INTERNATIONAL EDUCATION CONGRESS 2023

# CONFERENCE ABSTRACT BOOK

## BİLDİRİ ÖZETLERİ KİTABI

Ankara Üniversitesi 20-23 Eylül 2023 /20-23 September, 2023, Ankara University

TÜBİTAK

EDU congress

ANKARA ÜNİVERSİTESİ 1946

EDU publishing

# International Education Congress

20-23 September 2023
Ankara University

## EDUCONGRESS 2023
## CONFERENCE ABSTRACT BOOK

e-ISBN: 978-605-72845-3-2

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

# COMMITTEES / KURULLAR

## Kongre Onursal Başkanı / Honorary President of Congress

Prof. Dr. Necdet ÜNÜVAR, Ankara Üniversitesi Rektörü

## Kongre Başkanları / Congress Presidents

Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dekanı
Prof. Dr. Şakir ÇINKIR, Ankara Üniversitesi

## Kongre Başkan Yardımcısı / Congress Vice President

Prof. Dr. Ali ERSOY, Anadolu Üniversitesi

## Düzenleme Kurulu Başkanı / Congress Organizing Committee President

Doç. Dr. Cengiz ASLAN, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dekan Yardımcısı

## Kongre Genel Sekreteri / Congress Secretary General

Dilek ERTUĞRUL, EDU Yayıncılık

## Kongre Alan Koordinatörü / Chairman-Network Coordinator

Prof. Dr. Sedef CANBAZOĞLU BİLİCİ, Gazi Üniversitesi

## Düzenleme Kurulu Üyeleri / Congress Organizing Committee Members

Prof. Dr. Ayşe OKVURAN, Ankara Üniversitesi

Prof. Dr. Eren CEYLAN, Ankara Üniversitesi

Prof. Dr. Erten GÖKÇE, Ankara Üniversitesi

Prof. Dr. Fatma HAZIR BIKMAZ, Ankara Üniversitesi

Prof. Dr. Fatma MIZIKACI, Ankara Üniversitesi

Prof. Dr. Gürcan GÜRGEN, Ankara Üniversitesi

Prof. Dr. Hatice BAKKALOĞLU, Ankara Üniversitesi

Prof. Dr. Neslihan KARAMAN, Ankara Üniversitesi

Prof. Dr. Sedef CANBAZOĞLU BİLİCİ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Serkan KOŞAR, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Ayşegül BAYRAKTAR, Ankara Üniversitesi

Doç. Dr. Berna COŞKUN ONAN, Bursa Uludağ Üniversitesi

Doç. Dr. Dilşat PEKER ÜNAL, Yozgat Bozok Üniversitesi

Doç. Dr. Emre EV ÇİMEN, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN, Hacettepe Üniversitesi

Doç. Dr. Işıner SEVER, Hakkari Üniversitesi

Doç. Dr. Koray KASAPOĞLU, Afyon Kocatepe Üniversitesi

Doç. Dr. Muhammet ÖZDEN, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi

Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Doç. Dr. Nihan DEMİRKASIMOĞLU, Hacettepe Üniversitesi

Doç. Dr. Yakup DOĞAN, Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Ümran ALAN, Anadolu Üniversitesi

Dr. Sevgi ERNAS, Ankara Üniversitesi

Doktora Öğrencisi Ayşe İLHAN, Anadolu Üniversitesi

Ar. Gör. Rozerin YAŞA, Süleyman Demirel Üniversitesi

## Uluslararası Danışma Kurulu / International Advisory Board

Professor Ali YILDIRIM, University of Gothenburg, SWEDEN

Professor Andrew P. JOHNSON, Minnesota State University, USA

Professor Anthony John ONWUEGBUZIE, University of Cambridge, ENGLAND

Professor Azita MANOUCHEHRI, The Ohio State University, USA

Professor Donna M. MERTENS, Gallaudet University, USA

Professor Filiz KESER ASCHENBERGER, Danube University Krems, AUSTRIA

Professor Ingrid GOGOLIN, University of Hamburg, GERMANY

Professor Joe O'HARA, Dublin City University, IRELAND

Professor Maria P. FIGUEIREDO, Polytechnic Institute of Viseu, PORTUGAL

Professor Martin BROWN, Dublin City University, IRELAND

Professor Stafford HOOD, University of Illinois at Urbana-Champaign, USA

Professor Todd KETLER, Baylor University, USA

Naz CILO_VAN NOREL, Siemens IoT Consultant, GERMANY

Şeyda SUBAŞI SINGH, University of Vienna, AUSTRIA

## EDUCongress Danışma Kurulu / EDUCongress Advisory Board

Prof. Dr. Ahmet SABAN, Necmettin Erbakan Üniversitesi

Prof. Dr. Ali SABANCI, Akdeniz Üniversitesi

Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL, Ankara Üniversitesi

Prof. Dr. Ayşe GÜLER, Kırıkkale Üniversitesi

Prof. Dr. Banu ALTUNAY, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Erdinç ÇAKIROĞLU, ODTÜ

Doç. Dr. Ergül DEMİR, Ankara Üniversitesi

Doç. Dr. Fatih YILMAZ, Dicle Üniversitesi

Prof. Dr. H. Ferhan ODABAŞI, Anadolu Üniversitesi

Prof. Dr. Fulya CENKSEVEN ÖNDER, Çukurova Üniversitesi

Prof. Dr. Gülsen ÜNVER, Ege Üniversitesi

Prof. Dr. Hanife AKAR, ODTÜ

Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR, Anadolu Üniversitesi

Prof. Dr. İsmail SEÇER, Atatürk Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet BEKDEMİR, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Doç. Dr.  Mehmet TORAN, İstanbul Kültür Üniversitesi

Prof. Dr. Muhammet BAŞTUĞ, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Prof. Dr. Mustafa Serdar KÖKSAL, Hacettepe Üniversitesi

Prof. Dr. Naciye AKSOY, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Nalan KURU, Bursa Uludağ Üniversitesi

Prof. Dr. Nilüfer KAHRAMAN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Özgül KELEŞ, Aksaray Üniversitesi

Prof. Dr. Özlem KARAIRMAK, Bahçeşehir Üniversitesi

Prof. Dr. SÜLEYMAN İNAN, Pamukkale Üniversitesi

Prof. Dr. Şengül S. ANAGÜN, Ege Üniversitesi

Prof. Dr. Taner ALTUN, Trabzon Üniversitesi

## EDUCongressYürütme Kurulu / EDUCongress Executive Board

Prof. Dr. Ali ERSOY, Anadolu Üniversitesi

Doç. Dr. Ayşegül BAYRAKTAR, Ankara Üniversitesi

Doç. Dr. Berna COŞKUN ONAN, Bursa Uludağ Üniversitesi

Dilek ERTUĞRUL, EDU Yayıncılık

Doç. Dr. Dilşat PEKER ÜNAL, Yozgat Bozok Üniversitesi

Doç. Dr. Emre EV ÇİMEN, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN, Hacettepe Üniversitesi

Doç. Dr. Koray KASAPOĞLU, Afyon Kocatepe Üniversitesi

Doç. Dr. Muhammet ÖZDEN, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi

Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Doç. Dr. Nihan DEMİRKASIMOĞLU, Hacettepe Üniversitesi

Prof. Dr. Sedef CANBAZOĞLU BİLİCİ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Serkan KOŞAR, Gazi Üniversitesi

Dr. Sevgi ERNAS, Ankara Üniversitesi

Prof. Dr. Şakir ÇINKIR, Ankara Üniversitesi

Doç. Dr. Yakup DOĞAN, Kilis 7 Aralık Üniversitesi

İÇİNDEKİLER

Madde Tepki Kuramı Tabanlı Simülasyon Çalışmalarında Geçerlik İncelemeleri: Örnek Uygulamalar ..... 27
Mülteci Öğrencilerin Eğitimine İlişkin Öğretmen Özyeterlilik Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi ..... 30
Yakın İlişkilerde Yalnızlık Ölçeği'nin Türkçe Uyarlaması ..... 32
İş Yerinde Minnettarlık Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması ..... 35
Eğitim Kurumlarında Yaratıcı Düşünme İle Yenilikçilik: Girişimcilik İle Yansıtıcı Düşünmenin Durumsal Aracılık Modeli ..... 38
Potansiyeli Nasıl Koruyabiliriz? : Öğretmenlerin Öğrencilerin Soru Sorma Becerilerini Geliştirme Deneyimleri ve İpuçları ..... 41
The Adaptation of Civic and Political Participation Scale (CPPS): A Validity and Reliability Study ..... 43
Öğretmenlerin Gözünden Biçimlendirici Değerlendirme: Zorluklar, Engeller ve Çözüm Arayışları ..... 45
Fen Eğitiminde Biçimlendirici Değerlendirme Bileşenlerinin Kullanılmasına Yönelik Bir Durum Çalışması ..... 47
Pandemi Kaygısı Ölçeğinin Psikometrik Özellikleri: 8-12 Yaş Grubu ..... 50
Beslenme Okuryazarlık Ölçeğinin Geliştirilmesi ..... 52
Bilgisayar Teknolojisiyle Görsel Akıl Yürütme Maddelerinin Geliştirilmesi: Otomatik Madde Üretimi ..... 54
Görüngübilim Araştırmaları Ne Kadar Görüngübilim: Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimleri Alanında Yapılan Araştırmaların Betimsel İncelenmesi ..... 57
Öğrencilere Dönüt Vermede Bilişsel Tanı Modelinin Kullanımı: Fen Bilimleri Dersi Örneği ..... 60
DMF Belirlemede Angoff'un Dönüştürülmüş Madde Güçlükleri Yönteminin Kullanılması Ne Kadar Mantıklı? ..... 62
High-Achieving Students' Key Variables through Artificial Neural Network Analysis: Top Performing Education Systems in PISA 2018 ..... 65
An Investigation into the Moodle Quizzes as Assessment Practices in an Online LSP Teacher Training Course ..... 67
Gömülü Teori Araştırmalarında Çekirdek Kategoriyi Bulmada Bir Yöntem ..... 69
Varoluşsal Farkındalık Ölçeği'nin Geliştirilmesi ..... 72
Konuşma Becerisinin Değerlendirilmesi Bakımından Ölçme Türleri Ve Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarına İlişkin Bir İnceleme ..... 75
Multimedya ile Öğrenmeye Yönelik Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği Geliştirme Çalışması ..... 78
Bilgisayar Ortamında Bireye Uyarlanmış Testlerin Yükseköğretime Uluslararası Öğrenci Seçmede Uygulanabilirliği ..... 80
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Alanında Veri Simülasyonuyla Yapılan Lisansüstü Tezlerin Tematik ve Metodolojik Açıdan İncelenmesi ..... 83
Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Karşılaştırmalı Analizi: PIRLS 2021 Türkiye ve Singapur ..... 86
Sosyal Bilimler ve Eğitim Bilimlerinde İngilizceden Türkçeye Çevirisi Yapılan Araştırma Yöntemleri Kitaplarına İlişkin Bir Çözümleme: Neden bu Eser? ..... 88
Westside Sınav Kaygısı Ölçeginin Psikometrik Özelliklerinin Rasch Model Kapsamında Değerlendirilmesi ..... 91
Akademik Özyeterlik Ölçeğinin Psikometrik Özelliklerinin Rasch Model Kapsamında Değerlendirilmesi ..... 93
Enformel Bir Sektör Biçimi Olan Atık Kâğıt İşçiliği ve Yaşadıkları Sorunlar (Konya Şeker Mahallesi Örneği) ..... 96
A Systematic Review of Technological Pedagogical Content Knowledge of In-Service Teachers in Turkiye ..... 99
What do Reflective Writings of Clinical Year Students Say to Medical Educators?; A Qualitative Study ..... 101
Ortaokul Matematik Öğretmen Adaylarının Performans Görevinin Uygulanmasına Yönelik Görüşleri ..... 104
Uluslararası Eğitim Dergilerinde Yayımlanan Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Çalışmalarına Genel Bir Bakış: Bir Bibliyometrik Analiz Çalışması ..... 106
The Learner Autonomy and Learning Styles of English Language School Students at the Tertiary Level ..... 109
Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Yazma Beceri Alanının Değerlendirilmesi ..... 112
Öğretmenlerin Program Çalışmalarındaki Rolüne İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri ..... 115

İlkokul ve Lise Düzeyinde Karma Eğitim Ortamlarının Kullanılması ..... 118
İlkokul Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünmeye Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi ..... 121
Türkiye'de İlkokul Programlarına Yönelik Yapılan Çalışmaların İncelenmesi ..... 124
İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Algıları ..... 126
Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması* ..... 129
Sosyal Bilgiler Kazanımlarının Öğretmenlerce Önemsenme ve Kazandırılma Düzeyleri ..... 132
İlkokul Sınıf Rehberlik Programının Öğrenci, Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi ..... 135
Deneyap Teknoloji Atölyelerinin İşlevlerinin Belirlenmesi ..... 137
Bilim ve Sanat Merkezi Destek Eğitim Programı Sosyal Bilgiler Alanında Gerçekleştirilen Bir Web Macerası Etkinliğinin İncelenmesi ..... 140
Proje Tabanlı 6E Öğrenme ile Problem Temelli Kuantum Öğrenmenin Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi ..... 143
Öğretmenlerin Perspektifinden; Alfa Kuşağı, Dijital Öğrenciler, Eğitim Teknolojileri ve Öğrenmenin Geleceği ..... 145
İngilizce Öğretim Programı Kazanımları ve Ders Kitaplarının, Yabancı Dil Testi (YDT) ile Uyumu Konusunda Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi ..... 148
Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında Sosyal Bilgiler Eğitimi Üzerine Tamamlanmış Doktora Tezlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Analizi ..... 151
Eğitimde İyi Uygulamalar: ABİTUR Eğitim Modelinin Tanıtımı ..... 154
Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine Göre Bir Program Zincirleme Analizi: Trafik Güvenliği ve İlkyardım Dersi Örneği ..... 157
İlkokul 4.Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabının Erdem ve Karakter Güçleri Açısından İncelenmesi ..... 160
Matematik Öğretiminde Okul Dışı Öğrenmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri ve 7. Sınıf Matematik Ders Kitabının Okul Dışı Öğrenmeye Uygunluğu ..... 163
Nullification of Peace Education Curriculum in Turkey ..... 166
Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Yeterliliklere Dayalı Örnek Öğretmenlik Uygulamaları ..... 169
Öğretmen Adaylarının Türk Eğitim Tarihi Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi ..... 171
Exploring Pre-Service Teachers' Professional Identities: 'If Only I Could Become Such a Teacher' ..... 174
Inclusion of Audio-Description Training in Translation Studies Curriculum at Turkish Universities: A Suggestion of an Elective PhD Course Design ..... 176
Primary School Students' Attitudes Towards Learning English as a Froeign Language ..... 179
Öğretmenlik Meslek Kanunu ve Kariyer Basamakları Sınavına İlişkin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşleri ..... 181
Türkiye'de 2010-2023 Yılları Arasında Program Değerlendirme Konusunda Yapılan Çalışmaların Analizi ..... 184
Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterliklerinin Değerlendirilmesine Yönelik Bir Model Önerisi ..... 187
İlkokul (1-4) Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Kök Değerler Bakımından İncelenmesi ..... 190
KAÇD Başarısında Öğrenme Kültürü ..... 193
Etkili Entegrasyon(!): Yabancı Diller Yüksekokulunda Çevrimiçi ve Yüz Yüze Eğitimi Harmanlamak ..... 196
İstanbul'da Uygulanan Harezmi Eğitim Programı Uygulayıcı Öğretmenlerinin Harezmi Eğitim Modeline İlişkin Metaforik Algıları ..... 199
Öğretmenlerin Öğretim Programını Uyarlama Örüntülerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi ..... 201
Mühendislik Fakültesi Öğrencilerinin Sorgulama Becerilerinin İncelenmesi ..... 204
Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretim Tasarımını Uygulama ve Yetkinlik Düzeyleri ..... 207
Ortaöğretim Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Öğrenme Becerileri İle Akademik Öz-Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişki ..... 210
Sosyal Bilgiler Dersini Disiplinlerarası Bir Anlayışla Yeniden Ele Almak ..... 212
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Servisine Yönelik Algılarının Değerlendirilmesi 214
The Role of Self-Efficacy Beliefs in EFL Reading Performance ..... 216

Eğitim Programı ve Öğretim Alanında Fenomenoloji Yaklaşımı ve Post-truth Kavramı ..... 218
Sanat Alanı Öğretmenlerinin Mülteci Öğrenciler ile Deneyimleri: Transandantal Fenomenoloji Çalışması ..... 220
Comparison of School Self-Evaluation and Traditional School Inspection Based on the Perspectives of School Principals in Ireland and Türkiye ..... 222
Yükseköğretim Kurumlarında Kalite Arayışları ..... 224
A Study on Accountability-Free Environment within Organizational Settings: The Practice of University Supervisors in Special Education Departments ..... 227
Eğitim-Öğretim Alanında PUKÖ Çevriminin Uluslararasılaşma Bağlamında İşletilmesi: YÖK ve YÖKAK'ın Kesişim Alanlarını Desteklemede Öğretim Tasarımının Önemi ..... 229
Yükseköğretim Kurumlarının Bölgesel Misyon Odaklı Farklılaşma Stratejilerine İlişkin Farkındalık Geliştirme Çalışması: Yükseköğretim Kurumlarının Sahip Olduğu Yetkinlik Doğrultusunda Kapsayıcı ve Yönetilebilir Web Temelli Bir Sistem Önerisi ..... 231
Developing Standards for Adaptive Leaning Platform Usage ..... 233
Yükseköğretimde Kalite Ölçütlerine Çok Kriterli Karar Verme Yaklaşımı: Analitik Hiyerarşi Prosesi ..... 236
Akran Öğretimi Yoluyla İlkokul Öğrencilerinin Dijital Vatandaşlık Farkındalıklarının Geliştirilmesi ..... 238
Mekânı Algılama Becerilerinin Geliştirilmesinde Sanal Gerçeklik Teknolojisinin Kullanılması ..... 241
İlkokul Öğrencileri İçin Dijital Yeterlik Ölçeği: Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması ..... 244
Eğitimde Metaverse Kullanımının Öğrenen Bağlılığı Kapsamında Değerlendirilmesi ..... 247
Yükseköğretimde Performans ve Yeterliklerinin Belirlenmesine Yönelik Büyük Veri Sistemi Mimarisinin Geliştirilmesi ..... 250
Müzik Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Sürecinde Öğretim Teknolojileri Kullanım Yeterliklerinin İncelenmesi ..... 253
Teknoloji Destekli Öğretim Materyallerinin Müzik Eğitiminde Kullanımına Yönelik Öğretmen Görüşleri ..... 256
Temel Eğitim Düzeyinde Ulusal Alanda Bilgi İşlemsel Düşünme Becerileri Konusunda Yapılmış Çalışmaların İncelenmesi: Tematik Bir İnceleme ..... 259
Coğrafya Öğretiminde Afet Bilincini Geliştirme: Örnek Ders Uygulaması ..... 262
Eğitimde Artırılmış Gerçeklik: Genel Bir Bakış ..... 264
Öğretimin Temel İlkeleri Kuramı Temel Alınarak Oluşturulmuş Analitik Rubrik Geliştirme Çalışması ..... 267
Matematik Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Dijital Yeterliklerinin Geliştirilmesine Yönelik Etkinlik Önerisi 270
Lise Öğrencilerinde Facebook Kullanımının Özsaygı ve Yalnızlık Düzeyleri ile İlişkisi ..... 273
Ortaokul Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık ve Küresel Yetkinliklerinin İncelenmesi ..... 275
Türkçe Öğretmenlerinin Eğitimde Teknoloji Entegrasyonu Göstergeleri ile Bireysel Yenilikçiliklerinin İncelenmesi ..... 278
Türkiye'deki Sanal Müzelerin İçerik Analizi Tekniği ile Değerlendirmesi ..... 281
A Look Inside Serious Games in K-12 Education: A Bibliometric Analysis ..... 284
Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Motivasyonları ile Derslerde Teknoloji Kullanımına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi ..... 287
Üstbiliş ve Dijital Oyun Tasarımı ..... 290
Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının Eğitimde Kullanımı Üzerine Türkiye'de Yapılan Araştırmaların İncelenmesi ..... 293
Teknoloji Kullanımı ve Dijital Oyunlarla İlgili Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi ..... 295
Ciddi Oyun Değerlendirme: Bir Rubrik Geliştirme Çalışması ..... 297
Çevrimiçi Öğrenme Ortamındaki Programlama Dersinde Öğrencilerin Görevleri Yükleme Davranışlarının İncelenmesi ..... 299
İlkokullarda Dijital Teknoloji Kullanımına Yönelik Eylem Araştırmaları: Sistematik Bir İnceleme ..... 301
Öğrencilerin Bilgi-İletişim Teknolojilerine Aşina Olma Durumunun Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi: Türkiye ve Singapur PISA 2018 Analizi ..... 304
Hibrit Eğitim Sisteminin Lisans Üstü Eğitimde Kullanılmasına Yönelik Bir Araştırma; Akademisyen ve Lisansüstü Öğrencilerin Gözünde Sistemin Zorlukları ve Avantajları ..... 306

Educational Digital Game Design for Primary School Children with Autism ..... 309
Snapwords Kullanımının İngilizce Kelime Bilgisi ve Tutumuna Etkisi ..... 311
Bir Ortaokulda Piktes Destekleme Kurslarına İlişkin Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Deneyimleri: Bir Durum Çalışması ..... 313
Göçmen Öğrencilere Yönelik Olumsuz Yargıların Ortadan Kaldırılmasında İmge Tiyatrosu ile Kök Değerler Eğitimi . 316
Kapsayıcı Eğitim Bağlamında İki Dillilik Olgusu: Anlama Ya Da Anlamama ..... 319
Genel Eğitim Sınıf Öğretmenlerinin Eğitimde Dezavantajlı Gruplara Yönelik Deneyimlerinin/Görüşlerinin Belirlenmesi ..... 322
İlkokullarda Yetiştirme Programına (İYEP) Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi ..... 324
Çocuk Yoksulluğu ve Eğitim İlişkisi Üzerine Multidisipliner Öneriler ..... 327
Kapsayıcı Eğitime Yönelik Yapılan Araştırmaların İncelenmesi ..... 329
Çok Kültürlü Ortamlarda Çocukların Dil Gelişimi: Sorunlar ve Çözümler ..... 332
4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabının Kapsayıcı Eğitim Bağlamında İncelenmesi ..... 334
Türkiye'deki Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma ve BEP'le Sınavı: Fenomenolojik Bir Araştırma ..... 336
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eğitimde Kapsayıcılığa Yönelik Görüşlerinin İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bağlamında İncelenmesi ..... 339
Journal of Inclusive Education'ın Bibliyometrik Analizi ..... 342
Okul Öncesi Dönem Mülteci Çocukların Sınıf Uyum Düzeyleri ..... 344
Travmaya Duyarlı Okullar ve Sahip Olması Gereken Nitelikler ..... 346
4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Eğitsel Dijital Oyunların Finansal Okuryazarlığa Etkisi ..... 349
Harezmi Eğitim Modeli'nin Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Bilgi İşlemsel Düşünme Becerileri ve Üst Bilişsel Farkındalıkları Üzerine Etkisi: Koçarlı Örneği ..... 352
Koçarlı ROBOFEST Kodlama Festivaline Yönelik Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Belirlenmesi ..... 355
Türkiye'de Eğitim Alanında Yapılan Artırılmış Gerçeklik Araştırmalarının Hazır Ve Geliştirilmiş Araç Ekseninde İncelenmesi ..... 358
Creativity in Online Counseling ..... 361
The Use of Digital Technology in Creative Drama in Education ..... 363
Carol Dweck'in Zihniyet Teorisi: Eğitim Ortamında Gelişim Zihniyeti (Growth Mindset) ve Sabit Zihniyetin (Fixed Mındset) Öğrenci Başarısına Etkileri ..... 366
Empowering EAP Teachers with Problem-Solving Pedagogy: A Case Study ..... 368
Öğretmen Adaylarında Çevrim içi Öğrenme Sistemleri ile Yaşam Etkililiği Arasındaki İlişki ..... 370
Öğretmenlerin Web 2.0 Hızlı İçerik Geliştirme Öz-Yeterlilik İnançlarına Teknoloji Odaklı Hibrit Eğitim Yöntemleri Öğretmen Eğitiminin Etkisi ..... 373
Endüstri 4.0'ın Gözlüğüyle Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB): Bibliometrik Analizle Yenilikçi Eğitimin Geleceğini İnceleme ..... 376
Yapay Zeka ve IoT'nin Eğitimdeki Rolü: Akıllı Sınıfların ve Kampüslerin Oluşturulması ..... 378
An Evaluation of an English Coursebook by Pre-Service Teachers ..... 381
The Effect of Flipped Classroom on the Self-efficacy Levels and Speaking Skills Achievement of Turkish EFL Learners ..... 383
İki Dilli Öğrencilerin Okuma ve Yazma Öğretimi Süreci: Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri (Marmaris Örneği) ..... 385
Okuma Sürecinde İşler Bellek Yükü Oluşturan Bilişsel Yük Unsurları ..... 387
1-6. Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Yazma Becerilerinin İncelenmesi Üzerine Boylamsal Bir Araştırma: Hikâye Başlatıcı Örneği ..... 390
İlkokul Öğrencilerinin Okuduğunu Sözlü Olarak Anlatma Becerileri Üzerine Bir Araştırma ..... 392
Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programına Yönelik Öğretici Görüşleri ..... 394

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kelime Öğrenimine Yönelik Soru Hazırlama Teknikleri Üzerine Bir Değerlendirme 397
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Telaffuz Becerisine Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarı Geliştirme Çalışması ..... 400
2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Yazma Kazanımlarını Eleştirel Bir Gözle Okumak ..... 402
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dijital Öyküleme Yönteminin Kullanılmasına Yönelik Bir Derleme Çalışması ..... 404
Öğrencilerin Okuma Yazma Bilerek İlkokula Başlaması Durumuna İlişkin Veli Görüşleri ..... 407
TRT Çocuk Kitaplık Uygulamasındaki Kitapların Ekoeleştirel Bağlamda İncelenmesi ..... 410
Çocuk Kitapları Aracılığıyla Problem Çözme Becerisinin Geliştirilmesinde Bibliyoterapi Uygulanabilir Mi? ..... 413
Deprem ve Kayıp Temalı Çocuk Kitaplarındaki Çocuk Karakterlerin Karşılaştıkları Çatışmalar ve Çatışmaları Çözme Biçimleri ..... 416
Embracing Change in ELT: Turkish EFL Teachers' Perspectives Towards Classroom Implications in the Context of Critical Pedagogy ..... 419
Biyonik Okuma Tekniğinin Akıcı Okuma Üzerindeki Etkisi ..... 421
''Do We Really Teach English Language in High School?'': A Critical Approach to High School English Language Education in the Context of University Entrance Exam and Critical Pedagogy ..... 423
İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yabancı Dilde Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesinde Doğal Yaklaşım Uygulamalarına İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri ..... 425
Türkçe Öğretmenlerinin Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlıkları: Bir Karma Yöntem Çalışması ..... 428
Yabancı Dil Öğretiminde Dil ve Kültür ..... 431
Çocuklara Yabancı Dil Olarak Fransızca Öğretiminde Kültürlerarası Arayışlar ..... 433
Göç Odaklı Çocuk Kitaplarında Dil Bariyerleri ..... 436
Community of Inquiry Environment for Enhancing Reading into Writing Skills, Self-efficacy, and Strategy Use of Preparatory School Students ..... 439
İlkokul Çocuklarına Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi: Sınıf Öğretmenlerinin Deneyimleri ..... 441
Potential Challenges and Ethical Considerations of ChatGBT in Language Education ..... 443
Parental Experıences in Language Development of Children Aged 0-6 Years ..... 445
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Soru Sormaya Yönelik Görüşlerinin ve Hazırladıkları Soruların İncelenmesi ..... 447
Öntür Kuramına Göre Bir Sınıflama: Yabancı Çocuklar İçin Hazırlanan Türkçe Ders Kitaplarındaki Kavramlar ve Kavram Alanları ..... 449
İlkokulda Yabancı Dil Öğretiminde İçerik ve Dil Bütünleşik Öğretme Yaklaşımı (CLIL) ile Eylem Odaklı Öğretme Yaklaşımın Karşılaştırılması ..... 452
PİKTES Projesi Kapsamında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretimine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi ..... 455
Özel Yetenekli Çocuklarda Somut ve Soyut Anlamsal Ulamların Türkçe ve İngilizce Öntürleri ..... 457
Türkçe Öğretmenlerinin Sesli Kitaplara Yönelik Görüşleri ..... 460
Assessing the Imperative and Future Implications of e-TEP (Electronic Test of English Proficiency): A Novel Paradigm in Language Proficiency Evaluation in the Turkish Context ..... 462
Empowering Preservice English Language Teachers in terms of Ecological Sustainability ..... 464
ELCO ve EILE Kapsamında Fransa'da İki Dillilere Türkçe Öğretim Süreci ..... 466
Fransa'daki Türkçe Dersi Müfredatı EILE'nin Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'ne Uygunluk Açısından İncelenmesi ..... 469
Öğretmenlerin Kariyer Süreçlerine İlişkin Motivasyon Kaynakları ..... 471
A Review on The Professional Development of English Teachers Through Action Research ..... 473
Argümantasyon Temelli FeTeMM Etkinliklerinin Öğretmen Adaylarının FeTeMM Yeterliklerine Etkisi ..... 476
Rol Modellere İlişkin Çoklu Anlatılar ve Klinik Dönem Tıp Öğrencilerinin Profesyonel Kimlik Oluşum Süreçleri: Anlatı Desenli Çalışma ..... 479

Köy Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi ..... 482
Professional Development of EFL Teachers in Türkiye: Perceptions, Needs and Preferences ..... 485
Yapılan Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Öğretmenlerin Gereksinimlerini Karşılama Durumlarının Değerlendirilmesi 487
Öğretmenlerin Mesem Porgramına Yönelik Görüşleri ..... 489
Sınıf Öğretmenlerin Değerlendirme Sürecinde Yaşadığı Etik İkilemler ..... 492
Matematik Koçluğuna İlişkin Öğretmen Görüşleri ve Eğilimleri ..... 495
Öğretmenlik Profesyonel Bir Meslek midir? Farklı Profesyonellik Yaklaşımları Ekseninde Bir Değerlendirme ..... 498
Öğretmenlik Kariyer Basamaklarına İlişkin Öğretmen Görüşleri ..... 500
Koridor Yürüyüşleri (Learning Walks) Hizmet İçi Eğitim Uygulaması ve Öğretmenler Açısından Etkinliğinin İncelenmesi ..... 503
Okul Yöneticilerinin Kendi Mesleki Gelişimlerine İlişkin Deneyim ve Görüşlerinin İncelenmesi ..... 507
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim İçin Paydaşlarla İş Birliği Yapma Deneyimleri ..... 510
Developing Teachers' Integrated STEM Education Knowledge and Lesson Planning Skills: A Professional Development Model for Preschool and Primary School Teachers ..... 513
Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Yaklaşımı Çevrimiçi Ortamlarda Uygulamaya Yönelik Öz-Yeterliklerinin Geliştirilmesi ..... 516
Estetik Değer Öğretimi Açısından Ebru Atölyeleri: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarıyla Bir Eylem Araştırması ..... 519
Öğretmen Adaylarının Ekolojik Ayak İzleri ve Çevre Sorunlarına Yönelik Farkındalıkları ..... 522
İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Sınıf Öğretmenlerinin Yeterlikleri: Bir Delphi Çalışması ..... 524
Ders İmecesi Yöntemiyle Uygulanan STEM Eğitim Süreci ..... 527
Öğretmen Adaylarının STEM Pedagojik Alan Bilgisi Algıları, STEM'e Yönelik Tutumları ve STEM Eğitimine Yönelik Sınıf içi Uygulama Öz-Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki ..... 529
Öğretmen Adaylarının Web 2.0 Araçlarını Kullanım Yetkinliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi ..... 531
Teacher Autonomy in the Eyes of Pre-service EFL Teachers: A Preliminary Mixed-method Study ..... 533
Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Farkındalıkları ..... 535
Investigation of Pre-service Preschool Teachers' Satisfaction Levels and Efficacy Perceptions of Digital-assisted Education ..... 537
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Adaylarının Türkü Terminolojisiyle İlgili Farkındalıkları ..... 540
Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Öğretimi Farklılaştırma Becerilerinin Geliştirilmesi ..... 543
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Web 2.0 Araçlarını Kullanım Yetkinliklerinin İncelenmesi ..... 546
Exploring the Development of Teacher Identity among Early Childhood Teacher Candidates: A Case Study in Oman . 548
A Mixed-Method Study: Pre-Service Teachers' Learning of Block-Based Programming and Computational Thinking . 550
Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Becerileri ile Beceri Öğretme Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi ..... 553
Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğretmen Bilişim Ağı'na (ÖBA) İlişkin Değerlendirmeleri ..... 555
Müdürlerinin Öğretim Süreci Rollerinin İncelenmesi ..... 558
Öğretmen Adaylarının Girişimciliğe Özgü Tasarladıkları Eğitsel Oyunların Pedagojik Yeterliklerinin İncelenmesi ..... 561
Öğretmen Adaylarına Yönelik Sosyal-Duygusal Öğrenme Programının Geliştirilmesi ve Değerlendirilmesi ..... 563
Öğretmen Adayları ve Çalışan Öğretmenlerin Medya Okuryazarlık Düzeylerini Etkileyen Değişkenler ..... 566
Kültürel Zekanın Özyeterlik, Mesleki İşbirliği, Profesyonellik ve Özerklik Üzerindeki Rolüne Yönelik Yapısal Bir Model ..... 569
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öz Yönetimli Öğrenme Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi ..... 571
Erasmus+ Projelerinin Programın Önceliklerine göre İncelenmesi ..... 574
Öğretmenlerin STEM Eğitim Yaklaşımına Dair Görüşlerinin Belirlenmesi ve Sınıf İçi Uygulamalarının Geliştirilmesi 576
Eğitim Fakültesi Öğrencilerin Film Tercihleri ve Filmlerin Tercih Edilme Nedenleri ..... 579

Eğitimde İyi Uygulamaların İncelenmesi ..... 581
İlkokul Sosyal Bilgiler Dersinde Okul Dışı Öğrenme: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşleri ..... 583
21st Century Skills for Teachers from the Eyes of 4th Year Pre-Service Teachers ..... 585
Öğretmen Adaylarının Okumayı Tercih Ettiği Kitaplar ve Tercih Etme Nedenleri ..... 587
Eğitimciler İçin Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeğinin (Edusel-TR) Türkçeye Uyarlanması ve Öğretmenlerin SDÖ Yetkinliklerinin Demografik Verilere Göre İncelenmesi ..... 589
Using DigCompEdu to Explore Middle School Mathematics Teachers' Digital Competencies After The COVID-19 Pandemic ..... 591
Öğretmenlik Uygulaması Sürecinin SWOT Analizi ..... 594
Analyzing The Consistency Between The Instructional Visions and Responding Practices of Prospective Mathematics Teachers Using Scripting Tasks ..... 596
Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Alana İlişkin Örnekleri Seçerken Akademik Yayınlardan Yararlanma Durumları ..... 598
Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Toksik Liderlik Davranış Düzeylerinin Belirlenmesi ..... 600
Okul Müdürlerinin Sürdürülebilir Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri ..... 603
Eğitim Yönetiminde Türkiye'de İz Bırakanlar ..... 605
Devlet Okullarındaki Yönetici ve Öğretmenlerde Deprem Algısı ve Deprem Stresi ile Baş Etme Stratejilerinin İncelenmesi ..... 607
Öğrencilerin, Okul Yöneticilerinin İletişimine İlişkin Beklentileri ..... 609
Okul Yöneticilerinin Anma Törenleri ve Milli Törenlerin Kutlanmasına Yönelik Görüşleri Üzerine Nitel Bir Durum Çalışması ..... 612
Okul Gelişim Sürecinde Kritik Başarı Faktörlerinin Belirlenmesi: Bir Delphi Çalışması ..... 615
Yoksulluk Kültürünün Öğrencilerin Eğitim Yaşantılarına ve Gelişim Alanlarına Yansımalarının İncelenmesi (Annelerin Deneyimleri) ..... 617
Okul Müdürlerinin 21. Yüzyıl Becerilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi (Kayseri İli Örneği) ..... 620
Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Becerilerinin İncelenmesi ..... 623
Okul Müdürlerinin Öğrenen Liderlik Davranışlarının İncelenmesi ..... 625
Yöneticilerin Liderlik Davranışlarının 5. Düzey Liderlik Açısından İncelenmesi ..... 627
Eğitimde Gerçekleştirilen Denetimin Öğretmen Niteliği ve Performansına Etkisi ..... 629
Okul Yönetiminde Yaşanan Sorunlar: İstifa Etmek Çözüm Mü? ..... 632
Mutlu Okul Perspektifinden Lise Öğrencilerinin Okula Yönelik Metaforik Algıları ..... 635
Öğrenci ve Velilerin Perspektifinden Açık Öğretim Lisesine Geçiş ..... 638
Öğretmenlerin Okul Dinamizmine Yönelik Algı Düzeyleri ile İş Tatminine Yönelik Algıları Arasındaki İlişki ..... 640
Öğretmen Adaylarının Deprem Sonrası Can Sıkıntısı ile Psikolojik İyi Oluşu Arasındaki İlişki ..... 643
Türkiye'de Eğitim Yönetimi Konulu Doktora Tezlerinin İncelenmesi ..... 645
Çocukluğun Politik İnşası: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Deneyim ve Söylemleri ..... 647
Eğitim Öğretimde Disiplin Anlayışına Yönelik Veli Görüşleri ..... 649
Deprem Bölgelerindeki Okul Müdürlerinin Kriz Yönetimine İlişkin Görüşleri ..... 651
Öğretmen Liderliğine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşlerinin Karşılaştırılması ..... 654
Engelleri Yıkmak: Okulda Dini İnanç Farklılıklarının Yönetimi Anlatıları ..... 656
Denetimin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Katkısı Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması ..... 659
Eğitim Örgütlerinde Yöneticilerin Kişilik Özelliklerinin Örgütte Psikolojik İklime ve Yabancılaşmaya Etkisi ..... 662
Öğretmenler ve Sendika Yöneticileri için Sendika Ne İfade Ediyor? ..... 664
Ortaokul Müdürlerinin Sorun Çözme Yeterliklerinin Yetenek Yönetimi Bağlamında İncelenmesi ..... 667
Teknoloji-Okul Yönetimi Etkileşimi Üzerine Nitel Bir Araştırma ..... 670
Türkiye'de Eğitimde Kaos Teorisi ile İlgili Yapılan Çalışmaların Değerlendirilmesi ..... 672

Psikolojik Sözleşme İhlali Algısının İş Yerindeki Mutluluk ve İş Güvencesi Memnuniyeti ile İlişkisi: Akademisyenler Üzerinde Bir Araştırma ..... 674
Türkiye'de Okul Yöneticilerinin Yenilik Yönetimi Konulu Lisansüstü Çalışmaların İncelenmesi ..... 676
Hep Tam Performans mı! Okul Müdürlerinin Denetim Görevlerini Yerine Getirme Düzeyleri ile Öğretmenlerin Ders Denetimi Kaygı Düzeyi ve İş Performansı Arasındaki ..... 679
Türkiye'de Sanal Sınıf ile İlgili Yapılan Bilimsel Araştırmaların İncelenmesi: Bir Meta-Sentez Çalışması ..... 682
Yönetim Süreçleri ile Okul İklimine Yönelik Okul Müdürlerinin Görüşleri ..... 684
Değişime Hazır Olma ve Etkili Okul Arasındaki İlişkide Okul Büyüklüğünün Düzenleyici Rolü ..... 686
İş Doyumuna Psikolojiden Bakmak: Öğretmenlerin İş Doyumunda Benlik Ayrımlaşması, Deneyimsel Kaçınma ve Tükenmişliğin Rolü ..... 689
Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Okul İklimi ve Öğretmen Öznel İyi Oluşu Yönüyle İncelenmesi ..... 691
The Investigation of the Effect of Mindfulness Level of the Teachers on Their Professional Development ..... 694
Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterlik Algılarıyla Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişki ..... 696
Kolaylaştırıcı Okul Yapısı ile Öğretmenlerin Akademik İyimserlikleri Arasındaki İlişkinin Öğretmen Öznel İyi Oluşu Aracılığı ile İncelenmesi ..... 698
Öğretmenlerin Sendika Seçimleri ve Sendikaya Üyelik Eğilimleri ..... 701
Müdür Yardımcılarının Karşılaştıkları Belli Başlı Sorunlar ve Okul Müdürlerinden Beklentileri ..... 704
Okul Müdürlerinin Toksik Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Dedikodu Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi ..... 707
Social Justice through the Lens of Teachers: A Deep Dive into Teachers' Perceptions and Practices ..... 709
Okul Müdürlerinin Çatışmayı Yönetme Biçimlerine İlişkin 2000-2022 Yılları Arasında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Değerlendirilmesi ..... 711
Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Dedikodu Düzeylerinin Bazı Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi ..... 714
Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Özdeşleşme Konusunda Yapılan Lisansüstü Tez Çalışmalarının İncelenmesi: Bir Sistematik Derleme Çalışması ..... 716
Ortaokul Öğretmenlerinin Özerklik Davranışları ile Akademik İyimserlikleri Arasındaki İlişki ..... 718
Psikolojik İyi Oluşun Öğretmen Tutumları Üzerindeki Rolüne Yönelik Yapısal Eşitlik Modellemesi ..... 721
Okul Yöneticilerinin Yaşadıkları Etik İkilemler ve Baş Etme Stratejilerinin İncelenmesi. ..... 723
İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinin Yaptığı Toplantılar Hakkında Okul Müdürlerinin Görüşlerinin İncelenmesi: Nitel Bir Çalışma ..... 726
Ortaokul Yöneticilerinin İletişim Becerileri ile Kullandıkları Güç Türleri Arasındaki İlişki ..... 729
Eğitim Alanında Deneysel Olarak Yapılan Çalışmaların İncelenmesi: Bir İçerik Analizi Çalışması ..... 732
Kariyer Engelleri ile Örgütsel Sessizlik Arasındaki İlişkide Duygusal Tükenmişliğin Aracı Rolü ..... 734
Lise Öğrencilerine Göre Eğitim Kavramı: Bir Metafor Çalışması ..... 736
İlkokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Sürdürülebilir Yeşil Eğitime İlişkin Algıları ..... 738
Okul Yöneticilerinin Motivasyonlarını Etkileyen Faktörler ..... 741
Müdürlerin Öğretmenlerine Hissettikleri Öfkeye İlişkin Anlayışları: Fenomenografik Bir İnceleme ..... 744
Bukalemun Liderlik ve Okul Yöneticileri: Kuramsal Bir Çalışma ..... 747
Öğretmenlerin Kariyer Basamaklarına İlişkin Beklenti Ölçeğinin Geliştirilmesi ..... 750
Türkiye'de Eğitim Öğretim Alanında Yapılan Karizmatik Liderlik Konulu Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi ..... 753
Eğitim Yönetimi Alanında Eleştirel Bilgi Üretimi: Yüksek Lisans Tezleri Üzerine Bir İnceleme ..... 755
İlköğretim Okullarında Kriz Yönetimi ..... 758
Cumhuriyetin 100. Yılında Türkiye'de Eğitim Yönetimi Alanı: Öğretim Elemanlarının Profiline İlişkin Bir Doküman İnceleme Çalışması ..... 761
Okulda Fen Bilimleri Laboratuvarı Açık Kapı Uygulamasının Öğrenciler Üzerindeki Etkisinin Uygulayıcı Öğretmen Gözüyle Değerlendirilmesi ..... 764

Okul Yöneticilerinin Gözünden Deprem Bölgesinde Eğitim ..... 766
IB Diploma Programı (DP) Uygulayan Okullardaki Politikaların Öğretimsel Liderlik Perspektifinden İncelenmesi ..... 768
Okul Müdürlerinin Örgütsel Mutluluk Düzeyleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Hiyerarşik Lineer Modelleme (HLM) Analizi ..... 771
Okuldaki Suç ve Şiddet ile İş Doyumu Arasındaki İlişkilerin Modellenmesi: İş Yükü Stresinin Aracı Rolü ..... 773
Üstün Yetenekli Çocukların Eğitiminde Teknolojinin Rolü: Öğrenme Motivasyonlarını Nasıl Etkiliyor? ..... 776
Öğrencilerin İradesini Geliştirmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri ..... 778
Milli Eğitim Bakanlığı Denetim Sisteminde 2011-2021 Yılları Arasında Yapılan Değişikliklere İlişkin Bakanlık ve Eğitim Müfettişlerinin Görüşleri ..... 780
Okul Müdürünün Liderlik Davranışları ile Okul Farkındalığı Arasındaki İlişki: Okul İkliminin Aracı Rolünün İncelenmesi ..... 783
Farklı Kuşaklardaki Öğretmenlerin Yönetim Uygulamalarına Yönelik Algıları ve Beklentileri ..... 785
Öğretmenlerin Psikolojik Sağlamlıkları ve Yaşam Doyumları Üzerine 6 Şubat 2023 Kahramanmaraş Depremi Sonrası Bir Araştırma ..... 788
Öğretmenlerin Gözetim Sürecine İlişkin Deneyimlerinin Panoptik Yaklaşımla Değerlendirilmesi ..... 791
Akışkan Modernitenin Eğitimin İşlevlerine Yanısmasının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi ..... 793
Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği: Eğitimde Dijital Dönüşüm ve Yeni Normale Uyum ..... 796
Toksik Öğretmen Hakkında Yönetici Görüşlerinin İncelenmesi: Nitel Bir Çalışma ..... 798
Kadın Okul Müdürlerinin Cam Tavan Deneyimleri ..... 801
Öğretmenlerin Öznel İyi Oluşu ile Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi ..... 803
Okul Müdürlerinin Öz Yeterlik Algıları ile Çatışma Yönetim Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi ..... 805
Okullarda Takım Çalışmalarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi ..... 808
Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellikleri Konusundaki Çalışmaların Bibliyometrik Analizi ..... 811
Okul Müdürlerinin Ders Denetimine İlişkin Öğretmen ve Okul Müdürü Görüşleri ..... 814
Etik İklimin Örgütsel Bağlılığa Etkisi: Etik Liderliğin Aracılık Rolü ..... 817
İş Yerinde Dışlanmanın Öğretmenlerin Psikolojik Geri Çekilme Davranışları Üzerindeki Etkisinde Algılanan İçsel Statünün Aracılık Etkisi ..... 819
Etkili Okul Kriterlerinin Analitik Hiyerarşi Prosesi (AHP) ile Analizi: Okul Yöneticilerinin ve Öğretmen Görüşlerinin Karşılaştırılması ..... 822
Okul Öncesi Eğitim Yöneticilerinin Liderliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri ..... 824
Okul Müdürlerinin Dijital Liderlik Yeterlikleri ..... 827
Liderlik Endişesi: Nedenleri, Sonuçları ve Baş Etme Stratejileri ..... 830
"Yaratıcı Düşünme" ve Öğrenenlere Kazandırılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri ..... 833
Geleneksel El Sanatlarını Modüler Eğitimle Öğreten Bir Sosyal Sorumluluk Örneği: Bir Usta Bin Usta Projesi ..... 836
Çocuk Koruma Sistemi Dersi Kapsamında Gerçekleştirilen Deneyim Paylaşım Toplantısına Katılan Evlat Edinen ve Koruyucu Aileler ile Üniversite Öğrencilerinin Görüşlerinin İncelenmesi ..... 839
Öz Düzenlemeli Öğrenme: Bibliyometrik Bir Analiz ..... 841
Post Pandemic Trends in Education: A Systematic Review ..... 844
İlkokul 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Yaratıcı Drama Yoluyla Hayır Diyebilme Becerisinin Geliştirilmesi ..... 846
İlkokul Hayat Bilgisi 1. Sınıf Ders Kitabındaki Değerlendirme Sorularının Dersin Kazanımlarıyla İlişkisi ..... 849
Sosyal Bilgiler Dersinde Akvaryum Tekniği Kullanımının Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi ..... 852
İlkokullarda Ölçme Değerlendirme Amaçlı Yapılan Deneme Sınavlarının Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi ..... 855
Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine Göre Kültürel Miras Eğitiminde Aileden Yararlanma ..... 857
İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Eğitsel Oyunların İlkokul 1.Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarına Etkisi ..... 859

Sınıf Öğretmenlerinin 21.yüzyıl Becerilerine Yönelik Öz-yeterlik Algılarının İncelenmesi ..... 861
Ortaokul Öğrencilerinin Web 2.0 Araçlarıyla Zenginleştirilmiş Ters Yüz Eğitim Modeline Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi ..... 864
Öğrenme Stilleri Klinik Öncesi Dönem Tıp Öğrencilerinin Eğitim Faaliyetlerine Yönelik Tutumlarını ve Davranışlarını Açıklar Mı? ..... 867
Oyunda Anlatı Kullanımının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi ..... 870
BİLSEM'e Devam Eden İlkokul Öğrencilerinin Akıl ve Zekâ Oyunlarına İlişkin Görüşleri: Bir Temel Nitel Araştırma 873
Lise Öğrencilerinin Fiziksel Aktiviteye Katılım Motivasyonları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi ..... 876
Sosyal Bilgiler Öğretiminde Dijital Oyunların Öğrenci Tutumu ve Akademik Başarısına Etkisi: Minecraft Örneği ..... 879
A Reflective Module For SRL ..... 881
K-12 Eğitiminde Tasarım Odaklı Düşünme: Sistematik Bir Alanyazın Taraması ..... 884
Okul Kültürünün Öğretmenlerin Mesleki Becerilerinin Dönüşümü Üzerine Etkisi: Ankara Fen Lisesi Örneği ..... 886
Bilim ve Sanat Merkezi Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıklarının Duygusal Emeklerini Yordama Düzeyi: Ankara İli Örneği ..... 888
Learner Autonomy and Why It is Important to Develop for Language Learning ..... 891
Türkçe Dersinde Oyunlaştırılmış Ders Planı Uygulayan Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri ..... 893
Sosyal Bilgiler Dersinde Demokrasi ile İlgili Temel Kavramların Öğretimi ve Kavram Yanılgıları ..... 896
Lise Öğrencilerine Yönelik Bir Metafor: Sosyal Medya Bana Ne Anlatıyor? ..... 899
Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretimi Sürecinde Web 2.0 Araçlarını Kullanmaya İlişkin Görüşleri ..... 901
Sınıf Eğitimi Alanında Yapılan Yaratıcı Düşünme Becerisi Çalışmalarının İncelenmesi ..... 904
Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerin Dinleme ve Konuşma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi ..... 906
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sözlü Tarih Uygulamaları ..... 908
Kadına Yönelik Şiddetin Engellenmesinde Okullarda Bir Eğitim Aracı Olarak İmge Tiyatrosunun Kullanımı ..... 911
Türkçe Konuşan Çocuklarda Okuma Başarısının Boylamsal Değişimi: Gizil Markov Modeli Analiz Sonuçları ..... 914
The Role of Teacher-Student Exchange in Mitigating Student Burnout and Promoting Learning Performance ..... 917
2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Harita Okuryazarlığı Bakımından İncelenmesi ..... 919
Piaget ve Vygotsky'nin Kuramında Dil ve Düşünme Süreçleri ..... 921
Sosyomatematiksel Normların Müzakere Edildiği Ortaokul Matematik Sınıfında Öğretmenin Kullandığı Stratejiler ..... 923
Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Öz Denetim Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi ..... 925
İlkokulda Teknoloji Kullanılan Çalışmaların Bibliyometrik Analizi ..... 928
İçerik Analizi: Nitel ve Nicel Paradigma Açısından Analitik Bir Değerlendirme ..... 930
Interdisciplinary Teaching of Primary Education Subjects ..... 934
A Comparative Analysis of Classroom Management Approaches: Reactive vs. Proactive Techniques in Turkish Secondary Schools ..... 937
Sosyal Bilgiler Dersinde Ortaokul Öğrencilerinin Medya Okuryazarlığı Becerisinin Geliştirilmesi ..... 940
İngilizce Öğretiminde Güçlük Çekilen Etkinliklerde Kullanılan Taktikler ..... 943
Ortaokul Düzeyinde Yabancı Dil Öğrenimini Zorlaştıran Faktörlerin İncelenmesi ..... 946
İlkokulda STEM ile Bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler (SSTEM): Bir Karma Yöntem Araştırması ..... 948
Dijital Dünyada Hastalık Korkusu: Siberkondri ve Sosyal Medya Bağımlılığı ile İlişkisi ..... 951
The Regulatory Effect of Self-Control in the Relationship between Life Satisfaction and Lifelong Learning Motivation in Adults ..... 954
Okuma Güçlüğü Olan Genç Yetişkin Bireyin Akıcı Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi ..... 956
Hayat Boyu Öğrenmeye Erişim: Türkiye ve Avrupa Ülkelerindeki Engeller ve Politika Önerileri ..... 958

Türkiye'de Dünya Bankası Kredilerine Dayalı Eğitim Projelerinin Değerlendirilmesi ..... 961
Çocukların Hayallerindeki Okul Tasarımları ..... 964
Milli Eğitim Şuralarında Alınan Kararların Öğretmenlik Mesleği Bağlamında İncelenmesi ..... 968
Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Matematik Seferberliğine Yönelik Algılarının İncelenmesi ..... 971
Deprem Sonrasında Deprem Bölgesinde Görev Alan Gönüllü Öğretmenlerin Öğretmenlik Deneyimleri ..... 974
Merkezi Yönetimin Finans ve Uygulama Yetkilerinin Yerele Devretmesine Yönelik Bir İnceleme: Okul Gelişim Modeli ..... 976
Türkiye'de Öğretmenlik Mesleği Dışında Ek İş Yapan Öğretmenlerin Bu İşleri Yapma Nedenleri ve Sonuçları ..... 979
Türkiye'de Yaşanan Eğitim Sorunları: Eğitim Yönetimi Kongresi Forum Katılımcılarının Konuşma Metinleri Üzerinden Nitel Bir Analiz ..... 982
Karma Eğitime İlişkin Bir Kamu Politikası Analizi ..... 984
Toplumsal Sınıfın Yükseköğretim Tercihlerine ve Erişimine Etkisi: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Örneği ..... 986
Esnek Personel İstihdamı Politikaları Bağlamında Özel Öğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Mesleki Sorunları ..... 989
Öğretmen Performans Değerlendirme Yönetmeliği Taslağının Ardından: Kapsamlı Literatür Taraması ..... 991
Özel Okullarda Öğretmen ve Yöneticilerin Özlük Hakları ..... 994
Kamusal Eğitimde Okula Katılım Araştırmalarına Dair Bir Çözümleme ..... 997
Bibliometric Analysis and Prediction of Future Trends of Learning Analytics in Higher Education ..... 999
A Systematic Review of Using Metaverse Technologies in Education: Second Life As an Educational Tool ..... 1001
Türkiye'de Eğitim Alanındaki Lisansüstü Tezlerde Yapılan Ölçek Geliştirme Çalışmalarının Ölçme Standartlarına Göre İncelenmesi ..... 1003
İlkokul Düzeyinde Fen Bilimleri Eğitimi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi ..... 1006
Türki Cumhuriyetlerden Türkiye'ye Yüksek Öğrenim Amacıyla Gelen Öğrencilerin Türkiye Deneyimlerinin İtici ve Çekici Etmenler Perspektifinden Analizi ..... 1009
Identity Processes, Sense of Community, Hope, Empathy, Digital Literacy, Social Media Use and Well-Being of University Students in Turkey: the The Mediating Role of Participation ..... 1011
Erbilmişliğin Kadın Akademisyenlerin Kariyer Gelişimine Etkisi ..... 1013
Türkiye'de İlkokul Düzeyinde Kullanılan Yaratıcı Drama Yöntemi Üzerine Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Analizi ..... 1016
Türkiye'de Eğitim Alanında Lisansüstü Düzeyde Yapılan Etnografik Çalışmaların Meta Analizi ..... 1018
Biyoloji Öğrencilerinin Aile Motivasyonlarının Kişisel İnisiyatif Alma Becerileri Üzerine Etkisi ..... 1020
Çoklu Bağlamsal Okuma ve Bağlamsal Nitel Analiz Örneği: Tarafların Klinik Eğitim ve Sağlık Bakım Süreçlerine ve Bu Süreçlerin Yaşandığı Sisteme İlişkin Anlatıları ..... 1023
Araştırma Görevlilerinin Öğretim Elemanlarına Hissettikleri Öfkeye İlişkin Anlayışları: Fenomenografik Bir İnceleme ..... 1026
Türkiye'de Eğitim Bilimleri Lisansüstü Tez Özetlerinin Gündemi: Derlem Tabanlı İçerik Çözümlemesi (1993-2020) 1029
Farklı Usullerle Atanan Araştırma Üniversiteleri Rektörlerinin Akademik Başarılarının İncelenmesi ..... 1032
Enhancing Design Thinking Development in Higher Education: An Exploration of Various Scaffolding Types Needed in Design Process ..... 1034
Sosyal Bilgiler Lisansüstü Öğrencilerinin Gelişmeleri Kaçırma Korkusu (FoMo) Düzeylerinin Belirlenmesi: Bir Durum Çalışması ..... 1037
An Investigation of Graduate Theses/Dissertations on the Adaptation of International Students in Türkiye: A Content Analysis ..... 1040
Şirket Yöneticilerinin Teknoparklardan Ve Teknopark Bünyesinde Bulunan Üniversitelerden Beklentileri: Nitel Bir Araştırma ..... 1043
Türkiye'de İlk Okuma ve Yazma Öğretiminde Yaşanan Sorunlara Dair Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi: Bir Sistematik Derleme Çalışması ..... 1045
Tıp Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Mezuniyet Sonrası ile İlgili Düşünceleri: Bir Tıp Fakültesi Örneği ..... 1048

Yükseköğretim Kurumlarının Uluslararasılaşma Gerekçeleri: Uluslararasılaşma Politika Belgelerinin İncelenmesi..... 1051
Yükseköğretim Lisans Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin İncelenmesi ..... 1053
Matematik Derslerine Sosyal Adaletin Etkinliklerle Entegrasyonu..... 1055
Beşinci ve Altıncı Sınıf Matematik Derslerinde Kullanılabilecek Matematiksel Tabu (TabuMaT) Oyununun Tasarlanması ve Uygulanması ..... 1058
İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Çevre ve Matematik Eğitimi Entegrasyonu Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi ..... 1061
Gelişimsel Diskalkulisi Olan Öğrencilerin Velilerinin Diskalkuli Hakkındaki Görüşleri ..... 1064
Ortaokul Matematik Öğretmen Adaylarının Uzaktan Öğretime Yönelik Deneyimlerinin İncelenmesi: Bir Olgubilim Çalışması..... 1066
Examining Pre-service Mathematics Teachers' Professional Noticing of Students' Thinking about Area Measurement ..... 1069
Matematiksel İspatların Ekiple Öğretim Yöntemi ile Öğretimi: Felsefe Örneği ..... 1071
2018-2023 LGS Geometri Tabanlı Matematik Sorularının İncelenmesi ..... 1073
Matematiksel Bağlamı Olan Çocuk Romanlarının Problem Çözme ve Kurma Becerileri Açısından İncelenmesi ..... 1076
Matematikçi Gençler Yeşil STEM Projesi Yazıyor: Lise Öğrencileri ile TÜBİTAK 4004 Projesi Deneyimi ..... 1078
Bir Matematik Öğretmen Adayının DGY Aracılığıyla İnşa Problemlerini Çözme Stratejileri ..... 1080
Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Dört İşlemde Farklı Stratejilere Yönelik Yaklaşımları..... 1083
Ortaokul Öğrencilerinin Beceri Temelli Matematik Problemlerine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi ..... 1085
7. Sınıf Öğrencilerinin Çemberin Merkez Açısı ile Yay Uzunluğu Arasındaki İlişkinin Bilgisini Oluşturma Süreclerinin RBCc+C Modeli ile İncelenmesi ..... 1087
4. Sınıflar İçin Ölçme Duyusu Testinin Geliştirilmesi..... 1089
Yeni Nesil Matematik Problemleriyle Bir Oyunlaştırma Öğretim Süreci Örneği: PiMatPuan..... 1091
Cebire Ait Bazı Kavram Tanımlarının MEB Ders Kitapları Üzerinden İncelenmesi ..... 1094
Matematik Öğretmen Adaylarının Bir Modelleme Etkinliği Bağlamında Modelleme Süreçlerinin İncelenmesi: Türev Kavramı Örneği ..... 1097
Bir Ortaokul Matematik Öğretmeninin Derslerini Planlama Sürecinde Fark Ettikleri: Veri İşleme Kazanımları Örneği ..... 1100
Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin İstatistiksel Modellemeye İlişkin Bilgilerinin Bir Mesleki Gelişim Programı Bağlamında İncelenmesi..... 1102
6. Sınıf Tam Sayılar Konusunun Öğretiminde Oyun ve Dijital Oyun Kullanımının Akademik Başarıya ve Kalıcılığa Etkisinin İncelenmesi..... 1104
Lise Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Matematiksel İlişkilendirme Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişki..... 1107
Etnomatematikle Öğretimin Öğrencilerin Problem Çözme Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi ..... 1109
6. Sınıf Cebir Öğretiminde Dönüştürülebilir Materyaller ve Yaratıcı Drama Kullanılmasının Matematiksel Tutuma ve Çevresel Farkındalığa Etkisinin İncelenmesi..... 1112
Okulöncesi Eğitimi 60-72 Aylık Çocukların ve İlkokul 1. Sınıfa Devam Eden Öğrencilerin Sayı Hissi Becerilerinin İncelenmesi ..... 1115
Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Belirli Bir Tabana Dikme Oluşturma Stratejileri: Paralelkenarın Alanı Bağlamında Yeşim'in Durumu ..... 1118
Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Öz Yeterlik Algısı ile Matematiksel Üstbiliş Farkındalığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi ..... 1120
Matematik Ders Kitabı Yazarlarının İspat Algılarının ve İspatın Okul Matematiğindeki Yerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi ..... 1123
8. Sınıf Öğrencilerinin Niteliksel ve Niceliksel Orantısal Akıl Yürütme Problemlerinin Çözümünde Kullandıkları Stratejilerin İncelenmesi ..... 1125
Süslemeler ve Geometrik İnşa: Geogebra ile Bir Öğretim Tasarımı ..... 1128

MEB Yardımcı Kaynak Eğitim Materyali LGS'ye Yönelik Matematik Çalışma Kitabının PISA Matematik Okuryazarlığı Yeterlilik Düzeylerine ve Bağlamlarına Göre İncelenmesi ..... 1130

TÜBİTAK 4004 Matematik Yılı Çağrısı Kapsamında Gerçekleştirilen "Hayatın Kanıtı Matematikte Yanıtı" Projesinin Değerlendirilmesi ..... 1133

Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Doğa ve Çevre Temalı Problem Kurma Çalışmalarının İncelenmesi ..... 1136

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yarı Yapılandırılmış Problem Kurma Görevlerindeki Potansiyel Yaratıcılıklarının İncelenmesi ..... 1138

İlkokul Öğrenci Velilerinin Gözünden Matematik Ev Ödevi Görünümü ..... 1141

2018-2023 Yılları Arası Liselere Giriş Sınavı ile Örnek Matematik Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi ..... 1144

İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Proje Tabanlı Öğrenme Yoluyla Oluşturduğu Etnomatematik Ders Etkinliklerinin İncelenmesi ve Değerlendirilmesi ..... 1146

Lise Öğrencilerinin Matematiksel Düşünme Stillerinin ve Problem Çözmeye Yönelik İnançlarının İncelenmesi ..... 1148

Alan Bağımlı ve Alan Bağımsız Bilişsel Stile Sahip Öğrencilerin Kesir Sayı Duyusu Davranışları ..... 1151

Matematik Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecindeki Dijital Okuryazarlıkları ve Öğretmen Kimlikleri: Bir Anlatı Araştırması ..... 1154

Velilere Yönelik Matematik Kaygı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması ..... 1157

Teknolojik Ortamda Cebirsel Düşünme Çalışmalarına Genel Bir Bakış ..... 1159

Matematik Öğretmen Adaylarının Kanıt Şemalarındaki Değişim Nedenlerinin İncelenmesi ..... 1161

Ölçek Geliştirme Çalışması: Matematik Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeği (MÖÖYÖ) ..... 1163

Bir Üstün Yetenekli Ortaokul Öğrencisinin Problem Çözme Sürecindeki Üretken Mücadele Deneyimi ..... 1166

Matematik Tarihinin Öğretimlerde Kullanımına Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği (MT-ÖYÖ) ..... 1169

Uzamsal Yönelim Yetersizliğine Sahip Genç Öğrencilerin Sergilediği İstenmedik Davranış Örüntüleri ..... 1172

Matematik Öğrenmeye Yönelik Motivasyon ile Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkide Matematik Dersine Yönelik Tutumun Aracı Rolü ..... 1175

Matematik Öğretmen Adaylarının Polinom Kavramı Bağlamında Matematiksel İlişkilendirmeye Dair Farkındalıklarının İncelenmesi ..... 1178

Cisimlerin Farklı Yönlerden Görünümleri Konusunun Öğretimi Sürecinde SCAMPER Tekniğinin Kullanımı ..... 1181

Yaratıcı Drama Etkinlikleri ile Çizgelere Giriş ..... 1183

"Sör Çepçevre'nin Matematik Maceraları" Çocuk Kitapları Serisinin 2018 Yılı Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı Bağlamında Kavram ve Kazanım Temelli İncelenmesi ..... 1185

Tendencies of Graduate Thesis on Algebraic Thinking: The Case of Turkey ..... 1187

Öğretim Tasarımı Modellerinin Matematik Eğitiminde Kullanılmasına Yönelik İçerik Analizi ..... 1189

Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Bilgisayarca Düşünme Becerilerinin İncelenmesi ..... 1191

Matematik Öğretmeni Adaylarının Öğrenme, Çalışma Yaklaşımlarının Kendini Güçlendirme ve Sebat Etmeye Göre Farklılaşmalarının İncelenmesi ..... 1193

Teknoloji Destekli 5E Modeli ile Öğretim Yapan Bir Matematik Öğretmeninin Deneyimleri ..... 1196

Özel Yetenekli Öğrencilerin Yer Aldığı Matematik Sınıfında Değerlerin Hizalanması ..... 1199

Ortaokul Matematik Ders Kitaplarının Oyun ve Oyunlaştırma Açısından İncelenmesi ..... 1201

Ortaokul Öğrencilerinin Bakış Açısından Matematik Öğretmenlerinin Uyarlamalı Desteği ..... 1203

Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Sözel Problem Çözme Stratejileri Öğretme Bilgisi ..... 1205

6. Sınıf Matematik Dersinde Teknoloji Destekli Öğretimin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi ..... 1207

Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Problem Çözme Etkinliklerinde Kullanımının Muhakeme Becerisi Üzerindeki Yansımaları: Bir Öğretim Deneyi ..... 1210

Gözden Geçirilmiş Matematik Öz Yeterlik Ölçeği'nin (MSES-R) Güvenirlik Genelleme Meta-Analizi Matematik Öz Yeterlik Ölçeği'nin (MSES-R) Güvenirlik Genelleme Meta-Analizi ..... 1213

İlkokul 4. Sınıf Matematik Dersinde Öğrencilerin Doğal Sayılar Alt Öğrenme Alanında Yaptıkları Hataların Giderilmesinde Etkin Öğrenme Modelinin Kullanımı ..... 1215
Ortaokul Matematik Öğretmeni Adaylarının Dijital Oyun Tasarlarken Seçtikleri Matematiksel Konuların İncelenmesi ..... 1218
Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Derslerinde Not Tutturma Davranışlarının İncelenmesi ..... 1220
Matematik ve Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Liderlik Yönelimlerinin İncelenmesi: Bursa İli Örneği* ..... 1222
Öğretmen Adaylarının Matematik Materyallerine QR Kodları Entegre Etme Deneyimleri ..... 1225
Sınıf Öğretmenlerinin ve Öğretmenlerinin Gözünden Öğrencilerinin Rutin Olmayan Problem Çözme Durumları ..... 1228
Okul Dışı Öğrenme Ortamı Olarak Müzelerin Matematik Dersi Öğretiminde Kullanılabilirliğine İlişkin Bir İnceleme 1231
The Attitudes of Video Game-Playing and Non-Video Game-Playing Parents Towards Their Children ..... 1233
Depremin Etkilerinin Öğretmenlerin Gözüyle Sınıfa Yansımaları ..... 1235
İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Finansal Okuryazarlığa İlişkin Algı, Tutum ve Davranışlarının İncelenmesi ..... 1237
Annelerin COVID-19 Salgınında Evlerinde Çocuklarının Eğitim Süreçlerini Deneyimlemelerine İlişkin Nitel Sistematik Bir İnceleme ..... 1240
Ön Ergenlikte Bilişsel Duygu Düzenleme Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi ..... 1242
İlkokul 3.ve 4.Sınıf Öğrencilerinin Güvenli İnternet Kullanım Durumlarının Veli Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi ..... 1244
Depremin İlkokul Öğrencilerinin Kök Değer Algıları Üzerine Etkileri: Sorumluluk ve Yardımseverlik Üzerine Bir İnceleme ..... 1246
Depremi Yaşayan İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Çizdikleri Resimler ve Bu Resimlere Yönelik Sözel Dışavurumları Yoluyla Deprem Algılarının İncelenmesi ..... 1248
Ana Babanın Başarıya Dönük Biliş ve Davranışlarının Lise Öğrencilerinin Akademik Başarısı Üzerindeki Etkisinin Kültürlerarası Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi ..... 1251
Değer Odaklı Manevi Güçlenme ve Bakım (DOMAB) Programı Uygulamasının Ergen Bireylerin Affetme Düzeyleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi ..... 1254
Türkiye'de Beslenme Okuryazarlığına Yönelik Son 10 Yıldaki Yapılmış Çalışmaların Sistematik Derlemesi ..... 1256
Erken Çocukluk Döneminde Bağlanma Stilleri ve Medya Kullanım Sürelerinin Problemli Medya Kullanımları ile İlişkisi ..... 1259
Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Sosyal Yetkinliklerinin Annelerin Duygusal İstismar Potansiyeline Göre Değerlendirilmesi ..... 1262
PIRLS 2021 Türkiye Sonuçlarına Göre Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutumlarının Okuma Başarılarına Etkisinde Ev Ortamı Desteğinin Aracılık Rolü ..... 1265
YouTube Kullanımının İlkokul Öğrencileri Üzerindeki Etkilerinin Öğrenci Görüşleri ile İncelenmesi ..... 1268
Family Goal Setting in Early Head Start Programs: A Case Study ..... 1271
Türkiye'de Yapılmış Olan Lisansüstü Araştırmalarda Değerler Eğitimi Uygulamalarının Etkililiğinin İncelenmesi ..... 1274
What Do Metaphors Reveal About Preschool Teachers' Perceptions and Understanding of Gender ..... 1278
Özel Yetenekli İlkokul Öğrencilerinin Biyomimikri Modelleri Bağlamında Yaratıcı Kombinasyon Seçimlerini İnceleme ..... 1281
STE(A)M'de Sanat Etkinliklerinin Öğrenime Etkisi: Karbon ve Oksijen Döngüleri ..... 1283
Fen Bilimleri Alanında Yapılan eTwinning Projelerine Bakış ..... 1286
Fen Bilimleri Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Fark Etme Beceri Düzeylerini Etkileyen Değişkenler ..... 1289
Sosyobilimsel Konularda Karar Verme Üzerine Yapılmış Araştırmaların Tematik Analizi ..... 1291
Öğretmen Adaylarının Çevre Kimlikleri ile Çevre Dostu Davranışlarının İncelenmesi ..... 1294
The Impact of POE Method on the Development of Scientific Reasoning Skills of Pre-service Science Teachers ..... 1296
Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Fen Öğretimi Öz-yeterlilik Düzeyi ve Pedagojik Alan Bilgisi Görüşleri ..... 1298
Bilgisayar Destekli Eğitimin Fen Bilimleri Dersi Akademik Başarısına Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması ..... 1301
Fen Eğitimi Akademisyenlerinin Matematiksel Modelleme Sürecine Yönelik Deneyimleri ..... 1304

Sanal, Uygulamalı ve Karma Laboratuvar Uygulamalarının Ortaokul Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi ..... 1307
Fen Bilimleri Dersinde Eğitsel ve Dijital Oyun Kullanımının Akademik Başarıya Etkisi ..... 1310
Eleştirel Düşünme Becerisinin Değerlendirilmesinde Semantik Ağların Kullanımı ..... 1313
Fen Bilgisi Öğretmenliği Birinci Sınıf Öğrencilerinin Prokaryotik Canlılar (Bakteriler ve Arkeler) Hakkındaki Kavram Yanılgıları ..... 1315
Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterliliklerin Belirlenmesi ..... 1318
İnsan Biyolojik Yapısı ile Sosyokültürel Değişimi Arasındaki İlişkinin Disiplinlerarası Yöntem ile Eğitimde Uygulanması: Biyotarih Projesi ..... 1320
First Lego Lig (FLL)'in Özel Yetenekli Öğrencilerin Fen Tabanlı Girişimcilik Becerilerine Etkisi ve Turnuvaya Yönelik Öğrenci Görüşleri ..... 1322
Investigating the Impact of Peer Tutoring with Jigsaw on Preservice Science Teachers' Attitudes towards the Physics Laboratories ..... 1324
Deprem Bölgesinde Yaşayan Öğrencilerinin Algılarına Göre Bilim ve Bilim İnsanı: Bir Metafor Çalışması ..... 1327
STEM Ders Planı Geliştirme Sürecinde Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğretim Yönelimlerinin ve Geliştirdikleri STEM Ders Planlarının İncelenmesi* ..... 1330
Understanding the Nature of the Science Laboratory Environment: A Systematic Review ..... 1332
Fen Eğitiminde Çizgi Film Kullanımı: Sistematik Derleme Çalışması ..... 1334
Ortaokul Öğrencilerinin "Geri Dönüşüm" Kavramına Yönelik Bilişsel Yapılarının ve Kavram Yanılgılarının Veri Çeşitlemesi Yoluyla Belirlenmesi ..... 1337
Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eğitsel Oyunları Okul Dışı Öğrenme Ortamlarla İlişkilendirme Düzeyleri ..... 1339
Fen Bilimleri Dersi Uzay Araştırmaları Konusu ile İlgili 7.Sınıf Öğrencilerinin Argüman Oluşturma Seviyelerinin İncelenmesi ..... 1341
İlkokul 3. ve 4. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı Etkinliklerinin Veri İşleme Becerileri Açısından İncelenmesi ..... 1344
Öğretmen Adaylarının Scamper Tekniğiyle Biyoloji Kavramlarına Yönelik Yaratıcılıklarının Belirlenmesi ..... 1346
Güncel Araştırmalarda Sosyobilimsel Konu İçeriklerinin İncelenmesi ..... 1349
Fen Bilgisi Öğretmen Adayları ile Müzelerde Fen Eğitimi: "Müzelerde Bilimin Gücünü Keşfediyoruz" ..... 1351
K-8 Öğrencileri ve Bilimin Doğası Anlayışı: Sistematik Bir İnceleme ..... 1354
İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin STEM Etkinlikleri Sırasında Ortaya Koyduğu Argümanların İncelenmesi ..... 1356
S-T-E-M: STEM'in Anlaşılmasına Engel Bu Kodlama Olabilir Mi? ..... 1358
İlkokul Düzeyi İçin Fen Laboratuvarı Sanal Gerçeklik Uygulaması: FEN VR LAB ..... 1361
Beceri Temelli Fen Sorularına Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi ..... 1363
Sorgulamaya Dayalı Yer Bilimi Eğitiminin Öğrencilerin Temel Yer Bilimi Konularındaki Akademik Başarılarına Etkisi ..... 1365
Fizik Dersi Öğretim Programının Amaçlarıyla Ses Konusunun İlişki Düzeyi ..... 1368
Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Gerçekleştirilen STEM Etkinliklerine İlişkin Görüşleri ..... 1370
Hesaplamalı Düşünme Becerisinin Biyoloji Eğitimindeki Yeri ..... 1372
Development of the Attitudes toward Fossils Instrument ..... 1375
Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Geri Dönüşüme Yönelik Bilişsel Yapılarının Kelime İlişkilendirme ve Metafor Aracılığıyla İncelenmesi ..... 1377
Model Tabanlı Sorgulama Yöntemi ve Argümantasyon Yöntemiyle Desteklenmiş Şekliyle İlgili Öğrenci Görüşleri ..... 1380
Öğretmen Adaylarının Bazı Biyoloji Kavramlarına Yönelik Bilişsel Yapılarının Kelime İlişkilendirme Testi Aracılığıyla İncelenmesi ..... 1383
Ortaöğretim Öğrencilerinin Sosyal Görünüş Kaygısı ile Beden Eğitimi Dersi Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi ..... 1385
Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yaşam Doyumu ve Sağlıklı Yaşam Farkındalıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi ..... 1388

Öğretmenlerin Sıfır Atık Farkındalık Düzeylerinin Farklı Değişklenler Açısından İncelenmesi ..... 1390
Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-69 Aylık Çocukların Ekolojik Ayak İzi Farkındalıklarının İncelenmesi ..... 1392
2013-2023 Yılları Arasında Eğitim Alanında Okuryazarlık Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin Tematik Analizi ..... 1394
Sürdürülebilir Bir Toplum İnşa Etmede Okul Yöneticilerine Düşen Roller: Bir Eko-Okula İlişkin Durum Çalışması .. 1397
İlkokul Öğretim Programında Geri Dönüşüm Kavramının Yeri ..... 1400
Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi ..... 1402
Bilim Sanat Merkezinde Uygulanan Üçüncü ve Dördüncü Sınıf Fen Bilimleri Etkinliklerinin Veri İşleme Becerilerine Göre İncelenmesi ..... 1404
İlkokul Öğretim Programlarının Çevresel Vatandaşlık Bağlamında İncelenmesi ..... 1406
Yer Bilimi Eğitiminin Öğrencilerin Sürdürülebilir Çevre Bilinci Düzeylerine Etkisi ..... 1409
Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Platformunda Bulunan Video İçeriklerinin Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları Açısından İncelenmesi ..... 1412
Dijital Tabanlı Sürdürebilir Ekoloji Öğretim Tasarımına Ait Öğrenci Görüşleri ..... 1414
Kültür Varlıklarını Koruma ve Turizme Kazandırma Eğitimi: İpek Yolu Örneği ..... 1417
KAO-T (Küresel Amaçlar Oyunu-Türkçe) ..... 1419
Görsel Sanatlar Öğretmen Eğitiminde Biçimlendirici Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Uygulamaların İncelenmesi 1422
Güzel Sanatlar Lisesi Öğrencilerinin Eğitim Fakültelerine Girişte Uygulanan Baraj Uygulamasına İlişkin Görüşleri ... 1425
Bilimsel Araştırmalarda Çocuk Resimlerinin Araçsallığı Üzerine Sistematik Bir Araştırma ..... 1427
Müzik Öğretmenlerinin Nota Yazım Programlarını Kullanma Becerilerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi ..... 1430
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Müzik Etkinliklerine Yönelik Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi ..... 1432
Dore Mimi Müzikle Değerler Eğitimi Serisi'nin Görsel Özellikler, Müziksel Gelişim Basamakları ve Değerler Eğitimi Bakımından İncelenmesi ..... 1434
Resim-İş (Görsel Sanatlar) Öğretmen Eğitiminde Etkileşimli E-Kitapla Bütünleştirilmiş Müze Deneyimi ..... 1437
Popüler Çocuk Şarkılarının 21. Yüzyıl Öğrenme ve Yenilik Becerileri (4C) Açısından Değerlendirilmesi ..... 1439
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Gözünden: "İlkokul Görsel Sanatlar Dersinde Sınıf Öğretmeni" ..... 1442
Mobil Öğrenmenin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Nota Konumu Tespit Becerilerine Etkileri ..... 1445
Grafik Tasarımda Kullanılan Tipografik Sistemlere Göre Sait Maden'in Kitap Kapak Tasarımlarının İncelenmesi ..... 1447
Eko-Bilincin Oluşturulmasında Sürdürülebilir Sanat Eğitimi ..... 1449
Sınıf Öğretmenlerinin Sanata Yönelik Bakış Açısı ve Yeterlik Algılarının Görsel Sanatlar Dersindeki Deneyimlerine Yansımaları ..... 1451
Kaynaştırma Sınıfında Bulunan Görme Yetersizliği Olan Bir Öğrencinin Görsel Sanatlar Dersinin İncelenmesi: Durum Çalışması ..... 1453
Ebeveynlerin Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları ile Çocuk Haklarını Uygulama Düzeyleri İlişkisi ..... 1456
Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocuk Sevme Düzeyleri ile Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki ..... 1459
Karikatür Analizi Yoluyla Öğrencilerin Gözünden Adalet Değeri ..... 1462
Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamında Sosyomatematiksel Etkinliklerin Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Adalet Anlayışlarına Etkisi ..... 1464
Eğitimde Ekonomi ve Adaletin PISA 2018 Sonuçları Açısından Değerlendirilmesi ..... 1467
Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okullarda Sosyal Adalet ..... 1469
"Theory & Research in Socıal Educatıon" ve "The Social Studies" Dergilerinde Tartışmalı Konulara Yönelik Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi ..... 1471
Özgürlük Problemi Çerçevesinde Sofistlerden Platon'a Ahlak ve Eğitim İlişkisi ..... 1473
Köy Enstitülerinin Kuruluşunun Gazetelere Yansıması ..... 1475
Güncel Eğitim Politikaları Süreç Analizi: Mesleki Eğitimin İyileştirilmesi Örneği ..... 1477

Türkiye'de Suriyeli Çocukların Eğitimine Yönelik Geliştirilen Politika ve Uygulamalar ..... 1479
What Are the Difficulties about Parental Involvement for the Immigrant Parents? Turkish Immigrant Parent Perspectives ..... 1481
Görme Engeli Olan Bireylere Müzik Eğitimi Alanında Hizmet Veren Kuruluşların İncelenmesi ..... 1483
Tekrarlı ve Eşli Okuma Tekniklerinin Hafif Düzeyde Zihinsel Engeli Olan Öğrencilerin Okuma Becerileri Üzerine Etkisi ..... 1486
Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Okula Uyum Süreçlerinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi ..... 1488
Özgürlük Yazarları Filminin Çatışma Çözümü, Barış Eğitimi ve Çok Kültürlü Eğitim Açılarından İncelenmesi ..... 1490
Güncel Araştırmalarda Sosyobilimsel Konu İçeriklerinin İncelenmesi ..... 1494
Development of The Attitudes Toward Fossils Instrument ..... 1500
Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Geri Dönüşüme Yönelik Bilişsel Yapılarının Kelime İlişkilendirme ve Metafor Aracılığıyla İncelenmesi ..... 1502
Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi ..... 1510
Özel Eğitimde İki Değerlendirme Programı: ABLLS ve VB MAPP "Hangisini Nasıl Kullanmalıyım?" ..... 1518
Ailelerin İşitme Kayıplı Çocuklarıyla Deneyimledikleri Erken Okuryazarlık Yaşantılarının Desteklenmesi: Eylem Araştırması ..... 1520
İşitme Kayıplı Öğrencilerin İletişim Becerilerinin Akademik ve Sosyal Becerilere Yansımasına Yönelik Ebeveyn ve Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi ..... 1523
Özel Gereksinimli Ergenlere Güçlü Şifre Oluşturma ve E-Posta Hesabı Açma Becerisinin Öğretimi ..... 1526
Ortam Gürültüsünün İşitme Cihazı Kullanan Öğrenciler Üzerine Etkileri: Çoklu Durum Araştırması ..... 1529
Öğretmenlerin 30-72 Ay Arasındaki Özel Gereksinimli Çocuklarla Etkileşimlerinde Kullandıkları Dil ve İletişim Becerilerini Destekleyici Davranışlarının İncelenmesi ..... 1532
Özel Eğitim Öğretmenlerinin Video Model Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi ..... 1535
En İyi (Q1) Dergilerde Yayımlanan Makalelerin İç ve Dış Geçerlik Bağlamında İncelenmesi ..... 1538
5 Haftalık Fiziksel Aktivite Destekli Psiko Eğitim Programının Özel Yetenekli Öğrencilerin Öz Yeterlik Düzeylerine Etkisi ..... 1541
Özel Yetenekli Öğrencilerin Ebeveynleri ile Olan İlişkisinin Helikopter Ebeveyn Tutumu Açısından Karşılaştırmalı İncelemesi ..... 1544
Özel Eğitimde Serbest Zaman Becerileri: Sistematik Derleme ..... 1547
İşitme Kayıplı Çocukların Dil Gelişimlerinin Desteklenmesine Yönelik Aile Gereksinimlerinin Belirlenmesi ..... 1550
İşitme Kayıplı Bir Öğrenci ile Gerçekleştirilen Yönlendirilmiş Okuma Etkinliği Uygulama Sürecinin İncelenmesi ..... 1553
Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Çalışma Becerisi Öğretimine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi ..... 1555
Özel Gereksinimli Çocukların Eğitiminde İş Birliği Sürecine İlişkin Veli ve Öğretmen Görüşleri ..... 1557
Üstün Yetenekli Öğrencilerin Gözünden Öğretmen Özellikleri ..... 1559
Özel Gereksinimli Bireylerin Ortaöğretimden Meslek Hayatına Geçiş Süreçlerinin İşveren ve Okul Yöneticisi Görüşlerine Göre İncelenmesi ..... 1562
Özel Eğitim Gerektiren Birey Ailelerinin Pandemi Süreci ve Sonrasındaki Eğitime Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi 1564
Farklı Başarı Düzeyindeki Lise Öğrencilerinin Beklenmedik Düşük Başarı ve Akademik Benlik Algısı Düzeylerinin İncelenmesi ..... 1566
Özel Eğitim Öğretmenleri ve Özel Gereksinimli Bireylerin Ailelerinin Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezlerine Yönelik Metaforik Algılarının İncelenmesi ..... 1569
0-3 Yaş İşitme Kayıplı Çocuğa Sahip Ebeveynler ile Eğitim Sürecine Katılan Profesyonellerin Sürece İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi ..... 1572
Özel Yetenekli Lise Öğrencilerinin Beyin Göçü Algısı ve Bu Algıya Neden Olan Faktörlerin Nitelikli Göç Etmiş Bireylerin Algılarıyla Karşılaştırmalı İncelemesi ..... 1575
Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerindeki Öğrenciler İçin Hazırlanan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Kalitelerinin İncelenmesi ..... 1578

Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Sosyal Problem Çözme ve Duygusal Zeka Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi ..... 1582
Bireyselleştirilmiş Eğitim Programına İlişkin İki Uzmanın Görüşlerinin İncelenmesi: İkili/Karşılıklı Görüşme ..... 1584
Özel Gereksinimli Bireylerin Aldıkları Eğitimin Yararlılık Durumuna İlişkin Veli Görüşleri ..... 1586
Tek Yapabildiğimiz Deneme-Yanılma: İngilizce Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamaları Deneyimleri ..... 1589
Bilim ve Sanat Merkezlerinde Görev Yapan Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Problemler ve Çözüm Önerileri ..... 1591
Okul Öncesi Çocukların Zihin Kuramı Gelişiminde Ebeveyn Eğitim Düzeyinin Rolü: İşitme Kayıplı ve Tipik Gelişen Çocuklar ..... 1594
Bilim ve Sanat Merkezi Velilerinin BİLSEM Sınavına İlişkin Görüşleri ..... 1597
Özel Eğitim Anaokullarında Çalışan Öğretmenler Arasında İş Birliği Çalışmalarının Derinlemesine İncelenmesi* ..... 1600
Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitiminde Dijital Öyküleme Yöntemi Kullanan Çalışmaların İncelenmesi ..... 1603
Bilim ve Sanat Merkezleri Öğretmen ve Yöneticilerinin Bu Kurumlarda Yaşanan Sorunlar ve Bu Sorunlara Yönelik Çözüm Önerilerine İlişkin Görüşleri ..... 1606
İşitme Kayıplı Bireylerin Sürücü Belgesi Alma Sürecinin İncelenmesi ..... 1609
Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere İşitsel-Görsel Koşullu Ayırt Etme Becerilerinin Öğretiminde Öğretim Seti Olarak Resimli Kart Kullanımı ile Artırılmış Gerçeklik Kullanımının Karşılaştırılması* ..... 1612
Otizm Spektrum Bozukluğunun Nedenleri ve Müdahale Seçeneklerine İlişkin Görüşler: Twitter Verilerinin Duygu Analizi ..... 1614
Akademik Desteğe Yönelik Üniversite Öğrencilerinin Beklentileri: Bir Fakülte Gelişim Programı Önerisi ..... 1616
Özel Gereksinimli Çocuğu Olan Ailelerin Okula Başlangıç Süreçlerinin ve Karşılaştıkları Güçlüklerin İncelenmesi ..... 1618
Farklı Zekâ Düzeylerine Sahip Olan Çocukların Zekâ Düzeylerinin Gelişimsel Etmenler Açısından İncelenmesi ..... 1620
PQ4R Stratejisi Öğretim Paketinin Hafif Düzey Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi ..... 1622
Küresel Vatandaşlık ve Özel Yetenekli Öğrenciler ..... 1625
Özel Eğitim Öğretmenlerinin Alternatif ve Destekleyici İletişim Sistemlerine İlişkin Bilgi, Deneyim ve Tercihlerinin İncelenmesi ..... 1628
Türkiye'de Sosyal Öyküler ile İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin Sistematik İncelemesi ..... 1631
Alışılmışın Dışında Bir Cafe: Ankara'daki Cafe Down'ın Down Sendromlu Bireylerin Yaşamındaki Yerine İlişkin Bir Durum Çalışması ..... 1633
Cinsiyet, Sınıf ve Yetenek Düzeyi Değişkenlerinin Bilimsel Okuryazarlık Düzeyine Etkisi ..... 1636
Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi ..... 1638
Okul Paydaşlarının Öğretmenlik Uygulaması Sürecine İlişkin Bakış Açılarının İncelenmesi ..... 1640
Yıllara Göre Bilimsel Yaratıcılığın Farklılıkları: Bir Trend Analiz Çalışması ..... 1643
İkinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Başarısına Göre Gizil Sınıfları ve Erken Yordayıcı Değişkenleri ..... 1645
Özel Gereksinimli Öğrencilerle Yazma Öğretimi Yolculuğu ..... 1648
Öğrenme Güçlüğünün İzleri: Lise Öğrencilerini Anlamak ..... 1650
Tanılama Sürecine Ebeveyn Bakışı: Çocuğum Özel Yetenekli Olabilir ..... 1653
Genel Eğitim Öğretmenlerinin Bütünleştirme Uygulamalarına Yönelik Algıları ve Beklentileri ..... 1655
Üstün Zekalı ve Üstün Yetenekli Bireylerin Eğitimine İlişkin Gelecek Vizyonu ..... 1657
Building more Inclusive Health Care for people with Autism: Suggestions of Parents of Children with ASD ..... 1660
Özel Yetenekli Öğrencilerin Problem Davranışlarını Azaltmada Farklılaştırılmış Olumlu Davranışsal Destek Temelli Uygulamalar: Bir Eylem Araştırması Örneği ..... 1662
Lorenzo'nun Yağı/ Lorenzo's Oil Filmindeki Özel Gereksinimli Çocuğu Olan Ebeveynlerin Tepkilerinin Aşama Modeline Göre İncelenmesi ..... 1665
Özel Eğitimde Kanıt Temelli ve Bilimsel Dayanaklı Uygulamalara İlişkin Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi ..... 1667

Öğrencilerin Yapay Zeka Farkındalıklarının Belirlenmesi ..... 1669
İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Eğitimde Yapay Zekâ Farkındalıklarının İncelenmesi ..... 1671
Assessing the Capacity of Generative AI Systems for Qualitative Content Analysis ..... 1674
Mesleki Amaçlı İngilizce Öğrenenlerin Yapay Zeka Destekli Geri Bildirim Araçlarına İlişkin Görüşleri ..... 1676
Eğitimde Yapay Zeka Çalışmaları: Bibliyometrik Bir Analiz ..... 1678
Potential Transformative Impact of Predictive Modeling on Assessment Grading ..... 1680
Kullanıcı Merkezli Eğitim Bağlamında Bir İnceleme: ChatBot Çerçeve Önerisi ..... 1682
Yapay Zekâ ile Matematiksel Modelleme Etkinliği Oluşturma Sürecinde İstem Mühendisliğinin Etkileri ..... 1685
Metaverse Teknolojisinin Eğitimdeki Rolü: Fırsatları, Zorlukları ve Eğitsel Potansiyeline Dair Sistematik Bir Derleme ..... 1687
Rethinking the Human Capital Theory in an Era of Artificial Intelligence ..... 1689
A Bibliometric Analysis of Multicultural Education Research in the Turkish Context ..... 1691
Kırsal Alanda Sosyal Bilgiler Öğretmeni Olmak: Deneyimler ve Algılara Dayalı Fenomenolojik Bir İnceleme ..... 1694
Göçmen Öğrencilere Göre Matematik Nedir? ..... 1697
Çerkes Kültüründe Unutulmaya Yüz Tutmuş Çocuk Oyunu, Gelenek, Görenek, Anane ve Ritüeller ..... 1700
Kültürler Arası Evliliklerin Çocuğun Akademik ve Sosyal Yaşantısına Etkisi ..... 1702
Cultural Context Integration in Social Studies using Artificial Intelligence ..... 1705
Milli Eğitim Bakanlığı Yasal Metinlerinde Çokkültürlülük ..... 1707
Monotonluğun Sizi Sıkmasına İzin Vermeyin, Çeşitliliğe Hoşgeldiniz!: Matematik Ders Kitaplarında Kültürel Değerler ..... 1709
Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülük Algısı ..... 1712
Arkeolojide Yeni Belgeleme Teknikleri ve Kültürel Mirasın Öğretimi ..... 1714
PISA 2018 Verileri Işığında Türkiye'nin Eğitim Politikası Görünümünün Estonya ve Finlandiya Eğitim Politikası Görünümleri ile Karşılaştırılması ..... 1716
Azerbaycan Eğitim Sistemine İlişkin Türkiye`de Yapılan Makale ve Tezlerin İncelenmesi ..... 1718
2021 PIRLS Sonuçlarına Göre Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Başarısındaki Eğilimler: Türkiye ve Singapur Örneği ..... 1721
Yurt Dışında Sosyal Bilgiler Öğretmeni Olmak: Bir Anlatı Araştırması ..... 1724
Fen Eğitimi Alanında Argümantasyon Uygulamalarının Kullanıldığı Çalışmalar Üzerine Karşılaştırmalı Bir İçerik Analizi ..... 1726
Yöneticilerin Liderlik Özelliklerinin Farklı Değişkenler Üzerine Etkisi ile İlgili Tezlerin İncelenmesi ..... 1729
Okul Öncesi Dönemde Yapılan Deneylerin Yapılış Şekline, Amacına ve Zamanına Göre İncelenmesi ..... 1731
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Perspektifinden Okul Öncesi Dönemde Küresel Eğitim ..... 1734
Mind Mapping: A Visual Way of Learning for Pre-service Early Childhood Teachers ..... 1737
Okul Öncesi Eğitim ve Sürdürülebilirlik: Okul Öncesinde Sürdürülebilirlik Konulu Tezlerin İçerik Analizi ..... 1740
Çocukların ve Ebeveynlerin Gözünden Bilim İnsanı İmajı ..... 1742
Bağımsız Anaokulu Müdürlerinin ve 5 Yaş Çocukların Depreme Hazırlık Durumuna İlişkin Görüşleri ..... 1745
Okul Dışı Öğrenme Ortamları ve Okul Öncesinde Değerler Eğitimi: Sistematik Literatür Taraması ..... 1748
Erken Çocuklukta 21. Yüzyıl Becerilerinin Desteklenmesi: Blok Oyun Alanlarının Kullanımı ..... 1751
Who Cares: Preschool Children's Self-care Behaviors ..... 1753
3-7 Yaş Çocuklar İçin Robotlarla Güçlendirilmiş Uzaktan Eğitim Modeli: Uzaktan Eğitim Hakkında Görüşler ..... 1755
Türk Milli Eğitim Şuralarında Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına İlişkin Alınan Kararların İncelenmesi ..... 1757
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaratıcılık Algılarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi ..... 1760
Okul Öncesi Eğitimde Artırılmış Gerçeklik: Quiver Uygulamasının Fen Öğrenimine Etkisi ..... 1763

Okul Öncesi Matematik Eğitiminde Düzenli Hizmet İçi Öğretmen Eğitiminin Erken Matematik Becerileri ve Okul Olgunluğu Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi ..... 1766
Erken Çocukluk Döneminde Üstün Yetenekli Çocuklar ve Aileleri; Türkiye'de Yapılan Çalışmaların Son 20 Yılı ..... 1769
Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Çevresel Unsurları ..... 1771
3-6 Yaş Grubu Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Yordayıcısı Olarak Babaların Ebeveynliğe Yönelik Tutumu ve Baba Katılımı ..... 1773
Erken Çocukluk Eğitimi Kurumlarında Aile Dostu Atmosfer Oluşturma ..... 1776
Erken Çocukluk Döneminde Cinsiyete Göre Güç Algısı ..... 1778
Ebeveynlerin Çocuklarına Yönelik Erken Çocukluk Dönemi Yatırımlarına İlişkin Dinamiklerin İncelenmesi ..... 1780
Erken Çocuklukta Bilimsel Yaratıcılık Sürecinin İncelenmesi ..... 1783
Parents' Views on Phonological Awareness Skills and Their Home Practices ..... 1786
İkinci Adım Programının Çocukların Sosyal Problem Çözme ve Yaşam Becerileri Üzerindeki Etkisi ..... 1789
Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Teknoloji Destekli Eğitim Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi ..... 1792
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerlendirme Amaçlı Uygulamalarının Etik İlkeler Açısından İncelenmesi ..... 1795
Okul Öncesi Eğitimi Bağlamında Kullanılan Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeklerinin İncelenmesi ..... 1798
Kitap Okuma ve Oyun Programı'nın (KİTOP) İhtiyaç Analizi ..... 1801
İsim Yazma Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Geliştirilmesi ..... 1804
48-66 Aylık Çocukların Zorbalık Davranışları ile Liderlik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi ..... 1807
60-72 Aylık Çocukların Temel Duygu Bilgisi Düzeyi ile Duygu Düzenleme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi ..... 1809
Okul Öncesi Dönemi Çocuklarının Okul Bahçesi Algıları ..... 1812
Erken Çocukluk Döneminde Müze Eğitimi ..... 1815
Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimi Alanında Öğrenme ve Yenilik (4C) Becerilerini Konu Alan Lisans Üstü Çalışmaların İncelenmesi ..... 1817
Okul Öncesi Eğitimi Alan Çocukların Oyun Tercihleri ile Problem Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi ..... 1819
COVID-19 Pandemisinde Erken Çocuklukta Uzaktan Eğitim: Ebeveynlerin Deneyimleri ve Görüşleri ..... 1821
Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Özel Yetenekli Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi ve Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi ..... 1823
Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Fen Bilimleri Dersinde Kullanımına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ..... 1825
Okul Dışı Sosyal Etkinliklerde Karşılaşılan Sorunlar ..... 1827
Fen Öğretiminde Biyogaz Üretim Tesisi Gezisiyle İlgili Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi ..... 1830
Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Okul Dışı Öğrenme Ortamı Olarak Öğrenci Topluluklarına Yönelik Görüşleri ..... 1832
Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Müze ve Fen Kazanımları İlişkisi Deneyimi ..... 1835
Gölge Eğitim Bağlamında Öğrencilere Özel Ders Aldırma Nedenleri: Nitel Bir Çalışma ..... 1837
STEM Merkezinde Uygulanan "Akıl Oyunları" ve "Robotik ve Kodlama" Programlarının İlkokul Öğrencilerin STEM'e Karşı Tutumlarına Etkisi ..... 1839
Müze Eğitimi Projesi Etkinliklerinin Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri Dersleri Öğretim Programlarındaki Kazanımlara Göre Değerlendirilmesi ..... 1842
Eğitim Fakültesi Lisans Programındaki Öğretmen Adaylarının Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına Yönelik Görüşleri ..... 1844
Manevi Değerlerin Kazanımında Sosyal ve Kültürel Faaliyetlerin Etkisi ..... 1847
Yetişkinlerde Depresyon ve Kaygı: Psikolojik İstismar, Güvensiz Bağlanma ve Olumsuz Duygudurumu Düzenleme Beklentisinin Rolü ..... 1850
Eğitim Ortamlarında Siber Aylaklık Davranışı ve Teknolojik Bağımlılıklar Üzerine Yapılan Araştırmalar Üzerine Bir Derleme ..... 1853
Endişe Düzeyinin Yordanmasında Felaket Haberlerini Kaydırma ve Yaşam Yöneliminin Rolü ..... 1855
Okul Psikolojik Danışmanlarının Akran Zorbalığına İlişkin Deneyimleri: Nitel Bir Çalışma ..... 1858

Öğretmenlerin Aydınlık Üçlü Özelliği ve Öz Duyarlığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi ..... 1861
Çocuk Merkezli Oyun Terapisi ve Türkiye'de Gerçekleştirilen Çocuk Merkezli Oyun Terapisi Çalışmalarının İncelenmesi ..... 1863
Yetişkinlerin Olumlu Çocukluk Deneyimlerinin Karanlık Üçlü Özellikleri Üzerindeki Rolü ..... 1865
Ebeveynlerde 21. Yüzyıl Kariyer Algısı: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması ..... 1867
Ebeveyn Baskısı ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkide Sınav Kaygısının Aracı Rolü ..... 1870
Sosyal Kaygı ile Baş Etmede BDT ve Seçim Teorisi Temelli Bütünleştirilmiş Psikoeğitim Programının Etkisinin İncelenmesi ..... 1872
Quarter Life Crisis in Young Adults: The Role of Social Interest, Wellness, Social Connectedness, and Feeling of Inferiority ..... 1875
Üniversite Öğrencilerinin Benlik Farklılaşması Düzeylerinin Algılanan Anne Baba Tutumları Bağlamında İncelenmesi ..... 1878
Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetlerine İlişkin Veli Görüşleri ..... 1881
Üniversite Öğrencilerinde Akademik Yılmazlık, Mükemmeliyetçilik ve Çocukluk Yaşantıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi ..... 1883
Aldatılma Algısını Yordamada Çocukluk Dönemi Örselenme Yaşantılarının Etkisi* ..... 1886
The Adaptation of Parent-Child Interaction Therapy into Turkish Culture and the Examination of its Effectiveness on Children with Autism, Children with Typical Development, and Their Parents ..... 1889
Eşik Altı Düzey Otizm Tanılı Çocuklarla PCIT Uygulamasının Etkileşim ve Uyum Becerileri Üzerinde Etkiliğinin İncelenmesi ..... 1891
Ergenlerde Çevrimiçi Arkadaşlık ile İlişkili Psikolojik Faktörler: Bir Sistematik Literatür Taraması ..... 1894
Ebeveynlerde Otoriter Ebeveynlik Tarzı ile Çocuk İstismarı Farkındalığı İlişkisinde Ebeveyn-Çocuk Çatışmasının Aracı Rolü ..... 1896
Ortaokul Öğrencilerinde Akran Zorbalığının Psikososyal Yordayıcıları: Bir Model Testi* ..... 1898
Exploring Predictors of Academic Procrastination among Undergraduates ..... 1901
Annelik Yetkinlik Algısının Bilişsel Esneklik ve Kişilik Açısından İncelenmesi ..... 1903
Uzaktan Eğitimde Öğretim Elemanlarının Bakış Açısıyla Ölçme Değerlendirme Süreçlerinin Niteliği ..... 1906
Kriz Sonrası Psikolojik Tepki Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması ..... 1908
Üniversite Yaşamında Duygusal Zorluklar: Umutsuzluk, Kendinden Nefret ve Önemlilik Algısı ..... 1910
Uzaktan Eğitimde Öğretim Elemanlarının Bakış Açısıyla Ölçme Değerlendirme Süreçlerinin Niteliği ..... 1913
Türk Okullarındaki Müdürlerin Teknoloji Liderliği Becerilerinin Ortaya Çıkarılması: Bir Ölçek Geliştirme, Uyarlama ve Değerlendirme Yolculuğu ..... 1915
Lise Öğrencilerinin Siber Zorbalık ve Dijital Vatandaşlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: İlişkisel Tarama Araştırması ..... 1918
Bir Kuruma Yapılan Özel Yetenekli Çocuk Adayı Başvurularının Değerlendirilmesi ..... 1920
Türkiye'de Öğretmen Arz-Talebi Üzerinde Rol Oynayan Faktörler ve Sürdürülebilir İstihdam Politikalarına Etkileri ..... 1922
Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlere Yönelik Çocuk İstismarı ve İhmali Farkındalık Eğitim Programının Etkisi ..... 1925

# Madde Tepki Kuramı Tabanlı Simülasyon Çalışmalarında Geçerlik İncelemeleri: Örnek Uygulamalar

Hatice Gürdil
MEB

Yeşim Beril Soğuksu
MEB

Ergül Demir
Ankara Üniversitesi

**Problem Durumu**

Bilgisayar teknolojilerinde, 1990'lı yıllarda hız kazanan gelişmelerle birlikte, nicel araştırmalar için bilgisayar ortamında simülasyonlar yapılmaya başlanmıştır. Yapılan simülasyonlarla, gerçek dünyadaki karmaşık davranışların ortaya çıkma süreci, sistem veya olayların işleyişi bilgisayar ortamında modellenebilmektedir (Law ve Kelton, 2000; Gilbert ve Troitzsch, 2005). Bir modelleme tekniği olan simülasyon ile gerçek durumlara ait ilişkiler bilgisayar ortamına taşınmaktadır. Simülasyonlar, farklı koşullar altında sistemin nasıl olacağı hakkında çok az veriye sahip olduğumuz veya hiçbir veriye sahip olmadığımız yeni durumlar üzerinde deney yapma amacı ile kullanılabilmektedir. Simülasyonlar sayesinde alan uygulaması yapılmadan, belirlenen şartlarda ve sayıda verinin bilgisayar ortamında üretildiği, hızlı çalışma imkânı sunan çok çeşitli deney modelleri kurulabilmektedir. Simülasyon çalışmalarının gerçek uygulamalara göre bazı üstünlükleri ve sınırlılıkları bulunmaktadır. Gerçek uygulamalarla çeşitli varsayımlar altında kısmi olarak modelleme yapılabilirken, simülasyonlarla tüm sistem modellenebilmektedir. Kurulan deneysel modeller, "niçin" sorusuna daha net yanıt verilebilmesini sağlamaktadır. Bu modellerin farklı koşullarda nasıl davranacağı, farklı değişkenlerin modeli nasıl etkileyeceği test edilebilmekte, değişkenler arası ilişkiler, sınırlılıklar daha iyi anlaşılabilmektedir. Kurulan simülasyon modeli daha sonra farklı durumların analizinde de kullanılabilmektedir (Banks, 1998; Gilbert, 1999; Dooley, 2002; Law ve Kelton, 2000). Bununla birlikte simülatif verilerde gerçek parametreler tanımlanabilmekte, buna bağlı olarak gerçek değerler ile kestirilen değerler karşılaştırılabilmektedir (Way, Ansley ve Forstyh, 1988). Bahsedilen bu üstünlüklerinin yanı sıra simülasyon çalışmasının gerçekleştirilmesi uzmanlık gerektirmekte ve gerçek alan uygulamalarına göre daha fazla zaman alabilmektedir. Bir diğer sınırlılık olarak simülasyon çalışmasını uygulayabilen araştırmacıların bu tekniği hatalı ya da yanıltıcı biçimde kullanmaları olasıdır. Örneğin bu durum, gerçek alan uygulaması gerektiren araştırmalarda simülasyon çalışması yapıldığında ortaya çıkabilir. Simülasyonun geçerli olması için uygulama basamakları çok dikkatli yürütülmedir. Öncelikle simülasyon çalışmalarında modelin ortaya konması uzmanlık gerektirir. Model tanımlanırken amaç ve hedefler açık ve anlaşılır biçimde belirlenmelidir. Axelrod (1997) simülasyon çalışmalarında kurulan modelin doğru şekilde uygulanmasının geçerliğe katkı sağlayacağını belirtmiştir. Geçerliğe katkı sağlayacak bir diğer durum ise simülasyon çalışmalarının olabildiğince gerçek durumları yansıtmasıdır. Bu kapsamda simülasyon çalışmalarında veri üretilirken, veri üretimi için uygun olan yöntemin seçilmesine ve üretilen verilerin gerçek uygulamada verilebilecek cevapları temsil edebilmesine dikkat edilmelidir (Way, Ansley ve Forstyh, 1988). Bununla birlikte simülasyonlar yapıları gereği rastgele (random) unsurlar içerdiğinden, tek bir analiz yapılması rastgeleliğe dayalı yanıltıcı sonuçlara neden olabilir. Belli sayıda tekrar (replikasyon) yapılmadan programlamada, simülasyonda ya da sonuçların analiz edilmesinde yapılan hatalara bağlı olarak yanlış çıkarımlarda bulunulabilir. Dolayısıyla sonuçların rastgele olmadığını ve tekrarlanabilirliğini gösterebilmek için aynı parametreler kullanılarak simülasyon çalışması tekrarlanmalıdır. Cumming (2012) de kullanılan tekrar sayısının arttırılmasıyla elde edilen ilk sonucun rastgele olma ihtimalinin azalacağını belirtmiştir.

Üretilen verilere yönelik bahsedilen geçerlik incelemeleri yapılmadan ilgili araştırma kapsamında analizlere geçilmesi, olası veri üretimi hataları doğrultusunda hatalı ve yanlı sonuçlara neden olabilmektedir. Bunun için öncelikle üretilmek istenilen verilerin geçerliğine dair kanıtlar sunulması gerekmektedir. Bu kapsamda ilk olarak üretilen verilerin, bağlı olarak üretildiği test kuramına yönelik varsayımları karşılayıp karşılamadığının kontrol edilmesi gerekmektedir. Daha sonra simülasyon deseninde sabit tutulan ve değişimlenen her bir koşulun kontrolü sağlanmalıdır. Bu adımlar gerçekleştirildikten sonra simülasyon kapsamında üretilmek istenen veri setleri ve elde edilen veri setleri karşılaştırılmalıdır. Varsa algoritma kaynaklı vb. hatalar giderilip, güncellemeler yapılarak geçerlik çalışmaları tekrarlanmalıdır. Ölçme ve psikometri alanları başta olmak üzere, eğitim alanında yapılan çalışmalarda sıklıkla MTK modelleri incelenmektedir (Harwell, 1997). Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı, örnek simülasyon desenleri dikkate alınarak, MTK kapsamında gerçekleştirilen veri üretimlerinde, geçerlik kanıtlarının nasıl elde edilebileceğini örnek uygulamalar üzerinden ortaya koymaktır. Bu amaç kapsamında Madde Tepki Kuramı (MTK) ile gerçekleştirilen simülasyon çalışmalarında en sık değişimlenen koşullardan madde-yetenek parametrelerine, MTK modellerine, boyutluluğa, yanlılık ve DMF'li madde içerme oranlarına ilişkin geçerlik çalışmaları hakkında bilgiler verilecektir. Simülasyon desenleriyle gerçek durumlara yönelik çok sayıda koşul modellenebilmekte olup, tüm bu koşulların tek bir çalışmayla verilebilmesi mümkün değildir. Dolayısıyla bu çalışma, araştırma kapsamındaki örnek uygulamalarda belirlenen koşullarla sınırlı tutulacaktır. Araştırmanın simülasyon verisi kullanan araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Yöntem**

Araştırmada belirtilen geçerlik çalışmaları, örnek bir simülasyon deseni dikkate alınarak gerçekleştirilecek, değişimlenen koşulların geçerliğine yönelik çalışmalar gerçekleştirilmeden önce veri üretim aşamalarından da bahsedilecektir. Çalışmanın yürütülmesinde R dilinin 4.3.0 sürümünden yararlanılacaktır. Araştırma, MTK kapsamında en sık değişimlenen koşulları içeren 2 farklı geçerlik çalışmasından oluşacaktır. Birinci geçerlik çalışması, temel veri üretimine yönelik gerçekleştirilecek olup, ikinci geçerlik çalışması ise boyutluluk ve DMF koşullarını da kapsayacağından ayrı bir veri seti üzerinden yürütülecektir. Birinci geçerlik çalışmasında, ikili puanlanan maddelere yönelik veri üretimi tek boyutlu 2PL modele göre gerçekleştirilecek, yetenek (θ) dağılımının normal olduğu veri üretiminde θ, ortalaması 0 standart sapması 1 olacak şekilde değişimlenecektir. Tek biçimli (uniform) dağılıma sahip olacak madde güçlükleri (b), -2 ve +2 arasında değerler alacak şekilde, madde ayırt edicilikleri (a) ise 1 ve 2 arasında değerler alacak şekilde belirlenecektir. Tekrar (replikasyon) sayısının 100 olarak belirlendiği çalışmanın veri üretiminde 3 farklı test uzunluğu (20, 30, 40) değişimlenecek, örneklem büyüklüğü ise 1200 olacak şekilde sabit tutulacaktır. Böylece 3 farklı madde uzunluğu x tekrar sayısı (100) = 300 veri seti üretimi gerçekleştirilecektir. Belirlenen koşullara göre gerçekleştirilen veri üretimiyle elde edilen veri setlerinin ilk olarak MTK varsayımlarını (tek boyutluluk, yerel bağımsızlık, model-veri uyumu) karşılayıp karşılamadığına bakılacak, ardından üretilen verilere yönelik parametrelerin simülasyon koşullarında belirlenen aralıklarda olup olmadığı kontrol edilecektir. İkinci geçerlik çalışmasında, tepki kategori sayısı (2), veri üretiminde kullanılan model (2 PL), örneklem büyüklüğü (2000), toplam madde sayısı (30), madde güçlüğü (tek biçimli dağılımda minimum 0.00, maksimum 1.00), madde ayırıcılığı (tek biçimli dağılımda minimum 1.00, maksimum 2.00), boyutlar arası korelâsyonlar (.5), DMF türü (TBO) ve yetenek parametreleri (iki değişkenli normal dağılım) sabit tutulmuştur. Modelde dikkate alınan boyut sayısı (2, 3), DMF'li madde oranı (%20, %30, %40) ve DMF büyüklüğü (.25, .50) olarak değişimlenmiştir. Veri yapısında 12 koşul (3 DMF'li madde oranı x 2 modelde dikkate alınan boyut sayısı x 2 DMF büyüklüğü) bulunmaktadır. Veri yapısı değiştirilerek 100 tekrar yapılmış; 3x2x2x2=12 farklı deneysel koşul için 1200 farklı veri seti üretilmiştir. Sonuç olarak iki örnek geçerlik çalışması kapsamında üretilen veri setlerinin ne ölçüde geçerli olduğu ortaya konulacak, bu kapsamda gerçekleştirilecek tüm geçerlik incelemeleri adım adım sunulacaktır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Simülasyon çalışmaları araştırmacılar tarafından sıklıkla kullanılmaktadır. Özellikle yöntem karşılaştırma çalışmalarında, araştırmacıların ilgilendiği koşulları dikkate alarak, yöntemler arasındaki farklılıkları deneysel olarak ortaya koyabilmek için genellikle simülasyon araştırmalarının tercih edildiği görülmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde, araştırmada yer alan koşulların istenilen düzeylerde, aralıklarda vb. olup olmadığının kontrol edildiğine dair herhangi bir bilgi verilmediği ya da çok sınırlı bilgi verildiği görülmektedir. Bu durumda çalışmalardan elde edilen sonuçların geçerliği sorgulanır hale gelebilmektedir. Bu da çalışmaların alanyazına katkısını olumsuz etkileyeceğinden istenilen bir durum değildir. Bu kapsamda öncelikle araştırmacılar tarafından, çalışmada üretilen verilerin, çalışma kapsamında değişimlenmek istenilen koşulların, araştırmacılar tarafından belirtilen şekilde olduğunun kanıtları ile sunulması gerekmektedir. Bu çalışmada araştırmacılara, Madde Tepki Kuramı (MTK) kapsamında yapılan veri üretim çalışmalarının simülasyon deseninde belirtilen koşullara uygun olup olmadığının kontrol edilmesi hususunda, örnek uygulamalar üzerinden ayrıntılı olarak bilgiler verilecektir. Çalışmada yer alan R kodlarının, araştırmacılara yapacakları simülasyon araştırmalarında, simülasyonun geçerliğini nasıl kontrol edebilecekleri noktasında, yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte araştırmacılar çalışmada yer alan R kodlarını inceleyerek, MTK kapsamında tek boyutlu ve çok boyutlu veri üretimini nasıl yapabileceklerini ayrıntıları ile görebileceklerdir. Bunu yanı sıra Değişen Madde Fonksiyonu (DMF) incelemeleri ve bunların geçerliğinin belirlenmesine ilişkin ayrıntılı bilgiler edinebileceklerdir. Çalışmada yer alan kodlar, paket oluşturma amacı taşımadığı için, kodların farklı koşul ve durumlarda işlerliği incelenmeyecektir.

**Anahtar Kelimeler**: Simülasyon geçerliği, MTK simülasyon çalışmaları, benzetim, veri üretimi, veri üretiminde geçerlik

**Kaynakça**

Axelrod, R. (1997). Thedissemination of culture: A model withlocalconvergenceandglobalpolarization. *Journal of conflictresolution, 41*(2), 203-226

Banks, J. (Ed.). (1998). *Handbook of simulation: principles, methodology, advances, applications, and practice*. John Wiley & Sons

Cumming, G. (2012). *Understanding the new statistics: Effect sizes, confidence intervals, and meta-analysis*. Taylor & Francis Group, LLC.

Dooley, K. (2002). Simulation research methods. *Companion to Organizations,* Joel Baum (ed.), London: Blackwell, 829-848.

Gilbert, N. (1999). Simulation: A new way of doing social sciences. American Behavioral Scientist, 42(10), 1485-1487.

Gilbert, N., & Troitzsch, K. (2005). *Simulation for the social scientist*. McGraw-Hill Education: UK.

Harwell, M. R. (1997). Analyzing the results of Monte Carlo studies in item response theory. Educational and Psychological Measurement, 57(2), 266-279

Harwell, M. R. (1997). Analyzing the results of Monte Carlo studies in item response theory. Educational and Psychological Measurement, 57(2), 266-279.

Law AM and Kelton WD (2000). Simulation Modeling and Analysis, 3rd edn McGraw-Hill: Boston

Way, W, D., Ansley, T. N., & Forsyth, R. A. (1988). Unidimensional IRT estimates the comparative effects of compensatory and noncompensatory two-dimensional data on unidimensional IRT estimates. Applied Psychological Measurement, 12(3), 239-252.

# Mülteci Öğrencilerin Eğitimine İlişkin Öğretmen Özyeterlilik Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi

Can Bağcı Gökhan Kayır
MEB Manisa Celal Bayar Üniversitesi

**Problem Durumu**

Göç, insanların toplumsal bakış açısı ve kimlik algısı üzerinde derin etkilere sahiptir. Çocuklar, ergenlik öncesi yabancı bir kültürle karşılaştıklarında, depresyon belirtileri göstermeyebilirler ancak ergenlik dönemine geldiklerinde, bu durum baskın hale gelerek daha depresif bir süreç yaşamalarına neden olabilir.

Türkiye jeopolitik konumu ve birçok ulustan insana ev sahipliği yapması sebebiyle kurulduğu günden itibaren göç alma yönünden dikkat çektiği söylenebilir. Türkiye'nin Avrupa ve Asya'nın geçiş noktasında yer alması itibariyle göç konusunda hassas durumdadır (Demirhan, Y. ve Aslan, S. 2015:88). Sanayi, iş olanakları ve bölgede gerçekleşen siyasi olaylar ülkemizde göç konusunu önemli bir hale getirmiştir. Türkiye'ye göçler devam etmekle beraber ülkemizde yeni doğan ve burada büyüyen eğitim çağında bulunan mülteci çocuklar bulunmaktadır bu nedenle şu anki durumu iyi hale getirecek ve önümüzdeki süreçte oluşabilecek sorunların önüne geçebilecek önlem planlarının oluşturulması kaçınılmaz hale getirmiştir (Memduhoğlu, Kultas,2022:30).

Mülteci çocukların yaşadıkları sorunların üstesinden gelebilmeleri ve topluma entegre olabilmelerinin en önemli ortam okullardır. Okullar, mülteci çocukların benlik algılarının artmasını, sahip yeteneklerini keşfedebilmelerini, iletişim becerilerin geliştirmelerini ve psikolojik olarak sağlıklı bireyler olmalarını sağlar.

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin planlanması ve sahada etkin bir şekilde uygulanması aşamasında önemli bir rolü bulunan öğretmenlerin önemli bir etkiye sahip olduğu düşünülebilir. Bu bağlamda özellikle öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik öz yeterlik algılarının durumu önem arz etmektedir. Mülteci çocukların kendi öğrencilerimiz kadar kaliteli eğitim alabilmesi yaşanabilir bir gelecek için önemlidir. Mülteci öğrenciler açısından öğretmen öz yeterliliği öğrencilerin istenilen kalitede eğitim öğretim faaliyetlerinden istifade etmesinde katkıda bulunmaktadır.

Mülteci öğrencilerin eğitimi üzerine hazırlanan alan çalışmalarına bakıldığında araştırmaların sayılarının artmış olduğu görülse de mülteci öğrencilerin eğitimi konusunda önemli yeri olan öz yeterlik algısı, üzerine hazırlanmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çerçevede araştırmanın konusu ülkemizde tüm kademelerde mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda görev yapan öğretmenlerin yaptıkları bu göreve ilişkin özyeterlilik algılarının neler olduğunun incelenmesine ilişkin bir ölçeğin geliştirilmesidir. Bu ölçek daha sonra ilgili alanda yapılacak araştırmalarda standartlaştırılmış bir karşılaştırma imkanı verebilmesi, araştırmacılar, uygulayıcılar ve politika yapıcılar tarafından yapılacak çalışmalara yol göstermesi açısından önem arzetmektedir.

Bu çalışma MCBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı'nda yüksek lisans kapsamında yapılmaktadır.

**Yöntem**

Araştırmada aşağıdaki İstatistiki analizlerin yapılması hedeflenmektedir.

1. Normallik Testi: Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğin görülmesi amacıyla Kruskal Wallis H Testi Yapılacaktır.

2.Item Total Correlation (Madde Toplam Korelasyonu) Ölçekteki maddelerin ne ölçüde diğer maddelerle ilişkili olduğu ve ölçekten çıkartılması halinde nasıl bir tablo oluşacağını bulmak amacıyla SPSS 26 da bu yöntem kullanılacaktır.

3. Madde Ayırtediciliği: TAP programı ile maddelerin ne ölçüde diğerlerinden ayırt edici olduklarına bakılacaktır.

3. Açımlayıcı Faktör Analizi: Hazırlanan soru havuzunda yer alan maddelerin hangi faktörlere ait olduğunun anlaşılması ve ölçeğin faktör yapısının belirlenmesi amacıyla açımlayıcı faktör analizi AMOS 22 programı ile yapılacaktır.

4. Doğrulayıcı Faktör Analizi: Ölçeğin Pilot uygulaması sonucunda elde edilen verilerin taslak formda belirlenen faktör yapısına uygunluğu SPSS 26 ile faktör analizine tabi tutularak incelenecektir.

5. Güvenirlik Testi: SPSS paket programı ile ölçeğin ilk ve pilot uygulamalarında Cronbach Alpha değerine bakılacaktır.

Evren, çalışmada ortaya çıkan sonuçların genellemeye yönelik oluşturulan elemanlar topluluğudur. Bu bütünlüğün ortak yönleri canlı veya cansız fark etmeksizin oluşan eleman topluluğunu kapsamaktadır (Karasar, 2019). Bu araştırmanın evrenini, MEB'e bağlı resmi ve özel okullarda görev yapan öğretmenler yer almaktadır. Örneklem, belirlenen evrenden, birtakım kurallar çerçevesinde seçilmiş ve seçilen evreni temsil özelliği bulunan küçük bir küme olarak açıklanmaktadır. Bilimsel çalışmalar genel olarak örneklemler üzerinde gerçekleştirilir ve ortaya çıkan analiz sonuçları temsil edilen evrene yönelik genellenir (Karasar, 2019). Araştırmanın örneklemini ise, Tekirdağ'da görev yapan öğretmenler oluşmaktadır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Yapılan literatür taramasında öğretmenlerin mülteci öğrencilerin eğitimine yönelik öğretmen öz yeterlilik ölçeğine rastlanmamıştır. Geçerli ve güvenilir bir şekilde öğretmenlerin mülteci öğrencilerin eğitimine yönelik öğretmen öz yeterlilik ölçeği geliştirerek bu ölçeğin kişinin yetenek ve becerileri ile işin gerektirdiği yetenek ve nitelikler arasındaki uygunluğu değerlendirmek bu çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır. Bu çalışmada geçerliliği ve güvenirliği test edilmiş bir 5'li Likert tipi ölçek oluşturulması amaçlanmaktadır

Bu çalışmanın öğretmenlerin mülteci öğrencilerin eğitimine yönelik öğretmen öz yeterlilik ölçeği geliştirmesi açısından literatürdeki bir boşluğu dolduracağı ve alan yazına bu çerçevede katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın sonucun da ortaya çıkacak öğretmenlerin mülteci öğrencilerin eğitimine yönelik öğretmen öz yeterlilik ölçeği geçerlilik ve güvenirlik çalışmasının sonucuna göre oluşturulan önerilerin araştırmacılara ve öğretmenlere yol göstererek yapılan çalışmanın referans olma işlevini taşıyacağı düşünülmektedir.

Mülteci öğrencilerin eğitimine ilişkin ülkemizde pek çok çalışma yapılmaktadır. Bu çalışmalarda veriler çeşitli ölçekler ve nitel görüşmeler yoluyla toplanmaktadır. Mülteci öğrenciler ülkemizin her bölgesine yayılmış olması açısından yapılan araştırmaların karşılaştırmalı olması ve birbirleri ile kıyaslanabilmesi ortak politika belirlenmesi açısından önemli görülmektedir. Bu çalışma sonucunda öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının belirlenmesi ve daha sonra yapılacak öğretmen geliştirme amaçlı projelerde üniversitelere, araştırmacılara ve Millî Eğitim Bakanlığına kolaylaştırıcı bir ölçme aracı sunulması yaygın etki olarak öngörülmektedir. Çalışma grubunun öz yeterlilik algıları ortaya çıkacaktır

**Anahtar Kelimeler**: Mülteci öğrenci, öz yeterlilik, entegrasyon

**Kaynakça**

Karasar N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler ve Teknikler. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Morgil İ. ve diğerleri. (2004). Kimya Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi. 6 (1). 62-72.

Bıkmaz H. F. (2004). Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretiminde Öz Yeterlilik İnancı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Milli Eğitim**.** Kış, Sayı 161.

Büyüköztürk Ş. (2003). Veri Analizi El Kitabı. (3.baskı), Ankara: Pegem A Yayınları.

Akalın, A. T. (2016). *Türkiye'ye gelen Suriyeli göçmen çocukların eğitim sorunları.* (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Demirhan, Y. & Aslan, S. (2015). Türkiye'nin Sınır Ötesi Göç Politikaları Ve Yönetimi. Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi, 5 (1), 23-62.

Emin, M. (2016). "Türkiye"deki Suriyeli Çocukların Eğitimi", Turkuvaz Matbaacılık Yayınları, Sayı:153, 7-23

Ergün, M. (2000), "Eğitim Sosyolojisi", http://egitim.aku.edu.tr/ergun8.htm,

MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) (2014). Yabancılara yönelik eğitim-öğretim hizmetleri. http://mevzuat.meb.gov.tr adresinden alınmıştır.

Senemoğlu, N. (2001), "Çocuk Hakları Çalışan Çocuklar ve Eğitim Sorunları" *Milli Eğitim Dergisi* Sayı:151

Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve meslekî gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, (58). http://yayim.meb.gov.tr/

Taştan, C.&Çelik, Z. (2017). Türkiye'de Suriyeli çocukların eğitimi: Güçlükler ve öneriler. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.

Tezbaşaran, A. A. (2008). Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu: Guide for Likert type scale development. *Türk Psikologlar Derneği*.

Taşkın, Ç. Ş., & Hacıömeroğlu, G. (2010). Öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve sınıf öğretmeni adaylarının öz-yeterlik inançları, Dokuz Eylül Ünv. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, (27), 63-75.

# Yakın İlişkilerde Yalnızlık Ölçeği'nin Türkçe Uyarlaması

Halil Ekşi
Marmara Üniversitesi

Sevda Kısrık
Marmara Üniversitesi

**Problem Durumu**

İnsan; çevresiyle yakın ilişkiler kuran ve bu ilişkileri sürdüren sosyal bir canlıdır. Bir insan yaşamı göz önüne alındığında, yaşamın farklı dönemlerinde birçok ilişki içerisinde bulunur. Bu ilişkiler aile, arkadaşlık olduğu gibi beklentiye ve ihtiyaca yönelik partnerle de gerçekleşir. Yakın ilişkiler veya romantik ilişki olarak adlandırılan ilişki biçimi, karşılıklı olarak kabul edilen, genellikle sevgi ifadeleri ve mevcut veya beklenen cinsel davranışlarla kendini gösteren iki tarafın da rızasını gerektiren etkileşimler olarak tanımlanmaktadır (Collins, Welsh, Furman 2009). Yakın ilişkiler her insan için bir ihtiyaç olmakla birlikte bu ihtiyaç başlangıçta yaşamı sürdürebilmek için fizyolojik ihtiyaçları karşılamanın bir yolu olarak ortaya çıkarken zamanla fizyolojik gereksinimlerle sınırlı kalmayıp hem psikolojik hem de sosyal ihtiyaçların karşılanması konusunda zorunluluk gerektirir (Hacıoğlu, 2019).

Evrimsel açıdan bakıldığında da hayatta kalabilme yeteneğimizin diğer insanlarla başarılı ilişkiler kurmaya bağlı olduğu bilinmektedir. Ancak, bazen bu ilişkileri sürdürmek zorlu bir süreç haline gelebilir ve yalnızlık kaçınılmaz olur (Rokach, Goldberg, 2021). Yalnızlık, çocuklardan yaşlılara kadar her yaş grubundaki bireylerin karşılaştığı evrensel bir olgudur (Akgül,2020). Hiç kimsenin olmaması gibi birey yakın ilişkiler kurarken de yalnızlık duygusu hissedebilir. Diğer insanlarla yakın ilişkiler kurmaya çalışırken, bazen bu çabaolumsuz sonuçlanabilir ve sonucunda insanlar yalnızlık eğilimi gösterebilirler (Baumeister ve Leary, 1995 akt. Kavaklı, 2019). Yalnızlık, öznel bir deneyimdir ve bu nedenle bilim insanları tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bu tanımlamalara baktığımızda; Jones ve Hebb (2003), yalnızlığın kişinin içsel süreçlerinden kaynaklandığını, istenmeyen bir deneyim ve sosyal ilişkilerinde azalma veya eksiklik olduğu ve kişinin beklentilerinin sonucunda ortaya çıktığı şeklinde tanımlamışlardır. Weiss (1973), yalnızlık kavramının tek bir boyutta ele alınmaması gerektiğini savunmuştur. Weiss'e göre, yalnızlık sosyal ve duygusal olarak iki boyutta incelenmelidir. Sosyal yalnızlık, bireylerin sosyal ilişkilerde yaşadığı problemlerden kaynaklanan eksiklik hissini ifade ederken, duygusal yalnızlık, yakın bir bağın eksikliğinden kaynaklanan bir duygu durumudur. Ünlü (2015) ise yalnızlığın tek boyutta değil, bilişsel, duygusal ve davranışsal bağlamlarda diğerleriyle yakın ilişki kurma arzusunun bir sentezi olduğunu belirtmiştir. Genel olarak yapılan tanımlar göz önüne alındığında, yalnızlığı nitelendiren ortak bir tanım yapılırsa, yalnızlığın bireyin sosyal ilişkilerde yakınlık ihtiyacını karşılayamadığı durumlarda hissedilen bir duygu olduğu söylenebilir (Kılınç, 2005; Koçak, 2008; Kozaklı; 2006).Formun Üstü Erbaş (2019) tarafından yapılan bir araştırmada, romantik ilişkilerde yalnızlık algısına katılan kişiler, yalnızlık durumlarının arkadaşlarıyla veya aile içindeki ilişkileriyle benzer bir şekilde iletişim eksikliğinden kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Ayrıca, romantik ilişkilerde kendilerini yalnız hisseden bireyler, bu hissin ayrılık, ilgisizlik, kültürel farklılıklar ve cinsiyetler arası farklılıklardan kaynaklandığını belirtmişlerdir. Güren'in (2017) çalışmasında ise evli bireylerde aile desteği, sosyal çevreyle paylaşım yapma imkânı ve eş desteği gibi faktörlerin yalnızlık algısı üzerinde etkili olduğu gözlenmiştir. Evlilikte yalnızlık, zaman içinde kendiliğinden ortaya çıkan bir durumdur ve bu yalnızlık hissinin en büyük nedenlerinden biri "özel alan" anlayışının eksikliğidir. Ayrıca, önemsenmemek, ikinci planda kalmak ve ilgisizlik de eşlerin yalnız hissetmesinde etkili olan faktörlerdir (Sezen, 2020).

Alan yazındaki araştırmalar incelendiğinde, yalnızlığın genellikle bağlanma ile ilişkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Selçuk, Günaydın, Sümer ve Uysal (2005) tarafından uyarlanan 'Yakın İlişkilerde Yaşantılar II Ölçeği', kaygılı ve kaçınmacı bağlanma olmak üzere iki alt boyuttan ve 36 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçek, ilişkilerdeki yalnızlığın bireyin bağlanma stiliyle ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Türkiye'de yapılan son çalışmalara göz atıldığında, Akgül(2019) tarafından geliştirilen Yetişkinler İçin Sosyal ve Duygusal Yalnızlık Ölçeği (Selsa-S) Türk Kültürüne Uyarlaması, Çelikbaş ve Tatar(2021) tarafından geliştirilen Yalnızlık Ölçeği, Yalnızlık Tercihi Ölçeği ve Sosyal İzolasyon Ölçeği: Geliştirme ve İlk Geçerlik Çalışmaları, Kaşıkçı ve Zaferoğlu(2021) tarafından geliştirilen Pozitif Yalnızlık Ölçeği, İnanç ve Ekşi (2022) tarafından uyarlanan Ruls-6 Yalnızlık Ölçeği(6 Maddelik Kısa Formu), Sarıçam (2023) tarafından yapılan COVID-19 Sonrası Yetişkinlerde Yalnızlık: UCLA Yalnızlık Ölçeği Kısa Formunun(UYÖKF-6) Psikometrik Özellikleri çalışmalarına rastlanmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, Ami Rokach, Ami Sha'ked ve Elisheva Ben-Artzi tarafından geliştirilen Yakın İlişkilerde Yalnızlık Ölçeği'ni Türk kültürüne uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yaparak bireylerin yakın ilişkilerde hissettikleri yalnızlık algısını değerlendirmektir. Bu çalışma, bireylerin sosyal ilişkilerindeki yalnızlık deneyimini anlamak için bir araç sağlamayı amaçlamaktadır.

**Yöntem**

**Çalışma Grubu**

Bu araştırma, Yaş ortalaması 27 olan 363 katılımcıdan oluşan üç ayrı çalışma grubuyla yürütülmüştür. Örneklem grubu, yaşları 18 ile 54 arasında değişen kişilerden oluşmaktadır. İlk iki çalışma grubunda, toplamda 59 yetişkin bireyden oluşan bir grup(25

kadın, 34 erkek) ve toplamda 64 katılımcıdan oluşan bir ikinci grup(50 kadın, 14 erkek) kullanılmıştır. Üçüncü çalışma grubunda ise toplamda 363 yetişkin bireyden (229 kadın, 124 erkek) elde edilen verilerle ölçeğin yapısal geçerliliği, güvenirliği ve madde analizleri yapıldı.

**Veri Toplama Araçları**

***Yakın İlişkide Yalnızlık Ölçeği (LIRS)***

Bu araştırmada Rokach, Sha'ked ve Ben-Artzi (2022) tarafından geliştirilen bir ölçek olan Loneliness in Intimate Relationships Scale (LIRS), Türkçe'ye uyarlanarak "Yakın İlişkilerde Yalnızlık Ölçeği" olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin oluşturulmasında lk aşamada, İsrail'deki 19-59 yaş aralığındaki örneklemden yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak nitel veriler elde edilip ardından nicel çalışma yapılmış ve 14 maddelik ölçeğin nihai formu oluşturulmuştur.

***Yakın İlişkilerde Yaşantılar (YİYE) II Ölçeği***

Fraley ve arkadaşları (2000) tarafından oluşturulan ölçeğin Türkçe uyarlaması, Selçuk, Günaydın, Sümer ve Uysal (2005) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek, toplam 36 madde içermektedir. Kaçınmacı bağlanma boyutu için çift sayıdaki maddelerin ortalaması hesaplanırken, kaygılı bağlanma boyutu için ise tek sayıdaki maddelerin ortalaması kullanılmaktadır.

***Beck Depresyon Ölçeği***

Beck ve arkadaşları (1988) tarafından klinik gözlem ve verilere dayanarak hazırlanan ölçek Hisli (1989) tarafından Türkçe uyarlaması yapılmıştır. Ölçekten alınan toplam puanlar hesaplandığında 0-9 puan arası minimal depresyon, 10-16 hafif depresyon,17-29 orta depresyonu ve son olarak 30-63 şiddetli depresyonu ifade etmektedir.

**İşlem**

Yakın İlişkilerde Yalnızlık Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması sürecinde, öncelikle sorumlu yazarın izni alınmıştır ve iletişim e-posta yoluyla sağlanmıştır. Çeviri sürecinde çeviri-tekrar çeviri yöntemi kullanılmıştır. Uzman İngilizce dil bilgisi ve alan bilgisine sahip kişiler tarafından ölçek Türkçe'ye çevrilmiştir. Çeviriler, her madde için tüm uzmanların verdiği cevaplar ile karşılaştırmalar yapılarak en uygun çeviri kabul edilmiş olup araştırmacılar tarafından bir Türkçe formu oluşturulmuştur. Çeviri sürecinde 1 yabancı İngilizce öğretmeni,2 Türk İngilizce öğretmeni, 1 çevirmen-yazar ve 1 psikolojik danışman olmak üzere toplam 5 uzman yer almıştır. Çeviriler panel çalışmasıyla 3 psikolojik danışman tarafından tek bir form haline getirilmiştir. Oluşturulan Türkçe form, önceki çeviri sürecinde yer alan uzmanlardan bağımsız olarak iki uzman tarafından İngilizce'ye geri çevrilmiş ve çeviriler karşılaştırılarak Türkçe form oluşturulmuştur. Ölçme ve Değerlendirme, Türk Dili ve Edebiyatı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanındaki uzmanların önerileri dikkate alınmış olup dil ve gramer yapısı da göz önünde bulundurularak ölçeğin nihai formu oluşturulmuştur. Veri toplama sürecinde, öncelikle pilot uyulama yapılarak ölçeğin katılımcılar tarafında anlaşılabilirliği test edilmiştir. Ardından, asıl ölçek 353 kişilik bir örneklem üzerinde uygulanmış ve veriler toplanmıştır. Ölçüt geçerliliği için Beck Depresyon Envanteri'nden 64 kişiye, Yakın İlişkilerde Yaşantılar Ölçeği'nden ise 59 kişiye ait veriler toplanmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu çalışmanın amacı, Rokach, Sha'ked ve Ben-Artzi (2022) tarafından geliştirilen Yakın İlişkilerde Yalnızlık Ölçeği'nin Türk kültüründe geçerlik ve güvenirlik özelliklerini incelemektir. Ölçeğin yapı geçerliği, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yöntemiyle değerlendirilmiştir. DFA sonuçları, ölçeğin orijinal üç boyutlu yapısının Türkçe formunda da doğrulandığını göstermiştir. Uyum indeksleri, kabul edilebilir değerlerde olduğunu ve çalışma grubunda geçerli olduğunu ortaya koymuştur. Ölçeğin ölçüt bağıntılı geçerliği için Beck Depresyon Envanteri ve Yakın İlişkilerde Yaşantılar II Ölçeği kullanılmıştır. Beck Depresyon Envanteri ile yapılan korelasyon analizi, Yakın İlişkilerde Yalnızlık Ölçeği arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Aynı şekilde, Yakın İlişkilerde Yaşantılar II Ölçeği'nin kaygılı bağlanma alt boyutuyla yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bağlanma teorisi, yakın ilişkilerde yalnızlık hissi ile bağlanma stilleri arasındaki ilişkiyi açıklamaktadır. Bireylerin çocukluk dönemindeki bağlanma deneyimleri, yetişkinlik dönemindeki yakın ilişkilerini etkileyebilir. Güvenli bir bağlanma deneyimi olan bireyler genellikle sağlıklı ve destekleyici yakın ilişkilere sahiptir ve yalnızlık hissi daha az görülür. Ancak, güvensiz bağlanma deneyimi olan bireylerde yalnızlık daha yaygın olabilir. Örneğin, kaygılı veya kaçınmacı bağlanma stillerine sahip bireylerde yakın ilişkilerde yalnızlık hissi daha sık ortaya çıkabilir. Ayrıca, literatürde yalnızlık ile depresyon arasında bir ilişki olduğu da belirtilmektedir. Bu çalışmada da yalnızlık ile depresyon arasında bir ilişki bulunmuştur. İstatistiksel analiz sonucunda, alt ve üst gruplar arasında anlamlı farklar tespit edilmiştir. Bu bulgular, Yakın İlişkilerde Yalnızlık Ölçeği'nin yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Tablo 5 incelendiğinde, yalnızlık ile depresyon arasında bir ilişki olduğu gösterilmiştir. Alt ve üst grup puanlarının karşılaştırılması, ilişkisiz t-testi kullanılarak hesaplanmış ve tüm maddeler için istatistiksel açıdan anlamlı farklar bulunmuştur. Bu bulgular, Yakın İlişkilerde Yalnızlık Ölçeği'nin yüksek düzeyde güvenirliğe sahip olduğunu desteklemektedir.

Bu araştırma, Yakın İlişkilerde Yalnızlık Ölçeği'nin Türk kültüründe geçerlik ve güvenirlik açısından kullanılabileceğini göstermektedir. Ölçeğin yapı geçerliliği DFA analizi ile doğrulanmış ve ölçüt bağıntılı geçerlik için Beck Depresyon Envanteri ve Yakın İlişkilerde Yaşantılar II Ölçeği ile anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu sonuçlar, ölçeğin kullanımının psikolojik araştırmalarda ve klinik çalışmalarda değerli bir araç olduğunu göstermektedir.

Yalnızlık hissi, bireylerin yaşam kalitesini ve psikolojik iyi oluşunu etkileyen önemli bir faktördür. Bu nedenle, Yakın İlişkilerde Yalnızlık Ölçeği gibi araçlar, yakın ilişkilerde yalnızlık hissinin değerlendirilmesi ve müdahalelerin planlanması açısından önemlidir. Bu çalışmanın bulguları, Türk kültüründe yalnızlıkla ilişkili faktörleri anlamamıza ve buna yönelik müdahalelerin geliştirilmesine katkı sağlamaktadır.

**Anahtar Kelimeler**: Yakın İlişkiler, yalnızlık, geçerlik, güvenirlik

**Kaynakça**

Akgül, H. (2020). *Yetişkinler İçin Sosyal ve Duygusal Yalnızlık Ölçeği'nin (SELSA-S) Türk Kültürüne Uyarlaması: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması*. [Bildiri sunumu]. 21.Uluslararası Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Kongresi, Antalya, Türkiye

Collins, W. A., Welsh, D. P., & Furman, W. (2009). Adolescent romantic relationships. *Annual Review of Psychology*, *60*, 631-652.

Furman, W., & Buhrmester, D. (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships. *Child Development*, *63*(1), 103-115. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1992.tb03599.x

Güren, A. S. (2017). *Evli ve çocuk sahibi çiftlerin evlilik uyumu, evlilik çatışması, yakın ilişki düzeyi ve yalnızlık düzeylerinin çocuk yetiştirme tutumları ile ilişkisi*. (Tez No. 469563) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi].

Hacıoğlu, A. Ş. G. (2019). *Üniversite öğrencilerinin ilişki doyumunun ilişki inançları, beden ve kendilik algısı ile kişilerarası yetkinlik değişkenlerine göre incelenmesi*. (Tez No. 581740) [Yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Kaşıkcı, F., & Zaferoğlu-Kaşıkcı, M. (2021). *Psychometric properties and measurement invariance of the Positive Solitude Scale in Turkish samples* [Bildiri sunumu]. 2. Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Muş, Türkiye.

Kavaklı, M. (2019). Psikolojik dışlanma ve sosyal dışlanma arasındaki farklılık: benlik değeri, yalnızlık ve genel aidiyet duygusu üzerindeki etkileri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, *11*(20), 45-55.

Matthews, T., Fisher, H. L., Bryan, B. T., Danese, A., Moffitt, T. E., Qualter, P., & Arseneault, L. (2022). This is what loneliness looks like: A mixed-methods study of loneliness in adolescence and young adulthood. *International journal of behavioral development*, 46(1), 18-27 https://doi.org/10.1177/0165025420979357.

Mercan, N., Oyur, E., Alamur, B., Gül, S. ve Bengül, S. (2012). İşyeri yalnızlığı ve sosyal fobi arasındaki ilişkiye yönelik bir araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, *4*(1), 213-226.

Özdemir, H., & Tatar, A. (2019). Genç yetişkinlerde yalnızlığın yordayıcıları: Depresyon, kaygı, sosyal destek, duygusal zekâ. *Kıbrıs Türk Psikiyatri ve Psikoloji Dergisi*, *1*(2), 93-101. doi:10.35365/ctjpp.19.1.11.

Paula, K., Zengin, S., & Kizilgeçit, M. (2011). Yalnızlık hissi: Teorik yaklaşımlar. *Dinbilimleri Dergisi*, *11*(3).

Rokach, A., & Goldberg, J. O. (2021). From loneliness to belonging-The path we hope to take. *Frontiers in Psychology*. 12, 761440. doi.org/10.3389/fpsyg.2021.761440

Rokach, A., Sha'ked, A., & Ben-Artzi, E. (2022). Loneliness in Intimate Relationships Scale (LIRS): Development and Validation. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(19), 12970.

Sezen, D. (2020). *Yalnızlık olgusu ve evlilikte yalnızlık açısından bir model oyun Shirley Valentine.* [Yüksek lisans tezi] Bahçeşehir Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ankara.

Tornstam, L. (1992). Loneliness in marriage. *Journal of Social and Personal Relationships*, *9*(2), 197-217.

Ünlü, F. (2015). *Ebeveyni boşanmış bireylerde; benlik saygısı, yalnızlık ve bağlanma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Tez No. 412423) [Yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

# İş Yerinde Minnettarlık Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması

Halil Ekşi
Marmara Üniversitesi

Gamze Tonğuç
Marmara Üniversitesi

**Problem Durumu**

Minnettarlığa ilişkin birbirinden farklı tanımlamalar olmakla birlikte, minnettarlığın pozitif bir deneyim olması ve kişinin kendisinden başka/dışarıdan gelen bir iyilik deneyimi yaşaması tüm tanımların ortak temel dayanaklarıdır. (Acar, 2022; Do, 2016; McCullough vd., 2002; Oğuz-Duran & Tan, 2013; Tunçer, 2022; Wood vd., 2010; Yıldırım, 2023). Minnettarlıkla ilgili yapılan araştırmalarda minnettarlığın yaşam doyumu, psikolojik sağlamlık, psikolojik iyi oluş, öz-anlayış, affedicilik kavramlarıyla pozitif yönlü bir ilişki içinde olduğu; intihar olasılığı, tükenmişlik, stres kavramlarıyla negatif yönlü bir ilişki içinde olduğu tespit edilmiştir. (Aslan & Duman, 2016; Cheng vd., 2015; Converso vd., 2015; Do, 2016; Oğuz-Duran & Tan, 2013; Tunçer, 2022; Wood vd., 2010; Yıldırım, 2023). Alanyazındaki bu tespitlere minnettarlığın hem doğrudan hem de farklı boyutları ele alınarak ölçülmesi üzerine yapılan çalışmalar da eşlik etmektedir. Minnettarlığın yalın olarak ölçülmesinin (McCullough vd., 2002; Acar, 2022) yanı sıra minnettarlık dışavurumunun ölçülmesi (Araz & Erdugan, 2017), kişilerarası ilişkilerdeki minnettarlığın ölçülmesi (Fujiwara vd., 2014), dini perspektiflerden minnettarlığın ölçülmesi (Knabb vd., 2021; Rusdi vd., 2021), zor zamanlarda varoluşsal açıdan minnettarlığın ölçülmesi (Jans-Beken & Wong, 2021), örgüte yönelik ve iş yeri minnettarlığının ölçülmesi (Cain vd., 2019; Wnuk, 2020; Youssef-Morgan vd., 2022), bu konularda geçerli ve güvenilir ölçme araçlarının oluşturulması söz konusudur.

İş yeri minnettarlığı, çalıştığı işin farklı yönlerinin kişinin hayatını nasıl etkilediğini fark etmesi ve bunlara minnettar hissetme eğilimi olarak ifade edilmektedir ve iş tatmini, iş yerindeki özerklik, liderlik yaklaşımları, iletişim, özdenetim gibi örgütsel olgularla da ilişkilidir. (Cain vd., 2018; Yıldırım, 2023). Fehr vd.'e göre (2017) iş yeri minnettarlığı, durumluk minnettarlık, sürekli minnettarlık ve kolektif minnettarlık olarak deneyimlenmektedir. İş yerindeki durumluk minnettarlığı kontrol listeleriyle ölçülebileceği ifade edilirken, sürekli minnettarlığı ölçmek için, çalışanların işyerinde ne sıklıkta minnettarlık duyduklarının değerlendirilmesini ve daha ayrıntılı bir değerlendirmeye ihtiyaç duyulduğunda bir iş alanında veya belirli bir meslektaşla etkileşim halindeyken minnettarlık hissetme eğilimini incelenmesi önerilmiştir (Fehr vd., 2017). Çalışan bireylerle minnettarlığa ilişkin yapılan çalışmalarda da genel minnettarlıkla ilgili yapılan araştırma sonuçlarına benzer sonuçlara rastlandığı görülmüştür. Minnettarlığın kolektif yönünün iş yeri mutluluğunu artırdığı, çalışanların minnettarlık algıları arttığında psikolojik sermaye algılarının da arttığı, hastaların minnettarlıklarını ifade etmesinin hemşirelerin psikolojik iyi oluş düzeylerini artırdığı, iş yerlerinde yapılan minnettarlığı artırmaya yönelik girişimlerin çalışanların streslerini azalttığı, psikolojik iyi oluşlarını artırdığı tespit edilmiştir. (Cain vd., 2018; Cheng vd., 2015; Oktaysoy vd., 2023; Özsoylar & Türker, 2021; Yıldırım, 2023).

Türkiye'de bireylerin minnettarlık düzeylerini ve minnettarlığı nasıl ifade ettiklerini ölçmeye yönelik, ergen ve yetişkin örneklemlerinde geçerli ve güvenilir ölçme araçları mevcuttur (Acar, 2022; Yüksel & Oğuz-Duran, 2012). Bununla birlikte özellikle iş yerindeki minnettarlık düzeyini ölçen bir ölçme aracına rastlanmamıştır. Ancak iş yerindeki minnettarlığı tespit etmenin bireye katkılarının yanı sıra örgütsel bağlamda da önemli olduğu bilinmektedir (Cain vd., 2018; Do, 2016; Fehr vd., 2017; Oktaysoy vd., 2023; Özsoylar & Türker, 2021; Yıldırım, 2023). Örneğin; Fehr vd. (2017) yöneticilerin minnettarlığı çalışan deneyiminin bir parçası haline getirdiğinde örgütsel faydaların olabileceğini, işyerindeki sürekli minnettarlığın, işyeri ilişkilerini karşılıklı çıkar ilişkilerinden ortak faydanın ön plana çıkacağı ilişkilere taşıyabileceğini ifade ederken; Yıldırım (2023) çalışmasında minnettarlığın örgütsel yaşamda teşvik edilmesinin örgütsel hedeflere ulaşmada kolaylık sağlayacağını ifade etmekte; Chen vd., (2020) ise iş yerindeki artan minnettarlığın çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışını da artırdığını belirtmektedir.

Tüm bunlar doğrultusunda bu çalışmada, Cain vd., (2019) tarafından geliştirilmiş olan ve çalışanların iş yerindeki minnettarlık düzeyini ölçen İş Yerinde Minnettarlık Ölçeği'ni Türkçeye uyarlamak ve psikometrik özelliklerini incelemek amaçlanmıştır.

**Yöntem**

**Çalışma Grubu**

Bu araştırmada, araştırmaya katılan bireylerin araştırma için uygunluğuna ve katılımcıların gönüllü olmasına öncelik verilerek uygun örnekleme ve kartopu örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Çalışma grubu yaşları 19 ile 60 arasında değişen 245'i (%76) kadın, 76'sı (%24) erkek olmak üzere hâlihazırda bir işte çalışan 321 kişiden oluşmaktadır. Katılımcıların yaş ortalamaları 34'tür. Katılımcıların 233'ü (%72) kamuda, 88'i (%28) özel sektörde çalışmaktadır ve çalışma süreleri 2 ay ile 34 yıl arasında değişmektedir. Katılımcıların ortalama çalışma süreleri 10 yıldır.

**Veri Toplama Araçları**

*İş Yerinde Minnettarlık Ölçeği*

Bu çalışmada uyarlanan İş Yerinde Minnettarlık Ölçeği, Cain ve diğerleri (2019) tarafından iş yerindeki minnettarlık düzeyini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Toplam 10 maddeden oluşan ölçeğin; destekleyici çalışma ortamı ve anlamlı çalışma şeklinde iki alt boyutu vardır. Ölçek 5'li likert tipi olarak geliştirilmiştir ve "Hiçbir Zaman (1)" ile "Neredeyse Her Zaman (5)" arasındaki sıklık ifadeleriyle cevaplanmaktadır.

*Minnettarlık Ölçeği*

Çalışmada ölçüt bağımlı geçerlilik analizi için Acar (2022) tarafından kişilerin minnettarlık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla geliştirilen Minnettarlık Ölçeği kullanılmıştır. Minnettarlık Ölçeği 5 tanesi ters puanlanan 22 maddeden oluşmaktadır. Davranış, özminnet, şükür, duygu ve kıskançlık olarak isimlendirilmiş 5 faktörlü bir yapıdadır. "Hiç katılmıyorum (1)" ile "Tamamen katılıyorum (5)" arasında yanıtlanan ölçek 5'li likert tipinde oluşturulmuştur.

**İşlem**

İş Yerinde Minnettarlık Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması için gerekli izinler alındıktan sonra orijinal form, iyi düzeyde İngilizce ve Türkçe hâkimiyeti olan 3'ü İngiliz Dili Eğitimi, 2'si Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik alanından olmak üzere toplam 5 uzman tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Elde edilen çeviriler üç kişilik bir uzman ekip tarafından değerlendirilerek bir Türkçe form oluşturulmuştur. Oluşturulan Türkçe form, farklı 2 İngiliz Dili uzmanı tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiş ve bu çeviriler ile orijinal form arasındaki uyum ve çeviri hataları değerlendirilmiştir. Son olarak form bir Türk Dili ve Edebiyatı uzmanı tarafından gözden geçirilmiş, ayrıca 10 kişilik bir çalışma grubuna da ifadelerin anlaşılırlığını değerlendirmek üzere uygulanmıştır. Alınan geribildirimler değerlendirilerek Türkçe forma son hali verilmiştir.

Nihai Türkçe form, ölçüt geçerliğinin sınanabilmesi amacıyla Acar (2022) tarafından geliştirilen Minnettarlık Ölçeği ile birlikte 62 kişiye uygulanmış, sonrasında veri toplama aşamasına geçilmiştir. Veri toplama aşamasında ölçek toplam 321 bireye uygulanmış, her bir uygulama ortalama 5 dakika sürmüştür.

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliklerini tespit etmek amacıyla iç tutarlık katsayısı hesaplanmış, iki yarı güvenilirlik analizi, madde ayırt ediciliklerine ilişkin madde analizleri, doğrulayıcı faktör analizi ve ölçüt bağımlı geçerlilik analizi yapılmıştır. Geçerlik ve güvenirlik analizleri için SPSS 26.0 ve AMOS programlarından yararlanılmıştır.

*Beklenen/Geçici Sonuçlar*

Bu çalışmanın sonuçları İş Yerinde Minnettarlık Ölçeği Türkçe Formu'nun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Psikometrik olarak kabul edilebilir ve iyi uyum değerleri ile ölçeğin iki alt boyuttan oluşan yapısı da doğrulanmıştır. Bu durum ölçeğin çalışan bireylerin iş yerindeki minnettarlık düzeylerini belirlemede yeterli bir araç olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin güvenirliğini tespit edebilmek için öncelikle iç tutarlılık değerlendirilmiştir. Hesaplanan cronbach alpha iç tutarlık katsayısı ölçeğin tümü için .91 olarak bulunmuştur. Alt boyutlara bakıldığında ise anlamlı çalışma alt boyutu için .84, destekleyici çalışma ortamı alt boyutu için .85 bulunmuştur. Ölçeğin iki yarı güvenirliği de hesaplanarak Spearman Brown ve Guttman iki yarı güvenilirlik katsayılarının her ikisinin de .87 olduğu görülmüştür. Buna göre ölçeğin iç tutarlılığı yüksek ve yeterince güvenilir bir araç olduğunu söylemek mümkündür. Ölçeğin madde analizi sonucunda madde toplam korelasyonlarının .50 ile .74 arasında değiştiği, ayrıca ölçeğin toplam puanlarına değerlendirilerek oluşturulan %27'lik alt grup ve üst grup puanları arasındaki farklılık değerlendirildiğinde, puanların her bir madde için gruplar arasında anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgulara göre ölçeğin Türkçe formunun iç tutarlılığı yüksek ve madde ayırt ediciliği açısından yeterli olduğu ifade edilebilir. İş Yerinde Minnettarlık Ölçeği'nin orijinalindeki iki faktörlü yapısını doğrulayabilmek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, orijinal yapıda yer alan destekleyici çalışma ortamı ve anlamlı çalışma alt boyutlarının Türk kültürü için de doğrulandığını göstermektedir. Ölçeğin uyum indeksi değerlerinin kabul edilebilir ve iyi uyum düzeyinde olduğu ve bu çalışma grubunda geçerli olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte ölçeğin faktör yüklerinin .53 ile .81 arasında değiştiği de tespit edilmiştir. Bu veriler İş Yerinde Minnettarlık Ölçeği'nin yapı geçerliliği açısından yeterli olduğuna kanıt olarak gösterilebilir.

Ölçeğin ölçüt bağımlı geçerliliği tespiti için Minnettarlık Ölçeği ile arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Ölçek toplam puanları arasında; bununla birlikte anlamlı çalışma ve destekleyici çalışma ortamı alt boyutları ile davranış, özminnet, şükür ve duygu alt boyutları arasında da pozitif ve anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Buna göre İş Yerinde Minnettarlık Ölçeği'nin Türkçe formu yapılacak çalışmalarda çalışan bireylerin iş yeri minnettarlıklarını ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır.

**Anahtar Kelimeler**: Minnettarlık, iş yerinde minnettarlık, ölçek uyarlama, geçerlik, güvenilirlik

**Kaynakça**

Acar, M. C. (2022). Minnettarlık Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Artuklu Akademi, 9 (1), 101-112.

Aslan, E., & Duman, S. (2016, 28-30 Nisan). Minnettarlık ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi. I. Avrasya Pozitif Psikoloji Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı (s.129-130). Üsküdar Üniversitesi.

Cain, I. H., Cairo, A., Duffy, M., Meli, L., Rye, M. S., & Worthington Jr, E. L. (2019). Measuring gratitude at work. The Journal of Positive Psychology, 14 (4), 440-451.

Chen, L., Guo, Y., Song, L. J., & Lyu, B. (2020). From errors to OCBs and creativity: A multilevel mediation mechanism of workplace gratitude. Current Psychology, 41, 6170–6184.

Cheng, S.-T., Tsui, P. K., & Lam, J. H. M. (2015). Improving mental health in health care practitioners: Randomized controlled trial of a gratitude intervention. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 83, 177–186.

Converso, D., Loera, B., Viotti, S., & Martini, M. (2015). Do positive relations with patients play a protective role for healthcare employees?: Effects of patients' gratitude and support on nurses' burnout. Frontiers in Psychology, 6, 1– 11.

Do, B. (2016). Gratitude at work (Publication No. 10161782). [Doctoral dissertation, Boston College] ProQuest Dissertations & Theses Global.

Fehr, R., Fulmer, A., Awtrey, E., & Miller, J. A. (2017). The grateful workplace: A multilevel model of gratitude in organizations. Academy of Management Review, 42 (2), 361–381.

McCullough, M. E., Emmons, R. A., & Tsang, J.-A. (2002). The grateful disposition: A conceptual and empirical topography. Journal of Personality and Social Psychology, 82 (1), 112–127.

Oğuz-Duran, N. & Tan, Ş. (2013). Minnettarlık ve yaşam amaçları yazma çalışmalarının öznel iyi oluşa etkisi. Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 4 (40), 154-166.

Oktaysoy, O., Kaygın, E., & Topçuoğlu, E. (2023). Olumsuz düşünce döngüsü ve kolektif şükranın işyeri mutluluğuna etkisi. İşletme Araştırmaları Dergisi, 15 (1), 243-259.

Özsoylar, Ö. & Türker, M. V. (2021). Çalışanların minnettarlık algısı ile psikolojik sermaye algısı arasındaki ilişki üzerine görgül bir araştırma. Öneri Dergisi, 16 (56), 769-791.

Tunçer, B. (2022). Genç yetişkinlerde intihar olasılığının affedicilik, bilinçli farkındalık ve minnettarlık değişkenleri açısından incelenmesi. (Tez No: 727035). [Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Wood, A. M., Froh, J. J. & Geraghty, A. W. A. (2010). Gratitude and well-being: A review and theoretical integration. Clinical Psychology Review, 30 (7), 890-905.

Yıldırım, M. (2023). İş yaşamında minnettarlık (şükran) duygusu. Seyhan, M. (ed.), Yönetim, Organizasyon ve Strateji Üzerine Araştırmalar. (s.169-183) Özgür Yayınları.

# Eğitim Kurumlarında Yaratıcı Düşünme İle Yenilikçilik: Girişimcilik İle Yansıtıcı Düşünmenin Durumsal Aracılık Modeli

Fadimana Varlık
Çukurova Üniversitesi

Savaş Varlık
MEB

Mehmet Karakuş
Çukurova Üniversitesi

**Problem Durumu**

Eğitim reformlarının odağında yer alan bilgi temelli ekonomide rekabet edebilecek çağın gerektirdiği üst düzey düşünme becerileri *"iş birliği, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme, yenilikçilik, iletişim, sosyal ve kültürel beceriler, bilimsel okuryazarlık, dijital okuryazarlık ve öz düzenleme"* son yıllarda yapılan çalışmalarda yirmi birinci yüzyıl becerileri olarak ifade edilmektedir (Robinson, 2003; Welker & Mohr, 2017). Bu nedenledir ki; dünya eğitim sistemlerinde bu becerilere sahip ve bu becerileri kullanarak karşılaştıkları problemleri çözebilen bireylerin yetiştirilmesi gerekliliği bir zorunluluk haline gelmiştir (Ertek, Ertek & Güneş, 2013; Gündüz & Odabaşı, 2004; Hein, 1991; Öncü, 2021). Eğitimin en önemli görevi, geleceğimizi şekillendirecek öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme, karar verme, iş yapabilme becerilerini geliştirerek toplumda etkili ve çözüm üreten ve başarılı olan bireyler yetiştirmektir (Arslan, 2007; Welker & Mohr, 2017). Bu nedenle öğretmenler, öğrencilere anlamlı öğrenme deneyimlerine ulaşacakları öğrenme olanakları sunmalı, yaratıcı düşünme ile birlikte diğer temel becerilerin öğrenilmesini sağlamalıdırlar (Hossieni & Khalili, 2011; Oliva & Gordon, 2018). Yaratıcı düşünmenin öğretmenler tarafından desteklenmesi öğrencilerin gelişmesine öncülük etmektedir (Cropley, 1992). Ancak öğretmenler yaratıcı düşünme etkinliklerinin değerli olduğunu ifade etmelerine rağmen sınıf içerisinde bu etkinliklerin gerekli olduğuna da inanmamaktadırlar (Beghetto & Kaufman, 2010). Bu da öğretmenlerin yaratıcı öğrencilerle ilgilenmemelerine, yaratıcı etkinliklere yer vermemelerine ve yenilikçi fikirlere kapalı olmalarına yol açmaktadır (Beghetto & Kaufman, 2010). Bunun sonucu olarak ise eğitim sistemindeki öğretmenlerin hem yaratıcı düşünme hem de yenilikçi fikirleri göz ardı etmelerine neden olmaktadır (Yücel, Çiftçi & Durmaz, 2022). Yenilikçilik, her şeyden önce uzun bir süreçtir (Blyde, Iberti & Mussini, 2018; Cantner et al., 2011; Parida et al., 2012). Yenilikçilik ile birlikte yaratıcılık, yalnızca fikir düzeyinde kalan ve işe yarar fikirlerin üretilmesi olarak tanımlanan bir kavramdır (Amabile, 1988). Yaratıcılık kavramı, yeniliğin sadece fikir üretme aşamasında kendisini göstermektedir (Woodman, 1981) ve yenilikçilik kavramıyla aynı anlamda kullanılması mümkün değildir (Fisher & Williams, 2013). Çünkü yaratıcı düşünülen fikirler, işletmeye ekonomik değer olarak katkıda bulunmadığı sürece yenilikçilik kavramından söz edilemez (Garcia & Calantone, 2002). Öte yandan, girişimcilik kavramı, ileriye dönük bir zihniyetle yeni fırsatları keşfetmektir (Covin, Slevin & Green, 2006; Ireland, Hitt & Sirmon, 2003; Pisani ve Patrick, 2002; Studdard & Munchus, 2009). Günümüzde ise mevcut haliyle girişimcilik tüm toplumlarda en çok tartışılan, araştırılan ve önemi gittikçe artan bir kavram haline gelmiştir (Keilbach, Tamvada & Audretsch, 2009). Girişimci öğretmenlerin yenilikçilik davranışları arandaki ilişki (İrmiş & Özdemir, 2011) yansıtıcı düşünme tarafından düzenlenmektedir (Alp & Şahin, 2008; McDrury & Alterio, 2001). Yani, yansıtıcı düşünmenin artması durumunda girişimcilik ile yenilikçilik arasındaki ilişki de artmaktadır (Köksal & Demirel, 2008; Wilson & Jan, 1993). Buradan hareketle bu araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin yaratıcı düşünmelerinin, girişimcilik aracılığıyla yenilikçilik üzerindeki dolaylı etkisinde yansıtıcı düşünmenin durumsal aracılık rolünü belirlemektir. İlgili alan yazın tarandığında yaratıcı düşünme, yenilikçilik, girişimcilik, yansıtıcı düşünme değişkenleri ile yapılan çalışmaların büyük bir çoğunluğunun işletme, ekonomi, psikoloji, sağlık alanlarında yapıldığı ve eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler üzerinde ise yapılan çalışmaların çok nadir olduğu görülmüştür. Öte yandan öğretmenler üzerinde bu değişkenlerin tamamını içerisinde barındıran kompleks modelli bir çalışmaya da rastlanılmamıştır, bu yönüyle de araştırmanın ilk olma özelliğini taşıdığını söyleyebiliriz. Ayrıca, uzun yıllar boyunca sosyal bilimler alanında yapılan çalışmalarda da iki değişken arasındaki ilişkilerin tespit edilmeye çalışıldığı, ilişkilerin nedenlerinin derinlemesine tespit edilemediği ve araştırmacıların karmaşık modellerle çalışmalardan kaçındıkları görülmüştür (Baron & Kenny, 1986; Frazier, Tix & Barron, 2004; Hayes, 2018; Preacher, Rucker & Hayes, 2007). Bu araştırma ile aynı zamanda bu değişkenler arasındaki ilişkilerin nasıl bir bağlantı mekanizması (aracılık) ya da hangi durumlarda değiştiği (düzenleyicilik) daha da öteye gidilerek hem aracılık hem de düzenleyicilik mekanizması aynı model üzerine oturtularak araştırma problemine ilişkin dolaylı etkiler, dolayısıyla da probleme ilişkin sosyal gerçeklik ortaya çıkarılmış olacaktır.

**Yöntem**

Öğretmenlerin yaratıcı düşünmelerinin, girişimcilik aracılığıyla yenilikçilik üzerindeki dolaylı etkisinde yansıtıcı düşünmenin durumsal aracılık rolünü belirlemeyi amaçlayan bu araştırma betimsel ve ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Evrenin ya da bir grubun özelliklerini tanımlayamaya çalışmak tarama modellerinin (Creswell & Creswell, 2018; Lapan et al., 2012), iki ya da daha fazla değişkenin birlikte değişkenlik gösterip göstermediği ve değişkenlerin varsa değişmede nasıl olduğunu belirlemek ilişkisel tarama modellerinin temel amacını oluşturmaktadır (Leppink, 2019; Vanderstoep & Johnston, 2009). Araştırma realizm felsefesi ekseninde ve işlevsel paradigma temelinde yürütülmüştür (Gunbayi & Sorm, 2020). Araştırmanın çalışma evrenini, Konya ili merkez Karatay, Meram ve Selçuklu ilçelerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Biriminden 09 Mayıs 2023 tarihinde alınan verilere göre Karatay ilçesinde görev yapan kadrolu öğretmen sayısı 4039, Meram ilçesinde görev yapan kadrolu öğretmen sayısı 4176, Selçuklu ilçesinde görev

yapan kadrolu öğretmen sayısı 10.925, bu üç ilçenin toplam kadrolu öğretmen sayısı ise 19.140 olarak tespit edilmiştir. Örneklem boyutunu tespit etmek için hata payı 0.05 güven düzeyi 0.95 tahmini yanıt oranı 0.70 esas alınarak (Aldrich & Cunningham,2016; Tabachnick & Fidel, 2013) 539 öğretmenin ankete davet edilmesi ile 377 ve üzeri öğretmenden dönüş sağlanması gerektiği tespit edilmiştir. Konya ili merkez ilçeleri küme olarak kabul edilerek kümelere düşen her bir genel örnek oranı [0,019] olarak hesaplanmıştır (Lune & Berg, 2017). Genel örnek oranı ile ilçelerin öğretmen sayıları çarpıldığında Karatay ilçesinde 77 ve üzeri öğretmen, Meram ilçesinde 79 ve üzeri öğretmen, Selçuklu ilçesinde 208 ve üzeri öğretmen, her bir deneğe eşit sansın verildiği olasılıklı örnekleme alma yöntemlerinden küme ve basit tesadüfi örnekleme alma yöntemiyle (Heiberger & Holland, 2009) araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Özgenel & Çetin (2017) tarafından geliştirilen Yaratıcı Düşünme Eğilimleri, Semerci (2007) tarafından geliştirilen Yansıtıcı Düşünme, Akın & Demirel (2015) tarafından geliştirilen Girişimcilik, Çolakoğlu & Gözükara (2016) tarafından geliştirilen Yenilikçilik ölçme araçları kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklerin her biri tek faktör esas alınarak uygulanmıştır. Bundan ötürü her bir ölçme aracına Harman'ın tek faktör testi yapılmıştır. Araştırmada veri analizi için SPSS 25, AMOS 23 ve PROCESS MACRO 4.1 programları kullanılmıştır. Araştırmada kompleks model test edileceği için verilerin normal dağılım ya da normale yakın bir dağılım göstermesi zorunludur (Howitt & Cramer, 2017). Bundan ötürü mahalonobis, cook's, leverage değerleri hesaplanarak uç değerlerin olmadığının tespiti yapılmıştır. Ardından, veriler için çok değişkenli normallik, doğrusallık, çoklu doğrusal bağlantı, eşvaryanslık, bağımsızlık hesaplamaları yapılmıştır (Tabachnick & Fidel, 2013).

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmada öğretmenlerin yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme, girişimcilik ve yenilikçilik puanlarının yükselme eğiliminde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim kurumları açısından öğretmenlerin yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme, girişimcilik ve yenilikçilik algı düzeylerinin yüksek olması eğitim kalitesini artırmaktadır. Öte yandan öğretmenlerin yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme, girişimcilik ve yenilikçilik puanları arasında pozitif ve istatistiki olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Yani öğretmenlerin yaratıcı düşünmelerinin artması, yansıtıcı düşünme, girişimcilik ve yenilikçilik puanlarının da artmasını sağlamaktadır. Kısaca, öğretmenlerin yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme, girişimcilik ve yenilikçilik algı düzeyleri birbiriyle ilişkili kavramlardır ve eğitim kurumları açısından bu kavramlar birbirinden ayrılmaz ve ilintili kavramlardır. Yaratıcı düşünmenin, yenilikçilik üzerinde anlamlı bir etkisi vardır. Yaratıcı düşünmenin yenilikçilik üzerindeki anlamlı etkisinde girişimcilik aracılık rolü üstlenmektedir. Eğitim kurumları açısından öğretmenlerin girişimcilik algı düzeylerini yüksek olması yaratıcı düşünme ve yansıtıcı düşünme ilişkisini olumlu anlamda artırmaktadır. Ayrıca girişimciliğin, yenilikçilik üzerindeki anlamlı etkisinde yansıtıcı düşünmenin düzenleyici rolü vardır. Bir başka ifadeyle girişimcilik ile yenilikçilik arasındaki ilişkiyi öğretmenlerin yansıtıcı düşünme algı düzeylerinin artması olumlu anlamda artırarak düzenlemektedir. Tüm bunların ışığında yaratıcı düşünmenin, girişimcilik aracılığıyla yenilikçilik üzerindeki dolaylı etkisinde yansıtıcı düşünmenin durumsal aracılık rolünün olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim kurumlarında öğretmenlerin girişimcilik algı düzeyleri ve yansıtıcı düşünme algı düzeylerinin yükselmesi hem yaratıcı düşünme hem de yansıtıcı düşünme algı düzeyleri açısından önemlidir. Bu iki kavram açısından öğretmenlerin yetiştirilmesi girişimcilik ve yenilikçiliği de aynı zamanda artırmış olacaktır.

**Anahtar Kelimeler**: Yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme, girişimcilik, yenilikçilik, durumsal aracılık modeli

**Kaynakça**

Robinson, S. K. (2003). *Yaratıcılık-aklın sınırlarını aşmak*. Kitap Yayınevi.

Welker, R. & Mohr, K. (2017). A Curricular Method for 21st Century Learning. *Journal of Education & Social Policy, 7*(1), 76-79.

Ertek, Y., Ertek, E. & Güneş, B. (2013). Bilimsel Süreç Becerileri ile Fizik Öğretim Programında Yer Verilen Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi, 1*(2), 110-121.

Gündüz, S. & Odabaşı, F. (2004). Bilgi çağında öğretmen adaylarının eğitiminde öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin önemi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 3*(1), 43-48.

Hein, G. E. (1991). Constructivist learning theory. *Paper presented at the CECA (International Committee of Museum Educators) Conference.* Jerusalem Israel, 15-22 October 1991, 1-10.

Öncü, E.Ç. (2021). *Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve geliştirilmesi.* Pegem Akademi.

Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 40*(1), 41-61.

Hossieni, A. & Khalili, S. (2011). Explanation of creativity in postmodern educational ideas. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 15*, 1307-1313.

Oliva, P. F. & Gordon, W. R. (2018). *Program geliştirme*. Pegem Akademi.

Cropley, A. J. (1992). *More ways than one: Fostering creativity.* Ablex Publishing.

Beghetto, R.A. & J. Kaufman, J.C. (2010) (Eds.). *Nurturing creativity in the classroom.* Cambridge University Press.

Baron, M. & Kenny, D.A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological researh: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*(6), 1173-1182.

Frazier, P.A., Tix, A.P. & Barron, K.E. (2004). Testing moderator and mediator effects in counseling psychology research. *Journal of Counseling Psychology, 51*, 115-134.

Hayes, A.F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis*. Guilford Press.

Preacher, K.J, Rucker, D. D. & Hayes, A.F. (2007). Assessing moderated mediation hypotheses: Theory, methods and prescriptions. *Multivariate Behavioral Research, 42*, 185-227.

Creswell, J.W. & *Creswell, J.D. (2018). Research design qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.* Sage.

Gunbayi, I. & Sorm, S. (2020). *Social paradigms ın guiding management, social development and social research*. Pegem Akademi

Aldrich, J.O. & Cunningham, J.B. (2016). *Using IBM SPSS statistics an interactive hands-on approach*. Sage.

Tabachnick, B. G. & Fidel, L.S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.

Leppink, J. (2019). *Statistical Methods for experimental research in education and psychology*. Springer.

Loehlin, J.C. & Beaujean, A. A. (2017). *Latent variable models an introduction to factor, path, and structural equation analysis*. Routledge.

Lune, H. & Berg, B. L. (2017). *Qualitative research methods for the social sciences*. Pearson.

# Potansiyeli Nasıl Koruyabiliriz? : Öğretmenlerin Öğrencilerin Soru Sorma Becerilerini Geliştirme Deneyimleri ve İpuçları

Yeşim Özer Özkan — Gaziantep Üniversitesi
Zekai Demirdelen — MEB

**Problem Durumu**

Eğitimde değerlendirme çok geniş bağlamda uygulamaları akla getirmektedir. Bu uygulamalar arasında son yıllarda giderek daha fazla sınıfın içine, öğrenmenin özüne yönelik olarak sınıf içi değerlendirme yaklaşımları öne çıkmaktadır. Alanyazında 'öğrenme için değerlendirme' olarak adlandırılan bu yaklaşım öğretme ve öğrenme sürecinin önemli bir bileşenidir. Öğrenme için değerlendirmenin sınıf içi uygulamalarda başarılı olması için öğretmenlerin bu yaklaşımın temel stratejilerini benimsemesi önemlidir. Bu stratejiler dört başlıkta ele alınabilir: öğrenme niyetlerini ve başarı kriterlerini paylaşma; öğrencilerin soru sorması ve sınıf tartışması, geri bildirim ve akran ve öz değerlendirmesidir (Lysaght & O'Leary, 2013). Bu araştırmada özellikle soru sorma stratejisinin öğrenci boyutu üzerine odaklanılmaktadır.

Öğretmen merkezli öğretimden öğrenci merkezli öğretime geçiş, sınıfta soru sorma yaklaşımlarına yeni bir bakış açısı getirmiştir. Bu yeni yaklaşımda öğrencilerin sorularına odaklanmak ve öğrencilerin cevaplarını vurgulamak yerine öğrencilerin sorularına değer vermek, öğrencilerin daha yüksek düşünme düzeylerini destekleme öne çıkmaktadır (Albergaria-Almeida, 2012). Öğretmenin soru sorması ve öğrenci öğrenmeleri arasındaki ilişkiyi gözlemlemeye, betimlemeye ve anlamaya çalışan çok sayıda araştırma vardır. Bununla birlikte, alanyazında öğrencilerin soru sorması ve bu soruların öğrencilerin bilgi inşası sürecindeki rolüne daha az odaklanıldığı görülmektedir (Grasser &Person, 1994; Whittaker, 2012). Diğer bir anlatımla araştırmacılar genellikle öğretmenlerin nasıl soru sorduğuna ve öğrencilerin nasıl cevap verdiğine odaklanmışlar ve öğrencilerin kendi sorgulama becerilerini geliştirmeye yardımcı olmanın değerli bir pedagojik hedef olabileceğini göz ardı etmişlerdir (Bowker, 2010). Öğrencilerin soru sormasının öneminin vurgulandığı kavramsal ve deneysel çalışmalarda öğrenciye faydaları: öğrenme; bilişsel gelişim; meta kognitif gelişim; duyuşsal gelişim ve artan etkileşim olmak üzere beş başlıkta sınıflandırılmaktadır (Doğan & Yücel-Toy, 2022). Soru sorma sürecine dahil olan öğrenciler, zihinlerindeki sorunlara açıklamalar üretmeleri (Chin, 2002), kavramların açıklığa kavuşması, önemli noktaların ortaya çıkması ve problem çözme becerilerinin gelişmesinden fayda sağlarlar (Musingafi & Muranda, 2014).

Öğrenciye soru sorma davranışını kazandırmak, aktif öğrenme, eleştirel düşünme ve derinlemesine anlama becerilerini geliştirmek için önemlidir. Bu davranışın kazandırılmasında öğretmenin rolü büyüktür. Öğretmenlerin sınıf tartışmalarında her öğrenciyi çekingenliklerini aşarak soru sormalarını sağlayacak sınıf ortamı oluşturmaları, sadece öğretmene değil öğrencilerin birbirlerine soru sormalarını teşvik edecek etkileşimli etkinlikler düzenleyebilmeleri ve öğrencilerin daha fazla soru sormasını sağlamak için etkili geri bildirim vermeleri önemlidir. Öğretmenlerin bu rollerini yerine getirebilmek için öğrencileri soru sormaya teşvik edecek temel bilgi ve becerilere sahip olması gerekmektedir. Bu bilgi ve becerileri sınıf içi uygulamalarda aktif kullanmaları öğrenciye soru sorma davranışının kazandırılmasında önemli bir bileşendir.

Öğrencilerin soru sorma davranışını edinmeleri tüm eğitim kademelerinde önemlidir. Ancak, ilkokul ve ortaokul dönemleri, öğrencilere soru sorma becerilerini kazandırmak için kritik bir aşamadır. Bu nedenle, soru sorma davranışının temel olarak erken eğitim kademelerinde teşvik edilmesi önemlidir. Dolayısıyla araştırma sınıf öğretmenleri ile yürütülmüştür. Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin deneyimlerinden yola çıkarak öğrencilere soru sorma davranışını teşvik etmek için öğretmenlerin sınıf içinde kullandıkları stratejileri ve teknikleri incelemeyi amaçlamaktadır.

**Yöntem**

**Araştırmanın Modeli**

Öğretmenlerin değerlendirme teknikleri, sınıf içindeki davranışlar ve soru sorma sıklığı gibi konuları daha derinlemesine anlamak ve öğretmenlerin deneyimlerini keşfetmek için fenomenolojik yaklaşımdan yararlanılmıştır. Bu yaklaşım, katılımcıların deneyimlerini, algılarını ve anlamlarını anlamaya odaklanır.

**Çalışma Grubu**

Çalışma grubu amaçlı örnekleme ile seçilmiş yedi ilkokul sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubuna öğretmenlerin seçiminde cinsiyet, deneyim ve okulun bulunduğu bölge belirleyici olarak kullanılmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri 6 ile 39 yıl arasında değişmektedir.

**Veri Toplama Aracı**

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Görüşme formu, öğretmenlerin sınıf içinde öğrencilerin soru sormasını teşvik etmek için kullandıkları yöntemleri, farklı öğrenme stillerine uygun soru sorma teşviklerini, öğrencilerin kendi sorularını formüle etmelerini sağlamak için kullandıkları stratejileri, soru sorma becerilerini geliştirmek için

etkili değerlendirme tekniklerini, sözel veya sözel olmayan ipuçlarını, çekingenlikleri aşma stratejilerini, yanlış anlamaları belirleme stratejilerini, öğrencilere soru sorma sıklıklarını değerlendirme yöntemlerini, soruların akademik içerikli olma durumunu, soruların dersin ilerleyişini ve öğrencilerin anlam düzeyini etkileme potansiyelini belirleme stratejilerini içermektedir. Görüşmeler, katılımcılarla çevrimiçi görüşme platformu olan ZOOM üzerinden gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin çevrimiçi platform üzerinden gerçekleştirilmesi, coğrafi sınırlamaları aşma imkânı sağladığı için daha geniş bir katılımcı tabanına ulaşmayı mümkün kılmıştır ve katılımcılar için daha fazla esneklik ve kolaylık sağlamıştır. Görüşmeler 23 dakika ile 35 dakika arasında tamamlanmıştır.

**Verilerin Analizi**

Veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi sonucunda 10 tema elde edilmiştir. Bu temalar; Öğrencilerin aktif katılımını teşvik etmek, farklı öğrenme stillerine uygunluk, öğrencilerin kendi sorularını formüle etmesini sağlama, soru sorma becerilerinin geliştirilmesi, sınıf içinde çekingenlikleri aşma, yanlış anlamaların ve netleştirme ihtiyaçlarının tespiti, öğrencilere cesaretlendirici geri bildirimler sağlama, öğrenciler arasında soru sorma ve birlikte öğrenme teşviki, öğrenci sorularının ciddiyetle karşılanması ve öneminin vurgulanması ve soru sorma sıklığı ve niteliğinin değerlendirilmesidir.

*Beklenen/Geçici Sonuçlar*

Öğretmenler öğrencilerin derste soru sormayı çok sevdiklerini ve farklı yaş gruplarında sorunun niteliği değişmekle birlikte soru sorma eğiliminin erken yaşlardan itibaren yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu durum akademik olmasa da küçük yaş gruplarında çocukların soru sormalarına uygun ortamların sağlanmasının ilerleyen yaşlarda akademik soru sormasına temel oluşturacağı göstermektedir. Öğretmenler, öğrencilerin sınıf içinde soru sormasını teşvik etmek amacıyla sınıf tartışmaları, ilgili konularla ilişkili hikâye anlatma, öğrencilerin okuduğu kitapları sınıf içinde birbirlerine anlatma veya yazarak iletişim kurma şeklinde soru-cevap oturumları düzenleyerek etkili yöntemler kullanmaktadır. Öğrencilerin farklı öğrenme stillerine uygun olarak soru sormalarını teşvik etmek için görsel materyaller, drama, grup çalışmaları gibi değerlendirme tekniklerinin kullanıldığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerin soru sormasını teşvik etmek için gülümseme, çeşitli duyguları ifade etmek için mimik kullanma, öğrencileri meraklandıracak sorular sorma, sözel pekiştirme, birebir görüşme, drama gibi yöntemleri kullandığı görülmektedir. Ayrıca, öğrencilerin çekingenliklerini aşarak soru sormasını teşvik etmek için soru sormaya teşvik edici cümleler, sözel pekiştirme ve drama gibi stratejilerin kullanıldığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin derste daha fazla soru sormasını teşvik etmek için cesaretlendirici geri bildirimler verilmesi, pekiştirme ve alkışlama yapıldığı anlaşılmıştır. Öğrencilerin sınıf içinde birbirlerine soru sormalarını teşvik etmek için grup çalışmaları, drama, münazara yöntemi ve forum gibi etkileşimli faaliyetlerin kullanıldığı belirlenmiştir. Son olarak, öğretmenlerin öğrencilerin sorularını ciddiye aldığını ve önem verdiğini hissettirmek için göz teması kurma, empatiyle dinleme, öğrencilere teşekkür etme ve öğrencilere ismiyle hitap etme gibi davranışları sergilediği ortaya çıkmıştır. Bu bulgular, öğretmenlerin aktif ve demokratik bir sınıf ortamı oluşturarak öğrencileri daha sık ve kaliteli soru sormaya teşvik ederek entelektüel gelişimlerine katkı sağlayabileceklerini göstermektedir. Araştırmadan çıkarılan bu sonuçlar amaçlı bir örneklemden elde edilmiş ve öğrencilerin soru sormalarını teşvik etmek için hedeflenen öğretmen davranışlarının ideal bir resmini çizmiştir. Sahadaki yaygın uygulama ve teşvik yöntemlerini anlamaya yönelik geniş katılımlı araştırmalara ihtiyaç bulunmaktadır.

**Anahtar Kelimeler**: Öğrenci soru sorma becerisi, soru sorma sıklığı ve kalitesi, ilkokul,öğrenci katılımı

**Kaynakça**

Albergaria-Almeida, P. A. (2012). Can I ask a question? The importance of classroom questioning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 31,* 634-638.

Bowker, M. H. (2010). Teaching students to ask questions instead of answering them. *Thought & Action, 26,* 127-134.

Chin, C. (2002). *Student-generated questions: Encouraging inquisitive minds in learning science. Teaching and Learning, 23(1).59-67*

Dogan, F., & Yucel-Toy, B. (2022). *Students' question asking process: a model based on the perceptions of elementary school students and teachers, Asia Pacific Journal of Education, 42:4, 786-801, DOI: 10.1080/02188791.2021.187310*

Graesser, A. & Person, N. K. (1994). Question asking during tutoring. American Educational Research Journal, 31, 104-137.

Lysagh, Z. & O'Leary, M. (2013). *An instrument to audit teachers' use of assessment for learning, Irish Educational Studies, DOI:10.1080/03323315.2013.784636*

*Musingafi, M. C. C., & Muranda, K. E. (2014). Students and questioning: A review of the role played by students generated questions in the teaching and learning process. Studies in Social Sciences and Humanities, 1(3), 101-107.*

*Whittaker, A. (2012) Should we be encouraging pupils to ask more questions?, Educational Studies, 38:5, 587-591, DOI: 10.1080/03055698.2012.663078*

# The Adaptation of Civic and Political Participation Scale (CPPS): A Validity and Reliability Study

Gülşah Sevinç
Ankara Üniversitesi

Tülin Şener
Ankara Üniversitesi

**Problem Statement**

Civic and political participation includes any act intended to address major social and political issues and can be exemplified as being a member of any organization, club or network, voting, volunteering, donating or texting informative messages online. This is a critical tool for the empowerment of emerging adults as participating in the civic and political realm raises sociopolitical awareness and enhances the citizenship skills (Zimmerman, 2000). It is also closely related to education as especially in the 21st century, education went beyond providing students with certain concepts to be memorized and included the attainment of social and democratic values, therefore prioritizing the mission to raise individuals who actively take part in civic and political activities (Chenneville, Toler, & Gaskin-Butler, 2012). Although civic and political participation is a core element for emerging adulthood, there are a limited number of scales aimed at determining the civic and political participation of emerging adults in Turkey. Besides, the current scales (Akfırat & Çok, 2013; Akın, Çalışkan & Engin-Demir, 2016) focus on one aspect of participation (civic or political) or do not include the more contemporary methods of participation mostly happening in the social media platforms. Taking into consideration the need for a valid and reliable tool to evaluate the level of civic and political participation of emerging adults in Turkey, more studies are necessary to evaluate the concept in different emerging adult populations such as university students, those who are employed or who are looking for a job, etc.

**Purpose**

Bearing in mind the need for a valid and reliable scale for assessing the participation levels of emerging adults, the purpose of this study has been identified as adapting the Civic and Political Participation Scale for the university students in Turkey. The original form of the scale had been developed at the EU FP7 Project (Process Influencing Democratic Ownership and Participation-PIDOP) and used in Turkey during this Project (Sener, 2015) and then revised (Barrett & Zani, 2015; Enchikova et al., 2019) within the scope of a following H2020 Project (Constructing AcTive Citizenship with European Youth: Policies, Practices, Challenges, and Solutions- CATCH-EyoU).

**Research Methods**

**Design/Model:** This adaptation study of CPPS into Turkish culture is a quantitative descriptive research.

**Participants**: 801 undergraduate students (467 female, 334 male) from different Turkish universities participated in the study. The ages of the students ranged between 18 and 24 (mean = 20.03, sd = 1.74).

**Data Collection Tools:** A demographic information form and Civic and Political Participation Scale (CPPS) was utilized. The form included information on gender, parental education level, income, year at university and GPA. CPPS consists of a total of 18 items and one dimension. The participants were asked to state their opinions on this 5-point Likert-type scale ranging from "(1) Never" to "(5) "Very often". The items of the scale assess the participation of students in the civic and political arena with acts such as volunteering, signing a petition, creating an online political content, etc.

**Data Collection:** After the consent of the ethics' committee was taken, consents from certain universities in Ankara for data collection was also provided. However, due to the outbreak of COVID-19, this phase of the research came to a halt. As the classes at universities were mostly performed on virtual educational platforms, data had to be collected online with Google Forms between January-October 2021.

**Data Analysis:** After contacting the authors of the scale and getting the permission to adapt it into Turkish culture, the items were translated into Turkish by five experts with a background in Educational Psychology. After the back-translation step was over, the two versions were compared and necessary adjustments were made by the researchers, who prepared the latest version of the scale. The pilot study included 33 university students, who answered the original and Turkish scale and also were asked to provide feedback on the items in Turkish and English texts. The scale was applied to 801 students. The correlation between the two measurements (Turkish-English form) was found to be high ($r = .75$, $p < .01$) (Arney, 1990).

**Expected/Temporary Results**

In order to test construct validity, exploratory factor analysis (EFA) was performed. Kaiser Meyer Olkin (KMO) coefficient was .92 and Bartlett test results ($\chi^2(278)=298.84$; $p<.05$) were statistically significant. As these parameteres proved that the data was suitable for factor analysis and the assumptions were met, EFA was performed. Although there seems to be three factors based on the Kaiser criterion, one-factor structure was adopted taking the current literature (Brady, Chaskin, & McGregor, 2020) into consideration. Horn's parallel analysis (PA) also supported this tendency as only the value of the first

factor (1.44) was smaller than the one obtained in Principal Component Analysis (10.36). EFA manifested that one factor explained %57.6 of total variance, which proved to be quite good (Karagöz, 2016). The factor loadings of items varied from 0.866 to 0.594. CFA was performed with LISREL 8 to test the single-factor model. The results ($\chi 2$ = 331.32, df = 135, AGFI = .96, CFI = .95, SRMR = .034, RMSEA = .040) prove that the data fit the model well. The reliability was analyzed with Cronbach's Alpha and it was .96, indicating an excellent reliability.

**Discussion/Conclusion**

Considering the results of EFA and CFA, Civic and Political Participation Scale (CPPS) is a valid and reliable tool for assessing the participation levels of emerging adults who are university students in Turkey. It can be a guiding tool for measuring the extent to which university students attend civic and political activities, which is an integrative element of youth empowerment.

**Keywords**: Civic participation, political participation, validity, reliability

**References**

Akfırat, N. O., & Çok, F. (2013). The Turkish Adaptation of the Scale that Effect Political and Social Participation. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences, 46(2),* 369-398.

Akın, S., Çalışkan, Ö., Engin Demir, C. (2016). Civic engagement among university students: case of a Turkish public university. *Cukurova University Faculty of Education, 45(2*), 301-330.

Arney, W. R. (1990). *Understanding statistics in the social sciences*. Freeman.

Barrett, M., & Zani, B. (Eds.). (2015). *Political and civic engagement: multidisciplinary perspectives.* New York, NY: Routledge/Taylor & Francis Group.

Brady, B., Chaskin, R. J., & McGregor, C. (2020). Promoting civic and political engagement among marginalized urban youth in three cities: Strategies and challenges. *Children and Youth Services Review, 116,* 1-11.

Chenneville, T., Toler, S., & Gaskin-Butler, V. T. (2012). Civic engagement in the field of Psychology. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 12(4),* 58-75.

Enchikova, E., Neves, T., Mejias, S., Kalmus, V., Cicognani, E., & Ferreira, P. D. (2019). Civic and political participation of European youth: fair measurement in different cultural and social contexts. *Frontiers in Education, 4(10),* 1-14. doi:10.3389/feduc.2019.00010

Karagöz, Y. (2016). *Statistical Analyses with Application of SPSS 23 and AMOS 23*. Nobel Publishing.

Sener, T. (2015). Participation among youth, women, minorities and/or migrants: findings from Turkey, in M. Barrett; B. Zani (Eds), *Political and Civic Engagement: Multidisciplinary Perspectives*, London: Routledge.

Zimmerman, M. A. (2000b) Empowerment Theory: Psychological, Organizational and Community levels of analysis. In Jullian Rappaport and Edward Seidman (Eds.) *Handbook of Community Psychology* (pp. 43-59). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

# Öğretmenlerin Gözünden Biçimlendirici Değerlendirme: Zorluklar, Engeller ve Çözüm Arayışları

Meltem Acar Güvendir
Trakya Üniversitesi

Yeşim Özer Özkan
Gaziantep Üniversitesi

**Problem Durumu**

Formatif değerlendirme, öğretim süreci boyunca öğretimi ve öğrenmeyi iyileştirmeyi amaçlayan bir süreçtir. Bu süreçte sürekli olarak bilgi ve geri bildirim toplanır ve öğretimsel kararları bilgilendirmek ve yönlendirmek amacıyla kullanılır (Shepard, Hammerness, Darling-Hammond ve Rust, 2005). Öğrencilerin bilgi, anlama ve becerileri hakkında bilgi ve geri bildirim toplama sürecini içerir ve bu da öğretmenlere bilinçli öğretimsel kararlar vermelerine ve zamanında hedefe yönelik destek sağlamalarına yardımcı olur (Black ve Wiliam, 1998; Perrenoud 1998; Ramaprasad, 1983; Sadler, 1989). Formatif değerlendirme, öğrencilerin anlayışının bir fotoğrafını sağlamayı, güçlü ve zayıf yönleri belirlemeyi ve öğretim planlamasını yönlendirmeyi amaçlar. Formatif değerlendirmenin temel amacı, öğretim yöntemlerini adapte ederek ve kişiselleştirilmiş destek sağlayarak öğrenci öğrenimini iyileştirmektir. Biçimlendirici değerlendirmenin öğrenmeyi teşvik ettiği, öğretmen gelişimine olumlu etkisi olduğu ve öğrenci başarılarını artırdığı konusunda alanyazında güçlü kanıtlar bulunmaktadır.

Öğretmenlerin kullanabileceği çeşitli formatif değerlendirme teknikleri bulunmaktadır. Öğretmenler, sınıf etkinlikleri sırasında öğrencilerin davranışlarını, tartışmalarını ve etkileşimlerini gözlemleyebilirler. Öğrencilerin anlayışını ölçmek ve yanlış anlamaları ortaya çıkarmak için sorular sorabilirler ve ayrıca dersin sonunda uygulanan kısa sınavlar veya sorularla anlayışı kontrol edebilirler. Öğrenciler kendi çalışmalarını değerlendirebilir veya akranlarına geri bildirim sağlayabilirler (Wiliam ve Black, 1996). Öğretmenler, öğrencileri anlama ve eleştirel düşünme becerilerini değerlendirmek için anlamlı tartışmalara dahil edebilirler.

Özetlemek gerekirse, formatif değerlendirme öğretim ve öğrenme sürecinde önemli bir rol oynamaktadır. Sürekli geri bildirim toplamak ve bunu öğretimsel kararlarını bilgilendirmek için kullanarak, öğretmenler öğrenci başarısını ve gelişimini maksimize eden destekleyici ve etkili bir öğrenme ortamı yaratabilirler. Formatif değerlendirme, alanında öğretmenler tarafından bilinen ve uygulanan bir kavramdır. Bununla birlikte, öğretmenlerin bilgi ve uygulama düzeylerinde farklılıklar olabilir. Bazı öğretmenler kavramı tam olarak anlayabilir ve düzenli olarak stratejilerini uygularken, diğerleri daha az bilgiye sahip olabilir veya bu stratejileri sınıflarında daha az sıklıkla kullanabilir.

Araştırmanın amacı, öğretmenlerin formatif değerlendirme konusunda ne kadar aşina olduklarını ve ne ölçüde kullandıklarını belirlemek ve potansiyel zorlukları ve engelleri tespit etmektir. Bu tür çalışmalar, formatif değerlendirmenin önemini vurgulamaya, farkındalığı artırmaya ve gerektiğinde destek sağlamak için stratejiler ve kaynaklar geliştirmeye yardımcı olabilir**.**

**Yöntem**

**Araştırma Modeli**

Araştırma, var olan bir durumu olduğu gibi ortaya koymayı amaçladığından tarama türünde betimsel modelle tasarlanmıştır. Bu araştırma araştırmacının herhangi bir şekilde birey ya da nesnelerin ait olduğu koşulları değiştirmediği ve etkilemediği bir araştırma türüdür (Karasar, 2005).

**Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubu 125 (%57,1) kadın ve 94 (%42,9) erkek olmak üzere 219 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerin %70'i lisans %30'u lisansüstü mezunudur. Öğretmenlerin kıdemi 1 yıl ile 43 yıl arasında değişmektedir.

**Veri Toplama Aracı**

Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen anket aracılığı ile toplanmıştır. Anket, Özoğlu (1992) tarafından geliştirilen anket geliştirme sürecinin adımlarına uygun olarak tasarlanmıştır. İlk adım olan planlama aşamasında, araştırmanın amacı, kapsamı ve değişkenleri dikkate alınarak hangi bilgilerin toplanması gerektiği belirlenmiştir. Ardından, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme alanında lisansüstü eğitim almış yedi öğretmenle biçimlendirici değerlendirme üzerine görüşme yapılmıştır. Bu alandan öğretmenlerin seçilme nedeni hem sahadaki uygulamaları bilmeleri hem de aldıkları yüksek lisans eğitimi ile biçimlendirici değerlendirme konusunda daha derin bir bilgi birikimi, anlayış ve derinlemesine analizler yapabilecek olmalarıdır. Dolayısıyla, biçimlendirici değerlendirmenin uygulanması, zorlukları ve geliştirme önerileri gibi konulara ilişkin derinlemesine ve uzmanlık gerektiren bilgilerin elde edilmesi amaçlanmıştır. Görüşmelerin yanı sıra ilgili literatür incelenmiş ve içerik analizi yapılarak anket maddeleri elde edilmiştir. Bir sonraki basamakta madde havuzu, uzman görüşlerine sunmak amacıyla taslak bir forma dönüştürülmüştür. Anketin taslak formunda 17 adet soru yer almıştır. Uzmanlardan ve öğretmenlerden alınan görüşler doğrultusunda ankete üç madde daha eklenmiştir ve ankete son şekli verilmiştir. Ankette sekiz

demografik bilgi sorusu ve 20 anket maddesi yer almaktadır. Kapalı uçlu soru türünde hazırlanan anketin seçenekleri (0) Fikrim Yok, Kesinlikle Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Katılıyorum (3) ve Kesinlikle Katılıyorum (4) olmak üzere 4'lü likert tipindedir.

**Verilerin Analizi**

Araştırmada, öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirmeyi sınıf içi uygulamalarda kullanma konusundaki zorluklarını ve engellerini belirlemek amacıyla betimsel istatistik yöntemleri olan yüzde ve frekans analizleri kullanılmıştır. Ayrıca, bu zorlukların cinsiyet, okul türü, kıdem, branş, sınıf mevcudu ve mezun olunan üniversite gibi değişkenlere bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ki kare analizinden yararlanılmıştır. Ki kare analizi, kategorik verilerin arasındaki farkları tespit etmek için kullanılan bir istatistiksel analiz yöntemidir. Bu analiz, oranların (yüzdelerin) eşit olup olmadığı hipotezini test etmek amacıyla uygulanmıştır (Baş, 2001).

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Biçimlendirici değerlendirme kapsamlı bir profesyonel gelişim gerektiren bir süreçtir (Black ve Wiliam ,1998). Dolayısıyla öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme stratejilerini etkili bir şekilde uygulayabilmeleri için mesleki desteğe (Wylie ve Lyon, 2015) ihtiyaç duymaktadır. Araştırmada öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (%75) biçimlendirici değerlendirme ile ilgili bir mesleki bir destek almadığını ifade etmişlerdir. Biçimlendirici değerlendirme eğitimi alan ve almayan öğretmenlerin anket maddelerine verdikleri yanıtlar incelendiğinde ise manidar bir şekilde biçimlendirici değerlendirme eğitimi alan öğretmenlerin daha yüksek düzeyde bilgiye ve uygulama becerilerine sahip olduğu görülmüştür. Bu bulgu mesleki gelişim programları ile öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme okuryazarlığının geliştirilmesinin sınıflarında biçimlendirici değerlendirmeyi başarılı bir şekilde uygulamalarına ve uygularken karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmak için gerekli becerilerle donatıldığın kanıtlarını içeren araştırma sonucuyla (Li ve diğerleri, 2023) desteklenmektedir. Biçimlendirici değerlendirme alan öğretmenlerin bu yöndeki yüksek yeterlilikleri normal karşılanabilecekken iş yükünden dolayı biçimlendirici değerlendirmeye zaman ayıramama; müfredat yoğunluğunu ve merkezi sınavları engel görme; kalabalık sınıf mevcudu, öğrenci yeterlikleri arasındaki farklılıkların yüksek olması (aşırı heterojen sınıflar) gibi nedenleri biçimlendirici değerlendirmeye engel görme bakımından da manidar fark olması dikkat çekmektedir. Bu engeller, biçimlendirici değerlendirmenin etkin bir şekilde uygulanmasını zorlaştırabilir ve öğretmenlerin bu değerlendirme yöntemine daha az zaman ayırmalarına neden olabilir. Sonuç olarak, bu bulgular, biçimlendirici değerlendirme eğitimi alan öğretmenlerin daha yüksek düzeyde bilgi ve uygulama becerilerine sahip olduğunu göstererek, bu eğitimin öğretmenlerin profesyonel gelişimine katkı sağlayabileceğini göstermektedir. Eğitim sistemi, öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme konusunda desteklenmesi ve bu alanda daha fazla eğitim imkânı sunulması yoluyla öğrenci başarısını artırabilir.

**Anahtar Kelimeler**: Biçimlendirici değerlendirme, değerlendirme okuryazarlığı, mesleki gelişim, öğretmen, sınıf içi değerlendirme

**Kaynakça**

Baş, T. (2001). *Anket nasıl hazırlanır?* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Black, P. & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. Phi Delta Kappan, 80 (2): 139-148. (Available online: http://www.pdkintl.org/kappan/kbla9810.htm.)

Li, Z., Zi Yan., Kinnie Kin Yee Chan, Ying Zhan & Wu Yuan Guo (2023). The role of a professional development program in improving primary teachers' formative assessment literacy, Teacher Development, DOI: 10.1080/13664530.2023.2223595

Özoğlu, S. Ç. (1992). Davranış bilimlerinde anket: Bilgi toplama aracının geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 25*(2), 321-39.

Perrenoud P. (1998) From formative evaluation to a controlledregulation of learning processes. Towards a wider concep-tual field. Assessment in Education, 5, 85–102.

Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. Behavioral Science, 28, 4-13.

Sadler, R. (1989). Formative assessment and the design of instructional assessments. Instructional Science, 18, 119-144.

Wiliam D. & Black P. (1996) Meanings and consequences: abasis for distinguishing formative and summative functionsof assessment? British Educational Research Journal, 22,537–548.

Wylie, E. C., and C. J. Lyon. 2015. "The Fidelity of Formative Assessment Implementation: Issues of Breadth and Quality." *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice,* 22 (1): 140–160. https:// doi.org/10.1080/0969594X.2014.990416

# Fen Eğitiminde Biçimlendirici Değerlendirme Bileşenlerinin Kullanılmasına Yönelik Bir Durum Çalışması

Burcu Torun
MEB

Murat Pektaş
Kastamonu Üniversitesi

**Problem Durumu**

Biçimlendirici değerlendirme; öğretim etkinlikleri sonucunda yapılan değerlendirme faaliyetleri sonucunda elde edilen verilerin öğretim etkinliklerini değiştirmek ve geliştirmek için kullanılmasıdır (Black ve William, 1998). Öğretmen ve öğrenci sürecin içerisinde birlikte yer alır ve değerlendirme süreci bir kanıt toplama işi olarak görülmektedir. Toplanan kanıtlar ile öğrenci ihtiyaçlarının giderilmesine yönelik çalışmalar yapılır. Biçimlendirici değerlendirme bu özelliği ile düzey belirleyici değerlendirmeden ayrılmaktadır. Biçimlendirici değerlendirme faaliyetleri sonucunda elde edilen öğrenci öğrenmeleri ile ilgili veriler öğretimi yeniden şekillendirmek için kullanılırken, düzey belirleyici değerlendirmede elde edilen bilgi öğrencinin ilgili konudaki bilgi, beceri ve performansını belgelendirmek veya puanlamak için kullanılır (Carless, 2012).

Biçimlendirici değerlendirme, doğasında bulunan üç boyutla sınıfta neler olduğuyla ilgili her an cevap verebilecek bir mekanizmaya sahiptir. Bu boyutlar; Mevcut öğrenmeler ne durumda (şu an neredeyiz)?, Ne öğreneceğiz (nereye gidiyoruz)? Mevcut durum ile öğrenme hedefleri arasındaki fark nasıl kapatılır (Hangi strateji ya da stratejiler gitmek istediğim gitmek istediğim yere ulaşmamda bana yardım edebilir?) şeklindedir (Hattie ve Timperley, 2007; Wiliam ve Thompson, 2007; Keeley, 2015; Moss ve Brookhart, 2009). Biçimlendirici değerlendirme süreci boyunca öğretmen ve öğrenciler bu üç soruyu sorarak mevcut durumlarını belirlerler, mevcut durumu öğrenme hedefleri ile karşılaştırırlar ve bu hedefe nasıl varabilecekleri üzerine birlikte çalışırlar. Biçimlendirici değerlendirme ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, bu sürecin etkili bir şekilde sürdürülebilmesi için bu üç soru kapsamında temel biçimlendirici değerlendirme bileşenlerinin belirlendiği görülmektedir. Bu bileşenler; öğrenme hedeflerinin ve başarı kriterlerinin öğrencilerle paylaşılması, soru tipleri/elde edilen bilgi, bilgiyi elde etme stratejileri, geri bildirimde bulunma, öz-değerlendirme ve akran değerlendirme uygulamalarında bulunma ve öğretimde bir sonraki adımı planlamadır (Buck ve Trauth-Nare, 2009; Hattie ve Timperley, 2007; Wiliam ve Thompson, 2007; Keeley, 2015; Moss ve Brookhart, 2009).

Biçimlendirici değerlendirmenin fen eğitiminde kullanılması eğitim-öğretim uygulamalarının kalitesini arttırması açısından önemlidir (Avrupa Birliği Komisyonu, 2011). Biçimlendirici değerlendirmenin öğrenci başarısı üzerine etkisini inceleyen çalışmalara bakıldığında; biçimlendirici değerlendirmenin kullanıldığı öğrenme ortamlarında öğrenci başarısının anlamlı bir şekilde arttığı ortaya konulmuştur (Ruiz-Primo ve Furtak, 2007; Topçu, 2017; Wiliam vd., 2004; Yin, vd., 2008). Bu noktada öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirmeyi sınıf içi öğretim uygulamalarına entegre etmeleri önemli hale gelmektedir.

Literatür incelendiğinde fen bilimleri öğretmenlerinin biçimlendirici değerlendirme bileşenlerini kullanma durumlarını inceleyen sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmaların çoğunluğunun geri bildirimde bulunma ve öğretimde bir sonraki adımı planlama bileşenini incelediği (Aydeniz ve Doğan, 2016; Earle 2014; Gotwals vd., 2015; Haug ve Ødegaard, 2015) görülmektedir. Earle (2014), bu bileşenlere ek olarak öz-değerlendirme ve akran değerlendirme bileşenlerini de incelemiştir. Öğrenme hedeflerinin paylaşılması bileşeninin kullanma durumunu inceleyen bir çalışmaya rastlanmıştır (Haug ve Ødegaard, 2015). Gotwals vd., (2015), ise başarı kriterlerinin paylaşılması ve bilgiyi elde etme stratejileri dışında diğer bileşenlerin sınf içi ortamlarda kullanma durumlarını incelemişlerdir. Buradan hareketle fen eğitiminde biçimlendirici değerlendirmenin bütün bileşenlerinin kullanılma durumlarının incelendiği bir çalışmaya rastlanılmadığı söylenebilir. Bu çalışmada ise bir fen bilimleri öğretmeninin biçimlendirici değerlendirmenin bütün bileşenlerini kullanma durumlarının ortaya konması amaçlanmaktadır.

**Yöntem**

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, belli bir zaman diliminde gerçekleşen durumların kendi bağlamı içerisinde görüşme, gözlem ve çeşitli dokümanlar içeren veri toplama araçlarıyla derinlemesine incelenmesine imkan sağlayan bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmanın çalışma grubu uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Çalışmada, ortaokul 7. Sınıf seviyesinde görev yapan bir fen bilimleri öğretmeni ile 2018-2019 eğitim-öğretim yılında bir dönem boyunca çalışılmıştır. Çalışmada kullanılan veri toplama araçları; görüşme, gözlem ve ders planları olarak belirlenmiştir. Görüşme; önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlamaya dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmacılar tarafından öğretmenin biçimlendirici değerlendirme bileşenlerini kullanma durumlarının ortaya konması amacıyla görüşme formu hazırlanmıştır. Uygulama öncesinde öğretmenle, hazırlanan görüşme formu kullanılarak görüşme yapılmıştır. Gözlem; bireylerin doğal ortamlarında gözlenerek gerçekleşen olay ve durumlarla ilgili bilgi edinmek amacıyla kullanılan bir tekniktir (Büyüköztürk vd., 2014). Bu çalışmada, gözlem türlerinden katılımcı olarak gözlemci kullanılmıştır. Araştırmacılardan biri, ortamda yalnızca gözlem yapma amacıyla bulunmuştur. Araştırmada kullanılan gözlem formu; biçimlendirici değerlendirme sürecinin boyutları ve bileşenleri temel alınarak oluşturulmuştur. Ders

planları; öğretmenin biçimlendirici değerlendirme kullanımına yönelik bir planlama yapıp yapmadığını belirlemek amaçlı kullanılmıştır. Veriler; Torun (2023), tarafından geliştirilen "biçimlendirici değerlendirme sınıf içi gözlem formu" kullanılarak betimsel olarak analiz edilmiştir. Form; biçimlendirici değerlendirmenin 3 ana boyutu altında toplamda 7 tane biçimlendirici değerlendirme bileşenini içerecek şekilde oluşturulmuştur. Biçimlendirici değerlendirme sınıf içi gözlem formu analitik rubrik şeklinde; biçimlendirici değerlendirmenin her bir boyutuna ait bileşenleri 'Başlangıç-Orta/Gelişen-Etkili ve Uzman' olmak üzere başlangıç seviyesinden uzman seviyesine doğru ayrıntılı açıklanarak performans göstergeleri oluşturulmuştur.

Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirliğin sağlanması için; inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik olmak üzere dört yöntem vardır (Lincoln ve Guba, 1985). Bu çalışmada inandırıcılık; gözlem, görüşme ve ders planları kullanılarak veri çeşitlemesi yapılarak sağlanmıştır. Bulgular her bir biçimlendirici değerlendirme bileşeni ile ilgili öğretmenden alıntılamalar yapılarak sunulmuştur. Bu sayede teyit edilebilirlik ve aktarılabilirlik sağlanmaya çalışılmıştır. Tutarlılığı sağlamak için araştırma sürecinde elde edilen "biçimlendirici değerlendirme sınıf içi gözlem formu" kullanılarak elde edilen veriler, araştırmacılar tarafından ayrı ayrı incelenip kodlanmıştır. Araştırmacılar kodlamaları birbirinden bağımsız olarak yapmıştır ve kodların tutarlılığı için görüş uyumlarına bakılmıştır. Miles ve Huberman'ın (1994) [Güvenirlik: Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] formülü uygulanarak araştırmanın güvenirliği hesaplanmıştır. Bu formüle göre araştırmanın güvenirliği 0,84 bulunmuştur. Uyum yüzdesinin %70'in üzerinde olduğundan analizin güvenilir olduğu kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Görüş ayrılığı durumunda, araştırmacılar tarafından kodlarla ilgili fikir birliğine varmak için çalışma yapılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Fen bilimleri öğretmeninin sınıf içi uygulamalarda biçimlendirici değerlendirme bileşenlerini kullanma durumunu ortaya koymak amaçlı yapılan bu çalışmada, öğretmenin her bir biçimlendirici değerlendirme bileşenini derslerinde hangi düzeyde kullandığı belirlenecektir. Örneğin; öğretmenin derste öğrenme hedeflerini ve başarı kriterlerini paylaşma sürecinde tercih ettiği stratejiler ve paylaşma durumu belirlenebilir. Bununla birlikte öz-değerlendirme ve akran değerlendirme bileşenleri gibi literatür tarafından da öğretmenlerin derslerinde kullanma oranları düşük olarak belirtilen (Earle, 2014) bu bileşenlerin kullanma durumları araştırmanın kendi bağlamı içerisinde değerlendirilebilir. Yine benzer olarak, öğretmenin öğrenci öğrenmesine yönelik veri elde etmek için hangi yöntem ve teknikleri sıklıkla tercih ettiği ve kullandığı stratejilerin biçimlendirici değerlendirmenin doğasına uygunluğu tartışılabilir. Öğrenci öğrenmesiyle ilgili veri toplarken öğretmenin kullandığı soru tipleri bilişsel düzeylerine göre sınıflandırılıp öğretmenin en çok ve en az kullandığı soru tipleri belirlenebilir. Aynı zamanda öğretmenin kullandığı geri bildirimlerin türleri ve öğretmenin geri bildirim kullanırken cevaba mı sürece mi vurgu yaptığı belirlenebilir. Bu sayede değerlendirici ya da açıklayıcı geri bildirimlerden hangisine daha fazla yer verdiği ve bu durumun biçimlendirici değerlendirmeye uygunluğu tartışılabilir. Benzer olarak öğretmenin öğretimde bir sonraki adımı planlama (öğretimsel kararlar) bileşenini ne düzeyde ve ne kadar etkili kullandığı belirlenebilir. Bu sayede öğrencilerin ilgili konuyu anlamama ya da eksik anlama/yanlış anlama durumlarında öğretmenin kullandığı stratejiler belirlenebilir. Özetle öğretmenin biçimlendirici değerlendirme bileşenlerine derslerinde kullanıp kullanmadığı, kullanıyorsa kullanma şekli ve biçimlendirici değerlendirmenin doğasına uygunluğu belirlenebilir. Bu sayede fen bilimleri dersinde öğretmenin biçimlendirici değerlendirme bileşenlerinden hangisine daha fazla yer verdiği ya da hangilerini kullanmayı tercih etmediği belirlenebilir.

**Anahtar Kelimeler**: Fen eğitimi, biçimlendirici değerlendirme, durum çalışması

**Kaynakça**

Avrupa Birliği Komisyonu. (2011). *Science education in Europe: National policies, practices and research.* Brüksel.

Aydeniz, M., & Doğan, A. (2016). Exploring pre-service science teachers' pedagogical capacity for formative assessment through analyses of student answers. *Research in Science & Technological Education, 34*(2), 125-141.

Black, P., & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. Assessment in Education, Principles, Policy and Practice. *5*(1), 7-73.

Buck, G. A., & Trauth-Nare, A. E. (2009). Preparing teachers to make the formative assessment process integral to science teaching and learning. *Journal of Science Teacher Education, 20*(5), 475-494.

Büyüköztürk, Ş., K. Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Carless, D. (2012). *From testing to productive student learning: Implementing formative assessment in Confucian-heritage settings.* Routledge.

Christensen, L. B., Johnson, B. R., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Earle, S. (2014). Formative and summative assessment of science in english primary schools: evidence from the primary science quality mark. *Research in Science & Technological Education, 32*(2), 216-228.

Gotwals, A. W., Philhower, J., Cisterna, D., & Bennett, S. (2015). Using video to examine formative assessment practices as measures of expertise for mathematics and science teachers. *International Journal of Science and Mathematics Education, 13*(2), 405-423.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), s. 81-112.

Haug, B. S., & Ødegaard, M. (2015). Formative assessment and teachers' sensitivity to student responses. *International Journal of Science Education, 37*(4), 629-654.

Keeley, P. (2015). *Science formative assessment: 75 Practical strategies for linking assessment, ınstruction, and learning.* Corwin Press.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry.* California: SAGE.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Moss, C. M., & Brookhart, S. M. (2009). *Advancing Formative Assesment in Every Classroom: a Guide for İnstructional Leaders.* Alexandria, United States of America, Virginia: ASCD.

Wiliam, D., & Thompson, M. (2007). Integrating assessment with ınstruction: What will ıt take to make ıt work? C. A. Dwyer içinde, *The future of assessment: shaping teaching and learning* (s. 53-82). Mahvah: NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı.). Ankara: Seçkin.

# Pandemi Kaygısı Ölçeğinin Psikometrik Özellikleri: 8-12 Yaş Grubu

Durmuş Burak
Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Mehmet Karaman
Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Javier Cavazos Vela
University of Texas-Brownsville

**Problem Durumu**

COVID-19 pandemisi, dünyanın neresinde olduğuna bağlı olarak %1,5 ila %3,5 arasında değişen ölüm oranlarıyla birçok aile için yıkıcı ve ölümcül sonuçlar yaratmıştır (Wang vd., 2020). Bununla birlikte, COVID-19 salgını ruh sağlığını olumsuz etkileme potansiyeline sahiptir ve karşı korku, endişe, depresyon gibi psikolojik tepkilere neden olabilmektedir (Ahorsu ve ark., 2020). Bu tür tepkiler, çocuk ve ergenlerde daha fazla olabilir ve bu da kaygı, korku ve ruh sağlıklarını olumsuz etkileyebilir (Fegert vd., 2020; Golberstein vd., 2020; Hadley, 2020). Araştırmacılar, pandemi ile ilgili olarak anksiyete yaşayan ergenlerin sayısının artmaya devam ettiğini ve bunun yaşam memnuniyeti üzerinde olumsuz bir etki yarattığını tespit etmiştir (Blackwell vd., 2022; Zengin vd., 2021).

Pandemiyle ilgili kaygı ve korkunun COVID-19 salgınının önemli bir parçası olduğu düşünüldüğünde, COVID-19'a ilişkin çocuk ve ergen kaygısıyla ilgili yapıların ölçülmesi ruh sağlığı uzmanlarına ve araştırmacılara anlamlı bilgiler sağlayabilir. Araştırmacılar yetişkinler arasında koronavirüsle ilgili kaygıyı ölçen araçlar geliştirmiş ve test etmiş olsa da, çocuklar ve ergenler arasında benzer yapıları ölçen herhangi bir araç bulunmamaktadır. COVID-19 anksiyetesini geçerli ve güvenilir ölçen bir araç, anksiyetesi olan bireylerin desteklenmesini sağlayarak etkili bir ruh sağlığı tarama aracı olarak hizmet edebilir (Lee, 2020).

Pandemiyle ilgili kaygıyı ölçen araçların geliştirilmesi ve değerlendirilmesi önemlidir. Yukarıda belirtilen değerlendirmeler anlamlı bilgiler sağlamış olsa da, çoğu (COVID-19 Korkusu Ölçeği ve Koronavirüs Anksiyetesi ölçeği) yetişkin popülasyonlarla geliştirilmiş ve test edilmiştir. Faktör yapısı, pandemiyle ilgili farklı düşünce, inanç ve davranışlara sahip olabilecek çocuk ergenlere yönelik araçlar için özellikle önemlidir (örn. COVID-19). Sonuç olarak, bu çalışmanın amacı, 8-12 yaş arası çocuk ve ergenlerde kullanılmak üzere bir ölçeğin psikometrik özelliklerini değerlendirmektir. Psikometrik olarak sağlam araçlar oluşturmak, pandemilerle ilgili kaygıları olabilecek çocuklar için mevcut ve gelecekteki bir ruh sağlığı tarama aracı olarak hizmet edebilir (örn. COVID-19). Etkili bir ölçme aracın sahip olmak pandemilerle ilgili çocuk ve ergenlerin korkularını ve endişelerini hafifletmek için yapılacak çalışmalarda uzmanlara destek sağlayacaktır (Ahorsu ve ark., 2020). Bu çalışmada iki araştırma sorusuna yanıt aranmıştır:

1. Kaygı Ölçeği puanları geçerli ve güvenilir midir?

2. Kaygı Ölçeği puanları cinsiyete ve okul düzeyine göre ölçme değişmezliğine sahip midir?

**Yöntem**

Bu çalışmada kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle 13 farklı şehirde yaşamını sürdüren 8-12 yaş grubunda 495 katılımcıdan çevrimiçi yöntemlerle veriler elde edilmiştir. Çalışma verileri rassal olarak iki grubu ayrılmıştır. Birinci grup 248, ikinci grup ise 247 katılımcıdan oluşturulmuştur.

Çalışma verilerinin elde edilmesi için araştırmacılar öncelikle kavramsal ve yapısal olarak pandemi farkındalığını tanımlamış, bu doğrultuda Kişisel ve Sosyal Kaygı olmak üzere iki faktörlü 22 maddeden oluşan taslak bir ölçek formu hazırlamıştır. Taslak ölçek formu kapsam geçerliği açısından uzman görüşleri doğrultusunda test edilmiştir. Taslak ölçek formu kullanılarak tek seferde veriler elde edilmiş, iki aşamalı bir yaklaşımla elde edilen veriler analiz edilmiştir. Elde edilen veriler varsayımlar açısından incelenmiş (normal dağılım, çoklu normal dağılım vb.), sonra analizler gerçekleştirilmiştir.

İlk aşamada ölçeğin faktör yapısı açımlayıcı faktör analiz ile incelenmiştir. Bu aşamada faktör sayısının belirlenmesinde paralel analiz tekniği, faktör yapısının incelenmesinde ise maksimum olabilirlik tekniğinden faydalanılmıştır. Bu aşamada madde faktör yükleri, maddenin açıklandığı varyans ve madde-ölçek korelasyon değerleri birer ölçüt olarak kabul edilmiştir.

İki aşamada ise elde edilen yapısal model doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiş, bu aşamada yakınsak geçerlik analizleri ve ölçme değişmezliği yapılarak ölçeğin yapısal özelliklerine ek kanıtlar sunulmuştur. Doğrulayıcı faktör analizinde yapısal benzerlik fonksiyon değerleri ve model uyum indeksleri ölçüt olarak kabul edilmiştir. Ölçme değişmezliği analizlerinde dört aşamalı Ölçek puanlarının güvenirliğini kestirebilmek için iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış, ayrıca birleştirici güvenirlik katsayısı belirlenmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Açımlayıcı faktör analizinde gerçekleştirilen paralel analizden elde edilen bulgulara göre ölçeğin faktör sayısı 2 olarak belirlenmiştir. Paralel analiz sonucunda karar verilen iki faktörlü yapı maksimum olabilirlik tekniğiyle yeniden faktörleştirilmiştir. Direct oblimin tekniği kullanılarak faktörler döndürülmüş, istatistiksel olarak anlamlı olmayan, binişik veya .45 yük değerinden düşük olan maddeler modelden sırasıyla çıkarılmış ve analizler hiyerarşik olarak tekrarlanmıştır. Bu aşamada faktör yükleri .45'in altında kalan maddelerin hiyerarşik olarak çıkarılması sonucunda iki faktörde yaklaşık varyansların %60'ını açıklayan 11 maddelik bir modele ulaşılmıştır. Bu modelde maddelerin faktör yükleri .46 ile .90, maddelerin ortak varyansa katkısı .31 ile .71 ve ölçek-madde korelasyonu ise .49 ile .78 arasında değişmektedir. Ayrıca modelin iç tutarlılık katsayısı sırasıyla .88 ve .80 olarak hesaplanmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda modelin ($\chi 2/DF$) oranının (88.59/42) (2.23) ideal uyum gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca yapısal benzerlik fonksiyonlarına dayalı analizleri oluşturan RMSEA (0.073) ve SRMR (0.050) değerleri iyi uyum göstermiştir. Yardımcı ölçütler de (NFI, NNFI, CFI, GFI ve AGFI) iyi ve kabul edilebilir uyum sağlamıştır. Bu aşamada son olarak modelin iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış, bu hesaplama sonucunda iç tutarlık katsayının .87 olduğu tespit edilmiştir. İkinci aşamada doğrulanan yapıda "ortalama açıklanan varyans" (AVE) ve "birleştirici güvenirlik" (CR) katsayıları incelenmiştir. Bu hesaplamalar neticesinde AVE sırasıyla her bir faktörde .43 ve .48, ise .44 CR ise .78 ve .84. olarak hesaplanmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizi sonrasına ulaşılan ölçeğin kız ve erkek öğrenciler ile ilk ve ortaokul öğrencileri arasında değişmez ölçmeler yapıp yapmadığını test etmek için dört aşamalı değişmezlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada biçimsel, metrik, skaler ve katı değişmezlik olarak aşamalı dört model sınanmıştır. Bu kapsamda ölçek maddelerini yanıtlarken kız ve erkek öğrencilerin ve ilk ve ortaokul öğrencilerinin aynı kavramsal bakış açısını kullandıkları, kız ve erkek öğrencilerin benzer grupları için ölçülen özelliğin de benzer olduğu, ölçeği oluşturan maddeler boyutunda kız ve erkek öğrenciler için bir yanlılık bulunmadığı, maddelerin hata terimlerinin kız ve erkek öğrenciler için eşit/değişmez olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler**: COVID-19, ilkokul, kaygı, geçerlik, güvenirlik

**Kaynakça**

Ahorsu, D. K., Lin, C., Imani, V., Saffari, M., Griffiths, M. D., & Pakpour, A. H. (2020). The fear of COVID-19 scale: Development and initial validation. *International Journal of Mental Health and Addiction*. https://doi.org/10.1007/s11469-020-00270-8

Amendola, S., Hengartner, M. P., Spensieri, V., Grillo, L., & Cerutti, R. (2022). Patterns of internalizing symptom and disability functioning in children and adolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry, 31,* 1455-1464. https://doi.org/10.1007/s007-021-01780-4

Blackwell, C. K., Mansolf, M., Sherlock, P., Ganiban, J., Hofheimer, J. A., Barone, C. J., Bekelman, T. A., Blair, C., Cella, D., Collazo, S., Croen, L. A., Deono, S., Elliot, A. J., Ferrara, A., Fry, R. C., Gershon, R., Herbstman, J. B., Karagas, M. R., LeWinn, K. Z., Margolis, A., Miller, R. L., O'Shea, T. M., Porucznik, C. A., & Wright, R. J. (2022). Youth well-being during the COVID019 pandemic. *Pediatrics, 149,* 1-23. https:doi:10.1542/peds.2021-054754

Long, E. E., Young, J. F., & Hankin, B. L. (2022). Stress mediates the within-person longitudinal associations between depression and different anxiety syndromes in youth. *Research on Child and Adolescent Psychopathology, 50,* 403-416. https://doi.org/10.1007/s10802-021-00866-1

Wei, C., Hoff, A., Villabo, M. A., Peterman, J., Kendall, P. C., Piacentini, J., McCracken, J., Walkup, J. T., Albano, A. M., Rynn, M., Sherrill, J., Sakolsky, D., Birmaher, B., Ginsburg, G., Keeton, C., Gosch, E., Compton, S. N., & March, J. (2014). Assessing anxiety in youth with the Multidimensional Anxiety Scale for Children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 43,* 566-578. https://doi:10.1080/1537446.2013.81451

West, S. G., Finch, J. F., & Curran, P. J. (1995). Structural equation models with nonnormal variables: Problems and remedies. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 56–75). Sage Publications, Inc.

Yakunina, I., Salem, A. M., & Yakunin, R. (2019). Analysis of aviation incidents using the GERT-network taking into account the psychological characteristics of the operator. In T. Shmelova, Y. Sikirda, N. Rizun, D. Kucherov, & K. Dergachov (Eds.), *Automated systems in the aviation and aerospace industries*, (pp. 405-421). IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-5225-7709-6.ch015

# Beslenme Okuryazarlık Ölçeğinin Geliştirilmesi

Sümeyya Erce
Kırşehir Ahi Evran Ün.

Enver Türksoy
Kırşehir Ahi Evran Ün.

Erhan Bostan
Kırşehir Ahi Evran Ün.

Hayriye Üzümcü
Kırşehir Ahi Evran Ün.

**Problem Durumu**

Dünyada ve ülkemizde sağlıksız beslenme alışkanlıkları nedeniyle kardiyovasküler hastalıklar, kanser, diyabet ve obezite ile ilişkili birçok hastalığın görülme sıklığı artmaktadır (WHO,2003). Dünya sağlık örgütünün yaptığı araştırmada 340 milyondan fazla çocuğun sağlıksız beslenme alışkanlıklarından dolayı fazla kilolu veya obez olduklarını belirtmektedir (WHO, 2021). Bu açıdan bireylerin doğru beslenme alışkanlıklarını kazanması, sağlıklı bir yaşam sürdürmelerini sağlamaktadır (Can & Şahin Kaya, 2022). Doğru beslenme alışkanlıklarının büyüme ve gelişmenin hızlı bir şekilde gerçekleştiği ilkokul döneminde çocuklara kazandırılmasının sağlık açısından öneminin büyük olduğu görülmektedir. İlkokul döneminde sağlıklı beslenme alışkanlıklarının kazandırılması çocukların beslenme okuryazarlığının arttırılması ile mümkün olacaktır (Özdenk,2021). Öğrencilerin beslenme okuryazarlık düzeylerinin gelişmesi ancak bu dönemde verilen kaliteli bir eğitimle sağlanmaktadır. Beslenme okuryazarlık düzeylerinin arttırılmasında beslenme ile ilgili verilere erişim, analiz yapabilme, doğru karar alıp uygulayabilme, sağlıklı beslenme alışkanlıklarının devamlılığını sağlama, gerekli düzeylerde sağlıklı besin seçimi, tüketimi ve beslenmenin sağlığa olan etkileri konusunda var olan bilgi, yetenek ve davranışların tümünün kazandırılması amaçlanmaktadır (Yıldırım, Kızıltan & Akçil Ok, 2021). İlkokul döneminde kazandırılması hedeflenen bu davranış ve becerilerin ne düzeyde olduğunun belirlenmesi bireylerin beslenme okuryazarlığı gelişimi için önemli olduğu düşünülmektedir.

Yapılan alanyazın taramasında beslenme okuryazarlığına ilişkin yapılan araştırmaların uluslararası literatür ile karşılaştırıldığında araştırmaların sınırlı kaldığı ve geliştirilen ölçeklerin yetişkin gruplara yönelik olduğu, ilkokul öğrencilerin beslenme okuryazarlık düzeylerini ölçmeye yönelik bir ölçeğin olmadığı görülmektedir. İncelenen alanyazında beslenme okuryazarlığının üç boyutlu sınıflandırması olduğu görülmektedir (Yıldırım, Kızıltan & Akçil Ok, 2021). Beslenme okuryazarlığı tanımında bulunan üç kavramsal unsuru Nutbeam (2000) işlevsel/fonksiyonel, etkileşimsel/interaktif ve eleştirel/kritik beslenme okuryazarlığı şeklinde sınıflandırılmaktadır (Ahire, Shukla, Gattani, Singh & Singh, 2013). Bu durum göz önüne alındığında beslenme okuryazarlığının alt boyutlarını ele alan kapsamlı bir araştırmanın olmadığı gözlemlenmiştir. Dolayısıyla bu araştırmada alt boyutlar da göz önünde bulundurularak ilkokul öğrencilerinin beslenme okuryazarlık düzeylerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçeğin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın ilkokul öğrencilerine yönelik yapılması ve alanda yapılacak ilk çalışma olması açısından bu alanda çalışacak araştırmacılara ve alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Yöntem**

Bu araştırmada nicel ve nitel araştırma türlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmaları belirlenen araştırma problemine bağlı olarak nitel ve nicel araştırma yöntemlerini eş zamanlı, sırala bu şekilde kullanılarak araştırma problemi çözmeye çalışan araştırma türüdür (Creswell, 2014; Leavy, 2017). Çalışma kapsamında karma yöntem türlerinden keşfedici sıralı desen kullanılmıştır. Keşfedici sıralı desen de adından da anlaşılacağı gibi nitel ve nicel yöntemler sıralı bir şekilde işe koşulmaktadır. Öncelikli olarak nitel süreç yürütülerek araştırma problemine yönelik veriler toplanmaktadır. Devam eden süreçte nitel süreçten elde edilen veriler derlenerek daha büyük bir gruba uygulanıp elde edilen verilerin teyit edilmesi amaçlanmaktadır. Bu çalışmada öncelikli olarak ilkokul öğrencileriyle nitel görüşmeler gerçekleştirilmiş daha sonra alan yazın ve nitel görüşmelerden elde edilen veriler derlenerek oluşturulan beslenme okuryazarlığı ölçeği (BOY) uygulanmıştır. Nitel bölümü temel nitel araştırma yöntemi kullanılarak desenlenmiş, nicel bölümü ise kesitsel tarama yöntemi kullanılarak desenlenmiştir. Araştırma bir karma yöntem araştırması olması nedeniyle katılımcı ve örneklem grubu kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcı grubunu 15 ilkokul öğrencisi oluşturmaktadır. Ölçek geliştirme sürecinde ise 562 ilkokul öğrencisi yer almaktadır. Araştırma verileri 2022-2023 eğitim öğretim yılında toplanmıştır. Nitel süreçlerde yarı yapılandırılmış görüşme formu, nicel süreçte ise araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçek uygulanmıştır. Nicel süreçte hazırlanan maddeler uzman görüşü almak amacıyla iki uzmana gönderilmiş ve genel dönütler kapsamında ölçeğe son hali verilmiştir. Taslak ölçek maddelerinin anlaşılabilirliğinin belirlenmesi amacıyla ölçek 250 ilkokul öğrencisine uygulanmıştır. Taslak ölçek maddelerine dair öğrencilerden alınan görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmış ve ölçeğin pilot uygulaması toplam 562 ilkokul öğrencisi ile yapılmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde JAMOVİ istatistiksel veri analiz programı kullanılmıştır. Araştırmada betimsel analizler, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Bu çalışmaya ilişkin Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğünden 03.03.2023 tarih ve 508385 sayılı kararı ile araştırma uygulama izin belgesi alınmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

İlkokul öğrencilerinin beslenme okuryazarlık düzeylerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmesini amaçlanan bu araştırmada başlangıçta 25 maddeden oluşmaktadır. Daha sonra uygulanan deneme ölçeğine yönelik yapılan analizler sonucunda 8 madde ölçekten çıkarılmıştır. 562 İlkokul öğrencisine uygulanan bu ölçek üç faktör ve 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan 4 madde olumsuz, 13 madde olumludur. Ölçekten alınabilecek minimum puan 17, maksimum puan 85'dir. Ölçekte yer alan üç faktörden ilkinde olan maddeler ilkokul öğrencilerinin beslenme okuryazarlık bilgilerini ölçmeye yönelik maddeler oldukları için "Fonksiyonel/İşlevsel" olarak adlandırılmıştır. İkinci faktör beslenme bilgisi kapsamında çocukların günlük yaşamda bu bilgileri uygulayıp uygulamadığını ölçen maddeler yer aldığı için "Etkileşimsel/İnteraktif" olarak, üçüncü faktörde yer alan maddeler ise çocukların beslenme konusundaki bilgilerini çevresindekilere ifade edip edemediğini ölçen maddeler olduğu için "Eleştirel/Kritik" olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin ilk faktöründe 6, ikinci faktöründe 6 ve üçüncü faktöründe 5 madde yer almaktadır. Maddelerin faktör yükleri 0.49 ile 0.87 aralığında değişmektedir elde edilen ölçek toplam varyansın % 48'ini açıklamaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa katsayısı birinci faktör için 0.79, ikici faktör için 0.69 ve üçüncü faktör için 0.96 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamı için Cronbach alfa katsayısı 0.81 olarak hesaplanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda CFI=0.95, TLI=0.94, RMESA=0.05, X2/Df= 276/113 değerleri hesaplanmıştır. Araştırmadaki veriler yazındaki çoğu araştırma gibi öğrencilerin değerlendirmelerine dayanarak toplanmıştır. İlkokul öğrencilerinin beslenme okuryazarlıklarına yönelik yapılacak olan çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Beslenme alışkanlığı, beslenme okuryazarlığı, ilkokul öğrencileri

**Kaynakça**

Ahire, K., Shukla, M., Gattani, M., Singh, V., & Singh, M. (2013). A survey based study in currents cenario of generic and branded medicines. International Journal of Pharmacy and Pharmaceutical Sciences, 5, 705-711.

Can, T., & Şahinkaya, A. (2022). Adölesan dönemde beslenme okuryazarlığı. *Current Perspectives on Health Sciences, 3*(2), 74-81.

Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research.* SAGE Publications.

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

Özdenk D. G. (2021) *Geç dönem adolesanların gıda ve beslenme okuryazarlığı düzeylerini saptamaya yönelik yeni bir ölçek geliştirme: Gıda ve beslenme okuryazarlığı ölçeği-geçerlik ve güvenirlik çalışması* [Doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.

World Health Organization. (2003). *Diet, nutrition, and the prevention of chronic diseases: report of a joint WHO/FAO expert consultation.* Who Technical Report Series.

World Health Organization. (2021, June). *Obesity and overweight.* https://www.who.int/news-room/factsheets/detail/obesity-and-overweight

Yıldırım M., Kızıltan G., & Akçil Ok M. (2021). Beslenme okuryazarlığı nedir?. *Başkent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 6*(Özel Sayı), 1-13.

# Bilgisayar Teknolojisiyle Görsel Akıl Yürütme Maddelerinin Geliştirilmesi: Otomatik Madde Üretimi

Sabiha Bozdağ
Gazi Üniversitesi

Ayfer Sayın
Gazi Üniversitesi

**Problem Durumu**

COVİD-19 salgını ve 6 Şubat 2023 Kahramanmaraş depremi gibi olağanüstü hâller nedeniyle hem Yüksek Öğretim Kurumu hem de Millî Eğitim Bakanlığı eğitim-öğretim faaliyetleriyle birlikte ölçme ve değerlendirme sistemini de uzaktan yürütme kararı almıştır. Hem ülkemizde hem de OECD raporlarına yansıyan bilgilerde uzaktan eğitim sürecinde bazı aksaklıklar meydana geldiği görülmektedir (TEDMEM, 2022). Arend (2007) de uzaktan eğitimle yürütülen lisans derslerinde en zorlayıcı ögenin ölçme ve değerlendirme olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde MEB uygulamasında derslerin uzaktan eğitimle yapılmasına karşın dönem sonu sınavlarının yüz yüze yapılması da süreçte yaşanan bu zorluğa işaret etmektedir (MEB, 2021). Bununla birlikte uluslararası düzeyde tanınan GMAT, TOEFL, CBT-e, ACT gibi yüksek riskli sınavların elektronik ortamda yapılması (Cohen ve Upton, 2006); PISA ve TIMSS gibi ulusal izleme sınavlarında teknoloji tabanlıya geçildiği düşünüldüğünde (OECD, 2019) sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamalarının da dijital ortamda gerçekleştirilebileceği görülmektedir. Bilgisayar tabanlı test uygulamaları öncelikle tüm öğrenciler için esnek bir uygulama zamanı ve alanı sağlar. Öğrenciler sınava girdikten sonra puanları hızlı bir şekilde hesaplanabilir. Bu hem uygulayıcılar hem de öğrenciler için önemli bir avantaj sağlar (Chen, vd. 2019; Gierl, vd. 2022). Özellikle sınıf içi uygulamalarda sınıftaki öğrenci sayısının fazla olması, dersin saati ve diğer işlerin yoğunluğundan dolayı öğretmenler sınavları puanlamak için uzun zamana ihtiyaç duyma eğilimindedir. Bu durumda da özellikle izleme testlerinin sonucunda öğrencilerin bireysel gelişimlerini takip etmek, eksikliklerini görmek ve bunları telafi etmek için yeterli zamanı yoktur. Bu durum, geri bildirimin etkinliğini azaltır. Bilgisayar tabanlı test uygulamaları öğrencilere sonuçları hızlı bir şekilde açıklanmasına fırsat verir. Test sonuçlarına hızlı bir şekilde ulaşmak hem öğretmenlerin üzerindeki yükü azaltır hem de öğrencilerin eksiklerini anında görmelerine olanak tanır. Bu sayede öğrencilere hızlı ve etkili geri bildirimler verilerek onların bireysel öğrenmelerini takip etmesi sağlanır (Chen, vd. 2019). Ayrıca Elektronik ortamda yapılan testlerde fotoğraf, video gibi görsel ve işitsel araçlardan kolaylıkla faydalanılabilmesi de önemli bir avantajdır (Gierl vd. 2022; Kosh, vd. 2019). Bilgisayar uygulamaları için de geniş bir madde havuzuna ihtiyaç duyulur. Psikometrik özellikleri bilinen maddelerden oluşan geniş bir madde havuzu oluşturmak zaman, emek ve maliyet bakımından oldukça masraflıdır. Geleneksel madde yazma sürecinde her madde benzersizdir ve bu nedenle her madde ayrı ayrı yazılmalı, düzenlenmeli ve gözden geçirilmelidir (Choi ve Zhang, 2019; Gierl, vd. 2022). Örneğin bir sınav için 500 maddeden oluşan bir madde havuzu gerekiyorsa eğitim materyallerinde ve madde yazma yönergelerinde açıklanan uygun kalite standartlarını karşıladığından emin olmak için 500 madde tek tek yazılmalı, düzenlenmeli ve yenilenmelidir (Gierl vd., 2022). Bir diğer sorun ise geleneksel yaklaşım ile üretilen maddelerde içerik sabittir. Eski bilgilerle oluşturulan maddelerde değişiklik yaparak bu maddelerin tekrar kullanımı çok zordur ve bu nedenle süreç doğrudan yeni maddelerin yazılmasını gerektirmektedir. Oysaki çağımızda, bilgi sürekli değişmekte ve güncellenmekte, bu da test geliştiricilerini daha esnek yaklaşımlara yönlendirmektedir. Anlaşılacağı üzere geleneksel yaklaşım geniş bir madde havuzu ihtiyacını karşılamak için pahalı ve zaman alıcıdır, ayrıca çok fazla emek gerektirmektedir (Gierl vd., 2022). Yapılan çalışmalar da öğretmenlerin madde yazma konusunda zaten zorlandıklarını göstermektedir ki geniş bir madde havuzu oluşturmanın zorluğu anlaşılabilmektedir (Karatay ve Dilekçi, 2019; Özyalçın ve Kana, 2020). Bu nedenle test geliştirmede uzmanları ve teknolojiyi birleştirmek, bilgisayar tabanlı test sistemlerinin testlerin içeriğine, uygulama ortamına ve değerlendirme yönlerine ve ayrıca maddelerin yazılma şekline getirdiği yeniliklerden yararlanmak gerekir (Davey, 2011). Bunlardan biri olan otomatik madde üretimi (OMÜ), geniş bir madde havuzu oluşturmak için alternatif bir madde geliştirme süreci olarak kullanılabilir. Ayrıca sınıf içi uygulamalarda da OMÜ ile bu sorunun üstesinden gelinerek geniş bir madde havuzu elde edilmektedir. Aynı zamanda OMÜ ile içerik kodlama çalışmaları yapılarak testin güvenirliği sağlanabilir (Gierl vd., 2022). Bu araştırmada da ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin görsel akıl yürütme becerilerini ölçmek amacıyla OMÜ ile geniş bir madde havuzu oluşturulması amaçlanmaktadır.

**Yöntem**

Bu araştırmada ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin görsel akıl yürütme becerilerini ölçmek amacıyla otomatik madde üretiminin gerçekleşmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda araştırma, olgu ve gözlenebilir gerçeklerin temellerine ait yeni bilgiler edinmeyi amaçlayan deney ve teoriye dayalı gerçekleştirileceği için temel araştırma niteliğindedir. Temel araştırmalar, belirli bir alanla ilgili bir kuramı irdelemek, incelemek, güçlendirmek ya da yeni bir kuram ortaya koymak için yürütülen çalışmalardır (Karasar, 2022). Araştırmada ilkokul 3. Sınıf öğrencilerinin görsel akıl yürütme becerilerini ölçmek amacıyla otomatik olarak üretilmesi planlanan 500 soru içinden rastgele 20 soru seçilmiştir. Bu sorulara 6 uzmanın görüşünün alınmıştır. Uzmanlar ilköğretim matematik eğitimi, üstün yetenekliler eğitimi, ölçme ve değerlendirme, psikolojik danışma ve rehberlik alanlarında en az yüksek lisansını tamamlamış kişilerden oluşmaktadır. Bu araştırmada görsel akıl yürütme maddelerinin kullanıldığı ulusal düzeyde BİLSEM giriş sınavları, uluslararası düzeyde kullanılan diğer bilişsel yetenek sınavları taranarak OMÜ yöntemiyle görsel akıl yürütme becerilerine yönelik sorular üretilmiştir. OMÜ üç aşamada gerçekleştirilmektedir:

bilişsel modelin geliştirimesi, madde modelinin geliştirilmesi ve soruların otomatik üretimi. Bilişsel model, bir alandaki belirli bir sorunu çözmek için gereken bilgi, beceri ve yetenekleri vurgulayan temsildir (Gierl vd., 2013). Test performansının altında yatan tüm bilgi, beceri ve süreçleri detaylı olarak kapsar (Gierl ve Lai, 2013). Bilgi, becerilere dayalı kazanımlar belirlendikten sonra öğrencinin bu kazanımlara ulaşabilmesi için gerekli bilişsel süreçler ve beceriler tanımlanır. Birinci aşamada görsel akıl yürütme maddeleri için bilişsel model oluşturulmuştur. İkinci aşamada Madde modelleri, içeriğin nereye yerleştirilmesi gerektiğini belirtmek üzere geliştirilir (Gierl ve Lai, 2013). OMÜ'de madde modeli kavramı, bilgisayar kodlaması kullanılarak geleneksel madde yazımındaki yönergeler ve standartlar oluşturma sürecinin yeniden yapılandırılmasını içerir. Araştırmanın ikinci aşamasında ilkokul 3. Sınıf öğrenci seviyesine uygun olan soru formatları belirlenerek madde modelleri geliştirilmiştir. Son aşamada da Python tabanlı kodlar geliştirilerek otomatik üretim tamamlanmıştır. Araştırmada uzmanların görüşleri betimsel analizle incelenmiştir, uzmanların tüm görüşleri dikkate alınarak modellerde ve üretilen sorularda düzenlemelere gidilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu araştırma kapsamında bilgisayar tabanlı test uygulamaları için otomatik madde üretimi (OMÜ) gerçekleştirilmiştir. İlkokul 3. Sınıf öğrencilerinin görsel akıl yürütme becerilerini ölçmeyi amaçlayan soruların üretimi için OMÜ'nün işlem basamakları da ayrıntılandırılmıştır. Birinci aşamada görsel akıl yürütme becerisinin bilişsel modeli hazırlanmıştır. Modelde yer alan problem ve senaryolar içinden "eşleştirme" ve "sıralama" seçilmiştir. Bu problem ve senaryolar için özellik ve elementler belirlenmiş, uzman görüşleri doğrultusunda son şekli verilmiştir. Madde modeli için 2 satır * 2 sütun olacak şekilde bir madde modeli tasarlanmıştır. Bu modelde öğrencilere öncelikle iki şekil verilmiştir. Ardından ikinci satırda yer alan şekilden sonra gelmesi gereken şekil öğrencilere sorulmuştur. Sıralama sorusu için de bir satır * 8 sütun modeli tasarlanmıştır. Yan yana sekiz şekil belli bir mantıkla sıralanarak bu sıradan biri seçeneğe taşınmış ve öğrencilerden bunu bulması istenmiştir. Geliştirilen bilişsel model ile madde modelinden Python tabanlı kodlar aracılığıyla toplam 400 soru üretilmiştir. Soruların ön uygulama ve uzman görüş aşaması devam etmektedir. Geleneksel madde yazımı, yüksek kalitede maddeler üretilmesini sağlasa da zaman alıcı ve maliyeti yüksek bir uygulama olduğu için çoğalan madde ihtiyacını karşılamakta yetersiz kalmaktadır (Choi ve Zhang, 2019). Ayrıca kâğıt-kalem testlerin basım, dağıtım ve değerlendirme süreçleri maliyetlidir, ölçmenin sürekliliği ilkesi göz önüne alındığında geleneksel test geliştirme süreci için çok fazla emek, zaman ve maliyet gerektiği görülebilir. Bu çalışmada tanıtılan test geliştirme sürecinde bilgisayar teknolojisinden nasıl yararlanılacağını göstermesi; hızlı ve ekonomik bir şekilde geniş bir madde havuzu oluşturmak için alternatif bir yöntem sunmaktadır. Bu sayede öğrencilerin bilişsel gelişimini daha kapsamlı bir şekilde değerlendirmeye olanak sağlanacaktır. Ayrıca dijital ölçme ve değerlendirmenin uygulama sürecine yönelik bir örnek tanıtılmış olacaktır.

**Anahtar Kelimeler**: Otomatik madde üretimi, görsel akıl yürütme, bilgisayar tabanlı test, dijital ölçme ve değerlendirme

**Kaynakça**

Arend, B. D. 2007. "Course assessment practices and student learning strategies in online courses", Journal of Asynchronous Learning Networks, 11(4), 3-17.

Chen, B., Zilles, C., West, M., Bretl, T. 2019. "Effect of Discrete and Continuous Parameter Variation on Difficulty in Automatic Item Generation. Lecture Notes in Computer Science." Lecture Notes in Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics. Editörler: Isotani S., Millán E., Ogan A., Hastings P., McLaren B., Luckin R. Berlin: Springer.

Chen, B., Zilles, C., West, M., Bretl, T. 2019. "Effect of Discrete and Continuous Parameter Variation on Difficulty in Automatic Item Generation. Lecture Notes in Computer Science." Lecture Notes in Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics. Editörler: Isotani S., Millán E., Ogan A., Hastings P., McLaren B., Luckin R. Berlin: Springer.

Choi, J., Zhang, X. 2019. "Computerized item modeling practices using computer adaptive formative assessment automatic item generation system: A tutorial.", The Quantitative Methods for Psychology, 15(3), 214-225.

Cohen, A. D., Upton, T. A. 2006. "Strategies in responding to the new TOEFL reading tasks.", ETS Research Report Series, 2006(1), i-162.

Davey, T. 2011. A Guide to Computer Adaptive Testing Systems. Council of Chief State School Officers. Gierl, M. J., Lai, H. 2013. "Instructional topics in educational measurement (ITEMS) module: Using automated processes to generate test items.", Educational Measurement: Issues and Practice, 32(3), 36-50.

Gierl, M., Swygert, K., Matovinovic, D., Kulesher, A., Lai, H. 2022. "Three sources of validation evidence needed to evaluate the quality of generated test items for medical licensure.", Teaching and Learning in Medicine, 1-11.

Karasar, N. 2022. Bilimsel araştırma yöntemleri (37. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık. Karatay, H., Dilekçi, A. 2019. "Türkçe Öğretmenlerinin Dil Becerilerini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlikleri.", Milli Eğitim Dergisi, Temel Eğitim, 685-716.

Kosh, A. E., Simpson, M. A., Bickel, L., Kellogg, M., Sanford-Moore, E. 2019. "A cost–benefit analysis of automatic item generation.", Educational Measurement: Issues and Practice, 38(1), 48-53.

Millî Eğitim Bakanlığı, 2021. https://www.meb.gov.tr/yuz-yuze-egitime-bir-haftalik-aradan-sonra-devam/haber/24621/tr Son erişim tarihi: 21/06/2023

OECD. 2019. PISA 2018 Assessment and Analytical Framework. OECD.

Özyalçın, K. E., Kana, F. 2020. "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Metin Alti Soru Yazma Becerileri Üzerine Bir Değerlendirme.", Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi, 5 (2), 488-506.

TEDMEM (2022). 2021 Eğitim Değerlendirme Raporu (Değerlendirme Dizisi: 8). Ankara: Türk Eğitim Derneği (TED) Yayınları.

# Görüngübilim Araştırmaları Ne Kadar Görüngübilim: Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimleri Alanında Yapılan Araştırmaların Betimsel İncelenmesi

M. Emir Ruzgar
Aksaray Üniversitesi

İbrahim Sözcü
Aksaray Üniversitesi

**Problem Durumu**

Nitel araştırmalar doğaları gereği farklı modellerde gerçekleştirilebilir. Bu modeller genellikle beş gruba ayrılır: 1) etnografi, 2) görüngübilim, 3) durum çalışması, 4) gömülü kuram ve 5) eylem araştırması. Bu modeller arasında görüngübilim, hem bir nitel araştırma modeli hem de felsefi bir yöntemdir. Kant, Hegel, Husserl, Gadamer gibi filozoflar görüngübilimi farklı şekillerde yorumlamakla birlikte felsefe anlamda görüngübilim, bireyin deneyimleri doğrultusunda bilinç yapılarının incelenmesini esas alır. Bir nitel araştırma modeli olarak görüngübilim araştırmalarında ise deneyim merkezi bir konuma sahiptir. İnceleme konusu edinilen bireyin ve grupların belirli bir deneyime ne anlam yüklediklerini anlamayı ve yorumlamayı temele alır. Sözcüğün anlam bilimsel kökenine bakıldığında görüngü numen karşıtı olarak geçer. Numen, fiziki anlamda bir nesneye işaret eder. Böylece görüngü (fenomen) ise numenin karşıtı olduğuna göre nesne ile ilgili deneyime ve ona yüklenen anlama işaret eder. Örneğin, kanser hastası olup kemoterapi gören insanların ister tedavi süreci devam ederken isterse de kemoterapi sürecinden sonra kanser hastası olup kemoterapi görme deneyimine ne anlam yüklediklerini, neler yaşadıklarını, neler düşündüklerini incelemek isteyen biri görüngübilim modelinden yararlanabilir. Görüngübilim araştırmaları doğaları gereği araştırma konusu edilen bağlam ve insanlarla yakından ilişki kurulmasını ve bu bağlamda uzunca bir süre geçirilmesini gerektiren bir modeldir. Dolayısıyla nitel araştırmaların tamamında olduğu gibi görüngübilim araştırmaları da zorlu ve meşakkatli bir süreç gerektirir. Ancak nitel araştırma yaklaşımının nicel araştırmalara nazaran görece daha yeni olması nedeni ile bu tür araştırmaların tasarlanması ve uygulanmasında bazı güçlüklerle karşılaşılması olasıdır. Diğer taraftan eğitim ve sosyal bilimlerde bilimsel yöntemde nicel yaklaşımın baskın olması, nitel araştırmaların yaygınlaştığı günümüzde nitel desenlerin seçim ve kullanımında da sorunlara neden olmaktadır. Başka bir ifade ile nitel desenlerin seçiminin ve uygulanmasının çalışmanın niteliğini etkileyecek olumsuzluklara neden olması söz konusu olabilir. Bu bağlamda alanyazında yer alan görüngübilim araştırmalarının bu modelin gerekleri ve karakteristik özellikleri ile uyumunun incelenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın temel amacı, 2015-2023 yılları arasında yayınlanan, TR DİZİN veri tabanında yer alan sosyal bilimler ve eğitim bilimleri kapsamına giren görüngübilim araştırmalarının görüngübilim modelinin gerek ve karakteristik özelliklerine göre durumunun ne olduğunu incelemektir.

**Yöntem**

Görüngübilim deseniyle gerçekleştirilen araştırmaların dağılımını ve mevcut durumunu incelemeyi amaçlayan bu araştırmada betimsel araştırma modeli kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar, ilgilenilen olguyla ilgili mevcut durumu betimleyerek genel dağılımı ve durumu saptamaya yönelik araştırmacılara bakış açısı sunar. Araştırmanın evrenini, TR DİZİN'de yer alan, 2015-2023 yılları arasında sosyal bilimler ve eğitim bilimleri alanında yapılan nitel araştırmalardan görüngübilim deseninin kullanıldığı bütün araştırmalar oluşturmaktadır. Araştırmada evreninde yer alan çalışmalara ulaşmak için TR DİZİN uygulamasının araştırma kutusuna "fenomenoloji," "görüngübilim," "olgubilim," "görüngübilimsel," "olgubilimsel," ifadeleri arama sözcüğü olarak yazılmış ve bu sözcüklerden bir tanesi araştırma özetinde yer alan bütün çalışmalar listelenmiştir. Listenen toplamda bin kırk sekiz araştırma belirlenmiş, bunlardan seksek dört tanesi tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilmiştir.

Görüngübilim araştırmalarının hangi boyutlarından incelenebileceğine yönelik alan yazın taraması gerçekleştirilmiştir. Bu tarama sonucunda yurt dışı veya yurt içi alanyazında görüngübilim araştırmalarını incelemek için kullanılabilecek bir kontrol listesinin var olmadığı tespit edilmiştir. Ardından görüngübilim araştırmalarının kuramsal temelleri incelenerek görüngübilimin karakteristik özellikleri bu konudaki temel eserler incelenerek belirlenmiştir. Araştırmacılar, alan yazın incelemesi neticesinde belirlenen karakteristik özelliklerini dikkate alarak Görüngübilimsel Araştırma İnceleme Form'unu geliştirmiştir. Bu form, incelemeyi yöntembilimsel (kuramsal) ve yöntemsel (teknik) olmak üzere iki kısma ayırmaktadır. Yöntembilimsel (kuramsal) kısımda görüngübilim araştırmalarının felsefi arka planına ve kuramsal temeline ilişkin özellikleri irdelenmektedir. Bu kısımda puanlayıcılar, toplamda altı tane olan her bir soruya yönelik olarak puanlarını "Hiç Uygun Değil," "Kısmen Uygun," "Orta Derecede Uygun," "Yeterince Uygun" ve "Tamamen Uygun" seçeneklerinden birini seçerek vermiştir. Yöntemsel (teknik) kısımda ise görüngübilim araştırmalarının katılımcı sayısı, veri toplama tekniği ve analizi gibi daha uygulama dönük ve teknik özellikleri ele alınmaktadır.

Veri analizi amacıyla oluşturulan örneklem grubunda yer alan çalışmalar, geliştirilen form doğrultusunda dört farklı kodlayıcı tarafından incelenmiştir. Kodlayıcılardan ikisi bu araştırmanın yazarlarıdır. Diğer iki kodlayıcı, Rehberlik ve Psikolojik Danışma alanında uzmanlaşan öğretim elemanlarıdır. Kodlama sürecinden önce araştırmacılar kodlayıcılara formun nasıl kullanılması gerektiği ile ilgili açıklamalarda bulunmuş ve örnek kodlama etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Kodlama işlemi her bir kodlayıcı tarafından ayrı ayrı, örneklemin tamamını kapsayacak şekilde yürütülmüştür. Veri toplam formunun ilk kısmında

yer alan ve bütün puanlayıcıların yanıtlandığı sorulara yönelik yanıtlar; “Hiç Uygun Değil = 1” “Kısmen Uygun = 2” “Orta Derecede Uygun = 3” “Yeterince Uygun = 4” ve “Tamamen Uygun = 5” şeklinde nicelleştirilerek analize tabi tutulmuştur. Kodlama sonucunda elde edilen bulgular; ortalama, frekans, yüzde vb. betimsel istatistikler aracılığıyla sunulmuştur. Veri toplama aracında altı soru için dört puanlayıcı arasındaki genel güvenirlik katsayısı .91 olarak belirlenmiştir. Elde edilen bu katsayı .60 değerinden büyük olduğu için puanlayıcılar arası güvenirliğin sağlandığı sonucuna varılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma kapsamında ele alınan görüngübilim araştırmalarının amaçlarının yönteme uygunluğu puanlayıcılar tarafından kısmen uygun olarak puanlanmıştır. Bu araştırmada incelenen çalışmaların amaçlarının görüngübilim yöntemine uygunluğunun puanlayıcılar tarafından orta derecede uygun olarak işaretlenmesine, ele alınan çalışmaların görüngübilim yönteminin araştırma mantığına uygunluğunun tartışılır olması neden olmuş olabilir. Nitekim puanlanan araştırmaların önemli bir kısmında katılımcıların görüşlerinin alındığı, bakış açılarının belirlendiği yahut algılarının saptandığı görülmüştür. İnsanların görüş, bakış açısı ve algılarının incelendiği araştırmalar, sosyal ve eğitim bilimleri alanları için kıymetli olmakla birlikte yalnızca görüş, bakış açısı ve algının incelenmesi görüngübilim araştırmalarının temel yaklaşımına tam olarak uygun değildir. İncelenen görüngübilim araştırmalarında yanıt aranan soruların yönteme uygunluğu puanlayıcılar tarafından kısmen uygun olarak puanlanmıştır. Bilimsel araştırma mantığı göz önüne alındığında bir araştırmada yanıtlanmaya çalışılan soruların o araştırmada kullanılan araştırma yöntemine uygun olması elzemdir. Görüngübilim araştırmaları en temelde deneyimi anlamayı ve yorumlamayı zorunlu kılar. Dolayısıyla görüngübilim araştırmalarında yanıtlanmaya çalışılan soruların görüngübilim yönteminin paradigmal anlayışıyla örtüşür olması beklenir. Bu araştırmada puanlanan araştırmaların soruları incelendiğinde soruların önemli bir kısmının bir deneyimi anlama ve anlamlandırma yerine deneyimin doğurgularını (görüş, bakış açısı, algı vb.) betimlemeye yönelik olduğu belirlenmiştir. İncelenen araştırmaların katılımcılarının görüngübilimsel modele uygunluğuna yönelik puanlar ve istatistikler, puanlayıcılara göre katılımcıların görüngübilim yöntemine orta derecede uygun olduğunu göstermiştir. Çalışma konusu edinilen araştırmalarda araştırmacının kendi rolünü açıklamasının görüngübilim yöntemine uygunluğu puanlayıcılar tarafından kısmen uygun olarak saptanmıştır. İncelenen araştırmalarda görüngübilim yönteminin kuramsal temelini açıklayışını puanlayıcılar kısmen uygun bulmuştur. Görüngübilim araştırmalarında etik hususların açıklanışı puanlayıcılar tarafından kısmen uygun olarak bulunmuştur. Görüngübilim araştırmacılarında temel veri toplama tekniği görüşme olduğundan incelenen araştırmaların büyük bir kısmında yarı-yapılandırılmış görüşmelerin kullanıldığının belirlenmiş olması değerlidir. Araştırma konusu edilen çalışmalarda bulguların sunumu, genellikle betimsel olarak yapılmıştır. Başka bir ifadeyle veriler, frekanslar aracılığıyla tablolaştırılmış, ardından da tablolar yazı aracılığıyla açıklanmıştır.

**Anahtar Kelimeler**: Araştırma yöntemleri, nitel araştırma, görüngübilim

**Kaynakça**

Benoit, W. L. (2011). Content analysis in political communication. E. P. Bucy ve R. L. Holbert (Eds.), *Sourcebook for Political Communication Research: Methods, Measures, and Analytical Techniques* içinde (ss. 268-279). London: Routledge.

Burch, R. (1990). Phenomenology, lived experience: taking a measure of the topic. *Phenomenology + Pedagogy, 8*, 130-160.

CASP (2021). CASP checklists.https://casp-uk.net/casp-tools-checklists/ adresinden erişilmiştir.

Çarpar, M. C. (2020). Sosyolojide iki niteliksel desen: Fenomenolojik ve etnografik araştırma. *The Journal of Social Science, 4*(8), 689-704, DOI: 10.30520/tjsosci.750923

Çelik, H., Başer Baykal, N. ve Kılıç Memur, H. N. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education, 8*(1), 379-406, DOI:10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.16m

Denzin, N.K., ve Lincoln, Y.S. (Eds.). (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Farrell, E. (2020). Researching Lived Experience in Education: Misunderstood or Missed Opportunity? *International Journal of Qualitative Methods, 19*, 1-8.

Finlay, L. (2009). Debating phenomenological research methods. Phenomenology & Practice, 3(1), 6-25, DOI: https://doi.org/10.29173/pandpr19818

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education*. (Eighth Edition). New York: McGrawHill.

Gage, N. L. (1989). The Paradigm Wars and Their Aftermath: A "Historical" Sketch of Research on Teaching since 1989. *Educational Researcher, 18*(7), 4-10.

Hannah, D. R. ve Lautsch, B. A. (2011). Counting in Qualitative Research: Why to Conduct it, When to Avoid it, and When to Closet it. *Journal of Management Inquiry, 20*(1), 14–22. https://doi.org/10.1177/1056492610375988

Howe, K. R. (2004). A critique of experimentalism. *Qualitative Inquiry, 10*(1), 42–46.

Mapp, T. (2008). Understanding phenomenology: the lived experience. *British Journal of Midwifery, 16*(5), 308-311.

Maxwell, J. A. (2010). Using Numbers in Qualitative Research. *Qualitative Inquiry, 16*(6), 475–482. https://doi.org/10.1177/1077800410364740o

Myerhoff, B. (1978). *Number our days*. New York: Touchstone

O'Brien, B. C., Harris, I. B., Beckman, T. J., Reed, D. A., & Cook, D. A. (2014). Standards for reporting qualitative research: A synthesis of recommendations. *Academic Medicine, 89(*9), 1245–1251

Pietkiewicz, I. & Smith, J.A. (2012) Praktyczny przewodnik interpretacyjnej analizy fenomenologicznej w badaniach jakościowych w psychologii. *Czasopismo Psychologiczne, 18*(2), 361-369.

Sever, M. ve Aypay, A. (2014). Öğretmenlı́k hallerı̇: Türkiye`de öğretmen olmak üzerine nitel bir araştırma. Ankara: Pegem Akademi.

Smith, D. W. (2018). "Phenomenology", The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Summer 2018 Edition), Edward N. Zalta (ed.), https://plato.stanford.edu/archives/sum2018/entries/phenomenology/ adresinden erişilmiştir.

Kaynakçanın devamı kelime sınırlaması nedeniyle eklenememiştir. Tam metinde kaynakçanın tamamı verilecektir.

# Öğrencilere Dönüt Vermede Bilişsel Tanı Modelinin Kullanımı: Fen Bilimleri Dersi Örneği

Selen Şener Koruk — MEB
Duygu Güldeş — MEB
Serkan Arıkan — Boğaziçi Üniversitesi
Dilek Güven Hastürk — MEB

**Problem Durumu**

Mark Twain "eğitim kafayı geliştirmek demektir, belleği doldurmak değil" sözü ile düşünme becerilerinin eğitimin asıl amacı olduğunu çarpıcı bir şekilde ifade etmiştir. Günümüzde düşünme becerilerinin hem öğretimi hem de ölçme-değerlendirme çalışmaları gitgide önem kazanmaktadır. Bu bağlamda eğitimde kullanılan Bilişsel Tanı Modeli (BTM), öğrencinin sahip olduğu düşünme becerilerine dair nitelikli geri bildirim vermeyi sağlayan bir ölçme değerlendirme modelidir (Başokçu, 2014). Bu model kullanılarak öğrencinin bir dizi beceride ne kadar usta olduğu ya da yetersiz olduğu değerlendirilebilir (de la Torre, 2008).

BTM öğrencilerin testten aldıkları puanların yanı sıra test ile ölçülen becerilere öğrencilerin sahip olma yüzdelerini ortaya koyar (Li, Zhou, Huang, Tu, Gao, Yang ve Li, 2020). Bu sayede, BTM öğrencilerin maddelere verdikleri cevaplar hakkında açıklayıcı bilgiler sunar, bu bilgiler arasında öğrencilerin kullandıkları stratejiler, kavram ilişkilendirmeleri ve prensipler bulunmaktadır (Leighton ve Gierl, 2007). BTM, öğrencilere bireysel olarak hangi becerilere ne oranda sahip olduklarına dair geri bildirim verme fırsatı sunar. BTM ile sorular ile düşünme becerileri arasında ilişki kurularak gruba ait beceri sınıfları, öğrenciye ait bireysel beceri sınıfı belirlenebilir, öğrencinin aldığı toplam puanın yanı sıra güçlü ve zayıf yönlerine dair nitelikli veri elde edilebilir (Wu, 2019). Aynı toplam puanı alan iki öğrenci, farklı becerilere sahip olabileceği için, farklı geri bildirim alma şansına sahip olurlar.

Bu çalışma BTM'nin fen öğretimi için hazırlanmış bir sınıf içi ölçme ve değerlendirme testinde nasıl çalıştığını ortaya koymaktadır. Bilişsel tanı modeline göre hazırlanmış başarı testi ile öğretmenlerin öğrencilere beceri temelli dönüt verebilmeleri için belirlenen 6 beceri üzerinden rehber niteliğinde hazırlanmıştır. Çalışmanın amacı öğrencilere verilen dönütleri öğrencilerin sahip oldukları ve geliştirmeleri gereken becerileri dikkate alarak daha nitelikli hale getirmektir. Bu bağamda çalışmanın amacı; Fen Bilimleri dersi kapsamında bilişsel tanı modelini kullanarak 7. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları ve geliştirmeleri gereken becerilerin tespit edilmesi ve bu konuda öğrencilere nitelikli geri bildirimlerin verilmesidir. Çalışmanın önemi ise BTM'nin Fen Bilimleri sınıf içi ölçme ve değerlendirme sürecine entegrasyonunu ortaya koyan nadir çalışmalardan biri olmasıdır.

**Yöntem**

**Katılımcılar**

Çalışma verileri kolay ulaşılabilir örnekleme modeline uygun olarak İstanbul İli Anadolu yakasında bulunan 3 farklı ortaokulda öğrenim gören 148'i erkek 189'u kız toplam 337 7.sınıf öğrencisinden elde edilmiştir. Katılımcılar araştırmacılardan üçünün Fen Bilimleri dersini yürüttüğü bütün 7.sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

**Ölçme Aracı**

Ölçme aracı, araştırmacılar tarafından oluşturulan, 7.sınıf Fen Bilimleri dersi ilk 5 ünite kazanımlarını ve bu kazanımlarla ilişkilendirilmiş 6 düşünme becerisini (sınıflama, çıkarımda bulunma, değişkenleri belirleyerek deney tasarlama, yorumlama, güncel yaşamla ilişkilendirme, okuduğunu anlama) içeren 20 soruluk çoktan seçmeli veri toplama aracıdır. Ölçülmek istenen 6 becerinin 4'ü MEB Fen Bilimleri dersi öğretim programında yer alan bilimsel süreç becerilerinden (sınıflama, çıkarımda bulunma, değişkenleri belirleyerek deney tasarlama, yorumlama), 2'si PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) sınavında yer alan becerilerden (güncel yaşamla ilişkilendirme, okuduğunu anlama) seçilmiştir (MEB, 2018; PISA, 2022).

Q Matris BTM analizi için gerekli olan, maddelerin satırda becerilerin sütunda yer aldığı 2 boyutlu bir sınıflandırma aracıdır (Tatsuoka, 1983). Bu çalışmada da soru ile soruyu cevaplamak için gerekli olan becerinin ilişkilendirildiği Q Matris hazırlanmıştır. Örneğin, ölçme aracında yer alan 3. Maddeyi doğru yanıtlayabilmek için öğrencilerin günlük yaşamla ilişkilendirme ve çıkarım yapma becerilerine sahip olmaları gerektirmektedir. 3.madde için, ilişkili olduğu bu 2 beceriye 1 diğer 4 beceriye 0 yazılarak bu durum Q matrise yansıtılmıştır.

Veri toplama aracının geliştirilmesi sürecinde öncelikle belirlenen 6 düşünme becerisine yönelik literatür taranmış ve örnek soru tipleri incelenmiştir. Bu incelemeye göre uygulanacak soruların bir kısmı araştırmacılar tarafından yazılmış, bir kısmı da hazır kaynaklardan alınmıştır. Son olarak ölçme değerlendirme uzmanının görüşleri alınarak ön uygulama yapılmıştır.

**Veri Analizi**

Öğrencilerin sahip olduğu ve geliştirmeleri gereken becerilerin belirlendiği ve bu belirlemeyle öğrencilere nitelikli geri bildirim yapılmasının amaçlandığı bu çalışma, nicel araştırma paradigmasına uygun olarak bilişsel tanı G-DINA modeline göre tasarlanmıştır. G-DINA modeli, bir soruya doğru cevap vermek için gerekli becerilerden bir veya birkaçına sahip olan

öğrenci ile soruda istenen hiçbir beceriye sahip olmayan öğrencinin soruyu doğru yanıtlama olasılıklarının farklılaşmasına izin vermektedir (de la Torre, 2011). Böylece öğrenciler için çok çeşitli düşünme becerisi profilleri ortaya konabilmektedir (Chen ve Chen, 2016).

Testten elde edilen puanların Cronbach's Alpha ile ölçülen güvenirlik (iç tutarlılık) değeri 0,76 olarak tespit edilmiştir. Bu değer George ve Mallery (2003) belirttikleri kriterlere göre "kabul edilebilir" bir güvenirliği göstermektedir. Veriler, Yıldız'ın (2020) R tabanlı paketlerin kullanımını kolaylaştırmak için hazırladığı shinyapps programı ile analiz edilmiştir ve "her bir öğrencinin düşünme becerilerine sahip olma yüzdesi" ve "beceri sınıflarında yer alan öğrenci yüzdeleri" hesaplanmıştır. Sonuçlara bakılarak öğrencilere bireysel dönüt verebilmek amacıyla Excel üzerinden radar grafikleri hazırlanmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Altı düşünme becerisine yönelik hazırlanan çoktan seçmeli testin analizlerinin sonucunda öğrencilerin %40'ının güncel yaşamla ilişkilendirme, %35'inin çıkarım yapma, %31'inin okuduğunu anlama, %28'inin yorumlama, %26'sının sınıflama ve %23'ünün deney tasarlama becerisine sahip olduğu belirlenmiştir. Bu belirlemeye göre öğrencilerin deney tasarlama becerisine sahip olma oranlarının düşük olduğu söylenebilir. 337 öğrenci ile yapılan bu çalışmada 64 beceri sınıflaması oluşmuştur ve öğrencilerin neredeyse yarısı (153 kişi) hiçbir beceriye sahip olunmayan sınıflamada bulunmaktadır. Bunun yanında sınıflardan bazıları bol kalmıştır. Daha geniş bir örneklem ile yapıldığında tüm sınıflara öğrencilerin dağılacağı düşünülmektedir. Tüm becerilere sahip olunan sınıflamada bulunan öğrenci sayısı ise yaklaşık olarak 47'dir. Yapılan BTM analizi ile toplam puanı aynı olan öğrencilerin çok farklı becerilere sahip olduğu belirlenmiştir. Böylece toplam puanların öğrencilerin başarısı, becerileri, bilgileri ve yeterlilikleri hakkında detaylı bilgi vermediği için bir geri bildirim aracı olarak kullanılmasının yetersiz kalacağı söylenebilir. 337 öğrenci için ayrı ayrı ayrıntılı rapor çıkarılan bu BTM analizinde öğrencilerin dahil oldukları sınıflar ve her bir beceriye sahip olma olasılığı hesaplanmıştır. Çalışmanın sonunda öğrencilerin 6 becerinin her birine sahip olma olasılıklarının yer aldığı tablo ve tablonun radar grafiği yani öğrencinin bilişsel haritası araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Böylece çalışmanın amacı olan Fen Bilimleri konu alanı kapsamında öğrencilere kendi düşünme becerilerine yönelik nitelikli geri bildirim verme amacı gerçekleştirilecektir.

**Anahtar Kelimeler**: Bilişsel tanı modeli, düşünme becerileri, geri bildirim

**Kaynakça**

De La Torre, J. (2008). An empirically based method of Q-matrix validation for the DINA model: Development and applications. Journal of Educational Measurement, 45, 343–362.

De La Torre, J. (2011). The generalized DINA model framework. Psychometrika, 76, 179-199.

Chen, H., & Chen, J. (2016). Exploring reading comprehension skill relationships through the G-DINA model. Educational Psychology, 36(6), 1049-1064.

Gliem, J. A., & Gliem, R. R. (2003). Calculating, interpreting, and reporting Cronbach's alpha reliability coefficient for Likert-type scales. Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education.

Li, L., Zhou, X., Huang, J., Tu, D., Gao, X., Yang, Z., & Li, M. (2020). Assessing kindergarteners' mathematics problem solving: The development of a cognitive diagnostic test. Studies in Educational Evaluation, 66.

Leighton, J., & Gierl, M. (2007). Why cognitive diagnostic assessment? In J. P. Leighton & M. J. Gierl (Eds.), Cognitive diagnostic assessment for education (pp. 3–18). Cambridge: Cambridge University Press.

MEB. (2018). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı. http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812312311937-FEN%20BİLİMLERİ%20ÖĞRETİM%20PROGRAMI2018.pdf

MEB. (2022). PISA 2022. https://pisa.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/26105818_PISA_2022_TanYtYm_KitapcYYY.pdf

Wu, H.M. (2019). Online individualised tutor for improving mathematics learning: a cognitive diagnostic model approach. Educational Psychology, 39 (10), 1218-1232

Yıldız, M. (2020). Cognitive diagnostic analysis. https://olcme.shinyapps.io/cdmm/

# DMF Belirlemede Angoff'un Dönüştürülmüş Madde Güçlükleri Yönteminin Kullanılması Ne Kadar Mantıklı?

Metehan Güngör
Ankara Üniversitesi

Ergül Demir
Ankara Üniversitesi

***Problem Durumu***

Bir ölçme aracından alınan puanların, ölçme aracını yanıtlayanların özelliklerine bağlı olması durumu akla test ve madde yanlılığı konusunu getirmektedir. Özellikle madde yanlılığı çalışmaları, farklı gruplardaki bireylerin testteki maddeleri yanıtlamada farklı yanıtlama davranışları gösterdiğinde yürütülmektedir. Farklı gruplara (ırk, dil, cinsiyet, vb.) ait yanıtlayıcıların yanıtlarında farklılaşma söz konusu ise bu durum mutlaka incelenmelidir. Alan yazında etnik köken, cinsiyet, dil, göçmelik durumu ve engel grupları gibi pek çok grup arasında madde yanlılığı çalışması yürütülmüştür. Çalışmalarda, bir maddeyi yanıtlama olasılığının, bir gruba ait olmaktan etkilenip etkilenmediği irdelenmiştir.

Testler ve maddeler üzerinde yanlılık çalışmaları 1960'lı yılların sonuna doğru başlamıştır ve bu çalışmaların psikolojide, sosyal bilimlerde ve eğitim bilimlerindeki etkilerinin fark edilmesiyle sayıları katlanmıştır. Bir testte yer alan yanlı olma potansiyeli taşıyan maddeleri belirlemek için istatistiksel teknikler 1970'lerde geliştirilmeye başlanmıştır. Bu istatistiksel teknikler için bir kavramsal çerçeve ise 1980'lerin ortalarında ortaya konulmuştur. Holland ve Thayer'in öncü çalışmalarının ardından bugün yanlı olma potansiyeli taşıyan maddeleri belirleme, değişen madde fonksiyonu (DMF) belirleme adıyla alan yazındaki yerini almıştır. DMF, bir testi alan gruplar arasındaki farklı yanıt örüntülerini belirlemek için kullanılan bir istatistiksel tekniktir ve potansiyel olarak yanlı test maddelerinin belirlenmesinde kullanılmaktadır.

Bilindiği üzere DMF belirleme çalışmalarında kullanılmak üzere çok sayıda yöntem önerilmiştir. Çok sayıda yöntem bulunmasının temel nedeni, yöntemlerin kendi içlerinde güçlü ve sınırlı yanlarının bulunmasıdır. Bu çalışmada Angoff'un Dönüştürülmüş Madde Güçlükleri Yöntemi tüm yönleriyle ele alınmış ve algoritması ve R'daki örnek bir uygulaması üzerinden bir tartışma gerçekleştirilerek alandaki kullanımının ne şekilde olması gerektiği açıklanmıştır.

Çalışmanın temel başlıkları şu şekildedir: (1) Madde Yanlılığı ve Değişen Madde Fonksiyonu, (2) DMF Belirleme Yöntemleri, (3) Angoff'un Dönüştürülmüş Madde Güçlükleri Yöntemi, (4) Angoff'un Yönteminin Güçlü Yanları, (4) Angoff'un Yönteminin Sınırlı Yanları, (5) Türkiye'de Angoff'un Yönteminin Kullanıldığı Bazı Çalışmalar, (6) Angoff'un Dönüştürülmüş Madde Güçlükleri Yönteminde Hesaplamalar, (7) Örnek Bir R Uygulaması ve (8) Tartışma, Sonuç ve Öneriler.

Çalışmada başlıklardan hareketle, psikometri alan yazınında oldukça yaygın şekilde bilinen madde yanlılığı ve DMF konuları açıklanmış, DMF belirleme yöntemlerinin tarihçesi hakkında bilgi verilmiş, söz konusu yöntemin güçlü ve sınırlı yönleri tartışılmış, çeşitli bilimsel çalışmalarda ne amaçla ve nasıl kullanıldığı açıklanmış, algoritması detaylı bir şekilde verilmiş ve örnek bir R uygulaması üzerinden analizin nasıl gerçekleştirileceği açıklanmıştır.

**Yöntem**

Bu çalışmada madde yanlılığı çalışmalarında yürütülen bir istatistiksel süreç olan değişen madde fonksiyonu (DMF) belirleme yöntemlerinden Angoff'un Dönüştürülmüş Madde Güçlükleri (Transformed Item Difficulties) yöntemi tüm ayrıntıları ile ele alınmıştır. DMF belirleme çalışmalarında kullanılmak üzere geliştirildiği bilinen ve bu anlamda yaygınlaşan ilk yöntem olan Angoff'un yöntemi alan yazında en çok eleştirilen DMF belirleme yöntemlerinden biridir. Pek çok çalışmada yöntemin, yalnızca madde güçlüklerine odaklandığı, gruplar arasındaki gerçek farkın DMF'nin bir işareti gibi görünmesi olasılığını taşıdığı için kullanılmaması gerektiği ifade edilmektedir. Buna karşın yöntem, uygulama kolaylığı, grafiksel yorumlama imkânı tanıması ve küçük örneklemlerle çalışılırken uygulanabilmesi gibi avantajlara sahip olduğu için günümüzde hâlâ kullanılabilmektedir. Bu çalışmada yöntemin güçlü ve sınırlı yanları açıklanmış, yöntemin algoritması sunulmuştur. Yöntemin algoritması üzerinden yöntemin hangi alanlarda, ne şekilde kullanılabileceği tartışılmış ve yöntemin uygun kullanımı özetlenmiştir. Bu çalışmada ayrıca, özgür bir yazılım olan R'daki "difR" paketi ile DMF analizinde Angoff'un yönteminin nasıl kullanılacağı adım adım satır komutları ve görseller yardımıyla açıklanmıştır. Son olarak, özellikle sosyal bilimler alanında kullanılırlığı her geçen gün artan R yazılımında bir istatistiksel tekniğin nasıl kullanılacağının bir akademik çalışmada tüm detayları ile açıklanmasının bu alanda çalışan araştırmacılar için yararlı olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada var olan bir durumun var olduğu şekliyle ortaya konulması amaçlandığından tarama modelinde ele alınabilecek bir araştırmadır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Madde/test yanlılığı konusu üzerine olan alan yazın incelendiğinde madde yanlılığının araştırılmasında yürütülecek istatistiksel süreçte Angoff'un DMG yöntemi, bilinen en eski yöntemdir. Bu yöntem, özellikle kolay anlaşılan algoritması ve hesaplamaları ile öne çıkmaktadır. Yalnızca madde güçlüklerine odaklanılan yöntemin, pek çok sınırlılığı da bulunmaktadır. Bu nedenle araştırmacılar, günümüzde DMF araştırmalarında bu yöntemin kullanılmasının bırakılması gerektiği fikrindedir.

Bu çalışmada da ilgili başlıklar altında verilen yöntemin algoritmasından görüldüğü üzere, formülizasyondaki Δ değerleri, doğrudan madde güçlüklerinden (*p*) elde edilmektedir. Madde güçlükleri ise, basitçe odak ve referans grupta ayrı ayrı madde yanıtlarının ortalamasından elde edilmektedir. Bu ortalamalar aslında ilgili gruplara aittir. Bu halde Δ değerleri üzerinden yapılacak bir karşılaştırmada, teknik olarak grupların ortalamaları karşılaştırılmaktadır. Bu gruplar arasında anlamlı bir farklılık var ise, bu farklılık doğrudan maddelere ilişkin istatistiklere de yansıyacaktır. Gruplar arasındaki farklılık, madde düzeyinde gözlendiğinde bu durum DMF'ye işaret etmemektedir. Bu farklılık, DMF analizi sonuçlarının yanlış yorumlanmasına neden olacaktır. Bu nedenle, bu yöntem ancak karşılaştırılan iki grubun ortalamalarının birbirine eşit ya da çok yakın olduğu durumlarda daha anlamlı sonuçlar verebilir. Ayrıca, bir grupta hem yüksek hem de düşük başarı düzeyine sahip bireyler olabilir. Farklı gruplarda farklı miktarlarda yüksek ve düşük başarı düzeylerine sahip bireylerin sadece gruplara ilişkin ortalamalar üzerinden karşılaştırılması ciddi bir problemi beraberinde getirmektedir. Bu nedenle Angoff'un DMG yönteminden sonra geliştirilen yöntemlerde genellikle, farklı gruplarda ancak aynı yeterlik düzeylerindeki bireyler karşılaştırılmıştır.

Bu yöntemin DMF çalışmalarına bir ivme kazandırdığının, eksikliklerinin giderilerek farklı yöntemlerin geliştirilmesine öncü olduğunun altının çizilmesinde yarar vardır. Ayrıca, Angoff'un DMG yönteminin, madde/test yanlılığı gibi karmaşık ve derinlemesine incelemelere gereksinim duyulan konularda, özellikle DMF analizinin temelinin anlaşılmasında kullanılabilecek en iyi yöntemlerden biri olduğu söylenebilir. Özellikle ülkemizde ölçme ve değerlendirme, psikometri alanlarında lisansüstü derslerde madde ve test yanlılığı konularının daha somutlaştırılabilmesi adına daha detaylı olarak ele alınabilecek bir yöntem olan DMG yöntemi bu amaca hizmet etmesi için bu çalışmada tüm yönleriyle ele alınmıştır.

Bu çalışmada, yöntemin tüm yönleriyle ele alınmasının yanı sıra, popülerliği her geçen gün artan R yazılımı aracılığı ile de uygulaması gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada Angoff'un yöntemi ile DMF analizinin adımları detaylı bir şekilde paylaşılmıştır. Bu çalışmada, R'daki difR paketi ile örnek bir Angoff'un DMG yöntemi ile DMF belirleme uygulaması gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın gövdesinde verilen adımlar takip edilerek analiz kolay bir şekilde gerçekleştirilebilir. Ayrıca, analiz R'daki temel fonksiyonlar ve argümanlar ile de gerçekleştirilebilir. Bunun için yazar tarafından hazırlanan örnek satır komutları EK'te verilmiştir. Bu çalışmada paylaşılan satır komutları ile diğer araştırmacıların da benzer adımları kullanarak tek başına bir DMF analizi gerçekleştirebilmesi mümkün kılınmaya çalışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler**: değişen madde fonksiyonu, dönüştürülmüş madde güçlükleri, difR, delta yöntemi, DMF inceleme

**Kaynakça**

Angoff, W. H. (1972). A Technique for the Investigation of Cultural Differences. Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, Honolulu.

Angoff, W. H. (1975). The investigation of test bias in the absence of an outside criterion. Paper presented at the NIE Conference on Test Bias, Washington, D.C.

Angoff, W. H. (1982). Use of difficulty and discrimination indices for detecting item bias. In R. A. Beck (Ed.), Handbook of methods for detecting item bias (pp. 96-116). Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

Angoff, W. H. (1989). *Context bias in the Test of English as a Foreign Language* (Report No. RR-89-10). ETS Research Report Series. https://doi.org/10.1002/j.2330-8516.1989.tb00336.x

Angoff, W. H. (1993). Perspectives on differential item functioning methodology. In P. W. Holland & H. Wainer (Eds.), Differential item functioning (pp. 3-23). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Angoff, W. H., & Cook, L. L. (1988). *Equating the scores of the prueba de aptitud académica and the scholastic aptitude test* (Report No. 88-3). ETS Research Report Series. https://doi.org/10.1002/j.2330-8516.1988.tb00259.x

Angoff, W. H., & Ford, S. F. (1971). *Item-race interaction on a test of scholastic aptitude* (Report No. CEEB-RDR 71-72). Research Bulletin, Educational Testing Service.

Angoff, W. H., & Ford, S. F. (1973). Item-race interaction on a test of scholastic aptitude. Journal of Educational Measurement, 10(2), 95-105. https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1973.tb00787.x

Angoff, W. H., & Herring, C. L. (1971). *Study of the appropriateness of the Law School Admission Test for Canadian and American Students LSAC LSAT* (Report No. LSAC-71-01). Law School Admissions Council.

Angoff, W. H., & Johnson, E. G. (1988). *A study of the differential impact of curriculum on aptitude test scores* (RR-88-46). ETS Research Report Series. https://doi.org/10.1002/j.2330-8516.1988.tb00302.x

Angoff, W. H., & Modu, C. C. (1973). *Equating the scales of the Prueba de Aptitud Académica and the Scholastic Aptitude Test* (Report No. CEEB-RR-3). College Entrance Examination Board.

Angoff, W. H., & Sharon, A. T. (1971). A comparison of scores earned on the Test of English as a Foreign Language by native American college students and foreign applicants to U.S. colleges. TESOL Quarterly, 5(2), 129-136. https://doi.org/10.2307/3585995

Angoff, W. H., & Sharon, A. T. (1974). The evaluation of differences in test performance of two or more groups. Educational and Psychological Measurement, 34(4), 807-816. https://doi.org/10.1177/001316447403400408

Magis, D., Beland, S., Tuerlinckx, F., & De Boeck, P. (2010). A general framework and an R package for the detection of dichotomous differential item functioning. *Behavior Research Methods*, 42, 847-862. https://doi.org/10.3758/BRM.42.3.847

# High-Achieving Students' Key Variables through Artificial Neural Network Analysis: Top Performing Education Systems in PISA 2018

Ahmet Salih Şimşek
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Zeynep Neveser Kızılçim
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

**Problem Statement**

The Programme for International Student Assessment (PISA) dataset has gained prominence as a pivotal tool in assessing the merits and shortcomings of education systems globally. This rich source of data offers researchers unparalleled insight into the comparative quality of schooling across different countries. A myriad of studies, including those by Bozak & Aybek (2020), Aksu et al. (2022), Santos et al. (2023), and Yu et al. (2012), have embarked on cross-country comparisons in the education sector, thereby painting a more comprehensive picture of the global education landscape. Central to these comparative researches is a deep dive into the outcomes of students hailing from diverse educational backgrounds and structures. One major task for researchers is the selection of appropriate variables, which plays an integral role in predicting competencies across PISA's fundamental domains, namely mathematics, science, and reading comprehension. These variables, when judiciously selected, can elucidate the key determinants of success or underachievement in these areas. However, the challenge lies in the integration of a vast array of variables, which often span different scales and dimensions. While traditional parametric analytical techniques possess their own merits, they frequently grapple with the intricacies posed by multi-dimensional datasets, such as those offered by PISA. This brings to the fore the need for a meticulous variable selection process. Existing literature undoubtedly provides a foundation for this selection, but it's pivotal to recognize the evolving nature of the PISA dataset. Each cycle of PISA brings with it an addition of novel variables, reflecting the dynamic landscape of education research. Therefore, data mining methods, which delve deep into datasets to uncover patterns and correlations, can become particularly instrumental in singling out those variables that hold maximum relevance for subsequent research endeavors. Recognizing the variables that are particularly characteristic of high-achieving students in PISA's core domains not only paves the way for more focused future studies but also fuels informed dialogues among educators, policymakers, and researchers. A discernible void in current academic literature is the absence of any comprehensive study pinpointing these paramount variables across PISA’s primary spheres. This study, therefore, seeks to fill this lacuna. By concentrating on the commonalities and distinctions among the key variables associated with top-tier students across mathematics, science, and reading comprehension, it aims to offer a renewed perspective and direction for global educational research.

**Research Methods**

In the 2018 PISA assessment, the leading countries in terms of academic performance were recognized as B-S-J-Z, followed by Singapore, and then Macao. These countries have continually shown their educational prowess, and understanding the factors behind this success is critical for educators and policymakers worldwide. The primary purpose of this research is to delve deeper into the specific attributes that contribute to the outstanding performance of students from these high-achieving nations.

To achieve this, a comprehensive examination was conducted using 101 index variables present within the PISA student survey data. These variables provide insights into diverse aspects of students' academic lives, backgrounds, and learning environments. However, ensuring the robustness and validity of this research was paramount. Consequently, any variable that had 20% or more missing data was meticulously removed from the study, resulting in the exclusion of 28 variables.

The methodologies used in data mining and classification have witnessed a significant evolution over the years. Prominent researchers, such as Koyuncu (2020), Benzer & Benzer (2018), and Aksu et al. (2019), have highlighted the effectiveness of artificial neural network analysis in such endeavors. In alignment with this, our study employed the advanced Multilayer Perceptron Artificial Neural Network (MLP-AAN) to pinpoint these key variables. Through MLP analysis, the variables predicting mathematics, science, and reading performances were comprehensively determined, highlighting the most influential factors for each domain.

**Expected/Temporary Results**

The research meticulously examines the influence of various variables on the PISA performance in core literacy domains—namely mathematics, science, and reading. The conclusion extrapolates the normalized significance of these variables in a comparative format, aiming to identify both shared and unique influential factors.

A central focus of the research was to discern the key variables that predominantly affect PISA scores in mathematics, science, and reading. For students who demonstrated superior performance across these domains, several variables stood out. Notably, the duration of learning time specifically for science, represented as (SMINS), and the learning time in the test language

(LMINS) were influential. Other noteworthy variables encompassed students' perception of the PISA test's difficulty (PISADIFF), instances of grade repetition (GRADE), the index detailing the economic, social, and cultural status of the students (ESCS), and a gauge of possessions in the students' households (HOMEPOS).

Digging deeper, the research unveiled shared influential variables between certain domains. For instance, both science and mathematics scores were affected by the availability of ICT resources (ICTRES) and the nature of teacher-led instruction (DIRINS). A penchant or love for reading (JOYREAD) influenced scores in both science and reading, while family affluence (WEALTH) was a shared factor for mathematics and reading.

In terms of unique variables, the total learning time (TMINS) stood out for mathematics. Reading scores were influenced by students' self-perception of their reading abilities (SCREADCOMP) and their sense of belonging within their school environment (BELONG). Meanwhile, the disciplinary environment during test language sessions (DISCLIMA) was particularly salient for science.

These revelations are of paramount importance for stakeholders in the education sector. They offer profound insights for shaping effective educational policies and provide direction for future research endeavors. The broader implications of these findings, particularly their application in policy-making and educational strategies, are discussed extensively in the study.

**Keywords**: Educational system, artificial neural networks, pısa, high achieving students, key variables

**References**

Aksu, G., Güzeller, C.O., & Eser, M.T. (2019). The Effect of the Normalization Method Used in Different Sample Sizes on the Success of Artificial Neural Network Model. *International Journal of Assessment Tools in Education*. https://doi.org/10.21449/ijate.479404

Benzer, S., Benzer, R. (2018). Examination of International Pisa Test Results with Artificial Neural Networks and Regression Methods. https://doi.org/10.17134/khosbd.405652

Bozak, A. & Aybek, E.C. (2020). Comparison of artificial neural networks and logistic regression analysis in PISA science literacy success prediction. International Journal of Contemporary Educational Research, 7(2), 99-111. DOI: https://doi.org/10.33200/ijcer.693081

dos Santos, R.A., Paulista, C.R. & da Hora, H.R.M. Education Data Mining on PISA 2015 Best Ranked Countries: What Makes the Students go Well. *Tech Know Learn* 28**,** 47–78 (2023). https://doi.org/10.1007/s10758-021-09572-9

Koyuncu, İ. (2020). Investigation of Mathematics-Specific Trend Variables in PISA Studies with Neural Networks and Linear Regression. *Journal of Combinatorial Theory, Series A, 9*, 40. https://doi.org/10.5430/jct.v9n4p40

Yu, C.A., Kaprolet, C., Jannasch-Pennell, A., & DiGangi, S.A. (2021). A Data Mining Approach to Comparing American and Canadian Grade 10 Students' PISA Science Test Performance. *Journal of data science, 10*, 441-464. https://doi.org/10.6339/JDS.201207_10(3).0006

# An Investigation into the Moodle Quizzes as Assessment Practices in an Online LSP Teacher Training Course

Yasemin Kırkgöz
Çukurova University

**Problem Statement**

In recent years, there has been a significant increase in the number of online teacher training courses offered worldwide. As a significant component of these courses, student assessment is conducted typically through formative and summative practices (Ferrao, 2010). One widely used learning management system (LMS) in higher education institutions is Moodle. One of the key features of the Moodle is that it allows educators to create quizzes with various question types that evaluate student learning according to the objectives of the course content (Bianco & Ginovart, 2012). The question types in the Moodle can include true/false questions, which are binary-choice questions that require test takers to determine if a given statement is true or false. Drag and drop questions is another question type asking test takers to move items to specific areas such as matching terms to definitions. While short answer questions ask test takers to input a brief response, matching questions ask test takers to identify relationships between concepts with their corresponding meanings or definitions. Multiple choice questions is also among the question types used in the Moodle that present a list of possible answers to a given question for the test taker to make an appropriate selection (Brown, 2003).

The Languages for Specific Purposes (LSP) TEOC.Pro is an online multilingual teacher training course consisting of eight modules that cover different aspects of teaching LSP. At the end of each module, a quiz is administered to assess LSP users' learning based on the objectives of the respective module. After completing a module, LSP users take the quiz and self-evaluate their understanding of the acquired knowledge and skills.

The main objective of this study is to report on the main outcomes of the online LSP teacher education course project (LSP-TEOC.Pro) which uses Moodle quizzes as assessment practices. Although quizzes have become a widely used tool for assessment in Moodle (Ferrao, 2010), there is no comprehensive study investigating the question types used for assessment purposes, the rationale underlying the design of the questions as well as the users' perspectives of the Moodle quizzes in an online LSP teacher training course. To address this gap, the present study seeks to answer the following research questions:

1. What types of questions are used in the quizzes in the LSP-TEOC.Pro course?
2. What is the rationale underlying the question types in the quizzes?
3. What are the attitudes of test takers towards computer-assisted assessment through Moodle quizzes?

**Research Methods**

This study adopts descriptive research design. The rationale behind utilizing descriptive research design is to give a comprehensive description of a phenomenon or situation (Fox & Bayat, 2007). The study also embraces the mixed-methods design, utilizing both quantitative and qualitative data to obtain an in-depth understanding of the phenomenon under investigation (Creswell & Plano Clark, 2011). Utilizing a combination of quantitative and qualitative methods of inquiry provides a more comprehensive understanding of the research questions being addressed, since mixed-methods research calls for critical examination of data yielded from each data source to enable the researcher to draw a well-integrated picture of the situation (Patton, 2002).

The study has been conducted in two stages. In the first stage of the study, a descriptive statistical analysis is conducted in order to examine the different question types used in the quizzes and the rationale for each question type in the LSP teacher training course. In the second stage, thirteen Turkish test takers, selected through purposive sampling (Oliver & Jupp, 2006), are interviewed using an interview protocol developed specifically for the study. The purposive sampling can be defined as "… decisions concerning the individuals to be included in the sample are taken by the researcher, based upon a variety of criteria which may include specialist knowledge of the research issue, or capacity and willingness to participate in the research" (Oliver & Jupp, 2006, pp. 244–245). In the selection of the participants, attention was given to ensure that they are either practicing language teachers and/or prospective language teachers and they are familiar with the LSP teacher training online course, as they had previously completed at least four modules as a test taker. This selection criterion is considered important in having an opinion of the participants with different backgrounds.

The interview protocol aimed to gather data on the test takers' attitudes towards the assessment system used in the online LSP teacher training course, particularly on the Moodle quizzes. The participants were interviewed individually, employing the semi-structured interview format. Adding question prompts during the interview made interviewees elaborate, clarify, and give detail responses (Cohen et al., 2007). The interviews, conducted in English, and were administered online using Zoom facility. They were recorded, and then transcribed for data analysis. The interview data were analyzed using content analysis method

to attain systematic and objective analysis of the participants' opinions (Neuendorf, 2002) in relation to assessment through the quizzes.

**Expected/Temporary Results**

The findings of the study reveal that a variety of question types are used in the quizzes, with "True/False" questions comprising the largest portion of all questions ( (*n*=126; 37,5%). This is followed by "Multiple Choice" (*n*=85; 25,3%), "Matching" (*n*=47; 14,0%), "Drag and Drop into text" (*n*=40; 11,9%), and "Select missing words" question types (*n*=26; 8,28%). "Short answer" question types (*n*=12; 3,6%) make up the smallest portion among the question types used in the quizzes.

The research also found that test takers perceived the assessment system used in the course as highly useful in helping them self-evaluate their knowledge and agreed that taking quizzes enhanced their learning of the content knowledge presented in the modules in the online LSP teacher training course such as syllabus design, needs analysis and similar LSP related topics.

The results of the study provide valuable insights for online course designers, particularly in the design of quizzes for summative assessment purposes. The study recommends the use of a range of question types to evaluate test takers' receptive and productive knowledge in the online learning environment. In conclusion, this study sheds light on the use of Moodle quizzes as an assessment tool in the online LSP teacher training course.

**Keywords**: Assessment, languages for specific purposes (LSP), moodle, online course, question types

**References**

Bianco, M., & Ginovart (2012). On how moodle quizzes can contribute to the formative e-assessment of first-year engineering students in mathematics courses. *Universities and Knowledge Society Journal (RUSC)*, 9(1), 354-370.

Brown, H. D. (2003). *Language assessment principles and classroom practices*. Oxford University press.

Cohen, L., Manion, L., & Keith, R. B. (2007). *Research methods in education (6th ed.)*. Routledge.

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

Ferrao, M. (2010). E-assessment within the Bologna paradigm: evidence from Portugal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(7), 819-830.

Fox, W., & Bayat, M. S. (2007). *A guide to managing research*. Juta Publications.

Neuendorf, K. A. (2002). *The content analysis guidebook*. Sage.

Oliver, P., & Jupp, V. (2006). Purposive sampling. In V. Jupp (Ed.), *The SAGE Dictionary of Social Research Methods* (pp. 244–245). Sage Publications.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage.

Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage.

# Gömülü Teori Araştırmalarında Çekirdek Kategoriyi Bulmada Bir Yöntem

Meral Topal
Marmara Üniversitesi

Ali Özdemir
Marmara Üniversitesi

**Problem Durumu**

Gömülü teori, sürecin incelendiği ve sosyal yaşamı kuramsal olarak hissetmenin kendisinin bir süreç olduğunun varsaymaktadır. Gömülü teoride, temel sosyal sürecin ya da diğer bütün kategorilerin etrafında dönen, bir anlamda gömülü halde olan esas kategorinin keşfi araştırılır ve bu nedenle davranışların nedenini açıklayan teori/teoriler geliştirilir. Gömülü teori özünde, doğrudan doğruya veriden teoriler, kavramlar, hipotezler ve öneriler keşfeden bir metot olarak tanımlanmaktadır. Gömülü teoride inceleme altına alınan olaylar diğer olaylarla benzerlikleri ve farklılıkları açısından sürekli olarak karşılaştırılır. Bunun sonucunda kavramlar etiketlenir ve etiketlenen her bir kavram daha önce oluşturulan kavramlarla yeniden karşılaştırılır ve gruplandırılır. Gömülü teoride kodlama yapmanın temel amacı, verileri analiz ederek kavramsallaştırma ve veri içindeki örüntü ya da olayları tanımlamaktır. Kodlama; açık, eksen/aksiyal ve seçici kodlama olmak üzere üç adımda gerçekleştirilir.

Açık kodlama, yakın zamanda toplanmış verilerin üzerinden ilk geçişte gerçekleştirilen kodlama çeşidi olarak tanımlanmaktadır. Açık kodlamada veriler, kavramsallaştırılma ve kategorileştirilme amacıyla farklı bir takım parçalara ayrıştırılır. Ham verideki veri kodlandıktan sonra kavramsal etiketleme işlemi gerçekleştirilir. Kategorilere ilişkin kelime ataması yapılırken, seçilen kelimelerin çalışma alanında meydana gelen olayı tanımlamasına dikkat edilir. Satır satır kodlama veri toplama aşaması boyunca araştırmacının veri üzerine odaklanmasını sağlar ve ayni zamanda sorgulama alanına dair peşin hükümlü inanışlardan uzak durmasına yardımcı olur. Açık kodlamada bu yöntemle kavramsal olarak benzer olaylar/vakalar/eylemler/etkileşimler kategoriler ve alt kategoriler biçiminde bir araya getirilerek gruplandırılır. Kategoriler daha sonra özelliklerine ve boyutlarına göre ayrıştırılır. Kategorilere ilişkin belirsizlik, birbiri üzerine eklemlenen alan çalışmaları ve tanımlamalarla çözülebilir.

Eksen kodlama ise, elde edilen veriler üzerinden ikinci geçiş olarak tanımlanmaktadır. Bu kodlama çeşidinde, düzenlenmiş bir dizi başlangıç koduyla başlanıldığı yani başlangıçta kodlanan temalara odaklanıldığı belirtilmektedir. Eksen kodlama, verilerin açık kodlamasından ortaya çıkan ana kategorilerin birbirleri ile bağlantılandırıldığı ikinci aşama olarak tanımlanmaktadır. Kategoriler ile alt kategoriler arasında bağlantılar kurmak için çeşitli yöntemlerle tekrar bir araya getirilir. Bu süreç tümevarım ve tümdengelim düşünme süreçlerini, soru sorma yöntemlerini, çeşitli önerilerde bulunmayı ve verileri karşılaştırmayı gerektirir. Eksen kodlamada kategoriler, alt kategori ile ilişkilendirilir. Son olarak seçici kodlama, bir kategoriyi çekirdek kategori olarak seçme ve diğer tüm kategorileri bu kategori ile ilişkilendirme sürecidir. Bu kodlama türünde, çekirdek kategorinin belirlendiği ve ona yoğunlaşıldığı belirtilmektedir. Çözümlemenin artık çekirdek kategori etrafında devam ettiği ve bu kategorinin temel haline geldiği vurgulanmaktadır. Çekirdek kategori verinin sürekli olarak sorgulanması ve veri üzerinde analitik olarak düşünme ile gerçekleştirilen sabit karşılaştırma analizinden sonra belirlenir. Çekirdek kategori bir kez tanımlandıktan sonra, kategorilerin modifikasyonu üzerinde odaklanılır ve teori kategoriler ve alt-kategoriler aracılığıyla bütünleştirir.

Tüm bu teorik çerçeve doğrultusunda gömülü teoride çekirdek kategorinin rasyonel verilere dayalı olarak belirlenmesine ilişkin araştırma ya da yönteme ulaşılamamıştır. Bu durumun yanında, genel olarak araştırmacının gömülü görüşmeler sürecine dahil olması çekirdek kategorinin belirlenmesinin geçerlik ve güvenirliğini olumsuz etkileyebilmektedir. Alanda çekirdek kategorinin rasyonel verilere dayalı belirlenmesinde araştırma boşluğu tespit edildiği gibi çekirdek kategorinin belirlenmesi sürecine ait geçerlik ve güvenirliği artırıcı bir yönteme ilişkin de boşluk olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda, bu araştırmada gömülü teoride çekirdek kategorinin tespiti için yeni bir yöntem önerisi sunulması amaçlanmıştır. Bir diğer amaç ise gömülü teori görüşmelerinden elde edilen kavramları kategoriler halinde ele alarak öncelik ve diğer kategorileri etkileme durumlarının tespitidir. Bu şekilde hem çekirdek kategorinin geçerlik ve güvenirliği artırılacak, hem çekirdek kategori rasyonel verilere dayalı tespit edilecek, hem de çekirdek kategori ve diğer kategorilerin öncelik durumları ve birbirlerini etkileme ve birbirlerinden etkilenme durumları belirlenecektir. Böylelikle gömülü teoriden elde edilen kavramlar arasında ilişkilere yönelik bir yapı oluşturulacağı düşünülmektedir.

**Yöntem**

Bu araştırmada kullanılan yöntemler iki bölüm halinde ele alınmıştır. Birinci bölümde gömülü teori görüşmelerinin yer aldığı nitel kısım bulunmaktadır. İkinci bölümde ise gömülü teoriden elde edilen kavramlar arasından çekirdek kategorinin tespiti için çok kriterli karar verme yönteminin kullanılması yer almaktadır. Birinci bölümde kullanılacak gömülü teoride iki ana esas vardır: Bir araştırmaya bir teoriyi kanıtlamak, çürütmek yahut geliştirmek için başlanılmaz. Kaçınılmaz ve kökleşmiş inançlar, metin olarak ele alındıktan sonra, veriler içindeki diğer olaylar gibi, diğer metinler de analiz edilir. Gömülü teori, kategorideki olaylar ve özellikler arasındaki süreci analiz etmek için kullanılan sürekli karşılaştırma yöntemi sayesinde keşfedilmiştir. Altta

yatan benzerlik ve farklılıkları mümkün olduğunca gözlemlemeye çalışmak, gömülü teorinin özünü meydana getirir. Anlamın insanlar tarafından nasıl yaratıldığı ve yaratılan bu anlamın iletim aracı olarak sembolleri nasıl kullandığı üzerine odaklanır. Değerler, etik ve estetik problemler bağlamında incelenir. İnsan bilgisi mutlak kesinlikten ziyade kanıtlara ve deneyimlere dayalı genellemeleri içerir. Gömülü teoride, doğru denen şey olması gerektiği zamanda işe yarayandır.

İkinci bölümde çok kriterli karar verme yöntemlerinden, DEMATEL yöntemi kullanılarak kategoriler arasındaki ilişkinin gücü, seviyesi, önemi ve önceliğini sayısal değerlerle tespit edilecektir. Çok kriterli karar verme yöntemleri, birden fazla veya çok sayıda kriterin optimize edildiği ve en iyi alternatifin seçildiği karar verme yöntemleridir. DEMATEL yöntemi, kategoriler arasındaki nedensel ilişkilerin elde edilebilmesi amacıyla kullanılmakta olan çok kriterli karar verme yöntemidir. Yöntem ile kategorilere ait önem ve öncelik dereceleri tespit edilebilmektedir. Bunun yanında bir kategori diğer kategorileri etkileyen mi yoksa diğer kategorilerden etkilenen mi olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda, etkileme derecesi yüksek olan kategori çekirdek kategori olarak yer alabilmektedir.

Araştırmada çalışma grubu olarak devlet ve vakıf üniversitelerinde çalışan akademik personel seçilmiştir. Akademik personelin seçilme nedeni gömülü teori ve DEMATEL yönteminde kullanılacak ikili karşılaştırma matrislerine hakim olmalarıdır. Daha önceki araştırmalarda DEMATEL yöntemi konusunda deneyimleri olması da bu çalışma grubunun seçilmesine etken olmuştur. Bu durumda çalışma grubu amaca hizmet edecek şekilde seçilmiştir. Yani amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Her iki bölüm için de aynı çalışma grubuyla araştırma sürdürülmüştür. Gömülü teoride veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu, DEMATEL yönteminde ise ikili karşılaştırma matrisi kullanılacaktır. Son olarak verilerin analizi gömülü teori bölümünde araştırmacı tarafından tutulan memolar ve kayıtlar doğrultusunda kodlamalarla ve MAXQDA 12 paket programı analizleriyle gerçekleştirilecektir. DEMATEL yönteminde ise yönteme has analiz aşamaların için excel programı kullanılarak veriler analiz edilecektir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu araştırma doğrultusunda, gömülü teori görüşmelerinden elde edilen kavramlar içerisinden DEMATEL yöntemiyle çekirdek kategorinin belirlenmesi sonucu beklenmektedir. Ayrıca gömülü teori kodlama ve analizleri ile DEMATEL analizlerine ait bulguların örtüşmesi bir diğer beklenen sonuçtur. Bu şekilde çekirdek kategorinin tespiti sürecinin geçerlik ve güvenirliği artırılmış olacaktır. Bulguların örtüşmesi gömülü teori süreci ve DEMATEL yöntemi süreci için hem kıymetli hem de önem arz etmektedir. Ek olarak çekirdek kategori, rasyonel verilere dayalı olarak tarafsız bir şekilde belirlenecektir. Bu şekilde araştırmacıdan bağımsız olarak kategoriye ulaşılacaktır. Çünkü gömülü teoride araştırmacı yoğun bir şekilde görüşmeleri tekrar tekrar gerçekleştirdiği için ister istemez duygu ve düşünceleriyle de sürece dahil olmaya başlamaktadır. Bu yöntem, araştırmacının bu durumunun etkilerini ortadan kaldıracaktır.

DEMATEL yönteminin kullanımıyla kategoriler arasında önceliği yüksek olan kategoriler tespit edilecektir. Kategoriler arasında diğer kategorileri etkileyen veya diğer kategorilerden etkilenen kategoriler belirlenecektir. Bu bağlamda kavrama ait ilişkiler ağ yapısıyla ortaya konulabilecektir. Gömülü teori görüşmelerinden elde edilen kavramların birbiriyle ilişkilendirilmesinin somut bir şekilde sunulabilmesi beklenmektedir. Gömülü teoriden elde edilen temalar ve alt temalar arasındaki kavram ilişkilendirmeleri, DEMATEL yöntemiyle modele dönüştürülmesi beklenmektedir. Bu araştırma ile alana yeni bir araştırma yöntemi kazandırılacaktır. Hem uygulayıcılar için hem de araştırmacılar için ışık olacak bir araştırma olması beklenmektedir. İlerleyen zamanlarda, yeni araştırmalara zemin hazırlayarak gömülü teori görüşmelerinden kolay, rasyonel, bilimsel, kanıta dayalı ve hızlı bir şekilde ilişki yapılarının gösterildiği modellerin sıkça oluşturulması ve literatürde yer bulması beklenmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Bilimsel araştırma yöntemleri, çok kriterli karar verme yöntemleri, DEMATEL, gömülü teori, çekirdek kategori

**Kaynakça**

Al-Dabbagh, Z. S. (2020). The role of decision-maker in crisis management: A qualitative study using grounded theory (COVID-19 pandemic crisis as a model). *Journal of Public Affairs, 20*(4), 1–11. https://doi.org/10.1002/pa.2186

Charmaz, K. (2012). The power and potential of grounded theory. *A Journal of the BSA Medsoc Group, 6*(3), 2-15.

Corbin, J., ve Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons and evaluative criteria. *Qualitative Sociology, 13*(1), 3-21.

Corbin, J., ve Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell J. W. (2017), *Nitel Araştırmacılar İçin 30 Temel Beceri*, Çev. Hasan Özcan, Ankara: Anı Yayıncılık.

Çelik, H. ve Ekşi, H. (2015). *Nitel Desenler: Gömülü Teori*. EDAM Yayın.

Çelikbilek, Y. (2018). *Çok kriterli karar verme yöntemleri*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Del Missier, F., Mäntylä, T., ve de Bruin, W. B. (2012). Decision-making competence, executive functioning, and general cognitive abilities. *Journal of Behavioral Decision Making, 25*(4), 331–351. https://doi.org/10.1002/bdm.731

Field, A. ve Hole, G. (2019), *Araştırma Nasıl Tasarlanır ve Raporlaştırılır*, Çev. Arif Özer, Ankara: Anı Yayıncılık.

Gabus A. ve Fontela, E. (1972). *World problems, an invitation to further thought within the framework of DEMATEL.* Geneva: Battelle Geneva Research Center.

Glaser, B. G. (2005). *The grounded theory perspective III: Theoretical coding*. Mill Valley, CA: Sociology Press.

Glaser, B. G. ve Holton, J. (2004). Remodeling grounded theory. *Qualitative Social Research, 5*(2). http://www.qualitative-reserach.net/index.php/fgs/article/view/607/1315

Glaser, B. G. ve Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago, II.: Aldine Publishing Company.

Intezari, A., ve Pauleen, D. J. (2018). Conceptualizing wise decision-making: A grounded theory approach. *Decision Sciences, 49*(2), 335–401.

Phillips W. J. ve Diğerleri (2016). Thinking styles and decision making: A Meta-analysis. *Sychological Bulletin, 142*(3).

Saban A. ve Ersoy A. (2017), *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.

Tashakkori A. ve Teddlie C. (1998). *Mixed Methodology: Combining Qualitative and Quantitative Approaches*, California: Sage.

Wells, K. (1995). The strategy of grounded theory: Possibilities and problems. *Social Work Research, 19*(1), 33-77.

# Varoluşsal Farkındalık Ölçeği'nin Geliştirilmesi

Mehtap Sezgin
Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi

**Problem Durumu**

Varoluşçuluk sözünü kucaklayan tek bir öz, değişikliğe uğramayan bir felsefe olmamasına karşın Sartre'ye (2013) göre varoluşçuluk insanın bırakılmışlığını, yalnızlığını, boğuntusunu, umutsuzluğunu ve güvensizliğini dile getirip, aynı zamanda kişinin kendini tanımasını, özünü yaratmasını, benlik kazanmasını ve baskıdan kurtulmasını isteyen bir felsefedir.

Varoluşçu felsefe hakkındaki güçlü görüşlerinin temel alındığı, Varoluşçu psikoterapinin gelişimine katkıda bulunan önemli kuramcılar, Viktor Frankl, Rollo May, James Bugental ve Irvin Yalom olarak sıralanabilir (Corey, 2008). Varoluşçu felsefenin psikoloji ve psikiyatri alanlarında uygulanması varoluşçu felsefenin temel ilkelerinin psikoterapi alanına aktarılmasıyla olmuştur (Dökmen, 2000). Varoluşcu kuramın en azından danışma yapabilmek için en tutarlı ve en anlaşılabilir tanımının Irwın Yalom tarafından sunulduğu söylenebilir (Murdock, 2013). Bu nedenle bu çalışmada ağırlıklı olarak Yalom'un görüşlerini temel almaktadır.

Yalom'a (2011) göre varoluşçu görüş bireyin varolmanın getirileriyle yüzleşmesinden kaynaklanan çatışma üzerinde durmaktadır. Varolmanın getirileri derken belirli en nihai kaygılardan, insanoğlunun dünyadaki varlığının bir parçası, yaratılıştan getirilen belirli niteliklerden bahsetmektedir. Yalom'a göre insan varlığı için varolmanın getirdiği ölüm, özgürlük, yalıtım ve anlamsızlık şeklinde dört nihai nitelik bulunmaktadır. Bu dört temel nitelik insanlarda kaygı yaratmaktadır. Yalom bu kaygının psikopatolojinin yakıtı olduğunu, bazıları bilinçli bazıları bilinçdışı olan psişik işlemlerin bu nihai kaygılar ile baş etmek üzere ortaya çıktığını, bu ruhsal işlemlerin psikopatolojiyi oluşturduğunu ileri sürmektedir. Varoluşçu psikoterapi yaklaşımı da bu varoluşsal nihai kaygıların farkındalığı üzerine inşa edilmektedir. Bu dört nihai kaygı varoluşçu psikodinamiklerin esasını oluşturmakta ve ruhsal düzenlemenin her düzeyinde önemli rol oynamaktadır.

Bu kuramsal çerçeveden hareketle insan varoluşunun getirmiş olduğu ölüm, özgürlük, yalıtım ve anlamsızlık kaygılarını bastırmak yerine onlarla yüzleştiğinde, onlarla farkında olarak yaşadığında yaşamdan daha fazla keyif alabilir ve yaşam doyumu daha yüksek olabilir. Bununla ilgili olarak yapılan araştırmalara göre, yüksek varoluşsal kaygılar düşük yaşam anlamı ve yüksek depresyon ile anlamlı ilişkilidir (Hullett, 1994). Varoluşsal anlam, umut ile pozitif ilişkiliyken, depresif belirtilerle negative anlamlı ilişkilidir (Mascaro ve Rosen, 2005). Ayrıca yaşam anlamı iyi oluşla pozitif yönde anlamlı ilişkilidir (Debats, 1996). Ölüm ve anlam varoluşsal kaygılarının psikolojik sağlıkla negatif yönde anlamlı ilişkili olduğu bulunmuştur (Kıraç, 2007).

Varoluşçu felsefeninde içerisinde yer aldığı hümanistik hareket yıllarca prensip olarak ölçme araçları kullanımına karşı bir tavır içinde olmuştur. Testlerle elde edilen sonuçların indirgemeci, yargılayıcı, suni, danışanları normal ve patolojik diye ayırması, uzman merkezli bir anlayışı destekleyici, kişisel tecrübelerin önemini küçük gören bir anlayışı yansıttıklarını gerekçe olarak göstermişlerdir. Ama varoluşçu psikoterapistlerden biri olan Frankl'ın psikoterapi yaklaşımı olan logoterapi ile birlikte bu bakış açısı da değişmeye başlamış, son yıllarda test kullanımı daha çok kabul görmeye başlamıştır (Melton & Schulenberg, 2008). Yurtdışında yapılan araştırmalarda varoluşsal kaygıyı ölçmeye yönelik dört farklı ölçek geliştirme çalışmasına rastlanmıştır (Bylski & Westman, 1991; Good & Good, 1974; Thorne, 1973; Weems, Costa, Dehon & Berman). Bu araştırmaların her biri varoluşsal konuları farklı temalar çerçevesinde ele almıştır. Bu çalışmalar içerisinde Bylski ve Westman (1991) tarafından geliştirilen 'Varoluşsal Kaygı Ölçeği/Existential Anxiety Scale' Yalom'un varoluşsal kaygı temalarına (ölüm-anlamsızlık-yalıtım-özgürlük) dayanarak geliştirilmiştir. Geliştirilen bu ölçek 5'li likert tip derecelendirmeye sahiptir ve 25 maddeden oluşmaktadır. Türkiye'de ise varoluşsal temalarla ilgili olarak 'Varoluşsal Kaygı Ölçeği'nin geliştirilme çalışması Yıkılmaz (2016) tarafından yapılmıştır. Bu ölçeğin de varoluşsal temaları Yalom'un varoluşsal kaygıları ele alışına dayanmaktır. Ölçek ölüm, anlamsızlık, yalıtım ve özgürlük olmak üzere dört faktörlü bir yapıdadır. Ayrıca 5'li likert tip derecelendirmeye sahip olan 25 maddeden oluşmaktadır. Bu çalışmada ise yine Yalom'un belirtmiş olduğu insanın varlığı için temel oluşturan ölüm, özgürlük, yalıtım ve anlamsızlık varoluşsal temalarını kapsayacak şekilde ancak yetişkin bireylerin bu varoluşsal temaların ne düzeyde farkında olduklarını ölçmek amacıyla bir 'Varoluş Farkındalığı' ölçeği geliştirmek amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda 'Varoluşsal Farkındalık Ölçeği (VFÖ)'nin yapı geçerliği nasıldır?' ve VFÖ'nün güvenirliği ne düzeydedir?' sorularına yanıt aranmıştır. Bu araştırmada ele alınan şekliyle varoluşsal farkındalık, Yalom'un insan varlığı için tanımlamış olduğu ''ölüm'', ''özgürlük'', ''yalıtım'' ve ''anlamsızlık'' şeklindeki dört nihai varoluşsal kaygının farkında olma halidir.

**Yöntem**

Bu araştırma, tarama modelinde bir çalışmadır. Bu araştırmaya 400 yetişkin katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen VFÖ ön deneme formu, ön deneme formunun değerlendirilmesi için uzman görüş formu ve deneme formu kullanılmıştır. Ön deneme formu için kuramsal çerçeve dikkate alınarak Irvin Yalom'un belirtmiş olduğu insanın varlığı için temel oluşturan ölüm-özgürlük-yalıtım-anlamsızlık varoluşsal temalarını kapsayacak şekilde maddeler

yazılmıştır. Maddeler, '1: Hiç katılmıyorum-5: Tamamen katılıyorum' şeklinde beşli Likert tipi yanıtlama skalası ile yanıtlanmaktadır. 50 maddelik ön deneme formu için altı psikolojik danışmanlık ve rehberlik alan uzmanı ve iki ölçme ve değerlendirme alan uzmanından uzman görüş formları aracılığıyla görüş alınmıştır. Uzman görüş formu aracılığıyla uzmanlardan maddelerin ölçekte yer almasının ne derece uygun olduğunu belirlemek üzere her bir madde için 1: Oldukça uygun ve 5: Çıkarılmalı arasında derecelendirme yapmaları istenmiştir. Ayrıca uzmanlardan maddelerin yer alacağını öngördükleri boyutları belirtmeleri istenmiştir. Uzman görüşleri alındıktan ve ön deneme formu 50 kişilik bir grup üzerinden de uygulandıktan sonra ön deneme formundan 17 madde çıkarılmış 33 maddelik deneme formu oluşturulmuştur. Daha sonra, 33 maddelik deneme formu 350 yetişkine uygulanmıştır.

Analizlere geçilmeden kayıp veriler incelenmiş, kayıp veri oranı %2'nin altında olduğu için kayıp veriler yerine seri ortalaması atanmıştır. Daha sonra, çok değişkenli istatistiklerin varsayımları test edilmiştir. Tek yönlü ve çok yönlü uç değerlerin incelenmesi için sırasıyla Z değerleri ve mahalanobis uzaklıkları incelenmiştir. +3 ve-3 aralığı dışında kalan 20 Z puan değeri veri setinden çıkarılmıştır. 0.001 anlamlılık düzeyinde $X2$=81.400, df=46 olan 12 veri veri setinden çıkarılarak analizlere 318 kişi ile devam edilmiştir. 318 kişinin 250'si (%78.6)kadın, 68'i (%21.4)erkek olup, yaşları 20 ile 79 ($X$ =44.09,S=14.98) arasında değişmektedir. Verilerin tek değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediği aritmetik ortalama, mod, medyan, basıklık ve çarpıklık katsayıları ile incelenmiştir. Aritmetik ortalama, mod ve medyan değerleri birbirine yakın ve basıklık-çarpıklık katsayısı +1 ile -1 aralığında kaldığı için verilerin tek değişkenli normal dağılımdan geldiği kabul edilmiştir. Çok değişkenli normallik incelemeleri içinse Barlett-Küresellik testi incelenmiştir ($X2$ =2398.99, p=.000). Bu sonuçlara göre dağılımın çok değişkenli normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Çok bağlantılılık ve tekilliğe ilişkin olarak VIF ve Tolerance değerleri incelenmiş, çok bağlantılılık ve tekilliğe ilişkin olarak bir sorun olmadığı gözlenmiştir (VIF<5, Tolerance>.20). VFÖ deneme formunun faktör yapısını ortaya koymak amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi uygulanmadan önce, verilerin faktör analizine uygunluğunu test etmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerinin .60'tan yüksek ve Barlett-Küresellik testi sonucunun manidar çıkması esas alınabilir. Bu çalışmada KMO değerinin .74 ve Barlett-Küresellik testi sonucunun manidar olduğu ($X2$=2398.99, p=.000) belirlenmiştir. Bu ön incelemeler sonucunda açımlayıcı faktör analizinin uygulanabilirliğine karar verilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Döndürme öncesi VFÖ deneme formunun özdeğeri bir ve birden daha büyük olan ve toplam varyansın %59.71'ini açıklayan 10 faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Analizde faktör çıkartma tekniği olarak temel bileşenler analizi ve faktörler arasında ilişki olmadığı için döndürme yöntemi olarak da Varimax dik döndürme yönteminin kullanılmasına karar verilmiştir. Maddelerin faktörlere yüklenmesi için faktör yük değeri alt sınırı olarak .45 benimsenmiş ve birden fazla faktörde yüksek yük değeri veren 16 madde sırasıyla analizden çıkarılarak faktör analizi çalışmaları tekrarlanmıştır. Elde edilen 17 maddelik dört faktörlü yapı toplam varyansın %50.58'sini açıklamakta olup, dört faktörün sırasıyla açıkladığı varyans oranları; "Anlamsızlık" alt boyutu için %18.60 (7 madde),"Yalıtım" alt boyutu için %11.44 (3 madde), "Ölüm" alt boyutu için %10.47 (4 madde) ve "Özgürlük" alt boyutu için ise %10.24 (3 madde) olarak belirlenmiştir.

Ölçeğin güvenirliğini belirlemeye yönelik olarak Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Bu katsayılar da sırasıyla ''Anlamsızlık'' alt boyutu için α=.78,''Yalıtım'' alt boyutu için α=.69,''Ölüm'' alt boyutu için α=.56,''Özgürlük''alt boyutu için α=.58 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ise α=.73'dür.

Bu araştırmada dört alt boyut ve 17 maddeden oluşan geçerli ve güvenilir bir "Varoluşsal Farkındalık Ölçeği'' geliştirilmiştir. Bu çalışmanın bir sonraki aşamasında ölçeğin psikometrik özelliklerinin incelenmesine devam edilecektir. Bunun için nihai form kullanılarak, ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin ek kanıtlar elde etmek üzere farklı bir çalışma grubundan toplanacak verilerle faktör yapısının doğrulanıp doğrulanmadığı, farklı değişkenlere (cinsiyet, yaş vb.) göre VFÖ'den alınan puanlar arasında fark olup olmadığı vb. incelenecek ve güvenirliğine yönelik olarak da test-tekrar-test vb. kanıtların üretilmesine çalışılacaktır.

**Anahtar Kelimeler**: Varoluş, farkındalık, ölçek geliştirme

**Kaynakça**

Bylski, N.C. & Westman, A.S. (1991). Relationships among defense style, existential anxiety, and religiosity. *Psychological Reports,* 68 (3), 1389-1390.

Corey, G. (2008). Psikolojik Danışma, Psikoterapi Kuram ve Uygulamaları. (T. Ergene, Çev.). Ankara: Mentis Yayıncılık

Debats, D.L. (1996). Meaning in life: Clinical relevance and predictive power. *British Journal of Clinical Psychology.* 35, 503-516.

Dökmen, Ü. (2000). *Yarına Kim Kalacak? Evrenle Uyumlaşma Sürecinde Varolmak Gelişmek Uzlaşmak,* 12.Baskı. İstanbul: Sistem Yayıncılık

Good, L.R. and Good, K.C. (1974). A preliminary measure of existential anxiety. *Psychological Reports,* 34 (1), 72-74.

Hullett, M. (1994). *A Validation Study of Existential Anxiety Scale.* Midole Tennessee Psychological Association Kongresinde bildiri olarak sunulmuştr.

Kıraç, F. (2007). *Dindarlık eğilimi, varoluşsal kaygı ve psikolojik sağlık. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Mascaro, N., ve Rosen, D.H. (2005). Existential meaning's role in the enhancement of hope and preventation of depressive symptoms. Journal of Personality. 73(4). 985-1013.

Melton, A.M.A. ve Schulenberg, S.E. (2008). On theMeasurement of Meaning: Logotherapy'sEmpiricalontributionstoHumanisticPsychology. *TheHumanisticPsychologist. 36*, 31-44.

Murdock, N.L. (2013). *Psikolojik danışma ve psikoterapi kuramları.* ( F.Akkoyun Çev.). Ankara: Nobel Yayınevi.

Sartre, J.P. (2013). *Varoluşçuluk,* 24.Baskı. (A. Bezirci Çev.) İstanbul: Say Yayınevi.

Yalom, I. (2011). *Varoluşçu psikoterapi,* 4. Baskı. (Z.İ. Babayiğit, Çev.) İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

Yıkılmaz, M. (2016). Üniversite öğrencilerinde varoluşsal kaygı: Erken dönem uyum bozucu şemalar, kontrol odağı ve travma sonrası gelişimin yordayıcılığı. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Weems, C.F., Costa, N.M., Dehon, C., Berman, S.L. (2004). Paul Tillich's theory of existential anxiety: A preliminary conceptual and empirical examination. *Anxiety, Stress and Coping*, 17 (4), 383-399.

# Konuşma Becerisinin Değerlendirilmesi Bakımından Ölçme Türleri Ve Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarına İlişkin Bir İnceleme

Eşref Zan
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

**Problem Durumu**

Eğitim insanın düşünce ve davranışlarında amaçlı olarak değişiklik gerçekleştirme sürecidir. Eğitim ve öğretimin sunulduğu okulların kişilere zengin bir öğrenme yaşantısı sağlamaktadır. Öğrenciler, öğretme-öğrenme süreçlerinde bilgi iletme işleminin meydana geldiği çevrede çeşitli araç, gereçlerle etkileşimde bulunmaktadır. Çocukların çevrelerinde bulunan çeşitli araç ve gereçler, onların hedefler doğrultusunda değişim sürecinden geçmelerine neden olmaktadır.

Eğitim, bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 2013: 21). Öğretim sınırlı bir alanda, eğitime göre daha planlı, daha düzenli daha belirgin zaman ve mekânlı davranış değişikliklerini açıklayan bir kavramdır. Öğretim daha çok okullarda yapılan planlı, kontrollü ve örgütlenmiş öğrenme faaliyetlerini kapsamaktadır (Dirik, 2015: 5). Görüldüğü gibi öğretimde bir davranış değiştirme sürecidir. Eğitimin kapsamlı oluşuna karşın, öğretim onun içinde daha sınırlı ve daha özel bölümleri açıklamaktadır.

Öğretimin hedeflerine ulaşabilmesi için pek çok öğrenme-öğretme etkinliği kullanılmaktadır. Bu etkinliklerin gerçekleşebilmesi için öğretim materyallerine ihtiyaç duyulmaktadır. Kitaplar, belli bir dersin öğretimi için ve belli bir düzeydeki öğrencilere yönelik olarak yazılan; içeriği öğretim programına uygun olarak hazırlanmış ve incelenerek onaylanmış ders materyalleridir. Yapılan araştırmalarda Türkiye genelinde en yaygın öğretim materyali, ders kitapları olarak belirlenmiştir. Ders kitabının devlet eliyle dağıtılması ve kolay ulaşılabilir olması, temalarla ilgili metinler olması, dört temel beceriye yönelik ölçme değerlendirme etkinlikleri ile ders kitaplarını ön plana çıkarmaktadır.

Ölçme değerlendirme eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır. Türkçe ders kitaplarında dört temel beceri ölçülmektedir. Dört temel beceriden birisi de konuşmadır. Konuşma, duygu, düşünce, tasarım ve isteklerin sözle bildirilmesidir. Başka bir deyişle, bir konunun zihinde tasarlandıktan sonra karşımızdakilere sözle iletilmesi işidir (Sever, 2011: 22). Konuşma becerisinin ölçme değerlendirilmesi geleneksel ölçme araçları ve tamamlayıcı ölçme araçları ile yapılmaktadır. Geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri, eğitim öğretim sürecinin içinde bulunan öğretmenlerin çoğu tarafından bilinen ve eğitimin her kademesinde kullanılan tekniklerdir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2015: 26). Geleneksel ölçme araçları genellikle sürecin sonunda yapılan değerlendirmede kullanılır, ortaya bir ürün koyulması beklenir. Ürün kadar sürecin de değerlendirilmesini dikkate alan tamamlayıcı değerlendirmede ise öğrencilerin yüksek düzey düşünceleri, problem çözme ve yaratıcılıkları ön plana çıkarılır (Bahar vd., 2015:49). Türkçe ders kitaplarında konuşma becerisinin ölçme ve değerlendirmesi için çeşitli araç, yöntem ve teknik kullanılmıştır.

Kutlu (2006)'ya göre, günümüzde öğrenci davranışlarını değerlendirmek amacıyla kullanılan çoktan seçmeli, kısa yanıtlı, doğru-yanlış, eşleştirmeli, boşluk tamamlamalı gibi bazı klasik test yöntemleri, problem çözme, okuduğunu anlama, eleştirel düşünme, analitik düşünme, empati kurma, araştırma yapma, karar verme, toplumsal tarihin önemini anlama, yaratıcılık gibi üst düzey zihinsel süreçleri belirlemede yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin okul performanslarında öngörülen kazanımlara ne derece ulaştığının belirlenmesinde "performansa dayalı durum belirleme, gerçek yaşam durumlarına dayalı durum belirleme ve portfolyoya dayalı durum belirleme olarak adlandırılan yeni değerlendirme yolları kullanılmaktadır. Aynı zamanda bu değerlendirme anlayışı farklı dereceli puanlama anahtarından ve farklı formlardan (öz değerlendirme, akran değerlendirme, grup değerlendirme vb.) yararlanmayı da gerektirmektedir.

Bu çalışmanın amacı, konuşma becerisinin değerlendirilmesinde kullanılan ölçme türleri ve ölçme araçlarının kullanımları bakımından ortaokul Türkçe ders kitapları arasında farklılaşmalar olup olmadığı sorusuna yanıt aramaktır. Yapılan literatür taramasında 2020-2021 yılında 6. sınıfta okutulan, Türkçe ders kitaplarında konuşma becerisinin ölçme ve değerlendirilmesinde kullanılan ölçme araçlarının kullanım sıklığına yönelik bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Araştırma, ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki konuşma becerisinin ölçme ve değerlendirmesiyle ilgili literatüre katkı sağladığı için önemlidir.

**Yöntem**

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelenmesi işe koşulmuştur. Doküman incelemesi yazılı, görsel malzemenin toplanıp incelenmesi (Sönmez ve Alacapınar, 2013: 84) olarak tanımlanabilir. Yazılı kaynaklar kitaplar, dergiler, fermanlar, anılar, makaleler vb. görsel malzemeler ise, resimler, filmler, pullar, anıtlar, flamalar vb. olabilir. Yıldırım ve Şimşek (2011: 188)'e göre doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Bu incelemede olduğu gibi nitel bir araştırmada doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleriyle birlikte kullanılabilir. Araştırma sürecinde dokümanda saptanan

kategorilerin tekrar sayısı ve kategorilerin yüzdelikleri sayısallaştırılarak sunulmuştur. Seminer çalışmasında konuşma becerisini değerlendirilmesi bakımından ölçme türleri ve ortaokul 6. sınıf Türkçe ders kitapları incelenmiştir.

Bu nedenle, doküman incelemesinde içerik çözümlemesinin kullanılması tercih edilmiştir. İçerik çözümlemesi, açık ve saklı içeriğe ilişkin çıkarımlar yaparak toplumsal gerçeği araştırır. Çözümleme kategorisi olarak "Geleneksel değerlendirme" ve "Tamamlayıcı değerlendirme" alınmıştır.

İçerik çözümlemesi cümle, paragraf ve metin bağlam birimlerinde yapılmaktadır. Bu çalışmada, bağlam birimi olarak "cümle" tercih edilmiştir. Alt kategorilerin değerlendirilmesinde niceliksel içerik çözümleme kullanılmıştır. Niceliksel içerik çözümlemesinde tam ve nesnel bilgiye ulaşmak amacıyla cümlelerin içeriği sistematik bir şekilde sayılarak içerikten çıkarımlar yapılmaktadır.

Araştırmada temel kategori olarak "Geleneksel değerlendirme", "Tamamlayıcı değerlendirme" konusu incelenmiştir. Alt kategori olarak "Kısa cevaplı soru", "Açık uçlu soru", "Performans değerlendirme", "Drama", "Öz değerlendirme" ve "Akran değerlendirme" olarak belirlenip tanımlanmıştır:

Araştırmanın güvenirliğini sağlamak için önceden İnal (1998) tarafından uygulanan yöntem örnek alınmıştır. İncelemeye konu edilen "Ortaokul 6. Sınıf Türkçe ders kitapları "Kısa cevaplı soru", Açık uçlu soru", "Performans değerlendirme", "Drama", "Öz değerlendirme" ve "Akran değerlendirme" alt kategorileri açısından araştırmacı tarafından farklı zamanlarda kodlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre, araştırmanın güvenirliği için kodlamalar arasında en az %70'lik bir görüş birliği gereklidir. "Ortaokul 6. Sınıf Türkçe ders kitapları" adlı kitaptaki alt kategorilerin değerleri tablolarda sıklık, yüzdelik olarak gösterilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Türkçe derslerinde duygu, düşünce ve istekleri açık, doğru ve eksiksiz olarak anlatabilme, öğrencilere kazandırılması gereken önemli bir beceridir. Konuşma becerisinin öğrencilere kazandırılması için uygun yöntem ve tekniklerin kullanılması, etkinliklerinin yaşamla ilişkilendirilmesi, öğrencilerin duygu, düşünce ve görüşlerini etkili bir biçimde geliştirebilmeleri için uygun ortamlarının hazırlanması gerekmektedir (Temizkan, 2009: 94). Konuşma becerisinin geliştirilmesindeki en önemli aşamalardan birisi de değerlendirme aşamasıdır.

Bu çalışmada MEB tarafından hazırlanan iki ders kitabı ve özel sektör tarafından hazırlanan 6. sınıf Türkçe ders kitapları konuşma becerisinin değerlendirilmesinde kullanılan ölçme araçları bakımından incelenmiştir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle, ortaokul 6. Sınıf Türkçe ders kitaplarında konuşma becerisinin değerlendirilmesinde, geleneksel ölçme araçlarının tamamlayıcı ölçme araçlarına göre daha çok kullanıldığı sonucuna ulaşılması beklenmektedir.

İncelenen ders kitaplarında karşımıza en fazla kısa cevaplı sorular çıkmaktadır. Geleneksel ölçme araçlarından kısa cevaplı sorular bilgi ve kavrama düzeyindeki bilgileri ölçmektedir (MEB, 2006: 221). Bu yanıtlar cümle tamamlama, tanımlama, kısa açıklamalar ya da tablo/grafik ile açıklamalarla ölçülür; ancak, daha karmaşık konuları bu maddelerle ölçmek mümkün değildir. Kısa cevaplı sorular öğrencilerin konuşma becerisini kitaplarda sık ölçmekle birlikte, öğrencinin konuştuğu kelime sayısı sınırlı olduğu için ayrıntılı bir ölçme değerlendirme fırsatı vermemektedir.

Ders kitaplarında sık kullanılan bir diğer geleneksel ölçme aracı açık uçlu sorulardır. Açık uçlu sorular, Türkçe dersinde öğrencilerin başarılarını değerlendirmek amacıyla öğretmenler tarafından klasik sınavlarda yaygın olarak kullanılan bir madde türüdür (MEB, 2006: 228). Bu sınavlarda öğrencilere duruma göre belirli sayıda soru sorulur, bu tür ölçme araçları ile ölçülmek istenen özelliklerin kapsamı dardır. Öğrenciden soruların yanıtını düşünüp hatırlaması ve bulduğu cevabı yazılı ve sözlü olarak anlatması beklenir. Açık uçlu sorular öğrencilerin yaratıcı düşünmelerini, yazılı anlatım becerisini, konuşma becerisini ilgi ve tutumunu daha ayrıntılı ölçmesi beklenir.

**Anahtar Kelimeler**: Konuşma, ölçme, değerlendirme, Türkçe ders kitabı

**Kaynakça**

Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2015). *Geleneksel-Tamamlayıcı Ölçme ve* D*eğerlendirme Teknikleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Dirik, M. Z. (2015). *Eğitim programları ve öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Edge Akademi**.**

İnal, K. (1998). *Türkiye'de Ders Kitaplarında Demokratik ve Milliyetçi Değerlere İlişkin Bir İnceleme.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.

*MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı*. (2018). Ders kitapları hakkında merak edilenler. 14.05.2021 tarihindehttps://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_08/26180800 ders kitaplari_ hakkinda_brsr.pdf sayfasından erişilmiştir.

Sever, S. (2011). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme* Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. ve Alacapınar, F. (2013). *Örneklendirilmis bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.

Temizkan, M. (2009). Akran Değerlendirmenin Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi Üzerindeki Etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *6*(12), 90-112

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

# Multimedya ile Öğrenmeye Yönelik Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği Geliştirme Çalışması

Adem Koç
Mersin Üniversitesi

Mutlu Nisa Ünaldı Coral
Mersin Üniversitesi

**Problem Durumu**

Eğitim alanında hızla gelişen teknolojik yenilikler, öğrenme yöntemlerinde de önemli değişikliklere neden olmuştur. Bu yeniliklerin özellikle multimedya teknolojileri üzerinden öğrenme süreçlerine etkisi, öğrenme deneyimini zenginleştirmekte ve öğrenenlerin içeriği daha etkili bir şekilde anlamalarını sağlamaktadır. Ancak, multimedya ile öğrenme süreçlerinin etkin bir şekilde tasarlanması ve değerlendirilmesi, öğrenenlerin üstbilişsel süreçlerini anlamak ve yönetmek açısından önemlidir.

Üstbiliş Flavell (1976) tarafından "bireyin kendi bilişsel süreçleri, çıktıları veya bunlarla ilgili her şey -örneğin bilgi veya verilerin öğrenme ile ilgili özellikleri- hakkındaki bilgisi" olarak tanımlanırken aynı kavram Brown (1987) tarafından "bireylerin kendi bilişsel sistemleri hakkında bilgi ve kontrol sahibi olmaları" olarak tanımlanmaktadır. Bireylerin öğrenme ortamlarında kendi öğrenmelerinin farkında olmaları ve kendileri için en uygun öğrenme yöntem ve tekniklerinin farkında olmaları olarak ifade edilebilecek bu kavramın öğrenme ortamında yer alan bileşen sayısı arttıkça karmaşıklaşacağı da düşünülmektedir. Özellikle teknoloji destekli öğrenme ortamlarında bireylerin dikkatinin daha uzun süre öğrenme sürecine odaklanmasının zor olduğu, özellikle pandemi sürecinde sıklıkla ifade edilen bir durum olarak göze çarpmaktadır.

Üstbilişsel farkındalık, bireylerin kendi öğrenme stratejilerini fark etmeleri, anlamaları ve düzenlemeleri yeteneğini ifade etmektedir (Schraw & Dennison, 1994). Bu yetenek, etkili öğrenme için kritik öneme sahiptir çünkü bireyler öğrenirken hangi stratejilerin daha etkili olduğunu belirleyebilir ve gerektiğinde stratejilerini uyarlayabilirler. Özellikle multimedya içeriklerin kullanıldığı öğrenme bağlamında, üstbilişsel farkındalığın rolü daha da önem kazanmaktadır. Ancak, mevcut literatürde multimedya ile öğrenmeye yönelik üstbilişsel farkındalığı ölçen ve değerlendiren bir ölçek eksikliği bulunmaktadır. Mevcut ölçekler genellikle yalnızca belirli öğrenme stratejilerini ele almakta ve genellikle çoklu ortam içeriklerini dikkate almamaktadır. Çoklu ortam olarak ifade edilen teknoloji destekli öğrenme ortamlarında üstbilişin daha farklı değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bireyin kendi öğrenmesinin farkında olması olarak ifade edilen bu kavramın çoklu ortamda farklı bir boyut kazanacağı, daha da güçleşeceği düşünülmektedir. Bu bağlamda çoklu ortamda öğrenme kuramı ve üstbilişsel öğrenme kavramı göz önünde bulundurularak üniversite öğrencilerine yönelik "Multimedya ile Öğrenmeye Yönelik Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği" geliştirme çalışması gerçekleştirilmiştir. Geliştirilen ölçeğin öğrenenlerin multimedya içerikleri kullanarak nasıl öğrendiklerini anlamalarını ve bu süreçteki üstbilişsel stratejilerini değerlendirmelerini sağlayacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak, bu çalışma multimedya ile öğrenme bağlamında üstbilişsel farkındalığın eksikliğine odaklanarak, öğrenme deneyimini geliştirmeye yönelik bir adım olarak görülmelidir. Geliştirilecek ölçeğin, eğitimcilerin ve araştırmacıların öğrenme materyallerini ve stratejilerini daha etkili bir şekilde tasarlamalarına ve değerlendirmelerine yardımcı olması beklenmektedir.

**Yöntem**

Ölçek geliştirme sürecinde verilerin elde edilmesinde genel tarama yöntemi benimsenmiş olmakla birlikte süreçte ölçek geliştirme aşamaları izlenmiştir.

Tarama modelleri, geçmiş veya mevcut bir durumu olduğu gibi tasvir etmeyi amaçlayan yaklaşımlar olarak ifade edilmektedir. Genel tarama modeli ise, genellikle evrenin tümü ya da evrenden seçilen bir grup örnek üzerinde yapılan taramalar yoluyla genel bir sonuca ulaşmayı hedeflemektedir (Karasar, 2009).

Buna göre ölçek geliştirme sürecinde öncelikle ilgili literatür taraması yapılarak işe başlanmıştır. Bu bağlamda geliştirilen ölçme aracına ilişkin öncelikle madde havuzunun ve sonrasında deneme formunun oluşturulması sürecinde ilk olarak üstbiliş ve üstbilişsel farkındalığa ilişkin literatür taraması gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada literatüre ek olarak olası alt faktörlerin belirlenmesi, ilgili demografik özelliklere karar verilebilmesi ve olası madde önerilerinin alınmasına yönelik olarak uzman görüşlerine ve yapay zeka sohbet robotu olan ChatGPT'ye başvurulmuştur. Gerçekleştirilen literatür taraması ve uzman görüş formlarının değerlendirilmesi sonucunda literatürde ifade edilen 6 faktöre yönelik olarak toplam 60 madde yazılmıştır. Deneme formunun oluşturulmasına yönelik yazılan maddeler ölçme değerlendirme ve fen bilimleri eğitimi alanında olmak üzere toplam 5 uzman görüşüne sunulmuştur. Buna göre:

Toplam 60 madde uzman görüşüne sunulmuş ve beş uzmanın görüşleri toplanmıştır. Bu görüşler çerçevesinde kapsam geçerlik oranları ve kapsam geçerlik indeksi hesaplanmıştır. Hesaplanan kapsam geçerlik oranları 0,11 ile 1,00 arasında; kapsam geçerlik indeksleri ise 0,44 ile 1,00 arasında değişkenlik göstermektedir. Veneziano ve Hooper'ın (1997) ölçütleri dikkate alındığında beş uzmanın var olduğu durumda ilgili uygunluk ölçütü 0,99'dur. Bu bağlamda kapsam geçerlik oranı 0,99 ve üzerinde bulunan toplam 48 madde doğrudan, ya da uzman görüşlerine göre küçük düzenlemelerle, deneme formuna alınmış,

bu değerin altında yer alan maddelerin tamamı da deneme formundan çıkarılmıştır. Sonuçta 48 maddeden oluşan bir deneme formu oluşturulmuştur. Hazırlanan deneme formu online ortamda üniversite öğrencilerinin yanıtlamasına sunulmuştur. Katılımcılardan formda yer alan her bir maddenin yanıtlanmasında kendilerini "Kesinlikle Katılmıyorum" ile "Kesinlikle Katılıyorum" arasında değişen 5'li likert derecelendirmeden uygun olanı ile değerlendirmeleri beklenmektedir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Açımlayıcı faktör analizi için 407 gözleme ilişkin çok değişkenli aykırı değerlerin incelenmesi amacıyla mahalanobis uzaklıklarının hesaplanması sonucunda 36 adet gözlem çok değişkenli aykırı değer olması nedeniyle ($\chi2(48;0,001) = 84,061$) veri setinden çıkarılmıştır. Standardize edilmiş z puanlarının hesaplanması sonucunda [-4,4] aralığı dışında kalarak tekli aykırı değer (Tabachnick & Fidell, 2015) olan gözlem olmadığı görülmüştür. Çoklu bağlantı problemini test etmek amacıyla hesaplanan Tolerance değerlerinin 0,305 ile 0,683 arasında; VIF değerlerinin de 1,465 ile 2,993 arasında değiştiği görülmüştür. Bu durumda herhangi bir madde çıkarılmamış ve deneme formunda bulunan 48 madde ile analizlere devam edilmiştir. Hataların bağımsızlığının sınanması amacıyla Durbin Watson katsayısı değerinin 2-2,50 aralığında değerler alması beklenen bir durumdur (Tabachnick ve Fidell, 2015). Bu bağlamda hesaplanan değerin yaklaşık 1,81 olduğu görülmüş ve kabul edilebilir şeklinde yorumlanmıştır. Ayrıca verilerin açımlayıcı faktör analizi için uygun olup olmadığına karar vermek için hesaplanan Bartlett testi sonucunda ki-kare değeri anlamlı bulunmuş ($\chi2 = 7862,120$ $p < 0,05$) ve KMO katsayısının da 0,898 olduğu görülmüştür. Tabachnick ve Fidell'e (2015) göre KMO değerin 1'e yaklaşması verilerin analiz için uygun olduğu anlamına gelmektedir. 48 tane maddenin açıklanan ortak varyanslarının 0,458 ile 0,789 arasında değişkenlik gösterdiği ve 5 maddenin herhangi bir faktör altında 0,45 ve üzerinde bir değer almadığı; 2 maddenin de farklı faktörler altında 0,10'dan daha küçük fark ile faktör yükü verdiği görülerek formdan çıkarılmıştır. Son durumda formda kalan 41 maddenin de altı faktör altında her bir faktörde 3'ten fazla madde olacak şekilde ve en madde olmadığı görülmüştür.

Ölçeğin açımlanan yapısının doğrulanması için farklı bir çalışma grubundan elde edilen 318 gözlem üzerinden doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Test edilen ölçme modeline ilişkin hesaplanan uyum indeksleri incelendiğinde $\chi2(1803,15)/sd(887)$ değerinin 5'ten küçük olması dolayısıyla çok iyi olduğu ifade edilebilmektedir. Diğer uyum indeksleri olan NFI, CFI, RFI ve NNFI değerlerinin de 0,90'dan yüksek olması ve SRMR değerinin 0,073 olarak hesaplanmış olması ölçme modelinin iyi bir uyuma sahip olduğunun bir göstergesi şeklinde yorumlanmaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018). Ayrıca hesaplanan diğer uyum indeksi olan RMSEA değerinin de 0,05 değerinden düşük olmasının arzu edilen bir durum olduğu (Jöröskog ve Sörbom, 1993) fakat bu değerin 0,10 değerinden düşük olmasının da kabul edilebilir olduğu ifade edilmektedir (Anderson ve Gerbing, 1984). Bu yönüyle bu değerin de kabul edilebilir olduğu ve sınanan ölçme modelinin doğrulandığı kabul edilmektedir.

Not: Bu bildiri, Prof. Dr. Mutlu Nisa Ünaldı Coral danışmanlığında Adem Koç tarafından gerçekleştirilen doktora tez çalışması kapsamında gerçekleştirilmiştir ve Mersin Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından 2023-1-TP3-4840 numaralı proje ile desteklenmiştir.

**Anahtar Kelimeler**: Multimedya, çoklu ortam, üstbiliş, üstbilişsel farkındalık

**Kaynakça**

Anderson, J. C. ve Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. Psychometrika, 49(2), 155-173.

Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. *Metacognition, Motivation, and Understanding*, 65-116.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2018). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları (Vol. 5). Ankara: Pegem Akademi.

Flavell, J. H. (1976). *Metacognitive aspects of problem solving.* (Ed: Resnick, L. B.) The nature of ıntelligence. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Jöreskog, K. G. ve Sörbom, D. (1993). LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language. Scientific Software International.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi* (19. baskı). Ankara: Nobel yayın dağıtım.

Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary educational psychology*, *19*(4), 460-475.

Tabachnick, B. G. ve Fidel, L. S. (2015). *Using Multivariate Statistics.*, (Baloğlu, M., Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Veneziano, L. (1997). A method for quantifying content validity of health-related questionnaires. *American Journal of Health Behavior*, *21*(1), 67-70.

# Bilgisayar Ortamında Bireye Uyarlanmış Testlerin Yükseköğretime Uluslararası Öğrenci Seçmede Uygulanabilirliği

Özge Altıntaş
Ankara Üniversitesi

**Problem Durumu**

Günümüzde birçok toplum; ekonomik, sosyal, kültürel ve siyasal gelişimini nitelikli ve eğitimli bireylerle sağlayacağını düşünmektedir. Bu nedenle toplumlar, okulöncesi eğitim kurumları başta olmak üzere, tüm eğitim basamaklarına önem vermektedir. Eğitimli birey sayısının artması yükseköğrenim görmek isteyen birey sayısının da artmasına yol açmıştır. Bu bağlamda toplumlar, kendi bünyelerinde bir yandan çağın gereklerine uygun yeni yükseköğretim programları açarken bir yandan da bireylerinin daha kaliteli eğitim alması için yurtdışı eğitim kurumlarıyla işbirliği yapma yoluna gitmektedir. Artan talep ülkeleri, yükseköğretim programlarına öğrenci seçme ve yerleştirme sorunuyla karşı karşıya bırakmaktadır. Her ülke ve her öğrenci için doğru ve adil kabul koşulu belirlemek, üstünde çalışılması gereken önemli bir konudur.

Çok sayıda uluslararası öğrenci talebi alan batılı ülkeler, yükseköğretime kabul koşulları arasında, çoğunlukla uluslararası tanınırlığı olan lise diploma dereceleri ile uluslararası geçerliği olan testlerden elde edilen puanlara yer vermektedirler. Uluslararası düzeyde tanınırlığı olan lise diploma dereceleri arasında, Uluslararası Bakalorya Programı (International Baccalaureate Diploma Programme -IBDP-), Birleşik Krallık Genel Eğitim Sertifikası (General Certificate of Education -GCE-) ve Yükseköğretime Giriş için Genel Olgunluk Sertifikası (Certificate for Overall Maturity for Higher Education -ABITUR-) yer alırken; uluslararası düzeyde tanınırlığı olan testler arasında Akademik Yetenek/Başarı Testi (Scholastic Aptitude/Assessment Test -SAT-), Amerikan Üniversitelerine Giriş Testi (American College Test -ACT-) ve Birleşik Krallık Düşünme Becerileri Testi (Thinking Skills Assessment -TSA-) yer almaktadır. IBDP, GCE, ABITUR gibi diploma notları ağırlıklı olarak kapsam bazlıdır ve okul derslerine dayalı öğrenmelerden elde edilen puanları temsil etmektedirler. SAT, ACT, TSA gibi testler ise bireylerin, her ne kadar uzun zaman diliminde gelişen eleştirel düşünme, problem çözme gibi düşünme becerilerini ölçmeyi amaçlasa da bu testlerde yer alan maddelerin, dile ve geliştirildiği kültüre bağımlı yapısı uluslararası öğrenciler açısından önemli bir sakınca oluşturmaktadır (Resing, 2005).

Testlerden elde edilen puanların yansız ve adil kullanımı (fairness as the lack or absence of bias) testin, bireylerin içinde yer aldıkları grup özelliklerinden (dilsel, kültürel ve demografik) etkilenmeden ölçebilmesine bağlıdır (AERA, APA ve NCME, 2014). Farklı kültürel ve demografik özelliklere sahip bireyler için ortak bir test geliştirmek, uzmanlık gerektiren bir süreçtir. Öte yandan, sınav katılımcıları için farklı güçlük düzeylerinde maddeler kullanılması; her güçlük düzeyinde madde bulundurma zorunluluğu ve her sınav katılımcısının yetenek düzeyine uygun olmayan maddelerin varlığı bazı sınırlılıklara neden olmaktadır (Hambleton vd., 1991; Embretson ve Reise, 2000; Weiss, 2004). Bu sınırlılıkları ortadan kaldıran ve gruptan bağımsız madde ve yetenek parametreleri ile daha karşılaştırılabilir test puanları sağlayan Madde Tepki Kuramı'na (MTK) dayalı uyarlanabilir test uygulamaları dünya çapında giderek daha popüler hale gelmiştir (Lee vd., 2019; Wainer, 2000). Bireye uyarlanmış bir testte, her bir madde test katılımcısına sunulmak üzere önceki yanıtlarına göre seçilir ve o birey için en doğru değerlendirmenin elde edilmesi amaçlanır (Lord, 1968). Bilgisayar Ortamında Bireye Uyarlanmış Test (BOBUT) uygulamalarının kağıt-kalem testlerine kıyasla; daha kısa sürede uygulanması, daha az madde kullanılması, öğrenci hakkında daha fazla bilgi sağlaması, daha güvenilir ölçme sonuçlarına sahip olması, testin başlangıç ve bitiş koşullarının biçimlendirilebilmesi gibi bazı önemli avantajları bulunmaktadır (Hambleton vd., 1991; Kingsbury ve Hauser, 2004; Thurlow vd., 2010; Rudner, 1998; Thompson, 2010; Wainer, 2000).

Süregelen tartışmalar ışığında, BOBUT'un önemi daha da belirginleşmektedir. Bunun yanında, hem standartlaştırılmış geleneksel testlerin yükseköğretim programlarındaki başarıyı yordama konusundaki sınırlılıkları; hem farklı dil ve kültürlere uyum sağlayabilen evrensel olarak uygulanabilir bir seçme testi geliştirmenin zorluğu; hem de seçme ve yerleştirme için evrensel olarak kabul edilmiş bir çerçevenin olmaması, özellikle farklı ülkelerde yüksek öğrenim fırsatlarını takip eden uluslararası öğrenci sayısının artmasıyla birlikte bu sorunları daha da derinleştirmektedir. Bu durum göz önünde bulundurularak bu araştırmanın amacı, dilden bağımsız bir yetenek testinin bilgisayar ortamında bireye uyarlanmış test olarak tasarlanması ve uygulanabilirliğinin araştırılmasıdır.

**Yöntem**

*Araştırma Tasarımı*

Bu araştırmayla, dilden bağımsız bir yetenek testinin BOBUT olarak tasarlanabilirliği ve uygulanabilirliği araştırılacaktır. Bu nedenle bu araştırmada, var olan kuramsal bilgiler kullanılarak ve uygulamaya geçirilerek yeni bir ürün ortaya koyulması amaçlandığından bu araştırma, bir araştırma-geliştirme (AR-GE) çalışmasıdır. AR-GE türündeki araştırmalar, üretilmiş bilginin denemeli uygulamalarıyla problemin çözümünde etkili olabilecek nitelikte geçerliği denenmiş somut ürünler geliştirmeyi amaçlayan çalışmalar olarak tanımlamaktadır. (Karasar, 2015).

*Çalışma Grubu*

Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında, ABD'nin Indiana Eyaleti'ne bağlı lise ve dengi okullardan mezun olmuş ve yükseköğretime devam etmek isteyen 17 yaş üstü bireyler oluşturmaktır.

*İşlem*

Araştırmada ilk olarak, dilden bağımsız olarak geliştirilen maddelerin, ön deneme uygulamaları gerçekleştirilecektir. Bu nokta, BOBUT için oldukça önemlidir; çünkü bu aşamada maddeler, MTK'daki madde parametrelerine dayanarak yanıtlayıcılarla eşleştirilir. Bu sayede parametreler, gerçek yanıtlayıcıların maddelere verdiği yanıtlara dayalı kestirilecektir. Bu kestirimlerden önce verinin MTK'nın varsayımlarını (tek boyutluluk, yerel bağımsızlık gibi) karşılayıp karşılamadığı ve MTK'ya uygunluğu (model uyumu) değerlendirilecektir. Model uyumunu doğrudan etkileyen durumlardan biri olan madde işlev farklılığı da incelenecektir. Bu sayede dilden bağımsız olarak geliştirilmiş maddelerin cinsiyet, etnik köken ve kültür gibi bireysel özelliklerden etkilenip etkilenmediği bir başka anlatımla, madde havuzunda yer alan tüm maddelerin bütün bireyler için kullanılıp kullanılamayacağı değerlendirilecektir. Tüm bu değerlendirmeler ve belirlemeler ışığında, BOBUT uygulamasında yer alacak maddelerin bulunduğu soru bankası oluşturulmuş olacaktır. Daha sonraki aşamada, BOBUT'un gerçek uygulamasından önce bazı özelliklerine ilişkin belirlemeler yapılacaktır. Bu belirlemeler madde seçim ve puanlama/yetenek kestirimi algoritması ile başlangıç ve sonlandırma kuralları gibi süreçleri içerecektir. Bu süreçler farklı kestirim yöntemi ve koşullarda denenerek her birine ilişkin güvenirlik değerleri hesaplanacaktır. Son aşama, BOBUT'un canlı olarak yayınlamasını içerecektir. Ancak araştırma süreci bu aşamayla sonlandırılmayacaktır. Soru bankasını genişletme ve geliştirme süreci dinamik bir şekilde BOBUT uygulamasıyla birlikte devam edecektir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu çalışmanın temel amacı, bilgisayar ortamında bireye uyarlanmış test uygulamalarının yükseköğretime uluslararası öğrenci seçmede uygulanabilirliğinin araştırılmasıdır. Araştırmada, bilgisayar ortamında bireye uyarlanmış test uygulamalarının yükseköğretim programlarına öğrenci seçiminde etkili bir araç olarak kullanılabilirliği de değerlendirilecektir. Bilgisayar ortamında bireye uyarlanmış test uygulamalarının uluslararası öğrencilerin farklı dil ve kültürel geçmişlerinden bağımsız olarak yeteneklerini doğru bir şekilde ölçme kapasitesi, yükseköğretim kurumları için değerli bir bilgi sağlayabilir. Bu durum, daha adil ve tarafsız bir seçim süreci oluşturulmasına olanak tanıyabilir. Ayrıca, bireye uyarlanmış testlerin geleneksel testlere kıyasla sunduğu avantajlar üzerine de odaklanılacaktır. Bilgisayar ortamında bireye uyarlanmış testlerin daha kısa sürede uygulanabilmesi, daha az sayıda maddeyle daha fazla bilgi sunabilmesi gibi özellikleri, seçme sürecinin verimliliğini artırabilir. Bu sonuçlar, eğitimde teknoloji tabanlı çözümlerin daha yaygın bir şekilde kullanılmasının önemini vurgulayabilir.

Araştırmadan elde edilecek sonuçların, özellikle benzer amaçlara hizmet eden diğer ölçme uygulamalarına örnek teşkil edebileceği düşünülmektedir. Bu sonuçlar, uluslararası öğrencilerin eğitim fırsatlarını genişletmek ve yükseköğrenim kurumlarının uluslararası öğrencilere daha açık ve erişilebilir hale gelmesine katkıda bulunabilir.

Son olarak, yükseköğretime öğrenci seçiminde kullanılabilir bir araç olarak tasarlanacak ve uygulanabilirliği araştırılacak bilgisayar ortamında bireye uyarlanmış test uygulamasından elde edilecek sonuçların, bu türden ölçme gelişmesine ve yaygınlaşmasına katkıda bulunması beklenmektedir. Bu durum, bilgisayar ortamında bireye uyarlanmış test uygulamalarının yükseköğretimde daha geniş bir şekilde benimsenmesine yol açabilir. Bu tür testlerin daha yaygın bir şekilde kullanılması, eğitim değerlendirme süreçlerini iyileştirebilir ve eğitim sisteminin uluslararası standartlara uyumunu kolaylaştırabilir.

**Anahtar Kelimeler**: Bilgisayar ortamında bireye uyarlanmış test, yükseköğretim, uluslararası öğrenci, öğrenci seçme sistemi, test geliştirme

**Kaynakça**

AERA, APA, NCME. (2014). *Standards for Educational and Psychological Testing*. American Educational Research Association.

Embretson, S. E., & Reise, S. P. (2000). *Item response theory for psychologists*. Lawrence-Earlbaum Associates.

Hambleton, R. K., Swaminathan, H., & Rogers, H. J. (1991). *Fundamentals of item response theory*. Sage Publications.

Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi* (28. Baskı). Nobel Akademi Yayıncılık.

Kingsbury, G. G., & Hauser, C. (2004, April 13). Computer adaptive testing and the no child left behind act. [Paper presentation] The American Educational Research Association., San Diego CA. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED491245.pdf

Lee, Y. L., Lin, K. C., & Chien, T. W. (2019). Application of a multidimensional computerized adaptive test for a clinical dementia rating scale through computer aided techniques. *Annals of General Psychiatry, 18*(5), 1-9. https://doi.org/10.1186/s12991-019-0228-4

Lord, F. M. (1968). *Some test theory for tailored testing*. Educational Testing Service.

Resing, W. C. M. (2005). Intelligence testing. In K. Kempf-Leonard (Ed.), *Encyclopedia of Social Measurement Vol. 2* (pp. 307-315). Elsevier Academic Press.

Rudner, L. M. (1998). *An on-line, interactive, computer adaptive testing tutorial*. http://echo.edres.org:8080/scripts/cat/catdemo.htm

Thompson, N. A. (2010). *Adaptive testing: Is it right for me?* Assessment Systems Corporation. www.assess.com/docs/Thompson_(2010)_-Adaptive_Testing_Right.pdf

Thurlow, M., Lazarus, S. S., Albus, D., & Hodgson, J. (2010). *Computer-based testing: practices and considerations*. Synthesis Report No. 78. Minneapolis: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes.

Wainer, H. (Ed.). (2000). *Computerized adaptive testing: A primer* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Weiss, D. J. (2004). Computerized adaptive testing for effective and efficient measurement in counseling and education. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 37*(2), 71-84. https://doi.org/10.1080/07481756.2004.11909751

# Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Alanında Veri Simülasyonuyla Yapılan Lisansüstü Tezlerin Tematik ve Metodolojik Açıdan İncelenmesi

Eray Selçuk
MEB

Ergül Demir
Ankara Üniversitesi

**Problem Durumu**

İçinde bulunduğumuz çağ; Bilgisayar, Teknoloji, Uzay, Modern, Enformasyon gibi farklı şekillerde adlandırılmaktadır. Adlandırmadaki bu farklılaşma, her alanda gerçekleşen baş döndürücü hızdaki değişimlerden kaynaklanmaktadır. Çok hızlı gelişen bu değişimler, araştırmacıların rollerinin farklılaşmasına neden olmakta ve bireyleri bu duruma uyum sağlamakla yükümlü kılmaktadır. Bu tür durumların araştırılmasında ya da yeni kuramsal yapıların ortaya atılmasında veri toplama ve analiz etme süreci büyük önem arz etmektedir. Bu gibi durumlarda gerçek veriye ulaşılamaması, şartların veri toplamaya uygun olmaması, araştırmaların özel koşullara sahip olması ve kısıtlı süre vb. nedenlerden dolayı simülasyon çalışmaları gerçekleştirilmektedir (Feinberg & Rubright, 2016). Araştırmacılar, bu tür durumlarda belirli değişkenlerin araştırılmasında simülatif ortamlarda üretilmiş veriler kullanabilmektedirler.

Simülasyon yaklaşımı, içinde ilgili bilgilerin ve verilerin üretilebileceği yapay bir ortamın oluşturulmasını içerir. Bu, kontrollü koşullar altında bir sistemin (veya alt sisteminin) dinamik davranışını gözlemlemenizi sağlar (Fraenkel & Wallen, 2009; Kothari, 2004). Simülasyon çalışmaları gerçek yaşam uygulamasının zor olduğu, çalışmanın koşullarına ilişkin gerçek verinin olmadığı ya da koşulların çok karmaşık olduğu durumlarda sıkça tercih edilir (Ranganathan & Foster, 2003).

Simülasyon araştırmaları, bilgisayar teknolojilerindeki ilerlemelerle, istatistiksel problemleri çözmeye ilişkin popüler ve formal bir araştırma yöntemi haline gelmiştir (Harwell, Stone, Hsu & Kirisci, 1996). Veri üretiminde simülasyon çalışmaları için 1970'lerden bu yana birçok bilgisayar uygulaması geliştirilmiştir. DATAGEN (Hambleton ve Rovinelli, 1973), GENIRV (Baker, 1989), RESGEN (Muraki, 1992) bunlardan bazılarıdır (akt: Han, 2007).

Simülasyon çalışmalarının bilimsel araştırma sürecinde nasıl sınıflandırılacağı hala bir tartışma konusu olarak devam etmektedir. Alanyazında simülasyon çalışmalarının birer ampirik deney olduğu (Morris, White & Crowther, 2017) ve belirlenmiş araştırma tasarımı ve veri analizi ilkelerine bağlı olarak istatistiksel örnekleme deneyleri olarak ele alınması gerektiği savunulmaktadır (Hoaglin & Andrews, 1975). Aynı zamanda gerçek dünyanın, bir sistemin ya da bir sürecin matematiksel olarak modellenmesi ve bilinen bir gerçek ile ilgili olarak çeşitli istatistiksel yöntemlerin performansını değerlendirmek olarak da tanımlanmaktadır. Bu yönüyle simülasyon çalışmaları temel araştırma olarak değerlendirilmektedir (Harwell, Kohli & Peralta, 2017). İlgili alanyazında, simülasyon çalışmalarının temel araştırma olarak tanımlandığı çalışmalar bulunmaktadır (Çakıcı Eser, 2015). Alanyazında kuramsal problemlerin çözümü için yararlanılan simülasyon çalışmalarının güçlü yöntemsel araştırmalar oldukları belirtilmiş ve bu çalışmalar ile kuramların gelişimine önemli katkılar yapılabileceği vurgulanmıştır (Harwell, Kohli & Peralta, 2017). Bu özelliği nedeniyle simülasyon çalışmalarının genellikle bir metodolojik yaklaşım olarak kabul edildiği ifade edilmiştir (Davis, Eisenhardt & Bingham, 2007). Bununla birlikte simülasyon çalışmalarının bilenen araştırma yöntemlerinden farklı olarak simülasyon araştırması şeklinde kendi adıyla adlandırıldığı çalışmalar da mevcuttur (Karadavut, 2016).

Son yıllarda, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme alanında teoriye yönelik gerçekleştirilen çalışmalarda simülasyon araştırmalarında gözle görülür bir şekilde artış görülmektedir. İşte bu çalışmanın amacı Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme alanında simülasyon verileriyle yapılan lisansüstü tezlerin tematik ve metodolojik açıdan incelenmesidir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmaktadır:

1. Lisansüstü tezler düzeylerine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Lisansüstü tezleri yapıldıkları üniversitelere göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
3. Lisansüstü tezleri yayımlandığı yıllara göre dağılımı nasıldır?
4. Lisansüstü tezler ilgili oldukları konu alanlarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
5. Lisansüstü tezlerde belirtilen araştırma türleri nasıl bir dağılım göstermektedir?
6. Lisansüstü tezlerde kullanılan simülasyon yönteminin türleri nelerdir ve nasıl dağılım göstermektedir?
7. Lisansüstü tezlerde simülasyon verilerini üretmek için hangi programlar kullanılmıştır ve bu programlar nasıl bir dağılım göstermektedir?
8. Lisansüstü tezlerde veri simülasyonu sırasında kullanılan replikasyon sayıları nelerdir?
9. Lisansüstü tezlerde kullanılan simülasyon desenlerinde sabit koşullar nasıl bir dağılım göstermektedir?
10. Lisansüstü tezlerde kullanılan simülasyon desenlerinde değişimlenen koşullar nasıl bir dağılım göstermektedir?

Alanyazında, eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında yapılan araştırmaların incelendiği çalışmalar mevcuttur (Ayva, Ceyhan & Doğan, 2015; Şenyurt & Özer Özkan, 2017). Bu çalışmayı diğerlerinden farklı kılan durum simülasyon yönteminin kullanıldığı çalışmalar özelinde incelemesidir.

**Yöntem**

Bu çalışma nitel araştırma yaklaşımıyla gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma, dünyayı görünür hale getiren bir dizi yorumlayıcı materyal uygulamalarından oluşur. Bu uygulamalar dünyayı; alan notları, mülakatlar, konuşmalar, fotoğraflar, kayıtlar ve araştırmacı günlüklerini içeren temsiller serisine dönüştürür (Creswell, 2015). Çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, gerçek bir yaşamın, güncel bağlam ya da ortamın içindeki bir durumun araştırılmasını gerektirmektedir (Creswell, 2015). Araştırmanın verileri, YÖK Ulusal Tez Merkezinden doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Doküman inceleme yöntemi, araştırmanın veri setini oluşturan birincil veya ikincil kaynak olarak nitelendirilen çeşitli dokümanların elde edilmesi, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizi olarak tanımlanabilir (Özkan, 2021). Eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında sınırlandırma yapılmaksızın tüm tezler bu araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Bu tezler içerisinden amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak simülasyonla veri üreten çalışmalar seçilmiştir. Buna göre araştırma kapsamında 15 yüksek lisans, 54 doktora düzeyinde olmak üzere 69 tez iki araştırmacı tarafından incelenmiştir. Tezlerden sadece bir tanesi erişime açık değildir. Bu teze ait veriler özet kısmından elde edilmiştir. Verilerin analizi araştırmacılar tarafından oluşturulan kontrol listesiyle belirlenen ölçütlere göre yapılmıştır. Kontrol listesinden elde edilen sonuçlara frekans analizi uygulanmıştır. Frekans analizi, en basit şekliyle, birim veya öğelerin sayısal, yüzdesel ve oransal bir tarzda görünme sıklığını ortaya koymaktır. Bu, belirli bir öğenin yoğunluğunu ve önemini anlamayı sağlar (Bilgin, 2006). Buna göre her bir araştırma problemine ilişkin bulgular tek tek verilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu kısımda her bir araştırma problemi tek bir paragraf halinde açıklanmıştır. Genel olarak sonuçlar frekans şeklinde verilmiştir. Buna göre lisansüstü tezler, düzeylerine göre incelendiğinde 15 (%21.7)'i yüksek lisans, 54 (%78.3)'ü doktora düzeyindedir. Tezlerin yürütüldüğü üniversitelere dağılımı; Hacettepe 33 (%47.8), Ankara 18 (%26.1), Gazi 8 (%11.6), Akdeniz 2 (%2.9), Kocaeli 2 (%2.9), Mersin 2 (%2.9), Yurtdışı 2 (%2.9), Bolu Abant İzzet Baysal 1 (%1.4), Ege 1 (%1.4) şeklindedir. Tezlerin yayımlandığı yıllara göre dağılımları incelendiğinde 2010 yılında 2 (%2.9), 2012 yılında 2 (%2.9), 2013 yılında 2 (%2.9), 2014 yılında 7 (%10.1), 2015 yılında 4 (%5.8), 2016 yılında 5 (%7.2), 2017 yılında 7 (%10.1), 2018 yılında 4 (%5.8), 2019 yılında 12 (%17.4), 2020 yılında 7 (%10.1), 2021 yılında 4 (%5.8), 2022 yılında 10 (%14.5), 2023 yılında 3 (%4.3) olduğu görülmüştür. Lisansüstü tezlerin konu alanlarına göre dağılımları incelendiğinde BOBUT/CAT'in 20 (%29), DMF'nin 13 (%18.8), Madde Tepki Kuramı'nın 12 (%17.4), Test Eşitleme'nin 8 (%11.6), Bilişsel Tanı Modelleri'nin 4 (%5.8) Faktör Analizi'nin 3 (%4.3), Çok Boyutlu Ölçekleme, Genellenebilirlik Kuramı, Genelleştirilmiş Tahmin Denklemleri, Hiyerarşik Modeller, Kopya Çekme, Madde Analizi (KTK), Test Geliştirme, Yapı Geçerliği, Yapısal Eşitlik Modellemesi konularının ise 1 (%1.4) olduğu görülmüştür. Lisansüstü tezlerde kullanılan araştırma yöntemlerine göre dağılımları incelendiğinde Temel araştırma 26 (%37.7), Simülasyon araştırması 20 (%29), Betimsel araştırma 12 (%17.4), İlişkisel tarama modeli 3 (%4.3), Kuramsal araştırma 3 (%4.3), Korelasyonel araştırma 2 (%2.9), Ar-Ge çalışması 1 (%1.4), Deneysel araştırma 1 (%1.4), Tasarım ve geliştirme çalışması 1 (%1.4) olarak görülmüştür. Tezlerde kullanılan simülasyon yöntemlerinin dağılımı incelendiğinde Monte Carlo yöntemi 17 (%24.6), Post-hoc simülasyon 9 (%13), Olasılıksal simülasyon 2 (%2.9), Belirleyici simülasyon 1 (%1.4) şeklindedir. Çalışmaların 40'ında (%58) hangi simülasyon yönteminin kullanıldığı belirtilmemiştir. Tezlerde kullanılan veri simülasyon programlarının dağılımı incelendiğinde R programı 26 (%52.2), Wingen 8 (%11.6), SAS, SimulCAT ve SimuMirt 3 (%4.3), Mirtgen ve Ox Edit 2 (%2.9), CatSim, GEN3PL_RawDATA_V2, Microsoft Excel, Mplus, TAP 1 (%1.4) olarak belirlenmiştir. Tezlerin 7'sinde (%10.1) hangi simülasyon programının kullanıldığı belirtilmemiştir. Tezlerdeki simülasyon verilerinin replikasyon sayıları incelendiğinde 9, 10, 20, 33 ve 200 tekrar 1 kez (%1.4), 30 tekrar 4 kez (%5.8), 1000 tekrar 5 kez (%7.2), 50 tekrar 7 kez (%10.1), 25 tekrar 10 kez (%14.5), 100 tekrar 26 kez (%37.7) kullanılmamıştır. Replikasyon sayısının 12 (%17.4) çalışmada ne kadar olduğu belirtilmemiştir. Tezlerde en çok kullanılan sabit koşul madde parametreleri 28 (%15.6), değişimlenen koşul ise örneklem büyüklüğü 39 (%18) olmuştur. Tezlerin 14'ünde (%7.8) sabit ve değişimlenen koşullar belirtilmemiştir.

**Anahtar Kelimeler**: Simülasyon, tematik ve metodolojik inceleme, eğitimde ölçme ve değerlendirme, lisansüstü tezler

**Kaynakça**

Ayva, F.G., Ceyhan G. & Doğan E.G. (2015). Türkiye'de eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında yapılan doktora tezlerinin doküman analizi yöntemiyle incelenmesi. 24. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. 16-18 Nisan 2015/ Niğde.

Bilgin, N. (2006). Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Creswell, J. W. (2015). Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşıma Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni, çev. Bütün, M. ve Demir, S. B., Siyasal Kitapevi, Ankara.

Çakıcı-Eser, D. (2015). Çok Boyutlu Madde Tepki Kuramının Farklı Modellerinden Çeşitli Koşullar Altında Kestirilen Parametrelerin İncelenmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Davis, J. P., Eisenhardt, K. M., & Bingham, C. B. (2007). Developing theory through simulation methods. Academy of Management Review, 32(2), 480-499.

Feinberg, R. A., & Rubright, J. D. (2016). Conducting simulation studies in psychometrics. Educational Measurement: Issues and Practice, 35(2), 36–49.

Fraenkel, J. R., & Wallen, E (2009). How to design and evaluate research in education. New York, NY: McGraw-Hils Companies.

Han, K. T. (2007). WinGen2: Windows software that generates IRT parameters and item responses [computer program]. Amherst, (MA): University of Massachusetts, Center for Educational Assessment.

Harwell, M., Stone, C. A., Hsu, T.-C., & Kirisci, L. (1996). Monte carlo studies in item response theory. Applied Psychological Measurement, 20(2), 101-125.

Harwell, M., Kohli, N., & Peralta, Y. (2017). Experimental design and data analysis in computer simulation studies in the behavioral sciences. Journal of Modern Applied Statistical Methods, 16(2), 3-28.

Hoaglin, D. C., & Andrews, D. F. (1975). The reporting of computation-based results in statistics. The American Statistician, 29, 122-126.

Karadavut, T. (2019). The uniform prior for bayesian estimation of ability in item response theory models. International Journal of Assessment Tools in Education, 6(4), 568-579.

Kothari, C. R. (2004), Research methodology: methods and techniques (2nd. ed.). New Delhi: New Age International Publishers.

Ranganathan, K. & Foster, I. Simulation Studies of Computation and Data Scheduling Algorithms for Data Grids. Journal of Grid Computing 1, 53–62 (2003).

Morris, T. P., White, I. R., & Crowther, M. J. (2017). Using simulation studies to evaluate statistical methods. Tutorial in Biostatistics, 38(11), 2074-2102.

Özkan, U. B. (2021). Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi. Pegem Akademi.

Şenyurt, S., & Özkan, Y. Ö. (2017). Eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında yapılan yüksek lisans tezlerinin tematik ve metodolojik açıdan incelenmesi. İlköğretim Online, 16(2), 628-653.

# Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Karşılaştırmalı Analizi: PIRLS 2021 Türkiye ve Singapur

Hülya Yurekli
Yıldız Teknik Üniversitesi

**Problem Durumu**

Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu (International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA)' nun temel çalışmalarından biri olan Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması (Progress in International Reading Literacy Study - PIRLS) dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin izlendiği, 2001 yılından itibaren beş yıl aralıklarla yapılan ve en son 2021 yılında yapılmış uluslararası bir çalışmadır (PIRLS 2021). PIRLS uygulaması ile öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesinin yanı sıra, uygulanan öğrenci, veli, öğretmen ve okul anketleri ile öğrencilerin ev ve okul durumları hakkında bilgiler toplanmaktadır (Mullis vd., 2019). PIRLS 2021 uygulaması 57 ülkede gerçekleştirilmiş ve çalışmanın verileri COVID-19 pandemi sürecinde toplanmıştır (Mullis vd., 2023). Türkiye ilk PIRLS uygulaması olan 2001 uygulamasına katılmış, daha sonra 20 yıl ara vererek, çalışmanın beşinci ve son uygulaması olan 2021 uygulamasına katılmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı – MEB, 2021). 2001 yılında Türkiye PIRLS ortalama puanı 449 (Mullis vd., 2003) iken, 20 yıl sonra gerçekleştirilen PIRLS 2021 uygulamasında Türkiye'nin ortalama puanı artarak 496'ya yükselmiştir (MEB, 2023; Mullis vd., 2023). PIRLS okuma becerisi ölçeğinin ortalaması 500 (standart sapma = 100) olarak belirlenmiştir ve puanlar 300 ile 700 arasında değişmektedir (Mullis vd., 2023). Türkiye'deki öğrencilerin okuma becerilerinde 20 yıllık süreçte büyük bir gelişim görünse de Türkiye hala PIRLS ortalamasının altındadır. PIRLS 2021 uygulamasına katılan diğer ülkelere bakıldığında Singapur'un 587 puanla en üst sırada yer aldığı görülmektedir (Mullis vd., 2023). 2001 yılında uygulanan ilk PIRLS uygulamasında, Singapur'un ortalama puanı 528'dir (Mullis vd., 2003). Hem Singapur hem de Türkiye'deki dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerileri yıllar içinde büyük bir gelişim göstermiştir. Ancak, dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerileri açısından, Türkiye ve en yüksek puanı alan Singapur arasında hala çok büyük bir puan farkı bulunmaktadır. Dolayısıyla, bu çalışma kapsamında, öğrencilerin okumaya yönelik tutumları, okul ve ev ortamları ve öğretmenlerin deneyimleri açısından Türkiye ve Singapur arasındaki farklılıklar karşılaştırmalı olarak analiz edilecektir. Bu çalışma ile bu iki ülke arasındaki farkın nedenleri araştırılacak ve politika önerileri sunulacaktır.

**Yöntem**

Bu çalışma ile okuma becerileri açısından Türkiye ve Singapur'da yaşayan dördüncü sınıf öğrencilerinin ev ve okul ortamlarının karşılaştırmalı olarak analiz edileceği bir nedensel karşılaştırma araştırması yapılması planlanmaktadır.

*Katılımcılar.* Bu çalışmada PIRLS 2021 uygulaması Türkiye örneklemini oluşturan 192 okuldan 6,032 öğrencinin ve Singapur örneklemini oluşturan 183 okuldan 6,719 öğrencinin verileri kullanılacaktır (Almaskut vd., 2023; PIRLS Data, 2023). Ayrıca bu öğrencilerin kendilerinin, ebeveynlerinin, öğretmenlerinin ve okul müdürlerinin uygulanan öğrenci, veli, öğretmen ve okul anket verilerine verdikleri yanıtlar analiz edilecektir. PIRLS 2021 dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin ölçüldüğü uluslararası bir araştırmadır. Türkiye verileri 2021 yılı Haziran ayında toplanmıştır ve veri toplanan öğrencilerin bu dönemdeki ortalama yaşı 9.9'dur; Singapur verileri 2020 yılı Ekim ve Kasım aylarında toplanmıştır ve öğrencilerin bu dönemdeki ortalama yaşı 10.4'tür (Almaskut vd., 2023).

*Ölçümler.* Bu çalışmada Türkiye ve Singapur örneklemine katılan öğrencilerin PIRLS puanları ve ayrıca öğrenci, veli, öğretmen ve okul anket verileri kullanılacaktır. Her bir ankette öğrencilerin okuma becerileri ile ilgili birçok değişken bulunmaktadır. PIRLS 2021 verileri kullanıma açık olarak https://www.iea.nl/data-tools/repository/pirls adresinden indirilebilmektedir.

*Analiz.* Bu çalışmada PIRLS 2021 örneklemini oluşturan öğrencilerin okuma becerilerine yönelik tutumları ve bu öğrencilerin ev ve okul ortamları Türkiye ve Singapur için karşılaştırmalı olarak geleneksel istatistik yöntemleri (betimsel istatistikler ve ki-kare testleri) ile analiz edilecektir. Analizler için uygun istatistiksel yazılımlar kullanılacaktır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu çalışma kapsamında Türkiye ve PIRLS 2021 uygulamasında en yüksek ortalama puana sahip olan Singapur verileri karşılaştırmalı olarak analiz edilecektir. Analizler için bu iki ülkedeki öğrencilerin PIRLS puanlarının yanı sıra, birçok değişkenin bulunduğu öğrenci, veli, öğretmen ve okul anket verileri kullanılacaktır. Çalışmada, okuma becerileri açısından, öğrencilerin ev ortamları (örneğin öğrencinin evinde bulunan kitap sayısı, evde kendine ait odası ve bilgisayarı olması, vs.), öğrencilerin okullarına ilişkin düşünceleri, ebeveynlerin çocuklarıyla okul öncesi yaptıkları aktiviteler, ebeveynlerin meslekleri, eğitim düzeyleri ve okuma alışkanlıkları, öğretmenlerin deneyimleri ve öğrencilerin eğitim aldıkları okulların özellikleri (PIRLS 2021 Context Questionnaires) Türkiye ve Singapur için karşılıklı olarak analiz edilecektir. Burada amaçlanan Türkiye ile en yüksek PIRLS 2021 ortalama puanına sahip Singapur arasındaki farklılıkların görülmesi ve gerekli

düzenlemelerin yapılmasıdır. Analiz sonuçlarına göre, dördüncü sınıf öğrencilerin okuma becerileri açısından bakıldığında en iyi örneklerden biri olan Singapur ve Türkiye'nin farklılıkları değerlendirilecek ve iyileştirme için öneriler tartışılacaktır.

Rintaningrum (2019) okuma becerilerinin kişisel gelişim, kişisel markalaşma, mesleki gelişim, okullaşma ve ulusal kalkınma bağlamında önemini vurgulamıştır. Okuma becerilerinin geliştirilmesi sadece okuma alanında değil diğer birçok alanda da başarı için gereklidir. Bu bağlamda, bu çalışmanın bulgularının eğitimcilere ve politika yapıcılara gerekli müdahale ve revizyonlar için öneriler sunması ve Türkiye'deki öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimi için katkı sağlaması hedeflenmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: PIRLS, okuma becerileri, uluslararası okuma becerilerinde gelişim araştırması

**Kaynakça**

Almaskut, A., LaRoche, S., & Foy, P. (2023). Sample implementation in PIRLS 2021. In M. von Davier, I. V. S. Mullis, B. Fishbein, & P. Foy (Eds.), Methods and Procedures: PIRLS 2021 Technical Report (pp. 8.1-8.154). Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb2743

Mullis I. V. S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J., Kennedy, A. M. (2003). *PIRLS 2001 international report: IEA's study of reading literacy achievement in primary schools*. Chestnut Hill, MA: Boston College. https://timss.bc.edu/pirls2001i/PIRLS2001_Pubs_IR.html

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., & Liu, J. (2019). PIRLS 2021 context questionnaire framework. *PIRLS 2021 assessment frameworks*, 27-56.

Mullis, I. V. S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K. A., & Wry, E. (2023). *PIRLS 2021 International Results in Reading.* Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb5342

MEB. (2021). *Türkiye 2021 Yılında PIRLS Araştırmasına Katılacak*. https://pirls.meb.gov.tr/www/turkiye-2021-yilinda-pirls-arastirmasina-katilacak/icerik/1

MEB. (2023). *Bakan Özer: PIRLS 2021 Sonuçlarına Göre Türkiye, Puanını En Çok Artıran İkinci Ülke.* https://www.meb.gov.tr/bakan-ozer-pirls-2021-sonuclarina-gore-turkiye-puanini-en-cok-artiran-ikinci-ulke/haber/29923/tr

*PIRLS 2021*. https://www.iea.nl/studies/iea/pirls/2021

PIRLS 2021 Context Questionnaires. https://pirls2021.org/questionnaires/

PIRLS Data (2023). https://www.iea.nl/data-tools/repository/pirls

Rintaningrum, R. (2019). Explaining the important contribution of reading literacy to the country's generations: Indonesian's perspectives. *Journal of Turkish Science Education*, *11*(1), 3-23.

# Sosyal Bilimler ve Eğitim Bilimlerinde İngilizceden Türkçeye Çevirisi Yapılan Araştırma Yöntemleri Kitaplarına İlişkin Bir Çözümleme: Neden bu Eser?

Burçin Kef
Bartın Üniversitesi

Ahmet Yirmibeş
Bartın Üniversitesi

**Problem Durumu**

Bilimsel araştırmalar yıllar içerisinde sistematik olarak birikmiş ve belirli akademik çevrelerce benimsenmiş paradigmalara dayanmaktadırlar. Bu anlamda üç temel paradigma (pozitivist, anti pozitivist, karma yöntem) bilimsel araştırmalara rehberlik etmektedir. Gözlem ve deneyle geliştirilebilecek olan gerçek bilginin duyu deneyimine bağlı olduğu düşüncesi ilk bilimsel araştırma paradigması olan pozitivizmin temelini oluşturmaktadır (Balcı, 2013). Gerçekliğin basit görülmesi, hiyerarşik düzen anlayışı, evreni mekanik görme, geleceğin belirli olduğu düşüncesi, nedensellik, değişimin nicel olduğu anlayışı ve nesnelliğin zorunlu görülmesi pozitivist anlayışın ilkeleri arasında sıralanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Pozitivist sosyal bilimciler olayları ve çevreyi anlamak için nicel verileri tercih etmekte ve bunun için de deney, anket ve istatistik gibi araçları kullanmaktadırlar (Neuman, 2011). Sosyal bilimler alanındaki araştırma konuları doğa bilimlerindeki araştırma konuları gibi sade, anlaşılır, gözlemlenebilir ve ölçülebilir olmayabilir. Genellenebilir yasalar içerisinde olmayan, her durumun kendine özgü olduğu ve farklı bileşenlerden oluştuğu (Gürbüz ve Şahin, 2017), dahası pozitivist gözlemcinin gözlemlediği şeyin basit şekilde gözlenen olgunun karakteristik özellikleri tarafından belirlenemeyeceği anlayışı (Robson, 2017) sosyal bilim araştırmalarında pozitivist paradigmanın sorgulanmasına neden olmuştur Pozitivist araştırma paradigmasının nesnellik savunularına karşı, anti-pozitivist yaklaşım insan davranışının çevresiyle ve onu oluşturan etkenlerle birlikte anlaşılmasının mümkün olabileceğini öne sürmektedir. Buradan hareketle nitel araştırma, insanın kendi bakış açısından dünyayı anlamlandırma yolu, çerçevesinde sosyal gerçeği kavramak ve diğer insanları nasıl etkilediğini ortaya koymak olarak ifade edilebilir (Balcı, 2013). Anti-pozitivist araştırma anlayışı gözlemciyi araştırmanın merkezine koyarak (Denzin ve Lincoln, 2005) olayların gerçekleştiği bağlamı önemsemektedir (Sherman ve Webb, 2005). Anti pozitivist paradigma kapsamında ele alınan araştırma yaklaşımlarının sosyal bilim ve eğitim sorunlarını anlamada önemli aşamalar oldukları ifade edilebilir. Son yıllarda sosyal ve eğitim bilimlerinde nitel araştırmaların sayısının artış göstermesi (Balcı 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2016) bunun bir göstergesi olabilir. Üçüncü bir yaklaşım olarak ortaya çıkan karma yöntem araştırma paradigması eğitim ve sosyal bilimler araştırmaları için bir alternatif ortaya koymaktadır (Teddlie ve Tashakori, 2015). Karma yöntem paradigması faydacılık anlayışı üzerine temellendirilmiştir (Mackenzie ve Knipe, 2006). Faydacılık, geleneksel düalizmi reddeder, doğa ve fizik dünyasının önemine paralel olarak gelişen sosyal ve psikolojik dünyanın önemini ve varlığını tanır (Robson, 2017). Sosyal bilimler ve eğitim bilimleri araştırma yaklaşımları akademik makalelerin yanı sıra ikincil kaynak olarak akademik kitaplarla araştırmacılara ulaşmaktadır. Bu bağlamda özellikle İngilizce dilinde yazılan kaynakların farklı dillere çevirisini gerektirmektedir. Türkiye'de sosyal bilimler ve eğitim bilimlerinde kullanılmak üzere çevirisi yapılmış çeşitli araştırma yöntemleri kitapları bulunmaktadır (örn. Cresswell, 2021; Saldana, 2019; Patton, 2018). Ancak çevirisi yapılan kitapların hangi gerekçelerle seçildiğini anlamak için farklı bakış açılarına ihtiyaç duyulabilir. Örneğin, çoğul dizge kuramı (Even-Zohar, 1979) edebiyat alanında çeviri eserlerin neden-nasıl farklı dillere ulaştığını ele alan araştırma alanındaki çeviri eserlerin neden tercih edildiklerine de ışık tutabilir. Çoğuldizge kuramı, klasik dilbilimden betimleyici yaklaşıma (Yoldaş, 2016), pozitivist araştırma eğiliminden ilişkilerin analiz edildiği işlevsel bir bakış açısına işaret etmektedir (Even-Zohar, 1979). Even-Zohar'a (1979) göre, çoğuldizgede hakim olan koşullar, çevirisi yapılacak eserin seçimini etlemektedir. Bu açıdan çevirisi yapılacak eserler hedef dildeki işlevlerine göre seçilir ve üç esas durumda gözlemlenebilir. Bu üç durum ise çoğuldizge henüz oluşmamış veya yerleşmemiş olması, ilgili alanyazın-edebiyat çevresel etkilere açık ve güçsüz olması, sonuncu ise ilgili edebiyatta-alanyazında dönüm noktaları, bunalımlar ve yazınsal boşluklar olmasıdır. Sonuç olarak, sosyal bilimler ve eğitim bilimlerinde araştırma yaklaşımlarında meydana gelen değişimlerin olası etkisiyle, Türkiye'de de bu alanlara kaynaklık eden çevirisi yapılan araştırma kitaplarının neden ve nasıl seçildiği üzerine çalışma bulunmamaktadır. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı disiplinler arası bir yaklaşımla, Türkiye'de çevirisi yapılan sosyal ve eğitim bilimleri alanlarına kaynaklık eden araştırma yöntemleri kitaplarının neden ve nasıl seçildiklerini Even Zohar'ın çoğuldizge kuramına (1979) göre çözümleyerek alanyazına katkı sunmaktır. Bu kapsamda şu soruya yanıt aranacaktır: Sosyal Bilimler ve Eğitim Bilimleri alanlarında İngilizeden Türkçeye çevirisi yapılan araştırma yöntemleri kitaplarının seçimi, çevirmen veya çeviri editörleri tarafından hangi gerekçelerle ve nasıl tanımlanmaktadır?

**Yöntem**

Bu çalışma bir durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Durum çalışmalarında bir duruma ilişkin etkenler bakış açısıyla incelenir ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri veya etkilendikleri araştırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Türkiye'de 2010 yılı sonrasında sosyal bilimler ve eğitim bilimlere kaynaklık eden İngilizceden Türkçeye çevirisi yapılmış toplam 25 kitap dahil edilecektir. Bu kitaplarda bulunan çevirmen veya çeviri editörlerinin önsözlerinin incelenmesi yoluyla araştırma yöntemleri kitaplarının çeviri için tercih edilmedeki etkenler ortaya konulmaya çalışılacaktır.

*Veri Toplama*

Durum çalışmalarında veri toplamada çeşitlilik önemlidir. Mevcut çalışma daha kapsamlı bir çalışmanın bir bölümünü oluşturduğu için burada sadece doküman analizine yer verilecektir. Doküman incelemesi araştırılan olgular hakkında bilgi sunan yazılı kaynakları içermektedir. Ancak hangi materyallerin veriye ulaşmak için kullanılacağı araştırmanın problemi ile ilişkilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışmaya, Türkiye'de 2010 yılı sonrasında sosyal bilimler ve eğitim bilimlere kaynaklık eden İngilizceden Türkçeye çevirisi yapılmış toplam 25 kitap dahil edilecektir. Çalışmaya dahil edilecek çeviri kitapların seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme birlikte kullanılacaktır. Ölçüt örnekleme ilgili eserin 2010 yılı sonrasında çevirisi yapılmış olmasını, maksimum çeşitlilik ise farklı yayınevleri ve yazarlar tarafından çevirisi yapılmış eserlerdeki çevirmen veya çeviri editörü önsözlerini kapsamaktadır. İlgili önsözlerin toplanmasının ardından dokumanlar word formatına dönüştürülerek MaxQda programına aktarılacaktır. Düzenlenen veriler MAXQDA22 programında kodlanacaktır. Veriler içerik analiziyle önce tümdengelimsel yaklaşımla incelenecektir. İçerik analizi, metinlerdeki temel tutarlılıkları ve anlamları ortaya koymaya yönelik veri anlamlandırma süreci olarak ifade edilebilir (Patton, 2018).

Araştırmanın nitel yaklaşım açısından iç geçerliliği için bulguların anlamlılığı, tutarlılığı, ortaya çıkan kavramlar, kavramsal çerçeve ile bulguların uyumu detaylı olarak rapor edilecektir. Araştırmanın dış geçerliliği için örneklem, ortam ve süreçler, örneklemin çeşitlemesi, araştırma bulgularının başka ortamlarda test edilebilirliği kapsamlı olarak belirtilecektir. Güvenirlik için iki araştırmacının analizi ve araştırmacıların farklı disiplinlerden gelmesinin getirdiği çeşitlilik ve roller vurgulanacaktır.

Araştırmacıların Rolü: Birinci araştırmacı Yabancı Diller Yüksekokulunda İngilizce alanında öğretim görevlisi ve Mütercim Tercümanlık alanında doktora adayıdır. Bu çalışmanın çeviribilimsel açıdan kuram ve yansımalarını incelemektedir. İkinci araştırmacı İngilizce Öğretmenliği lisans, eğitim yönetimi alanında doktora derecesine sahiptir ve öğretim üyesi olarak eğitim fakültesinde görev yapmaktadır. Araştırma yöntemleri alanında ders vermesi, araştırma yöntemlerine olan ilgisi ve akademik çeviri yapması, kendisini bu çalışmaya yönlendirmiştir. İki araştırmacının farklı disiplinlerden gelmesi mevcut çalışmanın disiplinlerarası bir yaklaşımla ele alınmasını sağlayacaktır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Amacı disiplinler arası bir yaklaşımla, Türkiye'de çevirisi yapılan sosyal ve eğitim bilimleri alanlarına kaynaklık eden araştırma yöntemleri kitaplarının neden ve nasıl seçildiklerini Even Zohar'ın çoğuldizge kuramına (1979) göre çözümleyerek alanyazına katkı sunma olan bu çalışmada şu sorulara yanıt aranmıştır: Sosyal Bilimler ve Eğitim Bilimleri alanlarında İngilizeden Türkçeye çevirisi yapılan araştırma yöntemleri kitapları, çevirmen veya çeviri editörleri tarafından hangi gerekçelerle ve nasıl tanımlanmaktadır? Araştırma soruları kapsamında 2010 yılı sonrasında Türkçe diline çevisi yapılmış toplam 25 akademik araştırma yöntemleri kitabının çevirmen ve çeviri editörlerinin önsözleri incelenmiştir. Bu doğrultuda ulaşılması beklenen sonuçlar şu şekilde özetlenebilir. Türkçeye çevirisi yapılmış araştırma yöntemleri kitaplarının seçilme nedenlerinden birisi bu alanlarda çoğuldizgenin henüz oluşmamış olmasıdır. Özellikle sosyal bilimler ve eğitim bilimlerinde nitel araştırmalara olan ilgi ve bu alandaki bilgi eksikliği, nitel araştırma kitaplarının çevirisinin yapılmasına yön vermiş olabilir. Bir diğer eksiklik olan alan ise karma yöntem araştırmaları olabilir. Dünyada da kuramsal temellerinin son 30 yılda daha güçlü hale geldiği karma yöntem araştırmaları konusunda Türkiye'de önemli bir bilgi eksikliği olabilir. Bu eksiklik, karma yöntem araştırmaları alanında kaynakların Türkçeye çevirilmesini etkilemiş olabilir. İlgili alanyazının güçsüz olması da nedenler arasında olabilir. Türkçe olarak yazılan araştırma yöntemleri kitaplarının da oldukça sınırlı olduğu ifade edilebilir. Even Zohar'ın üçüncü durum olarak ifade ettiği ilgili alanyazındaki bunalımlar ve dönüm noktaları teması ise önsözlerin analizinde görece daha az yer tutabilir. Ancak, çalışmanın gelecekteki ampirik aşamasında, çevirmenlerle yapılacak derinlemesine görüşmeler bu konuya derinlemesine ışık tutabilir.

**Anahtar Kelimeler**: Sosyal bilimler, eğitim bilimleri, araştırma yöntemleri, çeviribilim, çoğuldizge kuramı

**Kaynakça**

Balcı, A. (2013). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. Ankara: Pegem Akademi

Creswell, J. W. (2017). *Araştırma Deseni Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları.* (S.B. Demir, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.

Denzin, N. K., ve Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research.* Sage Publications Ltd.

Even-Zohar, I. (1979). Polysystem theory. *Poetics today, 1*(1/2), 287-310.

Mackenzie N., ve Knipe, S (2006). Research Dilemmas: Paradigms, method & methodology**.** Issues In Educational Research. Vol 16 No 2 p. 1-13.

Neuman, W. L. (2011). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*. Pearson education.

Patton, M. Q. (2018). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. (M. Bütün ve S.B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.

Robson, C. (2017) Bilimsel Araştırma Yöntemleri Gerçek Dünya Araştırması (Ş. Çınkır, N. Demirkasımoğlu, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.

Saldana, J. (2019). *Nitel Araştırmacılar İçin Kodlama El Kitabı.* A. Tüfekci Akcan ve S. N. Şad (Ed.). Ankara: Pegem Akademi.

Sherman, R. R., ve Webb, R. B. (2005). *Qualitative research in education*. Routledge.

Teddlie C. Ve Tashakkkori, A. (2015) Karma Yöntem Araştırmalarının Temelleri (Y. Dede, S. Demir, Çev) Ankara: Anı Yayıncılık

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yoldaş, Ü. (2016). Çoğul Dizge Kuramı. *Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mütercim-tercümanlık Bölümü, Çeviri ve Kültürel Çalışmalar*.

# Westside Sınav Kaygısı Ölçeginin Psikometrik Özelliklerinin Rasch Model Kapsamında Değerlendirilmesi

Emine Burcu Tunç
Marmara Üniversitesi

**Problem Durumu**

Bireylerin yaşamlarında önemli bir role sahip olan sınavlar, bireylerin performanslarını olumsuz düzeyde etkileyerek kaygıya neden olabilmektedir. Sınav kaygısı uzun yıllardan beri üzerinde çalışılan bir kavramdır. Tek bir tanımı olmamakla birlikte; bireyin gerçek performansını ortaya koymasını engelleyen (Spielberger, 1972), olası olumsuz sonuçlara veya başarısızlığa ilişkin endişelere neden olan (Sieber, O'Neil & Tobias, 1977), bireyde gerginlik yaratan, bireyin sınavlardan başarısız olacağına ilişkin yaşadığı korkunun etkisiyle bilişsel, duyuşsal, davranışsal tepkilere neden olan (Sarason, 1980) bir duygu durumudur. Sınav kaygısının sadece akademik başarıyı değil (Cassady & Johnson, 2002; Pekrun, 2004; Sarwer, 2019; Shakir, 2014; Türk & Katmer, 2019), motivasyon (Putwain, 2008), tükenmişlik (Çapulcuoğlu & Gündüz, 2013), benlik saygısı (Çakmak, Şahin & Demirbaş, 2017; Köse, Kurucu Yılmaz & Göktaş, 2018) gibi değişkenleri de etkilediği bilinmektedir ve bu nedenle sınav kaygısı üzerine yapılan çalışmalar önemini korumaktadır. Sınav kaygısını ölçen pek çok ölçme aracı (Akın, Demirci & Arslan 2012; Başol, 2017; Erktin, Dönmez & Özel, 2006; Şahin, 2019; Şan & Akdağ, 2017) bulunmaktadır. Bu araştırmada, en çok kullanılan ölçeklerden biri olan Driscoll (2007) tarafından geliştirilen ve Totan & Yavuz (2009) tarafından uyarlanan Westside Sınav Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek Klasik Test Kuramı (KTK) kapsamında geliştirilmiştir. Bu araştırmada da Rasch model kapsamında değerlendirilmiştir. Uluslararası literatür incelendiğinde Likert tipi ölçeklerin psikometrik özelliklerinin belirlenmesinde Rasch modelinin yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir. Çünkü Rasch modelinin ölçek geliştirme ve uyarlama açısından birçok avantajı bulunmaktadır. Araştırmacılar (Elhan ve Atakurt, 2005; İlhan ve Güler, 2018), Likert tipi ölçeklerde Rasch modelinin kullanılmasının, KTK temelli yöntemlerin çeşitli sınırlamalarının aşılmasına yardımcı olduğunu öne sürmektedir. Sınav kaygısı üzerine Madde Tepki Kuramı (MTK) kapsamında farklı çalışma grupları ile ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmaları bulunmaktadır (Poliandri, Cardone, Muzzioli & Romiti, 2011; Shoahosseini & Baghaei, 2019; Wambua, Mwaura & Dinga, 2023; Xu, Cai & Tu, 2020). Bu çalışmada da Westside Sınav Kaygısı Ölçeginin psikometrik özellikleri Rasch Partial Credit Model kapsamında test edilmiştir.

**Yöntem**

Araştırmanın çalışma grubunu 413 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin %74.3'ü (n=307) kadın, %25.7'si (n=106) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Bu araştırmada Driscoll (2007) tarafından geliştirilen ve Totan & Yavuz (2009) tarafından uyarlanan Westside Sınav Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin orijinal formu tek boyutlu ve 10 maddeden oluşmaktadır. Türkçe'ye uyarlanan formunda, Totan & Yavuz (2009) ölçekte yer alan bir maddenin iki farklı madde olarak ele alınmasının, Türkçe dil bilgisi için daha uygun olacağını öne sürerek 11 madde üzerinden uyarlama çalışmalarını gerçekleştirmiştir. Ölçeğin Klasik Test Kuramına dayalı uyarlama çalışmasından elde edilen açıklanan varyansı %46.05'tir. Maddelerin faktör yük değerleri .32 ile .78 arasında değişmektedir ve tek boyutlu bir yapıyı oluşturmaktadır. Madde toplam korelasyonları .47 ile .71 arasında değişen ölçeğin, iç tutarlılık anlamında güvenirliğin göstergesi olan Cronbach alfa katsayısı ise .89'dur. Doğrulayıcı faktör analizi doğrultusunda da ölçeğin tek boyutlu yapısının doğrulandığı tespit edilmiştir ($\chi2$= 155,02, sd= 42, $\chi2$ /sd= 3,69, RMSEA= .05, CFI= .97). Araştırma kapsamında toplanan veriler jamovi2.3.13 programında analiz edilmiştir. Tek boyutluluk ve yerel bağımsızlık Rasch analizinin gerçekleştirilebilmesi için gerekli olan varsayımlardır (DeMars, 2010). Bu araştırmada tek boyutluluk varsayımı Principal-Axis Factor Analysis ile test edilmiştir. Yerel bağımsızlık varsayımının test edilmesi için Yen (1984) Q3 istatistiği kullanılmıştır. Maddeler arasındaki artık değerlere ilişkin bir korelasyon katsayısı olarak ifade edilen Q3 istatistiği madde çiftleri arasındaki bağımlılığı gösteren bir istatistiktir (Christiensen & diğ., 2017). Madde uyum istatistikleri ınfıt ve outfit değerleriyle incelenmiştir. Bu iki değer birlikte değerlendirilmekte ve .50 ile 1.50 arasında olması madde model uyumunun sağlandığını göstermektedir (Linacre, 2019). Rasch analizi çıktılarında yer alan kategori istatistikleri ve her bir madde için yanıt kategorilerinin sıralı olup olmadığı incelenmiştir. Rasch model kapsamında güvenirlik için Person Reliability kullanılmıştır. Bu araştırmada Rasch model ve çok kategorili puanlama kapsamında cinsiyete göre Değişen Madde Fonksiyonu belirlemek için Likelihood Ratio yöntemi kullanılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Partial Credit Rasch Model için öncelikle varsayımlar kontrol edilmiştir. Bu araştırmada tek boyutluluk varsayımı Principal Axis Factoring ile test edilmiştir. KMO değeri .90 ve Barlett küresellik sonuçlarının anlamlı olması ($\chi2$= 2116,945, *sd*= 55) verinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermiştir. Principal Axis Factoring sonuçlarına göre, tek boyutlu bir yapının olduğu kanıtlanmıştır. Faktör yükleri sırasıyla "0.42, 0.66, 0.74, 0.69, 0.76, 0.31, 0.71, 0.73, 0.73, 0.74 ve 0.68" değerlerini aldığı belirlenmiştir. Tek boyutlu yapının açıkladığı varyans %44.63 olarak bulunmuştur. Yerel bağımsızlık için Q3 korelasyon matrisi incelenmiştir. Madde çiftleri arasındaki Q3 korelasyonlarının -.001 ile -.292 aralığında ve .30'dan küçük olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla yerel bağımsızlık varsayımının sağlandığı ortaya konulmuştur. Madde model uyumuna ilişkin Infit

ve Outfit değerleri incelenmiştir. Elde edilen Infit değerlerinin sırasıyla “1.468, 0.980, 0.821, 0.941, 0.775, 1.657, 0.889, 0.843, 0.857, 0.841, 0.972” olduğu belirlenmiştir. Outfit değerleri ise sırasıyla “1.500, 0.961, 0.810, 0.968, 0.760, 1.735, 0.910, 0.838, 0.845, 0.843, 0.936” olarak elde edilmiştir. Dolayısıyla tüm maddelerin infit ve outfit değerlerinin .50 ve 1.50 aralığında olduğu belirlenmiş ve modelle uyumlu olduğu ortaya konulmuştur. Aynı zamanda maddelere ilişkin point biserial değerleri elde edilmiş ve sırasıyla “0.520, 0.672, 0.723, 0.686, 0.740, 0.435, 0.701, 0.718, 0.714, 0.717, 0.675” değerlerini aldığı belirlenmiştir. Maddelerin yanıt kategorilerine ilişkin threshold değerleriyle, geçişlerde düzensizliğin olmadığı, dolayısıyla beşli derecelemenin etkin bir biçimde çalıştığı görülmüştür. Aynı zamanda maddelere ilişkin madde karakteristik eğrileri incelenmiş ve gerçek olasılıkların beklenen olasılıklarla uyumlu olduğu görülmüştür. Rasch model kapsamında elde edilen Person Reliability değeri .88 olarak bulunmuştur ve bu değer güvenirliğin yüksek olduğunu göstermektedir. 11 maddeden oluşan ölçekten elde edilen sonuçlara göre Değişen Madde Fonksiyonu (DMF), Likelihood Ratio yöntemi ile incelenmiştir. Tek biçimli DMF kapsamında dokuzuncu madde için, $G2 = 10.50843$, $p<.01$ olarak elde edilmiştir. $9.4 \leq G2 < 41.9$ olduğu için orta düzeyde (B) DMF gösterdiği belirlenmiştir. Onuncu madde için de, $G2 = 13.48246$, $p<.01$ olarak elde edilmiştir. $9.4 \leq G2 < 41.9$ olduğu için orta düzeyde (B) DMF gösterdiği belirlenmiştir. İkinci madde de ise $G2 = 8.43244$, $p<.01$ olarak elde edilmiştir. $3.84 < G2 < 9.4$ olduğu için ihmal edilebilir (C) düzeyde DMF gösterdiği belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuçlarla İyi oluş ölçeğinin Rasch PCM kapsamında geçerli ve güvenilir sonuçlar verdiği ortaya konulmuştur.

**Anahtar Kelimeler**: Sınav kaygısı, Westside Sınav Kaygısı Ölçeği, Rasch, partial credit model, değişen madde fonksiyonu

**Kaynakça**

Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 270–295. http://doi.org/10.1006/ceps.2001.1094.

DeMars, C. (2010). *Item response theory*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Driscoll, R. (2007). Westside test anxiety scale validation. ERIC Digest, ED495968.

Poliandri, D., Cardone, M., Muzzioli, P., & Romiti, S. (2011). A rating scale model for a scale of test anxiety in Italy. *National Institute for the Educational Evaluation of Instruction and Training (INVALSI) Working Paper*, (11).

*Sarwer, G. (2019). Secondary school students academic anxiety and achievement in english. Thınk Indıa (Quarterly Journal), 22 (4), 7289-7305.*

Shakir, M. (2014). Academic anxiety as a correlate of academic achievement. *Journal of Education and Practice*, 5 (10), 29-36.

Şahin, A. (2019). Durumluk sınav kaygısı ölçeği (DuSKÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi, 9*(1), 78-90. doi: 10.24315/tred.450423.

Şan, İ., & Akdağ, M. (2017). Ortaokul öğrencileri için matematik sınavı kaygısı ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, *11*(1), 128-159.

Türk, F. ve Katmer, A. N. (2019). A study on the effectiveness of coping with test anxiety program based on cognitive-behavioral approach. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE*), 8 (4), 666-675.

Wambua, R., Mwaura, P., & Dinga, J. (2023). Psychometric Properties of a Test Anxiety Scale for Use in Computer-Based Testing in Kenya. *The International Journal of Assessment and Evaluation*, *31*(1), 1.

Xu, F., Cai, Y., & Tu, D. (2020). Psychometric properties of TAS, TAI, FAT test anxiety scales 6 in Chinese university students: a Bifactor IRT study. *Current Psychology*, 1-14.

# Akademik Özyeterlik Ölçeğinin Psikometrik Özelliklerinin Rasch Model Kapsamında Değerlendirilmesi

Müge Uluman Mert
Marmara Üniversitesi

**Problem Durumu**

Günümüzde eğitim ve psikoloji araştırmalarının gerçekleştirilebilmesi için en sık kullanılan ölçme araçlarından biri ölçeklerdir. Birçok farklı gizil değişkenin ölçülmesine olanak sunan ölçeklerin kullanılabilirliğini gösteren kanıtlar ancak psikometrik özelliklerinin belirlenmesiyle mümkün olabilmektedir. Psikometrik özelliklerin belirlenmesinde işe koşulan farklı teoriler bulunmaktadır ve bu teorilerin getirdiği avantaj ve dezavantajlar alan yazında tartışılan ve konular arasında yer almaktadır. Bu teorilerden alan yazında daha sık kullanılanı klasik test teorisidir. Klasik test teorisine göre görece yeni olan bir diğer teori ise Rasch ölçme modelidir. Rasch modelin ölçek geliştirme ve uyarlama noktasında pek çok avantajı söz konusudur ve araştırmacılar Likert tipi ölçeklerde Rasch modelin kullanılmasının, KTK'ya dayalı yöntemlere ilişkin çeşitli sınırlılıkların üstesinden gelmeye yardımcı olduğunu belirtmişlerdir (Elhan & Atakurt, 2005; İlhan & Güler, 2018).

Alanyazın incelendiğinde akademik başarı ve akademik özyeterlik kavramlarının pozitif yönlü ilişki gösterdiği ve başarı için akademik özyeterlik kavramının önemli görüldüğü ifade edilebilir (Aydın, 2014; Bahar, 2019; Kandemir, 2014; Koca & Dadanlı,2019; Durdukoca, 2010; Sevilmiş & Şirin, 2016). Akademik özyeterlik kavramı Bandura'nın özyeterlik kavramıyla ilişkili bir kavram olarak ele alınmaktadır ve bireyin akademik bir işi başarıyla tamamlamasına ilişkin sahip olduğu inanacı olarak tanımlanır (Durdukoca, 2010; Öncü, 2012). Birçok farklı yaş grubunun akademik özyeterliliği çalışılmış olmakla birlikte (Canan & Arslan, 2017; Gaskill & Woolfolk Hoy, 2002; Karaarslan & Sungur, 2011; Phan, 2012; Uçak & Bağ, 2012), iş hayatına başlayacak ve üretime katkı sunacak olan üniversite öğrencilerinin akademik özyeterliğinin çalışıldığı araştırmalar, bu bireylerin kendilerini nasıl gördüklerine ışık tutması açısından önemli görülmektedir.

Bu araştırmada Jerusalem ve Schwarzer tarafından 1981 yılında geliştirilen, Yılmaz, Gürçay ve Ekici tarafından (2007) Türkçe'ye uyarlanan akademik özyeterlik ölçeği kullanılmıştır ve bu ölçek Klasik Test Kuramı (KTK) kapsamında geliştirilmiştir. Bununla birlikte, yapılan incelemelerde akademik özyeterlik ölçeğinin Rasch modelle çalışıldığı ve psikometrik özelliklerinin belirlendiği herhangi bir araştırmaya erişilememiştir. Dolayısyla psikometrik özelliklerin rash analiziyle gerçekleştirilmesi oldukça önemli görülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın genel amacı akademik özyeterlik ölçeğinin prikometrik özelliklerinin Rasch model kapsamında belirlenmesi ve cinsiyet değişkenine göre değişen madde fonksiyonu gösterip göstermediğinin ortaya konmasıdır. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmanın alt amaçları aşağıda verilmiştir.

Rasch model doğrultusunda akademik özyeterlik ölçeğinin psikometrik özellikleri nelerdir?

Akademik özyeterlik ölçeğinden elde edilen sonuçlar cinsiyet değişkenine göre değişen madde fonksiyonu göstermekte midir?

**Yöntem**

Bu genel amaç doğrultusunda, araştırma Rasch model kapsamında değerlendirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 480 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır.

Araştırmada akademik özyeterlik ölçeği kullanılmıştır. Jerusalem ve Schwarzer tarafından 1981 yılında geliştirilen akademik özyeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması Yılmaz, Gürçay ve Ekici tarafından (2007) gerçekleştirilmiştir. Bu ölçek bireylerin kendilerine ait akademik yeterliklerine ilişkin algılarını ölçmeyi hedeflemektedir. Toplam yedi maddeden oluşan ölçek, 4'lü likert tipinde yanıtlanabilmektedir. Ölçek maddeleri için herhangi bir ağırlıklandırma yapılmamaktadır ve maddelere verilen yanıtlar toplanarak bireylerin ölçekten aldıkları toplam puanları hesaplanabilmektedir. Dolayısıyla ölçekten elde edilen en düşük puan yedi, en yüksek puan ise 28'dir. Ölçekte ters puanlama gerektiren bir madde yer almaktadır. Ölçekten elde edilen yüksek toplam puanlar bireyin akademik özyeterlik düzeyinin yüksek olduğunu, elde edilen düşük toplam puanlar ise bireyin akademik özyeterlik düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir. Orjinal formunda olduğu gibi Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007)'nin çalışmasında da ölçeğin tek boyutlu bir yapıya sahip olduğu bilgisine erişilmiştir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre ölçeğin faktör yük değerleri .50 ile .83 arasında yer almaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık anlamında güvenirliğinin göstergesi olan Cronbach alfa katsayısı .79 olarak bulunmuştur.

Araştırma kapsamında toplanan veriler jamovi2.3.13 programında analiz edilmiştir. Tek boyutluluk ve yerel bağımsızlık Rasch analizinin gerçekleştirilebilmesi için gerekli olan varsayımlardır (DeMars, 2010). Bu araştırmada tek boyutluluk varsayımı Principal-Axis Factor Analysis ile test edilmiştir. Yerel bağımsızlık varsayımının test edilmesi için Yen (1984) Q3 istatistiği kullanılmıştır. Maddeler arasındaki artık değerlere ilişkin bir korelasyon katsayısı olarak ifade edilen Q3 istatistiği madde çiftleri arasındaki bağımlılığı gösteren bir istatistiktir (Christiensen ve diğ., 2017). Madde uyum istatistikleri ınfıt ve outfıt değerleriyle incelenmiştir. Bu iki değer birlikte değerlendirilmekte ve .50 ile 1.50 arasında olması madde model uyumunun

sağlandığını göstermektedir (Linacre, 2019). Rasch analizi çıktılarında yer alan kategori istatistikleri ve her bir madde için yanıt kategorilerinin sıralı olup olmadığı incelenmiştir. Rasch model kapsamında güvenirlik için Person Reliability kullanılmıştır. Bu araştırmada Rasch model ve çok kategorili puanlama kapsamında cinsiyete göre Değişen Madde Fonksiyonu belirlemek için Likelihood Ratio yöntemi kullanılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Partial Credit Rasch Model için öncelikle varsayımlar test edilecektir. Bu araştırmada tek boyutluluk varsayımı Principal Axis Factoring ile test edilecek. KMO değeri ve Barlett küresellik sonuçlarının anlamlı olup olmadığı verinin faktör analizi için uygun olduğunu gösterecektir. Faktör yükleri incelenecektir. Tek boyutlu yapının açıkladığı varyans raporlanacak ve yerel bağımsızlık varsayımı için Q3 korelasyon matrisi incelenecektir. Madde çiftleri arasındaki Q3 korelasyonları belirlenecektir. Dolayısıyla yerel bağımsızlık varsayımının sağlanıp sağlanmadığı ortaya konulacaktır. Madde model uyumuna ilişkin Infit ve Outfit değerleri incelenecektir. Sonuç olarak, tüm maddelerin infit ve outfit değerlerinin .50 ve 1.50 aralığında olup olmadığı belirlenecek ve modelle uyumlu olup olmadığı ortaya konulacaktır. Aynı zamanda maddelere ilişkin point biserial değerleri elde edilecektir. Maddelerin yanıt kategorilerine ilişkin threshold değerleriyle, geçişlerde düzensizliğin olup olmadığı, dolayısıyla dörtlü derecelemenin etkin bir biçimde çalışıp çalışmadığı görülecektir. Aynı zamanda maddelere ilişkin ıtem characteristic curve incelenecek ve gerçek olasılıkların beklenen olasılıkla uyumlu olup olmadığı görülecektir. Rasch model kapsamında elde edilen Person Reliability değeri hesaplanacak ve bu değer doğrultusunda güvenirliğe ilişkin yorumlar yapılacaktır. Yedi maddeden oluşan ölçekten elde edilen sonuçlara göre değişen madde fonksiyonu, Likelihood Ratio yöntemi ile incelenecek ve maddelerin değişen madde fonksiyonu gösterip göstermediği ortaya konulacaktır. Elde edilecek bu istatistikler ve istatistikler kapsamında gerçekleştirilecek yorumlar doğrultusunda, akademik özyeterlik ölçeğinin Rasch kısmi kredi modeli kapsamında geçerli ve güvenilir sonuçlar verip vermediği ortaya konulacaktır.

**Anahtar Kelimeler**: Akademik özyeterlik, Rasch modeli, değişen madde fonksiyonu

**Kaynakça**

Aydin, S. (2014). Öğretmen adaylarinin başari amaç yönelimleri ve akademik öz-yeterliklerinin yapisal eşitlik modeliyle incelenmesi. Electronic Turkish Studies, 9(2).

Bahar, H. H. (2019). Sınıf Öğretmen Adaylarında Akademik Öz-Yeterlik Algısının Akademik Başarıyı Yordama Gücü. İlkogretim Online, 18(1).

Canan, Koç & Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik algıları ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(1), 745-778.

Christensen, K. B., Makransky, G., & Horton, M. (2017). Critical values for Yen's Q3: Identification of local dependence in the Rasch model using residual correlations. *Applied psychological measurement, 41*(3), 178-194.

DeMars, C. (2010). *Item response theory*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Durdukoca, Ş. F. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(1), 69-77.

Elhan, A. H., & Atakurt, Y. (2005). Ölçeklerin değerlendirilmesinde niçin Rasch analizi kullanılmalıdır?. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası, 58*(1), 47-50.

Gaskill, P. J., and Woolfolk-Hoy, A. (2002). Self-efficacy and self-regulated learning: The dynamic duo in school performance. In J. Aronson and D. Cordova (Eds.), Improving education: Classic and contemporary lessons from psychology (pp.183-206). New York: Academic Press.

İlhan, M., & Güler, N. (2018). A comparison of difficulty indices calculated for open-ended items according to classical test theory and many facet rasch model. *Eurasian journal of educational Research, 18*(75), 99-114.

Jerusalem, M. ve Schwarzer, R. (1981). Fragebogen zur Erfassung von "Selbstwirksamkeit. Skalen zur Befindlichkeit und Persoenlichkeit In R. Schwarzer (Hrsg.). Berlin: Freie Universitaet, Institut fuer Psychologie.

Kandemir, M. (2014). Akademik ertelemenin yordayıcıları: Sorumluluk, başarı/başarısızlığa yönelik yükleme stilleri ve akademik özyeterlik inançları. Eğitim ve Bilim, 39(171).

Karaarslan, G. ve Sungur, S. (2011). Elementary students' self-efficacy beliefs in science: Role of grade level, gender, and socio-economic status. Science Education International, 22, 72-79.

Koca, F., & Dadandı, İ. (2019). Akademik Öz-Yeterlik ile Akademik Başarı Arasındaki İlişkide Sınav Kaygısı ve Akademik Motivasyonun Aracı Rolü.İlkogretim Online, 18(1).

Linacre, J. M. (2009). *A User's guide to Winsteps-ministep: Rasch-model computer programs*. Program Manual 3.68. 0. Chicago, IL.

Phan, H. P. (2012). Relations between informational sources, self-efficacy and academic achievement: A developmental approach. Educational Psychology, 32, 81-105.

Sevilmiş, A., & Şirin, E. F. (2016). Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinde akademik başarı: üniversite yaşam kalitesi, akademik güdülenme ve akademik özyeterliğin rolü. Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 14(1), 31-44.

Uçak, E. ve Bağ, H. (2012). Elementary school pupils‘ self-efficacy towards science and technology lesson. Journal of Baltic Science Education, 11, 204- 215.

# Enformel Bir Sektör Biçimi Olan Atık Kâğıt İşçiliği ve Yaşadıkları Sorunlar (Konya Şeker Mahallesi Örneği)

Feyza Çaldağ
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

**Problem Durumu**

Enformel sektör kavramı, genel bir tanımı olmamakla beraber, 70'li yılların başında KeithHart'ın Gana'da yürüttüğü bir çalışmada kullanılmış ve bundan bir yıl sonra ILO (International LabourOrganization)'un yayınladığı bir raporda geçmiştir. Daha önce geleneksel sektör olarak tanımladığı bu sektörü raporda enformel sektör olarak tanımlayan ILO ekonomik dönüşümlere rağmen bu sektörün daha da kapsamlı olarak ekonominin önemli bir ayağını oluşturduğunu belirtir (Sarı, 2006: 128). Günlük, yevmiye usulü, hamallık, tarım işçiliği, gündelik temizlik işçiliği gibi iş kolları enformel iş kolu özelliği göstermektedir fakat formelden ayrı olarak anılıp kavramsallaştırılması 70'lere dayanır. Bu yüzden modern bir kavram olan enformel kavramı modernleşmeyle, kentleşmeyle birlikte doğan bir kavramdır. Enformel sektörün ekonomide alanını büyütmesi ve bu sektöre olan istihdamların artışı da modernleşme ve yanında getirdiği toplumsal, ekonomik farklılaşmalar ile bir neden sonuç ilişkisi içerisindedir. Enformel sektör özellikle sanayileşme ile nüfusların kentte göç edip yoğunlaşmasının bir sonucu olarak sürekli artan kent nüfusuna yetecek büyüklükte bir sanayi sektörünün olmamasından dolayı alternatif sektörler ve istihdamların doğuşuyla oluşmuştur. Kentleşme arttıkça enformel sektör, sürekli büyümeye devam eder ve kentin bir parçası olur.

"Göç eden işgücünün önemli bir kısmı hemen iş bulamamakta ve daha kötü yaşam koşullarıyla karşı karşıya kalmaktadır. Kentlerde zaten mevcut olan yüksek işsizlik düzeyi, ve buna göç eden kesimin de eklenmesi enformel sektörün bir zorunlu kaçış noktası olarak tercih edilmesine yol açmaktadır" (Aydın, 2009:19)

Enformel sektör, göç alan kentlerde formel işgücü piyasasında istihdam edemeyip gündelik veya geçici olarak ücretli işlerde çalışan niteliksiz işgücünün ve hizmetler sektöründe çok küçük bir sermaye ile bağımsız çalışarak gelir sağlayanların oluşturduğu "gayrı resmi" veya "marjinal sektör" olarak da anılan ikincil bir piyasadır (Lordoğlu, Özkaplan, 2003:81 akt Erdut 2005:12). Enformel sektör, formel sektörün sağlayamadığı iş imkanını sağlaması bakımından formel sektörün açığını kapatan bir alternatif olmuştur. Bu alternatif zorlu iş koşulları ve düşük ücretleri gibi birçok yönüyle kötü bir alternatifken, yoksulluk kültürünün ve işsizliğin önüne geçebilmesi bakımından iyi olarak değerlendirebileceğimiz bir sektördür. Bu sektör birçok göçmen için kente ekonomik olarak uyum sürecinde formel sektöre geçinceye kadar kısa süreli tercih edilse de genelde kalıcı bir iş kolu haline gelir. Bu bakımdan gecekondulaşma örneğine benzetebiliriz bu durumu. Göçmenlerin tanıdıkları aracılığıyla bir gecekondu inşa edip kente katılımları gibi, enformel sektör de genelde burada istihdam edenlerin kente ekonomik olarak uyum sürecinde geçişi kolay olduğu için tercih ettikleri bir sektör olmuştur. Çalışmamızın odaklandığı enformel sektör geri dönüşümün önemli bir basamağını oluşturan atık kâğıt işçiliğidir. Kentin yoksulları için geçim kaynağı olan bu sektör kayıt dışı istihdamın önemli bir oranını kapsamaktadır. Kentler kapitalist üretimin bir sonucu olan aşırı üretim ve tüketim ağını içinde barındıran mekanlardır. Aşırı üretim ve tüketimin bir sonucu olan "çöp üretimi" de önemli bir kent sorunsalıdır. Bu sorunsalın taşıyıcı aktörleri de atık kâğıt işçileri olmuştur. Çöplerden kurtulmak için yerel yönetimler çöpü ya denizlere ve akarsulara boşaltır ya da kentin dışındaki atıklar için seçilmiş belirli bölgelere gönderirler ve buralara gömülür. Bir başka çöpü bertaraf etme yolu da yakılması için belirli tesislere gönderip buralarda enerji için yakılmasıdır (O'Brien, 1999: 287 akt Demircan 2016: 50).

Atık kâğıt işçilerinin kazançları topladıkları atıkların kilosuna göre belirlenir. Bu parça başı ödeme usulü gibi bir ödeme şeklidir. Bu "sadece zamanı ölçmenin bir başka biçimidir" (Marx, 1979: 359 akt Başkavak, 2013: 5). Şehrin kayıt dışı istihdam edilen bu sektörün çalışanları, yoksulluk, sosyal güvencesiz yaşam koşulları, zorlu ve sağlıksız çalışma koşulları, sosyal dışlanma gibi toplumsal, ekonomik sorunlarla başa çıkmaya çalışmakta, zor koşullarda kente tutunmaya çalışmaktadır. Çalışmamız enformel sektörün atık kâğıt işçiliği kolunu oluşturan aktörlerinin yaşamlarını ve yaşadıkları sosyo-ekonomik sorunları analiz etmek amacıyla yapılmıştır.

**Yöntem**

Yapılan görüşmelerde Şeker mahallesinde yaşayan atık kâğıt işçilerinin bir çoğunun Kahramanmaraş ve Gaziantep bölgelerinden akrabaları ve arkadaşları aracılığıyla göç etmiş kişiler olduğuna dair bulgular edinilmiştir. Bu yüzden burada aynı mahallede yaşayan enformel sektör çalışanları birbirine bağlılık göstermediklerine ve yardımlarda bulunduklarına dair söylemlerde bulunmuşlardır. Ancak kent yaşamıyla, çevre civardaki diğer komşularıyla mesafeli olduklarını çokta yakınlaşamadıklarını dile getirmişlerdir. Bazı katılımcılar çalışma koşullarının ve yaptıkları işin bu mesafeye sebep olduğunu ifade etmişlerdir. Bir kısım katılımcı ise kentin diğer sakinleri tarafından dışlanmaya maruz kaldıklarını, kentin esnaflarının iletişim kurmakta çekimser olduklarını belirtmişlerdir.

Yapılan görüşmelerde katılımcıların birçoğu özellikle sağlık sorunlarından bahsetmiş, çalışma koşullarının fiziksel ve psikolojik sağlıklarında oluşturduğu deformasyonları ve hastalıkları anlatmıştır. Aynı zamanda sağlık sigortası olmadığı için sağlık hizmetlerinden de yeterince faydalanamadıklarını belirtmişlerdir.

Yoksulluk sebebiyle çocuklarını okutamadıklarını ve çocuklarının geleceği içinde aynı meslekleri devam ettirmeye daha yatkın olduklarını belirtmişlerdir.

Şeker mahallesinde yaşayan işçilerin ortak problemleri Konya'ya ve şeker mahallesine göç ettiklerinden beri kentsel dönüşüm dolayısıyla sürekli mahalle içi ve şehir içinde yer değiştirmeye mecbur bırakılmalarıdır. Kentte hayatını kazanmaya çalışan bu işçiler daha ucuz mahalleler ve gecekondulara yerleşmekte ancak şehir içinde değişen şartlar kentte yaşamlarını idame ettirmelerini zorlaştırmaktadır.

Birçok atık kağıt işçisi belediyenin geri dönüşüme dair geliştirdiği yeni sistemlere karşı çıkmakta, mesleklerini geçtiğimiz yıllardaki kadar özgür yapamamaktan şikayet etmektedirler.

Yapılan çalışmada enformel sektörün önemli bir kısmını oluşturan atık kâğıt işçiliğinin kentin yoksul kesimi için tüm kötü koşullarına rağmen, başka bir sektöre yönelimlerinin daha az olacağına dair mesleki bir içselleştirme ile karşılaşılmıştır. Çalışanlar emeklerinin karşılığını almaları durumunda ve sağlık güvenceleri sağlandıktan sonra bu sektörde devam etmek konusunda ılımlı bir tutum göstermişlerdir.

İş olanakları kötü ve zor olmasına ve sağlığın her daim tehdit altında olmasına rağmen bu iş kolu mecburi olsa da önemli oranda istihdam sağlamaktadır. Hiçbir sosyal hakkın olmadığı, risk taşıyan, zorlu koşullarda çalıştırılan, emeğin düşük ücretlerle karşılık bulduğu, hijyenlikten tamamen uzak koşullarda çalışan bu işçiler götürü usulü ile topladıkları maddelerin miktarınca ücret alırlar (Curi, 1997: 28 akt Uskun, vd. 2006: 18).

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Yapılan görüşmelerde Şeker mahallesinde yaşayan atık kâğıt işçilerinin bir çoğunun Kahramanmaraş ve Gaziantep bölgelerinden akrabaları ve arkadaşları aracılığıyla göç etmiş kişiler olduğuna dair bulgular edinilmiştir. Bu yüzden burada aynı mahallede yaşayan enformel sektör çalışanları birbirine bağlılık göstermediklerine ve yardımlarda bulunduklarına dair söylemlerde bulunmuşlardır. Ancak kent yaşamıyla, çevre civardaki diğer komşularıyla mesafeli olduklarını çokta yakınlaşamadıklarını dile getirmişlerdir. Bazı katılımcılar çalışma koşullarının ve yaptıkları işin bu mesafeye sebep olduğunu ifade etmişlerdir. Bir kısım katılımcı ise kentin diğer sakinleri tarafından dışlanmaya maruz kaldıklarını, kentin esnaflarının iletişim kurmakta çekimser olduklarını belirtmişlerdir.

Yapılan görüşmelerde katılımcıların birçoğu özellikle sağlık sorunlarından bahsetmiş, çalışma koşullarının fiziksel ve psikolojik sağlıklarında oluşturduğu deformasyonları ve hastalıkları anlatmıştır. Aynı zamanda sağlık sigortası olmadığı için sağlık hizmetlerinden de yeterince faydalanamadıklarını belirtmişlerdir.

Yoksulluk sebebiyle çocuklarını okutamadıklarını ve çocuklarının geleceği içinde aynı meslekleri devam ettirmeye daha yatkın olduklarını belirtmişlerdir.

Şeker mahallesinde yaşayan işçilerin ortak problemleri Konya'ya ve şeker mahallesine göç ettiklerinden beri kentsel dönüşüm dolayısıyla sürekli mahalle içi ve şehir içinde yer değiştirmeye mecbur bırakılmalarıdır. Kentte hayatını kazanmaya çalışan bu işçiler daha ucuz mahalleler ve gecekondulara yerleşmekte ancak şehir içinde değişen şartlar kentte yaşamlarını idame ettirmelerini zorlaştırmaktadır.

Birçok atık kâğıt işçisi belediyenin geri dönüşüme dair geliştirdiği yeni sistemlere karşı çıkmakta, mesleklerini geçtiğimiz yıllardaki kadar özgür yapamamaktan şikâyet etmektedirler.

Yapılan çalışmada enformel sektörün önemli bir kısmını oluşturan atık kâğıt işçiliğinin kentin yoksul kesimi için tüm kötü koşullarına rağmen, başka bir sektöre yönelimlerinin daha az olacağına dair mesleki bir içselleştirme ile karşılaşılmıştır. Çalışanlar emeklerinin karşılığını almaları durumunda ve sağlık güvenceleri sağlandıktan sonra bu sektörde devam etmek konusunda ılımlı bir tutum göstermişlerdir.

**Anahtar Kelimeler**: Enformel sektör, atık kağıt işçiliği, güvencesiz yaşam

**Kaynakça**

Aydın, E. (2009). Formel ve Enformel Sektör Ücret Farklılıkları: Katmanlı İşgücü Piyasası Kuramının Türkiye Emek Piyasasına İlişkin Uygulanması. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

Erdut, T. (2005). İşgücü Piyasasında Enformelleşme ve Kadın İşgücü. Çalışma ve Toplum Dergisi, 3(6), 11-49.

Sarı, C. (2006). Formel ve Enformel Arasında: Ankara'da Atık Kâğıt Toplayıcılarının Deneyimine Eleştirel Bir Bakış. İstanbul: Ezgi Matbaası. 126-136.

Erkuş, A. (2009). Davranış Bilimleri İçin Bilimsel Araştırma Süreci. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Demircan, Ç. (2016). Çöpte Saklı Değer, Değere İçkin Emek: Çöpün Ekonomi Politiği. Katkı Dergisi (2), 47-65

Başkavak, T. (2013). Enformal Sektördeki Emek Süreçlerinin İlişkisel Analizi: Atık Kâğıt İşçileri Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

Uskun, E., Türkoğlu, H., Nayır, T., & Kişioğlu, A. N. (2006). Dezavantajlı Sosyal Bir Grup ve Sağlık Riskleri Çöp Arayan İşçiler. Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi (MSG), 7(28) 16-22.

# A Systematic Review of Technological Pedagogical Content Knowledge of In-Service Teachers in Turkiye

Saniye Demirtaş Yiğit
Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi

Hanife Akar
Orta Doğu Teknik Üniversitesi

**Problem Statement**

As Fishman and Dede (2016) explains, that education must prepare students for the world they will enter after they leave school is a view adopted by many. In today's world, preparing students for a world where ability to utilize and/or design ever-changing tools of technology seems to be an urgency. Being aware of this issue, using technology effectively in classrooms has been vastly investigated and new terms have entered our lives, such as the degrees of effective use of technology in classrooms, socio-technical approach, cyber learning, technological natives as well as many tools (Fishman & Dede, 2016). There have been many studies regarding the effectiveness of certain instructional technologies in classrooms, which raises questions regarding teachers' efficacy regarding technological pedagogical content knowledge (TPACK), as Ay et al states (2015).

The term TPACK was first suggested by Mishra and Koehler (2006) as "at the heart of good teaching with technology are three core components: content, pedagogy, and technology, plus the relationships among and between them." By adding "educational technologies" into Shulman's construct of pedagogical content knowledge (Çam & Koç, 2021), Mishra and Koehler (2006) stated that TPACK consists of three primary dimensions such as technology, pedagogy and content knowledge. Therefore, it includes technological knowledge (TK) referring to knowledge of various technologies ranging from the basic to the complex ones, technological pedagogical knowledge (TPK) which addresses to the knowledge of opportunities and constraints of technology-related pedagogical designs, technological content knowledge (TCK) which means knowledge about technology usage to teach a particular content, pedagogical knowledge (PK) which refers to generic knowledge about how to teach a specific content domain, content knowledge (CK) which means knowledge of the topic to be taught by teachers and pedagogical content knowledge (PCK) which refers to the knowledge of methods for the effective delivery of the content (Dikmen & Demirer, 2016).

Knowledge components are highly interacting with each other, and together they make up TPACK. TPACK seems to be a current issue which might affect the nature of classroom instruction as well as in-service training and pre-service education of teachers. It seems that the number of studies investigating in-service and pre-service teachers' TPACK self-efficacy beliefs and its effect on utilizing technology in teaching has risen for the last six years both in the world and in Turkiye (Dikmen & Demirer, 2016). According to Dikmen and Demirer (2016), there have been more studies in relation to TPACK self-efficacy levels of pre-service teachers than in-service teachers. Therefore, it might be useful to examine the current situations of in-service teachers as investigating their self-efficacy beliefs and their use of technology might reveal more in terms of current classroom practices. Moreover, as a result of the search that researcher conducted, literature suggests that there have been many efforts to increase in-service teachers' TPACK levels via certain trainings. For these reasons, the purpose of this study is to investigate self-efficacy beliefs of in-service teachers regarding TPACK and the impact of trainings on their self-efficacy beliefs on TPACK and usage of it in classrooms. Therefore, following research questions were formulated:

a. What are teachers' self-efficacy beliefs regarding technological pedagogical content knowledge?
b. How do in-service trainings on technological pedagogical content knowledge affect in-service teachers' self-efficacy beliefs and their use of technology in classrooms?

**Research Methods**

Systematic review process was utilized in order to answer aforementioned research questions by compiling all empirical evidence in line with pre-determined eligibility criteria. Qualitative, quantitative and mixed method studies were included in the review.

The first criterion was to utilize databases such as Web of Science, Scopus and ULAKBIM which make it possible to access peer-reviewed journals publishing empirical studies. The second criterion was to limit the search results to articles and systematic reviews so that gray literature could be excluded. The third criterion was to limit the results between the years 2006 and 2022 as the term "technological pedagogical content knowledge" was first coined then. The fourth criterion was to limit the results into Turkish context, including studies conducted both in Turkish and English. The fifth criterion was to limit the records to education and educational research. The sixth criterion was to exclude studies which investigate pre-service teachers' pedagogical content knowledge for the sake of assessing the current situation in real classrooms from the perspective of technology use to facilitate instruction. The last criterion was to ensure that studies investigated teachers' self-efficacy beliefs and whether certain trainings affect their TPACK self-efficacy levels and use of technology in the classrooms in return. As a result of this screening process suggested by Page et al. (2021), 10 studies were identified, ready for analysis. Content

analysis was employed to analyze the articles based on the pre-determined themes, which are “teachers’ self-efficacy beliefs of TPACK” and “the effect of TPACK trainings on teachers’ TPACK self-efficacy beliefs and technology use.”

**Expected/Temporary Results**

As a result of the analysis conducted, teachers reported to have above-average or high TPACK self-efficacy beliefs. However, they reported to have below-average TPACK exertion, TPACK ethics knowledge and TPACK design knowledge. As for TPACK subdimensions, while some teachers self-efficacy beliefs were the highest in terms of TK, others reported to have low levels of TK. TCK, PK and TPK self-efficacy beliefs were reported to be high while CK self-efficacy beliefs were reported to be low. It was seen in the articles that self-efficacy beliefs were influenced by teachers’ experience with technology, their beliefs of students’ ability, their beliefs of benefits of technology, pre-service education, in-service training, socio-economic status of their workplaces, technology use, experience years, and branches; although one study indicated that there were not any significant differences between TPACK self-efficacy beliefs of teachers from different branches. Studies highlighted the importance of properly designed in-service trainings. According to the articles examined, trainings help teachers’ to improve their TPACK self-efficacy levels as well as their use of technology in classrooms, regardless of gender, experience year, technology experience, SES background of the schools teacher work at, branch or educational level of teachers. However it is important to consider teachers and students’ needs as well as specific needs of schools. Moreover, during trainings, teachers should actively participate and work in collaborative teams, and also be provided with a number of practice opportunities.

In conclusion, in-service trainings were proven to be effective in improving teachers’ TPACK self-efficacy beliefs and in-class technology use by related literature, and there is a need to plan tailored, to-the-point, comprehensive, practice and collaboration based trainings for teachers. In that, it is important to conduct needs analyses in order to determine the particular needs of a school, district or region. Therefore, instead of following a centralized approach, Ministry of National Education should allow schools to identify their own needs and support them accordingly via funding, or right-for-the-job experts. Moreover, it was understood that the majority of studies included in this review was positivistic. However, there is a subjective reality which refers to presuppositions that affect our perception of reality. As education is a social science, it is important to draw attention to subjective realities of individuals within a particular content in order to improve the quality of instruction provided. Therefore, TPACK self-sufficiency should be investigated via more interpretive means.

**Keywords**: Teacher education, ınstructional methods, self-efficacy of technological pedagogical content knowledge, ın-service teachers

**References**

Ay, Y., Karadağ, E., & Acat, M. B. (2015). The technological pedagogical content knowledge-practical (TPACK-practical) model: Examination of its validity in the Turkish culture via structural equation modeling. *Computers and Education*, 88, 97-108.

Çam, Ş. S., & Koç, G. E. (2021). A needs analysis study on technological pedagogical content knowledge of faculty members. *Education and Information Technologies*, 26, 5337-5363.

Dikmen, C. H., & Demirer, V. (2016). Türkiye’de teknolojik pedagojik alan bilgisi üzerine 2009-2013 yılları arasında yapılan çalışmalardaki eğilimler. *Turkish Journal of Education,* 5(1).

Fishman, B., & Dede, C. (2016). Teaching and technology: New tools for new times. In D. H. Gitomer, & C. A., *Handbook of Research on Teaching* (pp. 1269-1334). American Educational Research Association.

Mishra, P. &Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6),1017-1054.

Page M. J., McKenzie J.E., Bossuyt P.M., Boutron I., Hoffmann T.C., Mulrow C.D., et al. (2021) The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. DOI: 10.1136/bmj.n71

# What do Reflective Writings of Clinical Year Students Say to Medical Educators?; A Qualitative Study

Selçuk Akturan
Marmara Üniversitesi

Bilge Delibalta
Karadeniz Teknik Ün.

Yasemin Güner
Karadeniz Teknik Ün.

Ayşenur Duman Dilbaz
Karadeniz Teknik Ün.

Melek Üçüncüoğlu
Karadeniz Teknik Ün.

Canan Üstün
Karadeniz Teknik Ün.

**Problem Statement**

Reflection is a metacognitive process which includes the processes before, during and after experienced or observed situations, analyzes related factors, makes sense of these factors and makes relevant inferences (Aronson, 2011). Reflection is regarded as a kind of specific problem solving method based on the fact that each idea designed to solve an existing situation is actually created depending on the idea before it. (Hatton & Smith, 1995). Reflective thinking is one of the intellectual skills. Skills known as intellectual or metacognitive thinking requires using, explaining and comprehending the information rather than simply memorizing what is presented. It is also a stage which involves deep and critical thinking over individual and group experiences. In addition to this, this phase comprises of interpretation of not only oneself but also the situation and the context as well as organizing further actions over all of them (Sandars, 2009). Thus, it is expected that what kind of attitudes, behaviours and skills the person should exhibit in similar situations in the future and how he should plan the next steps by taking the needs he feels about the specific case into consideration.

In undergraduate medical training, it is critical for students to think reflectively through their experiences in clinical settings during the professional identity formation process. It is advocated and emphasized that it is necessary to create environments that will enable students to witness the stories of their colleagues in the context of personal narratives by reflection, to explore their individual experiences and observations and to interpret these thoroughly (DasGupta & Charon, 2004). By doing so, it is aimed that students will have an opportunity to explore their personal experiences deeply. It is stated that reflective writing, which is believed to guide the development of professionalism in medicine, can be a tool for realizing the promise of leading to the formation of compassionate and competent physicians with appropriate attitudes and behaviors (Hatem & Halpin, 2019). Among the elements that contribute to enriching the student's own life experiences, which are shaped by positive role modeling and reflective practice, are narratives, narrative writing, and narrative competencies.

Reflective writings are very valuable applications as they have the potential to reveal important concepts, values and symbols that will shape students' training. When the relevant literature was examined, it was seen that there was no study in which the reflective writings of medical students were analyzed in the context of medical training.

In this study, it is aimed to determine the relationship between the content in the clinical students' reflective writings and undergraduate medical training and to determine what the students' suggestions are in their reflective writings. Within the scope of the research, answers to the following questions will be sought:

1. How should concepts or values obtained from students' reflective writing be evaluated in the context of undergraduate medical training?
2. What suggestions and messages do the data obtained from the students' reflective writings contain for educators in the field of medical education?

**Research Methods**

Qualitative document analysis method, which includes retrospectively examining the reflective writing assignments obtained from the participants, was used in the research. Within the scope of the research, the reflective writings of the 5th year students who participated in the "Social Accountability" program carried out by the Department of Medical Education (DME) during the "Community and Family-Based Health Services Internship Block" implemented in the 2020-2021 academic year within the Faculty of Medicine of Karadeniz Technical University were examined. The general structure of the program is as follows:

- The "Social Accountability" program started in the 2020-2021 academic year and continues to be carried out in a way that includes the same methods and practices,
- Within the scope of the program, which is implemented in four rotations during the 2020-2021 academic year, an avarage of 48 fifth year students are accepted for each rotation,
- The general framework of the reflection and reflective writing training included in the program consists of the following six steps:

1. On the first day of the module, theoretical exchanges are presented by the instructors. These theoretical exchanges are designed to be enriched with examples of reflection, the importance of reflective thinking systematics in the delivery of health services and reflective writing.
2. Until the trainings on the second day, students were asked to practice reflective writing at the end of theoretical inputs withouth any subject or context limitations,
3. During the trainings on the second day, reflective writings of three volunteer students are evaluated with other students under the control of the instructors,
4. Those who want feedback from their instructors are also given feedback within five days.
5. Afterwards, reflective writing assignments are also requested from each student within 1 week after the end of the program.
6. At the end of the program, the reflective writings prepared by the students are evaluated in the accompaniment of the 'Reflective Writing Evaluation Guide' prepared by the instructors.

In the development of the main framework for reflective writing, the "Reflective Writing Guide" developed by Hampton M. was taken as reference (Hampton, 2010).

The reflective writings were evaluated using the content analysis method. While the results of the analyzes were shared, necessary precautions were taken so that the identity of the students would not be revealed in any way. Creswell's qualitative data analysis approach was used in content analysis (Creswell, 2017).

**Expected/Temporary Results**

The revealed themes were as: self-regulated learning; professional concerns; health literacy; problems related to professional ethics; lack of effective communication; lack of resillience; limitations in clinical training; being a team member. Self-regulated learning, which includes all these skills, is defined as individuals taking initiative in their learning processes, setting goals, planning, developing strategies, and making self-evaluation during and after the implementation of these strategies (Zimmerman, 2000). The physicians acquired self-regulatory learning approach in the undergraduate period to catch up with the speed of information and to produce easier solutions for the situations they encounter. It has been revealed that professional concerns affecting career planning choices in recent years include financial satisfaction, academic career opportunities, professional satisfaction, etc. (Weygandt et al., 2021). Institutions providing medical education should create organizational structures that will reduce the anxiety of students in the education process and in their professional life, guide them in this sense and provide individual consultancy. Communication skills are considered as the core competency of medical professionals (Martin, 2011). Based on the revealed data, communication skills programs such as: patient-physician communication, in-team communication, and management of problematic patients, should be developed in undergraduate medical education. The low level of health literacy of the society causes problems such as patient-physician communication, follow-up of the issues related to patients' illness, the individual's adherence to treatment, joint decision-making processes and difficulties in gaining self-care skills (Kaper et al., 2018) In this direction, physicians should be competent to carry out health literacy education for the society (Kaper et al., 2020). We evaluate the need to include programs in undergraduate medical education, which include providing the students with the competencies to carry out educational activities that will increase the health literacy of the society. Identifying, comprehending, analyzing and explaining the ethical problems experienced in the provision of health services and finding solutions to conflicts are among the important goals of medical ethics (Oğuz et al., 2005). The importance of ethical education in medicine is increasing with new ethical problems arising from scientific and technological developments and focuses on two important goals. We suggest a longitudinal ethics education integrated with the educational activities. It is thought that if medical students gain emotional resillience, they will be able to manage many negativities they will encounter while performing their profession (Epstein & Krasner, 2013). Therefore, we emphasize the importance instructing programs that students can acquire this competency before graduation.

**Keywords**: Reflective writing, reflection, undergraduate medical education, qualitative research

**References**

Aronson, L. (2011). Twelve tips for teaching reflection at all levels of medical education. *Medical Teacher*, *33*(3), 200–205. https://doi.org/10.3109/0142159X.2010.507714

Creswell, J. (2017). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi vedeğerlendirilmesi*. https://books.google.com/books?hl=tr&lr=&id=bacEEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA149&dq=Creswell,+J.+W.+(2017).+Eğitim+araştırmaları:+Nicel+ve+nitel+araştırmanın+planlanması,+yürütülmesi+ve+değerlendirilmesi.+Edam.&ots=kLzcUrGsvB&sig=PHUwi8h0LXAAHr-QANt_rlkNx7o

DasGupta, S., & Charon, R. (2004). Personal Illness Narratives: Using Reflective Writing to Teach Empathy. Içinde *Academic Medicine* (C. 79, Sayı 4, ss. 351–356). https://doi.org/10.1097/00001888-200404000-00013

Epstein, R. M., & Krasner, M. S. (2013). Physician resilience: What it means, why it matters, and how to promote it. *Academic Medicine*, *88*(3), 301–303. https://doi.org/10.1097/ACM.0B013E318280CFF0

Hampton, M. (2010). *A possible structure for reflective writing*. https://capstone.unst.pdx.edu/sites/default/files/Reflective-writing---a-basic-intro_0.pdf

Hatem, D. S., & Halpin, T. (2019). Becoming Doctors: Examining Student Narratives to Understand the Process of Professional Identity Formation Within a Learning Community: *https://doi.org/10.1177/2382120519834546*, *6*, 238212051983454. https://doi.org/10.1177/2382120519834546

Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, *11*(1), 33–49. https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U

Kaper, M. S., Sixsmith, J., Koot, J. A. R., Meijering, L. B., van Twillert, S., Giammarchi, C., Bevilacqua, R., Barry, M. M., Doyle, P., Reijneveld, S. A., & de Winter, A. F. (2018). Developing and pilot testing a comprehensive health literacy communication training for health professionals in three European countries. *Patient Education and Counseling*, *101*(1), 152–158. https://doi.org/10.1016/j.pec.2017.07.017

Kaper, M. S., Reijneveld, S. A., van Es, F. D., de Zeeuw, J., Almansa, J., Koot, J. A. R., & de Winter, A. F. (2020). Effectiveness of a comprehensive health literacy consultation skills training for undergraduate medical students: A randomized controlled trial. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(1). https://doi.org/10.3390/ijerph17010081

Martin, C. (2011). Perspective: To what end communication? Developing a conceptual framework for communication in medical education. *Academic Medicine*, *86*(12), 1566–1570. https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e31823591bb

Oğuz, Y. N., Tepe, H., Örnek Büken, N., & Kırımsoy Kucur, D. (2005). Biyoetik Terimleri Sözlüğü [The Dictionary of Bioethics]. *Ankara Türkiye Felsefe Kurumu*, 322. https://www.kitapyurdu.com/kitap/biyoetik-terimleri-sozlugu/298918.html

Sandars, J. (2009). The use of reflection in medical education: AMEE Guide No. 44. *Medical Teacher*, *31*(8), 685–695. https://doi.org/10.1080/01421590903050374/SUPPL_FILE/IMTE_A_405210_SM0002.PDF

Weygandt, P. L., Smylie, L., Ordonez, E., Jordan, J., & Chung, A. S. (2021). Factors influencing emergency medicine residency choice: Diversity, community, and recruitment red flags. *AEM Education and Training*, *5*(4). https://doi.org/10.1002/aet2.10638

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. *Handbook of Self-Regulation*, 13–39. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780121098902500317

# Ortaokul Matematik Öğretmen Adaylarının Performans Görevinin Uygulanmasına Yönelik Görüşleri

Serkan Aslan
Süleyman Demirel Üniversitesi

**Problem Durumu**

Eğitim, amaçlı süreci kapsamaktadır. Nitekim eğitim sürecinde öğrencilere birçok bilgi, beceri, değer ve tutum kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu bilgi, beceri, değer ve tutumların ne kadarının kazanılıp kazanılmadığını belirlemekte önemli bir husustur. Eğitimde bireylerin istenilen davranışların ne kadarının hangi düzeyde kazandırıldığını belirmek için ölçme ve değerlendirme yapılmaktadır. Ölçme "herhangi bir niteliği gözlemlemek ve gözlem sonucunu sayı veya sıfatlarla ifade etmek" şeklinde tanımlanmıştır (Turgut ve Baykul, 2019: 3). Değerlendirme ise "ölçme sonuçlarını bir ölçüte veya ölçütlere vurarak ölçülen nitelik hakkında bir değer yargısına varma süreci" şeklinde tanımlanmaktadır (Turgut ve Baykul, 2019: 3). Eğitimde ölçme ve değerlendirmenin önemli bir yeri vardır. Ölçme ve değerlendirme, öğretim programının, öğretmenin uygulamış olduğu yöntem ve tekniklerin etkili olup olmadığı noktasında bir dönüt niteliği taşımaktadır (Güler, 2019). Aynı zamanda öğrencilerin bilgi ve becerileri ne düzeyde kazandıklarına yönelik öğrencilere, velilere, idarecilere ve öğretmenlere de dönüt vermektedir. Günümüzde öğretme-öğrenme sürecinde bireysel farklılıkları dikkate alan, öğrencilerin kendi öğrenmeleri üzerinde sorumluluk almalarını sağlayan, günlük hayatla bağ kurara öğrenmenin gerçekleştirilmesini savunan anlayış ortaya çıkmıştır. Bu durum ölçme ve değerlendirme anlayışında da değişikliğe neden olmuştur. Bu anlayış çerçevesinde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme anlayışı gelişmiştir. Geleneksel ölçme ve değerlendirmenin yetersiz olduğu uygulama ve üstü düzeydeki kazanımları ölçme de bu ölçme ve değerlendirme araçları kullanılmaktadır. Aynı zamanda üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesinde de bu ölçme ve değerlendirme araçlarından yararlanılmaktadır. Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları ile öğrencilerin bilişsel alandaki gelişmeleri ile birlikte duyuşsal ve psikomotor alanlardaki gelişmeleri de ölçülmektedir (Aksu Dünya, 2021). Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirmede öğrenci aktif olarak değerlendirme sürecinin içerisinde yer almaktadır (Johnson, Penny ve Gordon, 2009). Güncellen öğretim programları incelendiğinde ölçme ve değerlendirme anlayışında bu ölçme değerlendirme araçlarının kullanılması gerektiği önerilmektedir. Nitekim Matematik Öğretim Programı'nda da (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018) bu ölçme ve değerlendirme araçları önerilmektedir. Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarından birisi de performans görevidir. Performans görevleri, öğrencilerin kazanımlar doğrultusunda bilgi ve becerilerini ortaya koyacakları, günlük yaşamla bağ kuran otantik görevler olarak ifade edilmektedir (Şahin, 2019). Bu bakımdan, performans görevinin günlük hayatla bağ kurarak gerçekleştirilmesi matematik gibi soyut konuların içerdiği bir ders için önem arz ettiği söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde matematik öğretmen adaylarının performans görevlerinin uygulanmasına yönelik görüşlerini inceleyen araştırmaya rastlanılmayışı bir boşluk olarak değerlendirilmiş ve böyle bir çalışmanın bu boşluğu gidereceği düşünülmüştür. Ayrıca araştırmacının öğretmenlik uygulaması 1 ve 2 derslerinde matematik öğretmen adaylarına performans görevi hazırlatarak ölçme ve değerlendirme yapmaları sağlanılmış. Ancak bu süreçte öğretmen adaylarının performans görevi hazırlamada ve uygulamada kimi zorluklarla karşılaştıkları ve uygulama öğretmenlerinin de bu konuda sorun olduğunu ifade etmesi nedeniyle bu araştırma yürütülmüştür. Araştırmanın çıkış noktası burası olmuştur. Araştırma sonuçlarının matematik öğretmen yetiştirme programlarına, bu programlarda görev yapan öğretim üyelerine, öğretmen adaylarına ve eğitimde ölçme ve değerlendirme dersini veren eğitim bilimlerindeki öğretim elemanlarına bir dönüt niteliği taşıyacağı umulmaktadır. Araştırmanın amacı, ortaokul matematik öğretmen adaylarının performans görevlerinin matematik dersinde nasıl uygulanabileceğine yönelik görüşlerini derinlemesine incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Ortaokul matematik öğretmen adaylarının performans görevlerini kullanma amaçlarına ve nedenlerine yönelik görüşleri nelerdir?
2. Ortaokul matematik öğretmen adaylarının performans görevlerini uygularlarken hangi özelliklere dikkat edeceklerine yönelik görüşleri nelerdir?
3. Ortaokul matematik öğretmen adaylarının Matematik Öğretim Programında yer alan öğrenme alanlarından hangilerine yönelik performans görevi vereceklerine yönelik görüşleri nelerdir?
4. Ortaokul matematik öğretmen adaylarının performans görevi uygularken karşılaşabilecekleri sorunlara yönelik görüşleri nelerdir?
5. Ortaokul matematik öğretmen adaylarının performans görevi uygularken karşılaşabilecekleri sorunlara yönelik geliştirdikleri öneriler ile ilgili görüşleri nelerdir?

**Yöntem**

Araştırma, ortaokul matematik öğretmen adaylarının göreve başladıklarında tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarından biri olan performans görevlerini nasıl uygulayacaklarına yönelik görüşlerinin belirlenmesini kapsamaktadır. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenolojik desen ile gerçekleştirilmiştir. Fenomenolojik desende, araştırmacı(lar) tarafından birkaç kişinin bir fenomen veya kavramla ilgili yaşanmış deneyimlerinden oluşan ortak anlamlandırmaları ortaya

koymak için tercih edilir (Creswell & Poth, 2018). Bu desende araştırmaya katılan katılımcıların araştırmanın fenomenine yönelik deneyimlerinin neler olduğu ve bu deneyimleri nasıl anlamlandırdıkları ortaya koyulmaktadır (Giorgi, 2006). Bu araştırmada da, katılımcıların deneyimlerinden yola çıkarak, öğretmen adaylarının göreve başladıklarında performans görevlerinin nasıl uygulayacakları ile ilgili görüşleri incelendiğinden fenomenolojik desen tercih edilmiştir. Araştırmanın katılımcıları eğitimde ölçme ve değerlendirme dersi kapsamında performans görevleri hazırladıkları ve öğretmenlik uygulaması 1 ve 2 dersleri kapsamında bu ölçme ve değerlendirme aracının uygulanması noktasında deneyime sahip olduklarından bu desen tercih edilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını 15 matematik öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcıları belirlenirken ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Gürbüz & Şahin, 2018). Araştırma kapsamında, eğitimde ölçme ve değerlendirme dersini almış olmak ve öğretim programı kapsamında performans görevi hazırlamış ve uygulamış olmak gibi ölçtüler belirlenmiştir. Bu ölçütün belirlenmesinin temel nedeni ise araştırmanın amacına dayalı olarak sağlıklı sonuçlar elde etme düşüncesidir. Araştırmanın veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda beş soru ve soruların altında sonda soruları bulunmaktadır. Görüşmeler ses kaydı ile kayıt altına alınmıştır. Araştırmanın katılımcıları araştırmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi çerçevesinde öncelikle kodlamalar yapılmış daha sonra bu kodlar bir araya getirilerek tema ve alt temalar oluşturulmuştur. Verilerin analizinde nitel veri analiz programı kullanılmış ve bulgular şekillerle sunulacaktır. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin geçerliğini ve güvenirliğini sağlamak için çeşitli stratejiler kullanılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmanın amacı, ortaokul matematik öğretmen adaylarının performans görevlerinin matematik dersinde nasıl uygulanabileceğine yönelik görüşlerini derinlemesine incelemektir. Araştırma kapsamında matematik öğretmen adaylarına beş açık uçlu ve açık uçlu soruların altında yer alan sonda soruları sorularak matematik öğretmen adaylarının, matematik dersinde performans görevini uygulamaya yönelik görüşleri derinlemesine incelemeye çalışılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının matematik dersinde performans görevlerini kullanıp kullanmayacaklarına yönelik görüşleri alınmıştır. Öğretmen adaylarının tamamı performans görevini derslerinde kullanacaklarını ifade etmişlerdir. Kimi öğretmen adayları performans görevlerini tercih etme nedeni olarak matematik konularını öğrencilerin günlük hayatları ile bütünleştirmek olarak ifade ederken, kimi öğretmen adayları öğrencileri daha adaletli değerlendirmek için bu tamamlayıcı ölçme değerlendirme aracını kullanacaklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları derslerinde performans görevlerini kullanırken öğrencinin gelişim özellikleri, bilgi düzeylerine, kazanımlara, günlük hayatla ilişkilendirilebilir olmasına dikkat edeceklerini söylemişlerdir. Öğretmen adayları performans görevlerini daha çok geometri, cebir ve kesirler konularında kullanacaklarını belirtmişledir. Bunun temel nedeni ise bu konulara ait kazanımlara dönük performans görevinin daha uygun olacağı düşüncesidir. Öğretmen adayları performans görevlerini uygulamaları durumunda öğrenciden, öğretmende, veliden ve öğretim materyallerinden kaynaklı kimi sorunlarla karşılaşacaklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları öğrencilerin performans görevlerini tama kavrayamadıkları, öğretmenlerin gerekli yönergeleri vermemeleri, velilerin performans görevlerini yapmaları ve kullanılan öğretim materyallerinin karmaşık olması gibi sorunlarla karşılaşılabileceklerini ifade etmişlerdir. Aynı şekilde öğretmen adayları karşılaşabilecekleri bu sorunlara yönelik çeşitli öneriler geliştirmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler**: Ölçme ve değerlendirme, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme, performans görevi

**Kaynakça**

Aksu Dünya, B. (2021). Tamamlayıcı/alternatif ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemleri. A. Taşgın (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 95-122). Ankara: Vizetek Yayıncılık.

Creswell, J.W., & Poth, C.N. (2018). *Qualitative ınquiry and research design: choosing among five approaches.* London, UK: SAGE Pub.

Giorgi, A. (2006). Concerning variations in the application of the phenomenological method. *The Humanistic Psychologist, 34*(4), 305-319.

Güler, N. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Gürbüz, S. & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Felsefe-yöntem-analiz.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Johnson, R.L., Penny, J.A. ve Gordon, B. (2009). *Assesing performance*. New York: The Guilford Press.

MEB. (2018). *Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar).* Ankara: Devlet Kitapları Basımevi.

Şahin, M.G. (2019). Performansa dayalı değerlendirme. B. Çetin (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 217-268). Ankara: Anı Yayıncılık.

Turgut, M.F. ve Baykul, Y. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

# Uluslararası Eğitim Dergilerinde Yayımlanan Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Çalışmalarına Genel Bir Bakış: Bir Bibliyometrik Analiz Çalışması

Ali Orhan
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi

**Problem Durumu**

Dijital ve internet teknolojilerinin yaygınlaşmasının ardından, ters yüz edilmiş öğrenmenin özellikle 2000'li yıllardan sonra oldukça popüler hale geldiği söylenebilir (Tathahira, 2020). Ters yüz edilmiş öğrenme sayesinde, öğrencilerin pasif bir role büründüğü yeni bilginin öğrenilmesi görevi sınıfın dışına taşınır ve sınıf içi zaman, kapsamlı etkileşimler, katılım, işbirlikli öğrenme ve geri bildirim yoluyla bilgiyi yapılandırmayı amaçlayan öğrenci merkezli etkinliklere ayrılır (Bergmann & Sams, 2012). Dolayısıyla öğretmenin hazırladığı materyaller (genellikle videolar) aracılığıyla öğrenci sınıfa gelmeden önce yeni bilgiyi öğrenir ve sınıf içi zaman öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen arasındaki etkileşimi artıracak ve bilginin yapılandırılmasını sağlayacak üst düzey etkinliklere ayrılabilir (Talbert, 2017). Basit bilginin öğrenilmesi kısmında öğrenci fazla yardıma ve öğretmenin rehberliğine ihtiyaç duymaz. Ancak bu bilginin yapılandırılması ve pekiştirilmesi sürecinde öğretmenin yardımına ve rehberliğine ihtiyaç duyacaktır. Dolayısıyla ters yüz edilmiş öğrenme yeni bilginin pasif bir şekilde öğrenildiği kısmı sınıf öncesi zamana taşımaya imkân tanıyarak sınıf içi zamanı daha etkili kullanması için öğretmene fırsat tanır (Lai vd., 2020). Böylelikle öğretmen sınıf içi zamanı üst düzey öğrenmeye olanak sağlayacak etkinler tasarlayarak daha verimli şekilde kullanır. Başka bir ifadeyle ters yüz edilmiş öğrenme sayesinde yenilenmiş Bloom taksonomisinin ilk iki basamağına denk gelen anla ve hatırla düzeyindeki etkinlikler sınıf öncesi zamana taşınmış olur. Yeni bilginin aktarılmasını içeren ve öğrencinin pasif bir konuma büründüğü bu iki basamaktaki etkinlikler öğretmen tarafından hazırlanan materyaller sayesinde sınıf öncesinde gerçekleştirilir. Böylelikle konu hakkında bir ön bilgiye sahip olarak sınıfa gelen öğrenci, Bloom taksonomisinin uygula, analiz et, değerlendir ve yarat basamaklarına denk gelen üst düzey öğrenmeyi, sınıf içinde gerçekleştirilen tartışma, işbirlikli öğrenme, uygulama ve problem çözme gibi aktif öğrenme etkinlikleriyle ve öğretmenin rehberliğinden faydalanarak sınıf içinde kazanır (Milman, 2012).

Ters yüz edilmiş öğrenme, yalnızca akademik başarıyı (Challob, 2021; Chen & Hwang, 2020) değil, aynı zamanda motivasyonu (Challob, 2021), öğrenci katılımını (Li & Li, 2022) ve eleştirel düşünme (Etemadfar vd., 2020) gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirme konusunda önemli bir potansiyele sahiptir. Bu potansiyele bağlı olarak, ters yüz edilmiş öğrenme son zamanlarda araştırmacıların ve eğitimcilerin ilgisini yoğun bir şekilde çekmektedir. İlgili literatür incelendiğinde, ters yüz edilmiş öğrenme üzerine yazılmış kuramsal, deneysel ya da ilişkisel çalışmalara ek olarak, ters yüz edilmiş öğrenmenin akademik başarı, derse yönelik tutum ve motivasyon gibi farklı değişkenler üzerindeki etkisini araştıran birçok meta-analiz çalışmasına da denk gelmek mümkündür (örn. Hew vd., 2021; Orhan, 2019; Shi vd., 2022). Dolayısıyla, ters yüz edilmiş öğrenme üzerinde oluşan kapsamlı literatürün meta-analiz çalışmaları aracılığıyla büyük ölçüde nicel bir şekilde ele alınıp incelendiği söylenebilir. Ancak alıntı sıralamasını, araştırma üretkenliğini, ortak atıf ağını, kurumlar arası iş birliğini ve ortak kelime ağını ortaya çıkarma olanağı sunan bibliyometrik çalışmaların ters yüz edilmiş üzerine yazılmış çalışmaların genel seyrini ortaya koymak açısından literatüre önemli katkılar sunacağı söylenebilir. İlgili literatür incelendiğinde, ters yüz edilmiş öğrenme üzerine yazılmış çalışmaların genel seyrini ortaya çıkarmak amacıyla sayıca az da olsa bazı bibliyometrik analiz çalışmalarının da (örn. Bozdağ vd., 2021; González-Zamar ve Abad-Segura, 2022; Al Mamun vd., 2022) olduğu söylenebilir. Ancak az sayıdaki bu bibliyometrik analiz çalışmalarının belli bir alana odaklanması (mühendislik, biyoloji vs.), belli bir tarih aralığını temel alması veya belli bir öğrenim kademesine odaklanması (yükseköğretim vs.) gibi sebeplerle farklı yönlerden kısıtlı olduğu söylenebilir. Buna bağlı olarak hiçbir tarih aralığını temel almadan ya da belli bir alana veya öğrenim kademesine odaklanmayan güncel bir bibliyometrik analiz çalışmasına ihtiyaç olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, bu bibliyometrik analiz çalışmasında, WoS veri tabanında taranan eğitim dergilerinde yayımlanmış ters yüz edilmiş öğrenme çalışmalarının genel görünümünü ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında cevap aranan sorular şu şekildedir:

1. Çalışmaların yayın yılları ve dergi dağılımları nasıldır?
2. Çalışmalara, yazarlara, dergilere ve kurumlara ait atıf sıralaması nasıldır?
3. Kurumlar ve ülkeler arası işbirliği, yazar ortak atıf ağı ve ortak kelime ağı nasıl bir yapıya sahiptir?

***Yöntem***

**Prosedür**

Bibliyometrik analiz için veri setinin hazırlanması amacıyla öncelikle WoS veri tabanında "flipped learning" OR "flipped classroom" OR "flipped teaching" OR "flipped instruction" OR "inverted learning" OR "inverted classroom" OR "inverted teaching" OR "inverted instruction" anahtar kelimeleriyle başlık, özet ve anahtar kelimelerde arama yapılmıştır. Bunun

ardından WoS veri tabanının filtreleme özelliği kullanılarak doküman türü olarak makale ve derleme, kategori olarak ise eğitim ve eğitim araştırmaları seçilerek bibliyometrik analize dahil edilecek çalışmalara ulaşılmıştır (n=2664). Dolayısıyla WoS'un eğitim ve eğitim araştırmaları kategorisinde bulunmayan çalışmalar ve bildiriler, kitap bölümleri, editöre mektup gibi diğer çalışmalar analizlerin dışında tutulmuştur. Çalışmaların dili ya da yayın yılı açısından ise hiçbir kısıtlamaya gidilmemiştir. Literatür taraması ve analizler için veri setinin kaydedilme işlemi 04 Haziran 2023 tarihinde tamamlanmıştır. Özetle bibliyometrik analize uluslararası indekslerce (SSCI, SCI-expanded ve AHCI) taranan 760 dergide yayımlanmış ve 7135 yazar tarafından yazılmış 2664 çalışma bibliyometrik analize dahil edilmiştir.

**Verilerin Analizi**

Verilerin analizine ilk olarak betimsel analizler ile başlanmıştır. Betimsel analizler için WoS veri tabanının kendi sistemi kullanılmıştır. Bunun ardından ise 2664 yayına ait veri VOSviewer programına yüklenerek bibliyometrik analizler gerçekleştirilmiştir. Bibliyometrik analizler kapsamında atıf, ortak yazar (kurum), ortak yazar (ülke) ortak atıf (yazar) ve ortak kelime analizleri yapılmıştır. Her analizden önce, ilgili veri seti detaylı bir şekilde incelenmiş ve gerektiği durumlarda "thesaurus dosyası" oluşturarak veri birleştirme işlemleri (örn., 'teacher' ve 'teachers' kelimelerinin birleştirilmesi) gerçekleştirilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Ters yüz edilmiş öğrenme üzerine yazılmış ilgili yayınların ilk olarak 2000 yılında yapıldığı ve yayın sayısının 2012 yılına kadar durağan bir şekilde ilerlediği görülmektedir. 2012 yılından sonra ise yayın sayısının her yıl düzenli ve hızlı bir şekilde arttığı söylenebilir. En çok yayın yapılan ilk üç dergi "Interactive Learning Environments", "Education Sciences" ve "BMC Medical Education" iken en çok atıf alan ilk üç dergi sırasıyla "Computers & Education", "Internet and Higher Education" ve "Educational Technology & Society" dergileridir. Makale başına düşen atıf sayısında ise ilk üç dergi sırasıyla "Academic Medicine", "Higher Education Research and Development" ve "Internet and Higher Education" dergileridir. Atıf ve yayın sayısı açısından kurumlar ele alındığında ise Amerika'ya ek olarak Tayvan ve Hong Kong gibi Asya ülkeleri ile İspanya ve Türkiye gibi Avrupa ülkelerinde bulunan kurumlar öne çıkmaktadır. Benzer şekilde en çok atıf alan yazarlar sıralamasında ise ilk sıralarda Amerika ile Tayvan ve Hong Kong gibi Asya ülkeleri ve İspanya ve Türkiye gibi Avrupa ülkelerinde bulunan kurumlarda çalışan yazarlar bulunmaktadır. Kurumlar ve ülkeler arası işbirliğini ortaya koymak için yapılan ortak yazar analizi (kurum ve ülke), coğrafi veya kültürel olarak birbirine yakın olan ülkelerin güçlü bir ortak yazarlık ağına sahip olduğunu göstermektedir. Ortak atıf (yazar) analizinde üç büyük kümenin, ortak kelime analizinde ise altı büyük kümenin ortaya çıktığı görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Ters yüz edilmiş öğrenme, bibliyometrik analiz, atıf analizi, ortak yazar analizi, ortak kelime analizi

**Kaynakça**

Al Mamun, M. A., Azad, M. A. K., Al Mamun, M. A. & Boyle, M. (2022). Review of flipped learning in engineering education: Scientific mapping and research horizon. *Education and Information Technologies, 27*, 1261–1286.

Bergmann, J. & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education.

Bozdağ, H. C., Türkoğuz, S. & Gökler, İ. (2021). Bibliometric analysis of studies on the flipped classroom model in biology teaching. *JPBI (Jurnal Pendidikan Biologi Indonesia), 7*(3), 275-287.

Challob, A. I. (2021). The effect of flipped learning on EFL students' writing performance, autonomy, and motivation. *Education and Information Technologies, 26*, 3743–3769.

Chen, M. A. & Hwang, G. (2020). Effects of a concept mapping-based flipped learning approach on EFL students' English-speaking performance, critical thinking awareness and speaking anxiety. *British Journal of Educational Technology, 51*, 817–834.

Etemadfar, P., Soozandehfar, S. M. A. & Namaziandost, E. (2020). An account of EFL learners' listening comprehension and critical thinking in the flipped classroom model. *Cogent Education, 7*(1), 1-22.

González-Zamar, M.-D. & Abad-Segura, E. (2022). Global evidence on flipped learning in higher education. *Education Sciences, 12*, 1-13.

Hew, K. F., Bai, S., Dawson, P. & Lo, C. K. (2021). Meta-analyses of flipped classroom studies: A review of methodology. *Educational Research Review, 33*(100393), 1-18.

Lai, T. L., Lin, F. T. & Yueh, H. P. (2020). The effectiveness of team-based flipped learning on a vocational high school economics classroom. *Interactive Learning Environments, 28*(1), 130–141.

Li, Z. & Li, J. (2022). Using the flipped classroom to promote learner engagement for the sustainable development of language skills: A mixed-methods study. *Sustainability, 14*(5983), 1-22.

Milman, N. (2012). The flipped classroon strategy: What is it and how can it best be used. *Distance Learning, 9*(3), 85-87.

Orhan, A. (2019). The effect of flipped learning on students' academic achievement: A meta-analysis study. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, *48*(1), 368-396.

Shi, Y., Ma, Y., MacLeod, J. & Yang, H. H. (2022). College students' cognitive learning outcomes in flipped classroom instruction: a meta-analysis of the empirical literature. *Journal of Computers in Education, 7*, 79–103.

Talbert, R. (2017). *Flipped learning: A guide for higher education faculty*. Stylus Publishing.

Tathahira, T. (2020). Promoting students' critical thinking through online learning in higher education: Challenges and strategies. *Englisia: Journal of Language, Education, and Humanities, 8*(1), 79-92.

# The Learner Autonomy and Learning Styles of English Language School Students at the Tertiary Level

Anıl Kandemir
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

Meral Aksu
Orta Doğu Teknik Üniversitesi

**Problem Statement**

Many studies focus on the variables affecting students' academic achievement who learn a foreign language. In Turkey, the most learned foreign language is English. In this study, we would like to focus on learner autonomy, a buzzword used in recent years in language teaching (Little, 1991; p. 2). Learner autonomy has been emphasized in policy documents at the international level, such as Common European Framework for Languages (CEFR) and English Language Portfolio (ELP). When the situation in the Turkish context is examined, the language curriculum of the Ministry of National Education (MoNE) concerns learner autonomy in language teaching and learning. For instance, the Ministry of Education in Turkey currently underlines fostering learner autonomy in the primary language curriculum (MoNE, 2018).

Similarly, in the European context, especially in CEFR, "to learn a language, an individual should be autonomous and monitor his/her own language learning process" was also asserted (Kandemir, 2015). The concept of learner autonomy was first introduced into the ongoing debate about L2 learning and teaching by Holec in 1979 (Holec, 1981). Benson (2001) defined learner autonomy as "the capacity to take control over one's learning" (p. 2). Little (2009) further claimed, "In formal educational contexts, autonomous language learners are able to take charge of their own learning." Besides autonomy, the learning styles of students are thought to be effective in understanding autonomy, so the learning styles of students have also been examined in this study.

Learning style took its name in the 1970s, and the origin of it has been attributed differently by scholars to individual differences, the idea of "lifestyles" and personality types, and intellectual styles as the umbrella term for all existing style labels, including cognitive and learning styles (Zhang & Sternberg, 2005). As Nematipour (2012) stated, "Over the past three decades, numerous studies were conducted on learning styles" (e.g., Cano, 1999; Lewis, 2008; McCann, 2006; Reid, 1987; Oxford, 1995; Wang, 2007). Learning style is defined by Kolb (1984) as the method preferred by the individual in the perception and processing of knowledge. In Kolb's learning model, the learning styles of the individuals are circular, and Learning Style Inventory determines where the individual takes place in this circle (Çelik & Şahin, 2011). Kolb and Kolb (2005) summarize what attributions students have in each learning style. The appeal of Kolb's Experiential Learning Model is its primary focus on the experiential learning process rather than on fixed learning traits (Turesky & Gallagher, 2011), and it also gives space for an acknowledgment and incorporation of personal change and development in the model (Healey & Jenkins, 2000).

The study examines prep class students' perceived learner autonomy levels and their relationship with their learning styles. Questions guiding the study are as follows:

1. What are the learner autonomy levels of prep class students?
2. What are the learning styles of prep class students?
3. Is there a significant relationship between students' learner autonomy levels and their learning styles?
4. Is there a statistically significant difference in students' learner autonomy regarding gender?

The primary significance of the study is applying the learner autonomy questionnaire used in different contexts but not in the Turkish context before. This pilot study has a minimal point to using the learner autonomy questionnaire for the first time in Turkish. Besides, the researchers plan to continue developing it by using this small-scale study as a baseline and adapting the questionnaire to the Turkish language conducting required scale adaptation processes with a larger sample size.

**Research Methods**

The study employed a correlational design. Correlational research describes the degree to which two or more quantitative variables are related (Fraenkel et al., 2012). Students studying at an English preparation school of an English medium foundation university located in Turkey consisted of the subjects of the study. Fifty students [AK1] from various departments voluntarily participated in the study. Because of missing values, five questionnaires were excluded, and data from 45 students were used in the analysis. Most students (*n*=28; 62.2 *%)* were female, and fewer were male (*n*=17; 37.8 *%)*. Most students studied in the intermediate level section (*n*=25; 55.6 *%)*.

As for instruments, the Kolb Learning Style Inventory, composed of 12 items improved by Kolb (1976) and revised by Kolb (1985), was proved to be applicable in Turkey by Askar and Akkoyunlu (1993). The reliability coefficient belonging to the four layers (learning styles) of the inventory differs from (Cronbach α) 0.73 to 0.83 (Aşkar & Akkoyunlu, 1993, pp. 37-47).

Another version of this inventory, Learning Style Inventory 3, was adapted into Turkish by Evin-Gencel (2006) and also consisted of 12 items, and its reliability coefficient values (Cronbach α) range from .71 to .84 in the Turkish version; this recent version of inventory was used in this study.

Another data collection tool, "A Learner Autonomy Questionnaire," developed by Zhang and Li (2004, p. 23), consisted of 21 items and was administered to examine how autonomous the participants are in learning English as a foreign language. Zhang and Li (2004) developed the questions of this questionnaire based on Oxford (1990), Wenden (1998), and O'Malley and Chamot (1990). This learner autonomy questionnaire has been used in various studies (e.g., Dafei, 2007; Koosha et al., 2016; Seyed Rezaei & Karbalaei, 2013). However, any study employing this questionnaire in Turkey has not been found.

As for data analysis, firstly, descriptive statistics for demographic information of the sample and mean and standard deviations were conducted (RQ1&2); then, multiple regression analysis and Mann Whitney U test were used to answer research questions (RQ3&4).

**Expected/Temporary Results**

For the first RQ, the total score of learner autonomy was found ($M$= 67.5; $SD$= 7.05) above the average, so the learner autonomy level of the students was moderately high. As for the 2nd RQ, the majority of the students have classified as convergent ($n$=20; 44.4%), assimilating ($n$=14; 31.1%), and divergent ($n$=6; 13.3%), while the last group was accommodating learners ($n$=5; 11.1%), respectively. To answer the 3rd RQ, regression analysis was conducted. Simultaneous regression analysis results from the F-test indicate a statistically significant F value; $F$ (1,43) = 4.24; $p$<.05; $R2$=.09). So, the overall model was significant. The multiple correlation coefficient and a linear combination of the predictor is .299. $R2$ of .09 indicates that the predictor can explain approximately 9% of the variance in learner autonomy. Thus, learning style was found as a significant predictor of learner autonomy. As for the 4th RQ, Mann-Whitney U test results, $U$= 224.00; $p$>.05 was found. As a result, no statistically significant difference exists between students' learner autonomy levels by gender.

One of this study's main results is determining that learning style is a predictor of learner autonomy levels. Various studies have similar assertions in the literature (e.g., Okumuş-Ceylan, 2017; Nematipour, 2012). Another result states that most students have convergent and then assimilating learner styles. However, Dikmen (2015) found that most students have assimilating and convergent learning styles. Also, there was no significant difference in students' learner autonomy levels according to gender. Some studies parallel this study result (e.g., Dikmen, 2015; Nematipour, 2012; Koosha et al., 2016; Zafarian & Nemati, 2016). All in all, determining such learning styles of students and predictions might give fruitful insights into how to develop a language curriculum and, specifically, how to organize learning environments and foster autonomy in learning processes.

**Keywords**: Learner autonomy, learning style, EFL, preparatory school, higher education

**References***

Aşkar, P., & Akkoyunlu, B. (1993). Kolb öğrenme stili envanteri. *Eğitim ve Bilim*, *87*, 37-47.

Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow: Longman.

Cano, J. (1999). The relationship between learning style, academic major, and academic performance of college students. The Ohio State University. *Journal of Agricultural* Education, *40*.

Çelik, F., & Şahin, H. (2011). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği öğretmen adaylarının cinsiyet ve öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri bakımından öğrenme stillerinin incelenmesi (MAKÜ örneği). *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, *31*, 23-38.

Dafei, D. (2007). An Exploration of the Relationship Between Learner Autonomy and English Proficiency, *Asian EFL Journal*, Professional Teaching Articles 1-23.

Dikmen, Y. (2015). Kolb'un Öğrenme Stilleri Modeline Göre Hemşirelik Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin İncelenmesi. *Journal of Human Rhythm*, *1*(3), 101–106.

Evin-Gencel, İ. (2006). *Öğrenme stilleri, deneyimsel öğrenme kuramina dayali eğitim, tutum ve sosyal bilgiler program hedeflerine erişi düzeyi* [Learning styles, instruction based on Kolb's experiential learning theory, attitude and social studies achievement] (PhD Dissertation), Dokuz Eylul University, İzmir.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.

Healey, M., & Jenkins, A. (2000). Kolb's Experiential Learning Theory and Its Application in Geography in Higher Education. *Journal of Geography*, *99*(5), 185-195, DOI:10.1080/00221340008978967

Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon.

Kandemir, A. (September, 2015). *Learner autonomy: How teacher trainers understand and apply?* (pp.141-162) Paper presented at The European Conference on Language Learning, Brighton, UK. http://papers.iafor.org/wp-content/uploads/conference- roceedings/ECLL/ECLL2015_proceedings.pdf

Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning and Education*, *4*(2), 193-212.

Kolb, D. (1984). Experiential learning: experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Kolb, D. (1985). *Learning style inventory: Self scoring inventory and interpretation booklet.* Boston: McBer and Co.

Kolb, D. A. (1976). Management and the Learning Process. California Management Review, *18*(3), 21–31. https://doi.org/10.2307/41164649

Koosha, M., Abdollahi, A., & Karimi, F. (2016). The Relationship among EFL Learners' Self-esteem, Autonomy, and Reading Comprehension. Theory and Practice in Language Studies, *6*(1), 68-78.

Lewis, N. (2008). *The relationship between learning style and student success in a distance education program* (Master thesis). Athabasca University, Canada.

*Due to the word limit, all references have not been presented.

# Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Yazma Beceri Alanının Değerlendirilmesi

Selma Sarıoğlu
Ankara Üniversitesi

Mustafa Cem Babadoğan
Ankara Üniversitesi

**Problem Durumu**

Okullarda gerçekleştirilen Türkçe eğitimi diğer derslerdeki tüm başarıyı etkileyecek kadar önemlidir. Eğitim sistemini iyileştirmek anlamında birçok reform yapılmaktadır. Bu reformların önemli alt boyutlarından biri uygulama sürecine yön veren program geliştirme çalışmalarıdır (Hamsi-İmrol, Dinçer, Doğan-Güldenoğlu ve Babadoğan, 2021). Türkiye' de eğitim sistemindeki eksiklikler ve yanlış uygulamalar sebebiyle öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin istenilen düzeyde olmadığı söylenebilir.

Türkiye'de 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndan bu yana olan programlarda yazma becerisi alanında süreç temelli yazma yaklaşımının esas alındığı ifade edilse de öğretmenlerin bu yaklaşımı uygulamada gerçekleştiremediği sonucuna varılmıştır (Tavşanlı, 2019). Bu anlamda Dünya'da ve Türkiye'de süreç temelli yazma yaklaşımının her bir aşamasında ne yapılması gerektiğine dair somut tekniklerin kullanılması gerektiği ifade edilmektedir. Yazma süreci karmaşık bir süreç olduğu için bu süreç öğretmenler tarafından açık ve anlaşılır hale getirilmelidir (Archibold,2010)

Türkiye'de ilkokuldan liseye kadar yazma eğitimi verilmesine rağmen öğrencilerin yazma becerilerinin iyi olmadığı ve öğretimin hangi kademesinde olursa olsun yazma çalışmaları yapmak istemedikleri görülmüştür (Arıcı ve Ungan, 2012). Yine çeşitli sınıf düzeylerinde yazılı anlatım sonucu ortaya çıkan ürünlerin nitelik olarak iyi olmadığı, öğretmenlerin de yazma becerilerini kazandırma sürecinde geleneksel eğitim anlayışıyla hareket ettikleri, yazma öğretiminde takip edilmesi gereken süreçleri izlemedikleri görülmüştür. Bunun yanında ülkemizde okuma kültürünün yeterince gelişememesi yazma kültürünün gelişmesine olumsuz etki ettiği söylenebilir. "Okuma kültürünün olmadığı yerde yazma kültürünün gelişmesi mümkün olamaz" ifadesi bunu en iyi açıklayan ifadedir. Diğer bir sorun öğrencilere yazma konusunda yeterince özgürlük tanınmamasıdır. Süreç temelli yazma yaklaşımı, Türkçe Dersi Öğretim Programı'na 2015 yılında girmiş olmasına rağmen hem programdaki yetersizlikler hem de uygulamadaki aksaklıklardan dolayı yazma sürecine yönelik becerilerin kazandırılmasına ilişkin problemlerin devam ettiği görülmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2015) en son 2019 yılında güncellenmiştir.2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın uygulama sürecinde yazma becerisine yönelik problemlerin devam ettiği görülmektedir. Bu nedenle "süreç temelli yazma" çalışmalarının iyi organize edilmiş programlarla etkinlik temelli olarak geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Birinci ve ikinci sınıfta yazmadan çok okuma çalışmalarına ağırlık verildiği görülmüştür (Tavşanlı, 2017). Yazmaya ilişkin becerilerin daha önceki dönemlerde yeterince ele alınmaması bu eksikliklerin üçüncü sınıf düzeyinde ele alınarak giderilmesi ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Bunun yanı sıra daha önceki araştırmalara bakıldığında ilkokul üçüncü sınıf düzeyinde öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmeye yönelik az sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Yıldız ve Kaman, 2016; Seban ve Tavşanlı, 2015). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda anadil becerilerinin üçüncü sınıftan sonra gerek kazanım, gerek içerik, gerekse etkinlikler anlamında basitten karmaşığa doğru ilerlediği göz önüne alınırsa, öğrencilere en geç üçüncü sınıfta dinleme, konuşma, okuma beceri alanlarında olduğu gibi yazma beceri alanındaki becerilerin de çok geçmeden kazandırılması gerekmektedir (MEB, 2019). Ayrıca öğrencilerin bu anlamda tutumlarının da artırılması gerekmektedir.

Yazı yazmanın süreçleri Türkçe dersi öğretim programlarının (2005; 2009; 2015; 2018,2019) kazanımlarında kendisini göstermiş olmasına rağmen süreç temelli yaklaşımın alt boyutlarını ele alan bir program çalışmasının olmadığı görülmüştür. Yazma becerisine ilişkin program hazırlama, bunun yanında yazma becerisine yönelik birçok çalışma yapılsa da alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde yazma sorunlarının devam ettiği görülmüştür. Yine ortaokul düzeyinde Yazma ve Yazarlık Becerileri (2012) seçmeli ders programının olduğu fakat ilkokul düzeyinde yazma becerilerini destekleyen bir program çalışmasının olmadığını söylemek mümkündür. Ayrıca bu çalışma alandaki bu boşluğu dolduracaktır.

Bu araştırmanın genel amacı üçüncü sınıf düzeyinde Türkçe dersine destek olarak süreç temelli yazma yaklaşımı dikkate alınarak geliştirilecek olan Yazma Becerisi Geliştirme Programı (YABGEP) 'nı tasarlama öncesindeki ihtiyaç analizi aşamasını kapsamaktadır. Bu doğrultuda 2019 Türkçe dersi öğretim programının yazma beceri alanı "Stake'in İhtiyaca Cevap Verici Program Değerlendirme Modeli "temel alınarak program geliştirme uzmanlarından ve sınıf öğretmenlerinden görüş alınarak değerlendirilmiştir. Bu kapsamda elde edilen sonuçlar üçüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi öğretim sürecine destek sağlayacak Yazma Becerisi Geliştirme Programı (YABGEP)'nın kazanımlarını belirlemede etkili olup, içerik, öğretme-öğrenme sürecine ve ölçme değerlendirme boyutlarının Süreç Temelli Yaklaşım Modeli'ne (STYM) göre tasarlanmasına temel teşkil edecektir.

**Yöntem**

Araştırmanın modeli; nitel araştırma desenlerinden biri olan bütüncül tekli durum desenidir. Tekli durum deseninde tek bir analiz birimi vardır. Bu çalışmada 3. sınıf 2019 Türkçe dersi öğretim programı, program geliştirme uzmanları ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirileceğinden bu desen uygun görülmüştür. Creswell'e (2007) göre durum çalışması, araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler dokümanlar, raporlar) ile derinlemesine incelediği bir araştırma yaklaşımıdır. Bu araştırmada da bir duruma ilişkin program geliştirme uzmanlarından ve sınıf öğretmenlerin görüş alınmıştır. İlkokul 3.Sınıf 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı, "Stake'in İhtiyaca Cevap Verici Program Değerlendirme" modeline göre görüşme yoluyla görüş alınarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu iki grup şeklinde oluşturulmuştur. Görüşmeler program geliştirme uzmanları ve sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Örnekleme yöntemi olarak ölçüt örnekleme çeşidi kullanılmıştır. Araştırmada ölçüt olarak öğretmenlerin 2019 Türkçe dersi öğretim programını uygulamış olması gerekirken, uzman grubun program geliştirme alanında en az doktora düzeyinde ya da MEB program departmanında görev yapması araştırmacı tarafından belirlenen ölçütlerdir. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Bu form program geliştirme uzmanları ve sınıf öğretmenlerine yönelik özelleştirilmiştir. Toplanan veriler betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Daha önceden belirlenen Temalara göre elde edilen kodlar ve bu kodlardan ulaşılan alt temalardan bulguların tanımlanması ve yorumlanması sağlanmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma sonucunda öğretmenler, yazma beceri alanındaki kazanımların zihinsel süreci ve sürecin tüm aşamalarını içermesi gerektiği görüşünü savunmuşlardır. Öte yandan kazanımların sınıf düzeylerine yönelik farklılaştırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. İçeriğin ise, dört dil beceri alanına dengeli olarak dağıtılması ve yaşamla ilişkilendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Yazma sürecinde kullanılan uygun yöntem ve tekniklerin çeşitliliğinin artırılması, bu yöntem ve tekniklerin kazanımlarla ilişkilendirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca yazma sürecine yönelik etkinliklerin tüm aşamaları kapsamadığı görüşündedirler. Yazmaya yönelik tutumu artırmak için yazma sürecinin iş birliği içerisinde yürütülmesi ve ortaya çıkan ürünlerin süreç sonunda paylaşılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Yazma sürecinin değerlendirilmesinde ölçek, rubrik, puanlama anahtarı vb. araçların kullanılması, değerlendirmenin sürecin başında ve sonunda yapılmasının yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Diğer zamanlarda gözlem yapılması ve eksikliklerin tamamlanarak ilerlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Program geliştirme uzmanları ise; kazanımların yazma sürecinin basamaklarını içermediğini belirtmişlerdir. Ayrıca programa duyuşsal alana yönelik kazanımların eklenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Yine kazanımların temalarla ilişkilendirilmediğini belirtmişlerdir. Programın içeriğine ilişkin açıklamaların belirsiz olduğunu ifade ederek, metinlerin çocukların gözünden hazırlanması ve yazma sürecine yönelik yöntem ve tekniklerin çeşitlendirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Başka bir ortak görüş ise, programda yazma sürecine yönelik bir planlamanın yer almadığını ifade ederek, bu süreçte kullanılan kaynakların nitelikli ve güvenilir olması gerektiği belirtmişlerdir. Bütün bunların yanında, öğrencilere akademik dürüstlüğün de kazandırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Uzmanlar, bu becerinin kazandırılmasına yönelik etkinliklerin çeşitliliğinin artırılması ve dört dil becerisine yönelik etkinliklerin birbiriyle sarmal bir şekilde yer alması gerektiği görüşündedirler. Ayrıca yazma temel alınarak diğer dil becerileriyle bütüncül bir anlayışta ilerleyen bir programın olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Uzmanlar uygulamadaki programda iddia edilen yazma sürecinin basamaklarının gerçekleştirilemediğini belitmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler**: Yazma eğitimi, süreç temelli yazma yaklaşımı, Stake 'in ihtiyaca cevap verici değerlendirme modeli

**Kaynakça**

Archibald, M. (2010). *Perceptions of diverse first-grade learners of their writing ınstruction and growth as writers*. Doctoral of dissertation, Walden University.

Arıcı, A., Ungan, S. (2012). *Yazılı anlatım el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Creswell, J. W. (2007). Qualitative inquiry & research design: Choosing among five

Approaches. USA: SAGE Publications.

Hamsi-İmrol, M., Dinçer, A., Doğan-Güldenoğlu, B.N., Babadoğan, M.C. (2021). Evaluation of the 2018 Turkish Curriculum [2018 Türkçe Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi]. Education and Science [Eğitim ve Bilim] pp.1-35 https://doi.org/10.15390/EB.2021.9625

MEB (2005). *İlköğretim Türkçe (1-5.sınıf) Dersi Öğretim Programı* Ankara: MEB Yayınları.

MEB (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5.sınıflar).* Ankara: MEB Yayınları.

MEB (2015). *Türkçe dersi (1-8.sınıflar) öğretim programı.* Ankara: MEB Yayınları.

MEB (2018). *Türkçe dersi (1-8.sınıflar) öğretim programı.* Ankara: MEB Yayınları

MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar).* Ankara: MEB Yayınları.

Seban, D., Tavşanlı, Ö.F. (2015). Children's sense of being a writer: identity construction in second grade writers workshop. *International Electronic Journal of Elementary Education,* 7 (2), 217-234. https://www.semanticscholar.org.ID:142956643

Tavşanlı, Ö. F. (2017). Evaluation of the instructional program in turkey based on the process-based writing approach. *International Journal of Language Academy*, 5 (2), 79-97. https://www.researchgate.net/publication/316169975

Tavşanlı, Ö. (2019). *Süreç temelli yazma modüler programının 2.sınıf öğrencilerinin yazmaya ilişkin tutum, yazılı anlatım becerisi ve yazar kimliği üzerine etkisi*. (Doktora tezi). Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Yıldız, M. ve Kaman, Ş. (2016). İlköğretim (2-6. sınıf) öğrencilerinin okuma ve yazma tutumlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(2), 507-522.

# Öğretmenlerin Program Çalışmalarındaki Rolüne İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri

Derya Atik Kara
Anadolu Üniversitesi

Dilruba Kürüm Yapıcıoğlu
Anadolu Üniversitesi

**Problem Durumu**

Öğretmen özerkliği, araştırmacılar ve uygulayıcılar arasında uzun yıllardır en çok dikkat çeken konulardan biri olarak gündeme gelmektedir. Bu konu, özellikle, nitelikli bireylerin yetiştirilmesinde ve eğitim sistemlerinin geliştirilmesinde önemli bir yapı taşı olarak tartışılmaktadır. Öğretmen özerkliği, en genel anlamıyla "öğretmenlerin meslekleriyle ilgili konularda belirli bir yetki ve özgürlük alanına sahip olmaları" olarak açıklanabilir (Canbolat, 2020). Peki bu yetki ve özgürlük alanı neleri içermektedir? Canbolat (2020), konuyla ilgili araştırmacıların görüşlerine dayanarak bu yetki ve özgürlük alanını, öğretmenlerin meslekleriyle ilgili bir takım önemli kararları alabilmeleri, çalışma ortamlarını düzenleyebilmelerine ilişkin söz sahibi olabilmeleri, eğitimi planlama, geliştirme ve yönetim süreçlerine katılabilmeleri olarak ifade etmektedir. Grant, Hann, Godwin, Shackelford ve Ames (2020), öğretmen özerkliğini öğretmenin eğitim programı, öğretim, değerlendirme (kendi sınıfında), okul etkinlikleri ve mesleki gelişimlerinin üzerinde sahip oldukları özgürlüğün, bağımsızlığın ve gücün derecesi olarak ifade etmektedirler. Bu kavram öğretmen yeterlikleri açısından da oldukça önemlidir. Özerklik ve yeterlik kavramları birbiriyle iç içe kavramlardır ve öğretmenin yetkinliği ile özerkliği arasında güçlü bir ilişki söz konusudur. Dolayısıyla öğretmenlerin özerkliklerini güçlendirmek için öğretmen yeterliklerinin de güçlendirilmesi gerekir. Şüphesiz öğretmen özerkliği öğretmenin her konuda tamamen özgür olması anlamına gelmemektedir, elbette öğretmenlerin uymaları beklenen bazı uygulamalar, kararlar olabilir. Ancak programların geliştirilmesi sürecinde öğretmen özerkliğinin göz ardı edilmesi programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin programda yapılan değişiklikleri uygulamaması ile sonuçlanabilmektedir (Knight, 2009).

Program geliştirme sürecine katılması gerekenlerden birisi olan öğretmenlerin, programların geliştirilmesinde deneyimleri ve görüşleri dikkate alınmalıdır (Yüksel, 1998). Çünkü mevcut eğitim program ne kadar iyi hazırlanmış olursa olsun, öğretmen beceri ve kavrayışı ile öğrenciler için en kaliteli öğrenme yaşantılarını eğitim programından çok daha iyi tespit edebilmektedir (Yüksel, 1998). Bu sürecin nitelikli bir biçimde işletebilmesinin koşulu ise öğretmenin kendi programını iyi bilmesi, anlayabilmesi, gerektiğinde eleştirebilmesidir. Öte yandan ülkemizde eğitim sistemine hâkim olan merkezi anlayış tüm okul ve sınıf içi uygulamaların sıkı bir biçimde belirlenmesi eğilimini ortaya çıkarmaktadır. Öztürk'ün (2011) Can (2009) ve Yıldırım (2003)'dan aktardığına göre öğretmenler ders içeriklerini ve yöntemlerini seçerken öğretim programları ve ders kitaplarının dışına pek çıkamamakta, dolayısıyla öğretmenin genellikle öğretimin salt uygulayıcısı olmaktan öteye gitmemektedir (Can, 2009). Öğretmenler sadece programın uygulayıcısı değil aynı zamanda edindiği deneyimler, sahip olduğu bilgilerle programı geliştirme ve değerlendirme süreçlerinin kilit taşıdır. Bu nedenle öğretmenlerin uygulamakta olduğu eğitim programı ve bu program kapsamında yürüttüğü öğretim programının bütün süreçleri hakkında bilinçli bir farkındalığa sahip olmaları gerekir. Bu ise eğitim/öğretim programları ile ilgili bilgi düzeylerinin yüksek olmasını gerektiren bir durumdur.

Öğretmenlerin, öğretim programlarını uygulamadaki rolü eğitimin niteliğini önemli ölçüde etkilemektedir. Program okuryazarlığı; öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinde öğretim programlarından yararlanabilme ve programı uyarlayabilme becerilerinin niteliği eğitimin niteliğinin artırılmasında öp plana çıkan mesleki beceriler arasında sayılabilir. Dolayısıyla bu becerilerin öğretmen eğitimi programlarında kazandırılması ve mesleki gelişim etkinlikleriyle geliştirilmesi gerekli görülmektedir. Öğretmen adayları için bu becerilerin kazandırılmasına yönelik dersler arasında "Program Geliştirme" dersi bulunmaktadır. Bu ders ile öğretmen adaylarının programı anlama, yorumlama ve uygulama becerilerinin artırılması hedeflenmektedir. Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının program çalışmalarında öğretmenin rolüne ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda öğretmen adaylarının, öğretmenlerin programların geliştirilmesi ve uygulanması sürecindeki rolüne dair görüşlerinin ayrıntılı şekilde betimlenmesi sağlanmaya çalışılacaktır.. Öğretmen adaylarının bu konudaki görüşleri onların öğretim programına ve öğretim programlarının uygulanmasında öğretmenlerin rolüne ilişkin bakış açılarını ortaya koymak açısından önemli görülmektedir.

**Yöntem**

Araştırma temel nitel araştırma yöntemine dayalı desenlenmiştir. Temel nitel araştırmanın amacı insanların yaşamlarını ve deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını yine kendi bakış açılarından anlayabilmektir. Diğer nitel araştırma desenlerinin aksine temel nitel araştırma deseni özellikle uygulamalı eğitsel süreçlerin derinlemesine anlaşılabilmesi için uygun bir desendir (Merriam, 2009). Araştırmanın katılımcılarını belirlemede ölçüt örnekleme yaklaşımdan yararlanılmış ve çalışma grubu 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılı Bahar döneminde Program Geliştirme dersini alan ve araştırmaya gönüllü katılımı kabul eden 136 öğretmen adayından oluşturulmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak açık uçlu soru formundan yararlanılmıştır. Öğretmen adaylarının görüşlerini program çalışmaları ve öğretmenlerin bu konudaki özerkliği ile sınırlı tutmak amacıyla konuyla ilişkili bir metin ("Mark Priestley ile Öğretim Programı ve Etken Öğretmenlik Üzerine"

https://tedmem.org/soylesi/mark-priestley-ile-ogretim-programi-etken-ogretmenlik-uzerine) verilmiştir. Katılımcılardan metni okumaları ve açık uçlu soru formundaki "öğretmenlerin programların uygulanması ve program geliştirme sürecinde sahip olmaları gereken rolleri ile ülkemizdeki durum hakkındaki görüşleriniz nelerdir?" sorusuna yanıt vermeleri istenmiştir. Toplanan verilerin araştırmanın amacı doğrultusunda analiz edilecektir.

Araştırma kapsamında etik ilkelere uygun hareket edilmiş, katılımcı onam formları kullanılmıştır. Araştırma sürecinin her aşamasında katılımcılarla istekleri doğrultusunda bilgi paylaşımı yapılacaktır. Araştırmanın katılımcılarının süreçte haklarından haberdar olması sağlanacak, gönüllü olma durumları gözetilecektir. Elde edilen veriler doğrudan alıntı ve ayrıntılı betimlemeler ile sunulacaktır. Araştırmanın tüm aşamaları açık bir şekilde raporlanacak, araştırmacıların rolleri ayrıntılı şekilde açıklanacaktır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Öğretmenlerin program çalışmalarındaki rollerine ilişkin öğretmen ve öğretmen adayı görüşlerine dayalı çeşitli araştırmalara rastlanmaktadır. Ayrıca öğretmen özerkliğine dair öğretmenliğin farklı boyutları kapsamında yapılmış çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Öğretmen özerkliğine ilişkin yapılan çalışmalarda (Çolak ve Altınkurt, 2017; Çokal ve diğerleri, 2017; Bümen, 2019; Ayral ve diğerleri, 2014) öğretmen özerkliği davranışları orta ve orta düzeyin üzerinde olduğu, Türkiye'de özerkliği engelleyen çeşitli etmenlerin varlığı ve bu durumun öğretmenlerin sorumluluk almalarını güçleştirdiği üzerinde durulmuştur. Ayrıca öğretim programlarının da öğretmen özerkliğini desteklemediği tartışılmıştır. Öğretmenlerin program okuryazarlığı ve programın uygulanmasına ilişkin eğilimlerinin incelendiği araştırmalarda (Bümen ve Yazıcılar, 2020; Demir ve Toraman, 2021; Öztürk, 2012) programın uygulanmasına ilişkin yeterliklerinin olduğu, program okuryazarlıkları algılarının yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlar ise öğretmenlerin programların uygulanması sürecinde özerkliğe sahip oldukları biçiminde yorumlanmıştır. Bunun yanı sıra programın öğrenci gereksinimleri doğrultusunda uyarlanması konusunda sıkıntılar olduğu da vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin özerkliği ve program uygulamalarına ilişkin yapılan araştırmalar bu konularda daha fazla bilgi ve uygulamaya yönelik beceri sahibi olmaları gerektiğini göstermektedir. Bu bilgi ve deneyimlerin ise öğretmen eğitimi sürecinde edinilmesi ve mesleki gelişimle sürdürülmesi önemli görülmektedir.

Öğretmen adaylarının program okuryazarlıklarının araştırıldığı çalışmalara bakıldığında ise öğretmen adaylarının öğretmene dayanıklı program anlayışına yakın olduğu (Şahin ve Kumral, 2013), eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılırken (Şahin ve Tekkol, 2023; Çetinkaya ve Tabak, 2019), uygulanan bilgi testi sonucunda öğrenme yaşantıları düzenleyebilme ve değerlendirme yapabilme konularında bilgi eksikleri olduğu (Şahin ve Tekkol, 2023) görülmüştür. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak Program Geliştirme dersi ve Program Değerlendirme dersleri ile program okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi ve bu becerilerin zenginleştirilebileceği öğretim uygulamalarına yer verilmesi önerilmiştir. Bümen ve diğerleri (2014) tarafından Türkiye'deki öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenlerin ele alındığı çalışmada öğretmenlerin programları etkili bir şekilde uygulamaya geçirmelerinde hizmet öncesinde aldıkları eğitimin etkilerine de değinilmiştir. Araştırmada öğretmen eğitiminde öğretim programlarını ne ölçüde ve nasıl uygulayacaklarını; okul, bölge, sınıf ve öğrenci özelliklerine göre nasıl uyarlama yapabileceklerini öğretecek ders ve deneyimlere yer verilmesi gerektiği önerilmiştir.

Bu araştırmanın sonuçları kapsamında öğretmen adaylarının Program Geliştirme dersi kapsamında öğretmen adaylarının bu sorumluluklarına ilişkin farkındalıklarının ortaya konulması, aldıkları derse paralel olarak program çalışmalarındaki rollerinin neler olduğunu ortaya koymaları ve Türkiye'deki var olan duruma ilişkin bakış açılarının ortaya konulması beklenmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Program okuryazarlığı, öğretmen adayı, program çalışmaları, öğretmen özerkliği

**Kaynakça**

Ayral, M.; Özdemir, N.; Türedi, A.; Yılmaz-Fındık, L.; Büyükgöze, H.; Demirezen, S. (2014). The relationship between teacher autonomy and student achievement: PISA sample. In jesr 4 (Sp. Ed.1), pp. 207–218. DOI: 10.12973/jesr.2014.4os12a.

Bümen, N., T. (2019). Türkiye'de Merkeziyetçiliğe Karşı Özerklik Kıskacında Eğitim Programları: Sorunlar ve Öneriler. In Kastamonu Eğitim Dergisi 27 (1), pp. 175–185. DOI: 10.24106/kefdergi.2450.

Bümen, N., T.; Çakar, E.; Yıldız, D., G. (2014). Curriculum Fidelity and Factors Affecting Fidelity in the Turkish Context. ESTP 14 (1). DOI: 10.12738/estp.2014.1.2020.

Bümen, N. T.; Yazıcılar, Ü. (2020). Öğretmenlerin Öğretim Programı Uyarlamaları Üzerine. In Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi 40 (1). https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/54155/595058, checked on 4/11/2023.

Canbolat, Y. (2020). "Türkiye`de Ortaöğretim Öğretmenlerinin Mesleki Özerkliği: Var Olan ve Olası Politikaların Bir Analizi". Eğitim ve Bilim, 202: 141-171.

Çetinkaya, S.;Tabak, S. (2019). Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlık Yeterlilikleri. In OMÜ EFD 38 (1), pp. 296–309. DOI: 10.7822/omuefd.535482.

Çolak, İ.; Altınkurt, Y. (2017). The Relationship between School Climate and Teacher Autonomy Behaviors. In Educational Administration: Theory and Practice 23 (1). DOI: 10.14527/kuey.2017.002.

Çolak, İ.; Altınkurt, Y.; Yılmaz, K. (2017). Öğretmenlerin Özerklik Davranışları İle İş Doyumları Arasındaki İlişki. In KSBD 9 (2), pp. 189–208.

Demir, E.; Toraman, Ç. (2021). Öğretmenlerin Eğitim Programi Okuryazarliği Düzeyleri. In TRED 11 (3), pp. 1516–1528. DOI: 10.24315/tred.858813.

Grant, A., Hann, T., Godwin, R., Shackelford, D. & Ames, T. (2020). A framework for graduated teacher autonomy: linking teacher proficiency with autonomy, The Educational Forum, 84(2), s. 100-113. DOI: 10.1080/00131725.2020.1700324.

Öztürk, İ. H: (2011). "Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme". Elektronik Sosyal Bilimler dergisi, :35 (082-099).

Öztürk, İ., H. (2012). Öğretimin Planlanmasında Öğretmenin Rolü ve Özerkliği: Ortaöğretim Tarih Öğretmenlerinin Yıllık Plan Hazırlama ve Uygulama Örneği. In Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri 12 (1), pp. 271–299.

Şahin, A. İ., ve. Tekkol. İ. A (2023). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlığı Düzeylerinin incelenmesi. In IAAOJ 9 (1), pp. 1–12. Available online at https://dergipark.org.tr/en/pub/iaaoj/issue/75643/1148378.

Şahin, A.; Kumral, O. (2013). Öğretmen Adaylarının Öğretim Programına ve Program Rollerine İlişkin İmgeleri. In Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, (14), pp. 19–32.

Yüksel, S. (1998). Program geliştirme sürecine öğretmen katılımı. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 13 (13), 99-106.

# İlkokul ve Lise Düzeyinde Karma Eğitim Ortamlarının Kullanılması

Zeynep Akin
Yıldız Teknik Üniversitesi

Bünyamin Bavlı
Yıldız Teknik Üniversitesi

**Problem Durumu**

Eğitim faaliyetlerinin yürütüldüğü yer olan "okul" ile okullar içinde yer alan "sınıf" eğitimin fiziki alanda gerçekleştirildiği kısımlardır. Bu fiziki kısımlarda yer alan aydınlatma, ses, bina şartları, ısınma da eğitimde önemli etkenleridir (Aydoğan, 2012). Fiziksel çevre ile ilgili olarak eğitim alanlarının kullanımı, binanın iç ve dış tasarımları ve okul içinde yer alan eşyalar ilk etapta bilinenlerdir (GospelWeeklies, 2023).

Okul yapımı basit ve kısa zamanlı bir iş olmamasından kaynaklı olarak yapılan bir okulun 50 yıllık kullanım süresinin olması gerektiği düşünülmektedir. Bu sebeple okul binasının yapımında bakanlık, öğretmen, veli ve toplum görüşlerinde çeşitli farklılıklar yer almaktadır (Education Northwest, 2022). Ancak okul binasının temeli üç yapıya dayanmaktadır. Bunlardan birincisi okulun bahçe içerisinde yer alan fiziksel yapısı, ikincisi eğitim-öğretimin sağlandığı ortam ve son olarak üçüncüsü etkileşimin olduğu toplumsal ve fiziksel çevredir (GospelWeeklies, 2023).

Liao (2010) yaptığı araştırmasında okul donanımının eğitimsel sonuçları ile ilişkisini incelemiştir. Bu araştırmaya göre okul donanımının niteliğinin öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları, öğrencilerin öğrenmeye karşı tutumları ve akademik başarıları ile pozitif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Karasolak (2009) üç farklı okulda öğrenci ve öğretmenlerle okulların bina ve bahçeleri hakkında bilgi toplamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre okul bina ve bahçesinin genel görünümünün ve fiziki mekân uygunluğunun, eğitim-öğretim için önemli bir etken olduğu ortaya çıkmıştır. Okulun binasının ve bahçesinin yeterli olduğunu düşünenler daha olumlu cevaplar verdikleri görülürken yeterli olmadığını düşünen öğretmen ve öğrenciler daha olumsuz cevaplar verdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Başar (2003) araştırmasında okul binalarının büyük bir çoğunluğunun konutlar arasına sıkıştığını ve ses kirliliği, çevre kirliliği gibi etkenlere maruz kaldığını ve yapıların donanımsal olarak yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çabuk (2006) ise çalışmasında "Soğuk" renklerin çevreleyici etkisinin mekânın dar algılanmasına sebep olduğu ve bu durumun kişiler için olumsuz etkiye neden olduğu sonucuna ulaşmıştır.

11 Nisan 2012 tarihinde TBMM tarafından 6287 sayılı kanun ile 4 yıl ilkokul, 4 yıl ortaokul ve 4 yıl lise eğitimine yani 4+4+4 eğitim sistemine geçilmiştir (MEB, 2012). Türkiye'de ise ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim (lise) olmak üzere zorunlu eğitim 12 yıldır (MEB, 2012). 6287 sayılı kanunun 24. maddesine göre okulların durumu şu şekilde belirlenmiştir. "İlköğretim kurumlarının ilkokul ve ortaokul olarak bağımsız okullar hâlinde kurulması esastır. Ancak imkân ve şartlara göre ortaokullar, ilkokullarla veya liselerle birlikte de kurulabilir." (Kanun, 2012). Maddeye göre zorunlu haller dışında kademelerin okul binalarının ayrı olmasına karar verilmiştir. 2015 yılında yapılan özel öğretim kurumları standartlar yönergesine özel okullarda farklı kademe öğrencilerin ortak binada eğitim alabilmesine yönelik madde güncellenmiştir. 2015 yılında yayınlanan kanun ile özel okullarda ilkokul-ortaokul-lise binalarının birbirinden ayrı olması gerektiği maddesi kaldırılmış olup "her kurumun bir müdür tarafından yönetilmesi esastır. Ancak, bir kurucuya ait aynı bina veya kampüste bulunan a) okul öncesi eğitim kurumu ile ilkokul ve ortaokul, b) ortaokul ile ortaöğretim okulu, c) birden fazla ortaöğretim okulu bir müdür tarafından yönetilebilir." ifadesine yer verilmiştir (MEB, 2015, s. 22).

Durmuşçelebi ve Bilgili'nin (2014) 2012-2013 yılında uygulamaya koyulan eğitim sisteminin ve karşılaşılan sorunların neler olduğunun incelendiği araştırmada Türkiye'nin seçilen 14 ilinden katılan öğretmen ve yöneticilerle çalışma yürütülmüşlerdir. Bu çalışma ile farklı yaş gruplarının aynı okul binasının kullanmasının sonucunda okulda istenmeyen sonuçlar doğurduğu sonucuna ulaşmışlardır. Heterojen bir yaş dağılımın mevcut olduğu okulların aynı bahçenin beraber kullanılması istenmeyen kazaların meydana gelmesine neden olabilmektedir. Ortak oyun alanı kullanımında istemeyen kazaların meydana gelmesi yaşı daha küçük olan öğrencilerin özgüvenlerini kaybetmesine ve cesaretsiz olmalarına neden olan mağduriyetler yaşanmaktadır. Ayrıca katılımcılar farklı yaş gruplarının aynı sınıfı, okulu paylaşmalarından kaynaklanan gelişim sorunlarının olduğunu belirtmişlerdir.

Bu bilgiler çerçevesinde ilkokul ve lise düzeyinde karma eğitim ortamının kullanılmasının öğrenciler ve öğretmenlerden elde edilen veriler ile analiz edilmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma öğretmenlerin ve ilkokul ve ortaöğretim öğrencilerinin aynı okul binasını kullanmasına bağlı olarak yaşadıkları durumların ortaya çıkmasını sağlayacaktır.

**Yöntem**

Bu araştırmada seçilen öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerini belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması derinlemesine bilgi toplanması amacıyla kullanılan gerçek yaşam örneğidir. Bu desende bilgi toplamak amacıyla çoklu bilgi kaynakları tercih edilmelidir (Creswell, 2012 ve Yin, 2017). Durum çalışmasına yönelik araştırmalarda birden fazla desen bulunmaktadır. Bütüncül tek durum deseni tek analiz birimiyle yürütülen desendir (Yin, 2017). Bunlar bir okul, bir grup, bir program, bir birey veya bir süreç olabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Creswell (2012) nitel araştırma sürecini araştırmanın problemini belirleme, yazılı eserleri gözden geçirme, araştırma için bir amaç belirleme, veri toplama, verileri analiz etme - yorumlama ve raporlama - araştırmayı değerlendirme olarak açıklamıştır. Yin (2009) ise durum çalışmasında olması gereken beş maddeyi bir çalışmanın soruları, eğer önerileri varsa, önerileri, analiz birimleri, verileri önermelere mantıklı bağlama bulguları ve yorumlama kriterleri olarak açıklamaktadır.

Bu çalışmanın durumunu Ankara ilinde seçilen Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir özel okulda eğitim alan ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencileri, ortaöğretim 9. ve 10. sınıf öğrencileri ve ilkokul 1. ve 2. sınıf düzeyinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenler oluşturmaktadır. Bu durumda örneklemin seçilen bir okul olması ile çalışmanın deseni Yin'in bütüncül tek durum deseni tercih edilmiştir. Bu çalışmada örneklem, seçilen okulda eğitim alan öğrenciler ve 1. ve 2. sınıf seviyesinde görev yapmakta olan öğretmenlerle yürütüldüğü için araştırmacı tarafından tek durum deseni ile çalışmanın uygun olacağına karar verilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma sonuçlarına göre, ilkokul öğrencileri, lise öğrencileriyle aynı binada okumanın kendilerini nasıl hissettirdiği konusunda olumsuz bir değerlendirme yapmışlardır. Bu durum, karma eğitim ortamlarında istenmeyen öğrenmelerin gerçekleşebileceğini göstermektedir. Öğrenciler, büyük öğrencilerden veya çevrelerinden öğrendikleri olumsuz davranışları veya söylemleri tekrarlayabilmektedirler. Bu durum, çocukların algılarını etkileyebilir ve istenmeyen sonuçlara yol açabilir.

Bu olumsuz değerlendirmelerin ardında birkaç faktör etkili olabilir. İlk olarak, yaş farkı nedeniyle ilkokul öğrencileri, lise öğrencilerini büyük ve otorite figürleri olarak görebilirler. Büyük öğrencilerin bazı olumsuz davranışları sergilemesi, küçük öğrenciler üzerinde etkileyici bir etki yapabilir. Bu durum, küçük öğrencilerin bu davranışları taklit etmelerine ve istenmeyen öğrenmelere yol açabilir.

Ayrıca, ilkokul öğrencileri lise öğrencileriyle aynı binada olmanın kendilerine yönelik bir tehdit oluşturduğunu düşünebilirler. Fiziksel ve duygusal açıdan daha savunmasız olan ilkokul öğrencileri, büyük öğrencilerin varlığından dolayı rahatsızlık veya korku hissedebilirler. Bu durum da, olumsuz duyguların ortaya çıkmasına ve istenmeyen davranışların sergilenmesine neden olabilir.

Küçük yaştaki öğrencilerin daha kolay etkilenebilir ve taklit edebilir oldukları bilinmektedir. Birlikte eğitim gördükleri büyük öğrencilerin davranışları ve söylemleri, küçük öğrenciler üzerinde önemli bir etki yapabilir. Küfür gibi olumsuz söylemler veya zarar verici davranışlar, küçük öğrenciler tarafından farkında olmadan taklit edilebilir. Bu durum, istenmeyen söylem ve davranışların yayılmasına neden olabilir.

Bunun yanı sıra, fiziksel etkenler de önemli bir rol oynayabilir. Büyük öğrencilerin fiziksel güçleri, küçük öğrencilere karşı istenmeyen davranışlara yol açabilir. Örneğin, zorbalık veya saldırganlık gibi davranışlar, küçük öğrencilerin güvenliğini tehdit edebilir. Büyük öğrenciler arasındaki fiziksel güç ve güç dengesizlikleri, küçük öğrencilerin fiziksel olarak zarar görmesine neden olabilir.

Psikolojik etkenler de göz ardı edilmemelidir. Küçük yaşta olan çocuklar, benlik saygısı ve özgüven konusunda daha hassas olabilirler. Büyük öğrenciler arasında yaşanan olumsuz deneyimler, küçük öğrencilerin özgüvenini zedeleyebilir ve psikolojik sorunlara yol açabilir. Zorbalık, dışlanma veya aşağılanma gibi durumlar, küçük öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerini olumsuz etkileyebilir.

Bu bulgular ışığında, ilkokul öğrencilerinin okullarını kendilerinden büyük olan öğrencilerle paylaşmanın olumsuz etkilerinin olduğu sonucuna varılabilir. Bu durum, ilkokul öğrencilerinin akademik başarılarını olumsuz etkileyebilir, özgüvenlerini sarsabilir ve okula olan motivasyonlarını azaltabilir. Bu nedenle, okulların bu faktörleri dikkate alarak ilkokul öğrencilerinin eğitim ortamlarını düzenlenmesi ve onları benzer yaş gruplarıyla bir araya getirmesi önemlidir.

**Anahtar Kelimeler**: Okul binaları, farklı yaş grupları, ilkokul ve ortaöğretim öğrencileri

**Kaynakça**

Aydoğan, İ. (2012). Okul binalarının özellikleri ve öğrenciler üzerine etkileri. Milli Eğitim Dergisi. 42(193), 29-43.

Başar, M. A. (2003). İlköğretim Kurumlarının Olanakları. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Creswell, J. W. (2013). Qualitative inquiry & research design: Choosing among fiveapproaches. Los Angeles, USA: Sage.

Çabuk, G. (2006). İlköğretim Binalarının Renk Açısından Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü: Adana.

Çınkır Ş, Karaman-Kepenekçi Y. (2023). Öğrenciler arası zorbalık. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 9:236-253.

Doğan, S., Uğurlu, C. T., ve Demir, A. (2014). 4+ 4+ 4 Eğitim Sisteminin Okul Paydaşlarına Olumlu ve Olumsuz Etkilerinin Yönetici Görüşlerine Göre İncelenmesi Analysis of the "4+ 4+ 4" Education System's Positive and Negative Effects on the School Partners. *Gaziantep University Journal of Social Sciences (*http://jss.gantep.edu.tr*), 13*(1), 115-138.

Durmuşçelebi, M. ve Bilgili, A. (2014). Yeni (12 yıllık) eğitim sistemi, karşılaşılan sorunlar ve dünyadaki uygulamalardan bazılarının incelenmesi. - *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 603-621.

Education Northwest, (2022). Excellent and equitable education for all. https://educationnorthwest.org/ adresinden alınmıştır.

Flick, U. (2013). Mapping the field. In U. Flick (Ed.), The SAGE handbook of qualitative data analysis (pp. 3-18). Los Angeles, USA: Sage.

GospelWeeklies (2023). Top 10 design ıdeas for school of the 21st century. https://www.pflaumweeklies.com/ adresinden alınmıştır.

Kapçı, E. G. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma turunun ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37(1), 1–13.

Karasolak, K. (2009). Mimari özellikleri farklı ilköğretim okullarındaki öğrenci ve öğretmenlerin okullarının bina ve bahçeleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi.

Liao, W. (2010). A Study on the Relationship between the Quality of School Facilities and Educational Outcomes. Unpublished Doctoral Dissertation. Taiwan: National Chengchi University.

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

Milli Eğitim Bakanlığı (2011). Özel Öğretim Kurumlarına Ait Standartlar Yönergesi, 17.02.2011 tarih ve 1243 sayılı Resmi Yazı.

Millî Eğitim Bakanlığı (2012). 12 yıl Zorunlu Eğitim Sorular – Cevaplar. http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1567.pdf adresinden alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı (2015). Özel Öğretim Kurumları Standartlar Yönergesi. http://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_01/19054356_19012015standartlar.pdf adresinden alınmıştır.

Özdemir, Ş., ve Karateke, T. (2018). Öğrencilerin imam hatip liselerini tercih etme nedenleri (Elazığ örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (45), 5-33.

Örs, Ç., Erdoğan, H., & Kipici, K. (2014). Eğitim Yöneticileri Bakış Açısıyla 12 Yıllık Kesinti-li Zorunlu Eğitim Sistemi: Iğdır Örneği. *Igdir University Journal of Social Sciences*, (4).

# İlkokul Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünmeye Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

Fadimana Varlık
Çukurova Üniversitesi

Birsel Aybek
Çukurova Üniversitesi

**Problem Durumu**

Küreselleşen dünyada eğitimden beklentiler daha da karmaşıklaşmış ve yetiştirilmek istenen insan tipi farklılaşmıştır. Eğitimin hedefi, her şeyi ezberleyerek bilgi yüklenen öğrenci tipi yerine, teknolojiyi kullanabilen, bilgiye kolayca ulaşılabilen, bilgiyi işleyen, bilgiyi üreten, yayan, karşılaştığı problemleri çözebilen, öğrenmeyi öğrenen, düşünmeyi öğrenen, çok yönlü ve eleştirel düşünceye sahip olan, yaratıcı öğretici tipi yetiştirmektir. Bu nedenle eğitimde ağırlığı öğretimden çok öğrenmeye veren yeni anlayışlardan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, eğitim sistemimizde de uygulanmaya başlamıştır (Sarpkaya,2019). Bugün dünyada yaşanan değişim ve gelişmeler eğitim programlarına da yansımıştır. Değişen programlar, hedeflenen kazanımlarda üst düzey beceriler de yer almıştır. Üst düzey beceriler farklı disiplinler de etkinliklerde uygulama kazandırılmaya çalışılmaktadır. İyi bir yaşam, iyi bir toplum ve doğru bir iletişim için zorunlu koşul olan eleştirel düşünmenin geliştirilme süreci, araştırma kapsamında ele alınmış ve bu becerinin geliştirilmesi için öğretim programı hazırlanarak öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır (Güzel,2022). Ülkemizde uygulanan öğretim programının tümünde bütün derslerde farklı disiplinlerde kazanılması istenilen ortak beceriler vardır. Bu üst düzey beceriler kazanımların temelinde yer almaktadır. Bilginin sadece direk verilmesi değil, öğrenilen bu bilgilerin etkinlikler ya da uygulamalar üzerinden kullanılması önem arz etmektedir. Becerilerin gelişmesi için öğretmenler programda yol göstericidir. Öğretmenlik dinamik bir meslektir. Öğretmen yetiştiren kurumların kazandırdıkları ile bütün meslek hayatı boyunca yetinilmesi düşünülemez. Mesleğe değer veren bir öğretmenin, sahip olduğu meslek bilgilerini zaman zaman hatırlaması gerekir. Bunun yanında aynı konuda yeni gelişmeleri izlemesi de önemlidir (Gürsel,2004). Eleştirel düşünmenin öğretilmesinde birçok zorlukla karşılaşılabilir. Bunun için demokratik bir sınıf ortamın sağlanması, yeterli zamanın verilmesi, bilginin görselleştirilmesi, öğrenciler arasında iş birliğine önem verilmesi gibi konulara dikkat edilmesi gerekir. (Özensoy,2019). Mevcut alan yazın, eleştirel düşünmenin öğretim programlarına dahil edilmesini desteklemekte fakat öğrencilere eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasında en önemli rolü öğretmenlere yüklemektedir (Önal ve Erişen, 2010h). Burada öğretmenlere düşen sorumluluğun altını çizmek gerekiyor. Öğretmenlerin derslerini, öğrencileri öğrenmenin merkezine alacak biçimde ve eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirecek içeriklere uygun olarak tasarlanması önemlidir (Özdemir, Turan & Çoban,2021). Bir eğitim sisteminde yapılan yenilikler ancak öğretmenle yaşama geçirilebilir. İlköğretim programlarının uygulayıcısı olacak öğretmenlerin de belirtilen ortak temel becerileri kazanmış olması, aynı özelliklere sahip öğrencileri yetiştirme açısından oldukça önemlidir (Karademir,2013). Yeni ilköğretim programının uygulamaya başladığı günden bugüne çeşitli sebeplere bağlı olarak programın uygulamasında aksaklıklar görülmüştür. Uygulama sürecindeki durumun belirlenmesi, sorunların ortaya konması ve bu sorunların giderilmesine yönelik önlemlerin alınması eğitim çabası adına önem arz etmektedir. Eğitim faaliyetinde istenmeyen durumlarla karşılaşmaması için süreç içinde sürekli değerlendirme yapmak gerekir (Rençber,2009).

**Yöntem**

İlkokul öğretmenlerinin eleştirel düşünmeye yönelik görüşlerinin incelenmesini amaçlayan bu araştırma, nitel verilere dayalı durum çalışmasının iç içe geçmiş tek durum çalışması deseninde yürütülmüştür. Araştırmada nitel araştırmada kullanılan amaçlı örneklem yöntemlerinden "ölçüt örneklem" tekniği kullanılmıştır. Araştırmada gönüllülük esasına dayalı olarak on beş ilkokul sınıf öğretmeni araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmada nitel ölçme araçlarından yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu soruları aşağıda verilmiştir.

1. 1. Eleştirel düşünmeyi nasıl tanımlarsınız? Niçin?
2. İlkokul öğrencilerine eleştirel düşünmeyi öğretmek hangi açılardan önemlidir? Niçin?
3. Eleştirel düşünen bireyin özellikleri nelerdir? Açıklar mısınız?
4. Sınıfta derslerinizde eleştirel düşünmeyi kullanıyor musunuz? Kullanıyorsanız nasıl kullanıyorsunuz örnek verir misiniz?
5. Eleştirel düşünmeyi kullanmanızı engelleyen faktörler var mıdır? Varsa Nelerdir açıklar mısınız?
6. Eleştirel düşünme becerileri öğretim programlarınızda mevcut mudur? Varsa nelerdir açıklar mısınız? Yoksa konulmalı mıdır, Nasıl?
7. Eleştirel düşünme ile ilgili başka belirtmek istediğiniz bir şey varsa lütfen belirtiniz.

Araştırmada verilerin analizi için NVIVO 10 paket programı kullanılmıştır. Gunbayi (2019) nitel veri analizini "tema analizi, betimsel analiz, içerik analizi ve analitik genelleme" olmak üzere dört gruba ayırmıştır. Bu araştırmada tema ve betimsel analizler yapıldıktan sonra içerik analizi ile daha derin ve kapsamlı analiz yapılmıştır. Araştırmada etik kaygılardan dolayı katılımcılar A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N ve O harfleri ile kodlanmıştır. Araştırmada, nitel verilerin kodlama işlemlerinin güvenirliğinin hesaplanması için kappa analizi yapılmıştır. Kodlayıcılar arası güvenirlik katsayısı bulunmuştur [κ=.762 t=7.131 p=.001]. Bu katsayı kodlayıcılar arası güvenirliğin önemli düzeyde çok yüksek olduğunu göstermektedir (Landis ve Koach, 1977).

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Eleştirel düşünmeye ilişkin tema analizi sonucunda çok yönlü düşünmek, akıl yürütmek ve zihinsel süreç temalarına ulaşılmıştır. Katılımcılar farklı bakış açısıyla bakma, olasılıkları değerlendirme, sorgulayarak akıl yürütebilme, muhakeme yapabilme, bilgileri eleştirel yorumlama, analiz, sentez, değerlendirme, araştırma ve inceleme yapma eleştirel düşünmeyi tanımlamaktadırlar.

İlkokul öğrencilerine eleştirel düşünmeyi öğretmenin hangi açılardan önemli olduğuna ilişkin tema analizinde farklı Düşünmek, bilişsel Öğrenme ve uygulama temalarına ulaşılmıştır. Katılımcılar empati kurarak düşünme, problem çözebilme, kavramı tanıyabilme, kavramı kullanabilme, başarıyı elde edebilme, olayları sorgulayabilme açısından eleştirel düşünmeyi öğretmenin önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Eleştirel düşünen bireylerin özelliklerine ilişkin oluşturulan tema analizi sonucunda bilişsel özellik, zihinsel beceri, uygulama temalarına ulaşılmıştır. Katılımcılar eleştirel düşünebilen bireyleri, empati yapabilen, pozitif düşünebilen, insan haklarına saygı duyan, yaratıcı düşünebilen, ileri görüşlü, analitik düşünebilen, farklı bakış açısına sahip, sorumluluk alabilen, araştırmacı, problem çözebilen özelliklere sahip kişiler olarak nitelemişlerdir. İlkokul öğretmenlerinin sınıfta derslerde eleştirel düşünmeyi nasıl kullandıklarına ilişkin tema analizinde düşünme becerileri ve canlandırma temalarına ulaşılmıştır. Katılımcılar sınıfta ders esnasında fikir söyleme, tartışma, tahmin etme, drama yapma, spontane kullanma şeklinde yöntemleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Eleştirel düşünmenin kullanılmasını engelleyen faktörlere ilişkin oluşturulan tema analizinde öğrenciler açısından, dışsal faktörler, program açısından temalarına ulaşılmıştır. Katılımcılar eleştirel düşünmeyi engelleyici faktörleri olarak yaşa bağlı etmenler, önyargı, dinleme ve dikkat, kültürel faktörler ve inanç, sınıf mevcudiyeti, zaman, kazanımlardaki eksiklik, müfredat, öğretmen olarak düşünmektedirler. Eleştirel düşünme becerilerinin öğretim programlarında mevcudiyetine ilişkin tema analizinde program mevcudiyeti, olması gerekenler temasına ulaşılmıştır. Katılımcılar eleştirel düşünme becerilerin programda mevcut değildir ya da yetersizdir olduğunu disiplinler arası kullanmak, ders olarak eleştirel düşünme, felsefe ve paradigma dersi şekilde programda yer alması gerektiğini söylemişlerdir. "Eleştirel düşünme ile ilgili başka belirtmek istediğiniz bir şey varsa lütfen belirtiniz" sorusuna cevaplamaktan kaçınmışlardır. Bu sonuçlar doğrultusunda öneriler bulunulabilir. Çalışmada ilkokul öğrencilerine eleştirel düşünme becerilerini kazandırmanın önemli olduğunu düşünen öğretmenlerin, zaman ve sınıf kalabalık olmasının bu süreçte en önemli engel olduğunu düşünmektedir. Bunun için bu sorunları çözecek adımlar atılmalıdır ya da bu sorunlara rağmen bu becerileri kazandırmak için uygun yöntemler seçilmelidir. Programın uygulayıcı öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirici adımlar atılmalı, uygulama da beceri kazanabilmeleri için hizmet içi eğitim verilmelidir. Öğretmenler öğretim sürecinde, yaptıkları etkinliklerde fikir üretme, sorgulama ve karar verme becerilerini destekleyici çalışmalara daha çok yer verilmelidir. Eleştirel düşünme becerisini kazanacak uygulamaları geliştirebilmek ve öğretmenlerin uygulama sürecini görebilmesi için deneysel çalışmalara yer verilmeli ve bunların öğretmenlere ulaşabilmesi sağlanmalıdır. İlkokul öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini kazanabilmesi için uygun yöntem ve teknikleri inceleyen çalışmalar yapılmalı ve geliştirici uygulamalar belirlenmelidir.

**Anahtar Kelimeler**: Eleştirel düşünme, öğretmen, ilkokul, program

**Kaynakça**

Aybek, B. (2018). Eleştirel Düşünme Rehberi. Ankara: Anı Yayıncılık.

Bilgin, N. (2014). Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi: Teknikler ve Örnek Çalışmalar. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Çalışkan, M. & Sulak, S.A, 2016. Eğitim Bilimlerinden Yansımalar. Konya: Çizgi kitabevi.

Çetin, A. 2008. Sınıf Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü. Yüksek Lisans Tezi

Given, L. M. (Ed.) (2008). The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods. Los Angeles: Sage.

Gunbayi, İ. (2019). Nitel Araştırmada Veri Analizi: Tema Analizi, Betimsel Analiz, İçerik Analizi ve Analitik Genelleme. http://www.nirvanasosyal.com/h-392-nitel-arastirmadaveri-analizi-tema-analizi-betimsel-analiz-icerik-analizi-ve-analitik-genelleme.html adresinden 01.01.2023 tarihinde erişilmiştir.

Gürsel, M. 2004. Eğitime ilişkin Çeşitlemeler. Eğitim Kitabevi, Konya

Güzel, İ. (2022). Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretiminin Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine Ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi. Doktora Tezi

Karademir, A.Ç. 2013. Öğretmen Yetiştirme Programlarında Eleştirel Düşünme Becerilerinin Kazandırılması İhtiyacı. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Doktora Tezi

Karasar, N. (2000). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Kurtuluş, F. (2021). Eleştirel Çokkültürlü Eğitimin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerisi, Eğilimi ve Çokkültürlü Yeterliklerine Etkisi. Doktora Tezi

Landis, J. R. & Koch, G. G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. Biometrics, 33(1), 159-174.

Merriam, S.B. (2009). Qualitative Research A Guide to Design and Implementation. San Francisco: Jossey-Bass.

Oral, B. & Yazar, T. (2017). Eğitimde Program Geliştirme Ve Değerlendirme. Ankara: Pegem Akademi.

Önal, İ. & Erişen, Y. (2010). Öğretmen Yetiştirme Programlarında Eleştirel Düşünme Becerilerinin Kazandırılması İhtiyacı.

Özdemir, N.& Turan, S. & Çoban, Ö. (2020). 21. Yüzyıl Okullarını Yeniden Düşünmek. Ankara: Pegem Akademi.

Özensoy, A.U, (2019). Eleştirel Düşünme. 15.05.2010 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/337959358 İnternet adresinden alınmıştır.

Rençber, İ. (2009). Eğitimciler Yeni İlköğretim Progamına Hazır Mı?. Konya: Mesa Bilişim hizmetleri.

Sarpkaya, R. 2019. Sınıf Yönetimi. Anı Yayıncılık, Ankara

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.

Yin, R. K. (2016). Qualitative Research from Start to Finish. New York: The Guilford Press.

Yüksel, İ. (2010). Türkiye İçin Program Değerlendirme Standartları Oluşturma Çalışması. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Mart 2010. Doktora Tezi.

# Türkiye'de İlkokul Programlarına Yönelik Yapılan Çalışmaların İncelenmesi

Mehmet Gültekin
Anadolu Üniversitesi

Ömür Gürdoğan Bayır
Anadolu Üniversitesi

Zeynep Kılıç
ESOGU

Z. Melis Demir
ESOGU

**Problem Durumu**

Gerek bireysel gerek toplumsal işlevleri göz önüne alındığında ilköğretim çocuğun yetişkin yaşamında alacağı görevler için hazırlanmasında temel oluşturan bir eğitim basamağıdır. İlköğretimde kazandırılan bilgi ve beceriler, bir yandan bireyin yaşama atıldığı zaman kendisi ve toplumu için daha üretken ve verimli olmasını sağlarken diğer yandan ileri eğitim basamaklarındaki öğrenmelerinin temelini oluşturmaktadır. Bir başka deyişle, bu basamakta kazanılan bilgi ve beceriler öğrencilerin daha sonraki öğrenim yaşantılarındaki başarılarını büyük ölçüde etkilemektedir (Yaşar, Sözer ve Gültekin, 2000; Fidan ve Erden, 1998). Bu yönüyle ilköğretim, toplumun yalnızca eğitim sistemini değil, aynı zamanda toplumun öteki sistemlerini de olumlu ya da olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle, toplumlar, tüm yurttaşlarını ilköğretimden geçirmeyi toplumsal ve ekonomik kalkınmanın önemli bir önkoşulu olarak görmektedirler (Kaya, 1993).

Örgün eğitimin ilk basamağı olan ilköğretimin temel eğitim kurumu ise ilkokuldur. İlkokul toplumun üyesi olacak bireyin sağlıklı ve mutlu yaşamasını sağlayacak temel bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazandırıldığı örgün eğitim basamağının ilk eğitim kurumudur. İlkokul eğitimi ile çocuklar yaşama ve bir üst aşamadaki eğitim basamağına hazır hale getirilmekte, çocukların yaşamı için sahip olması gereken temel bilgi ve becerileri kazandırmaktadır. Dolayısıyla çocuğun eğitimi için önemli bir yere sahip olan ilkokulda kazanılan bilgi ve beceriler bireyin bir üst aşamadaki öğrenim yaşamını doğrudan etkilemektedir (Gültekin, 2007).

İlkokul gerek çocukların bireysel olarak çok yönlü gelişimi gerekse toplumun her yönden ilerlemesi açısından büyük önem taşımaktadır. Çünkü çocuk, ilkokul sayesinde topluma ait bir birey olabilme fırsatı bulabilmektedir. Bundan dolayı ilkokul birçok ülkede olduğu gibi ülkemizde de temel eğitim olarak adlandırılmaktadır. Bu öneminden dolayı ilköğrenim hakkı gerek anayasamızın 42. maddesinde olduğu gibi, hemen hemen bütün ülkelerin anayasalarında bu eğitim hakkı yasalar ile garanti altına alınmıştır. Anayasalarda bu eğitim kademesinin istisnasız her çocuk için zorunlu ve parasız olduğu vurgulanmış, bunun devletin bir görevi olarak ifade edilmiştir (Arslan, 2000).

Türkiye'de eğitim sistemi içerisinde en yaygın kitleye hizmet eden ilkokulda, genel olarak eğitim sisteminin gerçekleştirmeye çalıştığı, toplumsallaştırma, kültürleme ve üretken birey yetiştirme amaçlarının gerçekleştirilmesi kuşkusuz ilkokul programlarıyla gerçekleştirilmektedir. Bu yönüyle ilkokul programları, toplumsal ve bireysel açıdan önemli bir işlev görmektedir. Çünkü, ilkokulda bireylerin nitelikli bir eğitim almaları ilkokul programları yoluyla gerçekleşmektedir.

İlköğretim programında belirlenen amaçların ışığı altında belirlenmiş olan ilkeler yoluyla kendi ilgi ve yeteneklerine göre yetiştirilen öğrenci; yapıcı, yaratıcı, üretici olma, bilimsel düşünme ve toplumun çıkarlarını kendi çıkarlarının üzerinde tutma gibi niteliklere sahip, sorumluluk sahibi ve milli duyguları gelişmiş olarak yetiştirmektedir. Böylece, ilköğretim görmüş her öğrenci, milli birlik ve berberlik içinde yurdumuzun ilerlemesinde kendi payına düşen ödevleri en iyi ve en etkili bir biçimde başarmaya çalışmaktadır (MEB, 1995).

Türkiye'de Cumhuriyetin kurulmasıyla birlikte ilkokullarda uygulanmak üzere 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1997, 2005 ve 2018 yıllarında programlar hazırlanmış ve uygulanmıştır. Bu programların niteliğini ve etkililiğini ortaya koyan bilimsel çalışmalar yapılmış ve raporlar hazırlanmıştır. Kuşkusuz programların niteliğini sorgulayan, uygulamadaki değerini ortaya koyan bilimsel çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü programlarla ilgili yapılan bilimsel çalışmalar, programın eksikliklerini ve üstün yönlerini görmemize yardım etmekte; programların geliştirilmesine katkıda bulunmaktadır. Ayrıca bu çalışmaların incelenmesi programlarla ilgili yapılan çalışmaların mevcut durumunu ortaya koymanın ötesinde yapılan çalışmalardaki yönelimleri görmemize de katkı sağlamaktadır.

Yapılan alanyazın taramasında Türkiye'de ilkokul programları konusunda yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan bu çalışma ile ilkokul programlarıyla ilgili yapılan çalışmaların genel bir fotoğrafının ortaya konulması sağlanacaktır. Bu çalışmada Türkiye'de 2005-2023 yılları arasında ilkokul programları konusunda yapılan çalışmaların incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla ilkokul programlarıyla ilgili yapılan çalışmalar; yapılış tarihi, türü, alanı, konusu, modeli, katılımcıları, veri toplama teknikleri, veri analiz teknikleri bakımından incelenmiştir.

**Yöntem**

Türkiye'de 2005-2023 yılları arasında ilkokul programları konusunda yapılan çalışmaların incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada veri toplama yöntemi olarak nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesinin kullanma nedeni çalışma kapsamında doküman olarak ilgili makale ve lisansüstü tezlerin yer almasıdır.

Doküman incelemesi, hali hazırda bulunan belge, veri kaynağı ve kayıtların sistemli olarak incelenmesidir (Best, 1959'dan aktaran Karasar, 2018). Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgular hakkında bilgi içeren yazılı dokümanların analizi kapsar. Tarihçilerin, antropologların ve dilbilimcilerin kullandığı bir yöntem olarak bilinse de sosyologların ve psikologların doküman incelemesinin gelişmesine öncülük ettiği görülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Karasar (2005) ise doküman analizini bir amaç doğrultusunda ilgili kaynakların araştırılarak elde edilmesi, kaynakların dikkatli bir şekilde okunması, notlar alınması ve çalışmaların değerlendirilmesi şeklinde ifade etmektedir. Çalışmada veri kaynağı olarak ilkokul programlarıyla ilgili makale ve tezler kullanılmıştır. Verilerin toplanması amacıyla 2005-2023 yılları arasında ilkokul programlarıyla ilgili yapılan çalışmalar incelenmiştir. Çalışmalar Google Akademik, ve YÖK Tez Merkezinden elde edilmiştir. Araştırma kapsamında çalışmaların taranmasında, "ilkokul programları" "öğretim programı" (ilkokul programında yer alan derslerin öğretim programları örneğin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı) anahtar sözcükleri kullanılmıştır. Dokümanların incelenmesinde (1) dokümanlara ulaşma, (2) dokümanların kaynak ve özgünlüğünü kontrol etme, (3) dokümanları anlama ve analiz etme ve (4) elde edilen verilerin yorumlama aşamaları (Forster, 1995'den aktaran Yıldırım ve Şimşek,2021; Denzin ve Lincoln, 1998; Kıral, 2021) izlenmiştir. Dokümanların analizinde betimsel analizden yararlanılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Türkiye'de 2005-2023 yılları arasında ilkokul programları konusunda yapılan çalışmaların incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada veri toplama yöntemi olarak nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesinin kullanma nedeni çalışma kapsamında doküman olarak ilgili makale ve lisansüstü tezlerin yer almasıdır. Bu kapsamda ulusal tez merkesi googla kademik veri tabanları anahtar sözcükler kullanılarak taranmıştır. Anahtar sözcükler; hayat bilgisi dersi öğretim programı, Türkçe dersi öğreetim programı, Fen bilimleri dersi öğretim programı, Fen ve Teknoloji dersi öğretim progrmaı, görsel sanatlar dersi öğretim programı, insan hakları ve yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programı, matematik dersi öğretim programı, Sosyal bilgiler dersi öğretim programı, beden eğitimi dersi öğretim programı, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretimi dersi, fiziksel etkinlikler dersi öğretim programı biçimindedir.

Türkiye'de ilkokul programlarına yönelik yapılan çalışmalara bakıldığında; en çok çalışmanın 2017 yılında yapıldığı ve 2014 yılından sonra yapılan çalışmalarda bir artış olduğu, en çok çalışmanın Sosyal Bilgiler ve Türkçe öğretim programlarına yönelik yapıldığı, konu olarak en çok program değerlendirme ve programların karşılaştırması bağlamında yapıldığı, çalışmaların daha çok nitel araştırma bağlamında durum çalışması deseninde, nicel araştırma bağlamında ise tarama deseninde yapıldığı, katılımcılar bağlamında en çok öğretmenlerle çalışıldığı, kullanılan veri toplama araçları bağlamında ise en çok doküman analizinin kullanıldığı ve veri analizi bağlamında da en çok içerik analizinden yararlanıldığı anlaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler**: İlkokul, ilkokul programı, bilimsel çalışma

**Kaynakça**

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. (3. Basım). Ankara: Pegem Akademi.

Fidan, N. ve Erden, M. (1993). Eğitime Giriş. Arkadaş yayınevi.

Gürkan, Tanju ve Erten Gökçe. (1999) Primary Education in Turkey and Various Countries. Ankara: Political Publishing House.

Karasar, N. (2018). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem yayın evi.

Kaya, Y. K. (1993). Eğitim yönetimi. Ankara: Bilim Yayınlar

Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. Sosyal BİIimler Enstitüsü Dergisi, 15, 170-189.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1998). The lanscape of qualitative research: Theories and issues. Thousand Oaks: Sage.

Meb. [Milli Eğitim Bakanlığı] İlkokul programları. Meb yayınları.

Yaşar, Ş., Sözer, E. ve Gültekin, M. (2000). İlköğretimde öğretme-öğrenme süreci ve öğretmenin rolü. VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bilimsel Çalışmalar I (ss. 452–461). (01–03 Eylül 1999). Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Basımevi

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık.

# İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Algıları

Mehmet Gültekin
Anadolu Üniversitesi

Zeynep Kılıç
ESOGU

**Problem Durumu**

İlkel toplumlardaki bireylerin temel amacı hayatta kalma, beslenme, barınma gibi temel gereksinimlerini karşılamaktı. İlkel toplumdaki bireyler temel gereksinimlerini karşılarken bir yandan da içinde yaşadığı çevreyi ve dünyayı anlamlandırmaya çalışıyordu. İlkel toplumdaki bir yandan birey içinde yaşadığı çevreyi ve dünyayı anlamlandırırken bir yandan da karşılaştığı sorunları çözmek için bilim ve teknolojinin de temellerini atıyordu. Örneğin tarlalarını su basmasını önlemek için takvimi icat etti. Günümüz toplumlarda ise temel gereksinimleri karşılamak geçmişe göre daha kolay olduğu için bireylerin daha farklı gereksinimleri ve sorunları yer almaktadır. Diğerleri ile barış içinde yaşamak, giderek artan ve maruz kaldığı şiddete çözüm bulmak, içinde yaşadığı doğal çevreyi korumak ve çevresel sorunlara yüzleşmek ve sorunlara çözüm bulmak, teknolojinin olumluluklarından yararlanırken teknolojinin olumsuzluklarından kaçınmak gibi günümüz toplumlardaki bireyin gereksinimleri ve sorunları vardır. 21. yüzyıl günümüz toplumlardaki bireylerin gereksinimlerini karşılamak, sorunlara barışçıl ve doğal çevreye dost çözüm önerileri bulmak için bireylerin üst düzey düşünme becerilerine (eleştirel, analitik, yaratıcı yansıtıcı düşünme, problem çözme, işbirliği içinde çalışma, vb.), saygı, sevgi, asil olma gibi değerlere, güvenilir ve doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma, ulaştığı bilgiyi günlük yaşantısında kullanma gibi bilişsel becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Günümüz bireylerin becerilere sahip olmaları önceki toplumlardaki bireylerin sahip olduğu becerilere göre daha önemli ve kapsayıcıdır. Çünkü bireylerin içinde yaşadığı toplum, sanal dünya ile gerçek dünyanın kesiştiği, bilginin çok hızlı bir biçimde üretildiği ve değiştiği medyatik ve karmaşık bir toplumdur. Bu toplumdaki bireylerin yukarıda sözü edilen bilgi, beceri ve değerleri kazanması için informal ve özellikle formal eğitim sürecine girmeleri önemlidir. Ailede informal eğitim alan birey formal eğitimin ilk basamağını oluşturan ilkokula başlar. İlkokula başlayan birey, okuma, yazma, aritmetik gibi temel becerilerin yanı sıra üst düzey düşünme becerilerini, bilgi, değer ve olumlu davranışlar kazandırmayı amaçlayan derslerle karşılaşmaktadır. Bu derslerin başında hayat bilgisi dersi gelmektedir. Hayat bilgisi dersi, öğrencilerin yeni bilgiler öğrenmesini sağlayarak ailede öğrendiklerini genişleten, temel düzeyde öğrencilere vatandaşlık eğitimi veren, öğrencilerin kendisini, çevresini ve yaşadığı dünyayı tanımasını ve anlamasını yardımcı olan fen bilimleri ve sosyal bilgiler derslerine temel oluşturan toplu öğretim anlayışı ile oluşturulmuş bir derstir (Barth ve Demirtaş, 1997; Binbaşıoğlı, 2003; Gültekin, 2015; Kabapınar, 2007; Tay, 2017). Dolayısıyla öğrencinin ilkokulda karşılaştığı önemli derslerden birsinin hayat bilgisi dersi olmaktadır. Hayat bilgisi dersi 1926 ilkokul programında itibaren tüm ilkokul programlarında yer alan, ilkokul kademesinde ilk üç sınıfında okutulan bir derstir. Bu ders aracılığı ile öğrenciler yaşadığı çevreyi keşfeder, kendisini ve dünyayı anlamaya çalışır, fen bilimleri ve sosyal bilgiler derslerini ders olarak almadan önce bu derslere ilişkin hayat bilgisi dersi ile ön hazırlık yapar, bir üst eğitim basamağına hazırlanır kendisi ve çevresiyle barışık olur. Hayat bilgisi dersi öğrencilerin yaşamla okul arasında bir köprü kurmasını sağlayan bir ders olduğu için bu ders aracılığı ile öğrenciler yaşama ilişkin bilgi, beceri ve değerler edinirler. Bu kapsamda aileden sonra formal eğitim özelliği taşıyan ilkokullara başlayan öğrencilerin yaşamında hayat bilgisi dersi önemli bir yere sahiptir. Bu ders kapsamında yapılan etkinlikler öğrencilerin eğitim ve sosyal yaşamlarını etkileyecektir. Öğrencinin yaşamında önemli bir yere sahip hayat bilgisi dersi ile ilgili araştırmaların yapılması bu dersin daha etkin ve işlevsel olmasını sağlaması açısından önemlidir. Son yıllarda hayat bilgisi dersi ile yapılan çalışmalar hayat bilgisi dersinde değer, beceri gelişimi (Demirci, 2022; Zan, 2022; Topaloğlu, 2022), farklı yöntemlerin hayat bilgisi dersinde kullanımı (Erdoğan, 2022; Güneş, 2021; Yıldız, 2022), hayat bilgisi ders kitaplarının incelenmesi (Batmaz, 2022), hayat bilgisi dersine ilişkin öğretmen görüşleri (Batmaz, Batmaz ve Kılıç, 2021; Armağan ve Doğan, 2019; Karaman, 2019; ) ile ilgilidir. Görüldüğü üzere hayat bilgisi dersine ilişkin öğrenci görüşlerine ilişkin araştırmalar az sayıdadır (Gündoğan, 2020). Hayat bilgisi dersinin dersi alan öğrencilerin gözünden değerlendirmek ve anlamlandırmak dersin işlevi ve işleyişi hakkında ilgili paydaşlara yol gösterici olacaktır. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı ilkokul 3. sınıf öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik algılarını ortaya koymaktır.

**Yöntem**

İlkokul 3. sınıf öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik algılarını ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma temel nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Temel nitel araştırma, araştırmaya katılan katılımcılarının yaşamlarını nasıl yorumladıkları, oluşturdukları ve deneyimlerine ne anlam kattıkları üzerinde duran bir araştırma desenidir. Bu araştırmada ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersine ilişkin algılarını ortaya koymak amaçlandığı için araştırmada temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmaya Eskişehir ilinde orta sosyo ekonomik düzeyde bir ilkokulda 3. sınıfta öğrenim gören 42 öğrenci katılmıştır. Araştırmada katılımcıların seçiminde amaçlı örneklem türlerinden kritik durum örneklemesi kullanılmıştır. Kritik durum örneklemesinde önemli bir olguyu belirgin bir şekilde yansıtan ya da normal şartlar altında özel bir öneme sahip durumların ‘eğer o, burada oluyorsa, başka benzer durumlarda da olabilir ya da eğer o burada olmuyorsa, başka benzer durumlarda da olmayabilir.” biçiminde ifade edilmesi yer almaktadır (Flick, 2014; Mertens, 2014; Akt. Baltacı, 2018). Bu

araştırmada ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik algılarının, benzer ilkokullarda öğrenim gören ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin de hayat bilgisi dersine yönelik algılarının benzer olması çıkarımından dolayı araştırmada katılımcıların seçiminde kritik durum örneklemesi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri öğrenci ürünlerin ile elde edilmiştir. Öğrencilerin performanslarını ve zaman içindeki değişimini anlamlandırabilmek adına farklı zamanlarda toplanan temsili öğrenciler tarafından yapılan, doldurulan afiş, çalışma yaprakları, vb. veri kaynağı olarak kullanılabilir (Johnson, 2012). Ayrıca öğrenci ürünleri aracılığı ile öğrencilere yönelik birçok farklı veriyi ortaya koymaya yardımcı olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Öğrenciler, dünyayı nasıl gördükleri, yaşamsal olayları ve belirli sorunları nasıl algıladıklarını yaptıkları ya da oluşturdukları ürünlere yansıtırlar (Johnson, 2012). Araştırma kapsamında, öğrenci ürünleri olarak öğrenciler tarafından doldurulan örümcek ağı ve öğrenciler tarafından oluşturulan afiş kullanılmıştır. Araştırmada öğrenci ürünleri olarak kavram haritalarından örümcek ağı ve afiş kullanma nedeni öğrencilerin bu etkinlikleri yaparken diğerlerine göre daha keyif aldıkları yapılan araştırmalarla vurgulanmıştır (Aktepe, Cepheci, Irmak, Palaz, 2017; Yılmaz ve Çolak, 2012). Örümcek ağı haritası, merkezi bir olgunun/kavramın, haritanın ortasına yerleştirilmesi ve diğer kavramların onunla bağlanması yolu ile organize edilen kavram haritalardır (Bülbül, 2014). Bu araştırmada örümcek ağı haritasında merkezi kavram olarak "Hayat Bilgisi dersi" kavramı kullanılmıştır. Örümcek ağı haritası oluştururken hayat bilgisi öğretimi ile ilgili uzman bir öğretim üyesinden yardım alınmıştır. Diğer öğrenci ürünü olarak afiş, temel konu/kavram/olgu çerçevesinde konu/kavram/olgu ile ilgili temel özelliklerin görseller ve sloganlar biçiminde aynı sayfada yansıtıldığı bir grafik biçimi denilebilir. Bu araştırmada öğrenci ürünleri olarak örümcek ağı kavram haritası ve afiş kullanılmıştır. Bu araştırmada öğrenciler hayat bilgisi dersine ilişkin örümcek ağı kavram haritasını doldurmuşlardır ve öğrenciler üçerli grup halinde afiş çalışmalarını yapmışlardır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Öğrenciler, afiş çalışmalarını grup olarak yapmışlardır. Uygulama sürecinde gerekli izinler alındıktan sonra belirlenen ilkokulda 3. sınıf olmak üzere iki sınıfta öğrenim gören öğrencilerle çalışılmıştır. Öncelikle öğrencilerden kendilerine dağıtılan örümcek ağı haritasını doldurmaları istenmiştir. Öğrencilerin örümcek ağılarını doldurma bir ders saati sürmüştür. Diğer derste öğrenciler üçerli grup olup "Hayat Bilgisi" dersine ilişkin bir afiş çalışması yapmışlardır. Öğrencilerin afiş çalışmaları iki ders saati sürmüştür. Verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada belirlenen temalar, öğrencilerin hayat bilgisi dersinde yaptıkları etkinlikler, öğrencilerin hayat bilgisi dersinde öğrendiklerini günlük yaşamla ilişkilendirme, öğrencilerin görüşlerine hayat bilgisi dersinin özellikleri biçimindedir. İlkokul 3. sınıf öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik algılarını ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada temel nitel araştırma deseni kullanılmış olup araştırmanın verileri öğrenci ürünleri aracılığı ile toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Verilerin makro düzeydeki analizinde öğrencilerin hayat bilgisi dersini sevdikleri, derste eğlendiklerini ve bu derste kaygılanmadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler özellikle kurallara uyma bağlamında hayat bilgisi dersinde öğrendiklerini günlük yaşama yansıttıklarını da ifade etmişlerdir. Öğrenciler yaptıkları afiş çalışmalarında hayat bilgisi dersinde yer alan sağlıklı hayat, doğada hayat gibi üniteleri ve ünitelerde geçen geri dönüşüm, sağlıklı beslenme gibi kavramlara yer verdikleri görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler**: Hayat bilgisi dersi, örümcek ağı, öğrenci algıları

**Kaynakça**

Aktepe, V., Cepheci, E., Irmak, S. & Palaz, Ş. (2017). hayat bilgisi dersinde kavram öğretimi ve kavram öğretiminde kullanılabilecek teknikler üzerine kuramsal bir çalışma . *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi, 3*(1), 33-50. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/issej/issue/32023/332565

Armağan Erbil, B. & Doğan, B. (2019). İlkokul Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı İçin Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Ortaya Çıkan İhtiyaçlar. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 5* (1), 14-26. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/ekuad/issue/44939/559319. adresinden ulaşılmıştır.

Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örnekleme Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *BEÜ SBE Dergisi*, 7(1), 231-274.

Barth, J. L. ve Demirtaş, A. (1997). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretimi, kaynak üniteler*. Ankara: YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitim Geliştirme Projesi Yayınları.

Batmaz, M. C. (2022). *Hayat bilgisi ders kitaplarında yer alan ölçme ve değerlendirme araçlarının incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.

Batmaz, O., Cevahir Batmaz, M. & Kılıç, A. (2021). Covid-19 Salgın Döneminde Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretimine Yönelik Görüşleri. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10* (3) , 1665-1677 . DOI: 10.33206/mjss.844717.

Bülbül, F. (2014). Kavram haritalama tekniğinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume* 9/6 Spring 2014, p. 175-189.

Gültekin, M. (2015). Çocuğun yaşamında dünyaya açılan pencere: Hayat Bilgisi öğretim programı. Gültekin (Ed.). *Hayat Bilgisi öğretimi* içinde (s.15-42). Ankara: Nobel Yayın.

Güneş, N. (2021). İlkokul 3.sınıf Hayat Bilgisi dersinin Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli kullanılarak öğretilmesinin öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.*

Gündoğan, A. (2020). İlkokul Öğrencilerinin Gözünden Hayat Bilgisi Dersi. Anadolu Journal of Educational Sciences International, 10(1), 31-53 DOI: 10.18039/ajesi.681910

Güneş, N. (2021). İlkokul 3.sınıf Hayat Bilgisi dersinin Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli kullanılarak öğretilmesinin öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.*Johnson, A. P. (2012). *A short guide to action research*. Boston: Pearson Education press.

Kabapınar, Y. (2007). *İlköğretimde Hayat Bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Maya Akademi Yayınları.

Tay, B. (2017). Hayat Bilgisi: Hayatın bilgisi. Tay, B. (Ed.*), Etkinlik örnekleriyle Hayat Bilgisi öğretimi* içinde (ss. 1-43). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. *(10. Baskı).* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zan, T. (2022). *Hayat Bilgisi dersi öğretim programının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

# Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*

Derya Karadeniz
İnönü Üniversitesi

Seval Fer
Hacettepe Üniversitesi

**Problem Durumu**

Öğretmenin meslek öncesinde ve mesleğini sürdürürken edindiği bilgi ve becerileri sınıf ve okul ortamlarında uygulamaya aktarabilmesi, eğitimin doğal olgusu bakımından beklenen bir özelliğidir. Bu süreçte iç ve dış koşullar bakımından özgür ortamlar, öğretmenin kendi kararlarını oluşturmasında ve uygulamaya aktarmasında önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmene tanınan bu özgür ortam; okul yönetiminde söz sahibi olma, öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme gibi özelliklerle ilintili olabilmektedir. Bu bağlamda öğretmenin mesleki faaliyetlerinde yeterliği ve sorumlulukları temelinde yetki ve söz hakkına sahip olması şeklinde ifade edilebilecek öğretmen özerkliği kavramını incelemekte fayda vardır.

Öğretmen özerkliğine ilişkin alanyazın incelendiğinde genel bir tanımdan ziyade, kavramın çeşitli tanımlarının var olduğu görülmektedir. Örneğin öğretmen özerkliğinin öğretme süreci boyutuna odaklanan Little (1995) öğretmen özerkliğini, öğretmenin bireysel sorumluluğunu ve analiz becerilerini öğretme sürecinde gerek bilişsel gerekse duyuşsal anlamda kontrol edebilme özgürlüğüne sahip olması şeklinde tanımlamıştır. Benzer biçimde Husband ve Short (1994), öğretmenin öğretim programları hakkında fikirler üreterek bu fikirler aracılığıyla öğretim sürecinde değişiklik yapma özgürlüğü olarak ifade etmiştir. Guan (2021) da öğretmenin dış etkilerden uzak bir şekilde öğretim konularında tercih yapma özgürlüğüne, becerisine ve sorumluluğuna sahip olmasını, öğretmen özerkliği kavramı olarak tanımlamıştır. Anderson (1987) öğretmen için özerkliğin sınıftaki etkinlikleri ve performansı ile sınırlı olduğunu ve sınıftan uzaklaştıkça sahip olduğu özerkliğinin de azalacağını vurgulamıştır. Buna karşın bir başka görüşe göre ise öğretmen özerkliği kavramının sadece sınıf ile sınırlı olmadığını ve okulun organizasyonu, disiplin işlemleri, öğretim programının içeriği, akademik işler, personel ve bütçe kararları gibi sınıfı etkileyen kararları da içerdiği belirtilmiştir (Moomaw, 2005). Yukarıda sunulan bilgiler çerçevesinde öğretmen özerkliğinin sınırlarının kesin çizgilerle çizilmiş bir çember olmaktan ziyade çok boyutlu bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Bu çok boyutluluk onların mesleki faaliyetlerine de yansımaktadır.

Öğretmenler kendilerini ne kadar özerk hissederlerse mesleki faaliyetlerinde ve öğrencilerle ilişkilerinde kendilerini o kadar değişime açık ve profesyonel olarak hissedeceklerdir. Bu durum onların sorumluluk duygusunu pekiştirmesinin yanı sıra mesleğe yönelik katılımını ve motivasyonunu da güçlendirecektir. Bu bağlamda öğretmenler için öne çıkan öğretmen özerkliği kavramının öğretmenler tarafından nasıl algılandığı önemli görülmektedir. Alanyazında öğretmen özerkliğine ilişkin geliştirilmiş birçok veri toplama aracının bulunduğu görülmektedir (Bkz., Çolak, 2016; Friedman, 1999; Garvin, 2007; Karabacak, 2014; Pearson & Hall, 1993; Ulaş-Marbouti, 2015; Üzüm, 2014). Sözü edilen anket ve ölçeklerin araştırmanın amacını tam olarak karşılamadığı ve öğretmen özerkliği kavramını yeterince açıklamadığı düşünüldüğü için yeni bir ölçek geliştirilmesine ihtiyaç duyulmuştur. Bu bağlamda yukarıda belirtilen anket ve ölçekler, araştırma kapsamında incelenmiş ve hiçbir madde aynen alınmayarak sadece fikir olarak yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında geliştirilecek ölçek ile öğretmenlerin özerkliği algılama düzeylerini yeni gelişmelerden ve çalışmalardan da yararlanarak sadece Türkiye şartlarında değil uluslararası alanyazında geçen öğretmen özerkliği kavramını da kapsayacak şekilde öğretmenlerin anlayabileceği maddeler ile ölçmek amaçlanmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin özerklik algılarını ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Araştırmada cevap aranacak sorular şunlardır: 1) Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği'nin geçerliğine ilişkin kanıtlar nedir? 2) Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği'nin güvenirliğine ilişkin kanıtlar nedir?

**Yöntem**

Araştırma bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Araştırmada öğretmenlerin özerklik algılarının var olduğu şekliyle betimleyebilmek için nicel araştırma yönteminden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grupları, 2020-2021 öğretim yılı güz ve bahar döneminde Malatya merkez ilçelerinde MEB'e bağlı resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerden oluşmuştur. Bu çalışma grupları için Malatya ilinin ve merkez ilçelerinin seçilmesinin sebebi, öğretmen sayısının fazlalığı ve ulaşılabilir olmasıdır. Bu araştırma bir ölçek geliştirme çalışması olduğu için çalışma grupları belirlenirken alanyazında faktör analizi için sunulan sayılar dikkate alınmıştır. Örneğin Comrey ve Lee (1992), 200 sayısını orta düzeyde kabul etmiştir. Bir diğer bilgiye göre ise madde sayısının en az beş katı önerilmiştir (Bryman ve Cramer; akt., Tavşancıl, 2014). Bu öneriler dikkate alınarak geliştirilecek ölçeğin açımlayıcı faktör analizi için 184; doğrulayıcı faktör analizi için 245 olmak üzere iki farklı çalışma grubu oluşturulmuştur. Ölçeğin geliştirilme sürecinde DeVellis'in (2017) ve Tezbaşaran'ın (2008) ölçek geliştirmeye yönelik belirttikleri adımlar dikkate alınmıştır. Bunlar sırasıyla madde havuzunun oluşturulması, maddelerin ön inceleme aracılığıyla gözden geçirilmesi, uzman görüşlerinin değerlendirilmesi, ön uygulamanın yapılması, ön uygulamadan ulaşılan verilerin işlenmesi, analizi ve nihai ölçek formunun oluşturulmasıdır.

Araştırma için toplanan veriler SPSS 26.0 ve AMOS 24.0 paket programlarına aktarılarak geçerlik ve güvenirlik kanıtları için analizler yapılmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliğine ilişkin kanıt sağlamak için iki aşamadan oluşan uzman görüşüne

başvurulmuştur: Birinci aşamada 8 uzmanın görüşü alınarak maddelerin anlaşılabilirliği kontrol edilmiştir. İkinci aşama da ise 11 uzmandan görüş alınarak Lawshe tekniğinden yararlanılmış ve ölçeğin kapsam geçerlik indeksi hesaplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin kanıt sağlamak için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bunun yanı sıra, ölçeğin güvenirliği ve iç tutarlılığı için de Cronbach Alpha ve madde-toplam puan korelasyonu hesaplanmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmada öğretmenlerin özerklik algılarını tespit etmeye olanak sağlayacak geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Bu bağlamda ölçeğin kapsam geçerliği için öncelikle uzmanlardan görüş alınmıştır. Ardından ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin kanıt sağlamak için 184 öğretmen verisiyle açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. AFA sonucunda toplam varyansın %61.51'ini açıklayan ve üç faktörden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Faktörler "Sınıfta Özerklik", "Okulda Özerklik" ve "Mesleki Özerklik" olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğine kanıt sağlamak için ikinci adım olarak ölçeğin açımlayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan faktör yapısını doğrulamak için 245 öğretmen verisiyle ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. DFA sonucunda modele ilişkin uyum indeksi değerleri: X2/sd=1.81, GFI=0.95, AGFI=0.92, CFI=0.96, RMSEA=0.06, RMR=0.03, SRMR=0.05, NFI=0.92'dir. Ulaşılan değerler incelendiğinde uyum indekslerinin model ile iyi düzeyde uyum sağladığı görülmüştür. Analizler sonucunda toplam varyansın %61.51'ini açıklayan, üç faktöre sahip 11 maddeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin güvenirlik analizi için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları birinci çalışma grubu için ölçeğin tümünde 0.86 ve faktörlere göre sırasıyla 0.79, 0.70, 0.78; ikinci çalışma grubu için ölçeğin tümünde 0.80 ve faktörlere göre ise sırasıyla 0.68, 0.72, 0.78 değerlerine ulaşılmıştır. Ölçeğin birinci çalışma grubuyla hesaplanan madde-toplam puan korelasyonları 0.41 ile 0.74 arasında; ölçeğin ikinci çalışma grubuyla hesaplanan madde-toplam puan korelasyonları ise 0.35 ile 0.72 arasında değiştiği görülmüştür. Dolayısıyla, Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği'nin öğretmenlerin özerklik algılarını ölçmekte geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler**: Öğretmen özerkliği, sınıfta özerklik, okulda özerklik, mesleki özerklik

***Kaynakça***

Anderson, L. W. (1987). The decline of teacher autonomy: Teers or cheers?. *International Review of Education*, 33(3), 357-373. https://link.springer.com/article/10.1007/BF00615308.

Comrey, A. L. & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis*. Lawrence Erlbaum Associates.

Çolak, İ. (2016). *Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki (Muğla ili örneği).* [Yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

DeVellis, R. F. (2017). *Ölçek geliştirme kuram ve uygulamalar*. (Çev. A. S. Sağkal,). Nobel Akademik Yayıncılık.

Friedman, I. A. (1999). Teacher-perceived work autonomy: The concept and its measurement. *Educational and Psychological Measurement*, 59(1), 58-76. http://dx.doi.org/10.1177/0013164499591005

Garvin, N. M. (2007). *Teacher autonomy: distinguishing perceptions by school cultural characteristics*. [Doctoral dissertation]. University of Pennsylvania, ABD

Guan, L. (2021). Investigation into improvement of teacher autonomy and student autonomy through collaborative action research. *Theory and Practice in Language Studies*, 11(1), 76-80. https://doi.org/10.17507/tpls.1101.09

Husband, R. E. & Short, P. M. (1994). Interdisciplinary teams lead to greater teacher empowerment. *Middle School Journal*, 26(2), 58-60, http://dx.doi.org/10.1080/00940771.1994.11494412

Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2), 175-182. https://doi.org/10.1016/0346-251X(95)00006-6

Karabacak, M. S. (2014). *Ankara ili genel liselerinde görev yapan öğretmenlerin özerk algıları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki*. [Yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Moomaw, W. E. (2005). *Teacher-perceived autonomy: A construct valıdation of the teacher autonomy scale* [Doctoral dissertation]. Division of Graduate Studies College of Professional Studies the University of West Florida the University of West Florida, Florida.

Pearson, L. C. & Hall, B. W. (1993). Initial construct validation of the teaching autonomy scale. *The Journal of Educational Research*, 86(3), 172-178. https://doi.org/10.1080/00220671.1993.9941155

Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Tezbaşaran, A. A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*. [e-kitap sürümü] https://www.academia.edu/1288035/Likert_Tipi_%C3%96l%C3%A7ek_Haz%C4%B1rlama_K%C4%B1lavuzu

Ulaş-Marbouti, J. (2015). *In-class social problem solving abilities of classroom teachers: A self-determination theory based study*. [Doctoral dissertation]. The Graduate School of Social Sciances of Middle East Technical University, Ankara

Üzüm, P. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeylerinin yapısal ve bireysel boyutları açısından değerlendirilmesi (İzmir ili örneği).* [Doktora tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

* Bu çalışma, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD'de, Prof. Dr. Seval FER danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

# Sosyal Bilgiler Kazanımlarının Öğretmenlerce Önemsenme ve Kazandırılma Düzeyleri

Nagihan Özyurt
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

İsmail Acun
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

**Problem Durumu**

Eğitim sisteminin en önemli unsurlarından biri öğretim programlarıdır ve öğretim programları, uygulanacağı ülkenin milli değerlerinin, kültürünün yanı sıra çağın koşullarına göre de şekil alır (Aykaç, 2011, s.408). Öğretim programları, eğitimin daha planlı ve sistemli bir şekilde işlemesini sağlamaktadır. Program ne kadar kusursuz hazırlanmış olursa olsun, sisteminin bir diğer önemli unsuru olan öğretmenler, programları uygulamaya koyacak olan kişilerdir. Bu durum da programa yönelik öğretmen görüşlerini son derece önemli hale getirmektedir. Buradan hareketle, 2018 yılında yenilenen sosyal bilgiler dersi öğretim programının, kazandırılma düzeyinin öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Eğitimin bir sürece yayılarak, seviyelere uygun bir şekilde ve toplumun her kesiminden öğrencinin konuları kendi yaş grubu ile aynı düzeyde öğrenmesi amacıyla Millî Eğitim Bakanlığınca (MEB) öğretim programları yayımlanmaktadır. Programda yer alan kazanım, beceri ve değerlerin edinilmesinde eğitimciler, öğrencilerin düzeyine uygun, farklı ders işleme metotları kullanmaktadırlar. Bunların bir kısmı etkili öğrenmeyi sağlasa da bir kısmı farklı birçok koşula bağlı olarak yetersiz kalmaktadır.

Öğretmenler öğretim programlarının uygulanmasındaki en önemli aktörlerden birileridir. Öğretmenlerin yeterliklerinin değerlendirilmesinde dikkat edilen ve birçok çalışmayla ortaya konmuş önemli boyutlar vardır. Bunlar; pedagojik bilgi, alan bilgisi ve genel kültürdür (Yenen, 2022, s.28). Onların herhangi bir öğretim programındaki herhangi bir kazanıma önem verip vermemeleri ilgili kazanımların öğrencilerce edinim düzeylerini etkileyebilir. Bu araştırmada sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretim programındaki kazanımlara verdikleri önem ve ilgili kazanımların öğrencilerce ne düzeyde edinildiklerine dair görüşleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerin almış oldukları hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerde diğer birçok unsurun yanında öğretim programındaki kazanımların hedeflediği öğrenme çıktılarına yönelik yöntem teknik ve materyallerin nasıl işe koşulacağının kendilerine kazandırılmış olması beklenir. Böylece, yine birçok faktörün yanında öğretmenler en azından kendi yeterlilikleri açısından bu kazanımların öğrenciler tarafından edinilmesinde rehberlik etme yeterliliklerine sahip olmalıdır.

Öğretmenlerin kazandırmakla yükümlü oldukları kazanımlara verdikleri önem düzeyi bu araştırma için oldukça önemli bir değişkendir. Öğretmenlerin önem verdikleri kazanımlar ile öğrencilerin kazandıklarını düşündükleri kazanım düzeyleri arasında bir ilişkinin olup olmadığını anlamak araştırmanın önemli bir problemidir. Öğretmenlerin mesleki tecrübeleri, cinsiyetleri, mezun oldukları fakülte, sınıf öğretmeni veya sosyal bilgiler öğretmeni olma durumları gibi değişkenler de hem kazanımlara önem verme düzeylerine hem de bu kazanımların öğrencilerce edinilip edinmediğine dair görüşleri üzerinde etki edeceği düşünüldüğü için bu araştırmaya dahil edilmiş önemli değişkenlerdir.

**Yöntem**

Bu çalışma tarama modelindedir. Betimsel nitelikte bir çalışmadır. Bu çalışmada Bloom taksonomisine göre üst düzey basamaklarda yer alan sosyal bilgiler dersi kazanımlarının, kazandırılma düzeyi ve önem derecesine yönelik veri toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden cinsiyet, mezun olunan fakülte, ortalama sınıf mevcudu, mesleki tecrübe gibi değişkenlere veriler toplanmış ve kazanımlar bu değişkenler kapsamında değerlendirilmiştir. Değişkenlere bağlı farklılıklar olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Bu araştırmanın çalışma evrenini, 2020-21 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde Eskişehir ilinde görev yapan sosyal bilgiler ve 4. sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma evreninin tamamı araştırmaya dahil edilmiştir. Bu durumda çalışmanın katılımcıları 2020-2021 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Eskişehir ilinde MEB'e bağlı okullarda görev yapan yaklaşık 350 dördüncü sınıf öğretmeni ve 215 sosyal bilgiler öğretmeni olmak üzere yaklaşık toplam 565 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmaya nihayetinde 63 sınıf öğretmeni ve 125 sosyal bilgiler öğretmeni olmak üzere toplam 188 öğretmen katılmıştır.

Sosyal bilgiler öğretim kazanımlardan revize edilmiş Bloom taksonomisine göre üst düzey basamaklara yönelik olanlar, Büyükalan Filiz ve Baysal'ın çalışmalarından (2019, s.243) hareketle belirlenmiştir. Karar verilmiş kazanımların öğretmenlerce önemsenme düzeyleri ve onlara göre kazandırılma düzeylerini tespit etmek üzere bu kazanımlar Likert tipi bir ölçme aracına çevrilmiştir. Bu ölçme aracı online olarak, internet ortamında doldurulması mümkün olacak şekilde hazırlanmıştır. Sınıf öğretmenleri (4.sınıf) ve sosyal bilgiler öğretmenlerinden 2 bölümden oluşan ölçme aracı ile veri toplanmıştır. İlk bölümde yukarda bahsi geçen değişkenlere yönelik sorular vardır. İkinci bölümde ise kazanımlar öğretmenlere sunulmuş ve hiç, düşük, orta ve yüksek olarak değerlendirilmesi beklenmiştir. Ayrıca hemen alt satırda ilgili kazanımın

kazandırılmasının, kendilerince ne kadar önemli olduğu sorulmuştur. Yine hiç, düşük, orta ve yüksek derecede önemlidir seçenekleri kendilerine sunulmuştur.

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 26 paket programında frekans (f) ve yüzdelerden (%) ve korelasyonel analizlerden faydalanılmıştır. Cinsiyet değişkenine Bağımsız Gruplar t- Testi; mezun olunan fakülte, mesleki tecrübe, ortalama sınıf mevcudu gibi değişkenler Tek Yönlü Varyans Analizi ile incelenmiştir. Anlamlı farkların çıkması halinde Post-hoc (homojenliğe bağlı olarak) Scheffe testi ve Games- Howell testi uygulanmış ve buna göre yorumlanmıştır. Önem dereceleri ve kazandırılma düzeyleri arasındaki ilişkiyi saptayabilmek için korelasyon analizi yapılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Sosyal bilgiler dersi revize edilmiş Bloom taksonomisine göre üst düzey basamakta yer alan kazanımların kazandırılma düzeyi ve önem derecesi konusunda yapılan analizler sonucu elde edilen bilgilere göre kazanımların önem dereceleri ve kazandırılma düzeyleri konusunda anlamlı farklar bulunmuştur. Kazanımların önem derecesi yüksek bulunurken kazandırılma düzeyi orta bulunarak negatif yönde anlamlı bir fark oluşturmuştur. Bu sonuç, kazandırılma düzeyi orta olan başka çalışmaların sonuçlarıyla da uyumludur (Kılınçkaya,2018, s.62). Kazanımların öğretmen görüşlerine göre kazandırılma düzeyinin yüksek görülmemesinin birçok nedeni olabilir. Bunlar öğrenci hazırbulunuşluğu, fiziksel ortam, yöntem teknik kaynaklı olabilir. Literatürde bunlara dair kanıtlar bulmak mümkündür. Bu nedenlerden kazanımlara ilişkin olanlar, programın yoğun oluşu ve ders saatinin az olmasına yöneliktir ki bu durum Turan'ın (2020, s.271), Demirci'nin (2019, s.54), Akmeşe'nin (2019, s.45), Yeşildal'ın (2020, s.46) ve Şara'nın (2019, s.95) çalışmalarında da desteklenmektedir. Ovacık'ın (2023, s.65) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin mesleki tecrübeleri ve cinsiyetleri herhangi bir fark yaratmaksızın, üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılmasında; öğrenciye, programa, fiziksel koşullara, öğretim yöntem ve tekniklerine dayalı sorunlar dile getirilmiştir.

Öğretmenden kaynaklı hemen her durumun (motivasyon, mesleki bilgi, alan bilgisi, teknolojik yeterlilik gibi) öğretim sürecini önemli ölçüde etkileyeceği düşünülürse; Can tarafından yapılan çalışma göstermektedir ki öğretmenler kendilerini geliştirme konusunda ilgi ve istek duymamaktadırlar (Can,2019, s.1634). Araştırma sırasında rastlanılan bir duruma göre sosyal bilgiler öğretmeni olmayan okullarda dersin diğer branş öğretmenlerine ya da ücretli öğretmenlere bırakıldığı gözlemlenmiştir. Ücretli öğretmenlik uygulaması, atanmayarak kendi branşında ücretli öğretmenlik yapan öğretmenleri kötü yönde etkileyerek, öğretim sürecine önemli hasarlar vermektedir (Kanat, 2018, s.64). Herhangi bir lisans programı mezunu olup pedagojik formasyona sahip olmayan bireylerin öğretmenlik yapabilmesi de eğitimin kalitesini etkilemektedir (Kanat, 2018, s.52). Ücretli öğretmenlik yapan öğretmenlerin, sınıf yönetimi konusunda ve öğrenciye nasıl yaklaşacağını bilme konusunda kendilerini eksik buldukları belirtilmiştir (Polat, 2013, s.80). Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenler, daha az önem verdikleri kazanımların kazandırılması konusunda da daha az başarılı olmuşlardır. Bu sonuca göre programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin, daha az önemsedikleri kazanımları gerçekleştirme çabalarının da daha az olduğu söylenebilir.

Öğretim sürecinde, öğretmen, öğretim programı ve fiziksel koşullar dışında öğrenciden kaynaklanan ve süreci olumsuz etkileyen faktörler de vardır. Bunlar genel itibariyle öğrencinin derse ilgisi, televizyon ve bilgisayara ayırdığı zaman, öğrencinin; mutluluk düzeyi, sosyo-ekonomik durumu, maddi-manevi imkanları ve ebeveynlerin eğitim durumu olarak söylenebilir (Akkaş,2011, s.82). Literatürde öğretmenlerin kazanımlara verdikleri öneme yönelik yapılmış bir çalışma tespit edilememiştir ancak kazanımların gerçekleşmesine dair yapılan çalışmalarda, programın olması gerektiği gibi işlenememesi, çalışmaların hemen hepsinde benzer nedenlere bağlanmıştır.

**Anahtar Kelimeler**: Sosyal öğretim programı, kazanımlar

**Kaynakça**

Akkaş, M. (2011). *İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin ders başarılarını etkileyen kişisel, sosyo-ekonomik ve okul kaynaklı faktörlerin incelenmesi (Konya ili Akşemseddin i.o örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr adresinden 25.11.21 tarihinde erişilmiştir.

Akmeşe, S. (2019). *2017 ortaokul 5. sınıf sosyal bilgiler öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr adresinden 02.03.21 tarihinde erişilmiştir.

Aykaç, N. (2011). Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan günümüze sosyal bilgiler programının eğitim programı öğeleri açısından değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, *10*(2), 406-420.

Büyükalan-Filiz, S. ve Baysal, S. B. (2019). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *20*(1), 234-253. doi: 10.17679/inuefd.43579

Can, E. (2019). Öğretmenlerin mesleki gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, *7*(4), 1618-1650.

Demirci, M. (2019). *2017 sosyal bilgiler öğretim programının sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi (Kars İli Örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr adresinden 01.03.20 tarihinde erişilmiştir.

Kanat, K. (2018). *Ücretli öğretmenlik uygulamasına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr adresinden 07.07.23 tarihinde erişilmiştir.

Kılınçkaya, Ö. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Türkiye'deki sosyal bilgiler eğitimine ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr adresinden 01.09.21 tarihinde erişilmiştir.

Ovacık, S. (2023). *Altıncı sınıf sosyal bilgiler öğretim programının ve uygulamaların öğrencilere üst düzey düşünme becerileri kazandırma durumlarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi.* https://tez.yok.gov.tr adresinden 12.07.23 tarihinde erişilmiştir.

Polat, S. (2013). Ücretli öğretmenlik istihdamının yarattığı sorunlar üzerine nitel bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(28), 67- 88.

Şara, V. (2019). *Güncellenen 5.sınıf sosyal bilgiler öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Erzurum ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr adresinden 28.02.21 tarihinde erişilmiştir.

Turan, R. (2020). 2017 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Aksaray İli Örneği). *Mavi Atlas, 8*(2), 256-277. doi: 10.18795/gumusmaviatlas.744979

Yenen, E.T. (2022). Öğretmenlerin mesleki yeterliklerini etkileyen faktörler. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11*(2), 27-45.

Yeşildal, Ş. (2020). *Sosyal bilgiler öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri ve sınıf içi uygulamaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr adresinden 25.02.21 tarihinde erişilmiştir.

# İlkokul Sınıf Rehberlik Programının Öğrenci, Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi

Bilge Topaloğlu
MEB

Bilge Çam Aktaş
Anadolu Üniversitesi

**Problem Durumu**

Gelişimsel rehberlik ve psikolojik danışma anlayışı, her öğrencinin içinde bulunduğu gelişim döneminin gerektirdiği görevleri yerine getirebilmesi için gereksinim duyduğu becerileri kazandırmayı hedeflemektedir. Öğrencilerin sadece bugün değil, gelecekte de daha mutlu, başarılı ve etkili olabilmeleri için gerekli yeterlik ve becerileri kazandırmayı amaçlamaktadır (Terzi, 2004). Şahin (2008) rehberlik hizmetlerinin bireylerin kendini tanıması, kabullenmesi, başarılı ve verimli olmasına yönelik olarak sunulan planlı, programlı, iş birliğine dayalı, eğitsel ve profesyonel bir süreç olduğunu belirtmiştir. Girgin (2005)'e göre ise rehberlik kişilerin sorunlarını çözmesine, çevresi ile uyumlu ilişkiler kurmasına ve sahip olduğu tüm potansiyellerini en üst seviyede geliştirmesine yardımcı olmaktadır. Bu amaca dönük olarak öğrencilerin farklı gelişim dönem ve ihtiyaçlarına göre, her sınıf düzeyinde hazırlanan rehberlik programları öğrencilerin sosyal-duygusal, akademik ve kariyer alanında ilerlemelerine yardımcı olmaktadır. Bu doğrultuda sınıf rehberlik programları gelişimsel rehberliğin uygulama kısmını oluşturmaktadır ve farklı kademelerdeki öğrencilerin gelişim özellikleri de dikkate alınarak hazırlanmış etkinliklerle yürütülmektedir. Sınıf rehberlik programlarında yer alan etkinliklerde, öğrencinin aktif, problem çözme becerisi geliştiren, sorgulayıcı bir birey olmasını destekleyen, öğrenciyi merkeze alan bir anlayış hakimdir. Alan yazına bakıldığında, Durmuş (2012)'un ilköğretim 8. sınıf rehberlik programının mesleki eğitsel gelişim kazanımlarının öğretmen görüşlerine göre incelediği araştırma sonucunda, programın öğrencilerin meslekleri tanıma, iş başvurusu için özgeçmiş yazma konularında başarılı olduğu ancak mesleğin gereklilikleri hakkında bilgi sahibi olma, ilköğretim sonrası öğrencilerin mesleki farkındalığa sahip olma, eğitsel ve mesleki yönlendirmeye katkıda bulunma konularında ise yeterli düzeyde başarılı olmadığı görülmüştür. Kızıl (2007)'ın psikolojik danışmanların sınıf içi rehberlik etkinlikleri ile ilgili görüşlerinin incelendiği araştırmasında, rehberlik etkinliklerinin tam anlamıyla yerine getirilemediği, etkinliklerin uygulanmasında tam anlamıyla iş birliğinin sağlanamadığı ve standart hale getirilmiş kazanımlara yönelik etkinliklerin uygulandığı sonucu görülmüştür. Ayrıca; rehberlik saatlerinin artırılması, sınıf rehber öğretmenlerinin bilgilendirilmesi gerektiği, programının ideal bir program olduğunu kazanımlar doğrultusunda yeterli olduğunu ancak yaşama aktarılmasının zor olduğu konusunda okul psikolojik danışmanlarının görüş belirttiği görülmüştür. Tüfekçi (2011) kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programı rehberlik etkinliklerinin ilköğretim düzeyinde uygulanmasına yönelik sınıf rehber öğretmeni ve okul psikolojik danışmanlarının görüşlerini incelediği çalışma sonucunda, ilköğretim birinci kademe sınıf rehber öğretmenlerinin ikinci kademe sınıf rehber öğretmenlerine göre etkinlikler için ayrılan sürenin yeterli olması, öğrencilerin etkinlikler konusundaki istekliliği ve kullanılan materyallerin kolayca ulaşılması konusunda daha olumlu düşündükleri sonucu görülmüştür. Ayrıca araştırma sonucuna göre, ilköğretim birinci kademe sınıf rehber öğretmenleri rehberlik etkinliklerinin kalabalık sınıflarda kolayca uygulanabildiğini düşünürken, ilköğretim ikinci kademe sınıf rehber öğretmenleri etkinliklerin kalabalık sınıflarda kolayca uygulanamayacağını düşünmektedir. Demirel ve Yazgünoğlu (2012)'nun çalışmasında okul psikolojik danışmanlarının sınıf rehberlik programını öğrencileri için faydalı ve olumlu bulduğu ancak sınıf rehberlik programının yeterlik alanları belirlenirken bölgesel farklılıkların çok fazla göz önüne alınmadığı sonucu görülmüştür. Yapılan çalışmalara bakıldığında sınıf rehberlik programının çeşitli kademelerde uygulama aşamasında farklı problem alanlarıyla karşı karşıya kalındığı görülmüştür. Bu nedenle programın zayıf ve geliştirilmesi gereken yönlerinin belirlenerek gerekli iyileştirilmelerin yapılması gerektiği düşünülmektedir. Bu çalışmada 2020 yılı 'Sınıf Rehberlik Programı'nın ilkokul boyutunun, öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda bu çalışmada aşağıda yer alan araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- İlkokul sınıf rehberlik programında yer alan rehberlik etkinliklerinin uygulanması sürecinde sınıfın fiziksel ortamı, kullanılan materyaller, ders süresinin kullanımı nasıldır?
- İlkokul sınıf rehberlik programının uygulanması sürecinde karşılaşılan problemler nelerdir?
- İlkokul sınıf rehberlik programında yer alan kazanımların öğrencilerin sınıf seviyelerine uygunluğu nasıldır?
- İlkokul sınıf rehberlik programında yer alan rehberlik etkinliklerinin gelişim alanlarına (Akademik gelişim, Kariyer gelişimi, Sosyal-Duygusal gelişim) uygunluğu nasıldır?
- İlkokul sınıf rehberlik programının eksik yönleri nelerdir?
- İlkokul sınıf rehberlik programının güçlü yönleri nelerdir?

**Araştırma Yöntemi**

Bu çalışmada temel nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Eskişehir il merkez ilçesinde bulunan sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan bir ilkokulun öğrencileri, sınıf öğretmenleri, velileri bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Bu çalışmada örnekleme yöntemi olarak, amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, örneklem grubunun belirli özelliklere sahip olmasının istendiği rastlantısal olmayan bir örnekleme türüdür (Neuman, 2016). Bu çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış sınıf öğretmeni görüşme formu, öğrenci ve veli odak grup görüşmesi formu kullanılmıştır. Görüşmelerde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu ve odak grup görüşme formları için uzman görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri alındıktan sonra tekrar gözden geçirilen görüşme sorularına son şekli verilmiş ve daha sonra görüşmelere başlanmıştır. Görüşme yapmayı kabul eden 4 sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler, 10 öğrenci ile odak grup görüşmesi ve 8 veli ile odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler katılımcıların uygun oldukları gün ve saatler belirlendikten sonra yapılmıştır. Tüm görüşmeler okul içerisinde sessiz bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların onayı alındıktan sonra tüm görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler 25-40 dk arası, veli ve öğrencilerle yapılan odak grup görüşmeleri 20-30dk arası sürmüştür. Katılımcı kişilerle yapılan tüm görüşmeler herhangi bir değişiklik yapılmadan yazıya aktarılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Veri analiz sürecinde NVivo programından yararlanılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuç**

Araştırmanın veri analiz süreci halen devam etmekle birlikte, görüşmelerin makro analizlerinden sınıf öğretmenlerinin, veli ve öğrencilerin ilkokul sınıf rehberlik programına yönelik olumlu bir bakış açısına sahip olduğu görülmüştür. Rehberlik saatlerinin olmaması, bazı rehberlik etkinlikleri için bir ders saatinin yetersiz kalması, sürekli aynı sınıf ortamında yapılan rehberlik etkinliklerinin bir süre sonra öğrenci ve öğretmenler için sıkıcı olmaya başlaması gibi durumlar da araştırmanın diğer bulguları yer almaktadır. Sınıf öğretmenleri İlkokul sınıf rehberlik programında yer alan rehberlik etkinliklerinin gelişim alanlarına uygun hazırlandıklarını, ancak ilkokul seviyesinde akademik gelişim alanındaki etkinliklerden ziyade Sosyal-Duygusal gelişim alanındaki etkinliklerin daha fazla olduğunu belirtmişler; yine Sosyal-Duygusal gelişim alanındaki etkinliklerin öğrencilerin beklenti, ilgi ve ihtiyaçlarını fazlasıyla karşılayabilecek düzeyde hazırlandıklarını, etkinliklerin uygulama süreçlerinin oldukça keyifli ve verimli geçtiklerini belirtmişlerdir. Veliler okullarda uygulanan sınıf rehberlik programı çerçevesinde gerçekleştirilen rehberlik etkinliklerden, çocuklarının keyif aldıklarını ve bu çalışmaların önemli olduklarını belirtmişlerdir. Ek olarak bu çalışmaların daha düzenli ve planlı yapılmasının, daha somut sonuçlar görebilmek adına daha etkili olabileceklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler sınıf rehberlik programı çerçevesinde gerçekleştirilen rehberlik etkinliklerinin çok eğlenceli ve güzel geçtiklerini belirtmişlerdir. Yine etkinliklere katılmakta zorlanan arkadaşları olduğu zaman, hem kendilerinin hem öğretmenlerinin arkadaşlarının etkinliklere katılması için yardımcı olmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Sınıf ortamı dışında zeka oyunları atölyesi, okul drama atölyesi gibi farklı ortam ve iç mekanlarda gerçekleştirilen rehberlik etkinliklerinin daha eğlenceli ve verimli geçtiğini ifade etmişlerdir.

Not: Bu çalışma Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından SBA-2023-1860 nolu proje kapsamında desteklenmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** İlkokul rehberlik programı, program değerlendirme, nitel yöntem

**Kaynakça**

Durmuş, M. (2012*). İlköğretim 8. Sınıf Rehberlik Programı Eğitsel Ve Mesleki Gelişim Kazanımlarınım Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi) Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Ens.

Girgin, G. (2005). Psikolojik Danışma ve Rehberlik. (Editör: Alim Kaya) 2. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara. • Bu çalışma Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından SBA-2023-1860 nolu proje kapsamında desteklenmektedir.

Kızıl, D. (2007). Ortaöğretim kurumlarındaki rehber öğretmenlerin ve sınıf rehber öğretmenlerin sınıf içi rehberlik etkinlikleriyle ilgili görüşleri. (Doktora Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Neuman, W. L. (2014). Toplumsal Araştırma Yöntemleri: 1. Cilt Nitel ve Nicel Yaklaşımlar. *Sedef Özge (çev.), 5*.

Terzi, Ş.I. (2004). Okul psikolojik danışma ve rehberlik programlarının geliştirilmesi. Psikolojik Danışma ve Rehberlik (Ed: Alim Kaya). Ankara: Anı Yayıncılık

Tüfekçi, M. U. (2011). *Kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programı rehberlik etkinliklerinin sınıf rehber öğretmenleri ve rehber öğretmenler tarafından uygulanma durumları*. (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi.

Yazgünoğlu, S., & Demirel, M. (2012). Okul ve sınıf rehber öğretmenlerinin ilköğretim kurumları sınıf rehberlik programına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2,* 244-255.

# Deneyap Teknoloji Atölyelerinin İşlevlerinin Belirlenmesi

İsmail Gelen
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Emel Birlik
MEB

**Problem Durumu**

Teknolojinin hızla geliştiği bir çağda bir ülkenin kalkınabilmesi için ileri teknoloji barındıran ürün ve sistemleri üretmesi gerekmektedir. Uluslararası birçok kuruluşun sıklıkla üzerinde durduğu konulardan biri de 21. Yüzyıl becerileridir. Bu becerilerin bireylere kazandırılması konusunda birçok ülke eğitim politikalarını yeniden güncelleyerek çağın gereksinimlerini karşılamaya çalışmaktadır. Gelişmiş ülkeler eğitim programlarını yeni teknolojiler üretebilen ve bunları kullanabilen bireyler yetiştirmeye yönelik geliştirmektedirler. Ülkemizde de Cumhurbaşkanlığımızın 3 Ağustos 2018 yılında yayımlamış olduğu ilk 100 icraat programı çerçevesinde 81 ilde 100 Dene-Yap atölyesi kurulmasına yönelik T.C. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, T.C. Gençlik ve Spor Bakanlığı, TÜBİTAK ve Türkiye Teknoloji Takımı Vakfı arasında işbirliği yapılmıştır. Gençlerin, özellikle teknoloji alanında gelişimlerine katkı sağlayan bu dört önemli kurumun katkıları ile Deneyap Türkiye hayata geçirilmiştir (Deneyap Türkiye,2023). Deneyap Türkiye'nin temel amacı, ülkemizin kalkınması için Milli Teknoloji Hamlesinin itici gücünü oluşturacak, teknoloji üretme yetkinliği yüksek genç bireyler yetiştirmektir. Atölyelerin eğitim modellerine ve amaçlarına bakıldığında sürekli öğrenme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, karmaşık problemleri çözme, etkili iletişim, takım çalışması ve milli ve özgün teknolojiler geliştirebilecek bireyler yetiştirme odaklı olduğu görülmektedir. Ülke için önemli bir adım olarak kurulan bu atölyelerin amaçlarına ulaşması için her yönüyle değerlendirilmesi, kendini sürekli güncellemesi, olası problemlerinin çözülmesi gerekmektedir. Türkiye On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023) 547. Maddesi ‘’Tüm bireylerin kapsayıcı ve nitelikli bir eğitime ve hayat boyu öğrenme imkânlarına erişimi sağlanarak düşünme, algılama ve problem çözme yeteneği gelişmiş, özgüven ve sorumluluk duygusu ile girişimcilik ve yenilikçilik özelliklerine sahip, demokratik değerleri ve milli kültürü özümsemiş, paylaşıma ve iletişime açık, sanat ve estetik duyguları güçlü, teknoloji kullanımına yatkın, üretken ve mutlu birey yetiştirmek temel amaçtır.’’ Şeklinde belirtilmiştir. 21.yüzyıl becerilerine sahip insan yetiştirmenin, teknolojinin eğitimde kullanılmasının ve teknoloji üretiminin bu denli önemli olduğu bir çağda gerçekleştirilen eğitim reformları ve eğitim modelleri ile ilgili yapılacak olan her çalışma ayrı bir önem taşımaktadır. Yapılan bu araştırma ile bu yenilikleri ortaya koymayı amaçlayan Deneyap atölyelerinin işlevlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Atölyede eğitim alan öğrenciler, veliler ve atölyelerde eğitim veren öğretmen görüşlerinden yola çıkarak atölyelerin işlevlerinin ortaya koyulması ülkemizin dönüşen eğitim sistemine katkı sağlayacaktır. Bu araştırmanın amacı paydaş görüşlerini alarak dene-yap atölyelerinin işlevlerinin ne olduğunu betimlemeyi amaçlamaktadır. Deneyap atölyelerinin işlevleri ile ilgili öğrenci, veli ve öğretmen görüşleri alınmıştır. Bu görüşler arasında ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Bu çalışma ile Deneyap atölyelerinin işlevlerini farklı görüşler açısından elde edilen bilimsel verilerle yol gösterici olması hedeflenmektedir. Aynı zamanda, Türkiye de alanda yapılan öncü çalışmalardan biri olması hedeflenmektedir.

**Yöntem**

Araştırma, öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerinden yola çıkarak dene-yap atölyelerinin işlevlerinin ne olduğunu betimlemek amacıyla yapılmış betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın amaçlarını gerçekleştirmek için nicel ve nitel veriler elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen nitel veriler nicel verileri açıklamak iç tutarlılığı sağlamak için kullanılmıştır. Amasya Merkez ilçesinde bulunan dene-yap atölyesi çalışma evreni olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda veri toplama araçları merkez ilçede bulunan dene-yap atölyesinde eğitim alan öğrencilere, velilerine ve atölyede görev yapan öğretmenlere uygulanmıştır. Araştırma amaçları doğrultusunda nicel verilerin elde edilmesi için araştırmacı tarafından 2 anket hazırlanmıştır. Dene-yap atölyelerinin işlevlerinin belirlenmesi için hazırlanan anket Amasya ili Merkez ilçesinde 60 öğrenci, 27 veliye uygulanmıştır. Anketler basılı kağıt şekilde ve “yüz yüze” uygulanmıştır. Veli anketi öğrencilere verildikten sonra evde velilerin doldurmaları sağlanmıştır. Anketlere katılım sağlayan velilerin anket formları öğrenciler tarafından atölyeye getirilmiş, veriler bu şekilde toplanmıştır. Anket formu 5’li likert tipinde olup yanıt seçenekleri “Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum”, “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklindedir. Bu veri toplama araçlarından biri öğrenciler için, diğeri veliler için uygulanan ‘’Dene yap Atölyelerinin İşlevlerinin Belirlenmesi Anketi’dir. Öğrenci ve veli anket formları birbirine paralel sorulardan oluşmaktadır. Nitel verilerin elde edilmesi için dene yap atölyesinde görev yapan öğretmenlere yönelik araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Dene-yap atölyesinde görev yapan 7 öğretmen ile atölyede yüz yüze önceden belirlenen sorularla görüşme gerçekleştirilmiştir. Elde verilen veriler yazılı ve sesli olarak kaydedilmiştir. Öğrencilere ve velilere yönelik dene yap atölyelerinin işlevlerinin belirlenmesi anketinde güvenirlik analizi yapılmıştır. Ayrı ayrı Pj, Sj, rjx, t, p ve CSR. α değerleri hesaplanmıştır. Maddelerin tümü için Cronbach’s Alpha (CR. α) güvenirlik katsayısı 0.87 (yüksek derecede güvenilir) olarak bulunmuştur. Öğrencilerin cinsiyet ve okul düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını araştırmak için vağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Yaş ve sınıf seviyesi değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını araştırmak için One Way ANOVA testi yapılmıştır. Velilerin cinsiyet ve gelir düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını araştırmak için (Bağımsız gruplar T testi yapılmıştır. Yaş, eğitim düzeyi ve çocuk sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını araştırmak için One Way ANOVA Testi yapılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanarak analiz

edilmiştir. Katılımcı ifadeleri tek tek ele alınarak çıkarımlar yapılmıştır. Daha sonra kategorilere ayrılarak frekansları belirlenmiştir. Cevaplardan elde edilen kod ve kategorileri genel anlamda açıklayabilecek ortak bir tema altında toplanmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Deneyap atölyelerinin işlevlerini belirlemeye yönelik öğrencilere ve velilere uygulanan paralel sorulardan oluşan anketlerde genel ortalama ile çoğu soruya ''Kesinlikle Katılıyorum veya ''Katılıyorum'' yanıtını vererek olumlu kanaatlere sahip oldukları görülmektedir. Öğrenci ve veli görüşlerinden yola çıkarak deneyap atölyeleri belirlediği hedeflere göre birtakım işlevlerini ortaya koymaktadır. Atölyelerin öğrencilerin yeni teknolojiler üretmesini ve özgün ürünler ortaya koymasını sağlayan bir işlevi olduğu yorumu yapılabilir. Öğrenci görüşlerine göre atölyelerin öğrencilerin ileride seçecekleri mesleklere yön verebilmesi gibi bir işlevi ortaya çıkmaktadır. Aynı şekilde velilerin de bu görüşü destekleyerek çocuklarının geleceğinin şekillenmesine dair görüşlerinde atölyenin olumlu yönde bir işlevi olduğu görülmektedir. Atölyelerin 21.yüzyıl becerilerine ve donanımlarına sahip bireyler yetiştirdiğine dair bir işlevi belirlenmektedir. Atölyelerin bireylere işbirlikli öğrenme sağladığı, yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği, iletişim becerilerini artırdığı, takımla çalışma becerisi kazandırdığı söylenebilir. Araştırma sonucunda deneyap atölyelerinin işlevleri öğrenci görüşleri açısından cinsiyet, okul düzeyi, yaş ve sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğrencilerin çoğunluğu atölyenin sınav yapma sıklığının 2 yılda bir olması konusunda hemfikirdirler. Öğrencilerin deneyap atölyelerine çoğunlukla öğretmenleri tarafından yönlendirildiğine dair bir sonuç çıkmaktadır. Deneyap atölyelerinin işlevleri veli görüşleri açısından cinsiyet, yaş eğitim durumu ve çocuk sayısına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Velilerin çoğunluğu sınav yapılma sıklığının 1 yıl olması konusunda hemfikir oldukları sonucuna varılmaktadır. Veli görüşlerinin gelir düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Fakat veri sayısı az olduğu için bu bulgunun genellenemeyeceği sonucuna varılmaktadır. Araştırmanın sonucunda deneyap atölyelerinin işlevlerine yönelik öğretmen görüşleri açısından birçok sonuca ulaşılmaktadır. Atölyede uygulanan programların öğretmenlere yeterince rehberlik ettiği ve bu programların eğitmen geri bildirimlerine göre güncellediği sonucuna varılmaktadır. Kazanımların öğrenci seviyesine uygun olduğu, öğrenciler arasında herhangi bir uyum problemi olmadığı söylenmektedir. Ölçme ve değerlendirme için öğretmenlerin çoklu ve alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine başvurduğu sonucuna ulaşılmaktadır Atölyede kullanılan materyallerin kazanımlara ulaşmaya yarar nitelikte olduğu fakat sayı açısından yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Aynı zamanda atölyelere ayrılan sürelerin artırılması, öğrencilerin bireysel olarak pratikte daha fazla uygulama yapması ve seviye belirleme sınavlarının olması yönünde programa eklenmesi gereken birtakım görüşler olduğu görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Deneyap atölyeleri, vizyon 2023 belgesi, 21.yy becerileri

**Kaynakça**

Anagün, Ş. S. (2018). Teachers' perceptions about the relationship between 21st century skills and managing constructivist learning environments. International Journal of Instruction, 11(4), 825-840. https://doi.org/10.12973/iji.2018.11452a

Balay, R. (2004). Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37(2), 61-82.

Benesova, A. ve Tupa, J. (2017). "Requirements For Education And Qualification Ofpeople İn Industry 4,0". Procedia Manufacturing, 11, 2195-2022.

Cansoy, R. (2018). Uluslararası Çerçevelere Göre 21.Yüzyıl Becerileri ve Eğitim Sisteminde Kazandırılması. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 7 (4), 3112-3134.

Deneyap, (2020). "DENEYAP TÜRKİYE" Erişim: 27 Nisan 2023 https://www.deneyapturkiye.org/KurumsalDENEYAPTURKIYE-13.ht

Ebuzer KAYHAN, Doç. Dr. Sertel ALTUN, Prof. Dr. Mehmet GÜROL [20-35] Sekizinci Sınıf Türkçe Öğretim Programı (2018)'nın 21. Yüzyıl Becerileri Açısından Değerlendirilmesi / Evaluation of Eighth Grade Turkish Curriculum (2018) in Terms of Century Skills

European Commission (2020). Dijital Education Action Plan (2021-2027). Erişim: 22 Mayıs 2023, https://ec. europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_e

Gelen, İ., Demircioğlu, H. (2020). Endüstri 4.0 ve Toplum 5.0 Bağlamında: "Eğitim 4.0". Asr Journal Academic Social Reseour Journal, 5(17), 495-512

Gelen, İ. (2018). Academician's Predictions ons Of 21st Century Education and Education in the 21st Century. European Journal of Education Studies. doi: 10.5281/zenodo.1233478

Gelen, İ. (2017). "P21- 21st Century Skills Frameworks in Curriculum and Instruction (USA Practices)". The Journal of Interdisciplinary Educational Research, 1(2), 15-29. eISSN: 2602-2516 http://dergipark.gov.tr/jier.

MEB. (2018).2023 Eğitim Vizyonu. Erişim:29 Mayıs 2023 https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf adresinden erişim sağlandı.

Saavedra, A. R. ve Opfer, V. D. (2012). Learning 21st -Century Skills Requires 21st -Century Teaching. Phi Delta Kappan, 94(2), 8-13.

Şener, G., & Gündüzalp, S. (2018). Akademisyenlerin Üniversitelerde Dijital Dönüşüm ile İlgili Görüşleri. 1. Uluslararası Battalgazi Multi Disipliner Çalışmalar Kongresi, (ss. 178-182). Malatya

Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (2023). Erişim:12 Mayıs 2023. 21. Yüzyıl Becerileri ve Değerlere Yönelik Araştırma Raporu. https://ttkb.meb.gov.tr/ adresinden erişim sağlanmıştır.

Türk Dünyası 2040 Vizyonu (2021). Erişim:30 Nisan 2023 https://turkicstates.org/assets/pdf/haberler/turk-dunyasi-2040-Vizyonu-2396-98.pdf adresinden erişim sağlandı.

Türkiye On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023). Erişim:1 Haziran 2023 https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/07/On_Birinci_Kalkinma_Plani-2019- 2023.pdf adresinden erişilmiştir.

T3 Vakfı (2023). Erişim: 14 Nisan 2023 https://t3vakfi.org/tr/ adresinden erişilmiştir.

Voogt, J. ve Roblin, N. P. (2012). A Comparative Analysis Of International Frameworks For 21st Century Competences: Implications For National Curriculum Policies. Journal of Curriculum Studies, 44(3), 299-321

# Bilim ve Sanat Merkezi Destek Eğitim Programı Sosyal Bilgiler Alanında Gerçekleştirilen Bir Web Macerası Etkinliğinin İncelenmesi

Remzi Yılmaz
Anadolu Üniversitesi

Çiğdem Suzan Çardak
Anadolu Üniversitesi

**Problem Durumu**

Tarihe bakıldığında kişilerin, ülkelerin ve insanlığın ilerlemesinde özel yetenekli bireylerin önemli bir yeri olduğu görülmektedir (İnnalı, 2017). 2022 yılı itibarıyla ülkemizde 355 adet BİLSEM bulunmaktadır (MEB, 2022). BİLSEM'ler, özel yetenekli öğrencilere öğrenci merkezli ve proje tabanlı bir eğitim anlayışıyla eğitim desteği sağlarken, onların sosyal ve duygusal gelişimlerinde önemli rol oynamakta, öğrencilerin bilimsel araştırma için temel eğitim aldıkları bir modeli de sürdürmektedir (Akın Akbüber, Erdik, Güney, Çimşitoğlu, ve Akbüker, 2019). BİLSEM'lerde bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlanmaktadır. Bu programlarda öğrenci merkezli olarak yürütülen etkinliklerin örgün eğitim kurumlarındaki program ile bütünlük oluşturmasına dikkat edilmelidir ve etkinliklerde üst düzey düşünme becerilerini kazandıracak uygulamalar yapılmalıdır (MEB, Bilim ve Sanat Merkezi Yönergesi, 2022). Bu doğrultuda, BİLSEM programlarının eğitim ilkelerine uygun olarak tasarlanması beklenen öğretme-öğrenme süreçlerinin yapılandırmacı yaklaşımla uyumlu olacağı söylenebilir.

Geleneksel sınıf ortamlarında ezber yoluyla öğrenmenin gerçekleştiğine inanılırken yapılandırmacı anlayışta bilginin yapılandırılması ve yeni durumlarda kullanılması önemli görülmektedir (Brooks ve Brooks, 1999). Yurdakul (2020), bilgisayar destekli işbirlikli öğrenme ortamlarının zengin, öğrenen merkezli yapılandırmacı öğrenme ortamları sunduğunu belirtmektedir. Yapılandırmacılığı temel alan Web tabanlı bir öğretim yöntemi olan Web Macerası yöntemi, Dodge (2001)'e göre, öğrencilerin uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerinde düşünmelerini desteklemek için tasarlanmış eğitsel etkinliklerden oluşmaktadır. Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesine (2022) bakıldığında, öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri kazanmalarını sağlayacak uygulamalar yapılması ilke olarak benimsenmiştir. Bu doğrultuda Web Maceralarının özel yetenekli öğrencilere üst düzey düşünme becerisi kazandırma süreçlerinde yararlanılabilecek bir öğretim yöntemi olup olmadığının incelenmesi gerekmektedir.

Web Maceralarının öğrencilerin öğrenmelerine, derse ilgilerine ve üst düzey düşünme becerilerini kullanmalarına olumlu bir etkisi olduğu ve öğretmenlerin de Web Maceralarını özel yetenekli öğrenciler için uygun ve değerli buldukları (Mohn, 2004); öğretmenlerin Web Macerası gibi harmanlanmış öğrenme etkinliklerinin özel yetenekli öğrenciler için kullanılmasının sıradan ödevler kullanılarak ulaşılması mümkün olmayan entelektüel ve yaratıcı derinlikler sağladığı (Schweizer ve Kossow, 2007) bulguları alanyazında yer almaktadır. Bu çalışmada BİLSEM destek eğitim programında genel zihinsel yetenek alanına göre tanılanan öğrencilerin alabileceği sosyal bilgiler dersine yönelik bir Web Macerası etkinliğine odaklanılmıştır. Sosyal bilgiler programının en önemli amacı demokratik değerleri benimseyen birer dünya vatandaşı yetiştirmektir. Geleceği şekillendirecek liderler olarak görülen özel yetenekli öğrencilerin bu değerleri benimsemeleri için sosyal bilgiler dersinin iyi planlanması gerekmektedir (Uzun, 2006).

Ünal ve Er (2015) özel yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin görüşlerini inceledikleri çalışmalarında, sosyal bilgiler dersinde anlatım ve soru-cevap en fazla kullanılan yöntem ve teknik olduğu, sosyal bilgiler derslerinin geleneksel yöntemlerle yürütüldüğü ve sürecin zenginleştirilemediği belirlenmiştir. Sosyal Bilgiler dersinin "küresel bağlantılar" öğrenme alanı, dünya üzerindeki çeşitli ülkeleri tanıtma, ülkeler arasındaki ilişkileri kavrama, ülkemizin kültürü ile değişik kültürleri karşılaştırma ve farklı kültürlere saygı gösterme kazanımlarını içermektedir (MEB, 2018). Değirmenci (2019)'nin 4. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretimine ilişkin öğretmen görüşlerini incelediği çalışmasında, öğrencilerin farklı ülke ve kültürleri yakından görme imkanları olmadığı ve öğretmenler tarafından düz anlatım yolunun tercih edildiği, bu durumların öğrenci başarısını olumsuz yönde etkilediği ifade edilmektedir.

BİLSEM öğrencileri ile sosyal bilgiler dersi küresel bağlantılar öğrenme alanına ilişkin bir çalışmaya alanyazında rastlanmamıştır. Çok önemli bir öğrenme alanı olan "küresel bağlantılar" öğrenme alanına yönelik kazanımların gerçekleştirilmesinde ve yapılandırmacı öğrenme süreciyle öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin harekete geçirilebilmesinde Web Macerası yönteminin katkılarının olup olmayacağının incelenmesine gereksinim duyulmuştur. Bu gereksinime dayalı olarak bu çalışmada BİLSEM destek eğitim programı öğrencileri için sosyal bilgiler dersi küresel bağlantılar öğrenme alanı kapsamında hazırlanan web macerası etkinliğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma soruları şunlardır:

1. Öğrencilerin Web Macerası etkinliğine katılım durumları nedir?
2. Web Macerası etkinliği sonunda öğrencilerin ürünleri nasıldır?

3. Öğrencilerin Web Macerası etkinliğine ilişkin görüşleri nelerdir?

**Yöntem**

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden bütüncül tek durum çalışması deseni ile gerçekleştirilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2018) genel standartlara pek uymayan kendine özgü durumlarda bütüncül tek durum deseni kullanılabileceğini belirtmektedir. Merriam ve Tisdell (2015) nitel araştırmacıların ilgilendikleri alanları, insanların deneyimlerini nasıl yorumladıklarını, dünyalarını nasıl kurduklarını ve deneyimlerine ne anlam yüklediklerini anlamak olarak ifade etmektedir. Bu kapsamda araştırma öğrencilerin deneyimlerini gerçekçi bir biçimde ortaya çıkaracak bir desende yapılandırılmıştır. Araştırmada amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Çalışma 2022-2023 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde Kütahya ilindeki bir BİLSEM'de yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 4. sınıf düzeyinde olan 12 "Destek Eğitim Programı" öğrencisi oluşturmuştur. Web Macerası etkinliği için "CreateWebQuest" internet sitesi kullanılarak "Uzaktaki Arkadaşlarımız" isimli bir Web Macerası hazırlanmıştır. Web Macerası haftada 3 ders saati olmak üzere 2 hafta 6 ders saati olarak planlanmıştır. Etkinliğin öğrenme çıktıları "farklı ülkelere ait kültürel unsurlarla ülkemizin sahip olduğu kültürel unsurları karşılaştırmak" ve "farklılıklarımıza saygı duymak" olarak belirlenmiştir. Web Macerasındaki görevler farklı ülkelerde oynanan çocuk oyunları ile ülkemizde oynanan çocuk oyunları arasında benzerlik ve farklılıkların neler olduğunun araştırılması, farklı ülkelerin yemekleri ile ülkemizin yemekleri arasında benzerlik ve farklılıkların araştırılması, ülkemizin ve farklı ülkelerin geleneksel kıyafetleri arasında benzerlik ve farklılıklarının araştırılması veson olarak farklı kültürlere neden saygı göstermemiz gerektiği ile ilgili görüşleri içeren ses kayıtlarınınpaylaşılmasıolarak belirlenmiştir. Öğrencilerin ihtiyaç duyacağı bilgiler için bilgi kaynakları ve süreç ile ilgili detaylı bilgi Web Macerası sayfasında öğretmen tarafından öğrencilere sunulmuştur. Öğrenciler etkinlik sürecinde edindikleri deneyimler ve öğrendikleri hakkında haftalık yansıtıcı günlükler yazmışlardır. Veri toplama sürecinde odak grup görüşmesi, Web ortamı kayıtları, öğrenci yansıtıcı günlükleri ve araştırmacı günlüğü ile nitel veri toplanmıştır. Veri analiz sürecinde betimsel analiz ve tematik analizden yararlanılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Öğrenciler yüz yüze ve web ortamında etkinliklere katılım sağlamışlardır. Öğrencilerden elde edilen veriler incelendiğinde, daha önce bir Web macerası etkinliğine katılmadıkları, etkinlik sonrasında ise genel olarak web macerası etkinliğine ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları görülmüştür. Öğrencilerin görüşlerine göre; küresel bağlantılar öğrenme alanına yönelik hazırlanan Web Macerası etkinliği ile öğrencilerin bilgilerini artırdıkları, eğlendikleri ve etkinliğin sosyal bilgiler dersini daha ilgi çekici hale getirdiği belirlenmiştir. Web Macerası doğası gereği öğretmenin önceden bazı web sitelerini belirlediği ve öğrencilerin bu Web siteleri aracılığıyla edindikleri bilgilerle analiz, sentez ve değerlendirme boyutunda üst düzey çalışmalar gerçekleştirdiği bir yapıda kurgulanmaktadır. Araştırmada öğrencilerin öğretmen tarafından sunulan web sitelerini yetersiz buldukları ve kendi istedikleri şekilde web aracılığıyla arama yapmak istedikleri görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin web macerası görevleri için hazırladıkları çizgi roman ve sunum tasarımlarında kullanacakları karakterler ve nesneler gibi detaylar için çok fazla zaman harcadıkları da bir diğer bulgudur. Web Macerasının özel yetenekli öğrencilerin ilgisini çektiği, iş birliğine teşvik ettiği, üst düzey düşünme becerilerini geliştirmelerine katkı sağladığı görülmüştür. Öğrenciler öğretmenin süreçteki rehberliğine yönelik olumlu görüş belirtmişlerdir. Bununla birlikte özel yetenekli öğrencilerin yaptıkları işlerin özenli olması için daha fazla çaba sergilemeleri, Web Macerası etkinliği sürecinde zaman yönetimi konusunda bir takım sorunlar çıkmasına sebep olmuştur. Öğrenciler tarafından daha fazla görevin Web Macerasına eklenmesi gerektiği öneri olarak getirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler**: BİLSEM, web macerası, destek eğitim programı, sosyal bilgiler, küresel bağlantılar, e-öğrenme

**Kaynakça**

Akbüber, A., Erdik, E. ve Güney, H. (2019). Bilim ve sanat merkezlerinde özel yetenekli öğrencilerin sorunlarının değerlendirilmesinde bir yöntem önerisi: Özel yetenekli öğrenci çalıştayı. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi, 6*(1), 22-39. https://dergipark.org.tr/en/pub/jgedc/issue/45283/547023

Brooks, J. G., and M. G. Brooks. 1999. In Search for Understanding: The Case for Constructivist Classroom. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Değirmenci, Y. (2019). 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde coğrafya konularının öğretimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *8*(4), 3286-3305.

Dodge, B. (2001). FOCUS: Five rules for writing a great WebQuest. *Learning and Leading with Technology*, *28*(8), 6-9.

İnnalı, H. Ö. (2017). Türkiye'de üstün zekâlı ve yetenekli çocukların dil becerilerine yönelik yapılan araştırmaların değerlendirilmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 3*(1), 75-94.

MEB. (2018). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.

MEB. (2022). MEB, Bilsem sayısında hedefini aştı. http://meb.ai/UlhaGen Erişim tarihi: 10.05.2023

MEB. (2022). Milli Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi. http://orgm.meb.gov.tr/ Erişim tarihi: 08.05.2023

Merriam, S. B., &Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley&Sons.

Mohn, N. L. (2004). *The effectiveness of the WebQuest model with gifted fifth grade students: An action research study* (Unpublished Doctoral dissertation, Valdosta State University).

Schweizer, H., &Kossow, B. (2007). WebQuests: Tools forDifferentiation. *Gifted Child Today, 30*(1), 29–35. doi:10.4219/gct-2007-19

Uzun, A. (2006). *Üstün veya özel yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Doktora Tezi, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Ünal, F., ve Er, H. (2015). Özel yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 16*(1), 165-182.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yurdakul, B. (2020). Yapılandırmacılık. Özcan Demirel (Ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler* içinde (s. 39-65). Ankara: Pegem Akademi.

# Proje Tabanlı 6E Öğrenme ile Problem Temelli Kuantum Öğrenmenin Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi

Burcu Okmen
MEB

Şeyma Şahin
MEB

Abdurrahman Kılıç
Düzce Üniversitesi

**Problem Durumu**

Her ülkenin bu nitelikte bireyler yetiştirebilmek için güçlü bir eğitim sistemine ihtiyacı vardır. 21. Yüzyılda iyi bir eğitim sistemi ülkelerin ekonomik olarak hayatta kalmalarının da anahtarı haline gelmiştir (Trilling & Fadel, 2009). Öğrencilere bu becerileri kazandırabilmek için öncelikle doğru ve eksiksiz öğretim programlarına ihtiyaç vardır. İkincisi; etkili öğrenme öğretme süreçleri ve bunun için de etkili öğretmen eğitimi gereklidir. Son olarak, daha karmaşık görevleri doğru bir şekilde ölçebilen etkili değerlendirmelere ihtiyaç duyulmaktadır (Rotherham & Willingham, 2009). Etkili öğrenme öğretme süreçleri oluşturabilmek için; öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını ve tercihlerini merkeze alan ve öğrencilerin karar verme süreçlerine aktif katılımlarını sağlayan öğrenci merkezli yaklaşımlara ihtiyaç duyulmaktadır (Benson, 2012). Bireylerin yeteneklerini, meraklarını ve üreticiliklerini geliştirmeye çalışan, çeşitliliği teşvik eden, öğrencilere kendilerine öğretilenlerin ötesine geçme fırsatı tanıyan modellerin kullanımı önerilmektedir (Bass, 1997). Günümüzde öğrencilere 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılabilmesi için öğrencilerin işbirliği yapmalarına, gerçek problemler üzerinde çalışmalarına ve gerçek yaşam durumları ile ilişki kurmalarına imkan tanıyan probleme dayalı öğrenme ve projeye dayalı öğrenme gibi öğrenme yaklaşımlarının kullanılması ön plana çıkmaktadır (Rotherham & Willingham, 2009). Bu doğrultuda, araştırmacılar tarafından tasarlanan ve uygulanan öğretim modellerinden ikisi; Proje Tabanlı 6 E Öğrenme Modeli ve Problem Temelli Kuantum Öğrenme Modeli'dir. Proje Tabanlı 6E Öğrenme Modeli ile Problem Temelli Kuantum Öğrenme Modeli bundan önceki dönemlerde çeşitli derslerde (Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi, Karakter ve Değerler Eğitimi dersi) uygulanmış ve çeşitli konularda öğrencilere etkileri (proje becerilerine etkisi, değerlerine etkisi, demokrasi algılarına etkisi, işbirlikli öğrenmeye yönelik tutumlarına etkisi, üstbilişsel düşünmelerine etkisi, öğretmen öz yeterlik algılarına etkisi) incelenmiş (Ökmen, Şahin & Kılıç, 2023; Şahin & Kılıç, 2023a, Şahin & Kılıç, 2023b, Şahin & Kılıç, 2023c) ve etkili sonuçlar alındığı görülmüştür.

Bu araştırma ile hem modellerin etkililiği hakkında daha fazla bilgiye ulaşılması, hem de hangi modelin hangi konularda daha etkili olduğunun belirlenmesi amaçlanmaktadır. Ortaya çıkan sonuçların sonraki zamanlarda bu dersin ve diğer derslerin yürütülmesindeki seçimler için yol göstereceği düşünülmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı; Proje Tabanlı 6E Öğrenme Modeli ile Problem Temelli Kuantum Öğrenme Modeli'nin öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesidir.

**Yöntem**

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden "durum çalışması" deseni ile yürütülmüştür. Bu araştırmada; "Karakter ve Değerler Eğitimi dersinde 14 hafta boyunca uygulanan Proje Tabanlı 6E Öğrenme Modeli ile Problem Temelli Kuantum Öğrenme Modeli'nin etkililik durumu" derinlemesine incelenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu; 2022-2023 yılı güz döneminde Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören ve "Karakter ve Değerler Eğitimi" dersini alan 173 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenciler dört ayrı bölümden seçilmiştir. Matematik Eğitimi ve İngiliz Dili Eğitimi gruplarında "Proje Tabanlı 6E Öğrenme", Özel Eğitim ve Türkçe Eğitimi gruplarında ise "Problem Temelli Kuantum Öğrenme" modeli kullanılmıştır.

Karakter ve Değerler Eğitimi dersi 14 hafta sürmüştür. İlk hafta öğrencilere dersin işlenişi hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Sonraki 12 hafta boyunca modeller uygulanmıştır. Son hafta ise süreç öz ve akran değerlendirmeler yapılmış ve öğrenci mektupları alınmıştır.

Veriler; yapılandırılmamış öğrenci mektupları yoluyla toplanmıştır. Öğrencilerden dönem boyunca işlenen "Karakter ve Değerler Eğitimi dersi ile ilgili duygu ve düşüncelerini serbest tarzda yazmaları istenmiştir. Veriler dönem sonunda 17-23/01/2023 tarihleri arasında Google Form aracılığı ile toplanmıştır. Verilerin toplanmasında gönüllülük ilkesine uygun davranılmıştır.

Veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Öncelikle veri tabanlı kodlama yapılmış yani önceden belirlenmiş kodlar olmadan analize başlanmış ve kodlar analiz sürecinde geliştirilmiştir. Veriler okunarak araştırma amacı ile ilgili fikirler kodlanmıştır. Bu süreçte zaman zaman önceki kodlamalara geri dönülmüş, kodlar birbiri ile karşılaştırılmış, düzenlenmiştir. Daha sonra kapsamca benzer anlamı ifade eden kodları aynı kategoriye yerleştirmek suretiyle kategori oluşturma işlemi gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada çok sayıda ve geçici kategoriler oluşmuştur. Bazı özellikler açısından kategoriler arasında yeterli uyuşmanın bulunup bulunmadığı tespit edilmeye çalışılmış ve bazı kategorilerin daha kapsamlı bir kategori içerisinde bir araya getirilmesi sağlanmış yani üst kategoriler oluşturulmuştur. Henüz analiz süreci tamamlanmamış olup nihai tema ve kategorilere ulaşıldığında veriler tablolaştırılarak ve ayrıntılı bir biçimde yorumlanacaktır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Proje Tabanlı 6E Öğrenme Modeli ile Problem Temelli Kuantum Öğrenme Modeli'nin öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirildiği bu çalışmada modellerin öğrencilerin araştırma yapma, düşünme becerileri ve grup çalışması gibi becerileri kazanmaları beklenmektedir. Her modelin de farklı öğrenci grupları ve farklı derslerde kullanıldığı çalışmalar incelendiğinde modellerin öğrenci üzerinde etkili olacağı düşünülmektedir. Hangi modelin hangi beceri üzerinde daha fazla etkisi var veya farklı bir etkisi var mı bunun ortaya çıkartılması hedeflenmektedir.

Her modelin aşamaları ve süreçleri benzerdir. Proje Tabanlı 6E Öğrenme Modeli iki aşamada tamamlanan bir "öğrenme döngüsü" şeklinde düzenlenmiştir. Her aşamada sırasıyla; "bireysel çalışma", "grup çalışması" ve "sınıf çalışması" olmak üzere üç adım takip edilmekte, döngü altı adımdan oluşmaktadır. Problem Temelli Kuantum Öğrenme Modeli ise bir "öğrenme döngüsü" şeklinde düzenlenmiştir. Döngü yedi adımdan oluşmaktadır. Adımlar; "bireysel çalışma", "grup çalışması" ve "sınıf çalışması" olmak üzere üç adım takip edilmekte, döngü yedi adımdan oluşmaktadır. Her iki model de hem uzaktan eğitime hem de yüzyüze eğitime uyarlanarak kullanılabilir. Ancak modellerin içerikleri ve öğrencilerden beklenenler farklılık göstermektedir. Bu nedenle yapılan ilk analizler sonucunda grup çalışması, modelin etkisi, sunum, araştırma yapma, dönüt, materyal kullanımı, öğretmen, akran değerledirme, rapor hazırlama gibi temaların her iki model de oluştuğu görülmüştür. Ancak modeller arasında bir fark olup olmadığı henüz belirlenmemiştir. . .

**Anahtar Kelimeler**: Karakter ve değerler eğitimi dersi, öğrenci görüşleri, problem temelli kuantum öğrenme, proje tabanlı 6E öğrenme

**Kaynakça**

Bass, R. V. (1997). The purpose of education. The Educational Forum, 61(2), 128-132.

Benson, P. (2012). Learner-centered teaching. In A. Burns & J. C. Richards (Ed.), The Cambridge guide to pedagogy and practice in second language teaching (pp. 30-37). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Ökmen, B., Şahin, Ş., & Kılıç, A. (2023). A model that can be applied in both distance and face-to-face education: Problem based-quantum learning model. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. (Değerlendirme sürecinde)

Rotherham, A. J., & Willingham, D. (2009). 21st century skills: The challenges ahead. Teaching for the 21st Century, 67(1), 16-21.

Şahin, Ş., & Kılıç, A. (2023a). Effectiveness of the Project-Based 6E Learning Model. European Journal of Open, Distance and E-Learning, 25(1), 31-48.

Şahin, Ş., & Kılıç, A. (2023b). Proje tabanlı 6E öğrenme modeli'nin öğrencilerin demokrasi algılarına etkisi. Ases IV. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi (s. 38-45). Giresun.

Şahin, Ş., & Kılıç, A. (2023c). Proje Tabanlı 6E Öğrenme Modeli'nin öğrencilerin değer algılarına etkisine ilişkin kavram ağları. I. Uluslararası Pozitif Okullar ve İyi Oluş Kongresi, Kıbrıs.

Trilling, B., & Fadel, C. (2009). 21 st century skills: Learning for life in our times. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, Inc.

# Öğretmenlerin Perspektifinden; Alfa Kuşağı, Dijital Öğrenciler, Eğitim Teknolojileri ve Öğrenmenin Geleceği

Serpil Deniz
Gaziantep Üniversitesi

Nazife Tuğba Yıldırım
Çukurova Üniversitesi

**Problem Durumu**

21. yüzyıl dünyasında toplumsal, kültürel, sosyal, ekonomik ve özellikle teknolojik ve dijital alanlarda takibi zor, hızlı ve karmaşık gelişmeler yaşanmaktadır. Teknoloji ve makineleşmenin ekseninde gelişen tüm bu gelişimler ve değişimlerin bireylerin yaşamları üzerindeki etkisi önceki dönemlere göre artmakta ve bütünsel bir dönüşüm kendini göstermektedir. Bu süreçlerin doğal çıktısı olarak yeni nesil internet, yeni nesil bilgisayarlar ve yeni nesil bireyler çağın esas aktörleri olarak nitelendirilebilir. Yeni nesil bireyler özellikle 2013 yılı ve sonrasında ve tamamı yirmi birinci yüzyılda doğan ilk kuşak olma özelliği taşıyan alfa kuşağıdır. Yeni bir başlangıcın sembolü olarak betimlenen bu nesil (Nagy & Kölcsey, 2017) direkt olarak dijital dünyada ve internet döneminde dünyaya gelmiştir. Bu nesil, teknolojik iletişim çağının ilk dijital dünya neslidirler (İsmailoğlu & Yılmaz, 2019, s: 111). McCaskey, alfa neslini "şimdiye kadarki en resmi eğitimli nesil, gelişimi en çok teknoloji ile sağlanan nesil ve bugüne kadarki dünyanın en zengin nesli" olarak betimlemektedir (Williams, 2015). Günümüz anlayışından farklı olarak yetişmesi beklenen alfa kuşağı, rahat bir ortamda ders çalışmayı, yeni robotlar yapmayı, yapay zekâyı, yüksek hızda öğrenmeyi, rastgele web bağlantıları yapmayı ve internetten bilgiye hızlı bir şekilde erişmeyi tercih etmektedir. Günlük hayatlarının her aşamasında dijital dünyanın var oluşu en hissedilir özellikleri olarak kendini göstermektedir. Kurallara uymak, sınırlar dâhilinde harekete mecbur edilmek alfa kuşağı için son derece sıkıcı bulunmakta ve oyun oynarken, ders çalışırken, öğrenirken evde, okulda, bulundukları her mekânda kuralların dışına çıkmak, verilenin ötesini talep etmek, dijital dünyaya erişi beceriyle bütün meraklarını anında gidermeye alışmış bu nesil kendilerine sunulanın çok daha fazlasını talep etmektedir. Araştırmcılar tarafından geleneksel eğitim anlayışlarının bu yeni neslin entelektüel, sosyal ve psikolojik yönünü yeterince destekleyemeyeceği düşünülmektedir (Bennnett vd., 2008; Oblinger & Oblinger, 2005; Prensky, 2001). Toplumun en önemli ve en temel yapı taşı olan eğitim ve eğitimi veren kurumların günün şartlarına göre eğitim programlarını güncellemeleri ve dijital devrime uyum sağlamaları eğitimin geleceği için gerekli görülmektedir. Tapscott (2009), özellikle teknolojik bilgiden yoksun öğretmenlerin alfa kuşağı ile ciddi sorunlar yaşayacağını düşünmektedir. Değişimin değişmez bir kural olduğu ve sadece geçmişe veya bugüne bakanların geleceği kaçıracağı unutulmamalıdır. Dijital dünya, eğitimcilerin teknolojiyi öğretim uygulamalarına entegre etmesi için yeni yollar bulmasını gerektirmektedir (Berguerand, 2021). Bu sebeple araştırmacılar, alfa kuşağına uygun öğrenme içeriklerinin ve ortamlarının düzenlenmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar (Ramadlani & M. Wibisono, 2017). Bunu için de aile, okul, öğretmen ve alan uzmanları gibi eğitimin paydaşlarının ortak hareket etmesi önemlidir (Koç, 2018). Eğitimin mimarı ve esas mühendisi olan derin öneme sahip öğretmenlerin belirtilen paydaşlar arasındaki rolü, diğerlerine göre daha fazladır. Literatürde alfa kuşağı üzerine yapılan sınırlı sayıdaki araştırmalarda öğretmenlerin yeni nesil hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığını belirten araştırmalara rastlanmaktadır (Jha, 2020; Reis, 2018). Dolayısıyla alan yazında alfa kuşağının öğrenme ihtiyaçlarını ve eğitimde dijital dönüşümlerini destekleyici çalışmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu nedenle bu araştırmanın amacı öğretmenlerin perspektifinden, alfa kuşağına mensup dijital öğrencilerin eğitim ve öğretiminde yaşanan değişim ve gelişimleri, kullanılan eğitim teknolojilerinin evrildiği son durumu ve öğrenmenin geleceği hakkında öğretmenlerin değerlendirmeleri, öngörüleri ve endişelerini betimlemektir.

Araştırma bulguları ışığında öğretmenlerin çağın öğrencilerinin ihtiyaçlarını anlama ve cevap verme yeterliliğini desteklemek, her gün biraz daha karmaşık ve çok boyutlu bir hale gelen teknoloji devriminin eğitime getirdiği yenilikleri sınırlılıkları ve sakıncalarıyla birlikte ele alıp etkili bir öğrenme-öğretme süreci yürütmede eğitim teknolojilerinin sahadaki işlevsel uygulamaları ve sonuçlarıyla ilgili öğretmen deneyimleri hakkında bilimsel veriler sunmak amaçlanmaktadır.

**Yöntem**

Eğitimin aktif ve en etkili paydaşı olan öğretmenlerin yeni nesil öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik sahada kullanılan eğitim teknolojileri ve geleceğin öğrenmesine dair bilişsel ve duyuşsal cevaplarının değerlendirileceği bu çalışmada öğretmenlerin deneyimlerine yönelik bir inceleme yapılacağından nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji yaklaşımı kullanılmasına karar verilmiştir. Fenomenolojik çalışma bir kişi veya bir grup insanın herhangi bir fenomen veya kavrama dair yaşanmış deneyimlerinden ortak bir anlam keşfetme çalışmasıdır (Cresswell, 2013). Katılımcıların deneyimlerinin özünü keşfetme amacıyla "neyi", "nasıl" tecrübe ettikleriyle ilgili bütüncül bir betimleme yapmak amaçlanmıştır (Moustakas, 1994).

*Çalışma grubu:* Çalışma grubu belirlenirken nitel araştırma paradigmasına uygun olarak amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kartopu örnekleme ulaşılması kolay olmayan, örnekleme girmeye uygun olan kişilerin saptanamadığı durumlarda kullanışlı bir tekniktir (Patton, 2005). Katılımcıları belirlemek ve zengin veri elde edebilmek amacıyla eğitim teknolojilerini sınıfında aktif kullanan, alfa kuşağı öğrencilere sahip, dijital okuryazar ve üretken bir öğretmen anahtar kişi olarak seçilmiş, bu kişinin yönlendirmesiyle aynı ölçütlere uygun diğer katılımcılara ulaşılmıştır.

Nitel çalışmalarda öncelikli amaç büyük grup genellemeleri yapmaktan ziyade araştırmanın amaçlarını karşılayabilecek, detaylı ve derin veri elde edilecek örneklemin belirlenmesi olduğundan (Coyne, 1997), kartopu örneklem tekniği kullanılarak belirlenmiş on öğretmenle görüşmeler yapılmıştır.

*Veri toplama aracı:* Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulmuş "Kişisel bilgi formu" ve "Yarı-yapılandırılmış görüşme formu" kullanılmıştır. İhtiyaç duyulan yerlerde sonda sorular da kullanılarak katılımcıların deneyimlerinin özünü ortaya çıkarmak hedeflenmiştir. Yarı- yapılandırılmış görüşme formları nitel araştırmalarda en sık kullanılan tekniktir (Patten & Newhart, 2018) ve görüşme esnasında katılımcının deneyimlerini bütünlük içinde paylaşmasına imkân verir (Tomaszewski, Zarestky & Gonzales, 2020).

*Veri analizi:* Çalışmada elde edilen verilen Maxqda paket programı kullanılarak analiz edilecektir. Maxqda programı nitel verilerin transkripti, kodlanması, tema ve kategorilerin oluşturulması ve görselleştirilmesini sistematik bir şekilde yapmayı sağlayan analiz programıdır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu araştırma kapsamında dijital öğrenciler olan alfa kuşağının öğretmenlerinin perspektifinden, öğrenme öğretme süreçlerinde yaşadıkları deneyimlerden yola çıkarak öğrencilerin öğrenme alışkanlıkları, ihtiyaçları, talepleri, sınıflarda kullanılan eğitim teknolojileri, getirileri, yaşanan sıkıntılar ve dijital platformların yarattığı sakıncaların ortaya çıkarılması beklenmektedir. Sürdürülen bu araştırmanın veri toplama süreci henüz tamamlanmadığından bulgular hakkında net sonuçlar vermek mümkün değildir fakat öğretmenlerin yaşanan değişimler hakkındaki düşünceleri, duyguları ve öğrenmenin geleceği hakkında öngörülerini betimlemek, günümüz öğrencilerinin içine doğduğu sanal dünya, teknoloji devrimi ve dijital öğrenme imkânlarının okula ve sınıf içine yansımaları, bu yansımaların öğrenme- öğretme sürecine etkisi keşfedilmesi beklenen bulgular arasındadır. Yapılmakta olan bu fenomenolojik çalışmada öğrenme öğretme süreçlerinde yeni nesil öğrencilerin öğrenme algısı, öğretmenden ve dersten beklentileri, sahada kullanılması mümkün olan eğitim teknolojilerinin ders sürecini nasıl şekillendirdiği, öğrencilerin ihtiyaçlarını ne derece tatmin ettiği öğretmenlerin deneyimleri çerçevesinde incelenmiş olacaktır. Bununla birlikte bütün tecrübeleri sonucunda öğretmenlerin mevcut sistemde eğitime bakış açıları, eğitim teknolojileri açısından okulların yeterliliği, öğretmenlerin edinmesi gereken nitelikler ve beceriler ve nihayetinde öğretmenlerin geleceğin öğrenmesine dair duygu, düşünce ve tavsiyeleri belirlenmiş olacaktır. Ayrıca öğretmenlerin süreç içindeki rolleri, teknolojiyi sonradan öğrenen bireyler olarak eğitim teknolojilerine hâkimiyet düzeyleri, sunulan teknolojik araçların sınıflara aktarılması ve elde edilen sonuçların etkililiğinin de öğretmenler açısından değerlendirilmesinin ortaya çıkarılması elde edilmesi beklenen sonuçlar arasındadır. Elde edilen bulgular ışığında eğitim paydaşlarına ve karar vericilere bilimsel veriler sunmak, mevcut duruma olumlu katkı sağlayacak önerilerde bulunmak araştırmanın beklenen sonuçlarındandır.

**Anahtar Kelimeler**: Fenomenoloji, alfa kuşağı, öğretmenler, dijital dönüşüm, eğitim teknolojileri

**Kaynakça**

Bennett, S., Maton, K. and Kervin, L. (2008). The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. British Journal of Educational Technology, 39(5), 775–786.

Berguerand, J.-B. Top 8 Digital Transformation Trends in Education. EHL Insights: https://hospitalityinsights.ehl.edu/digital-transformation-trends Erişim Tarihi: 23.05.2021.

Coyne, I. T. (1997). Sampling in Qualitative Research. Purposeful And Theoretical Sampling; Merging Or Clear Boundaries?. Journal of Advanced Nursing, 26(3), 623-630.

Creswell, J.W. (2013) Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. 4th Edition, SAGE Publications, Inc., London.

İsmailoğlu, A. G. S., & Yılmaz, A. G. H. (2019). Alfa Nesli Çocuklarının Sınıflarında Teknoloji Kullanımı. *ISPC 2019 Bildiri veİyi Örnekler Tam Metin Kitabı*, 107.

Jha, A. K. (2020). Understanding generation alpha. https://doi.org/10.31219/osf.io/d2e8g.

Koç Akran, S. (2018). Ters-yüz sınıflarda (flipped classrooms) alfa kuşağı. *Editörler Şahin, H., Temizer, A. ve Premović, M. Eğitim Bilimlerinde Akademik Çalışmalar. Çetine, Karadağ. ss*, 139-158.

Moustakas, C. (1994). Phenomenological Research Methods. Thousand Oaks, CA: Sage.

Nagy, Á. ve Kölcsey, A. (2017). Generation alpha: Marketing or science. Acta Technologica Dubnicae, 7(1), 107-115.

Oblinger, D. and Oblinger, J. (2005). Is it age or IT: First steps towards understanding the net generation. In D. Oblinger and J. Oblinger (Eds), Educating the Net generation (p.2.1–2.20). Boulder, CO: EDUCAUSE. http://www.educause.edu/educatingthenetgen

Patten, M. L., & Newhart, M. (2018). Understanding research methods an overview of the essentials. New York: Routledge.

Patton, M. Q. (2005). Qualitative Research. New York: John Wiley & Sons, Ltd.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. On The Horizon, 9(5), 1–6.

Ramadlani, A.K& Wibisono, M. (2017). Visual Literacy and Character Education For Alpha Generation. Proceeding, İnternation Seminar on Language, Education and Culture, 1-7.

Reis, T. A. (2018). Study on The Alpha Generation And The reflections of ıts behavior in the organizational environment. Quest Journals Journal of Research in Humanities and Social Science, 6(1), 09-19.

Tapscott, D. (2009). Grown up digital: How the net generation is changing your world. New York: The McGraw-Hill Companies

Tomaszewski, L. E., Zarestky, J. ve Gonzalez, E. (2020). Planning qualitative research: Design and decision making for new researchers. International Journal of Qualitative Methods, 19, 160940692096717.doi:10.1177/1609406920967174

Williams, G. (2015). Meet alpha: The next 'Next Generation'. https://www.nytimes.com/2015/09/19/fashion/meet-alpha-the-next-next generation.html.

# İngilizce Öğretim Programı Kazanımları ve Ders Kitaplarının, Yabancı Dil Testi (YDT) ile Uyumu Konusunda Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi

İsmail Gelen
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Kübra Çakır
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

**Problem Durumu**

Türkiye'de İngilizce öğretimi toplumun birçok katmanında yıllardır saatlerce üzerine tartışılan bir konu olmuştur. Sadece tartışma konusu olarak kalmayan İngilizce öğretiminde; yıllar içinde müfredat birçok değişikliğe şahit olmuştur. Öğrencilerin okullarda öğretilen ilk yabancı dil olan İngilizce'yi öğrendikleri kademenin 4'ten 2'ye düşürülmesi son yıllardaki en sert değişikliklerden birisidir. Eğitimdeki önemli değişikliklerden birisi de 8 yıllık ilkokul ve 4 yıllık lise türünün; 4 yıllık ilkokul, 4 yıllık ortaokul ve 4 yıllık lise türüne dönüşmesidir. Bu değişim, yabancı dil öğretimi ve öğreniminden etkilenen herkesin dil öğrenimine farklı bir yaklaşım benimsemesini gerektirmiştir. Ulusal İngilizce müfredatı, yeni modelin bu değişiklikleri karşıladığını ve yabancı dil öğreniminde kullanılan ders kitaplarının yıllar içinde düzeltildiğini ve geliştirildiğini iddia etmektedir.

Yeni İngilizce müfredatının asıl hedefi; İngilizce öğrenenleri, teşvik edici, motive edici ve eğlenceli öğrenme ortamlarına çekerek; onları bağımsız, akıcı ve etkili dil kullanıcıları haline getirmektir. Müfredat, tekil bir öğretim metodolojisini benimsemek yerine, İngilizcenin uluslararası statüsünün kabulüne, iletişimsel yeterliliğin bileşenlerine ve dört ana dil becerisinin entegrasyonuna dayalı, yinelenen öğretim ve dil ilkelerini belirler (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018). Ders kitapları en yaygın kullanılan yabancı dil öğretim materyalleri arasındadır. İngilizce sınıflarında ders kitaplarının belirgin varlığı, yabancı dil olarak İngilizce programlarının başarısıyla ilgili içeriğin ve sorunların analiz edilmesi gerektiğini gösterir. Ders kitapları, yalnızca bilgi kaynağı değil, aynı zamanda programın yapısını ve hedefini etkileyen bir faktördür. Bu açıdan bakıldığında ders kitapları herhangi bir İngilizce öğretim programı için bir yol haritası olarak kabul edilebilir. Yanlış bir seçim, daha sonra pişmanlık kaynağı olabilir. Pek çok ülkede çok çeşitli durumlarda, ders kitapları öğrencileri standart testlere hazırlamak amacıyla tasarlanır ve yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde bu yaygın eğilim bir eleştiri kaynağı olabilse de ders kitaplarının bu amacı yerine getirmesi gerekir. Türkiye'de ders kitapları ağırlıklı olarak öğrencileri, gelecekleri ile ilgili belirleyici olacak sınavlara hazırlamak için kullanılmaktadır. Bu sınavlar aynı zamanda ülke çapında üniversite giriş sınavları olarak anılmaktadır. Ders kitapları, eşitliğin sağlanması için Türkiye genelinde her dönem başında ücretsiz olarak dağıtılmaktadır. Liselerde kullanılan İngilizce ders kitapları doğrudan İngilizce üniversite giriş sınavına yönelik olmamakla birlikte, öğrencilerin genel yeterliliklerini geliştirmeye yardımcı olarak dağıtılmaktadır. Sınav ise konuşma ve yazma gibi üretken becerileri test eden alt bölümleri olmayan, çoktan seçmeli bir yeterlilik sınavıdır.

2005 yılında yapılan çalışmada; yabancı dil ağırlıklı liselerde uygulanan İngilizce programı hedef davranışları ile 2004 Yabancı Dil Sınavı sorularında ölçülmek istenen davranışlar arasındaki ilişki incelenmiştir (Arslan, 2005). Ayrıca İngilizce öğretim programının hedef ve davranışlar, içerik ve program ile Yabancı Dil Sınavı uyumu konularında anket yoluyla öğretmen görüşü alınmıştır. Başka bir araştırmada, MEB ortaöğretim ders kitapları ile 2010-2019 yılları arasındaki Yabancı Dil Sınavı soruları, sözlüksel (lexical) ve sözdizimsel (syntactic) güçlük düzeyi açısından korpus temelli olarak (corpus-based) analiz edilmiştir (Gedik ve Kolsal, 2022). İlgili literatür incelendiğinde 2019-2022 yılları arasında yapılan Yabancı Dil Testi ile ilgili bir çalışma bulunmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca 2018 yılında güncellenen ortaöğretim İngilizce programı kazanımları ve Yabancı Dil Testi sorularının ölçmek isteği kazanımların uyumu konusunda da bir çalışma mevcut değildir.

Bu araştırmanın amacı, Millî Eğitim Bakanlığı ortaöğretim İngilizce öğretim programı kazanımları ile Yabancı Dil Testi (YDT) sınavında ölçülmek istenen kazanımların örtüşüp örtüşmediği konusunda ve 2022 – 2023 eğitim öğretim yılında liselerin yabancı dil sınıflarında okutulan devletin ücretsiz olarak öğrencilere sağladığı İngilizce ders kitaplarında geçen kelimeler ile Yabancı Dil Testi sınavında geçen kelimelerin uyumu konusunda; İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesidir.

**Yöntem**

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden Betimsel Tarama Modeli kullanılmıştır. Araştırmada öğretmen görüşlerini almak amacıyla araştırmacılar tarafından uzman görüşleri alınarak hazırlanan 5li likert ölçeği kullanılmıştır. Anketin pilot çalışması Samsun ilinin tüm ilçelerinden öğretmen oranlarına göre rastgele seçilen 120 öğretmene uygulanmıştır. Bu uygulamanın geçerlik güvenirlik analizi sonucu Cronbach's Alpha .994 ve açıklanan varyans .84 olarak bulunmuştur. Anket; 'Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı Kazanımları ve Yabancı Dil Testi Boyutu (22 madde)' ve 'Ortaöğretim İngilizce Ders Kitapları ve Yabancı Dil Testi Boyutu (24 madde)' olmak üzere 2 boyuttan ve toplam 46 maddeden oluşmaktadır. Katılımcıların anket maddelerine 'Kesinlikle Katılmıyorum', 'Katılmıyorum', 'Kararsızım', 'Katılıyorum', 'Kesinlikle Katılıyorum' şeklinde cevap vermesi beklenmiştir. Hazırlanan ankette; ortaöğretim İngilizce öğretim programı kazanımlarıyla

Yabancı Dil Testi'nde ölçülmek istenen kazanımların uyumlu olup olmadığı konusunda ve devletin öğrencilere ücretsiz sağladığı İngilizce ders kitaplarında geçen kelimelerin Yabancı Dil Testi'nin ayrı ayrı her bölümünde geçen kelimelerle örtüşüp örtüşmediği konusunda İngilizce öğretmenlerinin görüşleri değerlendirilmiştir. Araştırmanın evrenini tüm Türkiye, çalışma evrenini Samsun ilinde ortaöğretim düzeyinde görev yapan 470 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise tüm ilçelerden öğretmen oranlarına göre rastgele seçilmiştir. Buna göre 150 öğretmene anket uygulanmıştır. Öğretmenlerin; çalıştığı kurum, mesleki kıdem ve mezun oldukları lisans programı değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını araştırmak için One Way ANOVA Testi yapılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Anketin birinci bölümünde öğretmenlere; çalıştığı kurum, mesleki kıdem ve mezun oldukları lisans programı sorulmuştur.

Öğretmenlerin görev yaptıkları kurumlar ile test toplam puanları arasında yapılan tek yönlü varyans analizinde değişkenler arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır.

Buna göre; Anadolu lisesi ile Anadolu imam hatip lisesi arasında, Anadolu İmam Hatip lisesi lehine;

Anadolu Lisesi ile Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi arasında, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi lehine;

Anadolu Lisesi ile ortaokullar arasında, ortaokullar lehine;

Anadolu Lisesi ile özel okullar arasında, özel okullar lehine anlamlı farklılık çıkmıştır.

Bu durum Anadolu Liselerine göre diğer anlamlı farklılık çıkan okullarda görev yapan öğretmenlerin 'Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı Kazanımları ve İngilizce Ders Kitaplarının, Yabancı Dil Testi ile Uyumu Konusunda Öğretmen Görüşleri' anketine verdikleri cevaplar açısından olumlu olduklarını göstermektedir.

Fen lisesi ile ortaokullar arasında, ortaokullar lehine anlamlı farklılık çıkmıştır. Bu durum test puanları açısından ortaokulda görev yapan öğretmenlerin 'Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı Kazanımları ve İngilizce Ders Kitaplarının, Yabancı Dil Testi ile Uyumu Konusunda Öğretmen Görüşleri' anketine verdikleri cevaplar açısından olumlu olduklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile test toplam puanları arasında yapılan tek yönlü varyans analizinde, öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile test toplam puanları arasında anlamlı farklılık çıkmamıştır. Bu nedenle Post Hoc testi yapılmaya ihtiyaç duyulmamıştır. Diğer bir deyişle; öğretmenlerin, öğretim programı kazanımları ve İngilizce ders kitaplarının Yabancı Dil Testi ile uyumuna ilişkin görüşleri kıdemlerine göre değişmemektedir.

Ayrıca öğretmenlerin mezun oldukları lisans programı ile test toplam puanları arasında yapılan tek yönlü varyans analizinde, öğretmenlerin mezun oldukları lisans programı ile test toplam puanları arasında anlamlı farklılık çıkmamıştır. Bu nedenle Post Hoc testi yapılmaya ihtiyaç duyulmamıştır. Diğer bir deyişle; öğretmenlerin, öğretim programı kazanımları ve İngilizce ders kitaplarının Yabancı Dil Testi ile uyumuna ilişkin görüşleri mezun oldukları lisans programına göre değişmemektedir.

Anketin ikinci bölümünde öğretmenlere İngilizce öğretim programı kazanımları ve devletin sağladığı İngilizce ders kitaplarının Yabancı Dil Testi ile uyumu konusunda görüşlerini almak için 46 madde yöneltilmiştir. Öğretmenlerin anket sorularına verdikleri cevaplar 5li likert skalası kesme noktalarına göre değerlendirilmiştir. Kesme noktaları; 1 – 1,7 Kesinlikle Katılmıyorum, 1,8 – 2,5 Katılmıyorum, 2,6 – 3,4 Kararsızım, 3,5 – 4,2 Katılıyorum, 4,3 – 5 Kesinlikle Katılıyorum şeklindedir. Bu değerlendirmeye göre anketin birinci boyutu olan ve 22 maddeden oluşan 'Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı Kazanımları ile Yabancı Dil Testinin Uyumu' kısmında öğretmenlerin; 2 maddeye katılmadıkları geri kalan 20 madde için kararsız oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Anketin ikinci boyutu olan ve 24 maddeden oluşan 'İngilizce Ders Kitapları ile Yabancı Dil Testinin Uyumu' kısmında öğretmenlerin; 24 maddeye de katılmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler**: İngilizce öğretim programı, yabancı dil testi, yabancı dil sınavı kazanımları, İngilizce devlet ders kitapları

**Kaynakça**

Akdağ, E., vd. (haz.). (2022). Silver Lining 11. Sınıf İngilizce Kitabı. Ankara: Devlet Kitapları

Arslan, A. (2005). Yabancı Dil Ağırlıklı Lise İngilizce Programının Hedef ve İçerik Açısından Yabancı Dil Sınavı ile İlişkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Bulut, E., vd. (haz.). (2022). Teenwise 9. Sınıf İngilizce Kitabı. Ankara: Devlet Kitapları

Çimen, F., vd. (haz.). (2022). Count Me In 10. Sınıf İngilizce Kitabı. Ankara: Devlet Kitapları

Çimen, F., vd. (haz.). (2022). Count Me In 12. Sınıf İngilizce Kitabı. Ankara: Devlet Kitapları

Gedik, T. A. & Kolsal, Y. S. (2022). "A Corpus-based Analysis of High School English Textbooks and English University Entrance Exams in Turkey". Theory and Practice of Second Language Acquisition. 8 (1), 157-176.

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı. Erişim: 9 Mart 2023, https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=342&ysclid=lf0uqvhtcq429747490

Milli Eğitim Bakanlığı (2021). Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme Tamamlayıcı Cilt. Erişim: 9 Mart 2023,

http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/04144518_CEFR_TR.pdf

# Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında Sosyal Bilgiler Eğitimi Üzerine Tamamlanmış Doktora Tezlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Analizi

Arzu Ceylan Ali Ersoy
MEB Anadolu Üniversitesi

**Problem Durumu**

Küreselleşmenin etkisiyle birçok alanda meydana gelen değişim ve gelişim eğitim alanında da yaşanmaktadır (Öztürk ve Kafadar, 2020, s. 113). Eğitimin bir parçası olarak öğretim programlarında da zaman zaman değişim ve gelişimler olmaktadır. Bu değişim ve gelişime, alanda yapılan bilimsel çalışmaların katkısı tartışmasız önemlidir. Her bilimsel çalışma bulgularıyla kendi alanına bu süreçte katkı sunar. Örneğin, ortaokul seviyesi ile ilişkilendirilen bir çalışmanın özelde bu alana katkı sunması beklenir. Nitekim ilkokul seviyesi ile ilgili yapılan çalışmaların da kendi özel alanına katkı da bulunması beklenir ve özellikle bilimsel çalışmalar noktasında ilkokula yönelik bilimsel çalışmaların yapılması önemli bir yere sahiptir. İlkokul seviyesinde çeşitli dersler bulunmaktadır. Bu derslerden biri de sosyal bilgilerdir. Alanyazında sosyal bilgiler eğitimine/dersine/öğretim programına ilişkin birçok çalışma bulunmaktadır. Öğretim alanı olarak geniş bir çerçevesi olan sosyal bilgiler içerisinde birçok disiplin barındırır (Öztepe ve Ütkür Güllühan, 2023, s. 2). Sosyal bilgiler dersinin içeriğinde başta tarih olmak üzere coğrafya, ekonomi, sosyoloji, psikoloji antropoloji, arkeoloji, hukuk gibi birçok sosyal bilimler disiplini yer almaktadır. Sosyal bilgiler belirtilen içerikler bağlamında oluşturulmuş ders ve öğretim programı olarak ifade edilmektedir (Bektaş, 2019, s. 4). Sosyal Bilgileri sosyal bilimler disiplinlerinin toplandığı bir alan olmanın yanında öğrenciler için bir sosyal yeterlik alanı olarak da ifade edebilir (Ersoy ve Kaya, 2009, s. 72). Bu ders/öğretim programı ilkokul 4. sınıftan ortaokul 7. sınıf seviyesine kadar bulunmaktadır ve her sınıf seviyesinde derinleşerek devam etmektedir. Hem ilkokul hem ortaokul seviyesinde yer alan sosyal bilgiler öğretim programı bu sebeple bütünleşik bir program olarak belirtilmektedir (Gültekin ve Burak, 2019, s. 123). Bu çalışmada, 2002-2023 yılları arasında ilkokul sosyal bilgiler eğitimine yönelik sınıf öğretmenliği anabilim dalında yapılmış doktora tezlerinin çeşitli değişkenler açısından analizi yapılmıştır. Bu kapsamda araştırmanın amacı, ilkokul sosyal bilgiler eğitimine yönelik sınıf öğretmenliği anabilim dalında yapılmış doktora tezlerinin belirtilen tarihten günümüze doğru genel eğilimlerini belirlemek ve çalışma konularının dağılımını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın ilgili alana katkı sunması beklenmektir.

**Yöntem**

Bu çalışma analitik araştırma modelinde gerçekleştirilmiştir. Nitel ve nicel araştırma sınıflamasına girmeyen araştırmalar analitik araştırma olarak sınıflandırılabilmektedir. Analitik araştırmalar dokümanlar, belgeler, kayıtlar ve diğer ortamların olaylar, düşünceler, kavramlar ve eserler açısından analiz edilerek incelendiği bir araştırma yöntemidir. Analitik araştırmalar nitel ve nicel araştırma özelliklerini içerir ve kendi içinde tarihsel analiz, hukuki analiz, kavram analizi ve karma yöntem araştırmaları olarak sınıflandırılır. Analitik araştırmalarda; dokümanlar ve kayıtlar kavramlar, olaylar ve görüşler açısından analiz edilir. Elde edilen verilerin yorumlanmasında bağlam önemlidir (McMillan, 2004).

Araştırma ilkokul sosyal bilgiler eğitimi üzerine;

1. 2002-2023 yılları arasında yapılmış,
2. Sınıf öğretmenliği/eğitimi anabilim dalında yapılmış,
3. Yalnızca yayınlanmış doktora tezleri ile sınırlandırılmıştır.

Yukarıda ifade edilen sınırlıklar kapsamında; veriler, araştırmanın amacına uygun anahtar sözcüklerle Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından tarama yapılarak elektronik olarak tez dokümanlarına ulaşılmıştır. Tarama sonucunda 3311 tez tespit edilmiştir. Araştırmanın sınırlılıkları kapsamında tezleri dahil etme ve hariç tutmada temel kriterler;

1. Yapılmış çalışmaların ilkokul sosyal bilgiler eğitimi ile ilgili olması,
2. Yapılan çalışmaların tamamına erişimin olması,
3. 2012 yılı sonrası 5. sınıf düzeyi ile ilgili çalışma olmaması şeklinde belirlenmiştir.

Çalışmanın verileri uygulanan öğretim programları kapsamında analiz edilmiştir. 2002 yılından günümüze ilkokul seviyesini etkileyecek şekilde 2005 programı başta olmak üzere 2017'de taslak olarak 2018'de son hali verilen ve bugün halen kullanılan iki Sosyal Bilgiler Öğretim Programı hazırlanmıştır. Bu programlarda zaman zaman değişimler yaşanmıştır (Kalaycı ve Baysal, 2019, s. 108). 2017 programı taslak olarak hazırlanıp 2018'den günümüze halen kullanılmaktadır. Öğretim programın dört temel unsuru olan kazanım, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme değerlendirme unsurları ile programın yapısı, temel

beceriler, değer eğitimi, aradisiplinler, yetkinlikler dikkate alınarak kategoriler oluşturulmuştur. Elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Bu çerçevede oluşturulan kategoriler;

1. Çalışmaların kazanımlarla ilgili olmasına göre,
2. Çalışmaların öğrenme alanları ile ilgili olmasına göre,
3. Çalışmaların yetkinliklerle ilgili olmasına göre,
4. Çalışmaların değerlerle (kök değerler ve sosyal bilgiler programı değerleri) ilgili olmasına göre,
5. Çalışmaların becerilerle ilgili olmasına göre,
6. Çalışmaların aradisiplinlerle ilgili olmasına göre,
7. Çalışmaların kavramlarla ilgili olmasına göre,
8. Çalışmaların ilkokul sosyal bilgiler dersinin özel amaçları ile ilgili olmasına göre,
9. Çalışmaların ilkokul sosyal bilgiler dersinin genel amaçları ile ilgili olmasına göre,
10. Çalışmaların ölçme-değerlendirme ilgili olmasına göre gruplandırılmıştır.

Yıldırım ve Şimşek'in (2021, s. 270) tema veya kategoriler oluşturulurken iki farklı yol olduğunu belirtmektedir. Birinci yol da araştırmacı tema veya kategorilere yönelik gruplamasını alanyazın taraması yaparken, ikinci yol da ise verileri analiz ederken oluşturulabilir. Bu kapsamda yukarıdaki kategoriler araştırma konusu alanyazın taranırken oluşturulmuştur.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

İncelenen doktora tezlerine dayalı olarak bu çalışmanın sonuçları değerlendirildiğinde oluşturulan kategoriler temelinde: Doktora tezlerinin beceriler ve değerler kategorisinde yoğunlaştığı gözlemlenmiştir. Değer ve beceri çalışılan doktora tezlerinde büyük oranda ilgili değer veya becerinin bir konu, yöntem ve yaklaşım üzerinden öğrencilere öğretilmesi biçiminde, yöntem, teknik veya yaklaşımlarla ilişkilendirilerek sunulmuştur. Kazanımlara yönelik oluşturulan kategoride ise diğer kategorilerle karşılaştırıldığında daha az çalışma yapıldığı gözlenmiştir. Programlarda yer alan yetkinliklere yönelik doktora tezinin bulunmadığı da tespit edilmiştir. Afetten korunma ve temel yaşamla ilgili becerilerin kazandırılmasında önemli bir yeri olan aradisiplinlere (Gürdoğan Bayır ve diğerleri, 2016, s. 20) yönelik de doktora tezine rastlanmamıştır. Karakuş'un (2020, s. 69) çalışmasında doktora tezlerinde kavramlara yönelik yeterince ilginin olmadığını belirttiği gibi sosyal bilgiler öğretim programında bulunan kavramlarla ilgili bu çalışmada da sınıf öğretmenliği ana bilim dalında kavramlara yönelik yapılmış doktora düzeyinde çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca Boz'un (2022, s. 66) ilkokul seviyesi tarihle ilgili kazanımların bulunduğunu belirttiği "kültür ve miras" öğrenme alanı en fazla çalışılan doktora tez konusu olurken en az doktora tezi ise çocukların haklarını bilmesi, aile ve okuldaki eylemlerinin sonucunu kestirmesi, ülke bağımsızlığı ve bireysel özgürlüğü arasındaki ilişkiyi anlamasını sağlayan kazanımların (MEB, 2018, s.16) bulunduğu "etkin vatandaşlık" öğrenme alanına yönelik yapılmıştır. Tezlerin büyük çoğunluğunda "kültür ve miras" ve "birey ve toplum" öğrenme alanları birlikte ele alınmıştır.

**Anahtar Kelimeler**: İlkokul sosyal bilgiler eğitimi, sınıf öğretmenliği, öğretim programı, doktora tezi

**Kaynakça**

Bektaş, Ö. (2019). Sosyal bilimler ve sosyal bilgiler. R. Turan ve T. Yıldırım (Ed.). Sosyal bilgilerin temelleri içinde (1-37). (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Boz, M. (2022). 2005 sosyal bilgiler dersi öğretim programı ile 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan tarih disipliniyle ilgili kazanımların karşılaştırılması. EDUCATIONE, 1(1), 43-68.

Ersoy, A. F. & Kaya, E. (2009). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının (2004) uygulama sürecine ilişkin öğrenci görüşleri. Kastamonu Eğitim Dergisi, 17(1), 71-86.

Gültekin, M. & Burak, D. (2019). 4. Sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımlarının bloom ve revize bloom taksonomilerine göre incelenmesi. Sosyal Bilimler Dergisi, 9(18), 121-140. doi:https://doi.org/10.31834/kilissbd.597408

Gürdoğan Bayır, Ö., Çengelci Köse, T. & Balbağ, N. L. (2016). Sosyal bilgiler dersinde ara disiplinlerden yararlanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri. Anadolu Journal of Educational Sciences International, 6(2), 1-30. https://doi.org/10.18039/ajesi.99217

Kalaycı, N. & Baysal, S. B. (2019). Sosyal bilgiler öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi (2005-2017- 2018). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22(1), 106-129. https://doi.org/10.32709/akusosbil.544022

Karakuş, S. (2020). Türkiye'de sosyal bilgiler eğitiminde kavramlar konusunda yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin incelenmesi. Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5(1), 61-76. http://dergipark//academiadergi.com

McMillan, J.H. (2004). Educational research: Fundamentals for the consumer. (4th ed.). Boston: Pearson Education, Inc.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). Sosyal bilgiler öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4 ,5, 6, 7. sınıflar). Erişim: 06.07.2023. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (meb.gov.tr)

Öztepe, D. & Ütkür Güllühan, N. (2023). İlkokul sınıf öğretmenlerinin dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersindeki liderlik kavramına ilişkin algılarının ve oluşturdukları etkinliklerin incelenmesi. Uşak üniversitesi eğitim araştırmaları dergisi, 9(1), 1-20. https://doi.org/10.29065/usakead.1234443

Öztürk, C. & Kafadar, T. (2020). Evaluation of the 2018 social studies curriculum. Trakya Eğitim Dergisi, 10(1), 112-126. https://doi.org/10.24315/tred.550508

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (12. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# Eğitimde İyi Uygulamalar: ABİTUR Eğitim Modelinin Tanıtımı

Metin Kuş
Hitit Üniversitesi

Mehmet Kemal Aydın
Hitit Üniversitesi

**Problem Durumu**

Günümüzde eğitimden, bireylerin gereksinimlerine duyarlı olması sahip oldukları gizil güçleri ortaya çıkarması ve geliştirmesi beklenmektedir. Bireyin bilgili kılınması, sosyal duygusal, akademik ve mesleki anlamda gelişiminin sağlanması eğitimden beklenmektedir. Ayrıca eğitimin, bireylere toplumca istenen davranışları kazandırması, bireyin gelişen topluma ve yaşama uyum sağlamasını kolaylaştırması istenmektedir. Eğitimin öğrenciyi yalnızca pasif öğrenen olarak değil, aktif öğrenen olarak ele alması ve onun bir bütün olarak gelişmesine olanak sağlamasının önemi vurgulanmaktadır. Bunun içindir ki okuldaki eğitim ve öğretim uygulamalarının bireylerin bir bütün olarak gelişmelerini, mutlu ve topluma yararlı bir biçimde yetişmelerini sağlaması gerekmektedir (Özoğlu, 1982). Eğitim ve toplumsal gelişme arasında, sıkı bir ilişki olduğu hatta eğitimin toplumsal gelişmenin bir ön koşulu olduğu söylenebilir. Toplumsal gelişme nitelikli insan unsurunu gerektirmektedir. Nitelikli insan unsuru ancak eğitim yoluyla sağlanabilir. Eğitim ülkeler için oldukça verimli bir yatırımdır. Gerçekte eğitim: en karlı yatırımdır, en pahalı yatırımdır, sonucu en geç alınan yatırımdır ve iyi yönetilmezse zararı en korkunç yatırımdır (Kaya, 2009). Eğitimden beklenilenler bu kadar geniş alana yayıldığı düşünüldüğünde okullarda uygulanan eğitim modelinin incelenmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Toplumların ihtiyaç duyduğu nitelikli bireyler ancak eğitim sistemi içinde okullarda uygulanan eğitim modelleri ile sağlanmaktadır. Eğitim modelleri istenilen nitelikte hizmet verebilmesi için de gelişen ve değişen koşullara uygun olarak toplumun ve bireylerin ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde revize edilmelidir. Ornstein ve Hunkins'e (2013) göre geleneksel anlamda eğitim modeli doğrusal bir bakışla eğitim hedeflerini gerçekleştirmeye odaklıdır. Modern anlamda eğitim modeli okulun içinde veya dışında planlanan öğrenme yaşantılarının tümüdür ve okulun rehberliğinde devam eden bir süreçtir. Olivia ve Gordon (2013) ise, eğitim modelini okulda öğretilen, konular dizisi, bir içerik, bir çalışma programı bir dizi materyal, birbirini izleyen bir dizi ders, bir dizi performans hedefi, okulda öğrenilen her şey, okulun rehberliğinde hem okul içinde hem de okul dışında öğretilen, okul personeli tarafından planlanan her şey, öğrenenlerin okulda yaşadığı bir dizi deneyim, öğrenenlerin okul yaşantıları sonucunda edindiği deneyimler olduğu şeklinde tanımlanmaktadır. Eğitim modelinin dar anlamda okulda öğretilen konular olduğu, fakat geniş anlamda öğrenenlerin okul içinde veya okul dışında yaşadıkları tüm öğrenme yaşantıları olarak tanımlandığı görülmektedir. Bu bağlamda; eğitim sisteminin verimliliğini arttırmak, sınırlı kaynakların boşa gitmesini önlemek ve bilgi çağının gerektirdiği insan gücünü yetiştirmek amacıyla eğitim modellerinin gözden geçirilmesi kaçınılmaz görünmektedir. Türk Eğitim Sistemi içinde birçok farklı eğitim modeli uygulayan okul bulunmaktadır. Okullarda uygulanan eğitim modellerinin revize edilmesi bireylere verilecek eğitimin niteliği konusunda yol gösterici olabilecektir. Türk Eğitim Sistemi içinde Abitur eğitim modeli uygulayan bir devlet bir de özel ortaöğretim kurumu bulunmaktadır (MEB, 2011; MEB, 2015). Türkiye'nin her yerinden farklı bölgelerinden gelen öğrencilere akademik ve ders dışı etkinlik imkanları sunan okul öğrencilerin yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri ve çeşitli alanlarda topluma katkıda bulunmalarını sağlayacak bireysel ilgi ve becerileri benimsemeleri teşvik etmektedir. Okulda üç dilli (Türkçe, Almanca, İngilizce) bir akademik program uygulanmaktadır. Eğitim süresi beş yıldır (bir yıl Almanca hazırlık, dört yıl lise eğitimi). Türk Eğitim Sistemi içinde uygulanan Abitur eğitim modeli sonunda öğrenciler Abitur Diploması almaya hak kazanmaktadır. Abitur: matematik, fizik, kimya, biyoloji, İngilizce ve Almanca derslerinin ağırlıklı ortalamaları ve bu derslerin dördünden yazılı, ikisinden sözlü sınav yapılması sonucu elde edilen başarıya göre verilen olgunluk diplomasıdır (Abitur Sınav Yönetmeliği, 1999). Kendine özgü yapısıyla devlet okulu statüsündeki ortaöğretim kurumunda uygulanan Abitur eğitim modelinin tanıtılması okullarda uygulanan eğitim modellerinin güncellenmesi anlamında faydalı olacağı ve örnek teşkil edeceği düşünülmektedir. Abitur eğitim modelinin tanıtılması hem kamuoyunu bilgilendirecek olması hem de uygulanan eğitim modelinin diğer okullara örnek teşkil edebileceği düşünülmüştür. Ortaöğretime geçiş sürecinde belirsizlik yaşayan velilere yardımcı olabilmesinin yanında Abitur eğitim modelinin diğer okullara örnek olabileceği gibi yükseköğretime geçiş sürecinde de çoktan seçmeli sisteme alternatif bir model olarak kullanılması sağlanabilir. Bu bağlamda; çalışmanın temel amacı eğitimde iyi uygulamalar kapsamında ABİTUR eğitim modelini tanıtmaktır.

**Yöntem**

Bu çalışmada, Abitur eğitim modelinin tanıtımını yapmak amacıyla betimleyici durum çalışması yöntemi kullanılmıştır (Creswell, 2012; Yıldırım & Şimşek, 2013; Yin, 2011).

**Abitur Eğitim Modeli**, Hazırlık sınıfında haftada yirmi saat Almanca, üç saat matematik ve üç saat fen bilimleri teknik terimler dersleri verilmektedir. Dersler Türk ve Alman Almanca öğretmenleri tarafından sıkı bir iş birliği içerisinde işlenmektedir. 9. sınıfta öğrencilere sekiz ders saati Almanca dersi verilirken, 10. 11. ve 12. sınıflarda haftada beş ders saati Almanca dersi verilmektedir. Alman Dil Diploması sınıfları Almanca dersine Türk ve Alman Almanca öğretmenleriyle devam ederken, Abitur sınıflarında dersler sadece Alman öğretmenler tarafından verilmektedir. Almanca dersi özellikle Hazırlık sınıfı, 9. sınıf ve Abitur yapan sınıflarda Avrupa standartları ölçüsünde uygulanmaktadır. Almanca dil eğitiminin amacı öğrencileri hazırlık sınıfı sonunda A2, 9. sınıf sonunda B1, 10. sınıf sonunda B2, 11. sınıf sonunda C1, 12. sınıf sonunda C2, Almanca seviyesine getirmektir. Hedefe ulaşıldığını tespit edebilmek amacıyla 9. sınıflara dil diploması seviye belirleme sınavı

(DSDI) uygulanmaktadır. Hazırlık sınıfı öğrencileri farklı seviyelerde İngilizce bilgisi ile okula başlamaktadırlar. Farklı seviyelerdeki öğrencilerin aynı sınıfta verimli ve ortak ders işlemesini amaçlayan sınıf içi seviye uygulama sistemi uygulanmaktadır. Hazırlık ve 9. sınıflarda öğrencilerin İngilizce bilgilerini aynı seviyeye getirme çalışmaları kapsamında Türk ve Alman İngilizce öğretmenleri birlikte küçük grup çalışmaları uygulamaktadır. Sadece Alman öğretmenler tarafından verilen, 10, 11, ve 12. sınıf seviyelerinde uygulanan İngilizce derslerinin temel amacı öğrencileri Abitur sınavlarına hazır hale getirmektir. Okulda uygulanan Dil, Matematik, ve Fen derslerinin amacı öğrencileri Abitur sınavına hazırlamaktır. 9. sınıftan 12. Sınıf sonuna kadar öğrenciler kendilerini Abitur diplomasını ulaştıracak başarılı eğitim süreci yaşamaktadır. Hazırlık sınıfları haftada 26 saat Almanca, matematik ve fen bilimleri terimler dersi, 9. Sınıflar 26 saat Abitur dersi, 10. Sınıflar 23 saat Abitur dersi, 11. Sınıflar 27 saat Abitur dersi, 12. Sınıflar 27 saat Abitur dersi görmektedir (MEB, 2018). Abitur olgunluk diplomasının yanında diğer hedef ise öğrencilerin düşünerek, muhakeme yaparak ders konularını öğrenmesidir. Öğrencilerin fen ve matematik derslerinde bilimsel düşünceyi kavraması, hipotezleri, deneyleri ve elde edilen sonuçları yorumlaması, analitik düşünme becerisini geliştirerek mantıksal sonuçlara ulaşabilmeleri, dil derslerinde ise metin çözümlemeleri yaparak dil yeterliliklerini artırmaları amaçlanmaktadır. Fizik, Kimya, Biyoloji dersleri laboratuar ortamında teorik ve uygulamalı olarak yapılmaktadır. Matematik dersleri kişilik sınıf ortamında yapılmaktadır. Sınıflarda akıllı tahta, bilgisayar gibi teknolojik donanımlar mevcuttur. Almanca ve İngilizce derslerinde sınıflar on beşer kişilik iki gruba ayrılarak biri Alman diğeri Türk iki öğretmen tarafından işlenmektedir. Dil derslerinde öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerine önem verilmektedir (Abitur Ders Programları Kılavuzu, 1998; Abitur Sınavları Uygulama Yönergesi, 2018).

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Abitur bir Alman lise diploma türüdür. Almanya'da Abitur diploması olmayan öğrenciler üniversiteye devam edemezler.

Abitur eğitim modeli: düşünen, sorgulayan, araştırma ihtiyacı duyan öğrenciler yetiştirmeyi amaçlamakta ve öğrencilere süreç odaklı öğrenme deneyimleri sunmaktadır. Abitur sistemi öğrencinin kendi potansiyelinin farkına varmasını, bilgi ve birikimini etkili şekilde değerlendirmesini sağlamaktadır. Ezberci olmayan, analitik düşünmeye katkı sağlayan, öğrenmeyi öğreten sorgulayıcı bir sistemdir. Abitur eğitim modeli öğrencilerden öğrendikleri bilgiyi kullanmalarını beklemektedir.

Abitur eğitim modelinde, Almanca ve İngilizce dersleri metin analizi ve yorumlamalara dayanırken, fen derslerinde deney ve gözlem yapılarak genel yasalara ve formüllere ulaşılmasına yönelik içerikler bulunmakta ve matematik dersinde konunun uygulamalı olarak anlaşılmasına yönelik ispata dayalı içerikler bulunmaktadır.

Abitir eğitim modelinde öğretmenler en çok sunumlara ve işbirliğine dayalı grup çalışmalara önem vermektedir. Fen derslerinde yapılan deneyler sonrası yapılan gözlemler konular grup tartışması şeklinde yorumlanarak bir sonuca ulaşılması beklenir.

Matematik, İngilizce ve Almancadan zorunlu fizik, kimya, biyoloji arasından seçilen bir ders olmak üzere toplam 4 dersten yazılı sınava, 2 dersten sözlü sınava girmek zorunludur. Yazılı ve sözlü ortalamaları Abitur notunun % 50'sini oluştururken, 11 ve 12 sınıflarda alınan derslerin yazılı ve sözlü sınav ortalamaları Abitur notunun diğer % 50 sini oluşturmaktadır. Abitur eğitim modelinde hem süreç hem sonuç odaklı değerlendirme yapılmaktadır.

Okulun değersizleştirildiği, ezbere dayalı ve sınavların gölgesinde bir eğitim sistemi ile 21. yüzyılın gerektirdiği insan modelini yetiştirmek pek olası değildir. Bu yüzden, sınav ve sonuç odaklı ezbere dayalı eğitim modelinden süreç odaklı, analitik düşünmeyi öne çıkaran ve bilgiyi kullanmayı hedefleyen Abitur eğitim modeline kademeli bir geçiş alternatif bir model olarak düşünülebilir.

**Anahtar Kelimeler**: Abitur eğitim modeli, durum çalışması, eğitimde iyi uygulamalar

**Kaynakça**

Abitur Sınav Yönetmeliği, 1999. Türkiye'deki Alman Lisesi ve İstanbul Lisesi Öğrencilerinin Abitur sınavına katılabilmelerini sağlayan Abitur sınav yönetmeliği Almanya Eğitim Bakanlığı'nın 28.03.1977'de Alınan ve 15.04.1999' da Değiştirilen Kararı.

Abitur Ders Programları Kılavuzu (1998). Okul Arşivi, İstanbul.

Abitur Sınavları Uygulama Yönergesi (2018). Okul Arşivi, İstanbul.

Creswell, J. W. (2012*). Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* Boston, Pearson.

Kaya, Y. K. (2009). *İnsan Yetiştirme Düzenimiz: Politika, Eğitim, Kalkınma*. Ankara, Pegem Akademi.

MEB (2011). *Almanca Öğretim Yapan Anadolu Liseleri Yöneticileri için Alman Uyruklu Öğretmenlerle İlgili Bilgiler ve Açıklamalar*. Ankara, MEB Yayınları.

MEB (2015). *TEOG Sınav Kılavuzu*. Ankara, MEB Yayınları.

MEB (2018). Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesi. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

Olivia, P., & Gordon, W. R. (2013). *Developing the Curriculum*. Boston, Pearson.

Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P.(2013). *Curriculum: Foundation, Principles and Issues*. Boston, Pearson.

Özoğlu, S. Ç. (1982). *Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. İzmir, Ege Üniversitesi Yayınları.

Yıldırım, A. Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara, Seçkin Yayıncılık.

Yin, R. K. (2011). *Qualitative Research From Start to Finish*. London, Guilford Publications.

# Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine Göre Bir Program Zincirleme Analizi: Trafik Güvenliği ve İlkyardım Dersi Örneği

Alaattin Aktay Ferat Yılmaz
MEB Dicle Üniversitesi

**Problem Durumu**

Arıkan Öztürk, Hatipoğlu ve Özdemir'e (2012) göre ise trafik eğitimi, trafikte yer alan tüm bireylerin eğitim kurumları içinde ve dışında trafik ve trafik kazaları konusunda bilinçlendirilmesi, bilgi ve beceri kazandırma yoluyla trafik sorunlarının önlenmesi için gerekli olan davranışların kazandırılmasıdır. Hatipoğlu (2002) trafik eğitiminin etkili olması için gereken bilinç ve sorumluluğun küçük yaşlarda verilmesi gerektiğini dile getirmiştir. Küçük yaşlarda alınan eğitim, bireyin trafik kazalarına sebep olmasını veya başkalarına zarar vermesini önlediği gibi sonraki yıllarda yaya ve sürücülerin daha bilinçli olmalarını ve daha sorumlu davranışlar sergilemelerini sağlayabilir. Bu açıdan ilkokul döneminde verilen Trafik Güvenliği Dersi önemlidir. İlkokul Trafik Güvenliği Dersi Öğretim Programı (TGDÖP) ile çocuklara trafik eğitimini kavratmak, trafik güvenliği bilincini kazanmalarını sağlama ve çocukların sonraki hayatlarında trafik kuralları konusunda bilinçli davranışlar sergileyecek bir toplum oluşturma amaçlanmaktadır. Bu amaçlara ulaşabilmek için program unsurları arasında bir uyum olmalıdır.

Program zincirleme analizi, bize bir öğretim programının öğeleri arasında uyum olup olmadığını gösterir. Program zincirlemesinin yapılabilmesi için; amaçlanan öğrenme çıktıları ve bu çıktılara ulaşmak için oluşturulan ders içeriği, öğrenme etkinlikleri, öğretme stratejileri ve değerlendirme kısımları arasında belirgin bir uyum olması gerekmektedir (Yılmaz & Sunkur, 2021). Program zincirlemede uyum ararken çeşitli taksonomilerden faydalanılabilir. Bunlardan biri Revize Edilmiş Bloom Taksonomisidir. Bu taksonomi, program geliştirme ve program analizinde, dünyada en çok tercih edilen taksonomidir (Bekiroğlu & Güllühan, 2022). 1956 yılından günümüze kadar dünya da olduğu gibi ülkemizde de yaygın olarak kabul gören orijinal Bloom Taksonomisinde kazanımlar tek boyutlu olarak sınıflandırılmış ve öğrenme alanı olarak bilgi, kavrama, uygulama, çözümleme, sentez ve değerlendirme alt kategorilerinde incelenerek analiz edilmiştir. (Özgül & Polat, 2021). Orijinal Bloom taksonomisinin temel fikri, öğrencilerinin ne bilmeleri gerektiğinin basitten karmaşığa doğru aşamalı bir sıra içerisinde düzenlenebilir olmasıdır (Tutkun, 2012). Taksonominin tek boyutlu olması ve boyutlar arasındaki aşamalılık eleştirilmiş. Bu eleştirilerle yıllar sonra Orijinal Bloom taksonomisi tekrar ele alınarak düzenlenmiş ve Revize Edilmiş Bloom taksonomisi ortaya çıkmıştır (Anderson & Krathwohl, 2001).

Bu araştırmanın amacı, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayımlanan ilköğretim Trafik Güvenliği Dersi Öğretim Programının Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine (REBT) göre program zincirleme analizinin yapılmasıdır. Yapılan literatür araştırmasında Fen, Türkçe ve Matematik programlarının REBT'ye göre değerlendirildiği çalışmalarda program zincirleme analizi ile ilgili 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı kazanımları için program zincirleme analizine (Yılmaz & Sunkur,2021) yer verilmekle birlikte Aslan ve Ayberk (2016) tarafından 4. Sınıf Trafik Güvenliği Dersi Öğretim Programıyla ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirildiği çalışma da bulunmaktadır. Ancak TGDÖP kazanımlarına ait program zincirleme çalışması ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu amaç doğrultusunda Trafik Güvenliği ders kitabındaki etkinlik ve değerlendirme sorularının Trafik Öğretim Programı kazanımlarıyla ne derecede uyumlu olduğunun gösterilmesi ve bu program öğelerinin üst düzey bilişsel becerileri kazandırıp kazandırmadığı bakımından aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1) 4.Sınıf TGDÖP'de yer verilen kazanım, etkinlik ve değerlendirme öğeleri arasındaki program zincirleme düzeyi nasıldır?

2) 4.Sınıf TGDÖP'de yer verilen kazanım, etkinlik çalışmaları ve değerlendirme sorularının REBT'ye göre dağılımı nasıldır?

**Yöntem**

Program zincirleme analizinin yapıldığı bu araştırmada program zincirleme analizi doğrultuda nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. REBT'ye göre Trafik Güvenliği Öğretim programındaki kazanımları analiz etmek için nitel araştırma yöntemlerinden biri olan "Doküman İncelemesi Metodu" kullanılmıştır. Trafik Güvenliği Dersi Öğretim Programı ve bu program için hazırlanan Trafik Güvenliği ders kitabı birer doküman olarak kullanılmıştır. Bu dokümanlar program zincirleme analizi çerçevesinde tam zincirleme, kısmi zincirleme ve yanlış zincirleme açısından REBT'nin bilgi ve bilişsel süreç boyutuna göre incelenmiştir.

REBT bilişsel alana yönelik olduğundan bu araştırma bilişsel alan kazanımlarıyla sınırlı tutulmuştur. Trafik Güvenliği ders programı kazanımlarına ait etkinlik ve değerlendirme soruları TGDÖP'de bulunmamaktadır. Talim ve Terbiye Kurulu tarafından ders kitabı olarak kabul edilen S.E.K Yayıncılık tarafından basılmış Trafik Güvenliği ders kitabı ve TGDÖP olmak üzere iki ayrı dokümanın analizi yapılmıştır. TGDÖP'de yer alan 15 adet bilişsel kazanım incelenmiştir.Trafik Güvenliği ders kitabında ise bu kazanımlara yönelik 35 adet etkinlik çalışma ve 70 adet değerlendirme sorusunun analizi yapılmıştır. Etkinlik

çalışmaları olarak konu anlatımı içerisinde verilen çalışmalardan; değerlendirme soruları ise konu sonunda verilen "Neler Öğrendik?" başlığı altında yer alan sorulardan oluşmaktadır. Programda verilen bazı kazanımlar bilişsel alana ait olmadığı için bu kazanımların program zincirleme analizi yapılmamıştır.

TGDÖP'de bulunan bilişsel kazanımlar, bu kazanımlarla ilişkili etkinlik çalışmaları ve değerlendirme sorularının analizi REBT matrisine göre incelenmiş olup iki araştırmacı tarafından veri analizi yapılmıştır. Kazanımlar esasalınmış ve bu kazanımlar ile ilgili etkinlik çalışmaları, değerlendirme soruları aynı tabloda gösterilmiştir. Bu sayede öğelerin birinde olabilecek karışıklık diğer unsurların dikkate alınmasıyla giderilmiştir. Araştırmacılar, kazanım, etkinlik çalışması ve değerlendirme sorularının analizini yaparken öncelikle, TGDÖP'de yer verilen "Trafikte Güvenlik" ve "Trafikte İlkyardım" ünitelerinde bulunan 15 kazanım, 26 etkinlik çalışması ve 26 değerlendirme sorusunu ayrı ayrı kodlamışlardır. Araştırmacılar ünitelere ait öğeleri kodladıktan sonra çalışmayı değerlendirmek için tekrar bir araya gelmişlerdir. Kodlama çalışmalarındaki bakış açıları ve görüş farklılıklarının nedenleri tartışılıp ortak bir fikir oluşturulmaya çalışılmıştır. Araştırmacılar, program öğelerini birbirinden bağımsız bir şekilde kodlayıp REBT tablosuna yerleştirmişlerdir. Araştırmanın güvenirliği Miles ve Huberman'ın (1994) kodlayıcılar arası güvenirlik katsayısı ile belirlenmiştir. Buna göre yüksek lisans okuyan bir sınıf öğretmeniyle kodlamalar karşılaştırılmıştır. Toplamda 120 kodlama yapılmış ve bu kodlamalardan 96'sında görüş birliği, 24'ünde görüş ayrılığı olduğu fark edilmiştir. Araştırmanın güvenirliği "görüş birliği/(görüş birliği + görüş ayrılığı)" formülünden yaralanarak %80 olarak bulunmuştur. Yapılan kodlamalarda görüş ayrılığı durumunda 3. bir araştırmacıya danışılarak ortak bir karara varılmıştır. Hesaplanan uyum yüzdesi %70'ten büyük olduğu için kodlamaların güvenilir olduğu bilgisine ulaşılmıştır (Miles &Huberman, 1994).

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

TGDÖP'de yer verilen kazanımların en çok "hatırlama", "anlama" düzeyinde; bunu takiben ise "uygulama" düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, kazanımların bilişsel alanın alt düzeylerinde toplandığını gösterdiği gibi, "Çözümler" boyutunda 2 kazanım, "oluşturur" boyutunda ise 1 kazanımın yer alması üst düzey kazanımların yeterli düzeyde olmadığını göstermektedir. Çözümleme, değerlendirme ve oluşturma düzeyinde etkinlik ve değerlendirme sorularının bulunmadığı bu yönüyle Trafik güvenliği dersi kazanımlarının bilişsel süreç boyutunda alt seviyede kaldığı ve "anlama" boyutunda yoğunlaştığı ifade edilebilir. TGDÖP'nin kazanımlarının en çok "olgusal bilgi" boyutunda yer aldığı, işlemselve metabilişsel bilgi boyutlarında ise kazanım olmadığı görülmüştür. Programın etkinlik çalışmaları ve değerlendirme öğeleri incelendiğinde etkinlik çalışmalarına daha çok ağırlık verildiği görülmüştür. REBT'nin bilgi boyutu açısında baktığımızda programdaki etkinlik sorularının en çok kavramsal bilgi alt boyutunda olduğu, en az ise metabilişsel bilgi alt boyutunda olduğu anlaşılmaktadır.

TGDÖP'de yer alan 15 adet bilişsel kazanıma yönelik etkinlik çalışmaları ve değerlendirme soruları ile ilişkili 18 adet tam zincirleme, 33 adet kısmi zincirleme ve 18 adet yanlış zincirleme uyumu olduğu görülmüştür. Bu durum TGDÖP'ninçoğunlukla kısmi zincirlemelerden oluşan bir yapıdan oluştuğunu göstermektedir. Tam zincirleme sayısı, kısmi zincirlemeye göre düşük düzeyde kalmıştır. TGDÖP'detamzincirleme ve yanlı zincirleme aynı düzeyde kalmıştır. TGDÖP etkinlik çalışmalarının zincirleme analiziyle ilgili elde edilen bulgular ile kazanımların bilgi ve bilişsel süreç boyutu bakımından incelenmesiyle elde edilen bulgular birbirini desteklemektedir. Bu durumdan TGDÖP'nin kazanımlarda olduğu gibi etkinlik sorularında da üst düzey bilişsel becerileri amaçlamadığı anlaşılmaktadır.

Bilişsel süreç boyutunda değerlendirme sorularının daha çok "hatırlar" alt boyutunda olduğu, "değerlendirir" ve "oluşturur" alt boyutlarında herhangi bir değerlendirme sorusunun olmadığı tespit edilmiştir. "Olgusal bilgiyi hatırlar" alt boyutunda olan değerlendirme sorularının ağırlıkta olması öğrencinin anlama yerine konuyu ezberlemesine neden olabilir (Anderson vd., 2001). TGDÖP'nin tam zincirleme oranı beklenen seviyede değildir; ancak kısmi zincirleme oranı yüksektir. Burada olması gereken program öğelerinin ilişkili olduğu diğer öğelerle uygun biçimde zincirlenmiş olmasıdır. Değerlendirme sorularının çoğunlukla "olgusal bilgiyi hatırlar" hücresinde olması, kazanım ve etkinlikleri değerlendirmede yetersiz olduğu şeklinde ifade edilebilir. Bu yönüyle TGDÖP'nin "metabilişsel bilgi" ve üst düzey bilişsel becerileri temsil etmede yeterli olmadığı söylenebilir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar, çocuğu yaşama hazırlayan trafik güvenliği dersinin bilişsel alan taksonomisi ve program zincirlemesi açısından daha çok güçlendirilmesi gerektiğini ortaya koymuştur.

**Anahtar Kelimeler**: Trafik güvenliği, trafik ders kitabı, program zincirleme, kazanım, bilişsel alan taksonomisi

**Kaynakça**

Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. & diğ. (Eds.) (2010). Öğrenme, öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama. Bloom'un eğitimin hedefleri ile ilgili sınıflamasının güncelleştirilmiş biçimi. (Çev. D. A. Özçelik). Ankara: Pegem Akademi.

Güllühan, N. Ü., & Bekiroğlu, D. (2022). Hayat bilgisi öğretim programının bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alan açısından incelenmesi. *International Primary Education Research Journal*, *6*(1), 24-36.doi: 10.38089/iperj.2022.89

Hatipoğlu, S. (2002). Okul Öncesi çocuklarda trafik eğitiminin gerekliliği. Uluslararası Trafikve Yol Güvenliği Kongresi Bildirileri Kitabı (ss. 501-505) Ankara: Gazi ÜniversitesiTrafik Planlaması ve Uygulaması Anabilim Dalı.

Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, *41*(4), 212-218.

Krathwohl, D. R. (2009). Bloom taksonomisinin revizyonu: Genel bir bakış (çev. D. Köğce, M. Aydın ve C. Yıldız). *İlköğretim Online, 8* (3), 1-7.

MEB. (2011). *İlköğretim trafik güvenliği dersi öğretim programı.* Ankara: Devlet Kitaplar Genel Müdürlüğü.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). An expanded sourcebook qualitative data analysis. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Özdemir, S., Hatipoğlu, S., & Öztürk, A. E. (2012). Türkiye'de ilköğretim okullarında verilen trafik eğitiminin farklı ülkelerde verilen eğitimle karşılaştırılarak incelenmesi ve geliştirilmesi için öneriler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,12*(2), 34-35.

Özgül, D. A., & Polat, K. (2021). Öğretmen adaylarının ortaokul matematik dersi kazanımlarını yenilenmiş Bloom taksonomisine yerleştirebilme ve soru yazabilme becerileri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(32), 304-328.

Tutkun, Ö. F., & Okay, S. (2012). Bloom'un yenilenmiş taksonomisi üzerine genel bir bakış. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 1*(3), 14-22.

Yılmaz, F. & Öner Sunkur, M. (2021). Bir program zincirleme analizi: 3. Sınıf hayat bilgisi dersi öğretim programı (2018) örneği. *Journal of Qualittive Research in Education*, 27, 279-297. doi:10.14689/enad.27.13

# İlkokul 4.Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabının Erdem ve Karakter Güçleri Açısından İncelenmesi

Yusuf Aydın Ferat Yılmaz
MEB Dicle Üniversitesi

**Problem Durumu**

Günümüz dünyasında değer ve erdemler içerisinde karakter ve karakter güçleri kavramları ön plana çıkmaktadır. Bu erdem ve karakter güçlerini bireylere kazandırabilmek için en önemli çalışma alanı eğitim ve öğretimdir. Eğitim ve öğretim sürecinde araç olarak en çok ders kitapları kullanılmaktadır. Bu doğrultuda temel eğitim olan ilkokul öğrencilerine bazı ders kitapları içerisinde toplumun örf adet ve değerleri öğretilmektedir. Din kültürü ve ahlak bilgisi ders kitabının öğretim programında da öğrencilere aktarılmak istenen değer ve erdemler etkinliklerle beraber öğrencilere öğretilmek istenmektedir.

Değer, Latince "valere" kökünden türetilip, "kıymetli olmak" veya "güçlü olmak" anlamlarına gelmektedir (Bilgin, 1995: 83). Balcı'ya (2014) göre değer, kavram olarak faydalı, anlamlı, hikmetli, yararlı ve gerekli, tutumlar ve tavırlar olarak tanımlanabilir. Erdem, ahlaki açıdan üstün ve değerli görülen toplum tarafından nitelikliliği kabul görmüş davranış ve olguların genel adıdır. Birbirinden farklı insani üstünlük sayılan, hemen her toplumda benimsenmiş, takdir edilen ve birçok inanç ve felsefe tarafından insanlara tavsiye edilen, doğruluk, adalet, iyilikseverlik, ölçülülük, cesaret, alçakgönüllülük, kanaatkarlık, merhamet, saygı, sevgi, ferasetli vb. ahlaken övülen ve öğütlenen niteliklere genel olarak "erdem", bunlara sahip olan kişilere 'erdemli insan', erdemli insanlarda yer edinen ahlaken üstün ven nitelikli davranışlara da 'erdemli davranış' denir (Yaran, 2011). Hem günümüz hem yakın pozitif psikoloji penceresinden karakter kavramı, "bir kişiyi diğerinden ayıran zihinsel veya ahlaki bir özellik" olarak tanımlanmakla birlikte, iyi bir yaşam için de pozitif niteliklerin bir araya gelmesi anlamını taşımaktadır (Park & Peterson, 2008; akt Kabakçı, 2013). Karakter çoğunlukla ahlaksal özellikleri belirtmek amacıyla kullanılır. İçinde bulunulan toplum ile uyum gösteren, değer yargılarını benimseyen ve bunlara paralel sosyal davranışlar sergileyen bireyler "karakterli" olarak adlandırılmaktadır. Bu da yukarıda verilen karakter tanımında yer alan "çevresel koşullarda gösterilen davranışlara bağlı olarak değişkenlik gösterme" açıklamasını desteklemektedir (Şar, 2016).

Park ve Peterson'a (2008) göre; 'Karakter güçleri kişiliğin değerli yönlerine tekabül eden kişilik özelliklerinin bir araya gelmesi ile karakter güçlerinin oluştuğunu ifade etmektedir.' Peterson ve Seligman'a (2004) göre karakter, 6 erdem ve 24 güçlü karakter özelliğinden oluşmaktadır. Buna göre karakterimiz, bilgelik, cesaret, insaniyet, adillik, ılımlılık ve aşkınlık erdemlerinden oluşmaktadır. Bilgelik erdemi; özgünlük, merak, öğrenmeye açık oluş, açık fikirlilik, çok yönlü bakış açısı karakter güçlerinden oluşmaktadır. Cesaret erdemi; dürüstlük, cesur olma, sebatkarlık, yaşam coşkusu karakter güçlerinden oluşmaktadır. İnsaniyet erdemi; iyi yüreklilik, sevme ve sevilme, soysal zekâ karakter güçlerinden oluşmaktadır. Adillik erdemi: hakkaniyet, liderlik, sorumluluk karakter güçlerinden oluşmaktadır. Ilımlılık erdemi; affedicilik, alçakgönüllülük, tedbirlik, öz-denetim karakter güçlerinden oluşmaktadır. Aşkınlık erdemi; estetik, mükemmelliğin takdiri, şükür, umut, mizah, maneviyat karakter güçlerinden oluşmaktadır. Erdem, karakter ve karakter güçlerini temel eğitimden başlayarak eğitim ve öğretim içinde ne kadar yer edindiğini veya değinildiğini inceleme ihtiyacı oluşmuştur. Erdem, karakter ve karakter güçlerinin ders kitaplarında analizi ile ilgili fazla makale ve bilimsel çalışma bulunmamaktadır. Buna benzer çalışmalar; Yılmaz (2021), hayat bilgisi dersi öğretim programını karakter güçleri açısından incelemiş, bu programın kazanımlarının en çok ölçülülük en az ise cesaret erdemini içerdiğini anlamıştır. Fakat ilkokul dördüncü sınıf din kültürü ve ahlak bilgisi ders kitabı öğretim programı için herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Bu yüzden mevcut araştırmada 4. sınıf din kültürü ve ahlak bilgisi ders kitabının erdem ve karakter güçleri ne kadar vurgulandığı ve üniteler açısından analizi amaçlanmıştır.

Bu projenin amacı ilkokul 4. Sınıf din kültürü ve ahlak bilgisi ders kitabının karakter güçleri açısından incelemektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır.

1. İlkokul 4.Sınıf din kültürü ve ahlak bilgisi ders kitabında yer alan metinlerde hangi karakter güçleri ne sıklıkta vurgulanmıştır?
2. 4. Sınıf din kültürü ve ahlak bilgisi ders kitabında 'yer alan metinlerde hangi erdemler ne sıklıkta vurgulanmıştır?
3. 4. Sınıf din kültürü ve ahlak bilgisi ders kitabında 'yer alan erdemler (6) ve karakter güçleri (24) üniteler arasında nasıl bir dağılım olmuştur?

**Yöntem**

Bu çalışmada Nitel Araştırma yöntemlerinden biri olan "Doküman İncelemesi" kullanılmıştır. Bu yöntem, araştırılması planlanan konular hakkında bilgi içeren yazılı metinlerin analizini kapsamaktadır. Araştırmada, Talim ve Terbiye Kurulunun web sitesinde yayınladığı 4.Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı (MEB, 2023) bir döküman olarak incelenmiştir. Materyal olarak 'İlkokul 4. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı' kullanılmıştır. Kitapta yer alan ünite ve ünitelere ait temalar, araştırmaya dâhil edilme açısından herhangi bir ölçüte tabii tutulmamış, bir örneklem seçimine gidilmemiş, bu araştırmada incelenecek olan dökümana ait tüm metinler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma çerçevesinde

tümdengelimsel içerik analizinden faydalanılmıştır. Bu çerçevede Peterson ve Seligman (2004) tarafından şekillendirilen erdemler birer tema olarak kabul edilmekle beraber, bu erdemler altında yer alan karakter güçleri birer kategori olarak ele alınmış ve din kültürü ve ahlak bilgisi ders kitabındaki metinlerin bu erdem ve karakter güçlerini ne ölçüde içerdiği incelenmiştir. Güvenirlik ile ilgili yorum yapabilmek için "görüş birliği/(görüş birliği + görüş ayrılığı)" formülü kullanılarak kodlayıcılar arası tutarlılık hesaplanmıştır. Bu işlem için analizci çeşitlemesi kapsamında iki ayrı araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar dikkate alınmıştır. İki araştırmacı arasında görüş ayrılığı bulunan durumlarda, Din Kültürü ve ahlak Bilgisi öğretmeni olup doktora çalışması yapmakta olan ikinci bir araştırmacının görüşüne başvurulmuştur. İki araştırmacı, analiz edilen metinlerde yer alan ifadeleri ayrı ayrı incelemiş ve daha sonra kodlamalarındaki benzerlik ve farklılıkları karşılaştırmıştır.

Sonuç olarak kodlayıcılar arası güvenirlik oranı %79 olarak belirlenmiştir. Bu oran %70 üzerinde olduğu için (Miles & Huberman, 1994) kodlamaların büyük ölçüde güvenilir bir şekilde yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

2022-2023 Eğitim/Öğretim yılına ait ilkokul 4. sınıf din kültürü ve ahlak bilgisi öğrenci ders kitabının metin içeriklerini; erdemler ile karakter güçleri açısından analiz ettiğimizde aşağıdaki sonuçlara ulaşılabilir.

- Bütün erdemlere değinildiği gözükmekle beraber en çok insaniyet ve adillik erdemine değinildiği en az değinilen erdemlerin ise ılımlılık ve aşkınlık erdemleri olduğu tespit edilmiştir.
- Bilgelik erdemi içerisinde en çok vurgulanan karakter gücü; özgünlük, en az vurgulanan merak, hiç vurgulanmayan karakter gücü ise çok yönlü bakış açısı olduğu sonucuna varılmıştır.
- Cesaret erdemi içerisinde en çok vurgulanan karakter gücü; dürüstlük, en az vurgulanan ise cesur olma olduğu sonucuna varılmıştır.
- İnsaniyet erdemi içerisinde en çok vurgulanan karakter gücü; sosyal zekâ, en az vurgulanan ise iyi yüreklilik olduğu sonucunu varılmıştır.
- Adillik erdemi içerisinde en çok vurgulanan; karakter gücü hakkaniyet, en az vurgulanan ise liderlik olduğu sonucuna varılmıştır.
- Ilımlılık erdemi içerisinde en çok vurgulanan karakter gücü; affedicilik, en az vurgulanan alçak gönüllülük, tedbirlilik ise hiç vurgulanmadığı sonucuna varılmıştır.
- Aşkınlık erdemi içerisinde en çok vurgulanan karakter gücü; maneviyat, en az vurgulanan umut hiç vurgulayan karakter gücünün ise mizah olduğu sonucuna varılmıştır.
- Erdemleri ünite bazlı açısından incelediğimizde;
    - **a**-Bilgelik erdeminin en çok 3.ünitede(Güzel Ahlak) en az 1.ünitede(Günlük hayattaki dini ifadeler),
    - **b**-Cesaret erdeminin en çok 4.ünitede (Hz. Muhammed'(s.a.v.) Tanıyalım) en az 3.ünitede (Güzel Ahlak),
    - **c**-insaniyet erdeminin en çok 4.ünitede (Hz. Muhammed'(s.a.v.) Tanıyalım) en az 2.ünitede ( İslam'ı Tanıyalım),
    - **d**-Adillik erdeminin en çok 4.ünitede (Hz. Muhammed'(s.a.v.) Tanıyalım) en az 1.ünitede (Günlük hayattaki dini ifadeler),
    - **e**-Ilımlılık erdeminin en çok 4.ünitede (Hz. Muhammed'(s.a.v.) Tanıyalım) en az 3.ünitede (Güzel Ahlak),
    - **f**-Aşkınlık erdeminin ise en çok 1.ünitede (Günlük hayattaki dini ifadeler) en az 3.ünitede (Güzel Ahlak) yer edindiği sonucuna ulaşılmıştır.
- Ünite bazlı karakter güçlerini en çok içinde barındıran 4.ünite (Hz. Muhammed'(s.a.v.) Tanıyalım) en az karakter güçlerine değinen 2. ünite (İslam'ı Tanıyalım) olduğu sonucuna varılmıştır.
- İlkokulun temel eğitim yaşı olmasından kaynaklı değer ve erdemlerin tam olarak yeterince vurgulanmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmadan farklı olarak Yılmaz'ın (2021) yaptığı çalışmada Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının kazanımlarında en çok vurgulanan erdemin ölçülülük en az vurgulanan erdemin cesaret olduğu iken karakter gücü en çok vurgulanan tedbirlilik en az vurgulanan karakter gücü cesaret olduğu, Atalay ve diğ. (2019)'nin yaptığı çalışmada ilkokul ve ortaokul öğrencileri için önerilen 100 temel eserde en çok vurgulanan erdem aşkınlık ve en az vurgulanan erdem ölçülülük iken en çok vurgulanan karakter gücü sevme/sevilme ve en az vurgulanan karakter gücü affediciliktir.

**Anahtar Kelimeler**: Din kültürü ve ahlak bilgisi, erdem, karakter, karakter gücü

**Kaynakça**

Balcı, M. (2014). *Değerleri yaşatmak ve değerler sözlüğü*. İstanbul. Ensar Neşriyat.

Bilgin, N. (1995). *Sosyal psikolojide yöntem ve pratik çalışmalar*. İstanbul. Sistem Yayıncılık.

Kabakçı, Ö.F. (2013). Karakter güçleri açısından pozitif gençlik gelişiminin incelenmesi. Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.

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

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programı (İlkokul 4 ve 5,6,7,8.sınıflar). Ankara.

Mostafavi, S. N., Ataei, B., Nokhodian, Z., Yaran, M., & Babak, A. (2011). Seroepidemiology of Toxoplasma gondii infection in Isfahan province, central Iran: A population based study. *Journal of research in medical sciences: the official journal of Isfahan University of Medical Sciences*, *16*(4), 496.

Park, N., & Peterson, C. (2008). The cultivation of character strengths. In *Teaching for wisdom: Cross-cultural perspectives on fostering wisdom* (pp. 59-77). Dordrecht: Springer Netherlands.

Peterson, C., & Seligman, M. E. (2004*). Character strengths and virtues: A handbook and classification (Vol. 1)*. Oxford University Press.

Şar, N.Ş. (2016). Spor yapan ve yapmayan bireylerin psikolojik dayanıklılık ve kişilik özelliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi. Sakarya.

Şerife, I., Kılıç, S., Atalay, N. Ü., İlhan, S. T., & Kaynak, Ü. (2019). İlkokul ve ortaokul öğrencileri için önerilen 100 temel eserde karakter güçlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *34*(3), 839-859.

Webb, Edward. (1915). Character and Intelligence. *British Journal of Psychology, 15(1), 217-227.*

Yilmaz, F. (2021). Temperate but not brave children: character strengths in life science course curriculum. *Participatory Educational Research*, *8*(4), 409-425.

# Matematik Öğretiminde Okul Dışı Öğrenmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri ve 7. Sınıf Matematik Ders Kitabının Okul Dışı Öğrenmeye Uygunluğu

İsmail Gelen
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Şule Nur Baş Kurt
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

**Problem Durumu**

Öğrenme, öğrencinin bir çevre içinde etkileşiminin ürünüdür. Bu durumda, bir çevre içerisinde öğrenciye etkili yaşantılar düzeni sağlama, yani öğrencinin kazanacağı davranışları yaparak-yaşayarak etkileşimli bir süreç içinde öğreneceği çevreyi kurma görevi öğretmene aittir (Çelenk, 2018).

Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için birçok faktör vardır. Bunların öğrencinin öğrenmeyi istemesi etkin katılımı, öğretmen ve çevre gelmektedir. Öğrenmede, öğrencilerin etkin katılımı kadar çevre de önemli bir faktördür. Çevrenin öğrencinin merak duygusunu güdülemesi, öğrenmeyi istekli hale getirmesi gerekmektedir. Yapılandırmacı eğitimle öğrenme hayatımıza giren tekniklerin arasında sınıf dışı öğretim teknikleri de girmektedir. Artık sınıfları dört duvarı kapalı bir ortamdan çıkartıp duvarları olmayan açık bir ortama taşımıştır. Öğrenilen bilgiyi keşfederek öğrenmeyi sağlamaktadır. Öğrenmeleri kalıcı hale getirerek aslında öğrenmelerin hayatımızın bir parçası olduğu gerçeğini somutlaştırmıştır.

Sınıf dışı öğretim tekniklerinden biri olan gezi, dersin özelliğine göre hedef ve konu ile ilgili olarak fabrikaya, hayvanat bahçesine, müzeye, tarihi yerlere, spor organizasyonlarına, işyerlerine, sergiye konsere vb. olabilir. Bu teknikte, sınıftaki öğrencilerin hemen hepsinin gezi için belirlenen yere birlikte gitmesi söz konusudur. Bu durum da çoğu zaman çok iyi bir planlama ve organizasyonu beraberinde getirmektedir. Bir başka değişle, gezi tekniği öğretmene ve okul yönetimine oldukça ciddi sorumluluklar getiren bir tekniktir. Bu nedenle, çoğu zaman öğretmen ve okul yönetimi bu sorumluluğu almadan ve veliler çocuklarının okul dışına çıkarılmasından çekindikleri ve maliyeti fazla olabileceğinden dolayı, öğrenciler için ciddi getirileri olan bu tekniği uygulamak oldukça zordur. Ayrıca hedef ile ilgili gezi yapılacak uygun mekân bulmak her zaman mümkün olmayabilir (Çelenk, 2017).

Çelenk'e (2017) göre okul dışı etkinliklerin öğrenci kazanımlarına olası etkileri; Okulda öğrendiği bilgileri gerçek yaşantılarla birleştirebilme, kasıtlı gözlem yeteneğini geliştirebilme, gezmenin görmenin öğrenmeye etkisini kavrayabilme, hayatını zevkli hale getirmeye isteklilik, sosyal etkinliklerden zevk alabilme, gerçek yaşam koşulları içinde öğrenmeyi kavrayabilme, öğrendiklerini kalıcı hale getirebilme, öğrendiklerini somutlaştırabilme şeklinde sıralamıştır.

Okul dışı etkinlikler öncesi yapılacak işler arasında; yerine, tarihine ve süresine karar verilmelidir. Daha sonra gidilecek yerle iletişim kurularak, plandan ve amaçtan bahsedilerek, uygun zaman ve ortam oluşturulmalıdır. Okul dışı etkinlik ilgili okul yönetimine bilgi verilip, gerekli izinler alınmalıdır. Okul dışı etkinliğin bir maliyeti olacaksa, hesaplanmalı ve bu maliyetin kim tarafından karşılanacağı belirlenmelidir. Velilere okul dışı etkinlik ile ilgili yer, tarih, süre, maliyet vb. konularda bilgi verilmeli ve gerekli izinler alınmalıdır. Okul dışı etkinliğe katılamayacak öğrenciler için, okul dışı etkinlik süresince okul ve sınıfta yapılacak ve işlenecek konular belirlenmeli ve yardımcı bir öğretmen ayarlanmalıdır. Okul dışı etkinlik yapılacak yer, okuldan uzaksa uygun ulaşım şekilleri belirlenmeli ve organizasyonu yapılmalıdır. Ayrıca, öğrenci seviyesine ve sayısına bağlı olarak bazen bir öğretmen okul dışı etkinlik için yeterli olmayabilir. Böyle bir durumda okul dışı etkinliğe yardımcı olacak uygun öğretmenler belirlenmelidir. Öğrencilere okul dışı etkinliğin amacı ve planı hakkında gerekli bilgilendirme yapılmalıdır. Okul dışı etkinlik planı hazırlanarak, okul dışı etkinlik öncesi öğrencilere dağıtılmalı ve okul dışı etkinlikte nelere dikkat etmeleri ve hangi bilgilere ulaşmaları ve gözlemlemeleri konusunda öğrencilere bilgi verilmelidir.

Okul dışı etkinlikler sırasında yapılacak işler arasında; öğrencilerin ulaşımı sağlıklı bir şekilde sağlanmalı ve daha önceden belirlenen okul dışı etkinlik mekânına zamanında gidilmesi sağlanmalıdır. Okul dışı etkinlikte yardımcı olacak bir kişi varsa onunla okul dışı etkinlik başında konuşularak, okul dışı etkinlik sırasında dikkat edilmesi gereken kuralların öğrencilere açıklanması sağlanmalıdır. Okul dışı etkinliğin daha önce belirlendiği süre içerisinde bitirilmesine özen gösterilmelidir.

Okul dışı etkinlik sonrasında yapılacak işler arasında; okul dışı etkinliğe ilişkin olarak sınıfta okul dışı etkinlik sonrası ilk derste, öğrencilerden yaşadıkları, gözlemledikleri, kazandıkları vb. hususların neler olduğunu açıklamaları istenir (Çelenk, 2017).

Matematik dersinin gerek disiplinler arası ders olması gerekse okul dışı öğrenmeye ilişkin olarak çoklu öğretim bileşenleriyle zengin içeriğe sahip olması dolayısıyla bu dersin önemli bir sacayağına sahip olan matematik öğretmenlerinin ve öğrencilerinin okul dışı öğrenmeye ilişkin görüşleri alınarak incelenmiş ayrıca matematik ders kitaplarında okul dışı öğrenmeye uygun etkinliklerin olup olmadığı incelenmiştir.

**Yöntem**

Araştırmanın amaçları doğrultusunda kavramsal çerçeve oluşturulmuş. Araştırmanın amacını gerçekleştirmek için öncelikle literatürde bu konu üzerine yapılmış araştırma ve çalışmalar taranmıştır. Ardından giriş bölümünde anlatılan bilgiler, çeşitli kaynaklardan derlenmiştir. Elde edilen bilgiler ışığında araştırmanın amacına uygun 8 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Bu çalışmada hazırlanan soruların yönlendirici olmadan; tarafsız olmasına dikkat edilmiştir. Görüşme formunda gerekli düzeltmeler ve öneriler ışığında yarı yapılandırılmış görüşme formu düzenlemiştir. Matematik öğretmenlerinin okul dışı öğrenmeye ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla literatürden yararlanılarak araştırmacılar tarafından ''okul dışı öğrenmeye ilişkin matematik öğretmenlerinin görüşleri?'' adlı yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Araştırma verileri öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ile 2021 yılı Haziran ayında toplanmıştır. Görüşmeler telefonla ve yüz yüze gerçekleşmiştir. Görüşmeler yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Araştırmada görüşme yönteminin seçilmesinin sebebi ise bireylerin verilerini, görüşlerini, deneyimlerini ve duygularını ortaya çıkarma yönünden oldukça güçlü olması ve iletişimin en yaygın biçimi olan konuşmayı temel almasıdır. Yaptığım çalışmada betimsel analiz kullanılmıştır. Öğretmen görüşmeleri sonucunda elde edilen yanıtlardan birbirine benzeyen ya da yakın olan yanıtlar bir kategoride toplanmıştır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan açık uçlu sorular yardımıyla toplanan veriler 'betimsel analiz' yöntemine göre analiz edilmiştir. Yapılacak kategorileştirme işlemi görüşme öncesinde belirlenip gruplandırılabileceği gibi araştırma verileri toplandıktan sonra verilere göre de kategorileştirme yapılabilir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Üniversitelerde, ilköğretim matematik öğretmenliği bölümünde eğitim alan öğretmen adaylarına, eğitim süreçleri boyunca, okul dışı öğrenme kavramı hakkında geniş ve kapsamlı bilgilendirme ve okul dışı öğrenme uygulama faaliyetleri yaptırılarak eğitim alanında özelde ise matematik dersi kapsamında okul dışı öğrenme ortamları, yöntem ve teknikleri ile ilgili üniversitelerde uygulamalı eğitim verilebilir. Çünkü araştırma sürecinde sıkça olmasa bazı matematik öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları ve yöntemleri konusunda detaylı bilgi ve becerilerden yoksun oldukları saptanmıştır.

Okul dışı öğrenmenin derslerde kullanımına ve okul dışı öğrenmenin içeriği ve kapsamına ilişkin öğretmenlere hizmet içi eğitim verilebilir.

Millî Eğitim Bakanlığı tüm kurum ve kuruluşlarla iş birliği içerisinde okul dışı öğrenmenin eğitim alanında kullanılması için çalışmalara ağırlık verilmelidir.

Matematik ders saatlerinin arttırılarak öğretmenlere okul dışı öğrenme alanlarını derslerde kullanmaları için gerekli destek sağlanmalıdır.

Okul dışı öğrenmenin derslerde zenginleştirilmiş bir biçimde kullanılabilmesi için gerekli zaman ve fiziki alt yapı koşulları iyileştirilmelidir.

Okul dışı öğrenmenin etkili amacına uygun biçimde kullanılması için sınıf mevcutlarının azaltılması gerekmektedir. 2023 Eğitim Vizyonunda yer alan 'Okulların, bölgelerindeki bilim merkezleri, müzeler, sanat merkezleri, teknoparklar ve üniversitelerle iş birliği artırılacaktır.' İfadesinden yola çıkarak özellikle matematik öğretiminde okul dışı öğrenme ortamlarının başında gelen matematik müzelerine erişim, eğitim masrafları ve ulaşım imkânları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından teşvik ve destek hizmetleri artırılmalıdır. Matematik müzelerinin sayıları arttırılmalıdır.

**Anahtar Kelimeler**: Okul dışı öğrenme, ders kitaplarında okul dışı öğrenme etkinlikleri, etkili öğrenme

**Kaynakça**

Akman, B. (Ed.). (2011). Okul Öncesi Matematik Eğitimi (2. Baskı). Pegem Akademi.

Altun, M. (2016). Matematik Öğretimi (12. bs).

Ata, S. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin dış mekânda oyun uygulamaları ve çocukların dış mekânda oyun oynamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi [Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Ay, M. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin açık alan fen ve matematik etkinliklerine yönelik görüş ve uygulamalarının incelenmesi [Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz eylül üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü.

Aydemir, İ., & Toker Gökçe, A. (2016). Okul yöneticilerinin okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri. III nd International Eurasian Educational Research Congress.

Aykaç, N. (2005). Öğretme ve Öğrenme Sürecinde Aktif Öğretim Yöntemleri. Naturel Yayınları.

Baki, A. (2014). Kuramdan Uygulamaya Matematik Eğitimi (5. bs).

Bektaş Yirmibeş, H. (2019). Sınıf dışı eğitim: Fen bilimleri öğretmenleri ve okul idarecileri neler düşünüyor? Neler yapıyor? [Yüksek Lisans Tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

Çelenk, S. (2017). Öğretim İlke ve Yöntemleri (2. bs). Pegem Akademi.

Çelenk, S. (Ed.). (2018). Eğitime Giriş (1. bs). Pegem Akademi.

Haktanır, G. (2009). Okul Öncesi Eğitime Giriş (3. Baskı). Anı Yayıncılık.

Joanna O., M. (1993). For the Learning of Mathematics (C. 13).

Joanna O., M., Susana, D., & Ewa, P.-W. (1996). Educational Studies in Mathematics.

Kayabaş, B. T. (2019). Probleme dayalı okul dışı stem etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve karar verme becerilerine etkisi [Yüksek Lisans Tezi]. Muğla Sıtkı Koçam Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

MEB. (2018a). 2023 Eğitim Vizyonu.

MEB. (2018b). Matematik dersi öğretim (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) programı. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

Mutlu Kaya, D. (2020). Non-Formal Öğrenme Ortamlarının Epizodik Belleğe ve Öğrenci Başarısına Etkisinin Araştırılması: Enerji Parkı [Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Oral, B., & Yazar, T. (Ed.). (2017). Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme (1. bs). Pegem Akademi.

Özçelik, D. A. (2014). Eğitimde Programları ve Öğretim. Pegem Akademi.

Özer, M. (Ed.). (2019). PISA 2018 Türkiye Ön Raporu 2023 Eğitim Vizyonu.

Öztürk, A. (2019). Okul Dışı Öğrenmeye İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri [Yüksek Lisans Tezi]. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.

Şentürk, Ş. (2007). Yeni İlköğretim Programlarının Öğretmen ve Müfettiş Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Aasya İli Örneği) [Yüksek Lisans Tezi]. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şimşek, A., & Kaymakçı, S. (2015). Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretimi (1. bs). Pegem Akademi.

Taşpınar, M. (2017). Kuramdan Uygulamaya Öğretim İlke ve Yönetmleri (8. bs). Pegem Akademi.

# Nullification of Peace Education Curriculum in Turkey

Gülistan Gürsel-Bilgin
Boğaziçi Üniversitesi

Özlem Erden Başaran
TED Üniversitesi

David J. Flinders
Indiana University

**Problem Statement**

While significant literature has identified a hidden culture of war and violence in the mainstream school curricula and cultures (Mcmanimon et al., 2012; Leahey, 2012; Elmore, 2012; Darder, 2012), Eisner (1994) defines the null curriculum as the content, values, principles and perspectives that schools do not teach. The null curriculum signals implicitly that schools discount the value of what is not taught. However, the complexities, offerings, and hindrances of peace education as the null curriculum remain understudied in both theoretical and empirical literature. A significant number of studies highlight the invaluable potential of formal schooling towards creating cultures of peace (Author, 2005; 2006; Bickmore, 2011: Author & Author, 2020; Author, 2016; 2017; 2020; 2021). Therefore, research and practice are needed to examine what aspects of peace are included and left out of the school curricula, the potential outcomes of peace education as the null curriculum, and the nullification of peace values targeted in the curriculum due to the hidden culture of violence, war, and patriotism (Apple, 1990; Darder, 2012).

Vallance (1973/74), in her article titled “Hiding the Hidden Curriculum", raises a vital question: what should one do when they reveal the hidden curriculum? Although we do not intend to address the same question about the null curriculum, we would like to explore the nullifying of peace values in the curriculum and instruction and discuss its complexities and implications that are understudied, especially in a peace education lens. This study argues that peace values and conversations are potentially nullified in teaching and learning practices because of the widely accepted culture of war and violence and glorification of patriotic values. Towards this goal, two research questions guided the study: 1) What do future-teachers think they learned or fail(ed) to learn about peace at school? and 2) What factors do future-teachers view as influencing their learning of and failure to learn peace at school?

Flinders, Noddings, and Thornton (1986) point out that the concept of a null curriculum brings with it conceptual challenges. Specifically, any null curriculum is vast and undefinable unless one has a “universe of possibilities” to compare taught and untaught content. In this study, we have defined the universe of possibilities in two ways. First, as noted, the Turkish educational system includes peace-related objectives. Second, the literature on peace education makes a range of recommendations on curriculum content as promising possibilities for both content and instructional methods (Cayir & Gurkaynak, 2007; Deveci, Yilmaz, & Karadag, 2008). For example, suppose students are not provided with an opportunity to critically examine the notion of conflict, analyze its complications and challenges in varying contexts, and build peaceful conflict resolution skills. In that case, they might assume that conflict resolution is not worth studying and continue their lives by handling conflicts in ways they have learned from others and the media. In other words, what is absent in the curriculum can indeed have an immense presence in the discourses, interactions, and experiences of learners.

**Research Methods**

This study uses phenomenological qualitative research to learn from the experiences of future-teachers regarding learning or failing to learn peace in schools becasue phenomenology focuses on individuals’ lived experiences to learn what is experienced and how it is experienced in their conscious mind and the material world (Neubauer, et al. 2019). The phenomenon, which means to bring to light, and to place in brightness, is the reference of unpacking experience and generating new knowledge (Moustakas, 2010). Phenomenon of this study is future-teachers’ experiences of learning or failing to learn peace.

We employed a three-part semi-structured interview approach for this research. The first section comprised demographic questions (e.g., post-graduation intentions, number of years teaching, subject area, whether they know anyone with war experiences). In part two, we presented a series of questions on peace, war, and violence, as well as their connections to psychological and societal issues. The third section focuses on the role of schools in war and peace education. All of the questions were aimed at seeing how participants assessed their conscious situationality in relation to their learning and unlearning experiences of peace and war.

Participants

A total of 43 people, including 33 undergraduates and 10 graduate students, were interviewed. The participants ranged in age from 19 to 35 years old. Thirty-three pre-service teachers were studying subjects that included guidance and psychological counseling, foreign language education, computer education and educational technology, basic education, and secondary school science and mathematics. The ten graduate students' viewpoints merged being a student at the university and a teacher at a local school because they were working as teachers at local public and private schools while earning their master's or doctorate degrees.

Data Collection

The lead author collected the original data for this study in Turkish. The data collection process was supposed to be done in person. Due to the lockdown restrictions, interviews were performed via phone, Skype, and/or Zoom, depending on the participant's preference for each format. Despite the fact that we scheduled these interviews for 45 minutes, many of them went over.

All of the interviews were recorded and verbatim transcribed. Each transcript was uploaded to the MAXQDA Plus 2020 and then categorized based on the demographic information provided by the participants. Reconstructive and thematic analysis procedures were used to analyze the data.

**Expected/Temporary Results**

After the data analysis, we generated three themes: 1) memories about peace objectives and activities, 2) hidden curriculum of war and patriotism, 3) nullification of peace objectives and its reasons. The first two themes answer our first research question of what future-teachers think they learned and failed to learn about peace at school. The last theme answers our second question of what factors future-teachers view as influencing their lack of learning peace at school.

Theme 1: Memories about peace objectives and activities

Future-teachers' memories about peace activities in their schools were limited. They clearly indicated seeing objectives related to peace in their course books. In particular, they remembered that subjects such as social sciences, life sciences, history, literature, and the Turkish language had objectives related to peace. Hazal, for example, mentioned, " When it comes to peace, every single Turkish teen thinks about Ataturk's saying, "peace at home, peace in the world."

Theme 2: Hidden curriculum of war and patriotism

Future-teachers expressed that they were exposed to a culture of war much more than to a culture of peace. Many participants said that war existed, but peace did not exist at school. In addition to mentioning not learning peace in school, future-teachers also criticized that there was an overemphasis on war and war discourses, chronologies of wars, and some political causes of war. Mumtaz's explanations resonated with other future-teachers' experiences of learning war: "During high school, the curriculum definitely taught us about perceptions of war. There was not a perception of humanity and humanism in the curriculum."

Theme 3: Nullification of peace objectives and its reasons

Future-teachers reported that when they finished their formal education in schools, they did not have significant information about peace that helped them critically think about political issues and events that supported peace. All reported that they mostly learned about peace and peace practices outside their schools. For example, Hatice said, "When you asked the question, I realized that whatever we discussed so far was not covered in our curriculum. All of the ideas that I defend and adopt now were the result of my learning outside of school."

**Keywords**: Peace education, teacher education, teacher beliefs, preservice teachers, practicing teachers, Turkey, school culture, null curriculum

**References**

Apple, M. (1979). Ideology and curriculum. Boston: Routledge.

Bickmore, K. (2011). Education for "peace" in urban Canadian schools: Gender, culture, conflict, and opportunities to learn. In P. P. Trifonas & B. Wright (Eds.), Critical Issues in Peace and Education. (1st ed, pp. 88–103). Routledge.

Cayir, K., & Gurkaynak, İ. (2007). The state of citizenship education in Turkey: Past and present. Journal of Social Science Education, 6(2), 50-58.

Darder, A. (2012). In search of peace in a culture of war [Preface]. In P. Carr & B. Profilio (Eds.), Educating for peace in a time of permanent war: Are schools' part of the solution or problem. Peter Lang.

Deveci, H., Yilmaz, F., & Karadag, R. (2008). Pre-service teachers' perceptions of peace education. Eurasian Journal of Educational Research, 30, 63-80.

Eisner, Elliot W. (1979, 1985, 1994). *The educational imagination: on the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan.

Eisner, Elliot W. (1994). *Cognition and curriculum reconsidered,* 2e, New York: Teachers College Press.

Elmore, J. M. (2012). War and the sectarian mind: Education and development of consciousness in the age of "permanent war." In P. R. Carr, B. J. Porfilio (Eds.). Educating for peace in a time of permanent war: Are schools part of the solution or the problem? Routledge: NY.

Flinders, D. J. (2005). Adolescents Talk about the War in Iraq. *Phi Delta Kappan, 87*(4), 320-323.

Flinders, D. J. (2006). We can and should teach the war in Iraq. *Education Digest*, *71*(5). 8-12.

Flinders, D. J., Noddings, N., & Thornton, S. J. (1986). The Null Curriculum: Its Theoretical Basis and Practical Implications, Curriculum Inquiry, 16:1, 33-42, DOI: 10.1080/03626784.1986.11075989

Gursel-Bilgin, G. (2016). Dialogue for peace education: The case of an alternative school. Unpublished doctoral dissertation). Indiana University-Bloomington, USA.

Gursel-Bilgin, G. (2017). Bells of war in the peace class: A critical look. *Policy for Peace: Language Education Unlimited*.

Gursel-Bilgin, G. (2020). Critical Discourse Analysis: An Effective Tool for Critical Peace Education Informed by Freirean Dialogue. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, *15*(2), 25-40.

Gursel-Bilgin, G.. (2020). Freirean dialogue: an effective pedagogy for critical peace education. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, *16*(2), 139-149.

Gursel-Bilgin, G. (2020). Dialogue in Peace Education Theory and Practice. Educational Practice and Theory, 42(1), 27-46.

Gursel-Bilgin, G. (2020). Freirean Dialogue for Peace Education: A Promising Pedagogy for Grassroots Peace in the Middle East. *Akdeniz Egitim Arastirmalari Dergisi*, *14*(34).

Gursel-Bilgin, G. (2021). Peace education as a controversial issue: The 'Peace Case'. *Citizenship Teaching & Learning*, *16*(1), 49-67.

Gursel-Bilgin, G. (2022). Theatre of the Oppressed for Critical Peace Education Practice: Difficult Dialogues in the Turkish University Classroom. In *Forum Modernes Theater* (Vol. 33, No. 1, pp. 54-69). Forum Modernes Theater.

Gursel-Bilgin, G., & Flinders, D. J. (2021). Teachers Talk about War and Peace. *Curriculum & Teaching Dialogue*, *23*.

Gursel-Bilgin, G., & Flinders, D. J. (2020). Anatomy of a peace educator: Her work and workplace. Australian Journal of Teacher Education (Online), 45(10), 35-54.

Gursel-Bilgin, G., Erden-Basaran, O., & Flinders, D. J. (2023). Turkish Pre-service Teachers' Understandings of War, Peace, and Peace Education. *International Journal of Educational Research*, *117*, 102112.

Leahey, C. (2012). Moving from a curriculum of compliance to a curriculum of possibility: Militarization of schools, state curricular standards, and creating democratic spaces for teaching military conflict. In P. R. Carr, B. J. Porfilio (Eds.). Educating for peace in a time of permanent war: Are schools part of the solution or the problem? Routledge: NY.

Mcmanimon, S. K., Lozenski, B. D., Casey, Z. A. (2012). A pedagogy of ceaseless war: JROTC and the military occupation of US schools. In P. R. Carr, B. J. Porfilio (Eds.). Educating for peace in a time of permanent war: Are schools part of the solution or the problem? Routledge: NY.

Moustakas, C. (2010). Phenomenological research methods. Sage publications.

Neubauer, B. E., Witkop, C. T., & Varpio, L. (2019). How phenomenology can help us learn from the experiences of others. Perspectives on medical education, 8(2), 90-97.

Vallance, E. (1974). Hiding the hidden curriculum: An interpretation of the language of justification in nineteenth-century educational reform. *Curriculum Theory Network*, 4(1), 5-22.

# Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Yeterliliklere Dayalı Örnek Öğretmenlik Uygulamaları

Bülent Alan
Anadolu Üniversitesi

**Problem Durumu**

Yeterlik, herhangi bir meslek kolunda bireyin neleri bilip yapabildiği olarak tanımlanmaktadır. Yeterlik, bilgi ve becerinin yanında ilgili meslek alanında bireyin değer, tutum ve inançlarını da kapsayan bütüncül bir kavramdır (Crick, 2008). Bu nedenle pek çok meslekte yeterliliklerin belirlenmesi çalışmalarına gidilmiş, mesleklere belli standartlar getirilmeye çalışılmış ve buna yönelik olarak yeterlilik çerçeveleri belirlenmiştir. Eğitim alanı da bu çalışmaların dışında kalmamış ve bunun sonucunda yeterliğe dayalı eğitim (YDE) anlayışı ortaya çıkmıştır.

İlk olarak 1970'lerde Amerika Birleşik Devletleri'nde mesleki eğitim alanında ortaya çıkan YDE kısa sürede diğer ülkelere ve eğitimin diğer alanlarına da uyarlanmış ve özellikle yüksek öğretimde yaygın olarak kullanılagelmiştir (Mulder ve diğerleri, 2009. YDE'nin yaygınlaşmasının en temel nedeni olarak yükseköğretimden mezun olan bireylerin bilgi ve becerileri ile sektörlerin beklediği beceri ve performanslar arasında kopukluğun olmasıdır (Koenen, Dochy ve Berghmans, 2015; Mulder, 2012). YDE, bu kopukluğun giderilmesinde bir köprü görevi görmüş ve eğitimde hızla kendine yer bulmuştur. Ancak, YDE'in yaygınlaşması yeterlik kavramının ve yeterliliklerin neler olması gerektiği konusunda bazı tartışmaları da beraberinde getirmiş ve "Yeterlilik Çerçevelerinin" belirlenmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Öğretmen eğitimi veren kurumlar da kendi yeterlilik çerçevelerini belirlemiş ve eğitim programlarını bu yeterlilikler üzerine temellendirmiştir.

Uluslararası alandaki bu gelişmeler Türkiye'ye de yansımış ve Temel Eğitime Destek Projesi ile Bologna Süreci bağlamında öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliliklerin belirlenmesine yönelik çalışmalar başlatılmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017a). Bu çalışmaların ilk ürünü olarak 2006 yılında MEB ilk öğretmenlik yeterlilik çerçevesini oluşturmuştur. 6 genel yeterlilik ve 31 alt yeterlilik ile bunları performans cinsinden gösteren 233 performans göstergesinden oluşan bu çerçeve 2017 yılına kadar yürürlükte kalmıştır. 2006 Yeterlilik Çerçevesinin yeterlilikler ve alt yeterliliklerden oluşması, performans göstergelerini içermesi ve yeterliliklerin belirlenmesinde izlenen bilimsel yol olumlu gelişmeler olarak kabul edilse de alt performans göstergelerinin çokluğu, kendi aralarındaki binişikliği ve uygulamada kendisine yer bulamaması bu yeterlilik çerçevesinin olumsuz özellikleri olarak öne çıkmıştır (Türk Eğitim Derneği, 2009). Aradan geçen uzun süre ve bu yeterlilik çerçevesine getirilen eleştiriler göz önünde bulundurularak MEB 2017 yılında halen yürürlükte olan yeni bir Öğretmenlik Yeterlilik Çerçevesi belirlemiştir. 2006 çerçevesine göre daha bütüncül bir anlayışla hazırlanan 2017 yeterlilik çerçevesi "Alan Bilgisi, Mesleki Bilgi ve Tutum ve Değerler" olmak üzere 3 temel alandan ve bunların alt göstergelerinden oluşmaktadır. Yeterlilikleri bilgi, beceri ve tutum ve değerler olarak ele alması çağdaş yeterlilik anlayışıyla uyumlu olmakla birlikte belirlenen yeterliliklerin birçoğunun ölçülebilir ve gözlenebilir olmaması bu yeterlilik çerçevesine getirilen eleştirilerin başında yer almaktadır (Alan ve Güven, 2022). MEB, bu yeterlilik çerçevesinin uygulama alanlarını da belirlemiştir (MEB, 2017b). Buna göre 2017 yeterliliklerinin, öğretmenlerin istihdamında, kariyer gelişimi ve ödüllendirilmesinde, sürekli mesleki gelişiminde ve performans değerlendirme sisteminde kullanılmasına karar verilmiştir. Ayrıca, bu yeterliliklerin aday öğretmen yetiştirme sürecinde, bu eğitimi veren kurumların akademik derslerinin içeriğinin belirlenmesinde ve öğretmenlik uygulaması derslerinde temel çerçeve olarak kullanılması da öngörülmüştür.

Bu kadar önemli amaçların kullanılmasında temel kaynak olarak belirlenen yeterlilik çerçevesinin ve yeterliliklerin de bu nedenle ölçülebilir ve gözlenebilir nitelikte olması gerekmektedir (Alan ve Güven, 2022). Öğretmen eğitim veren kurumların öğretim programlarını ölçülebilir ve gözlenebilir yeterlilikler temelinde tasarlaması ve öğretmen adaylarının eğitimleri süresince hedef yeterlilikler kapsamındaki bilgi, beceri, tutum ve değerleri içselleştirmeleri onları mesleğe en hazır olacak biçimde yetiştirmede etkili olacaktır. Bu nedenle öğretmen adaylarının aldıkları derslerle uyumlu olarak söz konusu yeterlilikleri deneyimleyebilecekleri ve süreç sonunda belli bir yeterlik düzeyine ulaşmalarını sağlayıcı öğretmenlik uygulamalarına gereksinim duymaktadır.

**Yöntem**

Bu çalışma araştırmacının keşfedici sıralı karma desende gerçekleştirdiği "*Genel Öğretmenlik Yeterliliklerinin Belirlenmesi ve Yeterliliklere Dayalı Bir Hizmet Öncesi Öğretim Programının Tasarlanması*" başlıklı doktora tezi kapsamında hazırladığı örnek öğretmenlik uygulamalarına dayanmaktadır (Alan, 2019). Bu doktora çalışmasında araştırmacı öncelikle MEB'e bağlı okullarda görev alan öğretmenler, öğretim üyeleri, öğretmen adayları ve MEB uzmanlarının görüşleri ile alanyazın taramasına dayalı olarak öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürmelerine yardımcı olabilecek nitelikte ölçülebilir ve gözlenebilir genel öğretmenlik yeterliliklerini belirlemiştir. Bu yeterlilikler temel alınarak uygulamaya ve sistematik yansıtmaya dayalı olan ve uluslararası alanyazında klinik öğretmen eğitimi (clinical teacher education) olarak bilinen yaklaşımdan esinlenerek dört yıllık bir klinik öğretmen eğitimi programı tasarlanmıştır. Bu kapsamda ilgili ulusal ve uluslararası alanyazın taranarak öğretmen eğitiminde öne çıkan ülkelerde uygulanan ve başarısını ispat etmiş örnek öğretmenlik uygulamaları da incelenmiş ve

belirlenmiştir. Belirlenen bu örnek öğretmenlik uygulamaları Türkiye'deki öğretmen eğitimi sistemine uygun bir biçimde entegre edilerek araştırmacının tasarladığı "Yeterliğe Dayalı Klinik Öğretmen Eğitimi Kapsamında Örnek Öğretmenlik Uygulamalarına" dönüştürülmüştür. Bu uygulamaların tasarlanması sürecinde araştırmacının geliştirdiği öğretmenlik yeterlilik çerçevesi temel alınmıştır (Alan ve Güven, 2022). Araştırmacının halihazırda çalıştığı eğitim fakültesindeki öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğrenme çıktılarıyla yeterlilik çerçevesindeki yeterlilik alanları eşleştirilmiş ve bunları kazandırmaya yönelik uygulamalar geliştirilmiştir. Bu uygulamalar geliştirilirken alan uzmanlarının görüşlerinden de faydalanılmış ve uygulamalara son hali verilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Türkiye'de öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerinin belirlenmesi çalışmaları uzun zamandır yürütülmekte ve belli aralıklarla güncellenmektedir. Yeterliliklerin belirlenmesi aşamasında yoğun emek ve zaman gerektiren çalışmalar yürütülmektedir. Ancak bu kadar yoğun zaman ve emek gerektiren çalışmalar sonucunda ortaya konan yeterlilikler çoğu zaman hem uygulama hem de değerlendirme süreçlerinde kendilerine yer bulamamakta ve işlevsellik kazanamamaktadır. Fakat öğretmenlik mesleği ve eğitimi yeterlilik kavramını oluşturan bilgi, beceri ve tutumların da öğretilmesini gerektirmektedir. Çünkü öğretmenlik mesleği geleneksel olarak genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi alanlarında yetkin olmayı gerektirmektedir (Yaşar, 2007.)

MEB'in 2017 yeterliliklerinin belirlenmesi ve yürürlüğe girmesi sürecinde çağdaş gelişmelerle uyumlu olarak hem yeterlilikler belirlenmiş hem de bu yeterliliklerin hangi amaçlarla ve nerelerde kullanılacağı ortaya konmuştur. Ancak yeterliliklerin bazılarının gözlenebilir ve ölçülebilir nitelikte olmaması ve eğitim fakültesi programlarının bu yeterlilikleri kazandırmaya yönelik somut uygulamaları yeteri kadar belirleyememesi yeterliliklere işlevsellik kazandıramamaktadır. Oysa ki, iyi tasarlanmış bir yeterlilik çerçevesini temel alarak eğitim fakültesindeki derslerin öğretim programları ile eşleştirilmesiyle bu yeterlilikleri kazandırmayı hedefleyen somut öğretmenlik uygulama ya da etkinliklerinin hazırlanması daha nitelikli öğretmen adaylarının yetişmesine katkı getirebilecektir. Bu çalışma kapsamında hazırlanan örnek öğretmenlik uygulamalarının bu türden çalışmaların gerçekleştirilmesinde eğitim fakülteleri için bir model ve örnek olması öngörülmektedir. Öğretmen eğitiminin ve programlarının nasıl daha nitelikli hale getirilebileceğinin tartışıldığı böyle bir dönemde somut örneklere dayanan bu çalışma alanyazına da katkı getirebilecektir.

**Anahtar Kelimeler**: Öğretmen eğitimi, öğretmen yeterlilikleri, öğretim programları

**Kaynakça**

Alan, B. & Güven, M. (2022). Determining generic teacher competencies: A measurable and observable teacher competency framework. *International Journal of Psychology and Educational Studies, 9*(2), 308-331. https://dx.doi.org/10.52380/ijpes.2022.9.2.472

Alan, B. (2019). *Öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerinin belirlenmesi ve yeterliliklere dayalı bir hizmet öncesi öğretmen eğitimi programının tasarlanması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Crick, R. D. (2008). Key competencies for education in a European context: Narratives of accountability or care. *European Educational Research Journal*, 7 (3), 311-318.

Koenen, A. K. Dochy, F. and Berghmans, I. (2015). A phenomenographic analysis of the implementation of competence-based education in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 50, 1-12.

MEB. (2017a). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. Ankara. http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlikmeslegi-genel-yeterlikleri/icerik/486 (Erişim Tarihi: 03.05.2018)

MEB. (2017b). *Öğretmen strateji belgesi 2017-2023*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmen-stratejibelgesi-yayimlandi/icerik/406 (Erişim Tarihi: 03.05.2019)

Mulder, M., Gulikers, J., Biemans, H. and Wesselink, R. (2009). The new competence concept in higher education: Error or enrichment? *Journal of European Industrial Training*, 33 (8/9), 755-770.

Mulder, M. (2012). Competence-based education and training. *The Journal of Agricultural Education and Extension*, 18 (3), 305-314.

Derneği, T. E. (2009). *Öğretmen yeterlikleri*. Türk Eğitim Derneği.

Yaşar, Ş. (2007). Birleştirilmiş sınıflarda öğretmenin görev ve sorumlulukları. M. Gültekin (Editör), *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim* içinde, (s. 143-162).

# Öğretmen Adaylarının Türk Eğitim Tarihi Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Mehmet Sağlam
Yozgat Bozok Üniversitesi

Dilşat Peker Ünal
Yozgat Bozok Üniversitesi

Berkay Kılıç
Yozgat Bozok Üniversitesi

**Problem Durumu**

Öğretim programlarının hedefleri, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olmak üzere farklı öğrenme alanlarına hitap etmektedir. Öğretim programlarının belirlenen amaçlara ulaşması için bu öğrenme alanlarının hepsinin bir arada geliştirilmesi gerekmektedir. Sadece bilişsel ya da sadece psikomotor alanda belirlenen hedeflere ulaşmak bireylerin ezber bilgiye sahip olmalarını ya da otomatikleşmiş davranışlar sergilemelerine neden olabilecektir. Bu nedenle öğrenmede duyuşsal hedefler de göz önüne alınmalı, öğretim sürecinde duyuşsal alana da ağırlık verilmelidir.

Duyuşsal alan kapsamına giren, aynı zamanda bilişsel ve psiko motor bileşenlerden oluşan tutumlar; bireylerin herhangi bir nesne, durum, olay, kişi ya da duruma ilişkin değerlendirmeleridir. Eğitim kurumlarında da öğrencilerin öğretmene, derse, sınıfa, sınıf arkadaşlarına, ders çalışmaya, öğrenilecek konuya, yapılacak etkinliklere yönelik değerlendirmelerinin diğer bir ifade ile tutumlarının olumlu olması beklenmektedir. Olumlu tutumlar başta akademik başarı olmak üzere pek çok değişkeni etkilemektedir. Yetim (2006), Ateş (2008), Aiken Jr Lewis, Dreger (1961), Robinson, Barry (2013), Keskin, Öncü, Küçük (2016), Tuncer, Yılmaz (2016), Oker, Tay (2020) tarafından yapılan araştırmalar tutumun dersler üzerindeki etkisini göstermektedir. Yükseköğretim kademesinde tutumların etkisi ile ilgili araştırmalar incelendiğinde de; Ferrer, Ringer, Saville, Parris, Kashi (2020) tarafından yapılan yükseköğrenimde öğrencilerin motivasyonu ve katılımı: çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumun önemi, Sağlam, Arslan (2018) ters yüz edilmiş sınıfın yükseköğrenim öğrencilerinin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi, Çoban (2022) ilahiyat fakültesi öğrencilerinin Arapça dersine yönelik tutumlarının akademik başarıya etkisi, Alan ve Bağcı (2016) üniversite öğrencilerinin Türk dili 1-2 dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi başlıklı çalışmalar görülmektedir. Bu çalışmalar yanında yükseköğretim kademesinde tutumlarla ilgili çalışmalar incelendiğinde öğrenme stilleri ile tutumlar arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik çalışmaların varlığı göze çarpmaktadır; Dikmen, Tuncer, Şimşek (2018), Baykara Pehlivan (2010), Valenta, Therriault, Dieter, Mrtek (2001), Svirko, Mellanby (2009), Amber (2017).

Öğrencilerin akademik başarıları başta olmak üzere pek çok alanda etkisi olan tutum konusunda yükseköğretim kademesinde ülkemizde yapılan çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Özellikle öğretmen adaylarının geçmişteki uygulamaları bilmeleri, günümüzdeki çalışmaları anlamaları ve gelecekle ilgili çıkarımlarda bulunmalarını sağlayacak bir ders olan Türk eğitim tarihi (TET) dersine yönelik tutumun incelenmemesi alanda bir eksiklik olarak görülmektedir.

Sağlam (2021)'e göre eğitim tarihi, bir ülkenin eğitim sisteminin gelişim ve değişim sürecini toplumsal, ekonomik, siyasi, eğitsel nedenlerini ve sonuçlarını tarihsel süreç içerisinde inceleyerek günümüzde alınacak kararlara veri kaynağı oluşturan bir bilim dalıdır. Türk eğitim tarihi dersinin öğretmen adaylarının eğitim sisteminin tarihsel süreçte gelişimini ve eğitimin diğer alanlarla olan etkileşimini daha iyi anlamasını sağlayacağı böylelikle mesleki bilincin artmasında da katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Ersöz ve Arıbaş (2014) belirttiği gibi bu dersi kronolojik bir ezber dersi durumundan kurtararak, öğrencilerin ilgisini artıracak ve öneminin kavranmasını sağlayacak, öğrenci merkezli yaklaşımlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle öğretmen adaylarının Türk eğitim tarihi dersine yönelik tutumları çeşitli değişkenler açısından incelenerek sürecin verimliliğini arttırmaya yönelik önemli bulgulara ulaşılacağı düşünülmektedir.

Bu kapsamda araştırmanın genel amacı; öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutumları ile cinsiyet, sınıf düzeyi, bölüm, genel ağırlıklı not ortalaması, öğrenme stili değişkenleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu genel amaca ulaşmak için aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutumları ölçek geneli ve alt boyutlarına göre ne düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutumları cinsiyete göre ölçek geneli ve alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutumları öğrenim gördükleri bölüme göre ölçek geneli ve alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutumları öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre ölçek geneli ve alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutumları öğrencilerin genel ağırlıklı not ortalaması değişkenine göre ölçek geneli ve alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermekte midir?
6. Öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutumları öğrencilerin öğrenme stillerine göre ölçek geneli ve alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermekte midir?

**Yöntem**

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri ise iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin olup olmadığını ve bu değişimin düzeyini belirlemeyi amaçlar. İlişkisel tarama araştırmaları değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkisini vermemekte, sadece iki değişkenden birinin ele alınarak diğer değişkenin anlaşılmasına katkıda bulunmaktadır. (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2013). Bu araştırma kapsamında öğretmen adaylarının Türk Eğitim Tarihi dersine yönelik tutumları ile öğrenme stilleri ve çeşitli demografik değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir.

**Çalışma Grubu**

Çalışma evreni 2022-2023 eğitim öğretim bahar döneminde İç Anadolu Bölgesi'ndeki bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesindeki çeşitli bölüm ve sınıf düzeyinde öğrenim gören öğretmen adayları ile sınırlandırılmıştır. Çalışma evrenini 1835 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada sınırlandırılmış evrenin (çalışma evreni) tümüne ulaşılamadığı için kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla ulaşılan ve Google Formlar üzerinden anketi yanıtlayan 238 öğretmen adayı örneklem grubunu oluşturmuştur.

**Veri Toplama Araçları**

Çalışmanın verileri Kamer ve Şimşek (2016) tarafından geliştirilen "Türk Eğitim Tarihi Dersi Tutum Ölçeği" ile Maggie McVay Lynch tarafından geliştirilen Dağhan ve Akkoyunlu (2011) tarafından Türk kültürüne uyarlanan "Maggie McVay Lynch Öğrenme Stilleri Envanteri" (Maggie McVay Lynch Leaning Style Inventory) ile elde edilmiştir. Bu araçlara ek olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ile de öğretmen adaylarının cinsiyet, bölüm, sınıf ve genel ağırlıklı not ortalaması belirlenmiştir.

Verilerin toplanmasında Google formlardan faydalanılmıştır. Anketin bağlantı adresi katılımcılara gönderilerek araştırmaya katılımları sağlanmıştır. Toplanan veriler öncelikle Excel programına aktarılarak düzenlenmiş ve nicel veri analiz yöntemlerini kullanmaya uygun bir istatistik programına aktarılmıştır. Betimsel istatistik ile katılımcıların vermiş olduğu cevapların frekans, yüzdelik dilim ve aritmetik ortalamaları hesaplanmıştır. Daha sonra ölçme araçlarından elde edilen verilerin normallik dağılımı incelenerek uygulanacak analiz yöntemleri belirlenmiştir. Verilerin dağılımının normalliğinin incelenmesi amacıyla mod, medyan, ortalama değerlerinin yakınlığı; Skewness (çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) değerleri; Histogram, Q-Q Plot, Boxplot grafikleri; Varyasyon Katsayısı, Kolmogorov-Smirnov değerleri incelenerek parametrik testlerin kullanılması uygun görülmüştür.

Elde edilen veriler ışığında iki değişkenin karşılaştırıldığı durumlarda anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için ikili bağımsız gruplar için T-testi; iki ve üzeri gruplar arasındaki olası farkın kaynağını belirlemek üzere çoklu karşılaştırma amacı ile Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Post-hoc testlerinin kullanılması uygun görülmüştür.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu araştırma kapsamında;

- -Öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutum ölçeği puanlarının ortalaması 3,56 olarak hesaplanmıştır. Bu ortalama 5 üzerinden değerlendirildiğinde ortalamanın üstündedir. Ersöz ve Arıbaş (2014), öğrenci merkezli uygulamaların öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu etkilediği sonucunu ortaya koymuşlardır. Dersin sorumlu öğretim üyesinin de öğrenci merkezli yöntemleri kullandığı bilinmektedir, bu durumun derse yönelik tutum üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmektedir.
- -Öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutumlarının fayda, ilgi, önem ve sevgi boyutlarına göre incelenmesinde en yüksek değerin fayda (4.05) boyutuna verildiği görülmüştür. Fayda boyutunu önem (3.65), ilgi (3.38) ve sevgi (3.10) boyutları izlemiştir. Bu veriler öğretmen adaylarının TET dersini faydalı buldukları şeklinde yorumlanabilir. Öğretmen adayları sırasıyla dersi faydalı ve önemli bulmakta, ilgi göstermekte ve sevmektedirler.
- -Araştırmanın ikinci alt sorusunda öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutumlarının cinsiyete göre değişme durumuna bakılmıştır. Yapılan analizlerden sonra öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutumlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür. Akhan ve Altıntaş (2019) tarafından yapılan araştırmada da öğretmen adaylarının Türk Eğitim Tarihi Dersine yönelik tutumları ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür.
- -Araştırmanın üçüncü alt sorusunda öğretmen adaylarının Türk Eğitim Tarihi dersine yönelik tutumları öğrenim gördükleri bölüme göre ölçek geneli ve alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermekte midir? sorusuna yanıt aranmış ve öğretmen adaylarının derse yönelik tutumlarının bölüme göre ölçek geneli ve alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Akhan ve Altıntaş (2019) ile Güçlü ve Bozgeyikli (2016) tarafından yapılan araştırmanın bulguları ile bu araştırmanın bulguları çelişmektedir. Araştırma bulguları arasındaki bu farklılığın öğrenci grubunun çeşitli özelliklerinden kaynaklanan farklılıkla ilişkili olduğu düşünülmektedir.
- -Öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutum ölçeğine ait puan ortalamalarının sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği araştırmanın bir diğer bulgusudur.

- -Öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutum ölçeğine ait puan ortalamalarının genel ağırlıklı not ortalamasına (GANO) göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analizlerde öğretmen adaylarının genel ağırlıklı not ortalamalarının derse yönelik tutumları üzerinde etkili olmadığı görülmüştür.
- -Öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutumlarının öğrenme stillerine göre anlamlı farklılık gösterme durumunun belirlenmesi için yapılan analizlerde; Ölçek geneli, *İlgi ve Sevgi* boyutlarında farklılık görülmezken *Fayda* ve *Önem* boyutu açısından anlamlı bir farklılık olduğu görülmüş, bu farklılığın "Görsel Öğrenenler" ile "İşitsel Öğrenenler" grubu arasında görsel öğrenen öğretmen adayları lehine olduğu görülmüştür. Diğer bir ifade ile görsel öğrenen öğretmen adayları, TET dersini diğer öğrenme stillerindeki öğretmen adaylarına göre daha faydalı ve önemli görmektedirler. Bu sonucun öğretim üyesinin ders sunumunda kullandığı görsel materyallerle ilgili olduğu düşünülmektedir.

Sıralanan bulgulara dayalı olarak öneriler oluşturulmuştur.

**Anahtar Kelimeler**: Öğretmen adayları, Türk eğitim tarihi, tutum, öğrenme stilleri

**Kaynakça**

Aiken Jr L., Dreger, R. M. (1961). The Effect of attitudes on performance in mathematics. Journal of educational Psychology. 1. DOI:10.1037/H0041309

Akhan, O., & Altıntaş, S. (2019). Öğretmen adaylarının Türk eğitim tarihi dersine yönelik tutumları. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, *4*(2), 90–100. https://dergipark.org.tr/en/pub/tubad/issue/52864/698422

Alabaş, R. (2016). Türk eğitim tarihi dersinin önemi hakkında öğretmen adaylarının görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, *5*(4), 89–102.

Alan, N., Bağcı, H. (2016). Üniversite öğrencilerinin Türk dili I-II dersine yönelik turumlarının değerlendirilmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim fakültesi Dergisi. 38. 118-132.

Amber, P. (2017). A Comparative Study Exploring the Association of Flipped and Traditional Instructional Approaches with Students' Performances, Attitudes, Mathematical Mindsets and Learning Styles in an Introductory Statistics Course. ProQuest LLC, Ph.D. Dissertation, State University of New York at Buffalo

Arıkan, A., Ünver, Ş., & Saraç Süzer, H. S. (2007). Yabancı dil eğitimi programlarında Türk eğitim tarihi dersinin önemi ve içeriğine ilişkin öğrenci görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, *33*, 24–32.

Ateş, M. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Ayvaz Tuncel, Z. (2016). Pedagojik formasyon sertifika programında Türk eğitim tarihi dersinin yeri ve önemine ilişkin öğrenci görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *25*, 315–329.

Baykara Pehllivan. K. (2010). Öğrermne adaylarının öğrenme stilleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir çalışma. İlköğretim online 9(2).749-763.

Bolat, Y. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının Türk eğitim tarihi dersine ilişkin algıları: Bir metafor analizi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *14*(38), 12–28.

Çoban, H. (2022). İlahiyat Öğrencilerinin Arağça dersine yönelik tutumlaının akademik başarıya etkisi. Marife Dini araştırmalar dergisi. 22 (1). 339-356. https://doi.org/10.33420/marife.1103278

Dağhan, G. ve Akkoyunlu, B . (2014). Maggie Mcvay Lynch Öğrenme Stili Envanterinin Türkçe'ye uyarlanma çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40* (40), 117-126.

Dikmen, M., Tuncer, M., Şimşek, M. (2018). Öğrenme stilleri ile öğrenmeye yönelik tutum arasındaki ilişki. Uluslararası sosyal araştırmalar dergisi. 11 (57). 387-400. http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2018.2456

Duman, T. (1991). Türkiye'de Ortaöğretimde Öğretmen Yetiştirme (Tarihi Gelişimi),MEB Basımevi.

Ersöz, Y., & Arıbaş, S. (2014). Türk eğitim tarihi dersi öğretiminde farklı bir yaklaşım: Resim öğretmenliği öğrencilerinin sergi çalışması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *7*(34).

Ferrer, J., Ringer, A., Parris, M.A., Kashi, K. (2020). Student motivation and engagement in higher education: the importamce of attitude to onlşne learning. Higher education. 83. 317-338.

# Exploring Pre-Service Teachers' Professional Identities: 'If Only I Could Become Such a Teacher'

Hürriyet Sarıdemir
Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Nur Akkuş Çakır
Orta Doğu Teknik Üniversitesi

**Problem Statement**

Identity is a powerful force that guide people in defining goals and determining the best course of action, and teachers won't be able to achieve what they want until they can make sense of their identities because they won't know where they're going (Izadinia, 2013). Hence, teacher identity has a significant effect on decisions made by teachers not only concerning their teaching practices, the subject they teach, relationships they have with their students (Beijaard et al., 2004) but also concerning where to place their effort, and whether and how to seek out professional development opportunities (Hammerness et al., 2005). For this reason, professional teacher identity stands at the core of teaching profession as it gives teachers a framework to build their own beliefs about "how to be," "how to act," and "how to understand" their work and place in society (Sachs, 2005, p. 15). Beauchamp and Thomas address the significant place of teacher identity development in educational research with the following statement:

Developing an identity as a teacher is an important part of securing teachers' commitment to their work and adherence to professional norms… the identities teachers develop shape their dispositions, where they place their effort, whether and how they seek out professional development opportunities, and what obligations they see as intrinsic to their role. (Beauchamp & Thomas, 2009, p. 383)

Beginning to develop their teacher identities as early as possible help preservice teachers gain a better understanding of their future career, the roles they will play, and the goals they want to achieve (Izadinia, 2013). Therefore, preservice teacher education context is an important factor that can help preservice teachers develop their professional identities (Schepens et al., 2009). In their study, Schepens et al. (2009) discussed whether a teacher is born as a teacher based on demographics and personality traits or become a teacher based on experience and they concluded that along with issues such as demographics, personality traits, and experience, the context of teacher education preparation is considered a critical aspect in teacher professional identity development. Also, Flores (2014) highlights the significance of developing pedagogies that contribute to the development of teachers' identities, specifically in the context of preservice education. She suggests that both formal and informal curriculum of teacher education programs and the explicit pedagogies of teaching how to teach and how to learn to be and to develop as a teacher should be examined. As such, identity, being the basis of meaning making and decision making (Hong et al., 2017), appears to be an essential component of teacher development process in the educational literature that should be addressed more effectively in preservice teacher education programs (Beauchamp & Thomas, 2006).

Notwithstanding the aforementioned critical influence of preservice teacher education programs on the teacher professional identity development process, in the recent literature, Vizek Vidovic and Domovic (2019) has revealed that exposure to the teacher preparation study program has little effect on the shift in preservice teachers' belief orientations. Further, Flores and Day (2006) have revealed in their empirical research that pre-service teacher education has had a minor impact on how novice teachers viewed teaching and perceived themselves as teachers. Related to this finding, the authors have suggested that the pre-service teacher education programs' relatively weak influence should be strengthened with a greater emphasis on preservice teachers' professional identity development. Thus, in order for teacher educators to facilitate student teachers' understanding of themselves as teachers-to-be, understanding and studying identity development is critical in teacher education (Korthagen, 2004). To this end, this study aims to contribute to the continuing research by examining preservice teachers' sense of their professional identities.

**Research Methods**

This study is designed as a case study (Yin, 2018). Criterion sampling strategy was used to select the participants (Miles & Huberman, 1994) among junior/senior students as they have more academic background in teaching profession, which is essential for their understanding of their professional identity. 10 participants (9 female, 1 male) were included in the study who were 21-22 years old pre-service teachers enrolled at a public university in the Central Anatolia Region. Pre-service teachers were studying at the departments of early childhood education (n=6), mathematics education (n=2), elementary mathematics education (n=1), and computer education and instructional technology (n=1). For this study, semi structured interview form was used as the main data collection tool. Semi-structured interviews were conducted individually and lasted around 40 minutes each. The interviews were transcribed verbatim, and the data were analyzed using reflexive thematic analysis, which refers to themes as meaning-based patterns expressed as creative and interpretive stories about the data. To ensure trustworthiness of the findings, two researchers were engaged with the data and analytical process reflectively to enhance the understanding and interpretation of the data (Braun & Clarke, 2019) and participants' voices are included using thick and rich descriptions while presenting the findings (Creswell & Poth, 2018).

**Expected/Temporary Results**

As a result of the data analysis, we have created five themes: professional identity aspirations, desired professional teacher qualities, perceived professional strength and weakness, worries and concerns related to the profession, and career perceptions and choices of preservice teachers. Under the professional identity aspirations of preservice teachers' theme, preservice teachers talked about their aspirations to *'be remembered as a good teacher'* , *'be a teacher who is loved and respected by their student'*, and *'be a teacher who makes the students love the course.'* As for desired professional teacher qualities, the participants highlighted the importance of being *'caring'* and *'role model'* and *'patient'* to their students as well as having *'good classroom management skills'* and *'expertise in his/her subject area.'* The participants mostly mentioned about *'building good relationships with students'* as their professional strength and *'classroom management'* as their weakness. Preservice teachers' worries and concerns were mostly related to *'relationship with families'*, *'working with large classes'*, and '*the place that they will be appointed first.*' As to the last theme, career perceptions and choices of preservice teachers, the participants stated that they *'had difficulties in making decisions about career choice'* because of *'discouraging practicum experiences'* and '*the social status of teaching profession.'*

**Keywords:** Preservice teacher identity, professional identity, identity development, self-perception

**References**

Beauchamp, C., & Thomas, L. (2006). Imagination and reflection in teacher education: The development of professional identity from student teaching to beginning practice. In *4th international conference on education and imagination* (pp. 12-15).

Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, *39*(2), 175-189.

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, *20*(2), 107-128.

Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health, 11(4),* 589-597.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th. Ed.). Sage Publications.

Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, *22*(2), 219-232.

Hammerness, K., Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). How teachers learn and develop. In Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (pp. 358-389). San Francisco: Jossey-Bass.

Hong, J., Greene, B., & Lowery, J. (2017). Multiple dimensions of teacher identity development from pre-service to early years of teaching: A longitudinal study. *Journal of Education for Teaching*, *43*(1), 84-98.

Izadinia, M. (2013). A review of research on student teachers' professional identity. *British Educational Research Journal*, *39*(4), 694-713.

Korthagen, F. A. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, *20*(1), 77-97.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. In P. Denicolo & M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp. 5–21). Oxford: Routledge.

Schepens, A., Aelterman, A., & Vlerick, P. (2009). Student teachers' professional identity formation: Between being born as a teacher and becoming one. *Educational Studies*, 35(4), 361-378.

Vizek Vidović, V., & Domović, V. (2019). Development of teachers' beliefs as a core component of their professional identity in initial teacher education: A longitudinal perspective. *Center for Educational Policy Studies Journal*, *9*(2), 119-138.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th. Ed.). SAGE Publishing.

# Inclusion of Audio-Description Training in Translation Studies Curriculum at Turkish Universities: A Suggestion of an Elective PhD Course Design

Pelin Korkmaz
Eskişehir Teknik Üniversitesi

**Problem Statement**

Audiodescription (AD) is an audiovisual translation (AVT) practice that is an audial description/narration of (audio-)visual materials for blind and/or visually impaired people. It is highly increasing around the world in the context of media accessibility (MA) practices that, as the name suggests, aim to make disabled people access to media. Even though the practices themselves such as subtitling for the D/deaf and hard-of-hearing and sign language interpreting date back further, they have been officially developed upon the ratification of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities by the United Nations in 2006. Since then, many by-laws, directives and regulations have been enacted, e.g. the Audiovisual Media Services Directive of 2010[1] and the European Accessibility Act of 2018[2], which contribute to constant development and improvement of MA across the globe.

In Turkey, AD, as the MA practice to be embraced in the study, was first conducted by SEBEDER (Audiodescription Association) founded by a group of volunteer students from Boğaziçi University in 2006. Until 2010 when it gained an official status, the self-trained students had audiodescribed 15 movies for their blind friends at Mithat Alam Film Centre. Since then, SEBEDER, working with all actors, i.e., end-users (as editors), academics, officials, has been the leading organisation conducting not only AD, but also the other MA practices, and setting standards for them. However, the one that paved way to the "official" development of MA practices was RTÜK's workshop titled "Sağırların, İşitme ve Görme Engellilerin Görsel-İşitsel Medya Hizmetlerine Erişiminin İyileştirilmesi Çalıştayı" on December 26, 2018 - January 7, 2019, with the participation of end-users, practitioners (mostly from SEBEDER), academics and officials. Following the workshop, a final declaration setting the terms and notions, expectations, goals and principles, and a by-law titled *Sağırların, İşitme ve Gorme Engellilerin Yayın Hizmetlerine Erişiminin İyileştirilmesine İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik* were published. All that process resulted in the publication of a sort of guideline book titled *Engelsiz Erişim ve İletişim* in December, 2021.

As evident from the context sketched above, AD training is highly needed to increase the quantity and quality of the practice. However, despite some experimental graduate courses in AD such as the one at Autonomous University of Barcelona (see Matamala and Orero, 2007), and the comprehensive ADLAB PRO project (2016-2019) that constitutes a guideline for course designs in AD, as Mazur and Chmiel (2021) state, "AD training is not yet fully fledged, and AD training methodologies and pedagogical approaches are still underdeveloped" (p. 52) around the world. In Turkey, there is no formal AD training at university level (except the elective course at Eskişehir Technical University Porsuk Vocational School, the Program of Radio and TV Technology given by the researcher of this study, Pelin KORKMAZ) though AVT proper (mostly subtitling) has been taught for more than a decade at TS departments. The most AD practitioners are trained by SEBEDER itself based on non-formal training, and/or self-trained with the motivation of life-long learning. However, formal training remains as a gap to fill for standardization and professionalization. Hence, in this study, an elective course at PhD level with its learning outcomes, skills set and quality checklist is designed to be tested. It is suggested that AD, as a multimodal translation, requires certain specific linguistic and social competences and skill sets that can be acquired following a fundamental training (bachelor's and/or master's) in Translation Studies (TS). Additionally, they have to be in line with both international standards and national realities, which requires a critical contextual analysis, one of the main outcomes of TS departments.

[1] https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=celex%3A32010L0013 (Last access: August 05, 2023).

[2] https://eur-lex.europa.eu/eli/dir/2018/1808/oj (Last access: August 05, 2023).

**Research Methods**

This qualitative research is a theoretical and practical course design to be implemented at the departments of TS in Turkey at graduate levels. Essentially, to determine the competences and skills to be acquired in AD training, the guideline by SEBEDER (2021), RTÜK's abovementioned by-law, National Occupational Standard for Translator/Interpreter by Vocational Qualifications Authority, American Council of the Blind's guideline, by which SEBEDER was trained, National Qualifications Framework for Higher Education in Turkey for PhD (Level 8), the results of ADLAB PRO project (2016-2019), and the European Credit Transfer System Information Package on Hacettepe University's TS Department have been critically analysed. Furthermore, the current AD training programs in the world are examined to highlight the similarities and differences, and the literature on AD training has been reviewed. As a classification, Matamala and Orero's four main AD competences (2007) are embraced, i.e., "linguistic competences", "competences related to the content", "technological or applied competences", and "professional and general competences" (p. 331-332), except the "technological or applied

competences" (*ibid*) as the course has been planned to be conducted online at the weekends for its applicability by all actors, and thus, there is no access to professional recording studios. As participants, 10 students enrolled in PhD Program in TS of Hacettepe University are selected based on purposive sampling. A background in TS (either in bachelor, or master's degree), and completion of the PhD course *Contemporary Translation Studies* at Hacettepe University, the Program of PhD in TS are prerequisite for the eligibility. The quota has been determined upon both the program's official quota, and for an effective implementation of such an online course. Prof. Dr. Şirin OKYAYUZ from Hacettepe University, the Department of TS, who has contributed to AVT research, training and practice in Turkey for almost two decades, is the main trainer. Korkmaz is the observer and analyser as the main researcher. Besides, from SEBEDER, Çiğdem Banu YEŞİLIRMAK, who is a professional audio-describer, and one blind editor who controls the AD output are the guest lecturers for 2 workshops. The social constructivist training approach proposed by Kiraly (2000; 2005) has been adopted. Thus, the course is student-centred and based on their cooperation. The materials chosen among popular screen products start with audio-visual materials that gradually become challenging. As the final assessment, the students are asked to audio-describe a Turkish short film to be presented to the Turkish end-users for their feedbacks.

**Expected/Temporary Results**

Following the implementation of the course, it is expected to shed light on the following research questions:

1. What are the special skills and professional competences required for screen-based AD that can be included in a course in Turkey?
2. How and why can a TS background contribute for a quality of AD training?
3. What are the challenges in such a course design, and how can they be overcome?

The study is projected to demonstrate that an AD training that is included in TS curriculums at graduate levels (master or doctorate degrees) can equip students with special skills and professional competences required for AD practices that do not significantly differ from already set ones thanks to SEBEDER, RTÜK, and official bodies. Engaging with the end-users and professionals enables the training to be in line with the actual expectations of the blind community and contextual realities in both national and international aspects. Furthermore, the increasing number of such courses can eventually lead to the formation of vocational qualifications that currently lack in Turkey. As a first step, such a training can be conducted as a certificate program for testing before the inclusion of it into the programs, which will require certain bureaucratic decisions such as the credit of the course according to the European Credit Transfer System (ECTS). Designed based upon the perspectives of learner-based training, and cooperation among learners, it can provide insights into how AD operate.

**Keywords:** Audio-visual translation (AVT), (media) accessibility (MA), audio-description (AD), screen-based AD, AD training, AD skills and professional competences

**References**

American Council of the Blind (2013). Guidelines for Audio Describers. Retrieved August 05, 2023, from https://adp.acb.org/guidelines.html

Calvo, A. (2011). Translation and/or Translator Skills as Organizing Principles for Curriculum Development Practice. *The Journal of Specialized Translation*, *16*, pp. 5-25.

Chmiel A., Mazur, I. & Vercauteren, G. (2019). Emerging Competences for the Emerging Profession: A Course Design Procedure for Training Audio Describers. *The Interpreter and Translator Trainer*. *(13)*3, pp. 326-341.

Díaz-Cintas, J. & Orero, P. (2003). Postgraduate Courses in [AVT]. *The Translator*, *9*(2), pp. 371-388.

Fryer, L. (2016). *An Introduction to Audio Description: A Practical Guide*. London: Routledge.

Hacettepe University Course Catalogue/ECTS Information Package (n.d.). *Key Learning Outcomes in [TS] in English Programme*. Retrieved August 05, 2023, from http://akts.hacettepe.edu.tr/yeterlilikler.php?prg_ref=410c62646344980401634f2f0f580046&birim_kod=2126&submenuheader=2&prg_kod=21262

Kiraly, D. (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Training*. Manchester: St. Jerome Publishing.

Kiraly, D. (2005). *A Handbook for Translator Trainers: A Guide to Reflective Practice*. Manchester: St Jerome Publishing.

Matamala, A. & Orero, P. (2013). Designing a Course on [AD] and Defining the Main Competences of the Future Professional. *Linguistica Antverpiensia, New Series – Themes in Translation Studies*, (6), pp. 329-344.

Mazur, I. & Chmiel, A. (2021). [AD] Training: A Snapshot of the Current Practices. *The Interpreter and Translator Training*, *15*(1), pp. 51-65.

Okyayuz, Ş. (2017). Sesli Betimlemenin Çeviribilim Sınıflarında Tanıtımı için Bir Eğitim Bileşeni Önerisi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(22), pp. 559-586.

Okyayuz, Ş. & Kaya, M. (2017). *Görsel İşitsel Çeviri Eğitimi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Remael, A.& Vercauteren, G. (2007). Audio Describing the Exposition Phase of Films. Teaching Students What to Choose. *Trans*, *11*, pp. 73-94.

Resmi Gazete (2013). [MYK'dan]: Ulusal Meslek Standartlarına Dair Tebliğ. Retrieved August 05, 2023, from https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/01/20130129M1-2.htm

RTUK (January 16, 2019). Sağırların, İşitme ve Görme Engellilerin Görsel-İşitsel Medya Hizmetlerine Erişiminin İyileştirilmesi Çalıştayı Sonuç Bildirisi Kamuoyuna Açıklandı. Retrieved August 05, 2023, from https://www.rtuk.gov.tr/sagirlarin-isitme-ve-gorme-engellilerin-gorsel-isitsel-medya-hizmetlerine-erisiminin-iyilestirilmesi-calistayi-sonuc-bildirisi-kamuoyuna-aciklandi/2885

SEBEDER (2021). Sesli Betimlemelerde İyi Uygulamalar Nasıl Olmalı? Retrieved August 05, 2023, from http://sebeder.org/Sesli_Betimlemelerde_Iyi_Uygulamalar_Nasil_olmali_-1827.html

Snyder, J. (2014). *The Visual Made Verbal: A Comprehensive Training Manual and Guide to the History and Applications of Audio Description*. Arlington: American Council of the Blind.

TYYÇ (2010). *8. Düzey (Doktora Eğitim) Yeterlilikleri*. Retrieved August 05, 2023, from http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=35

Walczak, A. (2017). Immersion in [D]: *The Impact of Style and Vocal Delivery on Users' Experience* [Unpublished doctoral dissertation]. Universitat Autònoma de Barcelona.

# Primary School Students' Attitudes Towards Learning English as a Froeign Language

Ahmet Güven
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Fatih Çemrek
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

**Problem Statement**

The common language of the people is defined as the "lingua franca". Today, it can be said that English is the common language of the world. Many people around the world are learning English as a foreign language. It is a known fact that foreign language education should start at a young age. According to Johnson and Newport (1989), the age of starting to learn a foreign language is directly related to being successful in this language in the future, and starting at a young age makes it possible to be successful in the learned language. According to Johnson and Newport (1989), those who start foreign language education at the age of 3-7 potentially make it possible to speak this language at the same level as those who speak this language as their mother tongue. When it comes to the age range of 17-35 years, the chance of success drops dramatically. Especially after the age of 17, it is possible to learn a second language only at low levels. It would not be wrong to say that the English lesson at primary school level is very important and it is important for students to have positive experiences and develop positive attitudes towards the lesson in this period.

In most of the countries in the world, foreign language education starts at a young age. Similarly, foreign language education in our country starts at the age of 8 in public schools. However, it is possible to start learning a second language at a younger age in private institutions. We can say that an individual's attitude towards the course is relatied to his or her success in foreign language education.

It would not be wrong to say that many factors are effective in the English learning process of students. According to Doğan (2012), these factors include the student's potential for language learning, the methods applied in the classroom environment, age, cultural background, and the perception of the society in which the language is being learned. From this point of view, we can say that the way the teacher of the course is applied can also affect the success of the students. At this point, we can reveal that another important issue is the attitudes of the students towards the lesson. Ülgen (1997) defines attitude as "a phenomenon that is gained through learning, directs the behavior of the individual, and causes bias in the decision-making process". We can say that developing a positive attitude towards the course will increase the chances of success. In this respect, examining the attitudes of students studying English in primary school towards this course can contribute to the development of the curriculum of this course in the future.

**Research Methods**

The aim of this research is to examine the attitudes of primary school students studying in Eskişehir city center towards English lesson. This research is limited to primary school students studying in the Odunpazarı district of Eskişehir in the 2022-2023 academic year. The study is limited to the 2nd, 3rd and 4th grade students studying at five public schools in the Odunpazarı district of Eskişehir whoose participation in the research is approved by their parents. The population of the research consists of a total of 41828 students studying in the districts of Odunpazarı and Tepebaşı in the city center of Eskişehir. A sample of 500 students is randomly determined by using the "Simple Random Sampling" method among a total of 41828 primary school students studying in the districts of Odunpazarı and Tepebaşı in the city center of Eskişehir.

A scale was determined for the research and the researcher Gökhan Bozbaş, who developed the scale for use, was contacted for permission. The data collection tool used in this context is the "Attitude Scale Towards Primary Education English Lesson". Permission and scale from the developer are appended to the end of this document. For this study, necessary ethical permissions were obtained from Osmangazi University Social Sciences Impact Committee.

In order to determine the attitudes of the students towards the English lesson, the "Attitude Scale Towards Elementary Education English Lesson" scale was used, with Likert-style answers as 1 strongly disagree, 5 strongly agree.

In the analysis of the data, for the research question "How are the attitudes of the students towards the English lesson?" the percentages, arithmetic averages and standard deviations of the answers to the questions were calculated, and the results obtained were shown in tables. The students' attitudes towards the materials used in English lessons were interpreted through the answers given to the related scale items.

**Expected/Temporary Results**

It is an undeniable fact that there are many factors that affect students' attitudes towards the English lesson. On the other hand, for whatever reason, how students' attitudes towards foreign language lessons are is an issue that needs to be investigated.

Research on children's attitudes towards English as a second language is an important area of study as it can provide valuable information about the effectiveness of language learning programs and ways in which language education can be improved. According to Gao and Watkins (2020), attitudes towards language learning can significantly affect a student's motivation and engagement, which in turn affects their language proficiency and success in language learning. Therefore, understanding children's attitudes towards English as a second language is crucial to creating effective language learning programs that encourage student engagement and motivation.

Primary-level students' attitudes towards English lessons can have long-term effects on their language learning and future educational opportunities. According to Gardner (2019), positive attitudes towards language learning in primary school may continue in the following years. Promoting positive attitudes towards English at an early age can lay the foundation for lifelong language learning and proficiency.

The findings obtained in this study show that primary school students' attitudes towards English lessons are positive. The data obtained show that the students find the English course interesting and enjoy learning a foreign language in this course. In addition, the percentages and frequencies of the answers given by the students to the questions show that the students think that the English lesson is important and valuable. Students are aware that what they learn in this course will contribute positively to their lives in the future.

When factor analysis is performed on the data obtained in this study, four factors can be mentioned as positive attitudes towards the English lesson, negative attitudes towards the English lesson, self-improvement and the desire to work outside the classroom, and awareness of the effect of the English lesson on their future lives. The findings show that the students have high positive attitudes towards the English lesson, their negative attitudes are insignificant, their desire to work outside the classroom and the desire to improve themselves for the lesson are quite high, and their awareness of the impact of the English lesson on their future lives is high.

**Keywords:** Language education, english teaching, teaching english to young children, learner attitues towards language learning

**References**

Black, P., & Wiliam, D. (2018). *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment*. Routledge.

Demirci, C., & Güven, A. (2020). Language proficıency of a bılıngual chıld: a case study. *European Journal of English Language Teaching, 6*(1). doi:http://dx.doi.org/10.46827/ejel.v6i1.3373

Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (Eds.). (2009). Motivation, language identity and the L2 self. Clevedon, England: Multilingual Matters

Gao, X., & Watkins, D. (2020). *Attitude and motivation in second language learning*. In The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching (pp. 1-8). Wiley.

Gardner, R. C., (2019). *Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-Educational Model*. Routledge.

Gkonou, C., Daubney, M., & Dewaele, J. M. (2017). Investigating learners' and teachers' perceptions of the usefulness of the IELTS test: A mixed-methods study. Studies in Second Language Learning and Teaching, 7(2), 265-293.

Güven, A., (2021). *Anne Bu Cat Değil mi?* KDY Yayıncılık, İstanbul.

Güven, A., (2020). İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersi Kapsamındaki Kelime Öğrenme Süreçlerinin Ailelerin Katılımıyla Desteklenmesi: Bir Eylem Araştırması VII.th International Eurasian Educational Research Congress, 115-116

Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. London/New York, 401-405.

Johnson, J. S., & Newport, E. L. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21(1), 60–99. https://doi.org/10.1016/0010-0285(89)90003-0

Kim, J. T., & Barrett, R. (2019). The Role of Learners' Attitudes toward Parental Involvement in L2 English Learning. English Language Teaching, 12(1), 18-29.Richards C.J. ve Rodgers S.D. (2012). *Approaches and Methods in language teaching*. Cambridge University Press.

Rinvolucri,M. ve Davies, P. (1995). *More Grammar Games* Cambridge University Press.

Wang, X., & Hua, Z. (2021). Chinese primary school students' attitudes towards English learning and their relations with English learning strategies. *Current Psychology*, 40(1), 53-63. doi: 10.1007/s12144-019-00463-1

Yousefi, M., & Birjandi, P. (2018). The role of attitude in Iranian EFL learners' language proficiency and academic achievement. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 5(4), 54-63.

# Öğretmenlik Meslek Kanunu ve Kariyer Basamakları Sınavına İlişkin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşleri

Mehmet Sağlam
Yozgat Bozok Ün.

Dilşat Peker Ünal
Yozgat Bozok Ün.

Mustafa Aslanderen
Kırşehir Ahi Evran Ün.

**Problem Durumu**

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin geliştirilmesi için bu faaliyetlerin yürütücüsü konumunda olan öğretmenlerin gelişiminin sağlanması gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin önündeki engellerin belirlenerek ortadan kaldırılması önem arz etmektedir (Can, 2019). Diğer taraftan eğitim alanında yapılan değişim ve gelişmeler beraberinde eğitim politikalarının da güncellenmesini de gerekli kılmıştır. Eğitim politikaları güncellenirken değişen koşullara ayak uydurması gerekmektedir. Ülkenin eğitim politikasında hissedilen gelişmeler, eğitim sistemlerinde ve programlarında güncellemelerin yapılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Minaz ve Dikmen, 2019).

Bu gerekliklerin yanında öğretmenlerin nitelik ve statülerinin de iyileştirilmesi üzerinde durulmaktadır. Öğretmenlik mesleği en eski mesleklerden biri olmasına rağmen ülkemizde mesleğin geliştirilmesi ve cazip hale getirilmesine ilişkin problemler günümüzde de devam etmektedir. Bu nedenle eğitim programları üzerine yapılan çalışmaların yanı sıra öğretmenlerin nitelik ve statülerinin iyileştirilmesine özel bir önem verilmelidir. İngiltere, Almanya, Kanada, Çin ve Avustralya dahil olmak üzere dünyanın birçok ülkesinde, öğretmenlik meslek kanunun olduğu ifade edilebilir. Ülkemizde ise 14.02.2022 tarihine kadar böyle bir kanun uygulanamamıştır. Bu tarihte kabul edilen "Öğretmenlik Meslek Kanunu" ile bu alandaki eksiklik giderilmeye çalışılmıştır (İş ve Birel, 2022). Öğretmenlik Meslek Kanunu, aslında 2005 yılında yayınlanan yönetmelik ile yürürlüğe girmiştir. Bu dönemde aday öğretmenlikten sonra, öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen şeklinde üç kariyer basamağına ayrılmıştır. 2006 yılında da uzman öğretmenlik sınavı yapılmıştır. Sınav sonrasında ortaya çıkan sorunlar yasal boyutlara ulaştığından sınavlar tekrarlanamamıştır. O dönemden beri tartışmaları ve problemleri sürekli gündem de olan bu kanun 3 Şubat 2022 tarihinde TBMM'de kabul edilerek yasalaşmış ve 14 Şubat 2022 tarihinde de 31750 sayılı Resmi Gazete de yayımlanarak tekrar yürürlüğe girmiştir (İş ve Birel, 2022). Kanunun yürürlüğe girmesi ile birlikte de 19 Kasım 2022 tarihinde 81 ilde Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yazılı Sınavı gerçekleştirilmiştir.

Öğretmenliğin, uzman öğretmen ve başöğretmen şeklinde basamaklara ayrıldığı bu meslek kanununda bu unvanlarda aranacak şartlar, görev sorumluluklar tam olarak belirlenmiştir. Bu sebeple eğitim-öğretim süreçlerinde farklı unvandaki öğretmenlerin aynı işi yaparak farklı ücrete tabii olmaları öğretmenler arasında tartışmalara ve kutuplaşmalara neden olabilir (Altan ve Özmusul, 2022). Her ne kadar eksiklikleri gidermek için çıkarılmış bir kanun olsa da kendi bünyesinde de bir takım eksikliklerinin olduğu ileri sürülebilir. Bu nedenle yeni yürürlüğe giren bu kanun ve içeriğini inceleyen çalışmaların yapılması öğretmenlerin sorunlarına ışık tutacağı ifade edilebilir.

Öğretmenlerin Öğretmenlik Meslek Kanunu ve Kariyer Basamakları Sınavına yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada meslek kanunun ve kariyer basamakları sınavının doğurduğu sonuçların ayrıntılı olarak incelenmesinden ötürü önem arz etmektedir. Ayrıca konunun güncelliği ve büyük bir kitleyi ilgilendirmesi hususları göz önüne alındığında çalışmanın ilgili alanyazına önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın genel amacını okul öncesi öğretmenlerinin, Öğretmenlik Meslek Kanununa ve Kariyer Basamakları Sınavına yönelik görüşlerini belirlemek oluşturmaktadır. Bu genel amaca ulaşmak için aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

- Okul öncesi öğretmenlerinin, Öğretmenlik Meslek Kanunu'nda yer alan "öğretmenlerin nitelikleri ve seçimine ilişkin görüşleri" cinsiyet, kıdem, yaş ve idarecilik görevi bulunmasına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin, Öğretmenlik Meslek Kanunu'nda yer alan "aday öğretmenliğe ilişkin görüşleri" cinsiyet, kıdem, yaş ve idarecilik görevi bulunmasına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin, Öğretmenlik Meslek Kanunu'nda yer alan "öğretmenlik kariyer basamaklarına ilişkin görüşleri" cinsiyet, kıdem, yaş ve idarecilik görevi bulunmasına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin, "Kariyer Basamakları sınavının amacına yönelik görüşleri" cinsiyet, kıdem, yaş ve idarecilik görevi bulunmasına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin, "Kariyer Basamakları sınavının uygulanışına yönelik görüşleri" cinsiyet, kıdem, yaş ve idarecilik görevi bulunmasına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin, "Kariyer Basamakları sınavında yer alan sorulara yönelik görüşleri" cinsiyet, kıdem, yaş ve idarecilik görevi bulunmasına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin, "Kariyer Basamakları sınavının öğretmenler üzerindeki etkilerine yönelik görüşleri" cinsiyet, kıdem, yaş ve idarecilik görevi bulunmasına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

**Yöntem**

Araştırma nitel araştırma modeline göre hazırlanmıştır. Nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel verileri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, doğal ortamlarda olayları gerçekçi bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin takip edildiği araştırma olarak ifade edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Nitel araştırmada veri toplama araçlarından olan görüşme, araştırma sorularına yanıt vermek için kullanılmıştır.

Çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Kırşehir il merkezinde ve Çiçekdağı ilçesinde görev yapan 25 okulöncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu oluşturulurken yaş, mesleki kıdem, cinsiyet ve idarecilik görevi gibi değişkenler göz önüne alınmıştır. Amaçlı örnekleme çeşitlerinden maksimum çeşitlik örneklemeye uygun olarak belirlenen örneklemle problem durumuna yönelik farklı boyutların ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Katılımcıların yarısından biraz fazlası 37-43 yaş aralığında, yarıya yakını 10-15 yıl arası kıdeme sahiptir. Çalışma grubunun %80'i kadın öğretmenlerden oluşmaktadır.

Araştırmada verilerin toplanması için araştırmacılar tarafından hazırlanan yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Görüşme formu literatürdeki bilgilerden yararlanılarak oluşturulmuştur. Çalışmaya başlarken yedi açık uçlu soru hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formuna eğitim bilimleri bölümünde görev yapan iki öğretim üyesinden görüş alınarak son hali verilmiştir.

Görüşme kapsamında öğretmenlere yöneltilen sorular şu şekildedir:

- -Öğretmenlik Meslek Kanunu'nda yer alan öğretmenlerin nitelikleri ve seçimine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- -Öğretmenlik Meslek Kanunu'nda yer alan aday öğretmenliğe ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- -Öğretmenlik Meslek Kanunu'nda yer alan öğretmenlik kariyer basamaklarına ilişkin görüşleriniz ne yöndedir?
- -Kariyer Basamakları sınavının amacına yönelik görüşleriniz nelerdir?
- -Kariyer Basamakları sınavının uygulanışına yönelik görüşleriniz nelerdir?
- -Kariyer Basamakları sınavında yer alan sorulara yönelik görüşleriniz nelerdir?
- -Kariyer Basamakları sınavının öğretmenler üzerindeki etkilerine yönelik görüşleriniz nelerdir?

Görüşmeler okulöncesi öğretmenleri ile görev yaptıkları okulda, randevu alınarak gidilerek, yüz yüze yapılmış ve her görüşme yaklaşık 15 dakika sürmüştür. Görüşme sonunda katılımcılara yazıya aktarılan ifadeler tekrar okunmuş ve kendi algılarının doğru yansıtılıp yansıtılmadığı sorularak ifadeler teyit edilmiştir.

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizinde betimsel analiz yönteminden yararlanılmıştır. Betimsel analizde derinlemesine bir analize gerek olmamakla birlikte okuyuculara elde edilen verilerin yorumunu düzenli bir şekilde sunmak amaçlanmaktadır. Analiz birimi olarak cümleler seçilmiştir. Düzenlenen cümleler tanımlanmış ve bulgular yorumlanmıştır. Yazılı hale getirilen veriler betimsel analizi tekrar yapacak araştırmacı dışındaki diğer uzman ile paylaşılmış ve analizlerdeki uyuma bakılmıştır. İki farklı kodlayıcının birbirinden bağımsız tutarlı kodlamalar gerçekleştirilmesi güvenirliği artıracağından (Baltacı, 2017) Miles ve Huberman'ın (1994) güvenirlik analizi formülünden yararlanılmıştır. Araştırmacılar arasındaki uyum %92 olarak hesaplanmıştır. Bu oran %70'in üzerinde olduğu için araştırma güvenilir kabul edilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Yapılan analizlerden sonra okulöncesi öğretmenlerin görüşlerine göre; Öğretmenlik Meslek Kanunun ve kariyer basamakları sınavı ihtiyaçları tam olarak karşılamamaktadır bu nedenle yeniden ele alınıp geliştirilmelidir. Bununla birlikte Öğretmenlik Meslek Kanunundaki öğretmen nitelikleri ve seçimine ilişkin ve bu kanunda yer alan aday öğretmenliğe ilişkin görüşlerini belirten okul öncesi öğretmenlerinin yarısından fazlası bu nitelikleri gerekli görmekle birlikte geliştirilmesi gerektiğini de vurgulamaktadır. Öğretmenlik Meslek Kanununda yer alan kariyer basamakları üzerine yapılan görüşmelerde öğretmenlerin genel anlamda bu durumu gerekli ama yetersiz gördükleri ortaya çıkmıştır. Kariyer basamakları uygulamasının öğretmenlerin gelişimi için gerekli olduğu ileri sürülebilir. Fakat kanunda yer alan bu hali ile kalmaması gerektiği ve geliştirilerek uygulanması gerektiği görülmektedir. Kariyer basamakları sınavının amacının ve uygulanışının belirlenmeye çalışıldığı sorularda, öğretmenlerin yarısına yakını sınavın olmaması gerektiğini idafe ederken, diğer yarısını isesınavın gerekli ancak hem amacında hem de uygulanışında yetersizlikler olduğunu belirtmiştir. Kariyer basamakları sınavında yer alan sorulara ilişkin yapılan görüşmelerde öğretmenlerin büyük bölümünün soruları; uzmanlığı ölçmek için yetersiz, çok kolay şeklinde yorumlayarak, soruların bu şekilde olmaması gerektiği üzerinde durmuşlardır. Soruların çok kolay olması bazı öğretmenler tarafından "bizimle alay edildi" şeklindeki yorumları da beraberinde getirmiştir. Ayrıca bu sınavın öğretmenler üzerinde; stres, kaygı, tedirginlik yarattığı ve ekonomik anlamdaki beklentileri de karşılamadığı için olumsuz bir etki bıraktığı görülmüştür. Çalışmadan elde edilen sonuçlar göz önüne alınarak uygulayıcılara ve araştırmacılara şu öneriler sunulabilir:

- Öğretmenlik Meslek Kanunun amacı, nitelikleri, öğretmen seçimi, aday öğretmenlik ve kariyer basamakları hususunda yeniden yapılandırılması gerektiği belirtilebilir. Revize yapılırken ise öğretmenler ile çalıştaylar düzenleyip görüşleri alınmalıdır.

- Kariyer basamakları sınavının amacı ve uygulanışı hakkındaki hükümler kanunda açıkça belirtilmelidir.
- Kariyer basamakları sınavı ve soruları çok boyutlu olarak hazırlanmalı ve her branşın uzmanlığı üzerine ayrı ayrı yapılmalıdır.
- Öğretmenlik Meslek Kanunu ve kariyer basamakları sınavı üzerine farklı gruplar ile derinlemesine çalışmalar yapılabilir. Aynı zaman da nicel yöntemlerle de araştırmalar yapılabilir. Öğretmen görüşlerine ek olarak veli ve öğrenci görüşleri de alınarak farklı boyutlarda araştırmalar yapılabilir.

**Anahtar Kelimeler**: Öğretmenlik meslek kanunu (ÖMK), kariyer basamakları sınavı, okul öncesi öğretmeni

**Kaynakça**

Akyıldız, S., Filiz, T. & Kayser, V. (2019). Okul müdürlerinin 2023 eğitim vizyon belgesinde yer alan yöneticilerin mesleki gelişimlerine ilişkin düzenlemelere yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim, 1*(48), 793-826.

Altan, M. Z. & Özmusul, M. (2022). Geleceğin Türkiye'sinde öğretmen refahı: Öğretmenlik meslek kanununun kayıp parçası. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(1), 24-42.

Avcı, A., Kayıran, D. (2023). Uzman öğretmenlik yetiştirme programının öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri çerçevesinde değerlendirilmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 7*(14), 1-11.

Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED), 3*(1), 1-15.

Baş, B., Kibar Furtun, M. V., Kapusızoğlu, F. & Ulu Aslan, E. (2023). Öğretmenlik kariyer basamakları ve yazılı sınavına ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri: Neyi, nasıl algılıyor, yorumluyor ve öneriyorlar? *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 11*(1), 159-177.

Can, E. (2019). Öğretmenlerin meslekî gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi–Journal Of Qualitative Research In Education, 7*(4), 1618-1650.

Çelikten, M., Şanal, M. & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19*(2), 207-237.

İş, A. & Birel, F. K. (2022). Öğretmenlik meslek kanununa ilişkin öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 21*(84), 1967-1990.

Gül, İ., & Güngör, C. (2022). Öğretmenlik meslek kanununa ilişkin öğretmen görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(3), 1098-1123.

# Türkiye'de 2010-2023 Yılları Arasında Program Değerlendirme Konusunda Yapılan Çalışmaların Analizi

Mustafa Aslanderen
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Canan Koç
Yozgat Bozok Üniversitesi

**Problem Durumu**

Bilgi çağının yaşandığı günümüzde birçok toplum, bilimsel ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak değişen ve gelişen standartlara uyum sağlama çabası içerisindedir. Uyum sağlama açısından da eğitim büyük önem arz etmektedir. Eğitimle ilgili çalışmalar günümüzde tüm hızıyla devam ederken toplumun bireylerden beklentileri de hızla değişmektedir. Genel anlamda günümüzde verilmek istenen eğitimin amacı ise bireylere bilgiye ulaşma becerilerini kazandırmaktır. Bu becerilerin bireylere kazandırılmasına hizmet edecek eğitim programlarının geliştirilmesi de kritik bir öneme sahiptir. Bu nedenle için de öğretim programlarının, salt bilgiyi aktaran geleneksel anlayıştan bireysel farklılıkları dikkate alan, bilgiyi yapılandıran, değer ve beceri kazandırmayı hedef edinen bir programa dönüştürülmesi ile mümkündür (Bayram, Sökmen ve Gürdal, 1999). Öğretim programlarının istenilen şekilde dönüşümünü gerçekleştirebilmek içinde program geliştirme çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitimde program geliştirme çalışmaları sistematik ve dinamik bir süreç olmakla birlikte; programın tasarlanması, denenmesi, uygulanması, değerlendirilmesi ve düzeltilmesi aşamalarını içermektedir. Eğitim ve öğretim programları, evrensel düzeyde kaliteli bir eğitim sistemi kurarak ülkenin her anlamda gelişimini sağlayabilecek insan gücünü yetiştirmek için geliştirilirler. Bu nedenle öğretim programlarının başarıya ulaşabilmeleri için programın değerlendirme aşamasının önemli olduğu vurgulanabilir (Özdemir, 2009). Çünkü programların yenilenebilir ve geliştirilebilir olması için sürekli değişim gösteren toplumsal ve bireysel ihtiyaçlara göre değerlendirme işlemi yapılmalıdır (İnal, Yılmaz Koğar ve Özdemir, 2015).

Program değerlendirme, geliştirilen bir programın etkililiği ve yeterliliği hakkında bilgi edinmeyi amaçlayan bir süreçtir. Aynı zamanda program değerlendirme, tasarlanan ve uygulamaya konulan bir programın ne derece etkili olduğu hakkında veri toplama ve bu verilerin analizini yaparak programın devamlılığı hakkında yargıda bulunma süreci olarak da ifade edilebilir (Adıgüzel ve Özüdoğru, 2014; Demirel, 2012; Yüksel ve Sağlam, 2012). Eğitimde program değerlendirme süreci genel olarak öğretimin değerlendirilmesini içermektedir. Değerlendirme amaçlarına göre üçe ayrılmaktadır. Bunlar; tanılayıcı, biçimlendirici ve düzey belirleyici değerlendirme olarak birçok kaynakta (Aydın ve Bavlı, 2019; Demirel, 2012; Uşun, 2012; Yüksel ve Sağlam, 2012) yer almaktadır. Eğitim alanında yapılan program değerlendirme çalışmaları incelendiğinde, günümüze kadar çeşitli yapılarda gerçekleştirildikleri belirtilebilir. Özellikle 2000'li yıllara kadar olan çalışmaların, programların deneme ve değerlendirilmesi üzerine yoğunlaştığı da ifade edilebilir (Kurt ve Erdoğan, 2015). Ancak program değerlendirme sürecinin çok boyutlu yapıları içeren sistematik bir süreç olduğundan son dönemde yapılan program değerlendirme çalışmalarının çeşitliliğinin arttığı belirtilebilir. Peker Ünal (2020) program değerlendirme çalışmalarını bir huniye benzetmekte ve en geniş alanının model belirleme olduğunu ifade etmektedir. Bu hunide; modelin araştırma yaklaşımını, araştırma yaklaşımının tekniği, tekniğinde verilere ulaşacağı bir hiyerarşik yapı söz konusudur. Bu bağlamda yapılan program değerlendirme çalışmalarının çok yönlü analiz edilmesi önem arz eden bir durumdur. Bu durumdan hareketle bu çalışmada, 2010 yılından itibaren ülkemizde yapılan program değerlendirme çalışmalarının incelenmesi problem durumunu oluşturmaktadır. Problem durumu çerçevesinde bu çalışmada, Türkiye'de 2010 ile 2023 yılları arasında eğitimde program değerlendirme konusunda yapılan araştırmaların incelenmesini amaçlamaktadır. Bu amaç çerçevesinde şu sorulara cevap aranmıştır:

- Program değerlendirme ile ilgili yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
- Program değerlendirme ile ilgili yapılan çalışmaların amaçlarına göre dağılımı nasıldır?
- Program değerlendirme ile ilgili yapılan çalışmalarda program değerlendirme modellerinin kullanılma sıklığı nedir?
- Program değerlendirme ile ilgili yapılan çalışmalarda tercih edilen araştırma yöntemleri nelerdir?
- Program değerlendirme ile ilgili yapılan çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarının dağılımı nasıldır?
- Program değerlendirme ile ilgili yapılan çalışmaların örneklemlerinin dağılımı nasıldır?

**Yöntem**

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman incelemesi ile gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel verileri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, doğal ortamlarda olayların gerçekçi bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin takip edildiği araştırma olarak ifade edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Dokümanların nitel araştırmalarda etkili şekilde kullanılması gerektiği belirtilebilir. Araştırmaya konu edinilen olgu ya da olgulardaki yazılı materyallerin analizi işlemi doküman incelemesi yöntemi olarak alanyazında yer bulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu araştırmanın materyali; Ulusal Tez Merkezi, Dergipark, Sobiad ve Google Scholar veri tabanlarındaki "program değerlendirme" konulu tez ve makale çalışmaları taratılıp aynı olanlar elenerek oluşturulmuştur. Tarama kapsamındaki çalışmalar ön incelemeye alınarak eğitimde program değerlendirme kategorisine girmeyen çalışmalar da

elenmiştir. Örneklem oluşturulurken 2010 yılında başlanarak yapılan çalışmalar ele alınmıştır. Araştırma 2023 yılı içerisinde gerçekleştirildiği için 2023 yılına ait çalışmalar dahil edilmemiştir. Bu kapsamda araştırma şartlarına uyan 15 tez ve 33 makale olmak üzere toplam 48 çalışma örneklem olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamına alınan materyallere içerik analizi yapılarak çalışmanın analizi gerçekleştirilmiştir. İçerik analizinde verilerin kavramsallaştırılması ön plandadır. Aynı zamanda temalar yoluyla kavramlar arasındaki anlamların çıkarılması ve açıklanması işlemleri de içerik analizinde yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). İçerik analizi ile oluşturulan temalar, alt temalar ve kodlar tablolar halinde bulgular bölümünde sunulmuştur.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma kapsamına alınan tezlerin genellikle 2016 yılından sonra makaleler ise 2015 yılından sonra artış göstermektedir. Bununla birlikte yapılan çalışmalardan çoğunluğu bir öğretim programının değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Özellikle makalelerde bir program değerlendirme modeli üzerinde durulan, açıklayan ve tanıtımını yapan çalışmaların da olduğu belirtilebilir. Akıncı ve Köse (2021) program değerlendirme çalışmalarının eğilimlerini inceledikleri çalışmalarında, 2010 ile 2015 yılları arasında program değerlendirme çalışmalarının azınlıkta olduğunu özellikle 2016 yılı itibari ile bir artışın gözlemlendiğini belirtmektedirler. Araştırma kapsamındaki çalışmalarda herhangi bir program değerlendirme modelinin kullanımı yetersiz düzeydedir. Program değerlendirme kapsamında üzerinde durulması gereken konulardan biri de program değerlendirme modellerinin kullanımıdır. Tıpkı bu çalışmada olduğu gibi başka çalışmalarda da (Aslan ve Sağlam, 2015; Gökmenoğlu, 2014; Kurt ve Erdoğan, 2015; Kürüm Yapıcıoğlu, Atik Kara ve Sever, 2016) alanyazında program değerlendirme modellerinin yeterince yer almasına rağmen çalışmalarda bunlardan yararlanılmaması belirtilmektedir. Bununla beraber kullanılan çalışmalar arasında da en çok kullanılan model CIPP modelidir. Bu model Stufflebeam tarafından ortaya atılmıştır. Daniel Stufflebeam 1960'larda eksiklikleri belirlenmesi üzerine yaptğı çalışmalarda hedeflerin yerine program yöneticilerinin kararlarını değerlendirmenin üzerinde durmuştur. Program değerlendirme alanında yapılan tez çalışmalarında genellikle kullanılan yöntemin tarama modelinde ve karma yöntemler tercih edilmektedir. Makalelerde de aynı şekilde tarama modeli ve sistematik derleme yöntemleri ön plandadır. Dikkat çeken bir diğer konuda özellikle makalelerde hiç yöntem belirtmeyen çalışmaların olmasıdır. Buda çalışmaların sistematiğine aykırı bir durumdur. Bununla birlikte araştırma kapsamına alınan tez çalışmalarında veri toplama aracı olarak genellikle ölçek, anket ve görüşme formları kullanılmaktadır. Makalelerde de görüşme ve gözlem formları aynı zamanda anketler tercih edilmektedir. Ayrıca makale çalışmalarının altısında hiçbir veri toplama aracı belirtilmeden yürütülmüştür. Oysaki program değerlendirme çalışmalarının geçerliliğini ve güvenirliliğini artırmada kullanılan yöntemlerin çeşitliliği önem arz etmektedir (Brandon, 1998). Bu nedenle program değerlendirme çalışmalarında çeşitli yöntem ve veri toplama araçlarının kullanılmasının faydalı olacağı ifade edilebilir. Tezlerde ve makalelerde örneklem oluşturulurken genellikle çalışma grubu başlığı kullanılmıştır. Fakat bu başlıkla beraber bir örneklem seçiminin yapılmadığın çalışmalarında yoğun olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda örneklem seçilirken özellik çalışmanın doğasına uygun yöntemlere atıf yapılması gerekmektedir. Bununla birlikte araştırma kapsamına alınan çalışmalarda seçilen örneklem çeşitleri; maksimum çeşitlilik, ölçüt örnekleme, tipik durum örnekleme, oransız küme, kolayda örnekleme, basit seçkisiz örnekleme, elverişli örnekleme ve kartopu örnekleme yöntemleridir. Diğer taraftan makale çalışmalarının büyük çoğunluğunda örnekleme dair bir ibare ve başlığın olmaması da program değerlendirme çalışmaları açısından bir eksiklik olarak nitelendirilebilir.

**Anahtar Kelimeler**: Eğitim programları, program değerlendirme, doküman incelemesi

**Kaynakça**

Adıgüzel, O. & Özüdoğru, F. (2014). İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programına yönelik aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı program değerlendirme ölçeği çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(2), 124-136.

Akıncı, M. & Köse, E. (2021). Research trends of program evaluation studies conducted between 2010-2019 in Turkey. *Cukurova University Faculty of Education Journal, 50*(1), 77-120.

Aslan, M. ve Sağlam, M. (2015). Türkiye'de 2005-2014 yılları arasında yapılan program değerlendirme tezlerinin metodolojik açıdan incelenmesi. *Üçüncü Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi Bildiri Özeti Kitabı*. Adana: Çukurova Üniversitesi.

Bayram, H., Sökmen, N. & Gürdal, A. (1999). Öğrencilerin temel fen kavramlarını anlama düzeylerinin öğretim kademesi ile değişimi ve öğrencilerin mantıksal düşünme yetenekleri arasındaki ilişki. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 11* (11), 39-48.

Brandon, P. R. (1998). Stakeholder participation for he purpose of helping ensure evaluation validity: Bridging the gap between collaborative and non-collaborative evaluations. *American Journal of Evaluation, 19*, 325-337.

Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya.* 19. Baskı, Pegem Akademi Yayıncılık.

Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R. & Worthen, B. R. (2019). *Program değerlendirme alternatif yaklaşımlar ve uygulama rehberi.* (Çev. M. K. Aydın & B. Bavlı). Pegem Akademi

İnal H., Yılmaz Koğar E. & Özdemir B. (2015). Ölçme araçlarında bulunması gereken nitelikler ünitesinin Tyler'ın hedefe dayalı program değerlendirme modeli ile değerlendirilmesi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(2), 400-416.

Gökmenoğlu, T. (2014). Geniş açı: Modeller ve yaklaşımlar açısından Türkiye'de program değerlendirme çalışmaları. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 4*(7), 55-70.

Kurt, A. & Erdoğan, M. (2015). Program değerlendirme araştırmalarının içerik analizi ve eğilimleri; 2004-2013 yılları arası. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 40*(178), 199-224.

Kürüm Yapıcıoğlu D., Atik Kara D. & Sever D. (2016). Türkiye'de program değerlendirme çalışmalarında eğilimler ve sorunlar: alan uzmanlarının gözüyle. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 6*(12), 91-113.

Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde Program değerlendirme ve Türkiye'de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(2), 126-149.

Peker Ünal, D. (2020). Program geliştirme-program değerlendirme ilişkisi. H. G. Berkant (Ed.), *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulama Örneklerine.* (327-355). Anı Yayıncılık.

Uşun, S. (2012). *Eğitimde program değerlendirme süreçler yaklaşımlar ve modeller.* Anı Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* 12. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yüksel, İ. ve Sağlam, M. (2012). *Eğitimde program değerlendirme.* Pegem Akademi Yayıncılık.

# Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterliklerinin Değerlendirilmesine Yönelik Bir Model Önerisi

Ayşemine Dinçer Gül
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi

Fatma Bıkmaz
Ankara Üniversitesi

**Problem Durumu**

Türkiye'de ihtiyaca bağlı olarak öğretmen atamalarında sınav sistemi uzun yıllardır kullanılmaktadır. Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından devlet memuru olarak atanacaklar için ilk olarak 1998 yılında Devlet Memurluğu Sınavı (DMS) yapılmıştır. Daha öncesinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan atamalarda ise öğretmen ihtiyacı fazlalığından dolayı 1992 ve 1996 gibi bazı yıllarda sınavsız ve hatta pedagojik formasyon aranmadan öğretmen atamaları gerçekleştirilmiştir (Tösten, Elçiçek ve Kılıç, 2012). Bugün ise eğitim fakültesi mezunlarının yanı sıra farklı fakülte mezunlarının pedagojik formasyon almasıyla birlikte yüzbinlerce aday öğretmen olmak için Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) girmektedir. Arz-talep dengesindeki bu uyumsuzluk, uygulanan sınavın nitelikli öğretmen adaylarını belirlemekten ziyade rekabete dayalı eleyici bir sisteme dönüşmesine neden olmaktadır. Öte yandan KPSS'de mutlak değerlendirme yapılmaması ve bazı bölümlerde düşük puanlarla atama yapılırken bazılarında adayların çok yüksek puan almasına rağmen atanamaması sisteme karşı duyulan güveni sarsmakta ve öğretmen adayları arasındaki nitelik farkını arttırmaktadır (Çelik ve Bozgeyikli, 2019).

Yıldırım (2013), KPSS'nin mesleki becerileri ölçmede yeterli olmadığını ve sınavın geçerliliği konusunda ciddi endişeler olduğunu bildirmektedir. Nitekim alanyazındaki birçok çalışma da (Bahar, 2011; Korkmaz ve Ünsal, 2016; Odabaş, 2010; Polat, Demirkol ve Özdemir, 2019; Taşan ve Bektaş, 2016; Uyulgan ve Akkuzu, 2015; Yeşilçınar ve Çakır, 2020). KPSS ile sadece mesleki bilginin ölçüldüğünü ve mesleki beceri ile tutum ve değerler açısından herhangi bir değerlendirme yapılmadığından nitelikli adayların seçimi konusunda sınavın uygun ve işlevsel olmadığını göstermektedir. Benzer şekilde Berliner (2005) de mesleki bilgiyi ölçmede kullanılan yazılı sınavlar ile mesleki becerinin ölçülmesinin pek mümkün olmadığını bildirmektedir. Öğrenme ortamının dinamiği ve öğretmen adaylarının psikolojik durumu gibi değişkenlerin bu tür sınavlarda test edilememesi de değerlendirme sistemindeki eksiklerden bazılarıdır. Dolayısıyla KPSS'den yüksek puan birinin gelecekte nitelikli bir öğretmen olacağına ilişkin yordamada bulunmak zordur. Konuya ilişkin olarak Darling-Hammond (2010), özellikle göreve yeni başlayan öğretmenlerin mesleğe uygun olarak yetiştirilip öğretmenliğe hazır olarak mezun olduklarını ortaya koyabilecek değerlendirmelere gereken önemin verilmediğini belirtmektedir. Bu noktada Harden, Crosby ve Davis (1999) nitelikli öğretmenlerin sahip olması beklenen yeterliklere ilişkin ortak standart bir çerçevenin oluşturulması ve yeterliklerin uygulamaya/performansa dayalı olarak değerlendirilmesinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Nitekim uluslararası alanyazın incelendiğinde performansa dayalı değerlendirmenin öğretmen adaylarının yeterliklerinin değerlendirilmesinde kullanımının arttığı görülmektedir (Hannaway ve Hamilton, 2008; Parcerisa, Verger, Pagès ve Browes, 2022).

Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) öğretmenlerin performansını belirlenmiş standartlar aracılığıyla değerlendiren ilk kuruluş olan Ulusal Mesleki Öğretim Standartları Kurulu'nun (National Board for Professional Teaching Standards-NBPTS) değerlendirmeleri 1994'ten beri uygulanmaktadır (Sato, 2000). Ulusal Kurul'un uyguladığı sisteme benzer şekilde Eğitici Öğretmen Performans Değerlendirmesi (Educative Teacher Performance Assessment-edTPA) ve Kaliforniya Öğretmenleri için Performans Değerlendirmesi (Performance Assessment for California Teachers-PACT) gibi değerlendirmeler de öğretmen adaylarının değerlendirilmesine yönelik olarak birçok eyalet tarafından kullanılmaktadır. ABD'nin yanı sıra Avustralya, İngiltere gibi farklı ülkelerde de benzer uygulamalar takip edilmektedir (Cox, Marfan, Weinstein ve Muñoz, 2013).

Alanyazında yapılan bazı çalışmalarda (Anderson ve DeMeulle, 1998; Corcoran ve O'Flaherty, 2018; Newton, 2010) bu değerlendirmelerin öğretmen adaylarının gelecekteki performanslarına ilişkin öngörü sağladığı, bir başka ifadeyle bu değerlendirmelerden iyi puan elde eden adayların gelecekteki öğrencilerinin de akademik olarak başarılı bulunduğu görülmüştür. Bu noktada Türkiye'de de eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmen adaylarının ilgili lisans programlarının belirledikleri yeterlikler ile MEB öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ne düzeyde sahip olduklarının ortaya konulması etkili öğretmen eğitimi programları geliştirmek ve nitelikli öğretmen adayları yetiştirmek için önemli bir gerekliliktir. Bu araştırma ile eğitim fakültelerinde eğitim gören öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerinin değerlendirilmesi için bir model önerisi geliştirmek amaçlanmıştır.

**Yöntem**

Öğretmen adaylarından beklenen yeterliklerin değerlendirilmesine yönelik bir model geliştirmek için yapılan tarama modelindeki araştırmada öğretmen adayları, sınıf öğretmenleri ve öğretim elemanlarından görüşme ve çalıştay yoluyla veri toplanmıştır. Sınıf öğretmenliği lisans programı bulunan devlet üniversitelerinin yer aldığı illerden katılımcılar araştırmaya dahil edilmiştir. Çevrimiçi ortamda yapılan bireysel görüşmelere sınıf öğretmenliği bölümü 4. sınıfta öğrenim gören 19 öğretmen adayı, uygulama öğrencisi olan/olmuş 16 sınıf öğretmeni, sınıf eğitimi anabilim dalında görev yapan 19 öğretim

elemanı ve eğitimde ölçme ve değerlendirme anabilim dalında görev yapan 3 öğretim elemanı katılmıştır. Görüşme yapılan çalışma grubunun belirlenmesinde ölçüt ve kartopu örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin belirlenmesinde sınıf öğretmenliği son sınıf öğretmen adaylarıyla Öğretmenlik Uygulaması dersinde en az iki dönem birlikte çalışmış olma şartı aranmıştır. Sınıf eğitimi anabilim dalında görev yapan öğretim elemanlarının belirlenmesinde ise sınıf öğretmenliği lisans programında yer alan derslere girme ve bu bölümde öğrenim gören öğrencilere Öğretmenlik Uygulaması dersinde en az iki dönem danışmanlık yapmış olma koşulu gözetilmiştir. Ölçme-değerlendirme anabilim dalında görev yapan öğretim elemanlarının ise lisans mezuniyet alanlarının sınıf eğitimi alanı olmasına dikkat edilmiştir. Öğretmen adayları ise görüşme yapılan bu katılımcıların zengin veri sağlayacağını düşünerek önerdiği adaylar arasından seçilmiştir.

İki oturum şeklinde gerçekleştirilen çalıştaylarda ilk oturumda kolay ulaşılabilir durum örneklemesinden yararlanılarak sınıf eğitimi anabilim dalında görev yapan/yapmış ve kolay ulaşılabilir öğretim elemanları araştırmaya dahil edilmiştir. İkinci oturumda ise ölçüt örnekleme yönteminden yararlanılmış ve ilgili fakültede 2022-2023 eğitim-öğretim yılı itibariyle uygulanmaya başlanan sınıf öğretmenliği lisans programının geliştirilmesi aşamasında yer alan öğretim elemanları araştırmaya katılmıştır.

İlk çalıştaya sınıf eğitimi alanından 4 ve eğitim programları ve öğretim alanından 1 olmak üzere toplam 5, ikinci çalıştaya ise ölçme-değerlendirme alanından 2, sınıf eğitimi alanından ikisi ilk oturuma katılan olmak üzere 3 ve eğitim programları ve öğretim alanından biri ilk oturuma katılan olmak üzere 5 öğretim elemanı katılmıştır. Bu bağlamda çalıştaylarda toplam 12 farklı öğretim elemanından veri toplanmıştır.

Görüşmeler esnasında veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan ve uzman görüşü alınarak son hali verilen 15 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalıştaylarda ise görüşmelerden ve alanyazın taramasından elde edilen veriler doğrultusunda araştırmacı tarafından oluşturulan ve yeterlik alanlarının nasıl değerlendirilmesi gerektiğini gösteren taslak formlar aracılığıyla veriler toplanmıştır.

Görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde MAXQDA 2018 programı kullanılmış ve 57 görüşmenin de tamamı bu programda analiz edilmiştir. Görüşme ve çalıştayda elde edilen nitel verilerin analizinde betimsel analizden faydalanılmıştır. Bu noktada 2017 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (ÖMGY) belgesi ve bu belgedeki yeterlik alanları, elde edilen veri analizinin çerçevesini oluşturmaktadır.

*Beklenen/Geçici Sonuçlar*

Önerilen modelde özellikle profesyonellik, tarafsızlık ve güvenilirliğin üzerinde durulmuştur. Öğretmen adaylarının 1. sınıftan itibaren lisans eğitimi boyunca aldıkları dersler kapsamında değerlendirilmesi, değerlendirme yapılırken derslerin kazanımları ve ÖMGY'nin temel alınması, sadece akademik bilgiye değil aynı zamanda mesleki beceri, tutum ve değerler ile kişisel gelişim çabalarına önem verilmesi vurgulanmıştır.

Değerlendirmelerin nasıl yapılacağı ve hangi veri kaynaklarından yararlanılabileceği gibi konular hakkında dönem başlarında öğretim elemanlarının bilgilendirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Sürece dayalı olarak yürütülecek bu değerlendirmelerde özellikle 1. ve 2. sınıfta disiplinler arası olarak hazırlanacak performans görevlerinden, farklı sınıf düzeylerinde yer alan meslek bilgisi derslerindeki atölye çalışmalarından ve 4. sınıfta yine disiplinler arası hazırlanacak bitirme projesinden yararlanılması önerilmiştir. Yapılan değerlendirmelerin adayın yeterliğine ilişkin somut ve güvenilir verilerle elektronik ürün dosyasında saklanması önerilmiştir. Ayrıca gerek fakülte içinde gerekse uygulama okulları ile fakülteler arasındaki koordinasyonun arttırılması ve değerlendirmenin işbirliğine dayalı olarak yürütülmesi, güvenilirliği arttırmak için adayların birden fazla kez ve farklı ölçme araçlarıyla değerlendirilmesi, bu bağlamda puanlamanın nasıl yapılacağı hakkında değerlendiricilere eğitim verilmesi ve adaya itiraz hakkı tanınması gerektiği belirlenmiştir.

Elde edilen değerlendirme sonuçlarının öğretmen adaylarının genel akademik başarı ortalamasına etki etmeden başarılı/başarısız şeklinde puanlanması, değerlendirmelerde başarısız olunması halinde ek ders alma, başka alanlara yönlendirme veya adaya mentörlük yapma, başarılı olma durumunda ise göreve başladığında mesleki statüsüne etki etme gibi uygulamaların benimsenmesi önerilmiştir.

**Anahtar Kelimeler**: Öğretmen adayları, öğretmen yetiştirme, model önerisi, yeterlik değerlendirme

**Kaynakça**

Anderson, R. S., & DeMeulle, L. (1998). Portfolio use in twenty-four education programs. *Teacher Education Quarterly*, *25*(1), 23-31.

Bahar, H. H. (2011). ÖSS Puanı ve Lisans Mezuniyet Notunun KPSS 10 Puanını Yordama Gücü. *Eğitim ve Bilim, 36*(162), 168-181.

Berliner, D. C. (2005). The near impossibility of testing for teacher quality. *Journal of Teacher Education*, *56*(3), 205-213.

Corcoran, R. P., & O'Flaherty, J. (2018). Factors that predict pre-service teachers' teaching performance. *Journal of Education for Teaching*, *44*(2), 175-193.

Cox, C., Marfan, J., Weinstein, J., & Muñoz, G. (2013). *Learning standards, teaching standards and standards for school principals: A comparative study*. OECD Education Working Papers No. 99.

Çelik, Z. ve Bozgeyikli, H. (2019). Dünyada ve Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme, İstihdam ve Mesleki Gelişim Politikaları. Ankara: EBSAM.

Darling-Hammond, L. (2010). *Evaluating teacher effectiveness: How teacher performance assessments can measure and improve teaching*. Center for American Progress.

Hannaway, J., & Hamilton, L. (2008). Performance-based accountability policies: Implications for school and classroom practices. *Washington: Urban Institute and RAND Corporation*.

Harden, R. M, Crosby, J. R., & Davis, M. H. (1999). AMEE Guide No. 14: Outcome-based education: Part 1-an introduction to outcome-based education. *Medical Teacher, 21*(1), 7-14.

Korkmaz, F. ve Ünsal, S. (2016). Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisine Göre Bir Sınav Analizi. *Turkish Journal of Education, 5*(3), 170-183.

Odabaş, S. (2010). *Öğretmen Adaylarının KPSS Sınavına İlişkin Görüşleri (Ankara Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.

Parcerisa, L., Verger, A., Pagès, M., & Browes, N. (2022). Teacher autonomy in the age of performance-based accountability: a review based on teaching profession regulatory models (2017-2020). *Education Policy Analysis Archives, 30*(100), 1-29.

Polat, H., Demirkol, M. ve Özdemir, T. Y. (2019). Öğretmen Atama Kriterlerine İlişkin Pedagojik Formasyon Eğitimi Öğrencilerinin Görüşleri. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 8*(2), 1515-1530.

Sato, M. (2000). *National board for professional teaching standards: a review of the literature*. San Francisco, CA: WestEd.

Taşan, D. ve Bektaş, O. (2016). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavına Yönelik Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(3), 81-100.

Tösten, R., Elçiçek, Z. ve Kılıç, M. (2012). İlköğretim Öğretmenlerinin Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi (Kars İli Örneği). *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4*(7), 109-123.

Uyulgan, M. A. ve Akkuzu, N. (2015). Öğretmen Adaylarının Gözünden Nitelikli Öğretmen Seçimi: Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümünde Okuyan Öğrencilerin Durumu. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 23* (3), 917-940.

# İlkokul (1-4) Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Kök Değerler Bakımından İncelenmesi

Neşe Çilem Baştürk
Çukurova Üniversitesi

Elif Kaplan
Çukurova Üniversitesi

Sermin Seda Kul
Çukurova Üniversitesi

**Problem Durumu**

Türk Dil Kurumu (2011) değer kavramını, bir ulusun her alanda sahip olduğu maddi ve manevi bütün ögelerin toplamı olarak belirtmektedir. Yazar'a (2019) göre değer, birey açısından düşünce, işlem, nesne ve olayların taşıdığı nicelik ve niteliklerdir. Kutlu (2013) ise değer kavramını "toplum içindeki hareketlerimizi belirleyen, yönlendiren, yöneten, onların temelinde yatan ilkelerdir." şeklinde ifade eder. Öğretim programlarının temel taşı olarak değerler, temel insani özellikleri biçimlendiren, davranışlara önderlik eden kıstaslar olarak belirtilebilir (Eken ve Öksüz, 2019). Değerler, insan davranışına yön veren davranış ve tutumlar için genel bir çerçeveyi oluşturmaktadırlar. Bu bağlamda bireyin toplum içinde beraber yaşadığı diğer fertlere karşı gösterdiği davranışlarına da yön vermektedir (Demirhan İşcan, 2007). Değerlerin temeli evde atılır ve devamı okullarda kazandırılarak tamamlanır. Eğitimin temel hedeflerinden biri geleceğimizin teminatı olan öğrencilere etkin ve sorumlu vatandaş olmayı öğretmektir. Temel amaç vatanını seven, milletine bağlı, sorumluluk bilinci ile evrensel değerleri benimsemiş, hayatını kazandığı değerler çerçevesinde yönetebilen bireyler yetiştirmektir. İşte bu değerler hayatımıza kök salmış, her milletin önem verdiği kök değerlerdir. Bu kök değerlerin kazandırılmasında aile kadar okullar da etkin rol oynamaktadır (Akhan, Subaşı, Açıl, 2020). Okullarda öğrencilere kazandırılmaya çalışılan değerler, belirli derslerin programları yoluyla verilmektedir. Ancak bu programlarda yer alan değerler, ayrı bir öğrenme programı veya alanı olarak görülmemiştir. Bütün eğitimin temel hedefi olan değerlerimize, öğretim programlarının tümüne yayılmış bir halde yer verilmiştir (MEB, 2018) Bu sebeple günümüzde de değerler eğitimine öğretim programları aracılığıyla yer verilmektedir (Arslan, Elma, 2022). Eğitimin amacı her alanda bilgili ve kök değerleri kazanmış kişiler yetiştirmektir. Eğitim sistemi, değerleri kazandırma amacı çerçevesindeki işlevini, öğretim programlarını da kapsayan eğitim programıyla yerine getirmektedir. Değerler, öğretim programlarında, ayrı öğrenme alanı, ünite ve konu olarak görülmemekte; öğretim programlarının her birinde ve her biriminde değerlerin yer alması gerektiği düşünülmektedir ( Eken ve Öksüz, 2019).Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmalarını sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır. Türkçe dersi öğretim programında yer alan "*kök değerler*" şunlardır: *Adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik* (MEB, 2018). Yapılan alan yazını taraması sonucunda değerler ile ilgili farklı öğretim kademelerinde birçok çalışma mevcuttur. Eken ve Öksüz (2019) 1-4 Türkçe ders kitaplarında yer alan hikâye edici metinleri değer açısından incelemiştir. Türkmenoğlu, Akyol ve Çağımlar (2021) Türkçe ve Hayat Bilgisi ders kitaplarını değerler açısından incelemiştir.

Öztürk ve Özkan (2018) Hayat Bilgisi ders kitabındaki değerleri incelemiştir. Kuş ve diğerleri (2013) Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan değerleri incelemiştir. Fırat ve Mocan (2014) ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan değerleri incelemiştir. Bu çalışmalardan Susar Kırmızı (2014) ilkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabındaki değerleri incelemiştir. Belet ve Deveci (2008) gerçekleştirdikleri araştırmada ilkokulun her düzeyinde değerlerin genel incelemesini yapmışlardır. İlgili literatür incelendiğinde daha çok ortaokul düzeyinde Türkçe ders kitaplarının değer incelemesi yapıldığı, ilkokul Türkçe ders kitaplarında yer alan değerlerin incelenmesine yönelik çalışmalara yeterince yer verilmediği görülmektedir.

**Yöntem**

Bu çalışmada amaç, 2018-2019 öğretim yılında uygulamaya konulan ilkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinleri Türkçe Dersi Öğretim Programındaki kök değerler bakımından incelemektir. Bu bağlamda şu sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Birinci sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerde kök değerlere ne derecede yer verilmektedir?
2. İkinci sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerde kök değerlere ne derecede yer verilmektedir?
3. Üçüncü sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerde kök değerlere ne derecede yer verilmektedir?
4. Dördüncü sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerde kök değerlere ne derecede yer verilmektedir?

Bu çalışma nitel veri analiz yöntemi kullanılarak geliştirilmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemleri içinde yer verilen ve yazılı çalışmaların incelenmesinde kullanılan, ders kitaplarının incelenmesinde de sıklıkla başvurulan doküman incelemesi deseni kullanılmıştır. Doküman incelemesi deseni, çalışmada hedeflenen bir durum ya da konuda olay veya olgularla ilişkili verileri bulunduran yazılı veya elektronik eserlerin analiz edilmesinde kullanılır. (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu araştırmanın materyalini Talim ve Terbiye Kurulunca kabul edilen ayrıca 2018-2019 öğretim senesinden bu yana beş yıl boyunca kullanılacak olan ilkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. Bu araştırmada verilerin toplanmasında doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Doküman olarak amaçlı örnekleme yoluyla seçilen ve 2022-2023 eğitim-öğretim yılında MEB'e bağlı devlet okullarında okutulan1, 2, 3 ve 4. Sınıf İlkokul Türkçe Ders Kitabı incelenmiştir. Kitaplarda sekiz

farklı tema ve bu temalar içinde yer alan metinler amacına uygun olarak incelenmiştir. Araştırmanın çalışma materyalleri olan Türkçe ders kitaplarına http://www.eba.gov.tr/ekitap?channel=338 adresinden erişilmiştir. Erişilen kitaplar incelenerek araştırmaya dâhil edilecek metinler belirlenmiştir. Bu işlem sonucunda 1, 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders kitaplarında toplam 160 metin belirlenmiştir. Çalışmanın materyali olan 1., 2., 3., 4. sınıf olmak üzere dört sınıfa ait Türkçe ders kitabında belirlenen 160 metinde yer verilen değerler alt değer sınıflandırmaları göz önünde bulundurularak kategorileştirilmiştir. Çalışma kapsamında Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin oluşturduğu verilerinin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz yönteminde, elde edilen veriler önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmanın üst temalarını oluşturan kök değerler; Dostluk, dürüstlük, adalet, sabır, öz denetim, sevgi, saygı, sorumluluk, yardımseverlik ve vatanseverliktir (MEB, 2018). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde değer ifadesi bulunan ögeler ilişkili kök değer alanına kategorize edilmiş, her kök değerin frekans ve yüzdelerine yer verilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

İlkokul (1-4) Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan kök değerler bakımından incelenmesini amaçlayan bu çalışmada 160 metin ele alınmıştır. Bu sonuçlardan hareketle Türkçe ders kitaplarında belirlenen değer yargıları ifadelerinin sıklıkla kullanıldığı söylenebilir. Ancak değerlere sıkça yer veren Türkçe ders kitapları değerler eğitimi açısından diğer kaynaklara kıyasla pek tercih edilen bir materyal değildir. Öksüz'ün (2018) 52 sınıf öğretmeniyle yaptığı çalışmada öğretmenlerin 24'ünün (%46,15) değerlerin öğretiminde çevrimiçi kaynaklardan faydalandığı görülmüştür. Çalışmada elde edilen sonuçlara bakıldığında; 1.sınıfta *dürüstlük* ve *adalet* değerine, 3.sınıfta *sabır* değerine yer verilmediği göze çarpmaktadır. Sınıf düzeyinde en çok yer verilen değerler ise şu şekildedir; 1.sınıfta *vatanseverlik*, 2.sınıfta *saygı* ve *sorumluluk* değerine, 3.sınıfta *sorumluluk*, 4.sınıfta *yardımseverlik* şeklindedir. Bu çalışmadan elde edilen bulgular daha önce yapılan benzer çalışmalar ile kısmen örtüşmektedir. Aktan ve Padem'in (2013) çalışmasında sıklıkla kullanılan değerler *sorumluluk, yardımseverlik* ve *sevgi*; Aktan'ın (2014) çalışmasında en çok *sevgi, yardımseverlik* ve *saygı* değerleri yer almaktadır. Aral (2008) da çalışmasında çoğunlukla *vatanseverlik, sevgi* ve *saygı* değerlerinin var olduğunu tespit etmiştir. Balık (2016) birinci sınıfta özsaygı ve hoşgörü, ikinci sınıfta yeniliğe açıklık ve özgüven, üçüncü sınıfta ise *sevgi, vatanseverlik* ve hoşgörü değerlerinin en sık yer verilen değerler olduğunu belirtmiştir. Çapoğlu'nun (2014) çalışmasından çıkan sonuca göre 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerde en çok vurgulanan değerler *sevgi* ve *saygı* değerleridir. Öksüz, Keskin ve Çetinkaya (2018) çocuk kitaplarında en çok paylaşma, *sevgi*, estetik ve *yardımseverlik* değerlerinin yer aldığını saptamışlardır. (Akt. Eken ve Öksüz, 2019). İlkokulun her kademesinde önemli bir yeri olan Türkçe ders kitaplarının eğitim öğretimdeki yeri göz ardı edilemez. Okul, aile ve çevre olarak her alanda yer verilen değerlerin ders kitaplarında da çağın ihtiyacını gözetecek şekilde yer verilmesi gerekmektedir. Ders kitapları eğitimin temel kaynağı olarak görülmektedir. Bu nedenle özellikle ilkokul düzeyinde ders kitaplarına alınacak metinlerin değerler eğitimine uygun şekilde hazırlanmasına, seçilmesine dikkat edilmelidir. Bu sebeple ders kitabı yazarlarına ve yayınevlerine öğretim programlarında kendine yer bulan kök değerlere eşit derecede yer vermeleri önerilmektedir. Aynı şekilde yetkinlikler alanında benzer çalışmalar yapılarak değerlerin yetkinlikler ile desteklenmesi önerilmektedir. İlkokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde yer alan kök değerlerin araştırıldığı bu çalışmanın, ileriki aşamalarda bu konuda yapılacak olan çalışmalara kaynak sağlaması beklenmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Değerler, kök değer, ders kitapları

**Kaynakça**

Akdağ, A. ve Bozgün K. (2022). İlkokul 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Değerlerin İncelenmesi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (REFAD)*, 2(1), 47-59.

Akhan, N. E., Subaşı, E., & Açıl, F. B. (2020). Öğretmen Adaylarının Kök Değerlere İlişkin Görüşleri. *Eğitim Ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, *3*(2), 115-134.

Belet, Ş. D. ve Deveci, H. (2008). Türkçe Ders Kitaplarının Değerler Bakımından İncelenmesi. *VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu.* Çanakkale: 2-4 Mayıs 2008.

Demirhan, İşcan, C. (2007). *İlköğretim Düzeyinde Değerler Eğitimi Programının Etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi.

Eken, N. T. ve Öksüz H. İ. (2019). İlkokul (1-4) Türkçe ders kitaplarındaki hikâye edici metinlerin Türkçe dersi öğretim programındaki kök değerler bakımından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 384-401.

Fırat, H., ve Mocan, A. (2014). Türkçe Ders Kitaplarındaki Hikâyelerde Yer Alan Değerler. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18(3), 25-49.

Kuş Z., Merey, Z. ve Karatekin, K. (2013). İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Yer Alan Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 183-214.

Milli Eğitim Bakanlığı (2017). Değerler eğitimi yönergesi. http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/34/39/749197/dosyalar/2015_02/09093609_degerleregitimi. pdf

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Türkçe Dersi Öğretim Programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Erişim adresi: http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663

Kutlu, H. A. (2013). Meslek Etiği. *Ankara: Nobel Yayıncılık.*

Öztürk, T. ve Özkan, Z. S. (2018). Hayat Bilgisi Ders Kitaplarındaki Metin ve Görsellerin Değerler Açısından İncelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 172-204

R. Turan ve K. Ulusoy (2019). Toplumsal Yaşam ve Değerler. *Ankara: Pegem Yayıncılık.*

Susar Kırmızı, F. (2014). 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Metinlerinde Yer Alan Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 217-259.

Türkmenoğlu, M., Akyol, P. ve Çağımlar, Z. (2019). Türkçe Ve Hayat Bilgisi Ders Kitaplarındaki Metinlerin Değerler Açısından Karşılaştırılması. *3. Uluslararası İKSAD Sosyal Bilimler Kongresi.* Adana: 8-10 Mart 2019.

# KAÇD Başarısında Öğrenme Kültürü

Ümmühan Güliz Orhan
Düzce Üniversitesi

İbrahim Duman
Düzce Üniversitesi

**Problem Durumu**

E-öğrenme günümüzde geleneksel öğrenme yöntemlerine alternatif veya destek olabilecek bir alan olarak gelişmektedir. Bu alan içerisinde yer alan MOOC platformları yeni bir e-öğrenme şeklidir. "MOOC" (Massive Open Online Course) terimi 2008 yılında ilk defa kullanılmış ve Türkçe'ye Kitlesel Çevrimiçi Açık Dersler (KAÇD) olarak çevrilmiştir. Günümüzde modern bir çevrimiçi eğitim sistemi olarak yaygın bir kullanıma sahiptir (Kiselev ve Yakutenko, 2020). KAÇD isminde barındırdığı dört temel unsuru içeren bir kelime grubudur. "Kitlesel" oluşu ile aynı anda binlerce kişinin dersi alabilmesi özelliği kast edilmektedir. Örneğin Coursera adlı KAÇD sisteminde çeşitli derslere 2 milyonun üzerinde öğrencinin aynı anda kayıt yaptırarak dersi takip edebildiği görülebilmektedir (Coursera, 2023). "Açık" olması ile internet erişimi olan herkesin derslere katılım sağlayabildiği anlaşılmaktadır. Derslerin birçoğu için başlangıç aşamasında ücret alınmamakta, kurs sonu değerlendirmede başarılı olanlara ücret karşılığında sertifika verilmektedir. "Çevrimiçi" olmasıyla derslerin yüz yüze gerçekleştirilmediği anlaşılmaktadır. Ancak birçok kurum KAÇD'leri yüz yüze derslerle harmanlayarak kullanmakta, öğrencilerle sınıfta geçen zamanı grup etkinlikleri ve projelere ayırmaktadır. "Ders" tanımlamasıyla KAÇD'lerin tek bir ders olarak tasarlanmış olmaları kast edilmektedir. Buna göre KAÇD, bu dört temel özelliği bir araya getiren, kitlesel olarak ölçeklendirilebilir, katılımcıların erişimine açık ve ücretsiz derslerdir (Bates, 2019; Hollands & Tirthali, 2014).

Teknolojik gelişmelerle beraber eğitsel ortam ve materyallerin de çeşitlenmesi uzaktan eğitim çevrelerini daha geniş kitlelere hitap eden, daha az maliyetli ve açık erişimli bir platform haline getirmiştir. Bu sayede geniş uzman kadroları tarafından tasarlanan, yüksek etkileşime sahip ve özgür erişimli kaynaklar içeren bir kurs atmosferi ortaya çıkmıştır (Yürük, 2019). KAÇD ilk olarak 2008 yılında örgün ve çevrimiçi seçenekleri sunacak şekilde açılmıştır (Aslan, 2022; Bates, 2019; Hollands & Tirthali, 2014). Daha sonra dersler özelleşerek yaratıcılığı, özerkliği ön plana çıkaran, sosyal ağları kullanan, örgün derslerle harmanlanan şekilde kullanılmış ve değerlendirme testleriyle zenginleştirilmiştir (Bates, 2019; Downes, 2012; Ergüney, 2017). KAÇD'ler gelişmeye devam etmektedir ve gün geçtikçe farklı pedagoji, kişiselleştirme ve değerlendirme yöntemleri eklenmektedir.

KAÇD'lerin sahip olduğu avantajlar: kolay erişim, ücretsiz veya düşük ücretli olması, zaman ve mekân esnekliği olması, dünya çapında ünlü üniversitelerden ve hocalardan ders alabilme, mesleki-bireysel gelişimin desteklenmesi, bağımsız öğrenme imkânı, yeni bakış açılarına ulaşma, destekleyici materyal olarak kullanılabilmeleri, bireysel hızında öğrenme, fırsat eşitliği sunması, yaş kısıtlaması olmaması, katılım için mezuniyet şartı olmaması ve her dilde öğrenilebilmesi olarak tanımlanmaktadır (Aslan, 2022; Bates, 2019; Ergüney, 2017; Hollands & Tirthali, 2014; Tısoğlu & Yücel Kaya, 2020). Ancak tüm bu avantajlara rağmen çeşitli nedenlere bağlı olarak derslerin tamamlanma oranı oldukça düşük, yaklaşık %7 düzeyindedir (Nesterowicz vd., 2022). Derslerin bırakılma nedenleri; etkileşim eksikliği, geri bildirim zorluğu, derslerin profesyonel olarak hazırlanmaması gibi nedenler olarak gösterilmektedir. Bu nedenle platformlar bu eksiklikleri gidermek için kendilerini her geçen gün geliştirmektedir. Ancak bu dışsal faktörlerin dışında katılımcı kaynaklı sorunlar da bulunmaktadır. Öğrencilerin bir rehber olmadan kendi öğrenmelerini kontrol etmede, kendilerini güdülemede ve sistemli olarak çalışmada zorluk yaşamaktadırlar (Hollands & Tısoğlu & Yücel Kaya, 2020; Tirthali, 2014).

KAÇD platformları ile ilgili yapılmış olan ilk çalışmaların katılım modellerine ve katılımcı deneyimlerine odaklandığı, yakın zamanlarda ise öğrenme teorilerine ve farklı pedagojik tasarımlara odakladığı görülmektedir (Anders, 2015). Türkiye'de KAÇD platformlarını kullanmasına yönelik öğrenci profili, davranış örüntüleri (Yıldız, 2020), özerklik, öz düzenleme (Artsın, 2018; Aydın, 2018; Biçer, 2022; Mısır, 2017; Yıldız, 2021) gibi durumların araştırıldığı ve böylece bireylerin bu platformları etkin kullanabilmesi için tutumunun, davranış örüntülerinin, öz düzenleme becerisinin nasıl olması gerektiğinin araştırıldığı görülmektedir. Benzer özelliklerin 21.yy becerilerinde, OECD ve ISTE standartlarında da zikredildiği dikkat çekmektedir. Ancak öğrenenin özelliklerinin KAÇD platformlarını kullanmaya yönelik olarak özelleştirilmesi, daha ayrıntılı ve bütünsel bir şekilde ele alınması gerekmektedir. Bu bağlamda başarılı bireylerin duygu, davranış, değer kalıpları anlaşılarak başarılı olmak isteyen KAÇD kullanıcılarına rehberlik sağlayabilir. Bu kapsamda araştırmanın amacı; başarılı KAÇD katılımcılarının öğrenme kültürlerini ortaya çıkarmak olarak belirlenmiştir.

**Yöntem**

Araştırmada problemin tüm dinamikleriyle ve derinlemesine incelenmesine katkı sağlamak amacıyla nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir ve olgubilim deseninde yapılandırılmıştır. Fark edilen ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunamayan, tam anlamının kavranamadığı durumlarda olgubilimin uygun bir araştırma zemini oluşturabileceği ifade edilmektedir. (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

**Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu 10 kişi oluşturmaktadır. Bu kişiler, KAÇD'lere aktif katılan ve başarılı bir şekilde tamamlayan bireylerden oluşmaktadır. Veri zenginliğinin sağlanması için farklı yaşlarda olan ve farklı amaçlarla bu kurslara katılan kişilere ulaşılmaya çalışılacaktır. Nitel araştırmalarda araştırılan konunun en iyi şekilde açıklanmasına olanak tanıyacak ve araştırma probleminin çözümüne en iyi katkıyı sunacak örnekleme yöntemi tercih edilir. Bu çalışma için; amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Böylece zengin bilgi içeriğine ve durumların detaylı incelenmesine olanak tanınmış olacaktır (Baltacı, 2018).

**Verilerin Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması**

Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanacaktır. Görüşme formunda; öğrenenlerin kurslara başlama motivasyonu, öğrenimini planlama, yürütme, duygu durumu, kararlılık, işbirliği, teknik beceri, kendini değerlendirme gibi alanları keşfetmeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular uzman görüşüne sunulmuş ve deneme uygulaması gerçekleştirilmiştir. Uzman görüşü sonrasında kapsam dışı görülen iki soru çıkarılmış, bir soru iki ayrı soru olarak yapılandırılmış ve bir soru eklenmiştir. Son durumda araştırma soruları 8 soru ve 18 sonda soru olarak hazırlanmış ve çalışma grubunda belirlenen kişilerle derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

**Veri Analizi**

Araştırmanın verileri yeni bir anlama ulaşma, keşfetme amacı taşıdığı için içerik analizi yöntemiyle çözümlenecektir. İçerik analizi tümevarım yaklaşımına benzer şekilde verilerin önce kodlandığı, sonra sınıflandırıldığı ve ilişkilendirildiği bir süreci içermektedir (Yıldırım &Şimşek, 2013).

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmada KAÇD'lere katılan ve başarıyla tamamlayan öğrenenlerin araştırma problemlerinde belirlenen; derslere katılma nedenleri, öğrenirken kendilerini nasıl hissettikleri, zorlandıkları durumlarda neler yaptıkları, nasıl planlama yaptıkları, kendi eksikliklerini nasıl değerlendirdikleri, dijital kullanım becerileri gibi alanlarda tecrübeleri araştırılmıştır. Öğrencilerin derslere katılma nedenleri; ilgili oldukları alanlarda eğitim almak, mevcut eğitimlerini desteklemek, mesleki gelişimlerini arttırmak, sertifikaya sahip olmak ve iş bulmak olarak ifade edilmiştir. Kullanıcılar öğrenimlerini planlarken kendi yaşam şartlarını dikkate alarak zaman ve mekân belirlemişlerdir. Sistemde bulunan ders notları, hocaların hazırladığı videolar, canlı dersler, tavsiye edilen siteler ve ek kaynaklar en çok tercih edilen ders çalışma materyalleri olmuştur. Öğrenciler not alma, altını çizme, arkadaşlarla tekrar etme, anlamadıklarını hocalara sorma gibi çalışma yöntemleri kullanmışlardır. Gerek çevrimiçi platformlarda gerek örgün olarak aynı bölümü okuyan öğrenciler bir araya gelerek ortak çalışmalar yürütmüşler. Çalışmalarında birbirlerini motive etmişlerdir. Sınav öncesi genel tekrar ve soru çözme sıklıkla kullanılan yöntemlerden olmuştur. Öğrenciler platformları kullanırken çok az teknik sorun yaşamışlar ve çok hızlı bir şekilde dijital kullanım becerilerini geliştirmişlerdir. Kullanıcılar zorlandıklarında kendilerine hedeflerini hatırlatmışlar ve başlanan işin bitirilmesi konusunda kendilerine telkinde bulunmuşlardır. İşbirliği içinde yürütülen ders çalışma ve paylaşımlar öğrencilerin süreci daha kolay ve zevkli şekilde yürütmelerini sağlamıştır. Eğitim sürecinde ve eğitimin başarılı bir şekilde tamamlanmasıyla öğrenciler özgüven kazanmış ve istedikleri her şeyi öğrenebileceklerine dair inanç geliştirmişlerdir. Öğrencilerin her biri kendi öğrenme yöntemini keşfetmiş ve öğrenmesini planlayarak yürütebilmiştir. Araştırma sonuçları başarılı KAÇD katılımcılarının öğrenmeye yönelik tutum, bilgi, ve beceri durumlarının genel bir çerçevesini ortaya koymuştur.

**Anahtar Kelimeler**: e-öğrenme, kitlesel açık çevrimiçi dersler, MOOC, öğrenme kültürü

**Kaynakça**

Anders, A. (2015). Theories and applications of massive online open courses (MOOCs): The case for hybrid design. *International Review of Research in Open and Distributed Learning, 16*(6), 39-61.

Artsın, M. (2018). Kitlesel açık çevrimiçi derslerde öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Aslan, A. (2022). Teknoloji Çağında Eğitim ve Güncel Yaklaşımlar (Ed. Talan, T & Batdı, V.). Efe Akademi Yayınları.

Aydın, S. (2018). Decoding Kashgar: A digital design approach to steer and diversify creative engagement in digital heritage [Yayımlanmamış doktora tezi]. Victoria University of Wellington.

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

Bates, A.W. (2019). Dijital Çağda Öğretim – İkinci Baskı. Vancouver, B.C.: Tony Bates Associates Ltd.Vancouver, B.C. https://pressbooks.bccampus.ca/teachinginadigitalagev2/adresinden alınmıştır.

Downes, S. (2012) Massively Open Online Courses are here to stay, Stephen's Web, July 20.

Fuller, M. T. (2020). ISTE standards for students, digital learners, and online Learning. In *Handbook of research on digital learning* (pp. 284-290). IGI Global.

Glance, D. G., Forsey, M., & Riley, M. (2013). The pedagogical foundations of massive open online courses. *First Monday*, *18*(5). https://doi.org/10.5210/fm.v18i5.4350

Hollands F.M. & Tirthali D. (2014). MOOCs: Expectations and Reality. Full report. Online *Submission* 2014.file:///C:/Users/THINK%20PAD/Desktop/%C3%B6%C4%9Fretimde%20teknoloji/Full%20Report.pdf

Kiselev, B., & Yakutenko, V. (2020). An overview of massive open online course platforms: personalization and semantic web technologies and standards. *Procedia Computer Science*, *169*, 373-379.

Nesterowicz, K., Bayramova, U., Fereshtehnejad, S. M., Scarlat, A., Ash, A., Augustyn, A. M., & Szádeczky, T. (2022). Gamification increases completion rates in massive open online courses. *International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE)*, *18*(1), 1-12.

Siemens, G. (2005). Connectivism: Learning as network-creation. *ASTD Learning News*, *10*(1), 1-28.

Tisoğlu, S., & Kaya, KY (2020). Bir KAÇD'nin tasarımını ve uygulamasını yürütmek eğitmen bakış açılarını incelemek. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *28*(6), 2535-2551.

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

Yıldız, Y. Ş. (2021). Ters-yüz edilmiş sınıflarda öz-düzenleme becerilerinin öğrenci etkileşimlerine ve başarıya etkisinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.

Yürük, S. E., Karaman, S., & Yılmaz, R. M. Abd (2019). Avrupa ve Türkiye Merkezli Kitlesel Açık Çevrimiçi Derslerin Yapısal Olarak Karşılaştırılması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, *10*(1), 74-94.

Zor, E.U. (2021). Öğretim elemanlarının e-öğrenme hazırbulunuşluk düzeyleri ile öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi.

# Etkili Entegrasyon(!): Yabancı Diller Yüksekokulunda Çevrimiçi ve Yüz Yüze Eğitimi Harmanlamak

Eda Karabacak
Kütahya Dumlupınar Ün.

Dilsah Kalay
Kütahya Dumlupınar Ün.

Dilruba Kürüm Yapıcıoğlu
Anadolu Üniversitesi

**Problem Durumu**

6 Şubat 2023 tarihinde Türkiye'de yıkım ve kayıplarla sonuçlanan şiddetli depremler yaşanmıştır. Yüzyılın felaketi olarak nitelendirilen bu depremler 10 ili ve 13 milyon insanı doğrudan etkileşmiştir. Deprem gibi felaketlerde ülkelerin yaşadıkları toplumsal travmaları aşabilmelerinde ve sonrasında yaşanabilecek yeni tehditlere karşı toplumun korunabilmesinde eğitimin önemli bir rolü vardır (The World Bank, 2019). Felaketler sonrası benimsenen eğitim politikaları ve alınan kararlar hem toplumsal iyileşme hem de çocukların ve gençlerin travmaları aşması ve öğrenme kayıpları yaşamaması için önem taşımaktadır (Özer, 2023).

6 Şubat depremin ardından üniversitelerde eğitimin kesintiye uğramaması adına Yükseköğretim Kurulu tarafından çeşitli adımlar atılmıştır. Bu bağlamda, YÖK öncelikle 2022-2023 Akademik Yılı bahar döneminde eğitim ve öğretimin uzaktan öğretim yöntemiyle yürütülmesine ve Nisan ayında konunun yeniden değerlendirilmesine karar vermiştir (YÖK, 2023). 30 Mart 2023 tarihinde ise YÖK, Nisan ayı itibariyle üniversitelerde "halihazırda uygulanmakta olan uzaktan öğretim ile birlikte isteyen öğrencilere devam şartı aranmaksızın sınıflarda yüz yüze eğitim verilebilmesine" karar vermiştir (YÖK, 2023).

Ülkemizde uzaktan eğitimin etkililiğine yönelik öngörünün gelişmemiş olması, kişi ve kurumların çevrimiçi ve hibrit eğitim süreçlerine hazır olmamaları gibi çeşitli nedenlerle, YÖK tarafından alınan bu kararlar öğretim elemanları, öğrenciler ve aileleri tarafından eleştirilmiştir. Süreç içerisinde üniversitelerin teknik altyapı problemleri yaşamış olması, öğrencilerin gerekli teknolojik donanımlara sahip olmaması, çevrimiçi öğrenmeye karşı hem öğrenciler hem de öğretim elemanları tarafından oluşmuş direnç gibi birçok neden deprem sonrası çevrimiçi ve hibrit eğitim süreçlerinin etkililiğinin eleştirilmesine neden olmuştur (Telli Yamamoto & Altun, 2023).

Depremin ardından yeniden gündeme gelen acil uzaktan eğitim kavramı, kriz dönemlerinde eğitim faaliyetlerinin geçici olarak uzaktan eğitim yöntemlerinin kullanılarak yürütülmesi olarak tanımlanmaktadır (Hodges vd., 2020). Hibrit eğitim ise geleneksel olarak tanımlanan sınıf ortamında yürütülen eğitimin çevrimiçi öğrenme ortamları ve materyalleri ile zenginleştirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Alnajdi, 2014; Rao, 2019). Öğrencilere zaman ve mekân açısından sağladığı esneklik, eğitim maliyetini azaltması, teknoloji desteğiyle daha ilgi çekici olması ve öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme becerilerinin gelişmesi hibrit eğitimin sağladığı avantajlardan bazıları olarak sıralanabilir. Öte yandan, öğretmenin çevrimiçi kaynakları hazırlamak için daha fazla zaman harcamak zorunda kalması, özellikle yabancı öğrencilerin adaptasyonlarını sağlamaktaki zorluklar, teknoloji altyapısıyla ilgili problemler, öğretmenlerin ve yöneticilerin hibrit eğitim konusundaki deneyimsizlikleri ya da yeterli olmamaları ile ortaya çıkabilecek sorunların olması ise hibrit eğitimin dezavantajları olarak ifade edilebilir (Shimkovich vd., 2022; Lamport & Hill, 2012). Nitekim Doğan ve Arslan (2021) da COVID-19 pandemisi sonrası yükseköğretimde hibrit eğitim uygulamalarına yönelik öğretim elemanlarının görüşlerini inceledikleri çalışmalarında, öğretim elemanlarının hibrit eğitimi zaman ve mekân kolaylığı sağlaması, eğitim-öğretim maliyetlerini azaltması, dijital okuryazarlığı artırması ve daha fazla öğrenciye ulaşmayı sağlaması açısından avantajlı bulduklarını ifade etmişlerdir. Öte yandan, öğretim elemanlarının teknolojik bilgilerinin sınırlı olması, motivasyon eksiklikleri, hibrit eğitim pedagojisine yönelik bilgi eksiklikleri ve ölçme-değerlendirmedeki zorluklara da değinmişlerdir.

Teknolojik gelişmelerin yanı sıra Covid-19 ile çevrimiçi eğitimin yaygınlaşmasıyla birlikte dil öğretiminde teknolojinin kullanımı, çevrimiçi dil eğitiminde kullanılan yeni yaklaşımlar, öğrenme ve öğretme yöntemleri ve teknikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca materyaller ve dijital öğrenme platformları çeşitliliği de artmıştır. Education First English Proficiency 2022 verileri incelendiğinde Türkiye'nin İngilizce yeterlik düzeyinin "düşük" kategorisinde olduğu görülmektedir (EF, 2022). Ülkemizde dil eğitimindeki başarı istenen düzeyde değilken, gerek Covid-19 pandemisi sırasında gerekse 6 Şubat depremi sonrasında eğitim öğretim faaliyetlerinin aksamaması için uygulanan çevrimiçi ve hibrit eğitim süreçlerinin İngilizce derslerini yürüten öğretim elemanlarının gözünden incelenmesi hem Türkiye bağlamında çevrimiçi ve hibrit eğitimin etkililiği hem de bu uygulamaların dil öğretimi üzerindeki etkisinin anlaşılması adına önem taşımaktadır. Bu bağlamda, bu araştırmanın amacı Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda İngilizce hazırlık derslerini yürüten öğretim elemanlarının hibrit eğitime yönelik deneyimlerini ve görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaçla araştırmada yanıt aranan sorular şöyledir:

1. İngilizce Hazırlık Sınıflarında ders yürüten öğretim elemanlarının "Hibrit Eğitim" sürecine yönelik deneyimleri ve görüşleri nelerdir?
2. İngilizce Hazırlık Sınıflarında ders yürüten öğretim elemanlarının "Hibrit Eğitim" sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?

**Yöntem**

**Araştırma Modeli:** İngilizce hazırlık sınıfı derslerini yürüten öğretim elemanlarının hibrit eğitim sürecine yönelik deneyimlerinin ortaya konmasının amaçlandığı bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni ile yürütülmektedir. Durum çalışması "bir bireyi, grubu ya da kültür durumunu anlama, tanımlama, tahmin etme ya da kontrol etmeyi vurgulayan" bir nitel araştırma desenidir (Akar, 2017, s. 144). Durum çalışması, araştırmacılara belirli bir bağlam içindeki durumu derinlemesine inceleme ve tanıma fırsatı vermektedir. Bununla birlikte, araştırmacıların olayların diğer bireyler, gruplar ya da toplum üzerindeki olası etkilerine yönelik çıkarımda bulunmalarına da fırsat tanımaktadır (Creswell, 2013). Bu araştırmada durum çalışmasının kullanılması, öğretim elemanlarının İngilizce hazırlık dersleri bağlamında hibrit eğitim sürecini nasıl deneyimlediklerini ortaya koyarak, yaşanılan durumun anlaşılmasını ve olası etkilerini ortaya çıkarmayı sağlayacaktır.

**Veri Toplama Araçları:** Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler ile elde edilmiştir. Çalışmanın araştırmacıları tarafından geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak öğretim elemanları ile görüşmeler yapılmıştır. Bunun yanı sıra yönetmelik, senato kararı, öğretim programları ve sınav yönergeleri gibi dokümanlar görüşmelerden elde edilen bulguları desteklemek ve araştırmanın bağlamını derinlemesine açıklamak için kullanılacaktır.

**Katılımcılar:** Araştırmanın katılımcılarını Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce hazırlık derslerini yürüten öğretim elemanları oluşturmaktadır. Araştırmanın evrenini İngilizce hazırlık sınıflarında ders yürüten 28 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise amaçlı örneklem ile belirlenmiş 10 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Katılımcılar, farklı seviyede derse girme, program ve materyal geliştirme, sınav hazırlama, öğrenci gelişim, mesleki gelişim birimlerinde ve idarede görevi olma kriterleri göz önünde bulundurularak belirlenmiştir. Böylece farklı deneyimler ve farklı bakış açılarıyla hibrit eğitim sürecinin derinlemesine anlaşılması ve betimlenmesi amaçlanmıştır.

**Verilerin Toplanması:** Veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler ve dokümanlar aracılığıyla toplanmaktadır. Öncelikle, amaçlı örnekleme ile belirlenen öğretim elemanları ile görüşülerek gönüllü katılımcıları talep edilmiştir. Görüşmeler öğretim elemanlarının tercihlerine göre yüz yüze veya çevrimiçi olarak yapılmıştır. Görüşme öncesi öğretim elemanlarına çalışmayla ilgili bilgi verilmiş ve gönüllü katılım onayları alınmıştır. Öğretim elemanlarının onayına dayalı olarak görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Senato kararı, yönetmelik, öğretim programları gibi dokümanlar öğretim elemanlarının görüşlerini desteklemek amacıyla kullanılmak üzere incelenmektedir.

**Verilerin Analiz:** Veriler çalışmanın araştırmacıları tarafından tematik analiz yönetimi ile analiz edilecektir. Araştırmacılardan ikisi verileri bağımsız olarak analiz edecektir. Ardından iki analiz karşılaştırılarak farklılıklar varsa bunlar üzerine uzlaşı sağlanarak veri analizi tamamlanacaktır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu araştırmayla, İngilizce hazırlık derslerini yürüten öğretim elemanlarının çevrimiçi ve hibrit eğitim süreçlerini nasıl deneyimlediklerinin, dersleri için hazırlık yapma ve yürütme süreçlerinde yüz yüze eğitime kıyasla nasıl farklılıklar ortaya çıktığının, süreci en iyi şekilde yönetmek adına ne tür uygulamalar yaptıklarının ve yaşadıkları problemlerin ortaya konması amaçlanmaktadır. Bu araştırma ile elde edilecek bulguların, İngilizce hazırlık programlarının çevrimiçi ve hibrit eğitim ile yürütülmesi sonucu yaşanan sorunları ve bu sorunların çözümlerinin neler olabileceğini ortaya koyması amaçlanmaktadır. Böylece İngilizce hazırlık programının geliştirilmesine ve öğrenciler için daha etkili bir eğitim-öğretim ortamı oluşturulmasına katkı sağlanacaktır.

Araştırmadan elde edilen bulgular aynı zamanda kurumsal bağlamda okul idaresinin, Program ve Materyal Geliştirme, Sınav Hazırlama, Öğrenci Gelişim ve Mesleki Gelişim birimlerinin her yıl yürüttüğü çalışmaları geliştirmeleri için yapılabilecek çalışmalara yönelik bir bakış açısı sağlayacaktır ve öneriler getirilecektir. Böylece öğretim elemanlarının mesleki gelişimlerine ve öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine katkı sağlayacak çalışmaların en etkili şekilde planlanmasına ve uygulanmasına katkı sağlanacaktır. Bununla birlikte ilerleyen yıllarda yeni bir acil uzaktan eğitim, hibrit eğitim ya da çevrimiçi eğitim uygulamasının başlatılması halinde İngilizce hazırlık programlarının nasıl olması gerektiğine ve programın en iyi şekilde uygulanabilmesi için alınması gereken önlemlerin neler olabileceğine yönelik de öneriler getirilecektir. Hibrit eğitim özellikle ulusal alan yazında oldukça yeni bir kavramdır ve bu çalışma ile yükseköğretim düzeyinde hibrit eğitimin uygulama süreçlerinin nasıl olması gerektiğine, yaşanan ya da yaşanabilecek sorunların neler olabileceğine ve bu sorunların çözümleri için atılması gereken adımlara yönelik kapsamlı bir bakış açısı sağlanacağı düşünülmektedir. Çalışmanın bulguları hibrit eğitim ile dil öğretiminin avantajları, dezavantajları, etkililiği ve öğretim elemanlarının hibrit eğitim uygulama yeterliklerine ilişkin hem ulusal hem de uluslararası alan yazına katkı sağlayacaktır.

**Anahtar Kelimeler**: Hibrit eğitim, öğretim elemanı görüşleri, YDYO

**Kaynakça**

Alnajdi, S. M. (2014). "Hybrid learning in higher education." Society for Information Technology & Teacher Education International Conference. Jacksonville, Florida.

Akar, H. (2017). "Durum Çalışması". Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri (2. baskı) içinde (s. 139-179). Ankara: Anı.

Doğan, M. & Arslan, H. (2021). “Pandemi Sonrasında Yükseköğretimde Hibrit Eğitim Modeli”. International Pegem Conference on Education (IPCEDU-2021), s. 213-223. Ankara: Pegem.

Education First (2020). EF English Proficieny Index. https://www.ef.com/wwen/epi/regions/europe/

Global Facility for Disaster Reduction and Recovery- GFDRR & The World Bank (2019). *Education sector recovery. Disaster Recovery Guidance Series. https://www.gfdrr.org/sites/default/files/publication/EDUCATION_NOTE_01042019_web.pdf*

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). “The difference between emergency remote teaching and online learning”. Educause Review. Retrieved from https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning.

Lamport, M. A., Hill, R. J. (2012). “Impact of Hybrid Instruction on Student Achievement in Post-Secondary Institutions: A Synthetic Review of the Literature”. Journal of Instructional Research, 1, s. 49-58.

Özer, M. (2023). Education policy actions by the Ministry of National Education after the earthquake disaster on February 6, 2023 in Türkiye. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 12(2), 219-232. https://doi.org/10.14686/buefad.1261101

Rao, V. C. S. (2019). “Blended Learning: A New Hybrid Teaching Methodology”. Journal for Research Scholars and Professionals of English Language Teaching, 13(3), s. 1-6.

Shimkovich, E. D., Makhmutova, G. F., Ivanova, D. A., Urunova, R. D. (2022). “Advantages and Disadvantages of Hybrid Learning for International Students”. VII International Forum on Teacher Education, IFTE-2021, 1533-1544. Kazan Üniversitesi, Rusya. DOI:10.3897/ap.5.e1533

Telli Yamamoto, G. & Altun, D. (2023). Türkiye’de deprem sonrası çevrimiçi öğrenmenin vazgeçilmezliği. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 125-136. https://doi.org/10.32329/uad.1268747

YÖK (2023). https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2023/yok-baskani-ozvar-2022-2023-egitim-ogretim-bahar-donemine-iliskin-alinan-yeni-kararlari-acikladi.aspx

# İstanbul'da Uygulanan Harezmi Eğitim Programı Uygulayıcı Öğretmenlerinin Harezmi Eğitim Modeline İlişkin Metaforik Algıları

Murat Altınöz
MEB

Hülya Gürkan
MEB

Derya Sancaklı Akça
MEB

İlyas Akça
MEB

Figen Köksalan Sanchezpena
MEB

Çiğdem Karakaya Akçadağ
MEB

Mihrican Balaban Zor
Hacı Bayram Veli Üni.

**Problem Durumu**

Türkiye'de uygulanan özgün ve yenilikçi bir girişim olan Harezmi Eğitim Modeli, gerçek yaşam temelli olup HİS (hayatın içinden sorun) olarak tanımlanan karmaşık bir durumu ele alarak ve probleme dayalı öğrenme stratejisini devreye sokarak adım adım çözmeye dayalı bir yaklaşımı ifade etmektedir. Öğrenci merkezli olarak yürütülen, öğretmenlerin yalnızca rehber olarak içinde bulunduğu bu süreç, sorunu tanımlama ve sınırlandırmakla başlayıp aktif olarak araştırma yapmayı, uygun yöntemlerle sorunların küçük parçalara ayrılarak bizzat öğrenciler tarafından çözümlenmesini teşvik etmektedir. "Zihinden Makineye Bilgisayar Bilimleri ve Disiplinlerarası Eğitim" adıyla başlatılmış olan Harezmi Eğitim Modeli, pilot uygulama sonuçlarının öğrencilerin özgün fikirlerini hayata geçirme fırsatı sunduğunu göstermesi, bu fikirlerle kalıcı öğrenmelerin sağlanması, özgür ve demokratik bir süreç yaşandığının ortaya konması, pek çok dersin birlikte işlenmesiyle bilgilerin ilişkilendirilebilmesi ve gerçek yaşama transfer edilebilmesi gibi sonuçlarla bugünkü formuna kavuşmuştur (Harezmi, 2023). Modelin güncel yapısı 5 ana zemin üzerinde yapılanmaktadır: (1) bilgi işlemsel düşünme becerisini hayata uyarlama, (2) programlama ve dijital eğitim öğretim araçlarının etkin kullanılmasını teşvik etme, (3) farklı disiplinleri bir arada ele alma, (4) robotik ve oyun tasarımı yoluyla yenilikçi bir yaklaşımla eğlenceyi öğrenme sürecine dahil etme, (5) teknolojiyi etkin kullanmayı sağlayan bilgisayar bilimi öğretimi ile eğitimi içine alan sosyal bilimleri ve giderek araştırma sorgulama temelinde tüm bilimleri birlikte bütüncül olarak ele alan disiplinler arası bir yapıya sahip olma ve bu yapıyla kendini sürekli güncelleme (İstanbul MEB, 2023). Harezmi Eğitim Modelinin uygulama süreçleri eğitim öğretim yılının başlangıcında okulların başvuru yapması ile başlamaktadır. Modeli uygulayan okullarda, disiplinler arası yapıyı destekleyen öğretmen ekipleri kurulmakta; öğrencilerin etkin katılımının nasıl sağlanacağı ve akışın nasıl devam edeceğine yönelik bu öğretmen ekiplerinin aldığı hizmet içi öğretmen eğitimleriyle süreç devam etmektedir. Öğretmen ekiplerinin öğrenci merkezli olarak hazırladığı haftalık planlarla işleyen süreç, süreç boyunca pek çok yöntemle işlenen derslerin öğrencide bıraktığı izle birlikte öğrenciler tarafından belirlenen problemin çözüme ulaştırılması ve ürün sergisi ile tamamlanmaktadır. Öğretmenlerin Harezmi eğitim modelinin hem süreçten etkilenen hem de süreci etkileyen önemli bir paydaşı olduğu açıkça görülmekte olup literatüre bakıldığında da modelin öğrencilerde olduğu kadar, süreçte rehber niteliğindeki öğretmen ekiplerinde de önemli kazanımlara yol açtığını gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Kıvanç Contuk & Atay, 2021; Seçer, 2021). Öğretmenin bu modeldeki rolünün önemi, Koçoğlu (2018) tarafından da Harezmi Eğitim Modeli tanımının "öğretmenlerle birlikte değerlendirilip güncellenen bir model" olarak yapılmasıyla vurgulanmaktadır. Harezmi Eğitim Modeli'ne dahil olan, modeli anlayan ve yürüten uygulayıcı öğretmenlerin, değerlendirmenin önemli bir parçası oldukları Harezmi Eğitim Modeli'ni nasıl algıladıkları konusu da dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, bu araştırmanın amacı; İstanbul'da uygulanmakta olan Harezmi Eğitim programı uygulayıcı öğretmenlerinin modele ilişkin algılarını metaforlar üzerinden belirlemektir.

**Yöntem**

Araştırma nitel bir araştırma olup yenilikçi bir model olan ve yapılandırılıp güncellenmekte olan Harezmi Eğitim Modeli olgusunun uygulayıcı öğretmenlerde nasıl bir algı oluşturduğunu tespit etmeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim deseni ile modellenmiştir. Olgubilim diğer adıyla fenomenoloji, bir olgunun daha iyi anlaşılması için, kişilerin bu olgu üzerindeki anlamlandırmalarının doğal süreç akışında ve bütüncül bir bakışla ortaya çıkarılması ile ilgilenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu tür araştırmalar, bir olguyu tanımlama, alt boyutlarını ortaya çıkarma, pek çok farklı açıdan anlamlandırma ve giderek teorik çerçevesinin belirlenmesine katkı sunma açısından önemli bilgiler sunmaktadır (Özmen ve Karamustafaoğlu, 2019). Böylece, Harezmi Eğitim Modeli'nin, bu olguyu anlaması ve uygulaması beklendiği için bu konu üzerine en çok zaman ve emek harcayan paydaş olarak öğretmen gözünden algılanmasının ortaya konmasıyla, modelin daha çok kişi tarafından daha iyi anlaşılması noktasında yeniden yapılandırılma ve güncellenme çalışmalarına önemli katkılar getirilmesi hedeflenmektedir. İstanbul'da, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Harezmi Eğitim Modeli uygulamasına dahil olan, dönem boyunca uygulamalarını devam ettirerek başarılı bir şekilde süreci tamamlayan, bülten hazırlama çalışmalarını takip ederek çalışmalarını yazıya döken ve böylece çalışmalarını il çapındaki sergide sunmaya hak kazanan öğretmen ekipleri araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak çalışma grubunda yer alan öğretmenlere "Harezmi Eğitim Modeli sizce neye benzemektedir?" ve "Neden?" soruları yöneltilmiş, bu soruların yanıtları elektronik ortamda hazırlanmış bir form aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen verilerin içerik analizi yapılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Harezmi Eğitim Modeli'ne ilişkin olarak daha önce yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu modelin uygulama sürecine dahil olmuş çok çeşitli branşlardan öğretmenlerin süreçten genel itibariyle olumlu etkilendiklerini ifade ettikleri tespit edilmiştir. Bu araştırmalarda, uygulayıcı öğretmenlerin, ekip çalışması içerisinde bulunmaktan mutlu olduklarına, mesleki ve profesyonel gelişimlerinin olumlu yönde etkilendiğine ve bu anlamda önemli kazanımlar elde ettiklerine, olumlu iletişimi öğrenerek etkili iletişim kurabilen bir yapıya evrildiklerine ve etkili iletişimi benimsediklerine, işbirliğine ve eleştiriye açık hale geldiklerine ve meslektaşlarından yeni şeyler öğrenmenin hazzını yaşadıklarına, öğrencilerini çok farklı açılardan daha yakından tanıma fırsatı elde ettiklerine ve onların yeteneklerini keşfedebilecekleri bir ortam yakaladıklarına dair pek çok bulguya rastlamak mümkündür (Kıvanç Contuk & Atay, 2021; Seçer, 2021; Gürkan & Karakaya-Akçadağ, 2023). Yapılan bu araştırma sonucunda da uygulayıcı öğretmenlerin, Harezmi Eğitim Modeli'ne ilişkin algılarının genel olarak olumlu bir çizgide konumlanacağı beklenmektedir. Öğretmenler tarafından ortaya konulacak metaforların iyi ve olumlu çağrışımlar yapan metaforlar olacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerden beklenen neden o metaforların seçildiğine ilişkin açıklamaların ise hem Harezmi Eğitim Modeli'nin daha derin anlamlarını sunacağı ve anlaşılmasına katkı sağlayacağı, hem de kendini yeniden yapılandırma ve güncelleme sürecinde, modelin, önemli geri bildirimler ve yararlar elde etmesine yardımcı olacağı beklenmektedir. Araştırma kapsamında, uygulayıcı öğretmenlerden veri toplama ve elde edilen bu verileri çözümleme süreci eş zamanlı yürütülmekte olup öğretmenlere ulaşma süreci devam etmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Harezmi eğitim modeli, metafor, öğretmen gelişimi, olgubilim

**Kaynakça**

Gürkan, H., & Karakaya-Akçadağ, Ç. (2023). İstanbul Maltepe İlçesinde Uygulanan Harezmi Eğitim Programının Öğretmene Etkisinin Uygulayıcı Öğretmenlerin Görüşlerine Göre İncelenmesi. 10th International Eurasian Educational Research Congress, June 8-11, 2023/ Ted University.

Harezmi (2023). Zihinden Makineye Bilgisayar Bilimleri ve Disiplinlerarası Eğitim: 1. Pilot Uygulama Süreci Raporu. https://harezmi.meb.gov.tr/assets/uploads/dokumanlar/9af32ea3e94c33275e52f7e7da48d6c4.pdf adresinden 10.08.2023 tarihinde erişilmiştir.

İstanbul MEB. (2023). Harezmi Eğitim Modeli 2018-2019 eğitim öğretim yılı çalışmaları. http://istanbul.meb.gov.tr/www/harezmi-egitim-modeli/icerik/1615 adresinden 10.08.2023 tarihinde erişilmiştir.

Kıvanç Contuk, T. & Atay, D. (2021). "Teacher Professional Development through Harezmi Educational Model". *Education and Learning Conference (TEL)*, 23-24 Nisan 2021 Online. 1/1: 30-45. DOI: https://doi.org/10.32789/tel.2021.1003

Koçoğlu, E. (2018). Türkiye'de Pilot Uygulama Sürecinde Olan Harezmi Eğitim Modelinin Alan Uzmanlarının Görüşleri Doğrultusunda Analizi. *Electronic Turkish Studies, 13* (19), 1187-1200.

Özmen, H. ve Karamustafaoğlu, O. (Ed.) (2019). Eğitimde araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Seçer, T. (2021). *Harezmi Eğitim Modelini Uygulayan Öğretmenlerin Model Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, Seçkin Yayıncılık: Ankara.

# Öğretmenlerin Öğretim Programını Uyarlama Örüntülerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Ayşe Ordu
Karabük Üniversitesi

**Problem Durumu**

Eğitim ve öğretimin gerçekleştirildiği ortamlar olan okullarda eğitim ve öğretimin gerçekleşmesini sağlarken kullanılan programlar ve onların uygulayıcıları olan öğretmenler eğitim sistemlerinin en temel taşlarındandır. Program (*curriculum*) kelimesini tanımlamak – alan uzmanları arasındaki kavramsal farklılıklardan dolayı – sanıldığı kadar kolay değildir (Jackson, 1992). Hatta program alan yazınında bulunan teori kitabı sayısı kadar program tanımı olduğu bile söylenmiştir (Gress & Purpel, 1978). Ancak, var olan programların çeşitli sebeplerle birebir aynı şekilde uygulanamayacağı bilinmektedir. Dolayısıyla, 'program uyarlama' konusunda çalışma yapan araştırmacılar araştırma raporlarında öncelikle program kelimesinden ne kastettiklerini belirtmektedir (Miller-Day vd., 2012; Remillard, 2005; Sherin & Drake, 2009). Programların neden tasarlandığı gibi uygulanamadığının gerekçelerini tartışmak bu araştırmanın amacı olmamakla birlikte, Posner'ın (1995) program türleri sınıflamasından yola çıkarak resmi programın uygulanma esnasında çeşitli şekillerde ve miktarlarda sınıftan sınıfa farklılık göstereceği söylenebilir. Öğretmenlerin var olan resmi programı uygularken birtakım uyarlamalarda bulunduklarını söylemek mümkündür, ki bu uyarlamalar programların sınıftan sınıfa farklılık göstermesini sağlayan şeylerdir. Program uyarlama öğretmenler tarafından iyi bir program yaratmak için resmi programda belirtilen kazanım, aktivite, yöntem veya değerlendirme şekillerinin kendi sınıf ve öğrencilerine göre işe yarayacak olan ve olmayanların belirlenmesidir. Diğer bir deyişle, öğretmenlerin ders yapısında, dersi oluşturan aktivitelerde ve dersin amacında yaptığı değişikliklerdir (Drake & Sherin, 2006; Sherin & Drake, 2009).

Programı okula, sınıfa ve öğrencilere göre ayarlama Türkiye'de yeni yeni konuşulsa da batı alan yazında program uyarlama örüntülerini belirlemiş birçok çalışma mevcuttur (Bernard, 2017; Burkhauser & Lesaux, 2017; Drake & Sherin, 2006; Li & Harfitt, 2017; Remilliard, 2005; Sherin & Drake, 2009). Dahası, öğretmenlerin program uyarlama örüntüleriyle öğrenci başarısı arasındaki ilişkiye bakan çalışmalar da bulunmaktadır (Kim ve diğ., 2017; Penuel, Gallagher ve Moorthy, 2011). Hatta Campbell (2006) öğretmenlerin program ve pedagojiyle ilgili bilgi, yargı, beceri ve kararlarının yazılı program ile uygulanan program arasındaki farklılıkları açıklayabilecek en önemli faktörlerden olduğunu belirtmektedir. Türkiye'deki alan yazında var olan bu eksikliği gidermek için, Nalbantoğlu, Bümen ve Uslu (2022) öğretmenlerin program uyarlama örüntülerini belirleyen bir ölçek geliştirmiştir. Bu araştırmanın amacı, araştırmaya katılan öğretmenlerin kullandıkları öğretim programlarını uyarlama örüntülerini Nalbantoğlu, Bümen ve Uslu'nun (2022) geliştirdiği ölçeği kullanarak cinsiyet, yaş, mesleki tecrübe, öğrenim durumu, branş ve çalıştıkları okul kademesi değişkenleri bağlamında inceleyerek tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda araştırma sorusu 'Öğretmenlerin öğretim programını uyarlama örüntülerinin durumları nelerdir?' olarak belirlenmiştir. Araştırma sorusundan hareketle şu soruların yanıtlanması amaçlanmaktadır:

1. Öğretmenlerin öğretim programını uyarlama örüntüleri;
    a. Cinsiyete göre,
    b. Yaşa göre,
    c. Mesleki tecrübeye göre,
    d. Öğrenim durumuna göre,
    e. Branşlarına göre,

Çalıştıkları okul kademesine göre farklılık göstermekte midir?

**Yöntem**

*Araştırma Modeli:* Bu araştırma bir betimsel tarama araştırmasıdır. Betimsel tarama modelinde araştırmalar incelenmek istenen olgunun mevcut durumunu ortaya koyar (Sönmez ve Alacapınar, 2013). Öğretmenlerin öğretim programını uyarlama örüntülerini çeşitli değişkenlere göre inceleyerek ortaya koymayı amaçlandığı için, betimsel tarama modeli benimsenmiştir.

*Çalışma Grubu:* Bu araştırmanın evrenini MEB'e bağlı okullarda 2022-2023 eğitim-öğretim yılında çalışmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. 291 öğretmenin gönüllü olarak katılım gösterdiği araştırmanın çalışma grubuna dair bazı özellikler şunlardır:

Cinsiyete göre incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin %75,3'ü (n=219) kadın, %24,7'si (n=72) erkektir. Yaşlarına göre kategorize edildiğinde ise, 21-30 yaş aralığındaki öğretmenler katılımcıların %18,2'sini (n=53), 31-40 yaş aralığındaki öğretmenler katılımcıların %47,8'ini (n=139), 41-50 yaş aralığındaki öğretmenler katılımcıların %18,9'unu (n=55) ve 51 yaş

ve üzeri öğretmenler ise katılımcıların %15,1'ini (n=44) oluşturmaktadır. Mesleki tecrübeye göre araştırmaya katılan öğretmenler az, orta ve çok tecrübeli olacak şekilde gruplanmıştır. Az tecrübeli öğretmenler 1-9 yıl arası mesleki tecrübeye, orta tecrübeli öğretmenler 10-19 yıl mesleki tecrübeye, çok tecrübeli öğretmenler ise 20 ve üzeri yıllık mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerden oluşmaktadır. Sırasıyla, katılımcıların %30,6'sı (n=90) az tecrübeli, %39,5'i (n=114) orta tecrübeli ve %29,9'u (n=87) çok tecrübeli öğretmenleri temsil etmektedir. Öğrenim durumuna göre iki grup altında toplanmıştır. Lisans mezunu öğretmenler katılımcıların %79,4'ünü (n=231) oluştururken, lisansüstü mezunu öğretmenler %20,6'sını (n=60) oluşturmaktadır.

Branşlarına göre üç farklı grupta ele alınan öğretmenlerin ilk grubunu sınıf, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenleri (SOÖ) (%37,5 ve n=109) oluşturmaktadır. İkinci grupta ise Almanca, Arapça ve İngilizce gibi yabancı dil öğretmenleri (%29,9 ve n=87) bulunurken, son grubu ilk iki grup dışındaki diğer branşlardan (Felsefe, Fen bilimleri, Matematik, Sosyal Bilgiler vb.) katılımcılar (%32,6 ve n=95) oluşturmaktadır.

Son olarak, okul kademesine göre üç grupta ele alınan katılımcılardan ilkokul kademesinde çalışmakta olanlar katılımcıların %46,7'sini (n=136) oluştururken, ortaokul kademesindekiler %30,9'unu (n=90) ve lise kademesindekiler %22,3'ünü (n=65) oluşturmaktadır.

*Veri Toplama Araçları:* Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Nalbantoğlu, Bümen ve Uslu'nun (2022) geliştirmiş olduğu Öğretmenlerin Öğretim Programını Uyarlama Örüntüleri Ölçeği kullanılmıştır. Nalbantoğlu, Bümen & Uslu (2022)'nun çalışmasında "atlama, genişletme ve yeniden ayarlama" adları verilen üç faktörün güvenirliği yeterli bulunmuştur.

*Verilerin Çözümlenmesi ve Analizi:* Araştırmada kullanılan veri toplama aracıyla elde edilen verilerin analizinde kullanılacak istatistiksel teknikler araştırma soruları temel alınarak belirlenmiştir. Bu bağlamda ilk olarak verilerin normallik dağılımı incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre verilerin normal dağıldığı görülmüştür. Öğretmenlerin öğretim programını uyarlama örüntülerinin cinsiyete ve öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için bağımsız örneklemler t-testi; yaş, mesleki tecrübe, branş ve okul kademesine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için ise Tek Yönlü ANOVA kullanılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Genişletme, atlama ve yeniden ayarlama faktörleri ile ölçek toplamına ilişkin bulgular şu şekildedir: Genişletme faktörünün araştırmada ele alınan bütün değişkenler açısından anlamlı olacak şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre; 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin 31-40, 41-50 ve 51+ yaş aralıklarındaki öğretmenlere göre; 1-9 yıllık tecrübeye sahip öğretmenlerin 10-19 yıllık ve 20 yıl ve üzeri tecrübeye sahip öğretmenlere göre; lisansüstü öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin lisans düzeyindeki öğretmenlere göre; diğer branşlar (Fizik, Matematik, Sosyal Bilgiler, Rehberlik vb) grubunun *SOÖ* grubu ile yabancı diller branşları grubuna göre; ilkokulda çalışan öğretmenlerin ortaokul ve lise kademesindekilere göre anlamlı olacak şekilde farklı olduğu belirlenmiştir. Atlama faktörünün yaş, mesleki tecrübe, branş ve okul kademesi değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Buna göre, 21-30 ve 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin 51+ öğretmenlere göre; 1-9 yıllık tecrübeye sahip öğretmenlerin 10-19 yıllık ve 20 yıl ve üzeri tecrübeye sahip öğretmenlere göre; *SOÖ* grubu yabancı diller branşları grubuna göre; lisedeki öğretmenlerin ilkokul ve ortaokuldaki öğretmenlere göre anlamlı olacak şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Yeniden ayarlama faktörünün branş ve okul kademesi değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaştığı belirlenmiştir. Buna göre, yabancı diller branşları grubu SOÖ grubu ve diğer branşlar grubuna; lise kademesindeki öğretmenler ilkokul ve ortaokul kademesindeki öğretmenlere göre anlamlı olarak farklıdır.

**Anahtar Kelimeler**: Program uyarlama örüntüleri, programa bağlılık, program türleri

**Kaynakça**

Bernard, A. M. (2017). *Curriculum decisions and reasoning of middle school teachers*. Brigham Young University.

Burkhauser, M. A., & Lesaux, N. K. (2017). Exercising a bounded autonomy: Novice and experienced teachers' adaptations to curriculum materials in an age of accountability. *Journal of Curriculum Studies, 49*(3), 291-312.

Campbell, E. 2006. "Curricular and Professional Authority in Schools." *Curriculum Inquiry* 36 (2): 111–118. doi:10.1111/j.1467-873X.2006.00349.x.

Drake, C., & Sherin, M. G. (2006). Practicing change: Curriculum adaptation and teacher narrative in the context of mathematics education reform. *Curriculum inquiry, 36*(2), 153-187.

Gress, J. R., & Purpel, D. E. (1978). Curriculum: An introduction to the field.

Jackson, P. W. (1992). Conceptions of curriculum and curriculum specialists. *Handbook of research on curriculum, 3*, 40.

Kim, J. S., M. A. Burkhauser, D. M. Quinn, J. Guryan, H. C. Kingston, and K. Aleman. 2017. "Effectiveness of Structured Teacher Adaptations to an Evidence-Based Summer Literacy Program." *Reading Research Quarterly* 52 (4): 443–467. doi:10.1002/rrq.178.

Miller-Day, M., Pettigrew, J., Hecht, M. L., Shin, Y., Graham, J., & Krieger, J. (2013). How prevention curricula are taught under real-world conditions: Types of and reasons for teacher curriculum adaptations. *Health Education*, *113*(4), 324-344.

Penuel, W. R., Gallagher, L. P., & Moorthy, S. (2011). Preparing teachers to design sequences of instruction in earth systems science: A comparison of three professional development programs. *American educational research journal*, *48*(4), 996-1025.

Posner, G. J. (1995). Analyzing the curriculum. McGraw-Hill, Inc.

Remillard, J. T. (2005). Examining key concepts in research on teachers' use of mathematics curricula. *Review of educational research*, *75*(2), 211-246.

Sherin, M. G., & Drake, C. (2009). Curriculum strategy framework: investigating patterns in teachers' use of a reform-based elementary mathematics curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, *41*(4), 467-500.

Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2013). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.

Yazıcılar Nalbantoğlu, Ü., Bümen, N. T., & Uslu, Ö. (2022). Teachers' curriculum adaptation patterns: a scale development study. *Teacher Development*, *26*(1), 94-116.

Zhan Li & Gary Harfitt (2018) Understanding language teachers' enactmentof content through the use of centralized curriculum materials, Asia-Pacific Journal of TeacherEducation, 46:5, 461-477, DOI: 10.1080/1359866X.2017.1351918 *(15) (PDF) Understanding language teachers' enactment of content through the use of centralized curriculum materials*. Available from: https://www.researchgate.net/publication/318383005_Understanding_language_teachers'_enactment_of_content_through_the_use_of_centralized_curriculum_materials [accessed Aug 08 2023].

# Mühendislik Fakültesi Öğrencilerinin Sorgulama Becerilerinin İncelenmesi

Engin Demir
Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi

**Problem Durumu**

Konu temelli öğretim yaklaşımı bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişime ayak uydurmakta zorlanmaktadır. Üniversiteler bilginin olduğu gibi aktarıldığı, öğrencilerin ise pasif dinleyiciler olduğu eğitim kurumları değil, sorgulamanın, yaratıcılığı özendirmenin ve sürekli öğrenme becerisinin kazandırıldığı eğitim kurumları olmalıdır (Polat ve Odabaş, 2008). Bu bağlamda bilgi çağının hızla ilerlemesi ve buna bağlı toplumsal değişimleri sorgulayan, eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirme ihtiyacını beraberinde getirmektedir. Sorgulama kavramı ile ilgili tanımlarda, belirli bir amaca yönelik sorular sorma, sorular sayesinde araştırma yaparak düşünmeyi ve öğrenmeyi bir ileri aşamaya taşıma ifadeleri ön plana çıkmaktadır (Güneş, 2016). Palmer (2009), sorgulama becerilerini araştırılabilir sorular önerme, gözlemleme, açıklama ve rapor etme süreci şeklinde ifade etmektedir. Sorgulama öğrencilerin muhakeme (Hunter & Arthur, 2016) becerilerini geliştiren üst düzey bir stratejidir. Sorgulama bilişsel alanın (Bloom, 1956) alt seviyelerindeki temel bilgilerin anlaşılmasından ziyade, daha yüksek seviyede yer alan analiz, sentez değerlendirme basamaklarıyla ilişkilidir. O halde öğrencilerin düşünme süreçlerini izlerken, hangi seviyede soru sorma ve sorgulama kapasitesine sahip olduklarını değerlendirmek önemlidir.

Sorgulama becerilerini kullanan öğrenciler daha kolay bilimsel araştırma yaparlar ve karşılaştıkları problemleri bilimsel yöntemlerle çözebilirler (Miftakhurrohmah ve diğerleri, 2023). Bilgiye erişme, yorumlama, analiz etme, sorgulama ve çıkarım yapma gibi beceriler her yaştaki bireyde aranan özellikler haline gelmektedir (Öz, 2020). Mühendislik alanından mezun olan öğrencilerden, gerçek hayatta sorgulama, araştırma, problem çözme, takım halinde çalışarak çözüm üretme, ürün geliştirebilme ve buluş yapma gibi birçok beceri beklenmektedir. Milli Eğiti Bakanlığı STEM Eğitimi Raporu'nda (2016) fen ve mühendislik alanlarında sorgulama ve sorgulamaya dayalı öğrenmeye daha çok önem verilmesi ve ilköğretimden başlayarak eğitim programlarının bu doğrultuda güncellenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Dolayısıyla mühendislik eğitiminde sorgulama becerilerinin önemi yadsınamaz. Tüm bu hususlar dikkate alınarak gerçekleştirilen bu araştırmada mühendislik fakültesi öğrencilerinin sorgulama becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

1. Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin sorgulama becerileri ne düzeydedir?
2. Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin sorgulama becerileri;
    a. cinsiyet,
    b. akademik başarı algısı düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

**Yöntem**

Mühendislik fakültesi öğrencilerinin sorgulama becerilerini çeşitli değişkenlere göre ölçmeyi amaçlayan bu çalışma tarama modeli esas alınarak gerçekleştirilmiştir. Tarama modelleri halen ya da geçmişte var olan bir durumu olduğu şekliyle tasvir etmeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmanın konusu olan nesne, olay veya birey kendi koşulları içerisinde değiştirilmeden tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2020). Araştırmanın evrenini üç farklı devlet üniversitesinin mühendislik fakültesinde öğrenim gören 11405 (Yüksek Öğretim Kurumu İstatistikleri 2021-2022, https://istatistik.yok.gov.tr/) öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem büyüklüğü 372 olarak belirlenmiştir. Araştırma verileri olasılıksız örnekleme yöntemlerinden (Non-Probability Sampling Methods) uygun örnekleme ile (convenience sampling) toplanmıştır. Uygun örnekleme yönteminde araştırmacı, ulaşılabilirliği en kolay yanıtlayıcılardan başlamak üzere örneklemini oluşturmaya başlar (Cohen, Manion and Morrison, 2018). Sonuç olarak gönüllü olan 554 mühendislik fakültesi öğrencisine ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 30'u kadın (n=162), %70'i ise erkek (n=392) öğrencilerden oluşmaktadır.

Araştırmanın verileri Aldan Karademir ve Saracaloğlu (2013) tarafından geliştirilen "Sorgulama Becerileri Ölçeği" ile toplanmıştır. Elde edilen 3 faktörlü yapıda yer alan her bir faktör, kuramsal çerçeve doğrultusunda sırasıyla "Bilgi Edinme", "Bilgiyi Kontrol Etme" ve "Özgüven" olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin toplamı için Cronbach-alpha güvenirlik katsayısı .82'dir. Mevcut araştırmada da yine ölçeğin tamamı için Cronbach's Alpha (α) güvenirlik değeri hesaplanmıştır. Ölçeğin geneli için Cronbach's Alpha (α) katsayısı .80 olarak bulunmuştur. Araştırma kapsamında sorgulama becerileri ölçeğine ilişkin elde edilen veriler analiz edilmeden önce değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermediğini anlamak amacıyla Kolmogorov-Smirnov normallik testi, çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları verilerin normal dağılıma sahip olmadığını göstermektedir ($p<.05$) fakat ölçek geneline ve tüm alt boyutlara ait çarpıklık basıklık değerleri -1 ile +1 aralığında bulunmuştur. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 aralığında olması normallik varsayımın bir ölçüsü olarak kabul edilebilir (Morgan, Leech, Gloeckner & Barrett, 2004). Buna göre verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilebilir.

Sorgulama becerileri ölçeği, alt boyutları ve ölçek geneline ilişkin ortalama değerler yorumlanırken ölçek geneli ve ölçek alt boyutlarından alınabilecek minumum ve maksimum değerler beşli skalaya göre sınıflandırılmıştır. Sınıflandırma ölçek skalasında olduğu gibi hiçbir zaman, nadiren, ara sıra, çoğunlukla ve her zaman şeklindedir. Verilerin analizinde sorgulama becerileri ölçeği ortalama puanları ile ölçek alt boyutları ortalama puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklemeler için t-Testi kullanılmıştır. Puanların akademik başarı algısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Yapılan analizler .05 anlamlılık düzeyinde değişkenlerin yüzde, frekans, ortalama ve standart sapma değerlerine de yer verilerek yorumlanmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu araştırmada mühendislik fakültesi öğrencilerinin sorgulama becerilerinin cinsiyet ve akademik başarı algısı değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre mühendislik fakültesi öğrencilerinin sorgulama becerileri ölçek genelinde yüksek düzeydedir. Alt faktörler incelendiğinde öğrencilerin bilgi edinme, bilgiyi kontrol etme ve ölçek geneli puan ortalamalarının "çoğunlukla" düzeyinde olduğu görülmüştür. Sorgulama becerileri özgüven puanlarının ise "ara sıra" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Sorgulama becerileri ile ilgili öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen araştırmalarda (Alkış Küçükaydın, 2020; Balbağ ve Aynur, 2020) öğretmen adaylarının sorgulama becerilerinin ortalamanın üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Ölçek alt boyutları ve ölçek geneline ait puanları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Öğretmen adaylarıyla yapılan benzer araştırmalarda da (Bedir ve Duman, 2017; Elmalı ve Yıldız, 2017) sorgulama becerileri üzerinde cinsiyet değişkeninin belirleyici olmadığı sonucuna varılmıştır. Sorgulama becerileri öğrencilerin akademik başarı algısı değişkenine göre incelendiğinde ise, kendisini kısmen başarılı ve başarılı olarak tanımlayan öğrencilerin, kendisini başarısız olarak tanımlayan öğrencilerden ölçeğin tüm alt boyutlarında daha yüksek ortalama puan aldığı ve anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Abalı Öztürk, Bilgen ve Bilgen'in (2017) çalışmasında öğretmen adaylarının sorgulama becerileri ile kendi kendine öğrenme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Varlı ve Sağır (2019) sorgulamaya dayalı öğrenmenin öğrenci başarısını artırdığı sonucuna varmıştır. Bu sonuçlar sorgulama becerileri yüksek öğrencilerin akademik başarısının da yüksek olmasının öğrenme becerileri ile ilişkili olabileceğini ifade etmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Sorgulama becerileri, üniversitesi öğrencileri, mühendislik

**Kaynakça**

Abalı Öztürk, Y., Bilgen, Z. & Bilgen, S. (2017). Sorgulama becerileri ile kendi kendine öğrenme becerileri arasındaki ilişki: Temel eğitim öğretmen adaylarına yönelik bir araştırma. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1*(2), 179-214.Doi:10.30561/sinopusd.348238

Aldan Karademir, Ç. ve Saracaloğlu, A. S. (2013). Sorgulama becerileri ölçeği'nin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. E-AJI, Asya Öğretim Dergisi (Asian Journal of Instruction), 1 (2), 56-65. Retrieved from http://dergipark.gov.tr/aji/issue/1536/18820. E-ISSN: 2148- 2659

Alkış Küçükaydın, M. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyobilimsel konulara yönelik tutumları ile sorgulama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, *49*(225), 181-200. https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/52526/690658

Balbağ, Z. & Aynur, D. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının sorgulama becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Social Science Research,* *9*(1), 48-62. https://dergipark.org.tr/en/pub/ijssresearch/issue/54863/742084

Bedir, T. & Duman, B. (2017). Öğretmen adaylarının sorgulama becerilerinin incelenmesi. *Turkish Studies, 12*(18), 105-120.Doi: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives handbook one: Cognitive domain*. Longmans, London

Cohen, L., Manion, L., & Morrison K. (2018). *Research methods in education*. (Eighth edition). London: Routledge

Elmalı, Ş. & Yıldız, B. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının sorgulama becerileri, epistemolojik inançları ve öğrenme stilleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 8*(2), 92-108.http://dergi.adu.edu.tr/egitimbilimleri/

Güneş, F. (2016). Eğitimde sorgulamanın gücü. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*(2).

Hunter, S., & Arthur, C. (2016). Clinical reasoning of nursing students on clinical placement: clinical educators' perceptions. *Nurse Education in Practice, 18,* 73–79.

Karasar, N. (2020). *Araştırmalarda rapor hazırlama.* (9. Basım). Ankara:NobelYayınDağıtım.

MEB, (2016). *STEM Eğitimi Raporu.* Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. http://yegitek.meb.gov.tr/STEM_Egitimi_Raporu.pdf

Miftakhurrohmah, N. L., Masykuri, M., Retno, S., Ariyani, D., & Noris, M. (2023). The effect of guided ınquiry-based excretion system e-module to ımprove critical thinking and ıct literacy skills for students *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA, 9*(2), 681–689. https://doi.org/10.29303/jppipa.v9i2.2036

Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W., & Barrett, K. C. (2004). *SPSS for introductory statistics: Use and interpretation*. PsychologyPress.

Öz, E. (2020). *Öz düzenlemeli öğrenmenin yaşam boyu öğrenme ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Palmer, D. H. (2009). Student interest generated during an inquiry skills lesson. *Journal of Research in Science Teaching*, *46*(2),147-165.

Polat C. & Odabaş H. (2008). Bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: Bilgi okuryazarlığı. International Educational Technology Conference (IECT), (6-8 Mayıs) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Varlı, B. & Sağır, Ş. U. (2019). Araştırma Sorgulamaya Dayalı Öğretimin Ortaokul Öğrencilerinin Fen Başarısı, Sorgulama Algısı ve Üstbiliş Farkındalığına Etkisi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39(2), 703-725. DOI: 10.17152/gefad.407417

# Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretim Tasarımını Uygulama ve Yetkinlik Düzeyleri

Gizem Dolu Örnek
Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi

Esma Genç
Marmara Üniversitesi

**Problem Durumu**

Öğrenci çeşitliliğinin giderek arttığı günümüz dünyasında, farklı öğrenen ihtiyaçlarına cevap olacak öğrenme-öğretme yaklaşımları ön plana çıkmaktadır. Öğrenci merkezli anlayışı sağlama yollarından birisi de farklılaştırılmış öğretimdir.

Farklılaştırılmış öğretim, öğretim sürecinin öğrencilerin bireysel farklılıkları doğrultusunda düzenlenmesini gerektiren bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır. Tomlinson (2004) farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin neyi, nasıl öğrendiklerinin ve öğrendiklerini nasıl gösterdiklerinin, hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgileri ve tercihleriyle ilişkili bir şekilde ele alındığında kendisini gösteren bir yaklaşım olduğunu belirtmiştir.

Alan yazın incelendiğinde farklılaştırılmış öğretimin pek çok araştırmada ele alındığı ve yaklaşımın hem akademik başarı (Magableh ve Abdullah, 2020; Obafemi, 2022) hem de öz-yeterlik algısı, biliş üstü beceriler, motivasyon, inanç gibi çeşitli bilişsel, duyuşsal ve psikolojik faktörler (Beler, 2010; Leblebicier, 2020; Fandino, 2008; Haelermans, 2022) üzerinde etkili bir değişken olduğu görülmektedir.

Belirtilen çerçevede öğrenci ihtiyaçlarının karşılanmasında ve etkili bir öğrenme süreci sağlamada önemli bir fırsat sağlayan farklılaştırılmış öğretimin planlanması ve uygulanmasında en önemli rol ise öğretmenlere düşmektedir. Alan yazında da öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimin verimli bir şekilde uygulanmasında belirleyici bir faktör olduğunun vurgulandığı, bu rolün ve sahip olunması gereken yetkinliklerin tanımlanmaya çalışıldığı görülmektedir (Algozzine & Anderson, 2007; Tomlinson, 2012; Valiandes & Neophytou, 2018; Woolfolk, 2010).

Özetle, öğretmenlerden farklılaştırılmış öğretim yoluyla öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını uygun şekilde karşılamalarının beklendiğini söylemek yanlış olmayacaktır (Pozas, Letzel & Schneider, 2020). Ancak farklılaştırılmış öğretimi benimsemek, bu doğrultuda planlama yapmak ve öğretimi şekillendirmek pek de kolay bir iş değildir (Valiandes & Neophytou, 2018). Sadece bu konuda gerekli yeterliğe ve isteğe sahip öğretmenler, ders içi ve ders dışı planlanan etkinliklerde ve hazırlanan öğrenme ortamlarında öğrenci ilgi, istek ve gereksinimleri doğrultusunda planlama yaparak öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı sunabilir. Bu doğrultuda yaklaşımın uygulanmasında öğretmen ögesinin incelenmesi gereken bir değişken olarak ön plana çıktığını söylemek yanlış olmayacaktır. Alan yazında da öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygularken niyetlerinin, karşılaştıkların engellerin, inançlarının, yetkinliklerinin (Demirkaya, 2018; Ginja ve Chen, 2020; Pozas ve diğerleri,2020; Suprayogi ve diğerleri, 2017; Whitley ve diğerleri, 2019) son yıllarda incelenen alanlar olarak ortaya çıkmış olması ve bu araştırmalarda farklılaştırılmış öğretim bağlamında öğretmen değişkeninin incelenmesine yönelik daha fazla araştırma yapılmasının önerilmesi de bu konudaki ihtiyacı göstermektedir.

Bu bağlamda farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasında öğretmen ögesinin öneminden ve belirtilen ihtiyaçlardan yola çıkılarak araştırmanın problemi "Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama ve buna ilişkin yetkinlik düzeyleri nedir?" olarak belirlenmiştir. Araştırmanın temel problemi doğrultusunda öğretmenlerin uygulama ve yetkinlik düzeylerinin mesleki kıdem, öğrenim durumu, kariyer basamağı ve farklılaştırılmış öğretime dair eğitim alma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin ve uygulama ve yetkinlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının yanıtlanması amaçlanmaktadır.

**Yöntem**

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi kullanılmıştır. Fraenkel, Wallen ve Hyun (2012) tarama araştırmalarında seçilen örneklemin ait olduğu evrenin bir konuya dair bilgi ve tutumları gibi özelliklerinin belirlenmesinin amaçlandığını belirtmiş, ilgili örnekleme birtakım soruların yöneltildiğini ve alınan yanıtlar üzerinden veri elde edildiğini eklemiştir. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama ve yetkinlik düzeyleri arasındaki ilişki de belirleneceğinden tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Bu araştırmanın evrenini, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Avrupa yakası Avcılar ilçesinde bulunan devlet okullarında ilkokul düzeyinde görev yapmakta olan 688 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda 261 öğretmenden veri toplanmıştır. Bazı veriler, formlarda çok fazla yanıtlanmamış madde bırakması nedeni ile analiz dışı tutulmuş; sağlıklı veri elde edilen 250 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur

Araştırma verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ve Çam (2013) tarafından geliştirilen "Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama ve Yetkinlik Düzeyi Ölçeği" ile toplanmıştır. Kişisel Bilgi Formu, katılımcıların kişisel bilgilerinin toplanması için hazırlanan formdur. Formda katılımcıların görev yaptıkları okul, mesleki kıdem, öğrenim durumu, kariyer basamağı, farklılaştırılmış öğretime dair eğitim alma durumunu belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Çam

(2013) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilen Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama ve Yetkinlik Düzeyi Ölçeğinde mevcut uygulama ve yetkinlik olmak üzere iki bölüm bulunmaktadır. Her iki bölümde de aynı maddeler yer almaktadır. Ölçek yedi boyut ve 28 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte boyutlar; motivasyon, materyal, öğrenme ortamı, etkinlikler, bireysel farklılıklar, görevler ve değerlendirme olarak isimlendirilmiştir. Yapılan güvenirlik analizi sonucunda yetkinlik bölümü alfa iç tutarlılık katsayısı 0.77; uygulama bölümü alfa iç tutarlılık katsayısı 0.86 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada da Cronbach alfa değeri hesaplanmış ve yetkinlik bölümü için 0.94; uygulama bölümü için ise 0.92 olarak belirlenmiştir. Elde edilen veriler için aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplanmış, veriler bağımsız t-testi ve Welch testi ile çözümlenmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama ve buna ilişkin yetkinlik düzeylerinin orta seviyede olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama ölçeğinden aldıkları puanlar mesleki kıdem ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemekte iken kariyer basamağı ve farklılaştırılmış öğretime dair eğitim alma durumu değişkenlerine göre ise anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin, uzman ve baş öğretmenlere göre; farklılaştırılmış öğretime dair eğitim almayan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim eğitimi alanlara göre anlamlı bir şekilde daha yüksek farklılaştırılmış öğretimi uygulama ortalamalarına sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yetkinlik ölçeğinden aldıkları puanların öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ancak mesleki kıdem, kariyer basamağı ve farklılaştırılmış öğretime dair eğitim alma durumu değişkenlerine göre ise anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buna göre 1-10 yıl arası öğretmenlik yapanların 11-20 yıl arası öğretmenlik yapanlara göre; öğretmenlerin, uzman ve baş öğretmenlere göre; farklılaştırılmış öğretime dair eğitim almayan öğretmenlerin, farklılaştırılmış öğretime dair eğitim alan öğretmenlere göre daha yüksek farklılaştırılmış öğretime dair yetkinlik ortalamalara sahip oldukları görülmüştür. Bununla beraber, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama ve buna ilişkin yetkinlik düzeyleri arasında pozitif yönde yüksek bir ilişki olduğu da tespit edilmiştir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar alan yazın ışığında tartışılarak, araştırmacı ve uygulayıcılara yönelik öneriler geliştirilmiştir. Buna göre; ileride yapılacak araştırmalarda öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama süreçlerini açığa çıkaracak sınıf gözlemlerini de içeren nitel araştırmalara yönelinmesi önerilebilir. Ayrıca okul içerisinde farklılaştırılmış öğretimi konu alan mesleki öğrenme toplulukları kurulmasının ve iyi örnekleri paylaşmak üzere öğretmen konferansları düzenlenmesinin de önemli olduğu düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Farklılaştırılmış öğretim, öğretmen, yetkinlik, uygulama

**Kaynakça**

Algozzine, B., & Anderson, K. M. (2007). Tips for teaching: Differentiating instruction to include all students. *Preventing school failure: Alternative Education for Children and Youth*, *51*(3), 49-54.

Beler, Y. (2010). *Farklılaştırılmış öğretim ortamının sınıf yönetimine ve öğrencilerin akademik başarısına etkisi.* (Yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Demirkaya, A. S. (2018*). Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik ve uygulama düzeylerine ilişkin algıları.* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Fandino, E. C. (2008). The importance of differentiated instruction to student involvement, motivation, and learning. (Yüksek lisans tezi). California State University, California.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-hill.

Ginja, T. G., & Chen, X. (2020). Teacher educators' perspectives and experiences towards differentiated instruction. *International Journal of Instruction*, *13*(4), 781-798.

Haelermans, C. (2022). The Effects of Group differentiation by students' learning strategies. *Instructional Science*, *50*(2), 223-250.

Leblebicier, B. (2020). *Learning through differentiated instruction: action research in an academic english class.* (Yüksek lisans tezi). Middle East Technical University, Ankara.

Magableh, I. S. I., & Abdullah, A. (2020). On the effectiveness of differentiated instruction in the enhancement of Jordanian students' overall achievement. *International Journal of Instruction*, *13*(2), 533-548.

Pozas, M., Letzel, V., & Schneider, C. (2020). Teachers and differentiated instruction: exploring differentiation practices to address student diversity. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *20*(3), 217-230.

Suprayogi, M. N., Valcke, M., & Godwin, R. (2017). Teachers and their implementation of differentiated instruction in the classroom. *Teaching and teacher education*, *67*, 291-301.

Obafemi, K. E. (2022). Effect of differentiated instruction on the academic achievement of pupils in mathematics in ilorin west local government area, Kwara State. *Kwasu International Journal of Education (KIJE)*, *4*(1), 51-59.

Tomlinson, C. A. (2004). Sharing responsibility for differentiating instruction. *Roeper Review*, *26*(4), 188.

Tomlinson, C. A. (2012). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2. cilt). Alexandria, VA: ASCD.

Valiandes, S., & Neophytou, L. (2018). Teachers' professional development for differentiated instruction in mixed-ability classrooms: Investigating the impact of a development program on teachers' professional learning and on students' achievement. *Teacher Development*, *22*(1), 123-138.

Whitley, J., Gooderham, S., Duquette, C., Orders, S., & Cousins, J. B. (2019). Implementing differentiated instruction: A mixed-methods exploration of teacher beliefs and practices. *Teachers and Teaching*, *25*(8), 1043-1061.

Woolfolk, A. (2010). *Educational phsychology*. London: The Ohio State University Pearson Education International.

# Ortaöğretim Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Öğrenme Becerileri İle Akademik Öz-Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişki

Ayşe Seis
Düzce Üniversitesi

Abdullah Adıgüzel
Düzce Üniversitesi

*Problem Durumu*

Bilim ve teknolojideki gelişim, ekonomik ve toplumsal değişimler ve bilginin hızla artması toplumun ihtiyaçlarını, öğrenen özelliklerini farklılaştırmakta ve beraberinde eğitim anlayışını değiştirmektedir. Değişen eğitim anlayışının temel hedeflerinden biri öğrenmeyi öğrenmeleri sağlanarak yaşam boyu öğrenen bireyler yetiştirmektir. Yaşam boyu öğrenen bireyler; çağın gereklerine, bilgi üretme ve tüketme hızına, değişikliklere, yeniliklere ve karşılaştığı farklı durumlara uyum sağlayabilmektedir. (Önür, 2018). Birey doğru bilgiye ulaşabilmek için sorgulama, farklı kaynaklardan araştırma, eleştirel düşünme, analiz etme gibi üst düzey düşünme becerileri kullanabilmelidir. Bireylerin sahip olması gereken bu beceriler, "21. Yüzyıl öğrenme becerileri" olarak adlandırılmaktadır (Önür, Kozikoğlu, 2019).

İlgili literatür incelendiğinde 21. yüzyıl becerileri, P21 (Partnership for 21st Century Learning), ISTE (International Society for Technology in Education), ATC21S (Assessment and Teaching of 21st Century Skills) gibi bazı kurum ve kuruluşlar tarafından farklı şekilde sınıflandırılmıştır. 21. Yüzyıl becerilerinde farklı sınıflandırmaları olsa da genel olarak matematik, fizik, tarih gibi temel konuların yanında tüm yaşamında başarılı olmasını sağlayacak yaşam becerileri, öğrenme becerileri ve teknoloji becerilerinin de bireylere kazandırılmasının beklenmektedir. Öğrenmeyi öğrenme, işbirliği, iletişim, aktif öğrenme, eleştirel düşünme gibi 21. Yüzyıl becerilerine sahip bireylerin sadece okul yaşamında değil sosyal hayatta ve iş hayatında da başarıya ulaşmalarının sağlanacağı belirtilmektedir (Yalçın, 2018).

21. yüzyıl öğrenen becerilerini kazanmada öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesinin yanında bireyinde bu becerilere kazanmaya yönelik istek, motivasyon, inanç gibi duygusal becerilere sahip olması etkili olabilir. Bu duygusal becerileri kazanmaya yönelik etkenlerden birinin öz yeterlik kavramı olduğu düşünülmektedir. Sosyal öğrenme kuramcısı Bandura' nın ilk defa ortaya koyduğu anahtar kelime olan öz yeterlik, bireyin öğrenme ve davranışlarını gerekli seviyeye ulaştırmak için kendi kapasitesine olan inancıdır (Bandura, 1977). Öz yeterlilik farklı durumlarla baş etme, belli bir etkinliği başarma yeteneğine, kapasitesine ilişkin kendini algılayışıdır, inancıdır, kendi yargısıdır (Senemoğlu, 2007).

Öz-yeterlik bireyin performansının ortaya konmasında ve artırılmasında da etkilidir. Dolayısıyla, öz- yeterlik yeni bir davranışın kazandırılmasında, yeni bir öğrenmenin gerçekleşmesinde, uygulanmasında kritik işleve sahiptir (Kotaman, 2008). Öz yeterlik inancı güçlü olan bireyler karşılaştıkları durumlara karşı daha mücadeleci ve eylemleri gerçekleştirmede oldukça kararlıdırlar. Bu açıdan ele alındığında öz-yeterlik eğitimde üzerinde durulması gereken önemli özelliklerden biridir. Öz yeterlik türlerinden biri olan akademik öz yeterlik akademik başarının artmasında etkili duygusal boyutlardan biridir. Özellikle öğrenme faaliyetleri düşünüldüğünde akademik öz-yeterlik kavramının daha çok dikkat çektiği söylenebilir (Ekici, 2009).

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim öğrencilerinin 21. Yüzyıl öğrenme beceri ile akademik öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Bu genel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ortaöğretim öğrencilerinin 21. yy beceri düzeyleri nedir?
2. Ortaöğretim öğrencilerinin öz yeterlik düzeyleri nedir?
3. Ortaöğretim öğrencilerinin 21. yy beceri düzeyleri onların kişisel özelliklerine göre farklılık göstermekte midir?
4. Ortaöğretim öğrencilerinin öz yeterlik özellikleri onların kişisel özelliklerine göre farklılık göstermekte midir?
5. Ortaöğretim öğrencilerinin 21. yy beceri düzeyleri ile öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?

**Yöntem**

Bu araştırmada genel tarama modeli kapsamında tekil ve ilişkisel tarama teknikleri kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte veya halen var olan durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlamaktadır. İlişkisel tarama modeli ise iki veya daha fazla sayıda birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2008). Bu araştırmada tekil tarama ile Ortaöğretim öğrencilerinin 21. yy beceri düzeyleri ile öz-yeterlik düzeyleri, ilişkisel tarama ile de Ortaöğretim öğrencilerinin 21. yy beceri düzeyleri ile öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın evreni 2021-2022 eğitim- öğretim yılı aralık ayında Düzce ili Merkez ilçesinde bulunan 17 resmi ortaöğretim kurumlarında okuyan öğrencilerden oluşmaktadır. Örneklemi ise tabakalama örneklem yöntemiyle belirlenen bir Fen Lisesi, İki Anadolu Lisesi, İki Anadolu İmam Hatip Lisesi ve İki Mesleki Teknik Anadolu Lisesi olmak üzere toplam yedi resmi ortaöğretim kurumunda öğrenim görmekte olan 457 öğrenci oluşturmaktadır.

Bu çalışmada iki ölçme aracılığıyla veri toplanmıştır. Bu ölçme araçları "21. Yüzyıl Öğrenme Becerileri Ölçeği" ve "Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği" dir. Ayrıca "Demografik Bilgi Formu" kullanılmıştır. Demografik bilgi formunda cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi, okuduğu kitap sayısı ve interneti kullanma amaçları sorulmaktadır.

Gülen (2013) tarafından geliştirilen "21. Yüzyıl Öğrenme Becerileri Ölçeği" aktif öğrenme (8 madde), öğrenmeyi öğrenme becerisi (13 madde), problem çözme (6 madde), işbirliği ve iletişim (6 madde) alt boyutlarından oluşmaktadır. 33 maddeden oluşan likert tipi beşli ölçek "hiç", "çok az", "bazen", "sıklıkla" ve "her zaman" şeklinde derecelendirilmiştir.

Kandemir (2010), tarafından geliştirilen "Akademik Öz-yeterlik Ölçeği (AÖYÖ)" Akademik Sorunlarla Başa Çıkma (11 madde), Akademik Çabaları (4 madde) ve Akademik Planlama (4 madde) olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Çalışma sonucunda ortaöğretim öğrencilerinin 21. Yüzyıl öğrenme beceri düzeyleri konusundaki algılarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Ortaöğretim öğrencilerinin 21. Yüzyıl öğrenme becerilerinin cinsiyete göre anlamlı fark gösterdiği görülmektedir. Kız öğrencilerin bu becerileri kullanma düzeyinin ve erkek öğrencilerin becerileri kullanma düzeylerine göre yüksektir. Sınıf düzeyleri açısından bakıldığında ortaöğretim öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerini kullanma düzeylerinin anlamlı fark gösterdiği görülmektedir. 9. Sınıfta en yüksek düzeyde çıkmakta iken 11. Sınıf öğrencilerinin becerileri kullanma düzeyleri en düşük çıkmıştır. Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin 21. yy öğrenme beceri düzeyleri en üst düzeyde iken bunu sırasıyla Anadolu Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Mesleki Teknik Anadolu liselerinde öğrenim gören öğrenciler izlemektedir. Kitap okuma oranları da 21. yy öğrenme beceri düzeylerini etkileyen bir faktördür. İnterneti araştırma amacıyla kullanan öğrencilerin 21. yy öğrenme beceri düzeyleri, diğer kullanım amaçlarına göre daha yüksektir. Ortaöğretim öğrencilerin akademik öz-yeterlik algılarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin akademik öz-yeterlik algıları cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türüne göre anlamlı fark göstermemektedir. Akademik öz- yeterlik algıları ayda iki ve ayda üç kitap okuyan öğrenciler lehine anlamlı fark göstermektedir. İnterneti araştırma amaçlı ve ödev amaçlı kullanan öğrencilerin akademik öz- yeterlik algıları sosyal medya amaçlı kullanan öğrencilere daha yüksektir. Ortaöğretim öğrencilerinin 21. Yüzyıl becerileri ile akademik öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiye bakıldığında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: 21. yy öğrenme becerileri, akademik öz yeterlik, ortaöğretim

**Kaynakça**

ATC21S. (2012). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills.* (2012). http://www.atc21s.org. Adresinden 08.01.2022 tarihinde erişilmiştir.

Bandura, A. (1977). *Self-Efficacy: Toward A Unifying Theory Of Behavioral Change*. Psychological Review. Vol.84, 191-215.

Ekici, G. (2009). *Biyoloji Öz-Yeterlik Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması.* Kastamonu Eğitim Dergisi.

Gülen, Ş. B. (2013). *Ortaokul Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Öğrenme Becerileri ve Bilişim Teknolojileri ile Destekleme Düzeylerinin Cinsiyet ve Sınıf Seviyesine Göre İncelenmesi.* Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Yayınlanmış yüksek lisans tezi.

ISTE (2016), https://cdn.iste.org/www-root/Libraries/Documents%20%26%20Files/PDFs/ ISTE%20Standards_One-Sheets_Students-2016_Turkish_v3.pdf adresinden 08.01.2022 tarihinde erişilmiştir.

Kandemir, M. (2010). *Akademik Erteleme Davranışını Açıklayıcı Bir Model.* Doktora Tezi, Ankara.

Karasar, N. (2008). *Bilimlerde Araştırma Yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kotaman, H. (2008). *Özyeterlilik İnancı ve Öğrenme Performansının Geliştirilmesine İlişkin Yazın Taraması.* Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. XXI (1), 111-133.

Önür, Z. (2018). *Ortaokul Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Öğrenme Becerileri ile Eğitim Teknolojisi Yeterlilikleri Arasındaki İlişki.* Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi

Önür, Z. & Kozikoğlu, İ. (2019). *Ortaokul Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Öğrenme Becerileri*. Trakya Eğitim Dergisi, 9 (3), 627-648. DOI: 10.24315/tred.528501

P21 (2019), http://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources adresinden 08.01.2022 tarihinde erişilmiştir.

Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim (Kuramdan Uygulamaya).* Ankara: Gönül Yayıncılık.

Yalçın, S. (2018). *21. Yüzyıl Becerileri ve Bu Becerilerin Ölçülmesinde Kullanılan Araçlar ve Yaklaşımlar.* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 51(1), 183-201.

# Sosyal Bilgiler Dersini Disiplinlerarası Bir Anlayışla Yeniden Ele Almak

Ahmet Utku Özensoy
Muş Alparslan Üniversitesi

**Problem Durumu**

Sosyal bilgiler; etkin bir yurttaş, sağlıklı bir demokratik toplum hayatı, dünü ve bugünü değişim ve süreklilik içinde değerlendirme, hem evrensel hem de ulusal bir bakış açısı kazanma, eleştirel ve yaratıcı düşünen, problem çözen, bağımsız karar veren, insan haklarına ve doğal yaşama duyarlı insanlar için çok önemlidir. Sosyal bilgiler eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, araştırma yapma, yaratıcı düşünme gibi üst düzey becerileri geliştiren etkin vatandaşlık becerilerini kazandıran tarih, coğrafya, sosyoloji, antropoloji, hukuk, ekonomi gibi farklı sosyal ve beşerî bilimlerin bilgilerinden yararlanan disiplinlerarası bir derstir (Barth, 1991; NCSS, 1992; Erden, 1996; Barth ve Demirtaş, 1997; Sunal ve Haas, 2005; TTKB, 2005; Kabapınar, 2007; Barr, Barth ve Shermis, 2013; Ross, Mathison ve Vinson, 2014; Öztürk, 2015; Zarrillo, 2016; Parker, 2018). Disiplinlerarası öğretim, farklı disiplinlere ait bilgi ve becerileri anlamlı bir biçimde bir araya getirme ve kullanma yönünde etkili bir strateji olarak görülmektedir. Bu yaklaşım aynı zamanda bütüncül olan doğal düşünme biçimimizle tutarlılık göstermektedir (Yıldırım, 1996:89). Öğretimin disiplinlerarası bağlamda yapılması öğrencilerin derse olan ilgilerini arttırmakta (Sullivan, 2000; Suraco, 2006), kültürel duyarlılık seviyelerini yükseltmekte (Laughlin ve Nganga, 2008), otantik problemlere çözüm bulmalarını sağlamalarına yardımcı olmaktadır (Suiter, 2006), yaratıcı problem çözmelerini sağlamakta (Özkök, 2005), sanat eğitimini (Yarımca, 2011), derse ilişkin tutumlarını olumlu etkilemekte (Arslantaş, 2013) ve akademik başarıyı arttırmaktadır (Riskowski, Todd, Wee, Dark ve Harbor; 2009; Kanukaldı, 2012; Doğan, 2014). Disiplinler arası yaklaşım ile derslerin öğretmenler ve öğrenciler için daha zevkli hâle geldiği, bilimsel araştırma yapma isteğinin arttığı, küresel düşünme ve kendine güven duygusunun geliştiği görülmüştür (Diker, 2004; Özkök, 2004; Alp, 2010; Budak, 2009, Kartal 2017). Sosyal bilgiler dersinin farklı disiplinlerden yararlanan disiplinlerarası bir sistematiğinin olduğunu NCSS'in yanında birçok araştırmada ifade edilmiştir.

Araştırmanın amacı sosyal bilimler, beşerî bilimler, doğa bilimleri ile edebiyat, sanat ve matematik bağlamında sosyal bilgileri disiplinlerarası olarak yeniden ortaya koymak, örnekler vermektir. Bu amaç doğrultusunda sosyal bilgilerin sadece sosyal bilimler ve beşerî bilimler değil aynı zamanda doğa bilimleri ve matematik disiplinleriyle bağlantılı olduğunu örneklerle ortaya koymaktır. Çünkü hayat bir bütündür ve sosyal bilgiler hayatın bu bütüncül yapısına uygun bir yaklaşım sergilenmelidir. Çalışmanın alt amaçları şunlardır:

- Eğitimde disiplinlerarası strateji bağlamında yapılan etkinlikler nelerdir?
- Sosyal bilgiler öğretimde disiplinlerarası strateji bağlamında yapılan etkinlikler nelerdir?
- Sosyal bilgiler öğretimde disiplinlerarası strateji bağlamında hangi etkinlikler yapılabilir?

**Yöntem**

Bu araştırma nitel araştırma yöntemine göre yapılmıştır. Araştırmada sosyal bilimler, beşerî bilimler, doğa bilimleri ile edebiyat, sanat ve matematik bağlamında sosyal bilgiler yeniden ele alınmış ve bu alanların disiplinleriyle ilgili örnekler verilmiştir. Araştırmada sosyal bilgilerin sadece sosyal ve beşerî bilimlerle değil aynı zamanda doğa bilimleri ile edebiyat, sanat ve matematik disiplinleriyle bağlantılı olduğunu örneklerle ortaya konulmuştur. Çünkü hayat bir bütündür ve sosyal bilgiler hayatın bu bütüncül yapısına uygun bir yaklaşım sergilenmelidir.

Çalışmada sosyal bilgilerin tarih, coğrafya, sosyoloji, antropoloji, hukuk, ekonomi, sosyal psikoloji, psikoloji, felsefe gibi farklı sosyal ve beşerî bilimlerle bağlantısı örneklerle verilmiştir. Bunun yanı sıra sosyal bilgiler dersi ile jeoloji, biyoloji, astronomi gibi doğa bilimleri, edebiyat, sanat ve matematik disiplinleri disiplinlerarası bir mantıkla ilişkilendirilmiş ve örneklendirilmiştir. Böylece sosyal bilgilerin matematikten, edebiyattan, sanattan, beşerî ve sosyal bilimler ile doğa bilimlerinden elde ettiği bilgileri nasıl disiplinlerarası bir mantıkla ele aldığı ortaya konmaya çalışılmıştır. Bunun yanı sıra çalışmada sosyal bilgilerin bu mantıkla hem ilkokul ve ortaokulda hem de üniversitelerin sosyal bilgiler bölümlerinde öğretiminin yapılması gerektiği önerilmiştir.

Çalışmanın ilk alt amacı doğrultusunda NCSS (1994), Yıldırım (1996), Risinger (2005), Akins ve Akerson (2002) ve Farris'ten (2015) örnekler verilmiştir. İkinci alt amaç doğrultusunda ise sosyal bilgiler dersi konularının bütüncül ve disiplinlerarası stratejiyle nasıl ele alınabileceği ile ilgili dört örnek yer almıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Öğretimin disiplinlerarası bağlamda yapılması öğrencilerin derse olan ilgilerini arttırmakta (Sullivan, 2000; Suraco, 2006), kültürel duyarlılık seviyelerini yükseltmekte (Laughlin ve Nganga, 2008), otantik problemlere çözüm bulmalarını sağlamalarına yardımcı olmaktadır (Suiter, 2006), yaratıcı problem çözmelerini sağlamakta (Özkök, 2005), sanat eğitimini

(Yarımca, 2011), derse ilişkin tutumlarını olumlu etkilemekte (Arslantaş, 2013) ve akademik başarıyı arttırmaktadır (Riskowski, Todd, Wee, Dark ve Harbor; 2009; Kanukaldı, 2012; Doğan, 2014).

Disiplinler arası yaklaşım ile derslerin öğretmenler ve öğrenciler için daha zevkli hâle geldiği, bilimsel araştırma yapma isteğinin arttığı, küresel düşünme ve kendine güven duygusunun geliştiği görülmüştür (Diker, 2004; Özkök, 2004; Alp, 2010; Budak, 2009, Kartal 2017). Kartal (2017) interdisipliner anlayışın bireylerin bağımsız ve eleştirel düşünmeleri, karşılaşılan problemlere yaratıcı çözüm üretmeleri gibi becerileri geliştirmesindeki önemini vurgulamaktadır.

Yıldırım'a (1996) göre disiplinlerarası öğretimin hem etkili ve anlamlı öğrenmeye hem de öğretmenler arasındaki mesleki işbirliğini arttırıcı yönde bir katkısı bulunmaktadır. Disiplinlerarası yaklaşım sayesinde öğretmenler farklı disiplinlerin özelliklerini, ihtiyaçlarını daha iyi tanıyabilirler, etkili ve anlamlı öğrenmeyi oluşturma yönünde nasıl birlikte çalışabileceklerini keşfedebilirler.

Öğretim programlarının geliştirilmesinde dersler bütüncül ve disiplinlerarası bir stratejiyle ele alınabilir. Sosyal bilgiler dersinin doğasının da uygun olması nedeniyle bütüncül ve disiplinlerarası bir mantıkla yeniden düzenlenmelidir. Sosyal Bilgiler Bölümlerinde öğrencilere ve sosyal bilgiler öğretmenlerine bütüncül ve disiplinlerarası stratejinin önemi anlatılmalı ve etkinlikler tasarlamaları sağlanmalıdır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerde kullanabilecekleri etkinlikler hazırlanmalıdır. Sosyal Bilgiler dersinde bütüncül ve disiplinlerarası stratejinin akademik başarıyla, becerilere etkileriyle ilgili deneysel çalışmalar yapılmalıdır. Sosyal Bilgiler dersinde bütüncül ve disiplinlerarası stratejiyle ilgili nitel çalışmalar yapılmalıdır.

**Anahtar Kelimeler**: Sosyal bilgiler, sosyal bilimler, fen bilimleri, doğa bilimleri, disiplinlerarasılık

**Kaynakça**

Arslantaş, S. (2013). İlköğretim 4. sınıf görsel sanatlar dersinde disiplinlerarası yaklaşıma göre yapılan öğretimin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına etkisi. *Gaziosmanpaşa Bilimsel Araştırma Dergisi, 2,* 1-13.

Barr, R., Barth, J. L. ve Shermis, S. S. (2013). *Sosyal bilgilerin doğası*. Ankara. Pegem Akademi.

Barth, J. L. (1991). *Elementary and junior high/middle school social studies curriculum, activities and materials*. (3rd ed.). Maryland: Universty Press of America, Inc.

Barth, J. L. ve Demirtaş, A. (1997). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: YÖK/Dünya Bankası, Millî Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi.

Diker, Y. (2004). Disiplinlerarası öğretim yaklaşımına ilişkin durum çalışması. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Erden, M. (1996). *Sosyal bilgiler öğretimi.* İstanbul: Alkım.

Kabapınar, Y. (2007). *İlköğretim hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Maya Akademi.

NCSS (1994). *The curriculum standards for social studies*. https://www.socialstudies.org/ standards/national-curriculum-standards-social-studies-introduction

Öztürk, C ve Deveci, H. (2016). Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretimi programlarının değerlendirilmesi. C. Öztürk, (Ed.). *Farklı Ülkelerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programı* (1-41). Ankara: Pegem.

Parker, W. C. (2018). *İlkokul ve ortaokullarda sosyal bilgiler eğitimi*. Ankara: Pegem.

Sönmez, V. (2005). *Hayat ve sosyal bilgiler öğretimi öğretmen kılavuzu*. (5. baskı). Ankara: Anı.

Sunal, C. S. and Haas, M. E. (2005). *Social studies for the elementary and middle grades: a constructivist approach* (2nd ed.). Pearson Education.

Suraco, T. L. (2006). An interdisciplinary approach in the art education curriculum. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Georgia*: Georgia State University.

TTKB (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı.* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Yarımca, Ö. (2011). Disiplinlerarası yaklaşıma dayalı bir durum çalışması. *Akademik Bakış Dergisi, 25*, 1-22.

Zarillo, J. J. (2016). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

# Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Servisine Yönelik Algılarının Değerlendirilmesi

Fatma Lale
Sakarya Üniversitesi

Emir Tamer Yenen
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

**Problem Durumu**

Okul psikolojik danışmanlarının ve okul rehberlik servisinin etkililiği, okul bünyesindeki bireylerin işbirliği ile artmaktadır. Öğretmenler psikolojik danışma ve rehberlik servisinin işbirliği içerisinde olacağı en önemli birimdir. Bundan dolayı öğretmenlerin okul psikolojik danışma ve rehberlik servisine yönelik algıları içinde bulunulan işbirliğini ve kalitesini üst düzeyde etkiler.

Rehberlik hizmetlerinin işlevi öğretmenler tarafından benimsenmediğinde, kabul edilmediğinde hatta karşı çıkıldığında okul psikolojik danışma ve rehberlik servisi ve bu serviste görev alan kişiler etkili hizmet veremezler, verimli bir performans sergileyemezler. Yeşilyaprak'ın (2000: 23) öne sürdüğüne göre bu konuda yapılmış olan araştırmalar, okullarda çalışan bireyler eğer ortak bir rehberlik anlayışına sahip değillerse psikolojik danışma ve rehberlik servisi tarafından yapılan çalışmaların önünde büyük ölçüde engel teşkil etmektedir. Bu durum psikolojik danışma ve rehberlik servisinin verimliliğini ve başarısını engelleyen bir sorundur. Öğretmenler okul psikolojik danışma ve rehberlik servisinin işbirliği içerisinde olması gereken bir birimdir. Bundan dolayı bu grubun okul psikolojik danışma ve rehberlik servisine yönelik algıları çok büyük önem arz etmektedir.

Okul öncesi dönemde psikolojik danışmanlık ve rehberlik servisinin önemi göz ardı edilemez. Gelişim dönemi baz alındığında; çocuğun kendini tanıması, sosyalleşmesi, özgüven geliştirmesi, sınırlarını keşfetmesi, okula adapte olması, okula ve öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirmesi, yetenek ve ilgi alanlarını hakkında farkındalık kazanması vb. konularda psikolojik danışmanlık ve rehberlik servisine büyük bir görev düşmektedir. Bu görevler için çocukların gözlem takibini yapar. Çocukların dil ve konuşma becerilerini, fiziksel ve psikolojik gelişimlerini, sosyal ve duygusal ilişkilerini gözlemler ve takip eder. Bu gözlem ve takip esnasında ise okul öncesi öğretmenleriyle iletişim içerisinde olması gerekir. Çünkü okul öncesi dönemindeki çocuklara verilen rehberlik hizmetleri çocuğun yaşam alanındaki Bu süreçte de okul öncesi öğretmeni ve okul psikolojik danışma ve rehberlik servisinin ortak bir anlayış geliştirmesi çok önemlidir. Bunlara ek olarak okulda yer alan öğretmenler de psikolojik danışma ve rehberlik servisinden sadece öğrenciler için değil kendileri için de problem çözme gücünü geliştirme, doğru karar verebilme, ruhsal yönden sağlıklı ve topluma faydalı bireyler olabilmede, kendini gerçekleştirme noktasında destek alma vb. gibi konularda destek alabilirler. Bu durum da okul öncesi öğretmenlerinin okul psikolojik danışma ve rehberlik servisine yönelik algılarını etkilemektedir.

**Yöntem**

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeline göre düzenlenmiştir.

Çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen, okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik danışma ve rehberlik servisine yönelik sorulan sorulara verdikleri yanıtların tartışılması da amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin de yapılan araştırma uygulaması üzerinde söz sahibi olduğu bir ortam oluşturulmak ve derinlemesine bilgi elde etmek amaçlanmıştır. Bu sayede görüşme formunda anlaşılmayann sorular üzerinde yeniden düzenlemeye gidilmiştir. Görüşme formu ilgili alayazın taranarak ve uzman görüşü alınarak geliştirilmiş olup soruların kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan yarı yapılandırılmış görüşmelere ilişkin verilen çözümlenmesinde nitel veri analizi tekniklerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinin seçilmesinin nedeni kalıpları, temaları, şemaları, önyargıları ve anlamları tespit etmektir. Bundan dolayı materyali dikkatlice, ayrıntılı ve sistematik olarak incelemek ve yorumlamak çalışmanın amacına hizmet edecektir.

Çalışmanın amacı "ne" "nasıl" "niçin" gibi soruları cevaplamak olduğundan, çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinde davranışları kontrol edilemeyeceğinden ve sınırlar açık olmadığından dolayı durum çalışması yapıldı. Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik danışma ve rehberlik servisine yönelik algılarını derinlemesine boylamsal olarak incelendi. Veriler sistematik bir şekilde toplandı ve gerçek ortamda neler olduğuna bakıldı.

Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yapılmıştır. Çalışma grubu 2021 – 2022 yılında Nevşehir ilinde görev yapan 30 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubundaki herkes eğitim fakültesi, okul öncesi öğretmenliği mezunudur.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin okul psikolojik danışma ve rehberlik servisini algılayış biçimleri ile ilgili bulgular; okul öncesi öğretmenlerinin okul psikolojik danışmanında en fazla; çocuk gelişimini bilme, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik alanından mezun olma ve toplumun yapısını tanıma ve kültürünü bilme gibi özellikler aradıkları görülmüştür.

Öğrencinin bireysel gelişimi, sosyal gelişimi, duygusal gelişimi gibi birçok konuda rehberlik ve psikolojik danışma servisiyle iletişim ve işbirliği içerisinde olmaları gerektiğinin farkındadırlar. Bu farkındalıkla birlikte psikolojik danışma ve rehberlik servisiyle birlikte ortak birçok çalışma yaptıklarının da altını çizmektedirler. Okul öncesi öğretmenler, psikolojik danışma ve rehberlik servisinin okulun ayrılmaz bir parçası olduğunu kabul etmektedirler. Olumsuz algılar ise genel olarak servisin ve serviste görev alan bireyin yetersiz olmasıdır. Genellikle psikolojik danışma ve rehberlik servisine alan dışından birçok görevlendirilme yapıldığı için, okul öncesi öğretmenleri bu psikolojik danışma ve rehberlik servisinin alan baz alındığında yetersiz kaldığını düşünmektedir. Bütün bunlara ek olarak okul psikolojik danışma ve rehberlik servisinin, öğretmenler tarafından rol ve görevlerine ilişkin algı ve beklentilerinin oldukça farklılık gösterdiği görülmüştür. Bu durumun da okul psikolojik danışmanlık ve rehberlik servisinin verimliliğinde ve başarısında oldukça büyük etkisi vardır.

Katılımcıların düşünceleri çalıştıkları kurum yapısından, kurum türünden ve kademesinden, kurumda çalıştıkları bireylere bakış açılarına göre farklılık göstermektedir. Araştırmadan çıkardığımız sonuçlar başka bir bölgeye göre farklılık gösterebilir.

**Anahtar Kelimeler**: Okul rehberlik ve psikolojik danışmanlık servisi, okul öncesi öğretmeni, öğretmen algısı

**Kaynakça**

Kepçeoğlu, M. (1986). "Okullardaki psikolojik danışma ve rehberlik uygulamalarının temel sorunları", İnsan Bilimleri Dergisi, 5,1:103-113.

Akgün, E. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin bakış açısıyla anasınıflarındaki rehberlik hizmetlerinin değerlendirilmesi. Elementary Education Online, 9(2), 474-483. http://ilkogretim-online.org.tr

Altunışık, R., Çoşkun, R., Yıldırım, E., & Bayraktaroğlu, S. (2010). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. Sakarya: Sakarya Kitabevi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karedeniz, Ş., Demirel, F. (2016). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Gökçakan, Z. (2008). Eğitimde rehberlik ve psikolojik danışmanın değişen işlevi ve gelişimsel rehberlik yaklaşımı (Ed. T. Bozkurt, M. Uluğ ve M.S. Özden). Eğitim Psikolojisi Sempozyum Kitabı.

Kardeş, S. (2014). Okul öncesi eğitim kurumu yönetici ve öğretmenlerinin rehber öğretmenlerin rollerine ilişkin algılarının incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

MEB. (2012). Okul Öncesi Eğitim Rehberlik Program. Retrieved from http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/programlar/ilkogretim/rehberlik_ok uloncesi.pdf on May 12, 2012.

Taşkaya, S. M., & Kurt, Y. (2010, November). The opinions of primary school teachers about school guidance services at primary schools. Paper was presented at the International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya, Turkey.

# The Role of Self-Efficacy Beliefs in EFL Reading Performance

Orhan Yiğitoğlu
Gebze Teknik Üniversitesi

**Problem Statement**

In today's rapidly changing global world, it seems as a must for people to be integrated to the rest. In such a world, the bridge between the self and others is built with an international language. This results in the inevitable fact that today's societies get it obligatory for their members to be competent in a second language to various degrees after they have mastered their first language. Hence, to be communicatively literate in that international language, English, has become, more or less, a matter of survival. For years, this has trigrred extensive research on the sub-skills, or the processes that act as the determiners of success in learning this important language, English (Baker, Boonkit, 2004; Brantmeirer, 2006; Goris, Denessen & Verhoeven, 2022; Howard, 2023; Kholili, 2020; Shen, & Guo, 2022). However, it should be noted that most of these efforts in the related literature seem to be reflected, more specifically, on reading, and the processes involved in achieving it (Eriksson, 2023; Gilakjani & Sabouri, 2016; Oded & Walters, 2001). The most apparent reason for this excessive amount of research on English as a Foreign Language (EFL) reading can be grouuded in the assertion that posits reading in EFL as a skill that both enables learners to gain access to various sources of information and "facilitate the development in other sub-skills of the language learning" (Anderson, 2003, p.2). In other words, reading plays a very crucial role in developing a EFL learner's mastery in in English. Sheorey and Mokhtari (2001) also reveal the relation of proficiency in reading to the proficiency level in other skills and stress being constructively responsive in reading enhances academic achievement. Setting the required basis for such higher order skills as synthesis and critical evaluation, strengthened reading skills contribute to independent learning in a way to ensure success in learning, triggering the progress in other areas of language learning (Anderson, 2003). These are the underlying points that make reading skill a commonly explored research area in not only L2 but also L1 contexts.

In this sense, it is important to state that this study draws on the eminent functions of reading in fostering the development of the other sub-skills in learning English as a foreign language that connects the individual to the rest of the world, Yet, performance in EFL reading may be affected by a number of different factors. Within this, the theoretical hypothesis of the study is based on the premise that EFL students' reading mastery is also influenced by their self-efficacy beliefs. Based on this premise, the study aimed to shed lights on the relationship between EFL students' reading performance and their self-efficacy beliefs.

**Research Methods**

This quantitative research study was grounded in *an explanatory correlational design.* Creswell (2012) explains this design as a research "in which the researcher is interested in the extent to which two variables (or more) co-vary, that is, where changes in one variable are reflected in changes in the other" (p.340). Convenience sampling method was employed to draw the sample of the study due to lack of time, fund and nature of the data collection instruments. As hinted by Creswell (2012), such a sampling "can provide useful information for answering questions and hypotheses" (p.146). when "participants are willing and available to be studied at" (p.145). In this respect, employing convenience sampling method, 52 university-prep EFL students (25 males, 27 females) were included in the study. One quantitative survey and an achievement test were used to collect the related data. EFL students' self-reported efficacy beliefs in four main ability domains of English as listening, reading, speaking and writing were measured through *Self-Efficacy English Scale* developed by Yanar and Bümen (2012; $\alpha = 0.94$). Participant students' EFL reading performance was elicited through *The Reading Achievement Test* developed by the researcher ($\alpha = 0{,}85$). It included 20 items in different types to measure EFL students' ability to comprehend texts using both structural and lexical appropriacy in addition to their ability to read texts in English for main ideas, details and inferences. Based on the results of confirmatory factor and reliability analyses, the adopted scale of self-efficacy including 34 items in four factors and 20-item reading achievement test were found to be valid and reliable assessor of university prep EFL learners' self-reported efficacy beliefs in four main skills of English and EFL reading performance. Then, SPSS 21 for Windows was used to run the necessary correlation analyses and t-test to explore the relationship between Self-efficacy beliefs and EFL reading performance as well as the impact of gender on them.

**Expected/Temporary Results**

As a result of the statistical analyses that indicate the normal distribution of the data, the researcher adopted parametric tests. Accordingly, the results of *Independent Samples T-test* asserted the significant impact of the gender on EFL students' scores of *EFL Reading Achievement Test* and *Self-Efficacy English Scale*. In other words, female EFL students were found to have significantly higher scores than their male counterparts. On the other hand, *Pearson Product-Moment Correlation* analysis produced results indicating the statistically significant relationship between EFL students' scores of EFL Reading Achievement Test and *Self-Efficacy English Scale*. In summary, this study explored that successful EFL readers were found to believe in their abilities to be competent in EFL. In counclusion, this study promises to provide concerned bodies with valuable information that will foster awareness of the role of sel-efficacy beliefs in triggering success in EFL reading as a predictor of

overall proficiency in EFL, mastery in which acts as the prerequisite of keeping updated in today's world. It is hoped that such an awareness will help teachers and curriculum designers create an atmosphere in EFL reading classes that will tap on EFL students' self-efficacy beliefs. In turn, this will simply increase their learning performance and enhance their motivation. However, the results of the study should be treated with caution since the results of the results of studies, can only be generalized to the specific academic context they were conducted. Hence, the further research in different designs with the participation of larger number of EFL learners from different levels is suggested to have more consistent results.

**Keywords:** EFL reading, EFL self-efficacy beliefs, academic performance, gender

**References**

Anderson, N. J. (2003). Scrolling, clicking, and reading English: Online reading strategies in a second/foreign language. *The Reading Matrix*, *3*(3).

Baker, W., & Boonkit, K. (2004). Learning strategies in reading and writing: EAP contexts. *RELC journal*, *35*(3), 299-328.

Brantmeier, C. (2006). Adult second language reading in the USA: the effects of readers' gender and test methods. *Forum on Public Policy Online*. 1, 1-36.

Creswell, J.W. (2012) Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research (4th ed). Boston, MA: Pearson Publication

Eriksson, L. (2023). Difficulties in academic reading for EFL students: An initial investigation. *Language Teaching*, *56*(1), 149-152.

Oded, B., & Walters, J. (2001). Deeper processing for better EFL reading comprehension. *System*, *29*(3), 357-370.

Gilakjani, A. P., & Sabouri, N. B. (2016). A study of factors affecting EFL learners' reading comprehension skill and the strategies for improvement. *International Journal of English Linguistics*, *6*(5), 180-187.

Goris, J., Denessen, E., & Verhoeven, L. (2022). Determinants of EFL learning success in content and language integrated learning. *The Language Learning Journal*, *50*(1), 103-118.

Howard N.J. (2023). The effectiveness of teacher motivational strategies in EFL contexts: A critical review of the literature. *MEXTESOL Journal*, *47*(1), n1.

Kholili A. (2020). Potential relationship between self-efficacy beliefs and proficiency in grammar among tertiary EFL learners. In ELT Forum: *Journal of English Language Teaching*, *9*(1), pp. 38-44).

Shen Y. & Guo H. (2022). Increasing Chinese EFL learners' grit: the role of teacher respect and support. *Frontiers in Psychology*, 13, 880220.

Sheorey, R., & Mokhtari, K. (2001). Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native readers. *System*, *29*(4), 431-449.

Yanar, B. H., & Bümen, N. T. (2012). İngilizce ile ilgili özyeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *20*(1), 97-110.

# Eğitim Programı ve Öğretim Alanında Fenomenoloji Yaklaşımı ve Post-truth Kavramı

Ersin Türe
Erzincan Binali Yıldırım Ün.

Çağdaş Erbaş
Erzincan Binali Yıldırım Ün.

Hamza Fatih Sapanca
Erzincan Binali Yıldırım Ün.

**Problem Durumu**

Eğitim programları alanında özneleri ve anlamlandırmalarını temele alan yaklaşımlar dikkati çekmektedir. Bu yaklaşımlara örnek olarak; yaşam öyküsü, otobiyografik, biyografik, fenomenoloji yaklaşımları verilebilir. Yaşam öyküsü ve otobiyografik çalışmalarda, kişilerin deneyimleri kişisel ve kültürel metinler olarak kabul edilmektedir ve bu metinler röportaj (özneler arasılık) yapılarak elde edilmektedir (Goodson, 1998). Eğitim programları alanında otobiyografik/ biyografik yaklaşım özellikle Pinar (1972; 1975; 2004) tarafından kullanılmıştır. Diğer yandan Grumet (1976) ile kurumsal yapıların var olan deneyimleri biçimlendirdiğini ifade eden "currere" kavramını açıklamışlardır. Marsh (2003, 2009) eğitim programları alanında otobiyografik/ biyografik çalışmaları; öğretmenlerin hayatlarına odaklanan, feminizme odaklanan ve "currere", "öznelerin sesi" vb. kavramlara odaklanan çalışmalar olmak üç grupta sınıflandırmıştır. Elde edilen metinler çevrenin ve dünyanın yapılandırılmış kurgularından bağımsız olacak şekilde/yapılandırılmamış olarak okunmalıdır (Goodson, 1998).

Eğitim programları alanında yapılan fenomonolojik çalışmalarda, öğretmenlerin ve öğrencilerin gündelik hayatlarında gömülü olan eğitim programına ilişkin deneyimleri temele alınır. Gündelik hayat gömülü olan deneyimler üzerinden anlamlandırmaları belirli bir bağlamda yapılan derin görüşmeler, günlükler ve gözlemler yoluyla elde edilir. Eğitim programları alanında yapılacak fenomonolojik çalışmalarda görüşme soruları günlük deneyimleri ortaya çıkaracak şekilde hazırlanır (Van Manen, 2000; Sloan ve Bowe, 2014).

Gündelik hayata gömülü deneyimleri ortaya çıkarmak Husserl fenomenolojisindeki izdüşümü yönelimsellik kavramıdır. Yönelimsellik, düşünen ile düşünülen arasındaki ilişkidir. Bu ilişki bilinçli edimden; deneyimden oluşur. Yönelimsel bir bilinç; noema ve noesis unsurlarının barındırmaktadır. Bu çalışmada noema (yönelimselliğin nesne tarafı), Noesis (Yönelimselliğin edim tarafı) deneyimlerdir (Crisis, 175/169).

Diğer taraftan Husserl'e göre fenomenoloji, gündelik hayat yaşantılarında bir nesnelliğin ortaya çıkışının betimlenmesi bilimidir. Bu çalışmada Husserl'in kullandığı kavramlar üzerinden araştırmanın amacı çerçevesinde tartışma alanı yaratılmak istenmiştir. Husserl fenomenoloji ile yaşamımızda ortaya çıkan nesnel gerçekliklere ulaşmak için redüksiyon (indirgeme), yönelimsellik (intention) ve tradansantal kavramlarına yer vermiştir.

Post-truth kavramı hakikatin askıya alınması bağlamında gerçek ile hakikat arasındaki farkın tartışılması önemlidir. Hakikat, bireysel yargıların, öngörülerin, anlayışların gerçekler üzerinden yorumlanması ile oluşturulmaktadır. Bu nedenle hakikat bireylerin oluşturduğu bir süreç olmasından dolayı fenomenoloji yaklaşımı ile ele alınması önemlidir. Diğer taraftan eğitim programları ile oluşturulan anlamlandırma süreci günümüz BİT teknolojileri bağlamında Post-truth dönemi bağlamında gerçekleşmektedir. Bu nedenle, eğitim öğretim süreçlerinde gündelik hayat deneyimleri üzerinden öznelerin anlamlandırmalarını post-truth dönemi bağlamında ele alınması bu çalışmanın ana sorunsalını oluşturmaktadır.

**Yöntem**

Bu çalışmanın amacı eğitim programları alanı çalışmalarını fenomenoloji yaklaşımı ve Post-truth dönemi bağlamında tartışmaktır. Bu nedenle bu çalışma bir tür teorik tartışmaya işaret etmektedir.

Bu tartışmada Husserl'in fenomenolojik yaklaşımı tercih edilmiştir. Çünkü, Husserl fenomenolojiyi gerçeğe yaklaşma ve bilimsel araştırma yöntemi olarak kabul etmiştir (Moustakas, 1994). Diğer bir ifade ile Husserl, fenomenoloji kavramını bir düşünce yaklaşımı olarak görmenin yanı sıra gerçekliğe bilincin aracılığı ile ulaşılan bilimsel bir çaba olarak görmektedir. Husserl'e göre fenomenoloji, gündelik hayat yaşantılarında bir nesnelliğin ortaya çıkışının betimlenmesi bilimidir. Bu yöntemi kullanırken redüksiyon (indirgeme), yönelimsellik (intention) ve tradansantal kavramlarına yer vermiştir (Smith,2013).

Post-truth kavramı siyaset biliminden ayrılıp bir alanda tartışılmaya başlanmıştır. Post-truth kavramı hakikatin askıya alınması anlamı ele alınacaktır. Hakikat kavramının gerçek kavramından daha farklı olduğunu vurgulanacaktır. Hakikatin bireyin nesneye yönelik bir yargısı olması üzerinden post – truth dönemi ele alınacaktır. Eğitim Programları ise özneleri ve anlamlandırmalarını temele alan yaklaşımlar bağlamında ele alınacaktır. Eğitim programı alanında fenomonoloji, otobiyografik/ biyografik (yaşam öyküsü), vb. yaklaşımları ile ele alan araştırmalar bağlamında tartışma yürütülecektir.

Bu nedenle çalışmada eğitim programı alanında yapılan çalışmalar, yaklaşımları ele alan temel teori ve felsefeler dikkate alınarak bir öze ulaşılacaktır. Bu süreçte alanyazın taraması yapılacaktır. Ulaşılan kaynaklar eğitim programları alanında özne ve anlamlandırma bağlamında yapılmış çalışmalar, Husserl fenomenoloji ve eğitim bilimleri alanında post-truth dönemini ele alan çalışmalar oluşturmaktadır. Bu öze ulaşılabilmek için kaynaklar içerik analizi yapılırken, tüme varım ve tümden gelim yaklaşımları uygulanacaktır. Ulaşılan örüntüler çalışmanın yazarları tarafından tartışma ve uzlaşı sürecinde oluşturulacaktır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu çalışmanın sonuncunda oluşan örüntülerin merkezinde hakikat kavramının olduğu görülmektedir. Hakikat kavramı öznelerin yargıları ve anlamlandırmaları üzerinden gerçekleşmektedir. BİT yaygınlaşması nedeniyle öznelerin hem içerik üreticisi hem de tüketicisi olmaktadırlar. Bu durum bilginin niteliğini düşürmüş ve yayılım hızını ise arttırmıştır. Bu açıklama aynı zamanda Postmodern döneminin bilgiye yönelik dönüşümüne de işaret etmektedir. Bu dönüşüm öznelerin anlam dünyalarının ve hakikat yapılarının dönüşümünde rol almaktadır.

Bu nedenle eğitim programları alanında özneler ve anlamlandırmaları bağlamında çalışan uzmanlar post-truth döneminin işaret ettiği hakikatin askıya alınması durumunu dikkate almalıdır. Eğitim öğretim sürecinde gerçekleşen durumların bu kavram bağlamında da yorumlanması söylenebilir. Eğitim öğretim sürecinde hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin etkileşimiyle bilgi yapılarının ve anlamların oluşması post-truth döneminin eğitim öğretim süreçlerine etkilerinin incelenmesini gerektiğini ortaya çıkarmaktadır. Bu süreçler bağlamında eğitim öğretim sürecinde gerçekleşen yaşantılar incelenirken bireydeki anlamları belirlemeye yönelik yaklaşım olan Husserl fenomenoloji yaklaşımı kullanılabilir. Husserl göre fenomenolojik yaklaşım ile (anlam sürecini ortaya çıkarmayı bilimsel bir süreç olarak kabul edip) öznelerin anlamlarını nesnel olarak belirlenebilmektedir. Bu nedenle eğitim programı alanında öznelerin deneyimleri ve anlamlandırmaları üzerinden yapılan çalışmalarda post-truth döneminde hakikatin askıya alınması nedeniyle Husserl'in fenomenolojik yaklaşımını kullanmanın önemi ortaya çıkmaktadır. Husserl'in fenomenoloji yaklaşımında kullandığı bilimsellik bağlamı ve yönelimsellik, indirgeme, transandantal kavramları bu süreçte eğitim programı uzmanlarına yardımcı olacağı söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler**: Eğitim programı, fenomenoloji, post-truth

**Kaynakça**

Grumet, M.R. and Stone, L. (2000). Feminism and curriculum: Getting our act together . *Journal of Curriculum Studies*, 32(2), 183—197.

*Goodson, I. (1998). Storying the self. In W. Pinar (Ed.), Curriculum: towards new identities. London: Taylor & Francis.*

Marsh, J. C. and Willis, G. (2003). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. Prentice Hall: New Jersey.

Marsh, C. J. (2009). *Key concepts for understanding curriculum*. London: Routledge.

Moustakas C (1994) *Phenomenological Research Methods*. Sage Publications, London

Pinar, W. F. (1972). Working from within. *Educational Leadership, 29(4),* 329-331.

Pinar, W. F. (Ed.) (1975). Curriculum theorizing: The reconceptualists. Berkeley, CA: McCutchan.

Pinar, W. (2004). *What is curriculum Theory.* United State: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Smith, D. W. (2013). *Husserl*. Routledge.

*Sloan, A. and Bowe, B. (2014). Phenomenology and hermeneutic phenomenology: the philosophy, the methodologies, and using hermeneutic phenomenology to investigate lecturers' experiences of curriculum design. Qual Quant, 48: 1291-1303.*

Van Manen, M. (2000). Moral language and pedagogical experience. *Joumal of Curriculum Studies, 32(2),* 315-327.

# Sanat Alanı Öğretmenlerinin Mülteci Öğrenciler ile Deneyimleri: Transandantal Fenomenoloji Çalışması

Ersin Türe
Erzincan Binali Yıldırım Ün.

Murat Aydın
Erzincan Binali Yıldırım Ün.

Ecem Toraman Türe
MEB

**Problem Durumu**

Eğitim ve öğretim kurumlarına seçme ve yetenek sınavlarıyla yerleşmenin ilk adımını ortaöğretim kurumları oluşturmaktadır. Güzel sanatlar liseleri, görsel sanatlar ya da müzik alanında belli bir yeteneğe ve ilgiye sahip olan öğrencilerin girebileceği eğitim kurumlarıdır. Mülteci öğrencilerin lise tercihlerinin nedenleri arasında akademik başarı, sosyal çevre, ekonomik, psikolojik ve kültürel faktörler etkili olabilmektedir. Bu araştırmada "Güzel Sanatlar Lisesinde Sanat Alanı Öğretmenlerinin Mülteci Öğrenciler ile Deneyimleri" incelenmiştir. Çalışmanın amacı Güzel Sanatlar Lisesinde görev yapmakta olan sanat alanı öğretmenlerinin mülteci öğrencileri yönelik anlamlandırmalarını gündelik hayat deneyimleri üzerinden tartışmaktır. Diğer taraftan son yıllarda mülteci öğrenciler üzerinden gündelik hayat deneyimleri bağlamında yapılan fenomenoloji çalışmalarını yapıldığı görülmektedir (Türe vd. 2020; Utrzan, 2017).

Sanat dersleri birçok boyutu içine alan çok yönlü ve karmaşık bir süreç olarak; bir çok etkileşim içinde barındıran bir süreçtir (San, 2010). Bu etkileşimin içerisinde öğrenci-öğrenci, öğrenci öğretmen vb. birçok etkileşim sürecini içinde barındırmaktadır. Bu etkileşim sürecinde mülteci öğrenciler de yer almaktadır. Sürecin karmaşık yapısına (San, 2010) farklı kültürlerin ve anlayışların birbiri ile karşılamasına dönüştüğü söylenebilir.

Kültür'ün sanatla olan kesişim kümesinde bireysel kültür ve onu oluşturan yerel, ulusal ve evrensel kültür bulunmaktadır (Erinç, 2013). Bir anlamda GSL'sinde faklı bireysel, yerel ve evrensel kültür anlayışları bir araya geldiği söylenebilir. Bu anlayışın oluşumunda farklı ülkelerin yapısına göre oluşmuş sosyal ve kültürel sermaye, cinsiyet kalıpyargıları, sınıfsal davranış kalıpları vb. rol aldığı söylenebilir. Bu nedenle özellikle sanat alanı derslerinde faklı anlayışların bir araya gelmesinin yarattığı deneyimler merak edilmiştir. Bu deneyimler sanat alanı öğretmenlerinin deneyimleri üzerinden ele alınmıştır.

Diğer taraftan bu çalışmada eğitim programları ders sürecinde öğretmen ve öğrenci deneyimleri üzerinden gerçekleşen bir kavram olarak ele alınmaktadır. Böylece eğitim öğretim süreçlerinde gerçekleşen yaşantılarının hem öğretmen öğrenci gözünden betimlenmesi hem de araştırmacıların eleştirel bir gözle tartışmasına olanak sağlanmaktadır. Bu bağlamda mülteci öğrencilerin bulunduğu bir ortamda eğitim programlarının uygulanma sürecine ve elde edilen kazanımlara ilişkin tartışma süreci gerçekleştirilecektir.

Öğretmen deneyimlerine ulaşırken, Husserl'in fenomenoloji yaklaşımının yöntemsel olanaklarından yararlanılmıştır. Diğer bir ifade ile çalışmanın yöntemi, nitel araştırma yaklaşımlarında yer alan trasandantal (fenomenoloji) ile Hussel'in bilimsel süreç arayışının üzerine kurulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu, Güzel Sanatlar Lisesi'nde görev yapmakta olan alan sanat öğretmenleri olan resim ve müzik öğretmenleri oluşturmaktadır.

**Yöntem**

Güzel sanatlar lisesinde görev yapmakta olan görsel sanatlar ve müzik öğretmenlerinin, gündelik hayat deneyimleri üzerinden mülteci öğrencilere ilişkin anlamlandırmalarını tartışmayı amaçlayan bu araştırmanın yöntemi nitel araştırma yaklaşımlarında yer alan (fenomenoloji) görüngü bilim üzerine kurulmuştur. Fenomenoloji deseninde Husserl'in felsefi yaklaşımı temele alınmıştır. Husserl fenomenoloji kavramını gerçekliğe bilincin aracılığı ile ulaşılan bilimsel bir çaba olarak görmektedir. Husserl'e göre fenomenoloji, gündelik hayat yaşantılarında bir nesnelliğin ortaya çıkışının betimlenmesi bilimidir. Husserl oluşturduğu fenomenoloji ile nesnel gerçekliklere ulaşmak için redüksiyon (indirgeme), yönelimsellik (intention) ve transandantal kavramlarına yer vermiştir. Yönelimsellik, düşünen ile düşünülen arasındaki ilişkidir. Bu ilişki bilinçli edimden; deneyimden oluşur (Lewis& Staehler, 2014; Sloan & Bowe, 2014). Bu çalışmada noema (Yönelimselliğin nesne tarafı) sanat eğitimi alan mülteci öğrenciler, noesis (Yönelimselliğin edim tarafı) öğretmenlerin deneyimleridir. Transandantal kavramı ile özneler arasılık kavramı öne çıkmaktadır. Bu çalışmanın özneleri araştırmacılar ve katılımcı olan güzel sanatlar lisesi öğretmenleridir. Nesne ile deneyim arasında ilişkiyi betimleyebilmek için redüksiyon (indirgeme) yapılmalıdır (Moustakas, 1994; Smith, 2013). Yani araştırmacı güzel sanat liselerinde görev yapan sanat alanı öğretmenlerinin gündelik hayat deneyimlerini nesnelleştirilirken araştırmacı kendi deneyimlerini, anlamlandırmalarını önyargılarını bir kenara bırakır ve redüksiyon yardımıyla katılımcıların deneyimleri üzerinden ortak anlama (öz) ulaşılır (Giorgi, 1997). Veri toplama sürecine veriler doyuma ulaşıp, kendilerini tekrar edinceye kadar devam edilecektir. Ayrıca çalışmanın tutarlılığı, aktarılabilirliği, teyit edilebilirliği, inandırıcılığına ilişkin çalışmalar gerçekleştirilecektir. içerik analizi sürecinde ise uygun kodlama türleri birinci döngü kodlama ve ikinci döngü kodlama gerçekleştirilecektir. Daha sonrasında kodlamalar sonucunda elde edilen sonuçlar alanyazın teorisi bağlamında yorumlanacaktır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Çalışmaya ilişkin anlam örüntüleri yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirildikçe ortaya çıkacaktır. Beklenen sonuçlar sanat- kültür teorileri üzerinden yorumlanması ile oluşabilir. Çünkü Güzel Sanatlar Lisesinde sanat alanı derslerinde mülteci öğrenciler ile farklı kültür yapılarının bir araya gelmiştir. Mülteci öğrencilerin Güzel Sanatlar Liselerinde sanat alanı derslerinde yarattıkları deneyimler üzerinden tartışma süreçleri geliştirilebilir. Bu süreç aynı zamanda uzmanların yardımıyla sanat alanı üzerinden tartışmaya açılabilir.

Diğer taraftan Güzel Sanatlar Lisesinde görev yapan öğretmenlerin mülteci öğrenciler üzerinden deneyimleri sosyal sermaye, kültürel sermaye, cinsiyet kalıp yargıları, ırk temelli tartışmalar, sınıfsal tartışmalar üzerinden tartışma süreçleri yaratılabilir. Çünkü bu kavramlar öğrencilerin ve öğretmenlerin gündelik hayat deneyimlerine gömülü halde bulunması tartışmayı derinleştirebilir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin gündelik hayat deneyimlerine gömülü halde bulunan bu kavramlar transandantal fenomenoloji yardımı ile görünür kılınması bu çalışmanın bir diğer sonucu olacaktır.

Bir diğer taraftan ise eğitim programı alanında yer alan teoriler üzerinden tartışma yaratılabilir. Sanat alanı derslerinde mülteci öğrenciler ile gerçekleşen eğitim öğretim süreçleri sanat alanı öğretmenlerinin gözüyle ele alınacaktır. Elde edilen öğretmen deneyimleri Husserl'in fenomenolojik yaklaşımı bağlamında tartışılıp örüntüler oluşturulacaktır. Böylece elde edilen örüntülerin daha nesnel olması hedeflenmiştir. Çalışmanın elde edilen sonuçların nesnelliği Husserl'e ait fenomenoloji yaklaşımına ait redüksiyon (indirgeme), yönelimsellik (intention) ve transandantal kavramlarına ile sağlanacaktır. Bu nedenle Husserl fenomenoloji bağlamında transandantal fenomenolojisi çalışmasına yönelik bir örnek sunulmuş olacaktır.

**Anahtar Kelimeler**: Sanat alanı öğretmenleri, mülteci öğrenciler, transandantal fenomenoloji

**Kaynakça**

San, İ. (2010). Sanat eğitimi kuramları. Ankara: Ütopya.

Erinç, S. M. (2013). Sanat sosyolojisine giriş. Ankara: Ütopya.

Lewis, M. & Staehler, T. (2019). Fenomenoloji. O. B. Kaplan, M. Demirhan, M. Türkan, N. Şahankaya & M. B. Gürsoy (Çev.). Ankara: Fol Kitap.

Smith, D. W. (2013). *Husserl*. Routledge.

Moustakas C (1994) *Phenomenological Research Methods*. Sage Publications, London

*Sloan, A. and Bowe, B. (2014). Phenomenology and hermeneutic phenomenology: the philosophy, the methodologies, and using hermeneutic phenomenology to investigate lecturers' experiences of curriculum design. Qual Quant, 48: 1291-1303.*

*Türe, E., Kagan, M., Atalay, M. & Alkan, G. (2020). Türk okullarında Afgan öğrenci olmak: Fenomenolojik bir çalışma. Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bi- limler Dergisi, 5(2), 173-186.*

*Utrzan, D. S. (2017). Syrian resettlement practices and experiences in the United States: A nationwide survey and phenomenological study. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Phi- losophy in Family Social Science/The Faculty Of The University Of Minnesota, Minnesota.*

# Comparison of School Self-Evaluation and Traditional School Inspection Based on the Perspectives of School Principals in Ireland and Türkiye

Martin Brown
Dublin City Un.

Metin Özkan
Gaziantep Un.

Mustafa Özgenel
İstanbul Sabahattin Zaim Un.

Joe O'Hara
Dublin City Un.

**Problem Statement**

Organizations have historically established inspection as a management process to determine the extent to which they have achieved their goals and objectives. However, the functions, understanding, and practices assigned to inspections have undergone significant changes. In line with new theories developed in the field of organization and management, concepts such as external control and inspection have begun to give way to concepts that activate internal mechanisms.

The recognition that schools can have a positive impact on student outcomes has contributed to the rise of research and practice in school improvement (Chapman & Sammons, 2013). Initially, research focused on quantitative data-based studies examining organizational inputs and outputs in the context of school effectiveness. Subsequently, school development models and approaches have emerged, emphasizing the qualitative perspectives that address the unique dynamics of the school context. Within this context, school-based inspection, quality assurance, school self-evaluation, and school development have become significant topics in educational policy and have received increasing research attention (Janssens & Amelsvoort, 2008). Increasing expectations placed on schools, more educated parents, interest in evidence-based decision-making, technological advancements, and commercial interests in education are among the factors that heighten the need for self-evaluation (OECD, 2013).

Self-evaluation practices vary among countries. These variations can be attributed to factors such as legal requirements for schools to conduct self-evaluation, the conceptualization of self-evaluation, its relationship with external evaluation, the frequency of the process, the schools' participation status, whether participation is mandatory, as well as the use, outputs, and outcomes of self-evaluation (OECD, 2013). Some education systems have made self-evaluation mandatory and have attempted to standardize certain aspects as part of the school improvement process. In this regard, Ireland stands out with over a decade of experience in mandatory school self-evaluation.

In Ireland, all schools have been required to conduct school self-evaluations since 2012 with the aim of improving schools and enhancing student outcomes. The process in Ireland began in November 2012 when the Inspection Unit of the Department of Education (DES) published guidelines for school self-evaluation for all post-primary schools. This was followed by a circle that made it mandatory for all schools (Harvey 2015). As a result, for the first time in Ireland, teachers and school leaders were asked to systematically collect and analyse various types of data, design improvement plans, and implement improvement practices (Skerritt et al., 2021). Despite the risks associated with the level of participation and competency gaps in data-driven development in the Irish context, schools have focused on their development through this internal evaluation process.

Similarly, in Türkiye, there has been increasing interest in concepts and practices, such as accountability, quality assurance, school improvement, accreditation, and transparency, in line with global developments. School self-evaluation practices were initiated to determine the quality of education primarily funded by public resources (Kurum & Çınkır, 2019). However, there have been challenges in practice, leading to interruptions in achieving the intended goals and the inability to implement it as part of a system. Interest in accountability, quality assurance, school improvement, accreditation, transparency, and quality indicates that school self-evaluation will continue to be an important agenda in the coming years. In this context, it has become necessary to compare how school administrators in Türkiye perceive the traditional school inspection approach with self-evaluation and to compare them with school administrators in a country like Ireland, where self-evaluation has been a structural requirement for many years. Based on this necessity, the research problem can be stated as follows: How do school administrators' perceptions of school self-evaluation and traditional school inspections differ between Türkiye and Ireland?

**Research Methods**

This study aims to examine the views of school administrators in Ireland and Türkiye regarding self-evaluation and traditional school inspection approaches in a comparative case study. As stated by Bartlett and Vavrus (2017), the comparative case study approach provides an opportunity to compare and analyze different cultures and contexts using horizontal, vertical, and cross dimensions. The measurement instrument used in this research was a questionnaire developed by the EQI at Dublin City University. The questionnaire includes 33 five-point Likert scale items (exp. Self-evaluation is a better approach towards improving teaching and learning than school inspection; to ensure that self-evaluation is of an acceptable standard, schools should use the same methods and procedures to carry out self-evaluation), three yes-no items, and one open-ended item related to self-evaluation for school administrators to respond to. Regarding the traditional school inspection approach, the

questionnaire included 21 five-point Likert scale items, two yes-no items, and one open-ended item. The study group consisted of 110 school administrators from Türkiye and 72 from Ireland, and the data collection processes are ongoing. For data analysis, t-tests were conducted for comparisons between countries, two-way analysis of variance was used for comparisons involving categorical variables, and content analysis was conducted to interpret responses to open-ended items.

**Expected/Temporary Results**

The opinions of school administrators in Ireland regarding school self-evaluation (X=3.51) were significantly higher than those of their counterparts in Türkiye (X=3.40). This can be interpreted as a possible reason for the relatively established nature of school self-evaluation, clearer identification of actions to be taken, and clearer roles and responsibilities within the school, as it has been mandatory for over ten years in Ireland. In contrast, the uncertainties in Türkiye can be interpreted as the other end of the spectrum, as is evident from the responses of many school administrators to the open-ended items, indicating the lack of a standard procedure and the lack of consideration of school self-evaluation within the system's integrity.

There is no difference in the views of school administrators in the two countries regarding the traditional school inspection approach. Both cultures emphasize the drawbacks of instantaneous evaluations and highlight the importance of considering each school's internal dynamics.

Significant differences were also observed between Irish and Turkish schools in terms of having a specific procedure for school self-evaluation. While 80% of schools in Ireland state that they have a procedure, this rate is approximately 20% in Türkiye. The opinions of administrators who believed they had a clear procedure for self-evaluation were significantly higher than those of other school administrators in both countries. This indicates that, even under mandatory implementation, such as in Ireland, the clarity of the process can vary at the school level. Therefore, it can be concluded that clarifying the process at the school level has the power to influence overall understanding.

**Keywords:** School self evaluation, school inspection, accountability, quality assurance, school improvement

**References**

Bartlett, L., & Vavrus, F. (2017). *Rethinking case study research: A comparative approach*. Taylor & Francis.

Chapman, C., & Sammons, P. (2013). School Self-Evaluation for School Improvement: What Works and Why?. CfBT Education Trust. 60 Queens Road, Reading, RG1 4BS, England.

Harvey, G. (2015). *The evolving model of school self-evaluation in Ireland: How a person's perception of purpose and power determines practice* [Doctoral dissertation]. National University of Ireland Maynooth.

Janssens, F. J., & Amelsvoort, G. H. (2008). School self-evaluations and school inspections in Europe: An exploratory study. *Studies in educational evaluation, 34*(1), 15-23. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2008.01.002

Kurum, G., & Cinkir, S. (2019). An authentic look at evaluation in education: A school self-evaluation model supporting school development. *Eurasian Journal of Educational Research, 83*, 253–286. https://doi.org/10.14689/ejer.2019.83.12.

Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD].(2013). Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment, OECD Review of Evaluation and Assessment Education. [Online]. Available from: www.oecd.org

Skerritt, C., O'Hara, J., Brown, M., McNamara, G., & O'Brien, S. (2021). Enacting school self-evaluation: The policy actors in Irish schools. *International Studies in Sociology of Education*, 1-23. https://doi.org/10.1080/09620214.2021.1886594

# Yükseköğretim Kurumlarında Kalite Arayışları

Fatmanur Özen
Giresun Üniversitesi

**Problem Durumu**

Akreditasyon, yükseköğretim kurumlarının belirli kalite standartlarına uyduklarını ve eğitim programlarının belirlenen ölçütlere göre değerlendirildiğini gösteren değerlendirme ve onay sürecidir. Bağımsız dış bir kurul ya da kuruluşça gerçekleştirilen değerlendirme süreci sonucunda verilen bir tanımadır. Akreditasyonun amacı, yükseköğretim kurumlarının kalite standartlarını yükseltmek, eğitim kalitesini ve öğrencilere sunulan fırsatları iyileştirmektir (Aktan ve Gencel, 2010). Akredite olmak, bir üniversitenin belirlenen standartları karşıladığını ve sürekli olarak niteliği sürdürmeye çalıştığını gösterir. Aynı zamanda, akreditasyon kurumları tarafından verilen bu tanıma, öğrencilere, ebeveynlere ve işverenlere güvence sağlar ve yükseköğretim kurumları arasında bir kalite standardı oluştururken, üniversite ve programlarının tercih edilmesini, böylece üniversite seçimini etkiler. Akreditasyon, bir yükseköğretim kurumunun lisans, yüksek lisans veya doktora programları için de geçerli olabilir. Akredite bir program, öğrencilere kaliteli bir eğitim sağladığına dair güvence verir ve mezunlarının iş dünyasında veya akademik alanda kabul görmesini kolaylaştırır (Association of Governing Boards of Universities and Colleges, 2022).

Akreditasyon süreci, yükseköğretim kurumlarının kalite standartlarına uygunluğunu ölçmeyi amaçlar. Bu standartlar, yönetim, liderlik, öğrenci başarısı, öğretim kalitesi, öğretim elemanı profili, müfredat içeriği, öğretim materyalleri, fiziksel altyapı, araştırma olanakları, işe yerleştirme oranları, gibi çeşitli alanları kapsar (The National Institute of Standards and Technology [NIST], 2023). Akreditasyon süreci genellikle bir dış denetim ve değerlendirme sürecini içerir. Kuruma ait belgelerin incelenmesi, saha ziyaretleri, öğretim elemanları ve öğrencilerle görüşmeler gibi adımlar dışında, yükseköğretim kurumlarının kendi hazırladıkları öz değerlendirme raporları ile sonuçlarını kamuoyu ile paylaşabilmelerini sağlar. Böylece akreditasyon yükseköğretim kurumlarının kalite standartlarını sağlaması dışında, bu kurumların hesap verir hale gelmesini sağlar (ENQA Avrupa Yükseköğrenim Alanında Kalite Güvencesi Standartları ve Yönergeleri, 2015).

Yükseköğretim kurumlarının hesap verme kurumsal işleyişle ilgili şeffaflık sağlamak amacıyla uygulanan yöntem ve süreçleri içerir. Yükseköğretim kurumlarında hesap verme yönetim ve idari süreçlerden akademik kaliteye kadar geniş bir yelpazeyi kapsar. Yükseköğretim kurumlarında hesap verme prosedürleri sayesinde kurumsal planlama ve performans değerlendirmesi yapılır. Bu kapsamda yükseköğretim kurumları stratejik planlarında performans hedefleri belirler. Bu hedefler, kurumun misyonuna ve vizyonuna uyumlu olarak sıraya konur. Bu hedeflerin gerçekleşme durumu düzenli olarak izlenir, performans değerlendirmeleri yapılır (Stensaker ve Harvey, 2011, s. 3, 5). Performans değerlendirmeleri kapsamında yükseköğretim kurumları iç paydaşları olan öğrenci ve öğretim elemanlarının kurumla ilgili görüşleri yanında dış paydaşlar olan sivil toplum örgütleri, diğer üniversiteler, diğer kamu kurumları vb.'nin kurumla ilgili görüşlerini alınır. Bu kapsamda öğrenci başarısı ve mezuniyet oranlarının izlenmesi, öğrenci değerlendirmeleri, öğretim elemanlarının performans değerlendirmeleri, program değerlendirmeleri hem akreditasyon süreçlerinin, hem de kurumsal hesap verebilirlik süreçlerinin bir parçasıdır. Tüm bu uygulamalarla yükseköğretim kurumlarında yönetim süreçleri, yönetim organlarının işleyişi, karar alma mekanizmaları, yönetim politikaları özetle kurumsal yönetim ve işleyiş şeffaflaşır; yükseköğretim kurumlarının, kurumsal yönetim ilkelerine ve etik kurallara uygun olarak işletimi sağlanır (ENQA Avrupa Yükseköğrenim Alanında Kalite Güvencesi Standartları ve Yönergeleri, 2015; Özen, 2018).

Türkiye de çoğunlukla devlet üniversitesi olan bu kapsamda kamu kaynaklarını harcayan üniversiteler mali kaynaklarını etkin ve verimli bir şekilde kullanılmak için de mali hesap verme süreçleri uygular. Bütçe yönetimi, finansal raporlama ve denetim süreçleri, harcama kontrolü ve kaynakların izlenmesi gibi faaliyetler bu sürecin bir parçasıdır (Gedikoğlu, 2012).

Yükseköğretim kurumlarının yerel ve ulusal düzeydeki düzenlemelere uyum sağlamasını ve kalite standartlarını karşılamasını sağlamak için kullanılan akreditasyon ve buna bağlı hesap verme uygulamaları bir yükseköğretim kurumunun kalite standartlarına uygunluğunu, akademik ve yönetimsel kriterleri karşılama durumunu gösterirken, hesap verme prosedürleri bu standartları yerine getirmek ve kurumun performansını izlemek için kullanılacak ölçütleri belirleme dışında bu ölçütlerin yükseköğretim kurumlarınca ne ölçüde gerçekleştirildiğini gösteren denetsel bir mekanizma oluşturur. Özet olarak, akreditasyon süreci ve buna bağlı hesap verme prosedürleri yükseköğretim kurumlarının kalite standartlarını karşılamak, performanslarını izlemek ve hesap verebilirliklerini sağlamak amacıyla birbiriyle bağlantılı gerçekleştirilir. Bu araştırma kapsamında Türkiye de bir devlet üniversitesinin akreditasyon süreci, ilgili üniversitenin eğitim fakültesi örneğinde analiz edilmektedir.

**Yöntem**

Türkiye de bir devlet üniversitesinin akreditasyon sürecini bu üniversitenin eğitim fakültesi örneğinde analiz eden bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması benimsenmiştir. Araştırmada ilgili üniversiteyi temsilen seçilen eğitim fakültesinde 2018 yılından itibaren kalite çalışmaları, Nisan 2022'den itibaren de fakültede de yer alan üç program için

akreditasyon çalışmaları yürütülmektedir. İlgili fakülte de kalite ve akreditasyon süreçlerini yönetmek üzere iki ayrı komisyon oluşturulmuştur. Bu araştırma kapsamında akreditasyon ve kalite komisyonlarında yer alan öğretim elemanları ile yapılacak yüz yüze görüşmeler ile eğitim fakültesine ait 2019, 2020, 2021 ve 2022 kalite faaliyet raporları, 2018, 2020, 2021, 2022 birim öz değerlendirme raporları, 2020, 2021 ve 2022 yıllarında uygulanmış öğrenci ve öğretim elemanı memnuniyet anket sonuçları ile akreditasyon kapsamında 2022 ve 2023 yıllarında oluşturulmuş izlenceler araştırmanın veri setini oluşturacaktır. Bu bağlamda araştırma farklı veri setlerinden (görüşme metinleri ile resmi raporlar) elde edilen bulguların araştırmacı tarafından tümdengelim, tümevarım ve karşılaştırmalı olarak analiz edilip çözümlendiği durum çalışmasıdır (Creswell, 2007; Güler, Halıcıoğlu ve Taşğın, 2013). "Durum çalışması, nitel araştırmalarda kullanılan hâkim araştırma yaklaşımından biridir." (Seggie ve Yıldırmış, 2015, s. 27). Yaklaşım "olgu, olay, insan ya da kurumların derinlemesine anlaşılmasını sağlayan" (Jensen ve Rodgers, 2001, s. 237), analiz için "çoklu yöntem ve veri kaynakları gerektiren" (Berg ve Lune, 2015, ss. 354-355), bu bağlamda "odaklanmış soru, gözlem, sesli-görsel kayıt, yazılı kaynak veya belgeler"in veri kaynağı olarak kullanılabildiği, "derinlikli betimlemeler, tematik temelde mantıksal çıkarımlarla örüntüler oluşturmayı ve yorumlamayı" (Paker, 2015, s. 119) sağlatan bir uygulamadır. Durum çalışması, sosyal bir olgu ile ilgili "neden ve nasıl" sorularının araştırıldığı durumlarda, "güncel ancak, manipüle veya kontrol edilemeyen olguları incelemek için tercih edilmektedir" (Yin, 2003'den akt. Türkoğlu, 2015, s. 43). Bu araştırmada kalite ve akreditasyon uygulamaları *manipüle ve kontrol edilemeyen bir olgu* olarak Türkiye'de bir devlet üniversitesine bağlı eğitim fakültesi örneğinde analiz edilecektir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Akreditasyon süreci, yükseköğretim kurumlarının kendilerini sürekli olarak geliştirmesine ve kalite standartlarını yükseltmesine yönelik bir teşvik sağlar. Ancak, bazı eleştirmenler, akreditasyon sürecinin üniversitelerin özgün kimliklerini kaybetmelerine, standartlaşmış bir eğitim sunmalarına ve yenilikçi programlara odaklanmalarını engellemesine yol açabileceğini savunmaktadır. Nitekim Türkiye'de akreditasyon uygulamalarının yükselişiyle birlikte üniversiteler arasındaki benzerliklerin artması kaçınılmaz hale gelmiştir. Akreditasyon süreci, birçok üniversitenin aynı standartlara uymak zorunda olduğu bir denetim mekanizması olarak düşünülebilir. Ancak, bu durumun üniversite çeşitliliği ve özgünlüğü üzerinde olumsuz etkileri olduğunu değerlendirmek mümkündür. Türkiye'de akreditasyon uygulamalarının yükselişiyle birlikte üniversiteler arasındaki benzerliklerin artması kaçınılmaz hale gelmiştir. Akreditasyon süreci, birçok üniversitenin aynı standartlara uymak zorunda olduğu bir denetim mekanizması olarak düşünülebilir. Ancak, bu durumun üniversite çeşitliliği ve özgünlüğü üzerinde olumsuz etkileri olduğunu savunmak mümkündür.

Akreditasyon sürecinin temel hedefi, kalite standartlarını yükseltmek ve öğrencilere daha iyi bir eğitim sağlamaktır. Bu amaca ulaşmak için belirli kriterler ve yönergeler belirlenir ve üniversiteler bu kriterlere uyum sağlamak zorundadır. Sonuç olarak, üniversitelerin programları, müfredatları ve hatta fiziksel altyapıları birbirine benzemeye başlar. Bu durum, üniversitelerin özgün kimliklerini kaybetmelerine ve standartlaşmış bir eğitim sunmalarına neden olabilir. Ayrıca, akreditasyon süreci, üniversitelerin kaynaklarını ve enerjilerini sürekli olarak belirli standartlara uyum sağlamaya harcamalarına neden olabilir. Üniversitelerin kendilerini geliştirmek, yenilikçi araştırmalar yapmak ve topluma katkıda bulunmak için harcamaları gereken zaman ve kaynaklar, bürokratik akreditasyon gerekliliklerine yönlendirilebilir. Bu durum, üniversitelerin özgün araştırmalara ve projelere odaklanma fırsatını azaltabilir.

İzomorfizm kavramı, iki farklı yapı veya sistem arasında yapısal bir benzerlik veya eşleşme olduğunu ifade eder (Ataman, 2003). Bu araştırma kapsamında ilk bulgular kalite ve akreditasyon süreç ve uygulamalarının eğitim fakültesi örnekleminde fakültenin içi paydaşları ve yönetsel süreçleri açısından zorlayıcı bağlamda izomorfizme neden olduğunu, fakültenin tüm yönetim süreçlerinde normatif bir etki yarattığını göstermektedir. Bununla birlikte ilk bulgular akreditasyon ve kalite süreçlerinin ilgili eğitim fakültesinde taklitçi bir izomorfizme de neden olduğunu, hemen tüm uygulamaların "yapılmış olması için yapıldığını" ve fakültenin tüm paydaşları arasında aslında yaygınlaşmadığını ve benimsenmediği de anlaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler**: Kalite, akreditasyon, hesap verebilirlik, izomorfizm, üniversite, fakülte

**Kaynakça**

Aktan, C. C. ve Gencel, U. (2010). Yüksek öğretimde akreditasyon. Organizasyon e Yönetim Bilimleri dergisi, 2(2), 137-155. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/333097

Association of Governing Boards of Universities and Colleges. (2022). *AGB-CHEA joint advisory statement on accreditation and governing boards*. AGB. Erişim https://agb.org/wp-content/uploads/2022/03/AGB-CHEA-Joint-Advisory-Statement_web_FINAL.pdf

Ataman, G. (2003). Örgüt tasarımında yeni tekniklerin yayılım dinamikleri. Öneri Dergisi, 5(19), 13-19. https://doi.org/10.14783/maruoneri.682460

Berg, B. L., Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. H. Aydın (Çev. Ed.). Eğitim.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design, choosing among five approaches*. Sage.

ENQA Avrupa Yükseköğrenim Alanında Kalite Güvencesi Standartları ve Yönergeleri. (2015). Erişim https://yokak.gov.tr/Common/Docs/Enqa/ESG_2015_Tr.pdf

Gedikoğlu, T. (2012). Yükseköğretimde hesap verebilirlik. *Yükseköğretim Dergisi, 2*(3), 142-150. https://dergipark.org.tr/tr/pub/yuksekogretim/issue/41247/498219

Güler, A., Halıcıoğlu, M. B., Taşğın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. Seçkin Yayıncılık.

Jensen, J. L., Rodgers, R. (2001). Cumulating the intellectual gold of case study reserach, *Public Administration Review, 61*(2), 236-246. https://doi.org/10.1111/0033-3352.00025

Özen, F. (2018). Öğretmen hesap verebilirliği. M Ergün, B. Oral ve T. Yazar (Ed.), *Öğretmen yetiştirme sistemimiz (dün, bugün, yarın)* içinde (ss. 281-310). Pegem.

Paker, T. (2015). Durum çalışması. F. N. Seggie, M. A. Yıldırmış (Ed.). *Nitel araştırma, yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımlar* içinde (ss. 119-134). Anı.

Seggie, F. N. ve Yıldırmış, M. A. (2015). Nitel araştırmaların desenlenmesi. F. N. Seggie ve M. A. Yıldırmış (Ed.). *Nitel araştırma, yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımlar* içinde (ss. 23-35). Anı.

Stensaker, B. ve Harvey, L. (2011). Introduction and overview of the book. B. Stensaker ve L. Harvey (Ed.), *Accountability in higher education global perspectives on trust and power* içinde (ss. 1-6). Routledge.

The National Institute of Standards and Technology [NIST]. (2023). 2023-2024 Baldrige Excellence Framework (Education).

Türkoğlu, M. E. (2015). *Öğretmen hesap verebilirliği: özel bir okulda durum çalışması* (Yayın no 391157) [Doktora tezi, Osman Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

# A Study on Accountability-Free Environment within Organizational Settings: The Practice of University Supervisors in Special Education Departments

Oğuzhan Hazır
Kilis 7 Aralık Üniversitesi

**Problem Statement**

This study examines university supervisors' practices in five different Special Education Departments' teaching practice programmes, in Türkiye. These practice programmes are located under a centralized education system. In theory, the actors in the programme are expected to be under hierarchically organised direction and supervision, however, Hazir's (2019) findings have shown that there are no such supervisory or control mechanisms in this system. Due to this reason, where the actors` practices come from needs to be understood clearly. Thus, the following research question is addressed here, in detail: how is the supervision of university supervisors shaped in organisations that do not have proper accountability measures?

The question of what university supervisors' supervision may involve in the absence of accountability measurements is not one that is addressed in the literature. Accordingly, this study aimed to fill this gap in the literature. The central goal of this study is to understand the agency behind the participants' behaviours and what those behaviours reveal. Bandura (2001) states that people`s natures and the quality of their lives are influenced by their agency, which can be described as their 'capacity to act' (Priestley, 2015, p. 1). Furthermore, individuals are always interacting with the other members of the group and in doing so they create newly integrated approaches that evolve as a combination of their own sense of professional agency and their further interaction with other members within the organization (Edwards & Mackenzie, 2005). In other words, the main determinant of reflective practices is seen in the individuals' interpretation of the organization, its group members' approaches and their understanding of associated concepts (Pietarinen et al., 2016). Hence, these theoretical approaches may be helpful in shedding light on how supervisors' practices are shaped in the organizations under investigation.

**Research Methods**

Data collected from semi-structured interviews and scenario interviews based on the systematic grounded theory were used to gain insight to supervisors' behaviours from the five regions in Türkiye. Data were collected from a total of nineteen participants by using a theoretical sampling strategy. Furthermore, the coding stages in the systematic grounded theory approach were conducted as open coding, axial coding and selective coding for analysing the supervisors` data.

The existing literature (Alptekin & Vural, 2014; Hazir, 2019; Vuran, Ergenekon, & Ünlu, 2014) and the current research show that there were a variety of reasons why the teaching practice programmes have not always been practised in accordance with otherwise expected standards. These reasons are associated with participants' agency; they generally blame the department or their colleagues for not conducting adequate supervision or they follow the department's rule for not isolating from their environment. Participants also explained how they would ignore the department`s directives in favour of practising what they know. In this research, it was found that most of the participants generally had a low level of professional agency. Moreover, it was also found there were no accountability measurement in practice for increasing participants' senses of agency and realizing the programmes requirements. While, officially, the programme exists on paper, the government does not inspect what the participants do or whether university supervisors are inspected by upper hierarchy. In this case, there are two decisive factors that affect the way that the participants act: their individual agency and the group`s agency.

**Expected/Temporary Results**

As a result of this study, a new approach can be discussed in terms of professional and relational agency: the self-ordained approach. This approach states that in organizations where there are no accountability measurements, the participants, individually or in the group, decide what to do in the light of their own agency and/or their groups' agency. Each individual has a unique perspective and understanding of nature, so various behaviours arise against similar practices as a result of interpreting ideas, approaches or the environment differently. For example, the self-ordained approach holds that if a participant has a low level of agency, he/she makes less or no effort in the program, or vice versa, a high level of agency allows them to bring effort to the program. However, what are deemed by participants to be appropriate practices is also based on their level of knowledge, while their practices, in any case, are also shaped by the groups' sense of agency. This perspective helped to reveal university supervisors' self-ordained behaviours in the organisations through the analysis of the collected data. Accordingly, the self-ordained approach assists to view these complex behaviours as based on individuals' and groups' senses of agency. This approach may help future researchers for understanding individuals` behaviours by deferring to their sense of agency, and it may be developed through further broader studies in different organizations.

**Keywords:** Accountability, university supervisor, agency theory, special education department

**References**

Alptekin, S., & Vural, M. (2014). The Suggestions and Opinions for The Problems of Mental Retardation Practicum Students Which Are Encountered On Teaching Practicum. *Turkish Studies*, *9*, 127–139.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, *52*(1), 1-26.

Edwards, A., & Mackenzie, L. (2005). *Steps towards participation : the social support of learning trajectories Steps towards participation : the social support of learning trajectories*. *1370*. https://doi.org/10.1080/02601370500169178

Hazir, O. (2019). *Implementing school-based teacher training: the case study of departments of education for intellectually disabled students in Turkey* (Doctoral dissertation, University of Reading).

Pietarinen, J., Pyhältö, K., & Soini, T. (2016). Teacher's professional agency–a relational approach to teacher learning. *Learning*, *2*(2), 112–129. https://doi.org/10.1080/23735082.2016.1181196

Priestley, M. (2015). Teacher agency: what is it and why does it matter? | BERA. November 5, 2018, from https://www.bera.ac.uk/blog/teacher-agency-what-is-it-and-why-does-it-matter

Vuran, S., Ergenekon, Y., & Ünlu, E. (2014). Training Process Cycles for Special Education Teachers and University Supervisors: A Turkish Context. *Educational Sciences: Theory & Practice*, *14*(1), 269–296. https://doi.org/10.12738/estp.2014.1.1563

# Eğitim-Öğretim Alanında PUKÖ Çevriminin Uluslararasılaşma Bağlamında İşletilmesi: YÖK ve YÖKAK'ın Kesişim Alanlarını Desteklemede Öğretim Tasarımının Önemi

Nazire Burçin Hamutoğlu
Eskişehir Teknik Üniversitesi

Emine Nur Ünveren Bilgiç
Düzce Üniversitesi

Şule Yılmaz Özden
Sakarya Üniversitesi

**Problem Durumu**

*Quality is everyone's responsibility.*

W. Edwards Deming

Bilim ve teknolojide yaşanan akıl almaz gelişmeler hemen her alanda etkili olduğu gibi yükseköğretim kurumları açısından da oldukça önemli çıktılara işaret eden bir değişim sürecini hızlandırmaya devam etmektedir. İçinde bulunulan bu sürecin yaşanmasındaki en önemli etken ihtiyaçtır. İhtiyaç ise en temel anlamda mevcut durum ile olması gereken durum arasındaki farka odaklanır. Şüphesiz ki, hissedilen ve gözlemlenen ihtiyaçların ortaya koyulmasında da olması gereken duruma vurgu söz konusudur; lakin ihtiyacın karşılanmasında mevcut durumun dinamiklerinin çok iyi değerlendirilmesi gerekmektedir. Değişim sürecini yönetme işi, olası bir yeniden yapılanma sürecinin en temel beceri ve yetkinlik göstergesidir. Bu sürecin etkili ve verimli bir şekilde yönetilmesi ise "Uluslararasılaşma" ile mümkündür. Küreselleşmeden farklı olan uluslararasılaşma kavramı, yeni dünya düzeninden en iyi şekilde faydalanmayı fırsat bilerek ülkelerin ve akademik sistemlerin politikalar geliştirmesine ve uygulamasına olanak veren dinamikleri içerisinde barındırmaktadır. Eğitim-öğretim alanında da geliştirilen politikalar doğrultusundaki uygulamalar, öğretimin etkili tasarlanması gerekliliğinin altının çizilmesi ve doldurulması hususunda gündemdeki önemini korumaya devam etmektedir. Mevcut durum incelendiğinde, yükseköğretim kurumlarının büyük çoğunluğunda derslerin bilgi paketinin planlaması ve uygulaması mevcuttur. Bununla birlikte YÖKAK liderliğinde yürütülen; yükseköğretim kurumlarının kalite güvencesinin Planlama ve Uygulama çevriminin çalıştığını gösteren Kurum İç Kalite Değerlendirme Raporları (KİDR) da sistemde yer almaktadır. Her ne kadar mevcut raporlar iyileştirmeye yönelik uygulamaları da içerisinde barındırsa da; söz konusu **P**lanlama **U**ygulama **K**ontrol Etme ve **Ö**nlem Alma (PUKÖ) çevriminin Kontrol Et ve Önlem Al çevrimlerini işletecek mekanizmaların YÖK ve YÖKAK kesişim alanlarında desteklenmesine ilişkin ihtiyaç söz konusudur. Bu noktada, (1) programların kalitesinin herkesin sorumluluğunda olduğu bilincinin geliştirilmesi; (2) eğitim-öğretimde kalite güvencesini sağlamanın; kağıt-kürekten oluşan bir iş yükü olmadığı; tam tersine bir çıktı olduğu" fikrinin geliştirilmesi; (3) akademisyenlerin program çıktılarına katkı sağlayan derslerinin; Avrupa Yeterlilik Çerçevesi, Türkiye Yeterlilik Çerçevesi ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlilik Çerçevesi bağlamındaki önemini fark etmelerine yardımcı çalıştay, eğitim, panel vb. etkinliklerin düzenlenmesi; (4) yeni istihdam edilecek akademisyenlerin; öğrenme-öğretme sürecine hazırlanmalarına yardımcı bir oryantasyon eğitimi sonrasında atamalarının gerçekleştirilmesi ihtiyaçları doğrultusunda; bu çalışmada oryantasyon eğitimi kapsamında sunulabilecek "Öğretimde Yetkinlik Program çıktılarına yapılacak vurguda uluslararasılaşmanın ve yönetim mekanizmalarının dinamiklerine bilgi, beceri ve yetkinlik alanlarında odaklanılması amaçlanmaktadır.

**Yöntem**

Araştırma, nitel paradigma doğrultusunda durum çalışması deseni ile yürütülecektir. Durum çalışması, bir olay ve bağlam arasındaki belirsizliği açığa çıkarmak için kullanılmaktadır (Gay, Mills ve Airasian, 2009). Bir başka ifade ile durum çalışması; bir olay ve bağlam arasındaki sınırlar açık olmadığında güncel bir durumu gerçek yaşam alanında irdelemek ile ilgilidir (Yin, 2014). Bu bağlamda araştırmada mevcut öğretim üyelerinin söz konusu ihtiyaçlar bağlamında bir oryantasyon eğitimine uluslararasılaşma bağlamındaki yorumları incelenecektir. Bu doğrultuda araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılacaktır. Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulacaktır. İçerik analizi bir metnin içeriğinin sistematik analizidir (Bhattacherjee, 2012). Katılımcıların görüşme sorularına vermiş oldukları yanıtlar, araştırmacılar tarafından oluşturulan kategori ve temalar çerçevesinde eksensel kodlama ile değerlendirilecektir. Kodlama süreci, elde edilen verileri bölümlere ayırmayı, incelemeyi, karşılaştırmayı, kavramlaştırmayı ve ilişkilendirmeyi gerektirir. Strauss ve Corbin (1990) üç tür kodlama prosedüründen söz ederler. Bu kodlama türleri; açık, eksensel ve seçici kodlama şeklindedir. Eksensel kodlama, ilgili alt kategorilerin bir ana kategoriye veya temaya indirgenmesi sürecidir (Flick, 2009). Araştırmada güvenirlik araştırmacılar arasındaki kodlamalara ilişkin Miles ve Huberman (1994)'ın ortaya koyduğu uyuşum yüzdesi ile hesaplanacaktır. Araştırmanın çalışma grubunu, ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenen sekiz öğretim üyesi oluşturmaktadır. Çalışma grubu oluşturma ölçütü; kalite güvence sistemleri alanında çalışmış olmak, farklı unvanlara sahip olmak ve farklı disiplinlerden çalışmaya gönüllü olarak katılmak şeklinde sıralanabilir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmadan elde edilecek verilere dayalı olarak gerçekleştirilecek eksensel kodlama sonucunda ana temalar, alt temalar ve kodlar belirlenecektir. Söz konusu bu ana temalar, alt temalar ve kodlar bütüncül bir bakışla tekrar ele alınacak ve öğretim

üyelerinin mevcut durum bağlamında görüşleri birbirleri ile ilişkilendirilerek eksenler arası ilişkilerle raporlanacaktır. Mevcut durumun alanda çalışmaları olan öğretim üyeleri tarafından farklı disiplinler bağlamında yorumlanmasının söz konusu oryantasyona ilişkin farkındalığın ve bu oryantasyon eğitimine yönelik içeriğin temel taşlarını ortaya koyacağı düşünülmektedir. Buna ek olarak kalite kültürünün uygulanmasına ilişkin yapıcı bir uygulama örneğine ilişkin saha uygulayıcılarının fikrini alıyor olması da çalışmanın sonuçlarını kritik hale getirmektedir. Türkiye Yükseköğretim ekosistemi iç dinamikleri açısından oldukça önemli olacak çalışma çıktılarının ilerleyen süreçlerde uygulayıcılar, politika koyucular ve diğer tüm paydaşlarca nitelikli öneriler ortaya koyacağı düşünülmektedir. Son olarak, çalışmanın amaçları olarak ifade edilen (1) programların kalitesinin herkesin sorumluluğunda olduğu bilincinin geliştirilmesi; (2) eğitim-öğretimde kalite güvencesini sağlamanın; kağıt-kürekten oluşan bir iş yükü olmadığı; tam tersine bir çıktı olduğu" fikrinin geliştirilmesi; (3) akademisyenlerin program çıktılarına katkı sağlayan derslerinin; Avrupa Yeterlilik Çerçevesi, Türkiye Yeterlilik Çerçevesi ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlilik Çerçevesi bağlamındaki önemini fark etmelerine yardımcı çalıştay, eğitim, panel vb. etkinliklerin düzenlenmesi; (4) yeni istihdam edilecek akademisyenlerin; öğrenme-öğretme sürecine hazırlanmalarına yardımcı bir oryantasyon eğitimi önerisi kapsamında sunulabilecek "Öğretimde Yetkinlik Program çıktılarının; uluslararasılaşma ve yönetim mekanizmalarının dinamiklerinin de ele alınarak eğitim-öğretim alanındaki iç kalite güvencesinin sağlanmasında öğretim tasarımının öneminin ortaya koyulacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Öğretimde yetkinlik programı, uluslararasılaşma, yeterlilik çerçeveleri, YÖK, YÖKAK

**Kaynakça**

Bhattacherjee, A. (2012). Social Science Research: Principles, Methods, and Practices, 2nd Edition, Florida, USA.

Strauss, A.L. ve Corbin, J. (1990) Basics of Qualitative Research (2nd edn 1998; 3rd edn 2008). London: SAGE.

Flick, Uwe, (2009), An Introduction to Qualitative Research, Fourt Edition SAGE.

Altbach, P. G. (2005). Globalization and the university: Myths and realities in an unequal world. The NEA 2005 Almanac of Higher Education. http://www.nea.org/assets/ img/PubAlmanac/ALM_05_06.pdf

Bozkurt, A., Hamutoğlu, N.B., Liman Kaban, A., Taşçı, G. ve Aykul, M. (2021). Dijital bilgi çağı: Dijital toplum, dijital dönüşüm, dijital eğitim ve dijital yeterlilikler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd), 7(*2), 35-63. https://doi.org/10.51948/auad.911584

Taylor, J. (2004). Toward a strategy for internationalization: Lessons and practice from four universities. *Journal of Studies in International Education 2(*8), 149-171.

Caruana, V. (2008). Internationalization of higher education: Globalisation discourse, institutional strategy and curriculum design. In E. O'Doherty (Ed.), *The Fourth Education in a Changing Environment*, (pp.1-18). Informing Science Press.

# Yükseköğretim Kurumlarının Bölgesel Misyon Odaklı Farklılaşma Stratejilerine İlişkin Farkındalık Geliştirme Çalışması: Yükseköğretim Kurumlarının Sahip Olduğu Yetkinlik Doğrultusunda Kapsayıcı ve Yönetilebilir Web Temelli Bir Sistem Önerisi

Nazire Burçin Hamutoğlu
Eskişehir Teknik Ün.

Şule Yılmaz Özden
Sakarya Üniversitesi

Emine Nur Ünveren Bilgiç
Düzce Üniversitesi

**Problem Durumu**

Yükseköğretim kurumlarının ülke ekonomisine katkı sunacak; üniversite için gelir getirici yapılar oluşturacak mekanizmaları planlanma, uygulama, değerlendirme ve gerçekleştirilecek sürekli iyileştirmeler ile sürdürülebilir bir yapıda büyümesine olan ihtiyacı her geçen gün artmaktadır. Ülkemiz yükseköğretim kurumlarının yer aldığı şehirlerin sahip olduğu benzersiz coğrafya ve şartları düşünüldüğünde; pek çok alanda bölgesel misyon farklılaşmasına gittiği gerek Yükseköğretim Kurulu gerekse de Yükseköğretim Kalite Kurulu liderliğinde kurumların yoğun emek ve çabalarında görülmektedir. Söz konusu bu uygulamanın ülkemize sermaye oluşturacak şekilde yapılandırılmasında toplam kaliteyi etkileyen iki önemli kavramın önümüze çıktığı görülmektedir: eklemlenme (articulation) ve işbirliği (collaboration). Yükseköğretim kurumlarının kendi imkan ve kabiliyetleri doğrultusunda sahip olduğu bilgi, beceri ve yetkinlikleri işe koşarak; bölgesel misyon farklılaşması ile bütüncül ve uyumlu diploma ve sertifika programlarını uluslararası düzeyde bir mikro-kredilendirme sistemi doğrultusunda bünyelerinde barındırmak; hem (1) akademisyenlerin motivasyonunu artırarak uluslararası işbirlikleri kapsamında doyum almasını sağlamak hem de (2) ülkemiz sermayesine katkı olması açısından yabancı para girişine katkı sağlayacak uygulamalar önerilmektedir. Bu noktada, TUBİTAK tarafından yayımlanan Üniversitelerin Alan Bazlı Yetkinlik Analiz 2023 yılı raporundan hareketle; yükseköğretim kurumlarının sahip oldukları yetkinliklerin hem ulusal hem de uluslararası bağlamda paylaşılmasında web temelli kapsayıcı bir sistem ile bu sistemin yönetilmesine ilişkin bir ihtiyaç gözlenmiştir. Bu çalışmada, öncelikle yükseköğretim kurumlarının sahip oldukları misyon doğrultusundaki yetkinlik alanlarının incelenerek; bölgesel misyon odaklı farklılaşma stratejisinin uluslararasılaşma bağlamındaki önemine ilişkin bir farkındalık geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bununla birlikte, çalışma kapsamında geliştirilebilecek kapsayıcı ve yönetilebilir web temelli bir sistemin sahip olabileceği dinamiklerin; raporda belirlenen temel alan ve alt alanlardan Sosyal ve Beşeri Bilimler-Eğitim alanını örnekleyecek şekilde değerlendirilmesi de çalışmanın amaçları arasındadır. Buna göre, TUBİTAK tarafından yayımlanan alan bazlı yetkinlik analizi raporunu ulusal ve uluslararası bağlamda işlevsel kılmak ve ülkemiz yükseköğretim kurumlarının yetkinliklerini paylaşmak önemli görülmektedir. Bu kapsamda, elde edilen bulgular ışığında kaliteyi etkileyen iki önemli kavram olan eklemlenme (articulation) ve işbirliği (collaboration) doğrultusunda; üniversitelerin sahip oldukları bölgesel misyon odaklı farklılaşma stratejilerinin de temel alınması ile üniversitelerin sahip oldukları yetkinliklerin ulusal ve uluslararası düzeyde paylaşılmasına hizmet etmesi amacıyla; kapsayıcı web temelli bir sistemin önerilmesi söz konusudur.

**Yöntem**

Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına uygun olarak desenlenmiş ve yürütülmüştür. Çalışmada temel alınan durum TUBİTAK tarafından 2023 yılında yayımlanan "Üniversitelerin Alan Bazlı Yetkinlik Analiz Raporu"dur. Yin'e (2013) göre durum çalışması, bir olgunun gerçekliği içinde incelenmesi, araştırılması ve tanımlanmasıdır. Rapor kapsamında üniversitelerin alan bazlı yetkinlikleri hacim (%40) ve kalite (%60) ekseninde analiz edilmiştir. Hacim boyutunda 4 göstergeye yer verilmiştir: dünyadaki bilgi birikimine katkı, Türkiye'de o alanda akademik değer yaratan kritik kitlenin ilgili üniversitede yer alma payı, Ar-Ge ve yenilik proje hacmi, üniversitenin ilgili alandaki Türkiye'ye görece bağıl odaklanma endeksidir. Kalite boyutunda ise 7 göstergeye yer verilmiş olup; bunlar yayınların dünyaya görece bağıl atıf etkisi, üniversitenin dünya çapında en fazla atıf alan ilk %10'luk dilime girmiş yayın sayısı, akademisyenlerin araştırma verimliliği, Ar-Ge ve yenilik projelerinin niteliği, patentler tarafından atıflanmış yayın sayısı, uluslararası işbirlikleri ve ülkemizin/üniversitenin uluslararasılaşmasına katkısı şeklindedir. Rapor kapsamında hacim ve kalite boyutunda belirlenen göstergeler ışığında 21 ana araştırma alanı ve bunların altında 132 alt araştırma alanı belirlenmiştir. Bu çalışmada ise, Sosyal ve Beşeri Bilimler Ana alanı ve Eğitim alt alanı altında elde edilen grafiklere ait 1., 2., 3. ve 4. bölgelerde hacim ve kalite boyutunda ayrı ayrı yüksek puan alan üniversiteler ile sahip oldukları yetkinlikler incelenmiş ve öneriler sunulmuştur.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu çalışmayla birlikte yükseköğretim kurum paydaşlarının sahip oldukları bölgesel misyon odaklı farklılaşma stratejileri ile ilgili farkındalıklarının artırılması beklenmektedir. Yükseköğretim kurumlarının kendi yerel bağlamında güçlü yanlarını ortaya çıkararak bu alanda sahip oldukları misyon odağı doğrultusunda; kaynaklarını tüm birimleriyle güçlendirmesi ve eğitim programlarını iç ve dış paydaşlarla da işbirliği içerisinde beceri ve yetkinlik gelişimini sağlayacak şekilde dönüştürmesi hedeflenmektedir. Böylece mezunların da kurumun sahip olduğu misyon odağı alanındaki beceri ve yetkinliklerle donatılması söz konusudur ki bu durum istihdam noktasında sahip olunması beklenen 21. yy becerileri çerçevesine girmektedir. Aynı

zamanda geliştirilmesi amaçlanan farkındalık ile kurumların kalite güvencesini sağlamadaki ısrarı ile rekabet oluşturması da çalışmanın olası sonuçları arasındadır. İçinde bulunduğumuz dijital çağda yükseköğretim kurumlarının uluslararasılaşma doğrultusunda dönüşümünü desteklemek ve adaptasyonunu sağlamada; kalite güvencesinin sağlanmasının kurumun sahip olduğu yetkinlikleri paylaşması ve sürekli olarak kendini geliştirmesi hususunda önem arz ettiği düşünülmektedir. Kurum paydaşları arasında geliştirilmesi amaçlanan farkındalığın motivasyonu etkin kılması da sürdürülebilirlik açısından çalışma sonuçlarını önemli kılacağı söylenebilir. Örneklenen Sosyal ve Beşeri Bilimler-Eğitim ana ve alt alanı kapsamında önerilen kapsayıcı web temelli sistem ve stratejilerle kurumların sahip oldukları yetkinlikleri ulusal ve uluslararası bağlamda mikro-kredilendirme gibi uygulamalarla paylaşarak; orta ve uzun vadede sermaye artışını da sağlayabileceği düşünülmektedir. Unutulmamalıdır ki, geçmişten günümüze "bacasız sanayi" olarak atfedilen bir ülke konumunda olan İngiltere; değişimi ve dönüşümü yönetmede doğa, sanat, turizm vb. alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da bilim ve teknolojideki gelişmeleri yakından takip etmiş; hızlı refleks göstererek adaptasyon sürecine günümüzden yüz yıl önce girmiş ve kurduğu sistemi geçmişten günümüze sürdürülebilir kılmıştır.

**Anahtar Kelimeler**: Yükseköğretim, bölgesel misyon odaklı farklılaşma, uluslararasılaşma, eklemlenme (articulation), işbirliği (collaboration).

**Kaynakça**

Yin, R.K. (2013) Case study research: Design and methods. Thousand Oaks: Sage Publications.

TUBİTAK (203). Üniversitelerin alan bazlı yetkinlik analiz raporu. https://tubitak.gov.tr/sites/default/files/2023-yetkinlik-raporu.pdf

Bozkurt, A., Hamutoğlu, N.B., Liman Kaban, A., Taşçı, G. ve Aykul, M. (2021). Dijital bilgi çağı: Dijital toplum, dijital dönüşüm, dijital eğitim ve dijital yeterlilikler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd), 7(*2), 35-63. https://doi.org/10.51948/auad.911584

Hamutoğlu, N. B., Bilgiç, E. N. Ü., & Elmas, M. (2022). Thematic Analysis of Status Reports Made within the Scope of Higher Education Assessment and Quality Assurance: The Comparative Case of England and Türkiye. *Yükseköğretim Dergisi, 12*(Supplement), 99-110.

Caruana, V. (2008). Internationalization of higher education: Globalisation discourse, institutional strategy and curriculum design. In E. O'Doherty (Ed.), *The Fourth Education in a Changing Environment*, (pp.1-18). Informing Science Press.

Taylor, J. (2004). Toward a strategy for internationalization: Lessons and practice from four universities. *Journal of Studies in International Education 2(*8), 149-171.

Altbach, P. G. (2005). Globalization and the university: Myths and realities in an unequal world. The NEA 2005 Almanac of Higher Education. http://www.nea.org/assets/ img/PubAlmanac/ALM_05_06.pdf

# Developing Standards for Adaptive Leaning Platform Usage

Sabiha Elvan Güler
MEF University

İlke Topal
MEF University

Paker Doğu Özdemir
MEF University

**Problem Statement**

Today's higher education system faces multiple challenges, such as maintaining quality, managing high costs, addressing student diversity, ensuring equal access, and providing learning opportunities for non-standard student groups (Weber, 2019). To tackle these issues, there has been a rise in new teaching methods and innovative technologies (Veletsianos, 2016). The increasing interest in new technology in education arises from its ability to tailor online learning experiences; one such technology is Adaptive Learning Platforms (ALPs) (Kaw et al., 2019). These platforms are believed to be highly useful when integrated into the flipped learning model showcasing the potential of such technological innovations in reshaping educational strategies (Tharayil et al., 2018).

ALPs can be challenging to define due to the influence of modern advancements like learning analytics and machine learning on the evolution of these systems (Mirata et al., 2020; Pugliese, 2016). They have great potential as they foster personalization in learning, matching the pace and content with each student's skillset and progress while providing real-time feedback based on their unique strengths and shortcomings (Castro, 2019). Furthermore, a study by Dziuban et al. (2018) exploring the integration of computing and IT in higher education demonstrated that many education leaders maintain a positive outlook on adaptive learning, holding the conviction that it holds considerable promise in enhancing student performance.

Despite the positive perspective toward adaptive learning, research indicates that higher education institutions encounter numerous barriers when implementing adaptive learning (Mirata et al., 2020). The first significant hurdle encountered in ALPs pertains to technological complications. Such issues include the management of data, which encompasses the struggle of integrating adaptive teaching systems into Learning Management Systems (LMS), and the complexity of these systems (Zliobaite et al., 2012). Concurrently, the engagement of faculty members with ALPs presents another substantial issue, especially given the absence of a definitive guideline on appropriate usage (Johnson & Zone, 2018).

Adaptive learning technology in higher education has introduced new demands for students, faculty, and institutional staff. Navigating these systems requires the development of specific competencies, which may lead institutions to invest in hiring instructional designers and offering comprehensive training programs. This study was prompted by the needs of MEF University in İstanbul, which institutionally implements Adaptive Learning Platforms (ALPs) to support its university-wide Flipped Learning vision. The authors of this paper are affiliated with the Center for Research and Best Practices in Learning and Teaching (CELT) at MEF University. CELT aims to enhance the effectiveness, efficiency, and engagement of education at MEF University by promoting and supporting the optimal use of educational technology and design. The center recognized a need for standards to measure such platforms' effective and consistent use.

However, despite the growing prevalence of ALPs, there is a gap in our understanding of best practices that faculty can employ to optimize their use of these systems (Mirata et al., 2020). The main objective of this study is to identify and document effective strategies for faculty use of ALPs in the higher education context by developing standardized guidelines that can support faculty members in maximizing the benefits of ALPs. Developing such standards is important in enabling educators and institutions to take full advantage of the potential benefits that ALPs offer.

**Research Methods**

This research aimed to develop standards for using ALPs effectively. The research is the initial steps of a wider developmental research endeavor, characterized by its iterative design, testing, and refinement processes (Richey & Klein, 2005).

As CELT, we assessed the quality of MEF University's platform usage. We examined the platforms used by faculty in the 21-22 and 22-23 Fall semesters, covering 80 courses. Before the 22-23 Fall semester began, we reviewed the 21-22 courses. Two instructional designers assessed platform quality and validated their observations with learning analytics. To obtain a more comprehensive understanding of instructor usage, we conducted brief interviews with 30 faculty members who exhibited varying levels of platform proficiency. During these interviews, we discerned the concerns and needs of the instructors and supplied them with personalized usage recommendations. This was the first time CELT provided instructional design support for ALP usage. After analyzing the 21-22 Fall semester, we assessed the 22-23 Fall courses for our intervention's effectiveness. During this analysis, we took notes and recognized the need for standards to ensure quality and consistency. After reviewing notes from both analyses, we proposed initial standards and gathered feedback from 5 faculty members through interviews.

To develop the standards further, we conducted a systematic review of the literature focusing on research published within the last five years. This review aimed to understand suggested best practices regarding ALP usage. The databases consulted encompass “Google Scholar,” “Scopus,” and “Web of Science.” The search term we used was as follows: “adaptive learning,” “intelligent tutoring,” “higher education,” “university,” “standards,” and “rubric.” We extracted all articles that centered

around ALPs. We ended up with 22 articles. After reviewing the articles, we found six of them to provide suggestions on using platforms. Drawing from these six selected articles, new standards were added to the initial standards, and the initial ones were revised.

To ascertain the validity and robustness of the standards, we consulted a Professor of Distance Education whose research interests include ALPs. We also consulted three MEF University faculty members with varying levels of expertise with the platforms. We explained to them the rationale behind developing the standards and the institution's plan for their implementation. They provided feedback on each standard. The feedback we collected was instrumental in refining and enhancing the standards. Moreover, we subsequently organized standards into five primary categories, reflecting the principles of the ADDIE (Analysis, Design, Development, Implementation, and Evaluation) model.

**Expected/Temporary Results**

Below are the current standards mapped onto ADDIE drawn from the following sources: Cavanagh et al., 2020; Johnson & Zone, 2018; Munoz et al., 2022; Kaw et al., 2019; Mirata et al., 2020; Binh, Trung & Duy, 2021; Dziuban et al., 2018).

Analysis

- Instructor understands adaptive functions.
- Instructor investigates foundational materials for struggling students.
- Design
- Instructor reevaluates instructional design for adaptive teaching.
- Instructor provides an ALP overview in the course syllabus.
- Instructor outlines ALP grading policies in the syllabus.
- Instructor incorporates at least 10% of grade into ALP activities (if necessary for motivation).
- Instructor employs objective-based learning bits in ALP.
- Instructor utilizes multimodal learning resources in ALP.

Development

- Instructors provide technical support information.
- Instructor ensures ALP is easy to use for students.
- Instructor uses ALP gradebook for tracking.
- Instructor utilizes learning analytics at lesson and student levels.
- Instructor guides students to extra ALP materials based on analytics.
- Instructor adapts in-class approach based on ALP analytics.
- Implementation
- Instructor ensures ALP orientation at the course start.
- Instructor explains the value of ALP at the course start.
- Instructor employs frequent formative assessments in ALP.
- Instructor regularly reminds students of ALP activities.
- Instructor provides prompt feedback on ALP assignments.
- Instructor promotes ALP engagement during in-class sessions.
- Instructor checks in with students with abnormal learning rates.
- Evaluation
- Instructor gathers feedback and evaluates the effective use of ALP.

Moving forward, these standards will be refined and augmented. Before the beginning of the Fall semester for 2023-2024, these standards will be announced to the university. Subsequently, the standards will be transformed into a self-assessment scale. The results from this scale, combined with learning analytics and student course evaluations, will not only promote ongoing enhancement of the standards and opportunities for empirical field testing but also facilitate continuous improvement to ensure sustainable ALP utilization.

**Keywords:** Adaptive learning, adaptive learning platforms, intelligent tutoring, higher education, standards

**References**

Binh, H. T., Trung, N. Q., & Duy, B. T. (2021). Responsive student model in an intelligent tutoring system and its evaluation. Education and information technologies, 26, 4969-4991.

Castro, R. (2019). Blended learning in higher education: Trends and capabilities. Education and Information Technologies, 24(4), 2523-2546. https://doi.org/10.1007/s10639-019-09886 3.

Cavanagh, T., Chen, B., Lahcen, R. A. M., & Paradiso, J. R. (2020). Constructing a design framework and pedagogical approach for adaptive learning in higher education: A practitioner's perspective. International review of research in open and distributed learning, 21(1), 173-197.

Dziuban, C., Howlin, C., Moskal, P. D., Johnson, C., Eid, M., & Kmetz, B. (2018). Adaptive learning: Context and complexity. e-mentor, (5 (77)), 13-23.

Johnson, C., & Zone, E. (2018). Achieving a scaled implementation of adaptive learning through faculty engagement: A case study. Current Issues in Emerging eLearning, 5(1), 7.

Kaw, A., Clark, R., Delgado, E., & Abate, N. (2019). Analyzing the use of adaptive learning in a flipped classroom for preclass learning. Computer Applications in Engineering Education, 27(3), 663-678.

Mirata, V., Hirt, F., Bergamin, P., & van der Westhuizen, C. (2020). Challenges and contexts in establishing adaptive learning in higher education: findings from a Delphi study. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 17, 1-25.

Muñoz, J. L. R., Ojeda, F. M., Jurado, D. L. A., Peña, P. F. P., Carranza, C. P. M., Berríos, H. Q., ... & Vasquez-Pauca, M. J. (2022). Systematic review of adaptive learning technology for learning in higher education. Eurasian Journal of Educational Research, 98(98), 221-233.

Pugliese, L. (2016). Adaptive learning systems: Surviving the storm. Educause review, 10(7).

Richey, R. C., & Klein, J. D. (2005). Developmental research methods: Creating knowledge from instructional design and development practice. *Journal of Computing in higher Education*, *16*, 23-38.

Tharayil, S., Borrego, M., Prince, M., Nguyen, K. A., Shekhar, P., Finelli, C. J., & Waters, C. (2018). Strategies to mitigate student resistance to active learning. International Journal of STEM Education, 5, 1-16.

Veletsianos, G. (Ed.). (2016). Emergence and innovation in digital learning: Foundations and applications. Athabasca University Press.

Weber, N. (2019). Adaptive learning: Understanding its progress and potential. Horizon Report: 2019 Higher Education Edition, 3-41.

Zliobaite, I., Bifet, A., Gaber, M., Gabrys, B., Gama, J., Minku, L., & Musial, K. (2012). Next challenges for adaptive learning systems. ACM SIGKDD Explorations Newsletter, 14(1), 48-55.

# Yükseköğretimde Kalite Ölçütlerine Çok Kriterli Karar Verme Yaklaşımı: Analitik Hiyerarşi Prosesi

Muammer Maral
Marmara Üniversitesi

Hatice Derya Karakurt
Marmara Üniversitesi

Ali Özdemir
Marmara Üniversitesi

**Problem Durumu**

Yükseköğretim ortamında, Yükseköğretim Kalite Kurulu tarafından denetlenen Kurumsal Dış Değerlendirme ve Akreditasyon Programlarının ortaya çıkışı, akademik kurumların değerlendirilmesinde bir değişikliğe yol açmıştır. Bir çerçeveye sahip olan bu programlar, sistematik olarak Kalite Güvence Sistemi, Eğitim-Öğretim, Araştırma-Geliştirme ve Toplumsal Katkı olmak üzere dört ana boyut altında sınıflandırılan 14 farklı alt boyutu tanımlamaktadır. Bu sınıflandırma yapısı, yükseköğretim kurumlarının hem iç süreçlerini hem de dış katkılarını kapsayan değerlendirme incelemeleri için kapsamlı bir rehber olarak hizmet etmek üzere tasarlanmıştır. Bu boyutlar içinde 46 kriterden oluşan bir yapı oluşturulmuştur. Bu kriterler, yalnızca iç öz-değerlendirmenin ana hatlarını şekillendirmede değil, aynı zamanda dış değerlendirme için ölçütler belirlemede, değerlendirme sürecinde şeffaflık, nesnellik ve tekdüzelik geliştirmede çok önemli bir role sahiptir. İyileştirmeyi garanti eden güçlü yönleri ve alanları belirleyerek kurumsal büyüme ve ilerleme için yörüngeyi aydınlatma işlevi görürler. Yükseköğretim kurumları arasındaki doğal çeşitlilik göz önüne alındığında, kriterlerin göreceli önemini ayırt etmek için adil ancak bağlamsal olarak duyarlı bir yaklaşım zorunludur. Buna cevaben, incelenmekte olan araştırma, bu karmaşıklığı ele almak için tasarlanmış rasyonel bir metodoloji önermektedir. Önerilen metodoloji, her bir kritere sistematik olarak önem dereceleri atfederek, değerlendirme kriterleri ile kurumsal bağlam arasında uyumlu bir etkileşim sağlayan dengeli bir çerçeve oluşturmayı amaçlar. Bu noktada belirlenen kriterlerin her birinin eşit önem düzeyinde olduğu varsayımının aksine her bir ana ve alt kriterlerin farklı önem düzeylerinde olabileceği varsayımını baz alınmakta ve bu durum değerlendirilmektedir. Kriter öneminin titiz bir şekilde atanması yoluyla kurumlar, çabalarını ve kaynaklarını stratejik olarak genel kalite geliştirme üzerinde maksimum etki sergileyen alanlara yönlendirebilir. Değerlendirmeye yönelik bu sistematik yaklaşım, kurumsal hedeflerin değerlendirme süreçleriyle uyumlu hale gelmesini teşvik eder ve böylece kurumları sürekli ilerleme yörüngesine doğru yönlendirebilir. Alt boyutların ve kriterlerin titiz bir şekilde tanımlanması kapsamlı bir çerçeve sağlarken, araştırmanın rasyonel bir metodolojik yaklaşım önerisi, mevcut probleme derin bir bakış açısı sağlar. Bu değerlendirme çerçeveleri ve ayırt edici metodolojinin, yüksek öğretim kalite güvencesi alanına farklı bir açıdan bakmayı amaçlar.

**Yöntem**

Bu araştırmada Analitik Hiyerarşi Prosesi (AHP), kurumsal kalite ve akreditasyon ölçütlerinin sıralanmasını sağlamak amacıyla kullanılacaktır. Çok Kriterli Karar Verme yöntemlerinden biri olan AHP, göreceli karşılaştırmalar yoluyla karmaşık karar verme süreçlerinin yönetilmesini matematiksel çıkarımlarla sağlayan bir yöntemdir. AHP yöntemi, belirlenen kriterlerin ağırlıklandırılmasında ve alternatiflerin sıralanmasında kullanılan bir yöntemdir. AHP'de ikili karşılaştırmalar, bir kriterin diğerine göre üstünlüğünü derecelendiren bir değerlendirme sistemidir. AHP matrisleri aracılığıyla belirlenen tüm kriterlerin uygulayıcılar tarafından etraflıca gözden geçirilmesi mümkün olmakta ve tutarlılık analizleri ile sonuçların güvenirliği artırılmaktadır. Araştırmada AHP kriterlerini, 14 alt boyutun altında yer alan ölçütler temsil etmektedir. Buna göre, Kalite Güvence Sistemi ana boyutu altında 5 alt boyut (Liderlik ve Kalite, Misyon ve Stratejik Amaçlar, Yönetim Sistemleri, Paydaş Katılımı, Uluslararasılaşma) ve 18 ölçüt bulunmaktadır. 'Eğitim-Öğretim ana boyutu altında 4 alt boyut (Program Tasarımı, Değerlendirmesi ve Güncellenmesi, Programların Yürütülmesi, Öğrenme Kaynakları ve Akademik Destek Hizmetleri, Öğretim Kadrosu) ve 18 ölçüt bulunmaktadır. Araştırma ve Geliştirme ana boyutu' altında 3 alt boyut (Araştırma Süreçlerinin Yönetimi ve Araştırma Kaynakları, Araştırma Yetkinliği ve İş Birlikleri ve Destekler, Araştırma Performansı) ve 7 ölçüt bulunmaktadır. Toplumsal Katkı ana boyutu altında 2 alt boyut (Toplumsal Katkı Süreçlerinin Yönetimi ve Toplumsal Katkı Kaynakları, Toplumsal Katkı Performansı) ve 3 ölçüt bulunmaktadır. AHP yöntemi ile ana ve alt kriterlerin önem düzeyi rasyonel temelde belirlenecektir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Yükseköğretim Kalite Kurulu'nun Kurumsal Dış Değerlendirme ve Akreditasyon Programları kapsamında kurumsal kalite ve akreditasyon kriterlerini sıralamak için AHP uygulanmasının aydınlatıcı sonuçlar vermesi beklenmektedir. Göreceli karşılaştırmalar yoluyla matematiksel çıkarımdan yararlanan AHP metodolojisinden yararlanan bu araştırma, kriterlerin önemini ve ağırlıklarını belirlemek için sistematik bir yaklaşım sunmayı amaçlamaktadır. İkili karşılaştırmaların uygulanması yoluyla AHP yaklaşımı, bir kriterin diğerine göre üstünlüğünü değerlendirmek için bir çerçeve oluşturacaktır. Bu yapılandırılmış değerlendirme sistemi Kalite Güvence Sistemi, Eğitim-Öğretim, Araştırma ve Geliştirme ve Toplumsal Katkı olmak üzere dört ana boyutta her bir alt boyutun ve kriterin göreli önemine ilişkin bir bakış açısı sağlayacaktır. Sonuçların, değerlendirme çerçevesindeki hiyerarşik ilişkileri ve öncelikleri yansıtan kapsamlı bir hiyerarşi sağlaması beklenmektedir. AHP metodolojisi, hem ana boyutlara hem de ilgili alt boyutlara ağırlıklar atayarak, çeşitli kriterler arasındaki karmaşık etkileşimi yakalamanın metodolojik bir yolunu sunacaktır. Bu sonuç, yalnızca değerlendirme sürecine bilimsel bir temel

sağlamayacak, aynı zamanda kalite geliştirme arayışlarında karar verme için rasyonel bir temele sahip kurumları güçlendirecektir. Ayrıca, çalışmanın kurumsal kalite ve akreditasyon kriterlerini değerlendirmek için AHP yöntemini uygulamasının, değerlendirme sürecine yüksek düzeyde şeffaflık ve tutarlılık getirmesi beklenmektedir. Analizin tamamlanmasının ardından, araştırmanın ana boyutlar, alt boyutlar ve kriterlerin kapsamlı bir sıralamasını sunması beklenmektedir. Bu sıralama, paydaşlara yüksek öğretimde kalite güvencesinin farklı yönlerine atfedilen göreceli önem ve önceliklere ilişkin değerli bilgiler sağlayacaktır. Ek olarak, araştırmanın kaynakların daha stratejik bir şekilde tahsis edilmesini kolaylaştıracağı ve kurumların çabalarını etki ve iyileştirme için en büyük potansiyele sahip alanlara yoğunlaştırmasına olanak sağlayacağı öngörülmektedir. Belirlenen önem ve ağırlık hiyerarşisi, kurumları eğitim, araştırma ve toplumsal hedeflerin peşinde koşarken sürekli büyüme ve iyileştirme yörüngesine doğru yönlendiren bir yön bulma kılavuzu olarak hizmet edecektir.

**Anahtar Kelimeler:** Yükseköğretim, akreditasyon, kalite, çok kriterli karar verme, AHP

# Akran Öğretimi Yoluyla İlkokul Öğrencilerinin Dijital Vatandaşlık Farkındalıklarının Geliştirilmesi

Bilal Öncül
Erzurum Teknik Üniversitesi

Ali Ersoy
Anadolu Üniversitesi

**Problem Durumu**

Çoğu teknolojik gelişme gibi İnternet, "yeni kuşak" tartışmalarını gündeme getirse de bu yeni kuşağın nasıl eğitileceği daha büyük bir soru işaretidir (Strauss ve Howe, 1991). Hızla daha çok kullanılan İnternet'in her yaş grubunu, aynı biçimde etkilemeyeceği (Selwyn ve Odabaşı, 2017) örneğin çocukların teknolojiyle daha yoğun biçimde etkileşimde bulundukları ifade edilmektedir. Teknolojinin sadece ulaşılabilir olması da yeterli değildir; erken yaşlarda ortaya çıkan dijital uçurumu ortadan kaldırmak için teknolojiyi kullanma bilgisi ve yeni beceri alanları daha önemlidir (van Dijk, 2006). Başka bir deyişle çocuklar dijital ortamlarda karşılaştıkları tehditlerle başa çıkabilmek ve olanaklardan yeteri kadar faydalanabilmek için yeni dijital topluluğun bilgi, beceri ve tutumlarına ihtiyaç duymaktadır. 21. yüzyıl becerileri içinde "bilgi, medya ve teknoloji becerileri" olarak kavramsallaştırılan bu becerilerin çocuklara kazandırılması için eğitimcilerin, karar vericilerin ve eğitim programlarının dönüşüme ihtiyacı vardır (Partnership for 21st Century Learning [P21], 2009; Trilling ve Fadel, 2009).

İnternetin zengin içerikler sunması ve bir mekâna bağlı olmaksızın öğrenmeye imkân vermesi onu eğitim ortamlarının en temel parçası haline gelmiştir. Öğretmenin sınıftaki teknoloji rehberliği ve içerik sağlayıcılığı rolünü yerine getirmesinde, tartışılan konulardan biri de kuşaklararası teknoloji kültürü farklılığıdır (Palfrey ve Gasser, 2008; Prensky, 2001, 2005, 2008). Kuşaklararası teknoloji kültürü farklılığı varsayımına dayalı olarak dijital vatandaşlık eğitiminde akran öğretimi yöntemi kullanılabilir (Park and Kim, 2006; Wong, Neve and Negreiros, 2016). Akran öğretimi 19. yüzyıldan itibaren özel eğitim, rehberlik, hemşirelikte meslek içi eğitim alanlarında kullanılmıştır. Bu yönteme işbirlikli öğretimin bir türü olarak öğrenci sayılarının az olduğu birleştirilmiş sınıflarda okuma-yazma ve sosyal beceri öğretiminde başvurulmaktadır (Binbaşıoğlu, 1999; Gültekin, 2007).

Akran temelli uygulamalar başlığı altında birleştirilen akran eğitimi (peer education), akran öğretimi (peer learning), akran öğreticiliği (peer tutoring) ve akran destekli öğrenme (peer assisted learning) gibi isimlerle literatürde yer almaktadır. Konuyla ilgili literatür akademik başarı, çeşitli alanlarda beceri düzeylerinde iyileşme, benlik saygısında olumlu yönde artış, kimi kazanımlarda kalıcılık, akıcı okuma ve okuduğunu anlama konularında akran öğretiminin etkili olduğu yönündedir. Bunun yanında eğitmen akranların sorumluluk, liderlik gibi kimi özelliklerinin geliştiği gözlenmiştir (Can, 2009). Akran öğretimi dijital vatandaşlık eğitimi konularının öğretimde işe koşulabilecek özellikler içermektedir.

Toplumun etkin bir yurttaşı olan bireyin nitelikleri ile ilgili zamanla çeşitli değişimler olduğu sosyal bilimcilerin yaygın kabullerindendir. Eğitim bağlamında bireylerin etkin yurttaş olarak nasıl yetiştirileceği ise dünyadaki sosyal bilgiler eğitiminin temel işlevlerinden biridir (Barr, Barth ve Shermis, 1978). Türkiye'de uygulanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda tanımlanmış, dijital dünyada yaşayan etkin yurttaşlık için gerekli olan 21. yüzyıl becerileri bağlamında, kazandırılması gereken beceriler arasında görülen İnternet ve bağlı teknolojilerin uygun biçimde kullanımı hedefiyle programda yerini almıştır (MEB, 2005). Bilgi teknolojilerini dijital yeterlik ya da dijital okuryazarlık olarak etkili biçimde kullanmanın yanı sıra dijital vatandaşlık kavramı, İnternet'in ve sosyal medyanın gelişmesiyle ortaya çıkan yeni toplumsal düzende etkin yurttaş olabilme biçiminde açıklanmaktadır. Hiyerarşik olarak dijital vatandaşlık, 21. yüzyıl becerilerinden biridir. Dijital okuryazarlık ise dijital vatandaşlıkla ilişkili dokuz boyuttan birisidir (P21, 2009).

Akran öğretimi ve dijital vatandaşlık eğitimi alanyazını incelendiğinde, her iki konuda da ilkokul düzeyinde bilimsel çalışmalara ihtiyaç olduğu, özellikle dijital vatandaşlık konularının öğretiminde akran öğretiminin işe koşulacağı araştırmaların gerçekleştirilmesi ihtiyacının da olduğu görülmüştür. Araştırmanın teorik çerçevesinin sosyal yapılandırmacı teoriye dayanması, öğretmenler ile öğrenciler arasında teknolojik kuşak farklılıklarının olması, akran öğretiminde akranların birbirlerinden öğrenebilmesi ve dijital vatandaşlık eğitimi konularını akran öğretimi yöntemine uygun olması gibi nedenler bu araştırmanın gerçekleştirime gerçeklerindendir. Bu araştırma, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerine akran öğretimi yöntemi ile dijital vatandaşlık farkındalık düzeylerindeki gelişmeyi incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Akran öğretimi yöntemi ile gerçekleştirilen Dijital Vatandaşlık Eğitimi Programı (DVEP), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital vatandaşlık farkındalık düzeyleri üzerinde etkili midir?
2. Araştırmada eğitmen akran ve eğitilen akranların, DVEP deneyimlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Akran öğretimi yöntemi ile gerçekleştirilen DVEP'nın uygulanması sürecinde, akranların dijital vatandaşlık farkındalık düzeylerine etkisi nedir?

**Yöntem**

Bu araştırma mixed embedded experimental design ile gerçekleştirilmiştir. Bu desende, deneysel süreçte katılımcıların ve paydaşların deneyimlerine ve sosyal bağlamın özelliklerine odaklanılmaktadır (Creswell and Clark, 2017). Araştırmada deneysel süreçlerden sağlanan nicel verilerin zayıf noktası olarak görülen uygulama, sonuç ve bağlam arasındaki ilişkinin, nitel verilerle bütünleştirilerek zenginleştirilmesi amaçlandığından mixed embdedded experimental design tercih edilmiştir (Creswell, 2009; Moore, Graham ve Diamond, 2003).

Uygulama süreci akran öğretiminin hazırlık aşaması olan planlama ve akran gruplarının belirlenmesiyle başlamaktadır. Bu süreçte uygulama için uygun bir okul seçilmiştir. Daha sonra eğitmen akranların seçimi için okuldaki bütün dördüncü sınıf öğrencilerine araştırmacıların geliştirdiği İlkokul Öğrencileri için Dijital Yeterlik Ölçeği uygulanmıştır. Ölçek sonucuna göre hem deneysel uygulamanın yapılacağı sınıf hem de eğitmen akranlar seçilmiştir. Sonuçta en yüksek puan alan sınıf ve aynı sınıftaki altı öğrenci ile eğitmen eğitimi yapılmıştır. Sonraki aşamada akran öğretimiyle gerçekleştirilen DVEP'in asıl uygulaması için hazırlıklar, uygulamanın yapılması ve eğitimin değerlendirilmesi gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada katılımcıları çok aşamalı örnekleme (multi stage sampling) ile iki aşamada yapılmıştır. Birinci aşamada akranların eğitilmesi için uygulanan ölçek puanlarının ortalamalarına göre uygulama sınıfı belirlenmiştir. 24 öğrenciden en yüksek puan alan altı öğrenci 'Eğitmen' olarak seçilmiştir. İlk aşamada 40 dakikalık altı oturumda akran öğretimi yapılmıştır. Eğitmen akranlar DVEP kapsamında dijital vatandaşlığın altı boyutunda bilgilendirmeler ve etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca öğrencilerin eğitmen rolünde nasıl davrandıkları ve eğitim sürecini nasıl gerçekleştirildikleri de incelenmiştir.

Toplamda 24 öğrenci; her biri altı gruptan bir eğitmen ve üç eğitilen akrandan oluşmuştur Araştırmacı gerektiğinde denetleme yapmıştır. Araştırmadaki ders içeriği DCEP Ribble ve Baily (2011) tarafından önerilen dijital erişim, dijital iletişim, dijital okuryazarlık, dijital güvenlik-gizlilik, dijital etik ve dijital hak-sorumluluk olarak altı dijital boyuttan oluşturulmuştur.

Bu araştırmanın nicel verileri araştırmacı tarafından geliştirilen İlkokul Öğrencileri için Dijital Yeterlik Ölçeği ve ön test-son test olarak kullanılan Dijital Vatandaşlık Eğitimi Programı Farkındalık Testi puanlarından oluşmaktadır. Nitel veriler ise görüşme dokümanları, saha notları (video kayıtları), araştırmacı günlüğü ve öğrenci ürünlerinden ibarettir. Toplamda 480 dakikalık video kaydı alınmış ve bu kayıtlar bilgisayarda yedeklenmiştir. Akran eğitmenlerin tamamıyla ve eğitilen akran gruplarından bir öğrenciyle yarı-yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Ayrıca öğrenci ürünleri, araştırmacı günlüğü, öğrencilerin ders içi görevlerde ve eğitmen akranlarla beraber oluşturdukları materyaller de veri olarak kullanılmıştır.

Araştırmanın deney sürecindeki ön test-son test verilerinin analizinde normallik skorları ve normal dağılım eğrisi dikkate alınarak T testinin parametrik olmayan karşılığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi bağımlı iki grubun karşılaştırılması için kullanılmıştır. Araştırmanın nitel verilerine içerik analizi ile yapılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

İlkokul öğrencilerinin dijital vatandaşlık farkındalıklarını akran öğretimiyle geliştirmeyi amaçlayan bu araştırmanın bulguları Ribble'in (2008) Dijital Vatandaşlık Yansıtma Modeli çerçevesinde şekillenmiştir. Modelin ilk aşaması, öğrencilerin farkındalık kazanma aşamasıdır.

Araştırmanın birinci alt amacı olan akran öğretimiyle gerçekleştirilen DVEP'in etkilerine ilişkin elde edilen ön test-son test sonuçlarına göre dijital vatandaşlık farkındalık düzeylerine orta düzeyde ($r=Z/\sqrt{N}= -0,62$) olumlu etki etmiştir (Cohen, 1988; Rosenthal, 1994). Wilcoxon İşaretli Sıralar Test'inde yorumlama yapabilmek için Z değeri ve p (Asymp. Sig.) değerleri ölçüt olarak alınmış, ön test-son test arasında anlamlı fark ($z=4,128$, $p<,05$) ortaya çıkmıştır (Büyüköztürk, 2010, Pallant, 2017).

Araştırmanın ikinci alt sorusuna ilişkin nitel bulgular katılımcı gözlem, öğrencilerin görüşleri, saha notları ile öğrenci ürünlerinden ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda farkındalık, kılavuzla yapma, model olma ve dönüt ve analiz olmak üzere dört tema oluşturulmuştur. Her bir tema aşağıda ilgili başlıklarda açıklanmıştır.

Farkındalık aşamasında Schuler'in (2001) dijital şehir metaforu kullanılmıştır. DVEP'în farkındalık boyutunda öğrenciler dijital ve gerçek dünyanın ayrı dünyalar olmadığı görüşünü benimsemişlerdir. Uygulama sonucunda dijital dünyanın tehditlerinin varlığını kabul eden öğrenciler, bu tehditlerle baş etmek için kendilerine güvendiklerini belirtmişlerdir. Dijital vatandaşlık algısında yaşanan değişim sürecin başında tanımlanan dijital vatandaş özelliklerinin, İnternet'te sorumluluk almak ya da dijital dünyada başkalarının sorunlarıyla etkin biçimde mücadele etmek gibi özelliklere dönüşmesi biçiminde kendini göstermiştir.

Ribble'ın (2008) ikinci aşaması kılavuzla yapma aşamasıdır. Kılavuzla yapılan çalışmalarda araştırmacı planladığı eğitim etkinliklerini, eğitmenler için hazırladığı yönergeler yoluyla uygulamaya çalışmıştır. Bu araştırma temelinde gerçekleştirilen akran öğretimi sürecinde ise eğitmenler, öğrencilere teknoloji kullanımı konusunda araştırmacıyla gerçekleştirilen uygulama öncesi eğitimde öğrendiklerini akranlarına öğretmişlerdir. Sonuçta eğitmenlerin açıklamaları, hazırlanan eğitim materyalleri ve uygulama görevleri yardımıyla öğrencilerin dijital vatandaşlığın boyutlarının öğrenilmesi sağlanmıştır. Bu bölümde eğitmenler, eğitilen akranların öğrenme sorumluluklarını kendi üzerlerine almışlardır.

Model olma aşamasında Ribble'in (2008) modeline uygun olarak hazırlanan DVEP'in uygulamasında eğitmenler öğretmen/eğitmen rolünü almışlardır. Bununla birlikte uygulama öncesinde eğitmenlerin eğitilmesi ve konunun yeterli düzeyde eğitmenlere aktarılması gerekmektedir. Sonuç olarak "model olma" temasına katılımcıların görüşleri akran öğretimi

sürecinde ortaya çıkan disiplin sorunları ve eğitmenlerin bu sorunlarla nasıl başa çıktıkları üzerinedir. Dönüt ve analiz aşamasında Ribble'ın (2008) modeline göre öğrencilere kendilerini değerlendirme ve doğru teknoloji kullanımını tartışma olanaklarının sağlanması önemlidir. Bu kapsamda Başarı Testi yardımıyla dijital farkındalık düzeyleri belirlenmiş ve uygulama sonunda gerçekleştirilen görüşmeler ile süreç değerlendirilmiştir. Akran öğretim ile gerçekleştirilen DVEP'de eğitmen akranlar kendi gelişimlerini de izlemişlerdir. Eğitmenler, grup arkadaşları ile birlikte sürecin ilerleyen basamaklarında eğitmenlik bakımından geliştiklerini, arkadaşlarının da eğitmen-eğitilen rollerine gerektiği biçimde uyum sağladığını belirtmişlerdir. Bu anlamda akran öğretimi uygulamasında hedeflenen dijital vatandaşlık öğrenci rolleri ve farkındalık düzeyinde süreçte gelişim göstermiştir.

**Anahtar Kelimeler**: Akran öğretimi, dijital vatandaşlık farkındalığı, ilkokul öğrencileri, karma gömülü deneysel desen

**Kaynakça**

Partnership for 21st Century Learning (2009). *P21 Framework Definitions*. http://www.p21.org/our-work/p21-framework (Erişim tarihi: 25.10.2018).

Strauss, B., Strauss, W., & Howe, N. (1991). *Generations: The history of America's future, 1584 to 2069*. William Morrow & Company.

Trilling, B. and Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. San Francisco: Jossey-Basshn Wiley & Sons.

Palfrey, J. ve Gasser, U. (2008). *Born digital: Understanding the first generation of digital natives.* New York: Basic BooksBasic Books.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants' part 1. *On the horizon, 9*(5), 1-6.

Prensky, M. (2005). Listen to the natives. *Educational leadership, 63*(4) 8-13.

Prensky, M. (2008). The role of technology. *Educational Technology, 48*(6) 1-3.

Park, J. D., & Kim, M. K. (2006). The Effect of Friendship-Based Peer Tutoring on the Achievement of Computer Literacy Instruction. *The Journal of Korean association of computer education*, *9*(6), 1-10.

Wong, K., Neves, A., & Negreiros, J. (2017). Computer Literacy Teaching Using Peer Learning and under the Confucian Heritage Cultural Settings of Macao, China. *International Association for Development of the Information Society*.

Tsuei, M. (2011). Development of a peer-assisted learning strategy in computer-supported collaborative learning environments for elementary school students. *British Journal of Educational Technology*, *42*(2), 214-232.

Binbaşıoğlu, C. (1999). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi.

Gültekin, M. (2007). Birleştirilmiş sınıflarda öğretimin düzenlenmesi. M. Gültekin (Ed,), *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim* içinde (s. 45–63), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Bargh, J. A., & Schul, Y. (1980). On the cognitive benefits of teaching. *Journal of Educational Psychology*, *72*(5), 593.

Cohen, P. A., Kulik, J. A., ve Kulik, C-L. C. (1982). Educational outcomes of peer tutoring: A meta-analysis of findings. *American Educational Research Journal, 19*(2), 237-248.

Ribble, M. S., Bailey, G. D. and Ross, T. W. (2004). Digital citizenship: Addressing appropriate technology behavior. *Learning & Leading with Technology, 32*(1), 6-12.

Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.

Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi.

Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS*. McGraw-hill education (UK).

# Mekânı Algılama Becerilerinin Geliştirilmesinde Sanal Gerçeklik Teknolojisinin Kullanılması

Işıner Sever
Hakkari Üniversitesi / Dicle Üniversitesi

**Problem Durumu**

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte, sanal gerçeklik (VR, SG) teknolojisi birçok alanda kendine yer bulmaya başlamıştır. Bu fikrin üzerine inşa edilmiş olan metaevrenlerin son dönemin en çok konuşulan teknolojik-sosyolojik girişimlerinden biri olduğunu söylemek mümkündür. Eğitim ortamlarında yeni kullanılmaya başlansa da konuyla ilgili yapılan araştırmalarda daha iyi eğitim çıktıları için SG'nin büyük bir potansiyele sahip olduğunu göstermektedir (Bujak vd., 2013). Alanyazın incelendiğinde çeşitli konuların öğretiminde SG kullanımının geleneksel öğretime göre birçok üstünlüğünün olduğu görülmektedir. Bunlar arasında, soyut kavramların somutlaştırılması, motivasyon artışı, uzun süreli akılda tutma, daha iyi akademik performans ve daha iyi bilişsel, psikomotor ve duygusal beceriler bulunmaktadır (Wu vd., 2020; Chen vd., 2020; Tarannilla vd.,2022; Huang vd., 2010; Rizzo vd., 2006; Jensen ve Konradsen, 2018). Bu bulgular eğitim-öğretim ortamlarında SG kullanımının büyük bir potansiyele sahip olduğunu göstermektedir.

Mekânı algılama becerisi uzamsal düşünme, konumsal farkındalık, harita okuma, yer yön bulma gibi gerçek hayata dönük becerileri kapsamaktadır. Sosyal bilgiler dersinde doğrudan verilmesi gereken bir beceri olarak tanımlanan mekânı algılama becerisi, ders kitabındaki fotoğraf ve etkinliklerle öğrencilere kazandırılmaya çalışılmaktadır (Merç, 2017). Oysa hayatın içinden gelen bu becerinin gerçek veya gerçeğe yakın ortamlar kullanılarak kazandırılmasının daha uygun olduğu söylenebilir.

Türkiye'de ilk ve ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirilen mekânı algılama becerileri ile ilgili araştırmalarda karşılaşılan engellerin başında yön bulma konusunun soyut olması, öğrencilerin derslerde pasif olması, öğrencilerin sembol okuma ve yorumlamada başarısız olması, sınıf içi etkinliklerinin gerçek hayatla ilişkilendirilememesi yer almaktadır (Aydınözü vd., 2020; Akkuş ve Kuzey, 2018; Çelikkaya, 2011; Öcal, 2007; Karatekin, 2006). Bu bağlamda, sınıfta SG kullanımının öğrencilerin mekânı algılama becerilerini geliştirmesine, edindikleri bilgi ve becerileri günlük hayatla ilişkilendirmelerine, motivasyon artışına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Yapılan araştırmalarda sanal gerçeklik temelli etkinliklerle gerçekleştirilen eğitimlerin gerçek hayat ortamlarında gerçekleştirilen eğitimlerle benzer çıktılara sahip olduğu; öğrencilerin genel yön bulma performansı, yön bilgisi ve harita çizim performansı açısından birbirlerine yakın oldukları ifade edilmiştir (Dong vd., 2022). Bu durum sınıf dışına çıkmadan mekânı algılama becerilerini gerçekçi deneyimlerle kazandırmaya olanak sağlayabilir. Çakıroğlu ve Gökoğlu (2022), SG tabanlı eğitim ile kazanılan becerilerin gerçek yaşam koşullarına yüksek doğrulukla aktarılabildiğini ifade etmiştir.

Alanyazın incelendiğinde dünyada ve Türkiye'de SG etkinlikleri ile yapılan deneysel çalışmaların olduğu görülmektedir (Tarannila vd., 2022; Chen vd., 2020; Cheng ve Tsai, 2019; Akbulut vd., 2017). Bu çalışmalar genelde, basit üç boyutlu nesnelerle kullanıcı etkileşiminin incelendiği ya da tarih konularının öğretiminde günümüz sanal müzelerinin kullandığı mekânsal fotoğraflarla yaratılan üç boyutlu ortamların kullanıldığı çalışmalardan oluşmaktadır. Bu araştırmada kullanılan üç boyutlu mekân; günümüz sanal gerçeklik ve oyun dünyasında önemli değişimlere öncülük eden Unreal firmasının geliştirmiş olduğu Unreal Engine 5.1 oyun motoruyla geliştirilmiştir. Araştırmada kullanılan üç boyutlu mekân; gerçeğe yakın grafiklere sahip, nesnelerle etkileşim kurulabilen, öğrencinin kendisini içerisinde olduğuna inandırabileceği küçük ölçekli bir orman olarak tasarlanmıştır. Bu ortamın sanal gerçekliğin üç önemli özelliği olan daldırma, etkileşim ve mevcudiyetin sağlanmasına daha fazla katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bu açılardan bakıldığında alanyazında mekânı algılama becerilerinin geliştirilmesinde doğada yön bulma konusunu bu biçimde inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Sanal gerçeklik temelli ortamlarda yürütülen bu araştırmanın geliştirme ve uygulama süreçlerine ilişkin deneyimlerin araştırmacılar tarafından ortaya konacak olmasının, sonraki araştırmacılara yol gösterici olması açısından da önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmada Sosyal Bilgiler Dersi kapsamında ilkokul öğrencilerine Mekânı Algılama Becerilerinin kazandırılmasında sanal gerçeklik teknolojisi ile simüle edilmiş sanal ortamların kullanımının etkisi incelenmek istenmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Mekânı algılama becerilerinin geliştirilmesinde sanal gerçeklik teknolojisinin etkililiğinin incelenmesidir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt sorulara yanıt aranmıştır;

1. Sanal gerçeklik teknolojileriyle öğrencilerin mekânı algılama becerilerini geliştirmeye yönelik tasarlanan öğretim etkinlikleri ile aynı becerilerin geliştirilmesine yönelik geleneksel sınıf ortamlarında gerçekleştirilen öğretim etkinlikleri arasında;
    a. Başarı,
    b. Motivasyon,

c. Bilişsel yük,

d. Kalıcılık açısından anlamlı farklılık var mıdır?

2. Öğretim sürecindeki öğrenci deneyimleri nelerdir?
3. Araştırmacıların sanal gerçeklik temelli bir araştırmanın geliştirme ve uygulama süreçlerine yönelik deneyimleri nelerdir?

**Yöntem**

Bu araştırma nicel aşamasının baskın olduğu, gömülü desen karma yaklaşım olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda gerçek deneysel desenlerden ön test son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırmanın deneysel sürecini oluşturacak olan Doğada Yön Bulma Eğitimi sanal gerçeklik tabanlı öğretim ve geleneksel öğretim olarak gruplara ayrı ayrı uygulanmıştır. Araştırmanın deneysel tasarımına ilişkin gösterim Tablo 1.'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın Modeli

| **1. Deney** | **Ön Test** | **Uygulama** | **Son Test** |
|---|---|---|---|
| Deney (Grup A) | O1,1 | Sanal gerçeklik doğada yön bulma eğitimi | O1,2 |
| Kontrol (Grup B) | O2,1 | Geleneksel yöntem doğada yön bulma eğitimi | O2,1 |

Deney grubuna Doğada Yön Bulma Eğitimi sanal gerçeklik tabanlı uygulamayla yapılmıştır. Kontrol grubuna ise doğada yön bulma eğitimi, geleneksel yöntemlerle öğretmen merkezli olarak sınıf ortamında işlenmiştir. Her iki grup arasındaki akademik başarı, bilişsel yük, derse yönelik motivasyon ve kalıcılık puanları incelenerek deneysel girişimin etkililiği ile ilgili veriler ortaya konmuştur. Süreç sonunda kontrol gruplarının deneysel süreçten mahrum kalma etik sorunun önüne geçebilmek için kontrol gruplarının da deneysel girişimden faydalanması sağlanmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri deneysel araştırmaya konu olan öğretim ve öğrencilerin demografik bilgileridir. Bağımlı değişkenler ise akademik başarı, bilişsel yük, derse yönelik motivasyon ve kalıcılıktır.

Araştırmanın nitel boyutunda öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş ve araştırmacılar sürece ilişkin alan notları tutmuşlardır. Bu veriler nicel verilerin daha iyi anlamlandırmak ve araştırmacıların sürece ilişkin deneyimlerini kayıt altına almak amacıyla kullanılmıştır.

Deneysel Müdahale Süreci

Doğada yön bulma eğitiminde deney grubunun sanal gerçeklik simülasyonu olarak hazırlanmış içerikle etkileşime girmesi sağlanmıştır. Bu simülasyonda öğrenciler bir adaya bırakılmaktadır. Öğrencilerden simülasyon içerisindeki yönergeleri takip ederek simülasyonu tamamlaması beklenmektedir. Simülasyonda senaryo, öğrencinin yönlerini bulabilmesi için doğadaki işaretlerini ve pusula kullanmasını gerektiren gerçek hayata dayalı eylemlerden oluşmaktadır.

Araştırmanın kontrol grubunda ise; açıklamalar, gösteriler ve örnekleri içeren, geleneksel öğretim yöntemleri ile tasarlanmış öğretmen merkezli bir ders planı toplu sınıf ortamında işlenmiştir. Süreç sonunda öğrenciler başarı testine ve diğer testlere alınmıştır. Kalıcılık testi ise öğrencilere uygulamalardan 3 hafta sonra uygulanmıştır.

Araştırmanın örneklemini 60 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Her iki gruptaki öğrenciler benzer sosyoekonomik düzeyden seçilmiştir. Grupların denkleştirilmesinde ön test olarak verilen başarı testi kullanılmıştır. Gruplararası etkileşimi önlemek amacıyla grupların ilkokulun farklı sınıflarından seçilmesine özen gösterilmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak doğada yön bulma başarı testi, bilişsel yük testi ve motivasyon testi kullanılmıştır. Değişkenlere ilişkin grup ortalamalarının belirlenmesinde betimsel istatistiklerden, grup karşılaştırılmalarında ise varyans analizlerinden yararlanılmıştır. Nitel verilerin toplanmasında ise yarı yapılandırılmış görüşmelerden ve alan notlarından yararlanılmıştır. Nitel verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu araştırmada sosyal bilgiler dersinde kazandırılması amaçlanan mekanı algılama becerilerinin sanal gerçeklik temelli öğretim etkinlikleriyle kazandırılması ve geleneksel yönteme göre etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada sanal gerçeklik temelli öğretim etkinliğinin geleneksel yöntemle hazırlanan etkinliğe göre motivasyon, başarı ve kalıcılık açısından olumlu yönde anlamlı farklılaşması beklenmektedir. Bu farklılığı sanal gerçekliğin üç önemli özelliği olan daldırma, etkileşim ve mevcudiyetin yaratacağı düşünülmektedir. Sanal gerçeklik temelli etkinliğin geleneksel yönteme göre öğrencilerde daha fazla bilişsel yük yaratması beklenmekle birlikte sanal gerçekliğin diğer üstünlüklerinin bu durumu telafi edeceği düşünülmektedir. Sanal gerçeklik ekipmanları ve simülasyonla etkileşimin, bu ekipmanların kullanılmasına harcanan çabanın bilişsel yükün artmasına etkisi olacağı tahmin edilmektedir. Ancak ekipman ve simülasyonla etkileşim süresi arttıkça sözü edilen bilişsel yükün düşeceği, makul seviyelerde seyredeceği tahmin edilmektedir.

Öğrencilerin sanal gerçeklik ekipmanını kullanma ve bu ekipmanlara alışma konusunda bir süre zorluk yaşayacakları tahmin edilmektedir. Bu zorlukların mevcudiyet ve daldırmayı olumsuz yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Sanal gerçeklik ekipmanıyla geçirilen yeterli süre sonunda bu olumsuzlukların ortadan kalkması beklenmektedir. Öğrencilere ekipmanın kullanımıyla ilgili yapılacak yönlendirmelerin bu süreyi kısaltacağı düşünülmektedir.

3 boyutlu nesne ve dünyaların tasarımı ayrı uzmanlık gerektiren alanlardır. Dolayısıyla araştırmacıların bu ortamları tasarlamalarının oldukça güç olduğu söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında sanal gerçeklik araştırmalarının gerçekleştirilmesinde materyal tasarımı konusunda alan uzmanlarından, tasarımcılardan yardım alınmasının önemli olduğu söylenebilir. Böylelikle araştırmacıların materyal tasarımında karşılaşacakları olası sorunlardan kaçınmaları ve araştırmanın kendisine odaklanmaları sağlanabilir.

**Anahtar Kelimeler**: Beceri eğitimi, sosyal bilgiler öğretimi, unreal engine

**Kaynakça**

Akbulut, A., vd. (2018). On the effectiveness of virtual reality in the education of software engineering. Computer Applications in Engineering Education, 26(4), 918-927.

Akkuş, Z., & Kuzey, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin harita ve yön becerilerine sahip olma ve bu becerileri yaşama aktarabilme durumları üzerine bir değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, *47*(218), 201-234.

Aydınözü, D., vd. (2019). Classroom teachers' opinions on gaining gains related to direction and direction finding in primary school students. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, *41*, 59-72.

Bujak, K. R., vd. (2013). A psychological perspective on augmented reality in the mathematics classroom. Computers & Education, 68, 536-544.

Chen, J. C., vd. (2020). Developing a hands-on activity using virtual reality to help students learn by doing. Journal of Computer Assisted Learning, 36(1), 46-60.

Çakiroğlu, Ü., & Gökoğlu, S. (2019). Development of fire safety behavioral skills via virtual reality. Computers & Education, 133, 56-68.

Çelikkaya, T. (2011). Sosyal Bilgiler Programında yer alan becerilerin kazandırılma düzeyi: öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 19*(3), 969-990.

Dong, W., vd. (2022). Wayfinding behavior and spatial knowledge acquisition: Are they the same in virtual reality and in real-world environments?. Annals of the American Association of Geographers, 112(1), 226-246.

Huang, H. M., vd. (2010). Investigating learners' attitudes toward virtual reality learning environments: Based on a constructivist approach. Computers & Education, 55(3), 1171-1182.

Jensen, L., & Konradsen, F. (2018). A review of the use of virtual reality head-mounted displays in education and training. Education and Information Technologies, 23, 1515-1529.

Karatekin, K. (2006). İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde yön ve yön bulma yöntemleri konusunun çoklu zekâ kuramına göre öğretilmesinin öğrenci başarısına etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: *Gazi Üniversitesi*

Merç, A. (2017). Sosyal bilgiler dersinde mekan algılama becerisinin kazandırılmasında Google earth uygulamasının etkililiği. Yayımlanmamış doktora tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Öcal, A. (2007). İlköğretim sosyal bilgiler dersinde 6. sınıf öğrencilerinin mekânsal biliş becerilerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Rizzo, A., vd. (2006). A Virtual Reality scenario for all seasons: The virtual classroom. CNS Spectrums, 11(1), 35-44.

Taranilla, R.V., vd. (2022). Strolling through a city of the Roman Empire: an analysis of the potential of virtual reality to teach history in Primary Education. Interactive Learning Environments, 30(4), 608-618.

Wu, B., vd. (2020). Effectiveness of immersive virtual reality using head-mounted displays on learning performance: A meta-analysis. British Journal of Educational Technology, 51(6), 1991-2005.

# İlkokul Öğrencileri İçin Dijital Yeterlik Ölçeği: Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması

Bilal Öncül
Erzurum Teknik Üniversitesi

Ali Ersoy
Anadolu Üniversitesi

**Problem Durumu**

Çevresini algılamaya başladığı ilk anda dijital araçlarla ve İnternet'le tanışan kişiler olarak tanımlanan Z kuşağı şu an öğrenci olarak sistemde yer almaktadır. Prensky (2001) tarafından dijital yerliler olarak kavramsallaştırılan kuşağın artan iş gücü rekabeti ve yaşam boyu öğrenme bağlamında BİT konusunda yetkin olmaları önemli gerekliliklerden biridir. Dijital yerliler için dijital yeterlikler, bilgisayar ve dijital araçlarla ilgili sahip olunması gereken bilgi, beceri ve davranışları içermektedir (Dilinger, 2015). Dijital yerlilerin yaşamlarının bir parçası olan teknolojik fırsatlar ve sorunlarla başa çıkabilmek için dijital yetkinlikler temelindeki eğitim çabaları yaşam boyu öğrenme bağlamında kritik öneme sahiptir.

Beceriyi kapsayan bir kavram olarak yeterlik (competence) ise BİT temelinde dijital çağın gereklerine uygun olarak edinilmesi gereken bilgi, beceri ve tutumları işaret etmektedir (Tessaring, 2004). Evrensel olarak yaşam boyu öğrenmede kilit rolüne değinilen dijital yeterlikler, BİT'nin çeşitli alanlarda (iş, eğlence, öğrenme ve iletişim gibi) etkili ve eleştirel olarak kullanılmasını kapsamaktadır (European Parliament [Avrupa Parlementosu], 2000; European Commission [Avrupa Komisyonu], 2001). Bu kapsamda dijital yeterlikler; BİT aracılığıyla bilgi depolama, bilgiye erişim, bilgi toplama, bilgi üretme ve sunma amacıyla kullanılması için temel becerileri içermektedir (Peña-López, 2010).

Dijital çağda BİT aracılığıyla bilgiye ulaşırken, eleştirel düşünebilme teknik becerilerin önünde yer almaktadır. Avrupa Komisyonu (2007) dijital yeterlikle ilgili iş, eğlence ve iletişim için BİT kullanımında güvenli ve eleştirel kullanım üzerinden bir tanım yapmıştır. Bu tanımda bilgiye erişim, bilginin korunması, bilginin dönüştürülmesi ile İnternet üzerinden iletişim ve etkileşim dijital yeterlikle ilişkilendirilmiştir. Benzer şekilde, ISTE (2007) tarafından öğrencilerle ilgili yedi kategoride standart belirlemiştir. Bu kategoriler yaratıcılık-yenilik, iletişim-işbirliği, araştırma-bilgi akışı, eleştirel düşünme-problem çözme-karar verme, dijital vatandaşlık ve BİT ile ilgili teknik kavram ve beceriler olarak sıralanmıştır.

Krumsvik'e (2008) göre birbiri yerine kullanılan dijital yeterlik ve dijital okuryazarlık kavramları, Martin (2009) tarafından üç aşamalı olarak tanımlanmıştır. Bu aşamalardan ilki dijital yeterlik (beceri, kavram, yaklaşım, eğilim vb.) olarak adlandırılmıştır. İkincisi dijital kullanım (digital usage), üçüncü aşama ise dijital dönüşüm (digital transformation) adını almıştır. Dijital kullanımda daha profesyonel uygulamalar kast edilirken, dijital dönüşümde yenilik ve yaratıcılık ön plana alınmaktadır. Bu sınıflamada görüldüğü gibi dijital yeterlik, dijital okuryazarlığın ilk aşaması olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin akademik yaşamları ile ilgili dijital vatandaşlık becerilerine dönük temel aşama olarak, dijital okuryazarlığın altında dijital yeterlikler bulunmaktadır.

BİT kullanımına dönük yetkinlik alanları ya da dijital vatandaşlık ile ilgili çeşitli ölçekler alanyazında yer almaktadır. Bu ölçeklerden kimileri geniş kapsamda ergenler için dijital becerileri alanlarına odaklanırken (Elçi ve Sarı, 2016; Gui ve Argentin, 2011; İşman ve Canan Güngören, 2014; Jones ve Mitchell, 2015; Karaduman, 2011; Park, 2011; Teo, 2013), kimi ölçekler yetişkinlere dönük hazırlanmıştır (Bahar, Uludağ ve Kaplan, 2009; Duersen, Helsper ve Eynon, 2014; Hargittai, 2005; Timmers ve Glas, 2010; Van Deursen ve Dijk, 2008; Vural ve Kurt, 2018). Bunun yanında dijital araçlarla ilgili tutum ölçekleri (Akın vd., 2014; Cabi, 2016), dijital ortamlarda oynanan oyunlarla ilgili ve İnternet bağımlılığı ile ilgili kimi ölçekler bulunmaktadır (Chui, Lee ve Huang, 2004; Ko vd., 2005; Horzum, Aras ve Çakır Balta, 2008, Lemmens, Valkenburg ve Peter, 2009; Günüç ve Kayri, 2010). Yapılan alanyazın araştırması ilkokul öğrencilerine dönük olarak geliştirilmiş dijital yetkinlik ölçeği sayısının oldukça yetersiz olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda çalışmanın amacı, ilkokul öğrencilerinin dijital yetkinlik düzeylerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir.

**Yöntem**

Bu çalışma bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Bu bölümde Dijital Yeterlik Ölçeği'nin geliştirilme aşamaları ve katılımcıların özellikleri yer almaktadır.

Bu çalışmanın açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) süreçlerinde katılımcılar, ilkokul öğrencilerinden oluşmaktadır. Ölçek geliştirme çalışmaları kapsamında uzman görüşleri ile şekillenen ölçek taslağı, yasal izinleri alınmış olan okullarda ön deneme yapılmak üzere, AFA aşamasında ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşan 500 kişilik gruba uygulanmıştır. DFA aşamasında ise literatürdeki sayılar dikkate alınarak 182 katılımcıdan oluşan yeni bir örneklemden toplanan veriyle çalışma yapılmıştır.

Ölçek geliştirme çalışması madde havuzunun oluşturulması ile başlamaktadır. Bu kapsamda literatür incelenmiş dijital yetkinliklerin nitelikleri araştırılmıştır. Gelecek Teknolojileri Araştırma Enstitüsü (Institute for Prospective Technological Studies) tarafından Avrupa çapında yapılan çalışmalar sonucunda bilgi, iletişim, içerik oluşturma, problem çözme ve güvenlik olmak üzere dijital yeterliklerle ilgili beş boyut ortaya çıkmıştır (Ala-Mutka, 2011; Janssen ve Stoyanov, 2012; Ferrari, 2012). Ölçekte kullanılan bu bölümler, bireylerin sırasıyla bilgi teknolojileri aracılığıyla bilgiye ulaşabilme, diğer insanlarla uygun

biçimde iletişim kurabilme, web 2.0 ortamlarına ve kendi eğitim ortamlarına içerik oluşturabilme, BİT ile ilgili karşılaştıkları sorunlarla baş edebilme ve güvenlik konularını ele almaktadır.

Açımlayıcı faktör analizi çalışmalarında ilk olarak ön uygulama verilerinin analiz için uygun olup olmadığına bakılmaktadır. Bu kapsamda ilk bakılması gereken örneklem büyüklüğü bölümdür. Örneklem büyüklüğü diğer istatistiksel teknikleri etkilediği gibi açımlayıcı faktör analizini de etkilemektedir. Bu konuyla ilgili faktör sayısı ya da evrenle ilgili çeşitli hesaplamalar bulunmakla birlikte 300 birimin, çoğunlukla yeterli olduğu belirtilmektedir (Guadagnoli ve Velicer, 1988). Comrey ve Lee'ye (1992) göre 300 katılımcının iyi olduğu, 500 katılımcının ise pilot çalışma için çok iyi olduğu belirtilmektedir. Bu konudaki alanyazını özetleyen Akbulut'a (2010) göre 300 katılımcı yeterli olmakla beraber, bu örneklem büyüklüğünden ne kadar yukarı çıkılabilirse, faktör analizi yapmak o kadar kolaylaşacaktır. Bu açıklamalara dayalı olarak, araştırmada erişilen 482 öğrenci sayısının, yeterli örneklem büyüklüğünü sağladığı söylenebilir.

Örneklem büyüklüğü diğer istatistiksel teknikleri etkilediği gibi açımlayıcı faktör analizini de etkilemektedir. Bu konuyla ilgili faktör sayısı ya da evrenle ilgili çeşitli hesaplamalar bulunmakla birlikte 300 birimin, çoğunlukla yeterli olduğu belirtilmektedir (Guadagnoli ve Velicer, 1988). Comrey ve Lee'ye (1992) göre 300 katılımcının iyi olduğu, 500 katılımcının ise pilot çalışma için çok iyi olduğu belirtilmektedir. Bu konudaki alanyazını özetleyen Akbulut'a (2010) göre 300 katılımcı yeterli olmakla beraber, bu örneklem büyüklüğünden ne kadar yukarı çıkılabilirse, faktör analizi yapmak o kadar kolaylaşacaktır. Bu açıklamalara dayalı olarak, araştırmada erişilen 482 öğrenci sayısının, yeterli örneklem büyüklüğünü sağladığı söylenebilir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Örneklem büyüklüğünün yeterliği konusunda yapılmış ilk istatistiksel işlem, Kaiser-Meyer-Oklin'in (KMO) Örneklem Yeterliği Ölçümü'nün gerçekleştirilmesidir (Akbulut, 2010). KMO'nun 0 ile 1 arasında değer alabileceği belirtilmektedir (Field, 2005). 0.6 üzerinde çıkan değerler çoğu kaynakta kabul görürken (George ve Mallery 2001; Kline, 2014; Pallant, 2007; Tabachnick ve Fidell, 1996), 0,9'dan yüksek değerlerin bu hesaplama için mükemmel olduğu belirtilmektedir (Kaiser, 1974'den akt. Hutcheson ve Sofroniou, 1999). Bu bilgilere göre 0,907 bulunan KMO değeri, İlkokul Öğrencileri İçin Dijital Yeterlik Ölçeği açımlayıcı faktör analizi çalışması için yeterli görülmektedir. Açımlayıcı faktör analizi için örneklemin uygunluğunun belirlenmesinde ikinci aşamda Bartlett'in Küresellik Testi sonuçlarına bakılmıştır (Büyüköztürk, 2010). Bu sonucun da faktör analizi için uygun olduğuna işaret ettiği görülmektedir ($p<0,000$).

Verilerin açımlayıcı faktör analizi için uygunluğunun belirlenmesinin ardından gelen aşama, faktör belirleme aşamasıdır. Bu ölçekte faktör belirleme sırasında alanyazında sık rastlanan temel bileşenler yöntemi (principal components) kullanılmıştır. Faktör belirleme sürecinde döndürme yöntemi olarak da varimax dik eksen döndürmesi kullanılmış, faktör sayısını belirlemek için Kaiser Kriteri olarak alt sınır öz değerleri 1 ve üzeri faktörler kabul edilmiştir. Faktörlerin belirlenmesinde ikinci kriter olarak Catell'in Scree Testi (yamaç-birikinti grafiği) dikkate alınmıştır.

Ölçekteki üç faktörün özdeğerleri sırasıyla 5,456, 1,677, 1,223'tür. Bu değerlerin tümü 1'in üzerindedir. Diğer taraftan, faktörlerin açıkladıkları varyans yüzdeleri de sırasıyla 30,313, 9,317 ve 6,797 bulunmuştur. Üç faktörün tümü, toplam varyansın %46,427'sini açıklamaktadır. Kabul edilebilir miktar olan % 41'in (Kline, 1994) üstündedir. Bu da ölçeğin üç boyutlu olarak açıklandığını göstermektedir.

İki bölümden oluşan ölçeğin birinci bölümünde öğrencilerin kişisel verileri, BİT kullanma alışkanlıkları ve evlerindeki BİT sahipliğine yer verilmiştir. Ölçek açımlayıcı faktör analizi sonucunda üç faktörlü 18 maddeli olarak ortaya çıkmıştır (%46,427). Kuramsal temele ve araştırmacının görüşlerine bağlı olarak yapılan bu isimlendirme (etiketleme) işlemi zorlu bir süreç olarak bilinmektedir (Büyüköztürk, 2010). Bu kapsamda uzmanlarla yapılan görüşmeler sonucunda üçlü yapıda ilk faktör "BİT Kullanma Becerisi", ikinci faktör "Sorun Çözme" ve üçüncü faktör "Güvenlik" olarak isimlendirilmiştir. Etiketlendirilen ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda iyi uyum değerleri arasında olduğu belirlenmiştir ($\chi2(182)= 178.39$; df:126 $p<.01$; RMSEA=.00149; CFI [.972]; GFI [.911]) (Hu ve Bentler, 1999; Tabachnick ve Fidell, 2005; Yılmaz, Çelik ve Yağızer, 2009). Ayrıca Lisrel 9.1 paket programı yardımıyla gerçekleştirilen yol analizinde önerilen üçlü yapının korunduğu görülmüştür. Araştırmanın deney sürecinde ön test-son test verilerinin toplanması için kullanılan Başarı Testinin geliştirilmesinde literatürden yararlanılarak 32 maddelik bir taslak oluşturulmuştur. Uzman görüşleri ve 41 öğrenciyle yapılan pilot çalışması sonucunda 26 soruluk Başarı Testi son şeklini almıştır (KR-20 0,83; Ort. Güçlük indeksi 0,72).

**Anahtar Kelimeler**: Dijital yeterlik, ilkokul, ölçek geliştirme

**Kaynakça**

Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları: Sık kullanılan istatiksel analizler ve açıklamalı SPSS çözümleri*. İdeal Kültür Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni spss uygulamaları ve yorum.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri (5. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.

Ferrari, A. (2012). *Digital competence in practice: An analysis of frameworks.* İspanya: Avrupa Komisyonu Araştırma Raporu (Research Centre of the European Commission) http://jiscdesignstudio.pbworks.com/w/file/fetch/55823162/FinalCS Report_%20PDFPARAWEB.pdf adresinden 20.10.2016 tarihinde erişilmiştir.

Karaduman, H. (2011). *6. sınıf sosyal bilgiler dersinde dijital vatandaşlığa dayalı etkinliklerin öğrencilerin dijital ortamdaki tutumlarına etkisi ve öğrenme öğretme sürecine yansımaları*. Yayınlanmamış doktora tezi. Eskişehir Anadolu Üniversitesi.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the horizon*, *9*(5), 1-6.

Prensky, M. (2005). Listen to the natives. *Educational leadership*, *63*(4) 8-13.

Prensky, M. (2008). The role of technology. *Educational Technology*, *48*(6) 1-3.

Prensky, M. (2012). *From digital natives to digital wisdom: Hopeful essays for 21st century learning*. California: Corwin Press.

# Eğitimde Metaverse Kullanımının Öğrenen Bağlılığı Kapsamında Değerlendirilmesi

Hasan Ersoy
Bursa Uludağ Üniversitesi

Salih Birişçi
Bursa Uludağ Üniversitesi

Şehnaz Baltacı
Bursa Uludağ Üniversitesi

**Problem Durumu**

Öğretim ortamlarındaki en önemli unsurlardan birisi, öğrenenlerin süreci benimsemesi ve öğretim faaliyetlerine etkin bir şekilde dahil olmasıdır. Bu noktada öğrenenlerin, sunulan etkinliklere dahil olup bunları tamamlamaya istekli olmaları "bağlılık" kavramını ifade etmektedir (Skinner & Belmont, 1993). Newmann'a (1992) göre, öğrenme-öğretme süreçlerindeki en ciddi sorun, başarı seviyesinin düşük olmasından ziyade, öğrenci bağlılığının sağlanamamasıdır. Bağlılık, Türk Dil Kurumu'nun web sitesinde "Bağlı olma durumu, birine (bir şeye) karşı sevgi, saygı ile yakınlık duyma ve gösterme, sadakat" olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2023). Söz konusu bu durum eğitim-öğretim süreci kapsamındaki öğrenen konumunda yer alan bireylerin penceresinden ele alındığında "öğrenen bağlılığı" kavramı olarak karşımıza çıkmaktadır. İlk kez Astin (1984) tarafından kullanılan öğrenen bağlılığı, öğrenenlerin akademik deneyimleri için harcadıkları fiziksel ve psikolojik enerji miktarı olarak tanımlanmıştır. Günüç'e (2013) göre öğrenen bağlılığı, öğrenenlerin başarılı öğrenme çıktılarına erişebilmek için öğrenme süreçlerine ve sosyal faaliyetlere psikolojik, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyuttaki tepkilerinin niteliği ve niceliği olarak tanımlanmaktadır. Bağlılığı yüksek olan öğrenenler, çalışmaya önemli ölçüde enerji ayıran, öğrenme ortamlarında (okul, kampüs vb) çokça zaman geçiren, organizasyonlara aktif bir şekilde katılan ve diğer öğrencilerle etkileşim içinde olan kişilerdir (Astin, 1984). Öğrencilerin süreçlere dahil edilmesi, öğrenmelerini ve gelişimlerini olumlu etkilemekle birlikte, kendi öğrenme süreçlerine dair motive etmekte, aidiyet duygularını arttırmakta ve okul-öğrenci ortaklığına ilişkin güven duymalarını sağlamaktadır (Isaeva, Eisenschmidt, Vanari, & Kumpas-Lenk, 2020).

Öğrenenlerin bağlılık davranışlarını destekleyebilecek beceriler incelendiğinde, günümüzde çok yoğun bir şekilde tartışılan "21. yüzyıl becerileri" ile örtüşen noktalar olduğu görülmektedir. Özellikle uzaktan öğrenenlerin yaşadığı zorluklara rağmen dersten kopmayarak, verilen sorumlulukları yerine getirmeye devam edebilmelerinde 21. yüzyıl becerileri ve öğrenen bağlılığı önemli faktörlerdir (Yıldırım & Altınpulluk, 2022). Kaya (2017), yapmış olduğu çalışmasında, 21. yüzyıl becerileri arttıkça, öğrenenlerin okula bağlılığının arttığı sonucuna varmıştır.

Eğitim araştırmacıları, 21. yüzyıl becerilerinin ve öğrenen bağlılığının nasıl arttırılabileceği üzerine yaptıkları çalışmaların sonucunda, dijital çağın getirdiği yeniliklerden yararlanılması gerektiğini savunarak teknolojinin bunu sağlayabilecek en önemli araçlardan birisi olduğunu savunmuşlardır (Günüç, 2013). Benzer şekilde Reynard (2007), 21. yüzyıl öğrenenlerinin bağlılık becerilerini arttırmak için öğretmenlerin teknolojiden yardım alabileceklerini ifade etmiştir. Alanyazında teknoloji entegrasyonunun öğrenen bağlılığını destekleyebileceğine dair çeşitli araştırmalar mevcuttur. Bu araştırmalarda sınıf içi ve dışında teknolojinin farklı kullanım şekilleri üzerine çeşitli çalışmalar yürütülmüştür. Golubski'ye (2012) göre, öğretim süreçlerinde bağlılık, katılım ve aidiyet duyguları elde etmek için, hem sınıf içinde hem de dışında sürekli bir etkileşimin sağlanması gerekir ve günümüzde bunu yapmanın yollu olarak web 2.0 teknolojileri ve sanal öğrenme ortamları olarak göstermektedir. Bunun yanı sıra, çevrimiçi 3 boyutlu sanal öğrenme ortamları öğrencilerin ilgisini çekmekte, öğrenciler arasında zengin bir etkileşim ve öğrenenlerin yüksek bir bağlılık göstermesine imkan sağlamaktadır (Bouta, Retalis, & Paraskeva, 2012). Bu bölümde de 3 boyutlu sanal teknolojilerin günümüzdeki en önemli yansımalarından birisi olan metaverse teknolojisinin öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanımı, öğrenen bağlılığı açısından incelenecektir.

**Yöntem**

Bağlılık, uzunca bir süre, dahil olma veya katılım ile açıklansa da günümüzde bu kavramla ilgili çalışmaların artmasıyla birlikte hissetme ve anlamlandırmayı da içerdiği bilinmektedir (Quaye, Harper, & Pendakur, 2019). Bu yönüyle bağlılığı tam anlamıyla içselleştirmeden ve hissetmeden hareket etmek, yalnızca dahil olmak anlamına gelmektedir (Günüç, 2016). Bağlılık kavramı, öğrenmeye bağlılık, işe/mesleğe bağlılık, aileye bağlılık, çalışan bağlılığı, teknolojiye bağlılık, hasta bağlılığı gibi farklı disiplinleri ilgilendiren birçok boyutta incelenmektedir. Bu kavramın öğrenme-öğretme süreçlerindeki karşılığı olan "öğrenen bağlılığı" kavramı için "student engagement" ifadesi ağırlıklı olarak kabul görmektedir. Öğrenen bağlılığı, öğrenenlerin duygu, düşünce ve davranışlarını bütünleştiren, çok boyutlu bir yapıdır (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004). Kuh (2003) öğrenen bağlılığını, öğrenenlerin bir amaç doğrultusunda öğrenme etkinlikleri için ayırdıkları zaman ve enerji olarak tanımlamıştır. Başka bir tanımlamaya göre öğrenen bağlılığı, öğrenenlerin başarılı bir performans sergilemeleri ve arzu edilen sonuçlara ulaşma çabalarının kalitesi ile ilişkilidir (Richardson & Newby, 2006). Zhang ve Hyland'a (2018) göre, öğrenen bağlılığı, dikkat, merak, ilgi ve yeterliliklerini kullanmaya isteklilik derecesi ile öğrenme becerilerini bir araya getiren şemsiye bir kavramdır.

Metaverse, öte anlamına gelen "meta" kelimesi ile evren anlamındaki "universe" kelimelerinden türetilmiş bir kavramdır. En genel tanımıyla metaverse; kişiselleştirebildiğimiz dijital avatarların bizi temsil ettiği, oyun oynama, toplantılar düzenleme, konser izleyebilme ya da sosyalleşme gibi faaliyetlerde bulunduğumuz sanal bir evrendir (Avşar, 2022).

Teknoloji destekli öğrenme ortamları, öğrenenlerin kendi öğrenmelerini sağlamalarının yanı sıra, hem sosyal öğrenmeyi hem de öz yönetimi de sağlayan öğrenci merkezli ortamlardır (Arslan ve Şendurur, 2017). Artırılmış, sanal ya da genişletilmiş gerçeklik kavramları ile ifade edilen sanal evren uygulamalarının metaverse altında değerlendirilmesi (Damar, 2021) sebebiyle, bu bölümde verilen örneklerde bu kavramlardan bahsedildiğinde zihnimizde metaverse ekosistemini canlandırmak mümkündür. Bu tür ortamlar, öğrencilerin kontrollü ortamlarda öğrenme etkinliklerini gerçekleştirerek sanal öğrenme deneyimini sağlamaktadır (Erbaş & Demirer, 2015, s.131).

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu bölümde metaverse teknolojilerinin eğitim ortamlarında kullanılmasının öğrenen bağlılığı ile ilişkisi, bağlılık boyutları çerçevesinde tartışılacaktır. Önceki bölümlerde de açıklandığı öğrenen bağlılığının, duyuşsal, bilişsel ve davranışsal bağlılık olmak üzere üç türü vardır. Duyuşsal bağlılık, öğrenenlerin öğrenme süreçlerinde sergilendikleri duygular ile ilgilidir. Derse, okula, öğretmenlere yönelik ilgi, mutluluk, üzüntü gibi tepkileri içerir ve tutumlar, ilgi alanları, değerler ve bir öğrenme topluluğuna ait olma gibi göstergeleri mevcuttur (Schindler, Burkholder, Morad, & Marsh, 2017). Bilişsel bağlılık, öğrenenlerin gösterdikleri bilişsel ve akademik çabalar ile ilgili bir kavramdır. Öğretilen konuları ve kavramları anlamak, süreçte beklenen becerileri sergileyebilmek için gayret etmek ve bu konuda ilgili olmak gibi unsurları içermektedir. Davranışsal bağlılık ise, öğrenenlerin süreçte sergiledikleri olumlu davranış biçimlerini kastetmektedir. Bu davranışlar, derste belirlenen kurallara uyma, gayret etme, sorular sorma, sınıf içi tartışmalara dahil olma gibi akademik görevlerle ilgili olumlu davranışları içermektedir (Ergün, 2014).

Metaverse teknolojisi sayesinde öğrenenlerin tam anlamıyla katılım sağlayabileceği, zaman ve mekân sınırı gözetmeyen öğrenme ortamları oluşturulabilir (Göçen, 2022). Öğrenenlere çok yönlü dönüt sağlayan üç boyutlu sanal öğrenme ortamlarının gerçek ortamlarla rahatlıkla bütünleştiği, öğrenenlerin içerikle etkileşim kurması ve öğrenirken eğlenmesi sayesinde kavramsal öğrenmelerinin kolaylaştığı belirtilmektedir (Serpil, 2023). Ayrıca bu ortamlar, öğrencilerin orada bulunma hisleri ve hayal güçleri ile birlikte, etkileşimli öğrenme deneyimleri sunarak öğrenenlerin bilgiyi anlamlı bir şekilde yapılandırmalarını sağlamaktadır (Hwang & Chien, 2022). Bu teknoloji ile desteklenen öğretim ortamlarının öğrenen bağlılığını destekleme noktasında ciddi bir potansiyeli bulunmaktadır**.** Fakat bu teknolojinin dezavantajlarının da bulunması sebebiyle, önemli riskleri olduğu da yadsınamaz bir gerçektir. Öğrencilerin fiziksel anlamda sosyalleşme becerilerinin olumsuz etkilenmesi, etik olmayan durumlarla daha çok karşılaşabilmesi, fiziksel ve psikolojik sağlık sorunlarının oluşması üç boyutlu sanal ortamın en önemli riskleri arasındadır ve bu sebeplerden ötürü bu teknoloji dikkatli kullanılmalıdır (Altunal, 2022).

**Anahtar Kelimeler**: Bağlılık, öğrenen bağlılığı, metaverse, 3 boyutlu sanal teknolojiler

**Kaynakça**

Altunal, I. (2022). Metaverse Dünyasının Eğitim Modeli Olarak Kullanımı ve Muhasebe Eğitimine Yansımaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi, 25*, 433-443.

Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development, 40*, 518-529.

Bouta, H., Retalis, S., & Paraskeva, F. (2012). Utilizing a collaborative macroscripts to enhance student engagement: A mixed method study in a 3d virtual environment. *Computers & Education, 58*(1), 501-517. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2011.08.031

Ergün, E. (2014). Ağsal Öğrenme Ortamlarında Sosyal Ağ Yapısı ve Sosyal Olabilmenin Öğrenci Bağlılığı Üzerindeki Etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59-109.

Golubski, P. M. (2012). Utilizing interactive technologies to engage, integrate, involve, and increase community amongst college students. *Pedagogical and andragogical teaching and learning with information communication technologies* (s. 13-27). içinde IGI Global.

Göçen, A. (2022). Eğitim Bağlamında Metaverse. *Uluslararası Batı Karadeniz Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi, 6*(1), 98-122. doi:https://doi.org/10.46452/baksoder.1124844

Günüç, S. (2013). Teknolojinin Öğrenci Bağlılığındaki Rolü ve Derste Teknoloji Kullanımı ile Öğrenci Bağlılığı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Günüç, S. (2016). *Üniversitelerde Öğrenci Bağlılığı.* Ankara: Nobel Bilimsel Eserler.

Hwang, G.-J., & Chien, S.-Y. (2022). Definition, roles, and potential research issues of the metaverse in education: An artificial intelligence perspective. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 3*. doi:https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100082

Richardson, J. C., & Newby, T. (2006). The role of students' cognitive engagement in online learning. *American Journal of Distance Education, 20*(1), 23-37. doi:https://doi.org/10.1207/s15389286ajde2001_3

Schindler, L. A., Burkholder, G. J., Morad, O. A., & Marsh, C. (2017). Computer-based technology and student engagement: a critical review of the literature. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. doi:https://doi.org/10.1186/s41239-017-0063-0

Serpil, H. (2023). Yükseköğretim ve Metaverse. *Eğitimde Metaverse: Kuram ve Uygulamalar* (s. 181-202). içinde İstanbul: Efe Akademi Yayınları.

TDK, T. D. (2023, Nisan 4). *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. https://sozluk.gov.tr/ adresinden alındı

Zhang, Z. V., & Hyland, K. (2018). Student engagement with teacher and automated feedback on L2 writing. *Assessing Writing*, *36*, 90-102. doi:https://doi.org/10.1016/j.asw.2018.02.004

# Yükseköğretimde Performans ve Yeterliklerinin Belirlenmesine Yönelik Büyük Veri Sistemi Mimarisinin Geliştirilmesi

Sefa Özmen
Trabzon Üniversitesi

Ali Kürşat Erümit
Trabzon Üniversitesi

Hasan Yiğit Cebeci
Trabzon Üniversitesi

**Problem Durumu**

Büyük veri, yüksek miktarda, hızlı bir şekilde akış gösteren ve çeşitli tiplerde dijital bilgiyi ifade etmek için kullanılan bir terimdir (Upadhyay, 2022). Veriler, ilişkisel veri tabanlarında tutulan yapılandırılmış, çeşitli etiketler kullanılarak adreslenebilen yarı yapılandırılmış (Erraissi ve Belangour, 2018) ve önceden tanımlanmış bir veri modeli bulunmayan, metin ağırlıklı, sunular, pdf dosyaları gibi yapılandırılmamış olmak üzere üç türden oluşmaktadır (Syed, Gillela ve Venugopal, 2013). Büyük veri sistemleri, bu farklı veri kaynaklarından gelen yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış verilerin ortak bir formatta depolanmasını sağlayan, aynı zamanda bu verilerin analiz edilmesine olanak sağlayan sistemlerdir.

Büyük veri temel olarak altı bileşenden oluşmaktadır. Büyük verinin "6V" olarak da nitelendirilen Hacim (Volume), Çeşitlilik (Variety), Hız (Velocity), Doğruluk (Veracity), Değer (Value) ve Değişkenlik (Variability) bileşenlerine sahip olması gerekir. Büyük veride "Hacim" bileşeni, elde edilen verilerin kapladığı alanı ve bu büyük veri kümesinin nasıl işleneceğinin planlanması ile ilgilenmektedir. Büyük verinin "Çeşitlilik" bileşeni farklı kaynaklardan elde edilmiş farklı türdeki verileri temsil etmektedir. Büyük veri projelerinde "hız" bileşeni oldukça önemlidir (Madden, 2012). Büyük miktarda veri ile dolu bir sistemin belirli bir hızda çalışması için donanımsal ve yazılımsal gereksinimler belirlenmeli ve geliştirmeler yapılmalıdır. Büyük verinin "Doğruluk" bileşeni, büyük veri setinden gereksiz ve sonuçları etkileyebilecek yanlış verilerin çıkarılması olarak tanımlanmıştır (Debattista vd., 2015). Büyük verinin "Değer" bileşeni ise toplam verilerden elde edilecek olan 'fayda' olarak tanımlanmaktadır. Bu noktada bir büyük veri sistemi için çok yüksek miktarda verinin elde edilmesinden daha önemlisi o verilerin nasıl bir sonuç çıkaracağı ve ne gibi etkileri olacağıdır. Büyük verinin "Değişkenlik" bileşeni ise verilerin değer aralığındaki artış ve sürekli değişimi olarak tanımlanmaktadır (Niculescu, 2020).

Alanyazın incelendiğinde askeriye, borsa, muhasebe, pazarlama, sağlık gibi pek çok alanda büyük verinin kullanıldığı çalışmalar bulunmaktadır. Bu alanların dışında eğitimde ve yükseköğretim kademesinde de büyük verinin kullanıldığı çalışmalar bulunmaktadır.

Yükseköğretimde büyük veri, çok çeşitli idari ve operasyonel verilerin toplanarak, kurumsal performansı ve ilerlemeyi değerlendirmeyi amaçlayan, gelecekteki performansı tahmin etmek ve akademik programlama, araştırma, öğretme ve öğrenme ile ilgili potansiyel sorunların belirlenmesine yardımcı olan süreçleri ifade etmektedir (Hrabowski, Suess ve Fritz, 2011; Picciano, 2012). Yükseköğretimde öğretim teknolojilerinin kullanımı arttıkça çok sayıda yararlı dijital ayak izi üretilmektedir. Dijital ayak izi, kullanıcıların eğitim süreçleri boyunca etkinlikler sırasında bıraktıkları kayıtlar olarak tanımlanmaktadır (Bodhani, 2012). Örneğin ziyaret edilen web sayfaları, gönderilen e-postalar, oynanan çevrimiçi oyunlar işlemler dijital ayak izlerini ifade etmektedir. Yükseköğretimde öğrenciler, eğitimciler, yöneticiler ve kurs geliştiriciler için büyük veri analitikleri kullanılmaktadır (Siemens, Long, 2011). Yükseköğretimde büyük veri, öğrencilerin öğrenme ve öğretmeye ilişkin işlemlere ve etkinliklere kadar büyük miktarlarda boylamsal veriyi depolayan veritabanı sistemlerini de kapsamaktadır. Öğrenciler öğrenme teknolojileri ile etkileşime girdiklerinde arkalarında duygularını, sosyal bağlantılarını, niyetlerini ve hedeflerini ortaya çıkarabilecek dijital ayak izleri bırakırlar. Araştırmacılar bu tür izleri anlamlı verilere dönüştürerek zaman içinde öğrenci performans modellerini incelemek için kullanabilirler. Büyük veri yükseköğretim kurumlarına, öğrencilerin öğrenme sonuçlarını iyileştirmek için ihtiyaç duydukları tahmin araçlarının ve ayrıca akademik programların yüksek kalite standartlarında olmasını sağlayabilir (Daniel, 2017).

Bu çalışmada yüksek öğretim performans ve yeterliliklerinin belirlenmesine yönelik bir büyük veri sistem mimarisinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

**Yöntem**

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan doküman analizi yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Doküman analizi, hem basılı hem de elektronik materyalleri incelemek veya değerlendirmek için sistematik şekilde planlanan bir süreçtir (Bowen, 2009). Bu çalışmada tasarlanan büyük veri sistem mimarisi doküman analizi yapılarak ortaya çıkan bulgulardan hareketle geliştirilmiştir. Doküman analizi için ilk aşama olarak Web of Science veritabanı üzerinde "big data" and "arch*" kelimeleriyle tarama yapılmıştır ve içerisinde büyük veri mimarisi bulunan çalışmalar analiz edilmiştir.

Santoso (2017), yükseköğretim kademesinde kullanılan akademik bilgi sistemi için modern bir veritabanının tasarlanması ve uygulanması amacıyla karar destek sistemi içeren büyük veri çalışmasını gerçekleştirmiştir. Bu çalışma ile yüksek öğrenimde büyük veri teknolojisi kullanılması için "veri kaynakları (data sources)", "verilerin ayıklanması (data extract)", "veri işleme (data processing)" ve "veri analizi (data analysis)" olmak üzere dört aşamalı bir sistem mimarisi ortaya konulmuştur. Michalik, Stofa ve Zolotova (2014) büyük veri teknik mimarisini "veri kaynakları", "büyük veri süreci", "veri ambarı", "veri

madenciliği" ve "raporlama" olmak üzere beş aşama ile ifade etmiştir. Immonen, Paakkonen ve Ovaska (2015) büyük veri mimarisini "veri kaynakları", "veri çıkarma", "veri yükleme ve ön işleme", "veri işleme", "veri analizi", "veri yükleme ve dönüştürme", "arayüz oluşturma ve görselleştirme", "veri depolama", "iş ve model belirtimi" aşamalarından oluşturmuştur. Demchenko, de Laat ve Membrey (2014) büyük veri mimarisini "veri kaynakları", "veri toplama ve kayıt", "veri filtreleme/zenginleştirme, sınıflandırma", "veri analitiği, modelleme, tahmin", "veri teslimi, görselleştirme", "kullanıcı" aşamalarıyla ifade etmiştir. Chen vd., (2017) eğitimde büyük veri çalışmalarına yönelik olarak 5 aşamalı bir mimari olduğunu ifade etmektedir. Bu aşamalar "Eğitimde büyük veri edinimi", "Büyük veri depolaması", "Eğitsel büyük veri hesaplaması", "Eğitsel büyük veri madenciliği" ve "Eğitim büyük verisinin görselleştirilmesi" aşamalarından oluşmaktadır.

Analiz edilen çalışmalar sonucunda bu çalışma kapsamında ortaya konulan büyük veri mimarisi "Planlama modülü", "Makine öğrenmesi modülü", "Veri Toplama Modülü", "Veri önişleme modülü", "Analiz ve çıkarım modülü", "Görselleştirme ve raporlama modülü" ve "Veri etiği ve güvenliği birimi" olmak üzere 7 modülden oluşmaktadır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu çalışma kapsamında 7 modülden oluşan büyük veri sistemi geliştirilmiştir. Planlama modülünde, kullanıcılar tarafından sisteme problem durumu girilmekte ve gösterge ağırlıkları belirlenmektedir. Makine öğrenmesi modülünde, kullanıcının girmiş olduğu metinsel problem durumlarını analiz ederek kullanıcıya önerilerde bulunan göstergelerin ağırlıkları, kelime havuzundan türetilen kümelerle otomatik olarak belirlenmektedir. Kullanıcı tercihlerine göre yapılan işlemler makineyi sürekli eğitir ve gelecekte analiz edilmesi beklenen problem durumları için makine öğrenmesi sağlanır. Veri toplama modülü ile problem durumuna göre ihtiyaç duyulan bilgiler üzerinden farklı türdeki verilerin büyük veri sistemine girilmesi sağlanmaktadır. Veri önişleme modülünde verilerin anlamlı bütünler haline getirilebilmesi amacıyla gerekli analitikler hazırlanacaktır. Veri türlerine göre ön işleme yapılması, verideki boş değerlerin problem durumuna göre çıkarılması, verilerin temizlenmesi, veri entegrasyonu, verinin küçültülmesi, verinin dönüştürülmesi, uygun imputasyon yöntemleri uygulanacaktır. Analiz ve çıkarım modülünde, ön işleme tabi tutulan veriler kümeleme, sınıflama, sıralama vb. algoritmalar kullanılarak analiz edilmektedir. Bu aşamada verilerin dağıtık bir şekilde işlenmesi için Map Reduce özelliğinden ve araçlarından faydalanılmaktadır. Verilerin depolanmasında SQL ve NoSQL veritabanları kullanılmaktadır. Görselleştirme ve raporlama modülünde veri görselleştirme yazılımları (örn: Kibana, Python kütüphaneleri) kullanılarak analiz edilmiş verilerin grafikleştirilmesi ve raporlaştırılması yapılacaktır. Veri etiği ve güvenliği birimi, tüm modüller ile eş zamanlı çalışmalar yürütmektedir. Verileri sisteme ekleyen kişiler tarafından KVKK prosedürü kapsamında gerekli kontroller ve verilerin anonimleştirilmesi bu birimde gerçekleştirilecektir.

**Anahtar Kelimeler**: Büyük veri, yükseköğretim, sistem mimarisi

**Kaynakça**

Bodhani, A. (2012). Digital footprints step up. *Engineering & Technology*, *7*(1), 82-83.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal*, *9*(2), 27-40.

Chen, J., Tang, J., Jiang, Q., Wang, Y., Tao, C., Zhang, X., & Liao, J. (2017, March). Research on architecture of education big data analysis system. In *2017 IEEE 2nd International Conference on Big Data Analysis (ICBDA)* (pp. 601-605). IEEE.

Daniel, B. K. (2017). Big data in higher education: The big picture. *Big data and learning analytics in higher education: current theory and practice*, 19-28.

Debattista, J., Lange, C., Scerri, S., & Auer, S. (2015, December). Linked'Big'Data: towards a manifold increase in big data value and veracity. In *2015 IEEE/ACM 2nd International Symposium on Big Data Computing (BDC)* (pp. 92-98). IEEE.

Demchenko, Y., De Laat, C., & Membrey, P. (2014, May). Defining architecture components of the Big Data Ecosystem. In *2014 International conference on collaboration technologies and systems (CTS)* (pp. 104-112). IEEE.

Erraissi, A., & Belangour, A. (2018). Data sources and ingestion big data layers: meta-modeling of key concepts and features. *International Journal of Engineering & Technology*, *7*(4), 3607-3612.

Hrabowski, F., Suess, J., & Fritz, J. (2011). Assessment and analytics in institutional transformation. *UMBC Office of the Vice President of Information Technology*.

Immonen, A., Pääkkönen, P., & Ovaska, E. (2015). Evaluating the quality of social media data in big data architecture. *Ieee Access*, *3*, 2028-2043.

Madden, S. (2012). From databases to big data. *IEEE Internet Computing*, *16*(3), 4-6.

Michalik, P., Štofa, J., & Zolotova, I. (2014, January). Concept definition for Big Data architecture in the education system. In *2014 IEEE 12th International Symposium on Applied Machine Intelligence and Informatics (SAMI)* (pp. 331-334). IEEE.

Niculescu, V. (2020). On the impact of high performance computing in Big data analytics for medicine. *Applied Medical Informatics*, *42*(1), 9-18.

Picciano, A. G. (2012). The evolution of big data and learning analytics in American higher education. *Journal of asynchronous learning networks*, *16*(3), 9-20.

Santoso, L. W. (2017). Data warehouse with big data technology for higher education. *Procedia Computer Science*, *124*, 93-99.

Siemens, G., & Long, P. (2011). Penetrating the fog: Analytics in learning and education. *EDUCAUSE review*, *46*(5), 30.

Syed, A., Gillela, K., & Venugopal, C. (2013). The future revolution on big data. *Future*, *2*(6), 2446-2451.

Upadhyay, E. (2022). A critical evaluation of handling uncertainty in Big Data processing. Advances in Engineering Software, 173, 103246.

# Müzik Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Sürecinde Öğretim Teknolojileri Kullanım Yeterliklerinin İncelenmesi

Birdal Batman
Trabzon Üniversitesi

Yeşim Kılıçoğlu
Trabzon Üniversitesi

Sevilay Çakmak
Trabzon Üniversitesi

Zühal Dinç Altun
Trabzon Üniversitesi

**Problem Durumu**

Mesleki eğitim kapsamında yer alan öğretmenlik eğitimlerinden müzik öğretmenliği de diğer alanlardaki gibi donanımlı, kendi alanında gelişmiş müzik öğretmenlerinin yetişmesi konusunda önemli bir yer sahibidir. Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri, mesleki ihtiyaçlarını belirlemeleri ve bu ihtiyaçlarını gidermeleri dikkate alınması gereken bir unsurdur. Öğretim programları bu kriterleri dikkate alarak ders ve içeriklerini günümüz şartlarına ve ihtiyaçlarına göre belirlenmekte ve hazırlanmaktadır. Bunun en belirgin etkisi dünya genelinde yaşanan pandemi döneminde yaşanmıştır. Teknoloji okuryazarlığının ve buna ilişkin araç-gereçlerin kullanımının önemi bu dönemde ortaya çıkmıştır. Geçmişten günümüze hazırlanan Müzik öğretmenliği lisans programları ihtiyaç, gelişim ve değişim nedeniyle zaman zaman revizyona uğrayarak tasarlanmıştır. Bu dönem içerisinde müzik eğitimi alanında teknoloji kullanımının desteklenmesi; eğitim-öğretim sürecinin daha verimli olabilmesi, müfredata dâhil olan derslerin öğrencilere daha kolay aktarılabilmesi ve verilmek istenilen kazanımların gerçekleştirilmesi için son derece gerekli hale gelmiştir. Türkiye'de birçok eğitim alanında teknoloji desteği öğretim programlarında yer almaktadır. Teknolojinin dâhil olması ile ezberletmeyi hedef alan eğitim anlayışı, yerini problem çözen, düşünebilen ve gelişime açık bir anlayışa bırakmıştır.

Bu araştırmanın sonucunda, müzik öğretmen adaylarının ilk olarak öğretmenlik uygulaması sürecindeki farkındalıklarının geliştirilebilmesi ve görüşlerinin belirlenebilmesi beklenmektedir. Sonrasında ise eğitim öğretim sürecinde almış oldukları öğretim teknolojileri dersinden teknolojik materyallerin kullanımı hususunda kazanımlarını bu sürece dâhil edebilme durumlarının tespit edilmesi amaçlanmaktadır.

Öğretmenlik uygulamalarının verimli ve amacına uygun şekilde yürütülmesi, öğretmen yetiştirmenin en önemli unsurlarındandır. Öğretmenlik uygulaması dersinin verimli bir şekilde yürütülmesi, öğretmen adaylarına kuramı uygulamaya aktarmasını sağlayabilecek beceri ve tutumları kazandıracak; aynı zamanda meslek yaşamlarının her alanında daha net olmalarını sağlayacaktır.

Bu çalışmanın amacı, müzik öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretim teknolojileri kullanımının yeterliliklerinin incelenmesidir. Mülakat sürecinde adaylara maddeler halinde belirtilmiş sorular yöneltilerek cevapları alınmıştır.

1. Öğretmen adaylarının lisans eğitimi sürecinde aldıkları teknolojiye ilişkin derslerin içerikleri ve onlara kazandırdıkları hakkında görüşleri nelerdir?
2. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretim teknoloji kullanımına ilişkin yeterlikleri hakkındaki görüşleri nelerdir?

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretim teknoloji kullanımına ilişkin yaşadıkları sorunlar nelerdir?

**Yöntem**

Bu araştırma nitel desenlerden durum çalışmasına dayalı olarak yürütülmüştür. Durum çalışmaları, bir veya daha fazla sosyal grubun ya da birbirine bağlı diğer sistemlerin derinlemesine incelendiği yöntem olarak tanımlanabilir (McMillan, 2000). Hem nitel hem nicel araştırma yöntemlerinin içerisinde yer alan durum çalışması, olayları derinlemesine incelemektedir (Özenç, 2022).

Veriler araştırmacılar tarafından hazırlanarak 3 alan ile 1 ölçme uzmanının görüşlerine sunularak uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Ardından pilot uygulama yapılarak son şekli verilerek asıl uygulama yürütülmüştür. Gönüllülük esasına dayalı belirlenen öğretmen adaylarıyla yüz yüze mülakat yapılarak, görüşmeler ses kayıt cihazı kullanılarak kayıt altına alınmıştır.

Veriler araştırmacılar tarafından hazırlanarak 3 alan ile 1 ölçme uzmanının görüşlerine sunularak uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Ardından pilot uygulama yapılarak son şekli verilerek asıl uygulama yürütülmüştür. Gönüllülük esasına dayalı belirlenen öğretmen adaylarıyla yüz yüze mülakat yapılmış, görüşmeler ses kayıt cihazı kullanılarak kayıt altına alınmıştır. Ses kayıtları yazılı metne dönüştürülerek öğretmen adaylarına gönderilip gerekli düzenleme, ekleme ve düzeltmeleri yapmaları istenmiştir. Bu işlemin ardından veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilerek kategorilere ayrılmış ve ardından tablolara

dönüştürülerek rapor haline getirilmiştir. Katılımcıların konuya ilişkin görüşlerinden alınan doğrudan ifadelerle tablolar desteklenmiştir. Sonuçlara ilişkin önerilerde bulunulmuştur. Araştırmanın örneklemi, kolayda örneklem yöntemi ile seçilmiş bir devlet üniversitesinde Müzik Öğretmenliği bölümü 4. Sınıfta okuyan, öğretmenlik uygulaması dersine giren ve teknoloji dersleri gören 12 müzik öğretmen adayından oluşmaktadır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Öğretmen adaylarının teknoloji ile ilgili lisans döneminde almış oldukları derslerin içeriklerinin yeterli olmadığı teknoloji, özellikle alınan ders içeriklerinin müzikle alakalı olması gerektiği inancındalar okullarda sadece akıllı tahta kullandıkları teknoloji ile ilgili olan Öğretim materyali tasarlamada kendilerini çok fazla yeterli görmedikleri sadece lisans döneminde bunların birkaç tanesini öğrendikleri ve bunun da kendileri için yeterli olmadığı ayrıca bu dersleri aldıkları dönemde pandemiden kaynaklı uzaktan eğitim sürecinde oldukları ve yüz yüze eğitim olmamasından kaynaklı dezavantaj yaşadıkları ve uygulama fırsatı bulamadıkları ders içeriklerinin sadece teoride kaldığı sonuçlarını ulaşılmıştır. Okullarda teknolojik olarak kullanabilecekleri yeterli sayıda materyalle erişemedikleri Ayrıca bunların bazılarının kullanımında sıkıntı yaşandığı arsalı olduğu veya ders nasıl öğretmeni tarafından kullanılmasına izin verilmediği, müzikle ilgili kullanılabilecek dijital yazılım veya programların bulunmadığı veya dersin öğretmeni tarafından kullanılmaya teşvik edilmediği yönünde görüşler ortaya koymuşlardır. Lisans sürecinde almış oldukları ders içeriklerinde belli başlı teknolojik programları gördükleri ancak bunların daha fazla sayıda olmasının ve uygulama ağırlıklı bilgisayar başında derslerini işlenmesinin daha etkili olacağı yönünde görüşe sahiptirler. Teknolojik materyallerin hazırlanma aşamasından sonra öğretmenlik uygulaması için gittikleri okullarda kullanabilecek ortamların yaratılması Ayrıca Bununla ilgili belli platformların düzenlenerek Diğer öğretmenler tarafından hazırlanan materyallerin paylaşılması gerektiği yönünde inançlara sahiptirler. Lisans eğitim programlarında özellikle müzik alanında teknolojik araç gereç kullanım ve materyal tasarımlarının Daha ağırlıklı olarak ve konu alan uzmanları tarafından verilmesi Ayrıca bilgisayar dersi gibi ders içeriklerinin içerisinde müzik öğretmenliğine uygun ders içeriklerinin sunulması Gerektiği inancındadırlar Ayrıca dersleri yürüten Öğretim elemanlarının da konuya ilişkin bilgilerinin daha detaylı olması hatta hem müzik hem de teknoloji alanında bilgi sahibi olan öğretim elemanları tarafından yürütülmesi gerektiği düşüncesine sahiptirler

**Anahtar Kelimeler**: Müzik, öğretmen adayı, teknoloji, yeterlik

**Kaynakça**

Akbulut, E. (2006). Günümüz Müzik Eğitimcisi Nasıl Olmalıdır? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (20), 23-28. https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/11123/133023 adresinden alınmıştır.

Aktürk, A. O. & Mihci, S. & Çelik, I. (2015). Metaphors of High school students about the concept of "Interactive Whiteboard". International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology, 3(2), 120-131.

Bilgiç, A. G. D. H. G. & Tüzün, H. (2015). Yükseköğretim kurumları web tabanlı uzaktan eğitim programlarında yaşanan sorunlar. *Açık öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 26-50. (Aktaran).

Çelik, H. C. & Kahyaoğlu, M. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumlarının kümeleme analizi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(4), 571-586.

Denizhan, T. (2021). Okul öncesi öğretmenlik uygulaması dersi sürecinde uygulama öğretim elemanı yeterliliklerinin belirlenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Erdal, Göksel G. (1998). "Müzik Eğitimi Bölümü Öğretim Elemanlarının Mesleki Sorunları"

Erer, S. & Atıcı, E. (2010). Selçuklu ve Osmanlılarda Müzikle Tedavi Yapılan Hastanele . *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 36 (1), 29-32. https://dergipark.org.tr/en/pub/uutfd/issue/35281/391528 adresinden alınmıştır.

Gümüş, A. (2019). Geleceğin eğitiminde yeni öğretmen becerileri. Analiz Raporu, 4.

İşman A. (2003). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, *Değişim Yayınları*, İstanbul.

Kasap, B. T. (2007)**.** Müzik Eğitiminde Teknolojik Yaklaşımlar.

McMillan, J. H. (2000). Educational Research: Fundemantals fort he consumer (3th ed.). NewYork: Longman.

Ömür, Ö ve Sonsel, Ö. B. (2021). Covid-19 and digital literacy: Assessing pre-service music teachers' views on piano lessons provided in emegency remote teaching. *International Journal of Education & Literacy Studies*, *9*(3), 117-126. http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.9n.3p.117.

Özenç, Y. Y. (2022**).** Eğitim Araştırmalarında Durum Çalışması Deseni Nasıl Kullanılır?

T.C. Yükseköğretim Kurulu, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007). ANKARA, TEMMUZ – 2007. *Yükseköğretim Kurulu Yayını* 2007-5, Yayına Hazırlayanlar, Prof. Dr. Yüksel KAVAK, Prof. Dr. Aydan AYDIN, Doç. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN, Görsel Tasarım, Onur Dursun, Baskı Adeti 3000, ISBN 978 - 975 - 7912 - 36 – 1, Baskı Yeri Meteksan A.Ş., Beytepe No: 3 06800 Bilkent / ANKARA https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Ogretmen-Yetistirme/2.pdf, Alıntı tarihi: 13.04.2023

Toksoy, A. C. (2000). İlköğretimde müzik eğitimi ile ilgili yaklaşımlar hakkında genel bir değerlendirme (Doctoral dissertation, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Uçan, A. (1994). İnsan ve Müzik- İnsan ve Sanat Eğitimi, Ankara: *Müzik Ansiklopedisi Yayınları.*

Ünal, M. & Dağdeviren, H. N. (2019). Geleneksel ve tamamlayıcı tıp yöntemleri. Eurasian Journal of Family Medicine, 8(1), 1-9.

# Teknoloji Destekli Öğretim Materyallerinin Müzik Eğitiminde Kullanımına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Sevilay Çakmak
Trabzon Üniversitesi

Şefika Topalak
Trabzon Üniversitesi

**Problem Durumu**

Eğitimin genel anlamı belirli bir amaca göre insanları yetiştirmektir. Eğitim sürecinde kazanılan tutum, bilgi ve beceriler insanların kişiliklerini farklılaştırmaktadır. Eğitim sürecinin önemli bir kısmını günümüzde okullar oluşturmaktadır. Fakat eğitim yalnız okullarda değil, günlük hayatımızda, aile ve sosyal çevremizde de yer almaktadır. Eğitimciler, eğitimi "formal" ve "informal" olarak adlandırmaktadır. Formal eğitim, önceden planlaştırılmış olarak öğretim yoluyla gerçekleştirilen, informal (formal olmayan) eğitim ise, kendiliğinden gerçekleşen, amaçlı olmayan eğitimdir Dolayısıyla eğitim bir "kültürleme" sürecidir. Kültürleme ise bilinçli ya da bilinçsizce kendiliğinden oluşan öğrenmeleri kapsamaktadır (Fidan,1986). Kişilerin yetişmesinde ve gelişmesinde önemli rolü olan eğitim, yaşam içerisinde yer alan önemli olgulardan biridir. Öğretim ise, elde ettiği sonuçları doğru yöntemlerle değerlendirip geliştirilmesine imkân tanır. Eğitim ve öğretim arasında güçlü bir bağ kurulması, birbirlerinden bağımsız olmaması dikkat edilmesi gereken önemli bir konudur (Yüksel,1996). Eğitim-öğretim sürecinde, öğretmenlerin en önemli görevleri, bu süreci sadece eğitsel yönden değil, sosyal ve bedensel olarak da öğrencilerin gelişimlerini destekleyecek etkinliklere yer vererek geliştirmeleridir. Aynı zamanda öğrencilerin ilgi ve becerileri göz önüne alınarak, bu doğrultuda kendilerini geliştirmelerine olanak sağlanmalıdır (Baştepe, 2009).

Eğitim alanlarından biri de Müzik Eğitimidir. Bireyler, kendi kültürlerine ait mani, ninni, tekerleme, şarkı, türkü gibi seslerin içerisine doğar ve bu sesler insanlara hayatları boyunca eşlik etmektedir (Dönmez, Kurtaslan, Apaydın, Okay). Birey, Müzik Eğitimi ile birlikte anne karnında başlayan ve hayat boyu devam edecek olan bir sürecin içerisinde yer almaktadır. Bu süreç içerisinde birey istendik ya da istenmedik bir şekilde müziğin etkisi altında bulunmaktadır.

Farklı alanlarda karşımıza çıkan, Osmanlı döneminde başlayan ve Cumhuriyet dönemindeki toplumsal değerler ve düşünceler ile birlikte daha da şekillendiği düşünülen Müzik Eğitiminin (Şahin, 2008), bireylerin birçok duygu durumuna katkısı olduğu görülmüştür. Bireylerdeki kişilik gelişiminin sağlıklı olması, güven duygularını kazanmaları ve sosyal açıdan gelişmeleri için sanat eğitimi gereklidir. Müzik eğitiminin amacı sağlıklı ve olumlu davranışlar sergileyen bireylerin yetiştirilmesidir. Sanat eğitimi, genel eğitim, özengen (amatör) eğitim ve mesleki eğitim başlıklarında görebiliriz. Üç eğitim kolu da kullanılan yöntem ve teknikler açısından farklılıklar gösterse bile benzer konularda ortak noktaları bulunmaktadır. Bunlardan genel sanat eğitimi; sanat kültürü kazandırmak ve sağlıklı insanlar yetiştirmek amacında olduğu için her seviyedeki kişilere yönelik olmalıdır. Bunun yanı sıra çeşitli araç-gereçlerle çalışma fırsatı verirken bireylerin bilinçli şekilde sanatı bilmesine ve seçim yapma şansı tanımasına olanak tanır.

Eğitim programlarının yenilenmesi ve teknolojinin de dâhil edilmesiyle çağdaş eğitim anlayışına geçilmesini sağlamıştır. Teknolojinin eğitim alanında kullanılmaya başlamasıyla birlikte eğitimcilerde olumlu etkiler olduğu görülmüştür (Ayhan ve Aydınlı, 2023). Geleneksel eğitim anlayışı, teknolojinin eğitim alanlarında kullanılmasıyla yerini çağdaş eğitim anlayışına bırakarak öğrencilerin aktif olarak derse katılmasını, öğrencilerin sorumluluk almasını gerekli kılmıştır.

"…*Eğitimde teknoloji kullanımının etkisi gittikçe artarken bazı sorumluluklar da beraberinde gelmektedir. Bir toplumu çağın ötesine taşıya bilmenin temel yolu teknolojik gelişmeleri takip eden, üreten, hayal dünyası geniş bireyler yetiştirilmesine bağlıdır. Nitelikli eğitim sistemi bu noktada çok önemli bir rol üstlenmektedir…"*(Ayhan ve Aydınlı, 2023, s.295).

Tüm eğitim programlarında olduğu gibi müzik eğitimin de de teknoloji büyük rol oynamaktadır. Müzik eğitiminde teknoloji kullanımı gerek nota yazımında, gerekse çalgı öğretiminde, müzik eğitiminin farklı boyutlarında bilgi sunmakta ve öğrenmeyi daha etkili hale getirmektedir (Tecimer, 2006). Bu durum öğretmenler için de teknolojik materyalleri kullanabilmeleri açısından büyük önem taşımaktadır. Günümüzde gelişen teknolojinin eğitim programlarına dâhil edilmesiyle birlikte teknolojik materyal kullanımı da ön plana çıkmaktadır. Dolayısıyla eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına verilmekte olan teknoloji derslerinin, öğretmen adaylarının teknoloji alanındaki eksikliklerine, sorunlarına yönelik olması gerekmektedir. Öğretmen adaylarının teknoloji derslerinde eksikliklerini giderebilmeleri ve geleceğin öğretmenleri olarak kendi materyallerini tasarlayabilmeleri, teknoloji alanında yeterli bilgi ve becerilere sahip olmaları ve öğrencilerin isteklerine cevap verebilecek düzeyde olmaları gerekmektedir (Tatlı ve Akbulut, 2017). Bireylerin bilgiye daha kolay ulaşabilmelerine katkı sağlayan teknolojik materyallerin (akıllı tahta, bilgisayar, tablet vb.), öğrenciler üzerinde ileri derecede motivasyon sağladığı görülmektedir (Kasap, 2007). Bundan dolayı teknolojik materyallerin derslerde kullanılmasının önemli olduğu söylenebilir.

**Yöntem**

Nitel araştırma yöntemleriyle yürütülen olan bu çalışmada, veriler yarı yapılandırılmış mülakat yöntemi ile toplanmıştır.

*"Nitel Araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi (literatür tarama) gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir"* (Şen, 2005, s.345).

Araştırmanın örneklemi, amaçlı örneklem yöntemi ile seçilen ve farklı illerdeki devlet ve özel okullarda görev yapmakta olan 12 müzik öğretmeninden oluşmaktadır. *"Amaçlı Örnekleme: Derinlemesine araştırma yapabilmek amacıyla çalışmanın amacı bağlamında bilgi açısından zengin durumların seçilmesidir"* (Gurbetoğlu, 2018, s. 27). Katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımları tablo olarak görülmektedir. Araştırmacı tarafından hazırlanan sorular alanında uzman üç öğretim üyesinin görüşüne sunulmuş, gelen öneri ve düzeltmelerin ardından son hali verilerek pilot çalışma yapılarak uygulamaya hazır duruma getirilmiştir. Verilerin analizi içerik analizi yoluyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla ilk olarak çalışma grubunu oluşturan öğretmenler ile yüz yüze veya telefon ile görüşmeler yapılarak görüşme ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Ses kayıtları yazılı olarak metne dönüştürülerek, sonrasında katılımcılara tekrar gönderilmiş, eklemek ya da çıkarmak istedikleri görüşleri olup olmadığına ilişkin gerekli düzenlemeleri yapmaları istenmiştir. Daha sonra katılımcıların vermiş oldukları cevaplara istinaden görüşlerinden elde edilen veriler, analiz edilerek tablo olarak belirtilmiş ve katılımcı görüşlerine hiçbir değişiklik yapmadan yer verilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmanın bu bölümünde çalışmadan elde edilen sonuçlara ve daha önce yapılmış olan diğer çalışmalara ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Çalışmaya katılan katılımcıların altısı erkek, altısı kadındır. Katılımcıların neredeyse tamamı 10 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir.

Katılımcıların tamamının okulunda akıllı tahta bulunmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin neredeyse tamamı da akıllı tahtaları derslerinde aktif ve etkili olarak kullanmaktadır. Katılımcıların çoğu derste teknoloji aracı kullanılmasının öğrencilerin motivasyonlarının artırılmasına katkı sağladığını düşünmektedir. Ayhan ve Aydınlı, (2023), teknoloji kullanımına yönelik yapmış oldukları çalışmada, teknolojinin eğitimde kullanılmasının büyük bir girişim olduğunu, en fazla kullanılan teknoloji aracının akıllı tahta olduğunu ve teknoloji kullanımıyla öğrencilerin derse aktif katılım sağladığı görüşüne varmıştır. Araştırmada akıllı tahta yerine bilgisayarı kullandığını ifade eden bir tane öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerin yarısının okullarında bilgisayar bulunurken yalnızca üçünün okulunda projeksiyon vardır. Bu sonuca göre çalışma grubu dikkate alındığında ilgili okullarda en az görülen teknolojik materyalin projeksiyon makinesi olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin yedisi akıllı tahtayı derslerine video desteği almak, beşi şarkı öğretiminde kullanmak, amacı ile kullanmaktadır. Aynı zamanda katılımcıların çoğu zamanı verimli kullanmak, dersin hızlandırmak gibi birçok alanda akıllı tahtayı kullandıklarını ifade etmiştir. Can ve Aras (2017); Çörekçi (2020) yapmış oldukları çalışmalarda, benzer bir şekilde dersi verimli geçirmek, zamandan tasarruf etmek, bilgiye hızlı ulaşım sağlamak açısından teknolojik materyallerin kullanılmasının faydalı olduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda müzik eğitiminde teknoloji kullanımının öğrencilerin özgüvenini artırmasını, öğrenmeyi olumlu yönde etkimesini, farklı bilgilere hızlı ulaşım kolaylığını sağlamasını belirtmeleri bu araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, lisans süreçlerinde almış oldukları teknoloji içerikli derslerin mesleki yaşamlarına faydası olmadığını düşündükleri tespit edilmiştir. Gülcü, Solak, Aydın, & Koçak, (2013); Yalçın, (2019); Özdemir, (2017) yaptıkları çalışmada öğretmenlere verilen teknoloji kullanımı konusundaki eğitimlerin sayısının ve kalitesinin yetersiz olduğu, sürekli yenilenen teknoloji dünyası kapsamında aralıklı olarak teknoloji eğitimlerinin öğretmenlere verilmesi gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Aynı zamanda öğretmenlerin teknoloji kullanımına yönelik eğitimler aldıkları takdirde, derslerinde teknoloji materyalleri kullanımlarının artacağı, öğretmenlerin teknoloji materyal kullanımında kendilerini daha yeterli hissedeceklerini belirtmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler**: Müzik eğitimi, müzik öğretmeni, teknoloji, müzik

**Kaynakça**

Ayhan, F. & Aydınlı Gürler, D. (2023). Müzik Öğretmenlerinin Teknoloji Kullanımına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. Folklor Akademi Dergisi, 6 (1), 291-309. DOI: 10.55666/folklor.1263703

Baştepe, İ. (2009). Etkili Okulun Eğitim-Öğretim Süreci ve Ortamı Boyutlarının Nitelikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (29), 76-8. Https://Dergipark.Org.Tr/En/Pub/Esosder/İssue/6143/82446 Adresinden Alınmıştır.

Can, A. A. & Aras, T. (2017). Bilişim Teknolojilerinin İlköğretim Müzik Dersinde Kullanımına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi, (39), 9-30. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunigsed/issue/32733/338400

Çevik, D. B. (2007). Müzik Öğretim Yöntemlerinden, Orff Müzik Öğretisine Genel Bir Bakış. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 95-100.

Çörekçi, E. D. (2020). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının müzik eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik tutumları.

Çuhadar, C. H. (2016). Dünyadaki Profesyonel Müzik Eğitiminin İncelenmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (58), 243-251. Retrieved From Https://Dergipark.Org.Tr/En/Pub/Abuhsbd/İssue/32971/366440

Dönmez, E.C., Kurtaslan, Z., Apaydın, A. İ., Okay, H. H. & Müzik, E. A. O. Müzik Ve Değer Kazanımı İlişkisi.

Fidan, N. (1986). Okulda Öğrenme Ve Öğretme.

Gurbetoğlu, A. (2018). Bilimsel araştırma yöntemleri. Erişim Adresi: http://agurbetoglu. com/files/2% 20ARA% C5% 9ETIRMA, 20.

Gülcü, A., Solak, M., Aydın, S., & Koçak, Ö. (2013). İlköğretimde Görev Yapan Branş Öğretmenlerinin Eğitimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Görüşleri. Electronic Turkish Studies, 8(6).

Hancıoğlu, G. (2010). Ankara'daki Özengen (Amatör) Müzik Eğitimi Veren Kurumların Eğitim Anlayışları Ve Yönetim Biçimleri Üzerine Genel Bir İnceleme (Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı), Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2010.

Kasap, B. T. (2007). Müzik Eğitiminde Teknolojik Yaklaşımlar.

Özdemir, O. (2017). Müziksel İşitme Okuma Ve Yazma Dersi Eğitimcilerinin Teknoloji Odaklı Öğretim Materyallerini Kullanım Durumu Ve Yeterlilikleri. Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi, 3 (6) , 33-49. DOI: 10.5578/amrj.57292

Saraç, A. G. (2006). Program ve Müzik Eğitimi. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, (6), 111-118.

Şahin, M. (2008). Cumhuriyetin Yapılanma Sürecinde Müzik Eğitimi. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 7(16), 259-272.

Şen, Ü. S. (2005). Sanat Eğitiminde Bilimsel Araştırma Yöntemlerinin Kullanılması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (1), 343-360. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunisosbil/issue/2815/37890

Tatlı, Z. & Akbulut, H. İ. (2017). Öğretmen Adaylarının Alanda Teknoloji Kullanımına Yönelik Yeterlilikleri. Ege Eğitim Dergisi, 18 (1) , 31-55 . DOI: 10.12984/egeefd.328375

Tecimer, B. (2006). İnternet ve yaşam boyu müzik eğitimi. Müzed, Kış,(15), 8-9.

Uçan, A. (1994*). İnsan ve Müzik - İnsan ve Sanat Eğitimi,* Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Uçan, A. (1997). *Müzik Eğitimi, Temel Kavramlar- İlkeler- Yaklaşımlar*, Ankara: Adalet Matbaası.

# Temel Eğitim Düzeyinde Ulusal Alanda Bilgi İşlemsel Düşünme Becerileri Konusunda Yapılmış Çalışmaların İncelenmesi: Tematik Bir İnceleme

Banu Moçoşoğlu
MEB

Zeynep Aydemir
Marmara Üniversitesi

Dilek Altun
Ankara Yıldırım Beyazıt Ün.

**Problem Durumu**

Dijital çağda bilginin hızlı şekilde artış göstermesi ve bilgiye kolay ulaşılabilmesi eğitim öğretim süreçlerinde bilginin yanında becerilere de önem verilmesi gerektiğini ön plana çıkarmaktadır. Bu bağlamda 21. yüzyıl becerileri gibi yeni beceri setlerinin eğitim öğretim süreçlerine entegrasyonu gündeme gelmiştir. Bu becerilerden bir tanesi de problem çözme becerisi ile bütünleşen bilgi işlemsel düşünmedir. Bilgi işlemsel düşünme (BİD), teknolojiyi problem çözme becerileriyle birlikte kullanabilmek şeklinde tanımlanmaktadır (Gretter ve Yadav, 2016). Öğrenme sürecinde teknoloji entegreli problem çözme becerilerinin önemli olduğu görülmektedir. Wing'in (2006) tanımlamalarıyla birlikte alanyazında daha sık anılmaya başlanan BİD kavramı bir tür problem çözme becerisi olarak görülmektedir. Bu beceri algoritmik düşünme, yaratıcılık ve eleştirel düşünme gibi farklı becerileri de kapsamaktadır (Korkmaz, ve ark., 2017). Yapılan çalışmalarda (El-Hamamsy ve ark., 2022; Tran, 2019; Peng ve ark., 2023) öğrencilerde problem çözme becerilerinin geliştirilmesinin akademik başarıyı, özgüveni, yaratıcılık gibi süreçleri olumlu yönde etkilediği ileri sürülmektedir. Bu sebeple problem çözme becerileri ile bağlantılı olan BİD becerilerinin temel eğitim düzeyinde ele alınması çalışmalara konu olmaktadır. Sayın ve Seferoğlu (2016) tarafından yapılan çalışmada uluslararası alanda öğretim programlarına BİD ile ilişkili kodlama eğitimlerinin dâhil edilmesinin nedeninin öğrencilerin mantıksal düşünme (15 ülke) ve problem çözme becerilerinin (14 ülke) geliştirilmesinin amaçlanması olduğu belirtilmektedir. İktisadi İşbirliği ve Geliştirme Teşkilatı (OECD) tarafından düzenlenen Uluslararası öğrenci değerlendirme programı olan PISA'da problem çözme becerileri; okuma becerileri, matematik okuryazarlığı ve fen okuryazarlığı olmak üzere üç alanda da önemsenmektedir. Ülkelerin PISA'daki sonuçları önemsemesiyle birlikte Greiff'e (2012) göre disiplinlerarası olarak ele alınması gereken problem çözme becerisi ile ilgili konularda derinlemesine çalışmalar yürütülmemektedir.

BİD becerisi son yıllarda pek çok araştırmaya konu olsa da kesin bir tanımı konusunda fikir birliğine varılamadığı görülmektedir (Tosik-Gün ve Güyer, 2019). Pek çok araştırmacı, kurum veya kuruluş bu beceri ile ilişkili olarak farklı kavram ve tanımlamalara yer vermektedir. Brennan ve Resnick'e (2012) göre kavramlar; *dizi, döngü, paralellik, olay, şartlı durumlar, operatör* ve *veri* olmak üzere yedi tanedir. Yaklaşımlar; *ifade etme, ilişki kurma* ve *sorgulama* şeklindedir. Bilgi işlemsel uygulamalar ise; *artan ve yinelenen olan, test etme ve hata ayıklama, yeniden kullanma ve tekrar karıştırma, soyutlama* ve *modülerleştirme* olarak belirtilmiştir (Brennan ve Resnick, 2012; Üzümcü ve Bay, 2018). Alanyazın incelemeleri sonucunda BİD'in en sık karşılaşılan boyutlarının *parçalara ayırma, örüntü bulma/tanımlama, soyutlama, algoritma* ve *test etme/hata ayıklama* olduğu görülmektedir (Üzümcü ve Bay, 2018).

BİD'in tanımı konusunda farklı görüşler bulunmakla birlikte bu becerilerin günümüz değişen şartlarında öğrencilerin başarılı olmak için gelişmiş problem çözme becerilerini, soyutlama ve algoritmik düşünmeyi öğrenmeleri gerektiğini göstermektedir (Jacob ve Warschauer, 2018). Bu sebeple BİD becerilerinin öğretim programlarında ele alınması konusunda adımlar atılması önemli görülmektedir. Farklı ülkelerde, BİD konusunda yapılan çalışmalara artan ilgi gibi son yıllarda ulusal alanda da çalışma sayılarında görece artış olduğu gözlenmektedir (Tosik-Gün ve Güyer, 2019; Elçiçek, 2020; Tunç ve Çelik, 2021). Özellikle sistematik alanyazın incelemelerine bakıldığında ortaokul ve lise düzeyinde yapılan çalışmaların ön planda olduğu görülmektedir. Temel eğitim düzeyinde farklı ülkelerde yapılan çalışmalarda ise özellikle son yıllarda artış olmuştur (Yokuş, 2022). Bu kapsamda ulusal düzeyde temel eğitim kademesinde BİD kapsamında yapılan çalışmaların durumunun tespiti, BİD'e yönelik hangi kavramlar, uygulamalar, yöntemlerin öne çıkarıldığı, çalışma grupları, analiz yöntemleri tercihlerinin ortaya konulması amacıyla bu çalışma gerçekleştirilmektedir.

**Yöntem**

Bu çalışmada bilgi işlemsel düşünme becerileri konusunda Türkiye'de temel eğitim düzeyinde yapılmış olan çalışmaların sistematik olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırma kapsamına alınan kaynakların sistematik olarak analiz edilmesi için kullanılan bir araştırma yöntemidir (Karasar, 2016). Çalışma kapsamında öncelikli olarak 2016-2023 yılları arasında yayımlanmış bilgi işlemsel düşünme becerisi ile ilgili okul öncesi ve ilkokul düzeyinde gerçekleştirilen çalışmalar belirlenmiş, daha sonra bu çalışmalar tematik ve metodolojik açıdan incelenmiştir. Ele alınacak olan çalışmalara ulaşabilmek için Web of Science (WOS) ve Google Scholar veri tabanlarında araştırma yapılmıştır. BİD çalışmalarını kapsayan daha fazla araştırmaya ulaşmak için hesaplamalı, bilişimsel, bilgisayarca düşünme becerileri anahtar kelimeleri kullanılmaktadır (Üzümcü ve Bay, 2018). Bu sebeple taramalarda bu terimlere de yer verilmiştir. Ayrıca bilgi işlemsel düşünme becerilerinin kodlama, algoritmik ve analitik düşünme becerileri ile örtüşmesi açısından "kodlama", "robotik kodlama", "algoritmik düşünme" ve "analitik düşünme" anahtar kelimeleri ile de tarama gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın okul öncesi ve ilkokul örneklemi üzerinden

incelenmesi amacı dolayısıyla "okul öncesi" ve "ilkokul" anahtar kelimeleri ile de tarama yapılmıştır. Bilgi işlemsel düşünme becerisi konusunda ise okul öncesi ve ilkokul düzeyinde gerçekleştirilmiş toplam 41 çalışma olduğu görülmüştür. 1 tez çalışmasının erişim izni bulunmaması açısından örnekleme dâhil edilmemiştir. Tam metne ulaşılması ve çalışmada bilgi işlemsel düşünme becerileri ve kodlama ile ilişkili becerilerinin yer alması kriter olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda 28 lisansüstü tezi, 12 araştırma makalesi olmak üzere toplam 40 çalışmaya ulaşılmıştır.

Verilerin analizinde içerik analizinden faydalanılmış, nitel veri analiz programı olan MAXQDA ile analizler gerçekleştirilmiştir. Çalışmaların incelenmesi sürecinde veri tasnif formunun kullanılması uygun görülmüştür. Bu kapsamda incelenecek olan yayınların incelenme kriterleri belirlenmiştir. Yayınların sınıflandırması tanımlayıcı özellikler, metodolojik özellikler ve içerik özellikleri şeklinde üç boyut üzerinden yapılmıştır: Tanımlayıcı özelliklerin içerisinde çalışmanın kapsadığı okul türü, çalışma yılı, yazar bilgileri/sayısı, çalışma türü yer almaktadır. Metodolojik özelliklerde araştırmanın yöntemi, örnekleme yöntemi, örneklem büyüklüğü incelenmiştir. İçerik özellikleri ile ise veri analiz teknikleri, BİD'e yönelik hangi kavram ve uygulamalara yer verildiği ile çalışmalardan elde edilen bulgular incelenmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

İncelenen 40 çalışmanın 20'sinin ilkokul düzeyinde, 18'inin okul öncesi düzeyinde, 2'sinin ise hem okul öncesi hem ilkokul düzeyinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Araştırma kapsamında özellikle 2019-2022 yılları arasındaki çalışmaların sayısında artış olduğu görülmektedir. Türkiye'nin 2014 yılından itibaren kod haftasına katılmaya başlaması, özellikle 2018 yılı ve sonrasında katılım etkinlik oranlarında artış olması (Karataş, 2021) bu bulgunun sonucu olarak gösterilebilir. Çalışmaların daha çok lisansüstü tezi olarak gerçekleştirildiği ve dolayısıyla tek yazarlı çalışmaların daha fazla olduğu, en fazla tercih edilen desenin ise deneysel desen olduğu görülmektedir.

İncelenen çalışmalarda en fazla bilgi işlemsel, analitik ve algoritmik düşünme becerilerinin düzeyini ve başka değişkenler üzerinde etkisini nicel olarak ölçmeye yönelik bir eğilimin olduğu görülmektedir. Çalışmaların kapsamına aldığı dersler/eğitimler sırasıyla kodlama eğitimi (%68), fen bilimleri (%7), STEM (%7), problem çözme becerileri (%7), matematik (%5), Türkçe (%2) ve müzik (%2) dersleri şeklindedir. BİD becerileri gibi düşünme becerileri ile yürütülen çalışmalarda genel olarak kodlama eğitiminin etkilerini inceleme konusunda çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bununla birlikte çalışmalardan elde edilen bulgulara bakıldığında BİD becerileri/kodlama eğitimi etkinliklerinin düşünme becerileri üzerinde olumlu etkilerinin olduğu, gelişim üzerinde olumlu yansımalarının olduğu, problem çözme becerileri için önemli görüldüğü, öğretmen görüşlerine göre temel eğitimde BİD/kodlama konusunda eğitimler verilmesi gerektiğine, dil gelişimi üzerinde etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Olumlu bulgulara ek olarak çalışmalarda öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin BİD/kodlama eğitime etkinliklerine karşı olumsuz tutumlarının olduğu, okulların bu eğitimler konusunda yetersiz donanıma sahip olduğu sonuçlarına da ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler**: Algoritmik düşünme, bilgi işlemsel düşünme becerisi, hesaplamalı düşünme, temel eğitim

**Kaynakça**

Brennan, K., & Resnick, M. (2012). New frame Works for studying and assessing the development of computational thinking. In *Proceedings of the 2012 annual meeting of the American Educational Research Association, Vancouver, Canada* (pp. 1-25).

De Araujo, A, Andrade, W. L., & Guerrero, D. D. S. (2016). A systematic mapping study on assessing computational thinking abilities. *Proceedings of Frontiers in Education Conference*, 1-9.

El-Hamamsy, L., Zapata-Cáceres, M., Barroso, E. M., Mondada, F., Zufferey, J. D., & Bruno, B. (2022). The competent computational thinking test: Development and validation of an unplugged computational thinking test for upper primary school. *Journal of Educational Computing Research, 60*(7), 1818-1866.

Greiff, S. (2012). From interactive to collaborative problem solving: Current issues in the programme for international student assessment. *Review of Psychology, 19*(2), 111-121.

Gretter, S., & Yadav, A. (2016). Computational thinking and media & information literacy: An integrated approach to teaching twenty-first century skills. *TechTrends, 60*(5), 510-516.

Jacob, S. R., & Warschauer, M. (2018). Computational thinking and literacy. *Journal of Computer Science Integration, 1*(1). DOI: 10.26716/jcsi.2018.01.1.1

Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Peng, H. H., Murti, A. T., Silitonga, L. M., & Wu, T. T. (2023). Effects of the fundamental concepts of computational thinking on students' anxiety and motivation toward K-12 English writing. *Sustainability, 15*(7), 5855.

Relkin, E., & Bers, M. (2021, April). TechCheck-K: A measure of computational thinking for kindergarten children. In *2021 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)* (pp. 1696-1702).

Tosik-Gün, E. ve Güyer, T. (2019). Bilgi işlemsel düşünme becerisinin değerlendirilmesine ilişkin sistematik alanyazın taraması. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(2), 99-120.

Tran, Y. (2019). Computational thinking equity in elementary classrooms: What third-grade students know and can do. *Journal of Educational Computing Research, 57*(1), 3-31.

Üzümcü, Ö. ve Bay, E. (2018). Eğitimde yeni 21. yüzyıl becerisi: Bilgi işlemsel düşünme. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, *3*(2), 1-16.

Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM, 49*(3), 33-35.

Yokuş, E. (2022). *Bilgi işlemsel düşünme becerisinin öğrenci başarısına etkisi: Bir meta-analiz çalışması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Yumbul, E. & Bayraktar, Ş. (2022). A systematic analysis of research on robotic applications performed at primary school level in Turkey [Türkiye'de ilkokul düzeyinde gerçekleştirilen robotik uygulamalarıyla ilgili araştırmaların sistematik derlemesi] *Electronic Journal of Education Sciences*, [*Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*], *11*(22), 378-400. DOI: 10.55605/ejedus.1158660

# Coğrafya Öğretiminde Afet Bilincini Geliştirme: Örnek Ders Uygulaması

Nurcan Demiralp
Gazi Üniversitesi

Selver Karaca
Gazi Üniversitesi

Hülya Yiğit Özüdoğru
AHBVÜ

**Problem Durumu**

Afet; gerek canlı gerekse cansız çevrede büyük ölçüde can ve mal kaybına sebep olan sıra dışı, doğal ve beşeri hadiselerdir (Şahin ve Sipahioğlu, 2003). Afetler, tahrip etme potansiyeline sahip olaylardır. (McDonald, 2003). Afetler, meydana geliş nedenlerine bağlı olarak birbirinden farklı özellikler gösterir. Afetleri doğal ve insan kaynaklı olmak üzere iki gruba ayırmak mümkündür. Deprem, sel, heyelan, kasırga, tsunami ve volkanik olaylar doğal afetlere; savaş, göç, terör, yangınlar insan kaynaklı afetlere örnek olarak verilebilir. Deprem gibi kısa sürede meydana gelen afetler olduğu gibi kuraklık, iklim değişikliği gibi oluşumu daha uzun süren afetler de bulunmaktadır.

Dünyanın hemen her yerinde her gün birbirinden farklı neden ve özelliklere sahip afetler yaşanmaktadır. Dünya ölçeğinde afetlerin meydana gelişinde özellikle 1990'lı yıllardan sonra büyük ölçüde artış olduğu görülmektedir (EM-DAT, 2022). Türkiye, geçmişinde deprem, sel, heyelan ve çığ düşmesi gibi doğa kaynaklı afetleri yaşamış ve halen yaşamaya devam eden ülkelerden biridir. En son 11 ilin etkilendiği ve büyük ölçüde can ve mal kaybıyla beraber, psikolojik ve toplumsal sorunlara sebep olan 6 Şubat 2023 tarihinde yaşanan Kahramanmaraş depremine tanıklık etmiştir. Türkiye zarar görebilirlik açısından afetlerden büyük ölçüde etkilenen ülkeler arasındadır. Afetlerden zarar görebilirliğin azaltılma çabalarının başında eğitim gelmektedir (Johnson vd. 2016). Bu nedenle, Birleşmiş Milletler tarafından zarar görebilirliğin azaltılması için dört öncelikli hedef belirlenmiş, Afet Riskini Anlama hedefi başta olmak üzere, bu hedeflerin gerçekleştirilmesi için eğitim önemli bir unsur olarak belirlenmiştir (UNDRR,2015). Türkiye'de afetlerin oluşum şekilleri ve afetlere karşı alınabilecek tedbirler coğrafya eğitiminin her zaman gündeminde olmuştur. Coğrafya eğitiminde afetler konusu, cumhuriyet döneminde uygulanan 1924 tarihli ilk programda "depremler", 1971 programında" depremler ve korunma yöntemleri", 2005 ve sonrasındaki coğrafya dersi öğretim programlarında; doğal afetlerin nedenleri, çeşitleri, etkileri ve bunlara karşı alınabilecek önlemler olarak ele alınmıştır. Bu programlarda deprem konusuna ağırlık verilmesi gerektiği ayrıca belirtilmiştir (MEB, 1924, 1971, 2005, 2018). Coğrafya programlarının uygulayıcısı olan coğrafya öğretmenlerinin, sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımını kullanarak deprem konusunu derslerinde işledikleri bilinmektedir (Yiğit Özüdoğru, 2023). Ancak bu derslerin tam olarak nasıl, hangi yöntem ve teknikler ile hangi materyallerle gerçekleştirdikleri ise tam olarak bilinmemektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerin günlük yaşamı ile öğretim ortamı arasında köprü kuran etkin bir materyal geliştirerek (Demiralp, 2007) coğrafya dersi öğretim programında (2018) belirlenen kazanımları gerçekleştirmesi hedeflenir.

Afet eğitiminin etkililiği, kullanılan öğrenme modelinden büyük ölçüde etkilenmektedir (Aksa, 2022). Afet eğitiminde bilgi ve iletişim teknolojileri çok yönlü olarak kullanılabilecek çoklu öğretim aracı sunar. Çünkü bilgi ve iletişim teknolojilerin öğretim ortamına kazandırdığı pek çok görsel materyal bulunmaktadır. Bu görsel materyaller arasında yer alan animasyonlar coğrafya öğretiminde öğrencilerin coğrafi olay ve olguları görselleştirerek daha kolay öğrenmesine katkı sağlar (Şahin ve Gençtürk, 2007). Özellikle afet ve etkilerinin öğrencilere aktarılmasında Coğrafi Bilgi Sistemleri gibi mekânsal teknolojileri ve animasyonları kullanarak, konuyu görselleştirerek kalıcı öğrenmeyi sağlamak amacıyla, derslere entegre etmek mümkündür. Bununla birlikte literatürde coğrafya öğretiminde afet bilincini geliştirmek için bilgi ve iletişim teknolojilerinin nasıl kullanılacağı konusunda sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu bağlamda çalışmanın amacı coğrafya öğretmenlerinin öğrencilerinde afet bilinci geliştirmeye yönelik hem üç boyutlu animasyona dayalı materyal kullanımını hem de CBS tabanlı bir ders uygulama örneği geliştirmektir. Bir diğer amaç da öğretmenlerin, afetler konusunda mekânsal perspektiften hazırlanmış öğretim materyali ihtiyaçlarına çözüm geliştirmektir. Ayrıca öğretmenleri sınıflarında, animasyon ve coğrafi bilgi sistemlerini kullanmaya teşvik etmektir.

**Yöntem**

Çalışmada öncelikle öğretmenlerin, öğrenme ortamında afet konusuna ilişkin bir dersi nasıl planlaıp, uyguladıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda öğretim materyalinin tasarlanması ve geliştirilmesi aşamasına geçilmiştir. Bu bağlamda, öğrencilerde afet bilincini geliştirmek için coğrafya dersi öğretim programı (2018) 10. sınıf "Çevre ve Toplum" ünitesindeki afetlerle ilgili dört kazanımı kapsayan örnek öğretim materyalleri hazırlanmıştır. Bu materyaller, animasyonlar ile coğrafi bilgi sitemleriyle üretilen haritalardır. Animasyonlar hazırlanmadan önce Dünyada ve Türkiye'de en çok görülen ilk beş afetin hangileri olduğu belirlenmiştir. Bunlar sırasıyla; sel, fırtına, deprem, heyelan ve ekstrem sıcaklıklardır. Uluslararası Afet Veri Tabanından (EM-DAT) 1950-2018 yılları arasında, biyolojik afetler kapsam dışı bırakılarak, ilk beş afetin verileri alınmıştır. Bu verilere dayalı olarak araştırmacılar tarafından üç boyutlu animasyonlar tasarlanmıştır. Ayrıca bunların öğretmenler tarafından nasıl üretileceğine dair aşamalar da gösterilmiştir.

Animasyonların yapım aşamasında en çok görülen beş afetin oluşum, gelişim özellikleri ve etkileri ile nasıl önlenebileceği konusunda bilgiler edinilmiştir. Edinilen bilgiler ışığında her bir afet türü için 3Ds Max 2018 programında üç boyutlu görsel

tasarım yapılmıştır. Ardından Lumion 10.1 programında da üç boyutlu olarak tasarlanan afetin renklendirilmesi ve nesnelerin hareketlendirilmesi yapılmış ve en son olarak da Adobe Premiere Pro 2017 programında da yazı, müzik ve gerektiğinde ek dokular (toprak dokusu, toz, bulut vb.) eklenmiştir. Dolayısıyla animasyonlar 3Ds Max 2018, Lumion 10.1 ve Adobe Premiere Pro 2017 adlı programlar kullanılarak üç aşamada hazırlanmıştır. Animasyonların içeriği ise; afetin oluşum nedenleri ve afet risklerine karşı alınabilecek önlemler olmak üzere iki aşamalı olarak hazırlanmıştır.

Ayrıca her bir afet için ArcGIS/Arcmap 10.8 programı kullanılarak haritalar geliştirilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Geliştirilen uygulama örneği hem materyal hem yöntem ve teknik hem de ölçme aracı olarak kullanılabilecek niteliktedir. Üç boyutlu olarak geliştirilen uygulama örneği, öğretim sürecinde bütüncül bakış açısının oluşturulmasına ve eğitimde öğretim teknolojinin kullanımını destekleyerek kalıcı öğrenmeye katkı sağlayacaktır. Dolayısıyla bu çalışmayla geliştirilen animasyon destekli öğretim materyali ve coğrafi bilgi sistemleri tabanlı çeşitli haritalar, afetlere ilişkin konuların öğretiminde ve afet bilincinin geliştirilmesinde öğretmenlere yol gösterecektir.

Çalışmanın, afet eğitimi konusunda öğretmen yeterliliklerini artırması ve öğrencilere afet bilincinin kazandırılması için gerekli olan alt yapının oluşturulmasına katkı sağlaması beklenmektedir. Oluşturulacak alt yapıyla öğretmenlerin, görsel ve mekânsal öğretim teknolojilerinin öğrencilerde afet bilincinin oluşturulmasında kullanılmak üzere, ihtiyaç duydukları öğretim materyali sorunun çözümüne de katkı vereceği değerlendirilmektir.

Bu açıdan öğretim teknolojileri kullanılarak coğrafi bilgi sistemleri tabanlı uygulamalar yoluyla afet bilincinin nasıl ve hangi aşamalarla geliştirileceğine örnek oluşturacaktır. Bu örnek yoluyla öğretmenlerin, öğrencilerine afet hakkında bilinç, bilgi, beceri, değer ve tutumlar kazandıracağı düşünülmektedir. Bu durum afet bilincinin inşasına ilişkin özellikle sorumluluğun ve duyarlılığın arttırılması açısından zamansal ve mekânsal sorgulamaları ortaya çıkaracaktır. Bu bağlamda geliştirilen uygulama örneği haritalarlayapılan sorgulamalar, harita ve sorgulama becerisi gibi coğrafi becerilerin de kazandırılmasına hizmet edecektir. Böylece afetlerin etkilerini hem toplumsal hem mekânsal bakış açısıyla içselleştiren coğrafya dersi öğretim programının amaçlarının gerçekleştirilmesi sağlanmış olacaktır.

**Anahtar Kelimeler**: Afet eğitimi, coğrafya öğretimi, ders tasarımı, öğretim teknolojileri, CBS

**Kaynakça**

Aksa, F.I., (2022). Inquiry-based learning: A pedagogical tool to improving understanding of natural hazards, Jàmbá: Journal of Disaster Risk Studies 14(1), 1323. doi: 10.4102/jamba.v14i1.1323. PMID: 36569777; PMCID: PMC9772715.

Demiralp, N. (2007). Coğrafya Eğitiminde materyaller ve 2005 Coğrafya Öğretim Programı. Kastamonu Eğitim Dergisi, 15(1), 373-384.

EM-DAT (2022). https://www.emdat.be/ erişim tarihi: 20. 10.2022

Johnson, V. A., Ronan, K. R., Johnston, D. M., & Peace, R. (2016). Improving the impact and implementation of disaster education: Programs for children through theory-based evaluation. Risk Analysis, 36(11), 2120-2135. DOI:10.1111/risa.12545

Maarif Vekâleti (1340) 1340 Liselerin birinci devre müfredat programı, İstanbul: Devlet Matbaası

McDonald, R. (2003). Introduction to natural and man-made disasters and their effects on buildings. Oxford: Elsevier.

Şahin, C. & Sipahioğlu, Ş. (2003). Doğal Afetler ve Türkiye. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Şahin, S., & Gençtürk, E. (2007). Coğrafya Eğitimi ve Bilgi İletişim Teknolojileri, S. Şahin, S. Karabağ (Ed.), kuram ve uygulamada coğrafya eğitimi İçinde (s. 175-221) Ankara: Gazi Kitabevi.

TTKB. (1971). 22 Mart 1971 tarih ve 110 sayılı kararı. http://ttkb.meb.gov.tr/

TTKB. (2005). 14.07.2005 tarih ve 198 sayılı kararı, http://ttkb.meb.gov.tr/

TTKB. (2018). 19.01.2018 tarih ve 26 sayılı Ortaöğretim Coğrafya Dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) Öğretim Programı kararı https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_02/21170711_fihrist_2018.pdf

Twigg, J. (2015). Disaster risk reduction. Good practice review 9. (New edition). United Kingdom. Humanitarian Policy Group. Overseas Development Institute. https://goodpracticereview.org/wp-content/uploads/2015/10/GPR-9-web-string-1.pdf

UNDRR. (2015). Global assessment report on disaster risk reduction 2015. United Nations Office for Disaster Risk Reduction. Retrieved From:

Yiğit Özüdoğru, H. (2023). Coğrafya Öğretmenlerinin Coğrafi Sorgulama Çalışmaları ve Yaşadıkları Sorunlar. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, Cumhuriyetin 100. Yılı Özel Sayısı, 53-72. DOI: 10.56387/ahbvedebiyat.1263289

# Eğitimde Artırılmış Gerçeklik: Genel Bir Bakış

Selva Bakkaloğlu
Selçuk Üniversitesi

**Problem Durumu**

Artırılmış gerçeklik (AR), gerçek dünyadaki nesnelerin bilgisayar tarafından oluşturulan algısal bilgilerle geliştirildiği gerçek dünya ile etkileşimli bir deneyim sağlar. Bu teknoloji endüstri, eğlence, tıp, turizm gibi farklı alanları olumlu yönde etkilemiştir. Bununla birlikte, uzmanlar bunun sadece bir başlangıç olduğunu ve AR'nin geleceğinin daha iyi, daha ucuz ve daha erişilebilir uygulamalar getireceğini garanti etmektedir (Qiao, et al.; 2019)

Artırılmış gerçeklik ve sanal gerçeklik aslında yeni teknolojiler değil. İlk sanal gerçeklik başlığı 1970'lerde Utah Üniversitesi'nde Daniel Vickers tarafından yaratılmıştır. İki ekrana sahip olan kulaklık, kullanıcıya başını çevirerek kendisine sunulan sanal sahneyi gözlemleme fırsatı veriyordu. Birkaç yıl sonra yeni bir arayüz geliştirilir: veri eldiveni (DataGlove). 1982'de yaratılan bu cihaz, elin ve parmakların hareketini ölçer ve bilgisayara iletir (Fuchs, Moreau, ve Guitton, 2011)

***Eğitimde Artırılmış Gerçekliğin Yansımaları***

Sadece eğitim ortamlarında kullanılmak üzere tasarlanan ilk AR uygulamasının geliştirilmesinden bu yana yirmi beş yıl geçmiştir. O zamandan bu yana, AG uygulamaları farklı eğitim seviyelerinde, farklı eğitim alanlarında ve öğrencilere birçok fayda sağlayan farklı eğitim ortamlarında başarıyla uygulanmıştır (Garzón ve Acevedo, 2019). Uygulamaların yapılmasına paralel olarak bu konuda yapılan çalışmalara ilgi artmış ve özellikle son 4 yılda yıldan yıla giderek artmıştır. Fen Bilimleri ve Beşeri Bilimler ve Sanat, AG'nin en çok uygulandığı eğitim alanlarıdır. Sağlık ve refah, Eğitim (öğretmen eğitimi) ve Tarım en az keşfedilen araştırma alanlarıdır (Bacca, 2014). Kaufmann ve Dünser (2007); geometri eğitiminde artırılmış gerçeklik uygulamalarının kullanımına ilişkin birbirini takip eden eğitim dönemlerini içeren kapsamlı bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucunda AR kullanarak 3D yapıları öğrenen öğrenciler AR çözünürlüğünün PC'ye göre düşük olmasına rağmen AR'yi daha tatmin edici bulduklarını ifade etmişlerdir.

Juan ve arkadaşları (2010); çocukların başa takılan bir AR oyununu kullanmanın, PC'ye göre önemli ölçüde daha zor olduğunu bulmuşlardır. Ancak oyunun AR olmayan versiyonuyla karşılaştırıldığında, yine de çocuklar AR versiyonunu çok daha eğlenceli bulmuşlar ve tekrar oynamak için daha istekli olduklarını belirtmişlerdir.

Fen bilimlerin dersinde öğrencilerin akademik başarılarında artırılmış gerçeklik uygulamalarının etkisinin araştırıldığı bir çalışmada (Talan, Yilmaz, ve Batdi, 2022); AG uygulamalarının ilgi çekici olduğu, derse olan ilgi, istek ve motivasyonu artırdığı ve öğrenmeyi kolaylaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanısıra AG materyallerinin maliyetinin yüksek olduğu, materyalleri temin etmekte zorlandıkları ve bazen teknik sorunlar yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Artırılmış gerçekliğin özel gereksinimli, öğrenme güçlüğü olan çocukların eğitiminde de kullanılabilirliği incelenmiş ve ilgi çekici sonuçlar elde edilmiştir. Tobar-Muñoz ve arkadaşları (2014) çalışmalarında, matematikte mantıksal becerilerin geliştirilmesine odaklanan, Gremlings [sic] in my Mirror (Aynamdaki Gremlings [sic]) adlı AR ile dijital bir oyun tasarlamış ve bu oyunu dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu, otizm, down sendromu yanı sıra farklı öğrenme ihtiyaçları olan çocuklarla değerlendirmişlerdir. Araştırmada özel ihtiyaçları olan çocukların öğrenme süreçlerine AR teknolojisinin entegre edilebileceği sonucuna ulaşmışlardır.

Almutairi ve Al-Megren (2017) tarafından rapor edilen çalışmada, video, görüntü ve sesin AR ile birleştirilmesindeki potansiyeli kullanılarak işitme engelli ilkokul çocuklarına Arapça öğretmek için AR ile bir uygulama yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin, öğretmenlerin ve ebeveynlerin oluşturulan bu çoklu uygulamayı tercih ettikleri görülmüştür. Abas ve Zaman (2011); biliş, motivasyon ve duygu yönünden desteğe ihtiyacı olan öğrencilerle bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmada kolay, orta ve zor olmak üzere üç seviyeden oluşan artırılmış gerçeklik teknoloji destekli bir kitap tasarlanmıştır. Kitap, daha fazla motivasyon, bağlılık ve eğitim sürecinin yürütülmesinde başarılı sonuçlar elde etmiştir. Hikaye kitabı geliştirme odaklı araştırma farklı çalışma gruplarında uygulanmak üzere öncü olabilecek bir araştırmadır. Bacca ve diğerleri (2015), mesleki eğitim bağlamında, farklı eğitim ihtiyaçları olan öğrenciler, özellikle de temel becerileri ve motivasyonları düşük olan öğrenciler için "Paint-cAR" adlı uygulamayı geliştirmişlerdir. Uygulama, bir mesleki eğitim programında bir arabanın yeniden boyanması öğrenme sürecini desteklemektedir. Bu süreç, öğrencilerin düşük seviyedeki mantıksal yeterlilikleri ve süreç takibi nedeniyle gerçekleştirmekte zorlandıkları uzun prosedürleri takip etmelerini kolaylaştırmıştır.

**Yöntem**

Son yıllarda, benzersiz eğitim ortamları oluşturmak için Artırılmış Gerçekliğin (AG) uygulanmasına yönelik artan bir ilgi vardır. Ancak şu ana kadar, eğitim ortamlarında artırılmış gerçekliğin kullanımları, avantajları, sınırlamaları, etkinliği, zorlukları ve özellikleri gibi faktörleri araştırmaya odaklanan gözden geçirme çalışmalarının eksikliği söz konusudur. AG kullanarak kapsayıcı bir öğrenmeyi teşvik etmek için kişiselleştirme de giderek artan bir ilgi alanıdır. Dolayısıyla bu makale bahsedilen faktörleri göz önünde bulundurarak eğitim ortamlarında artırılmış gerçeklik üzerine sistematik bir literatür taraması

sunmaktadır. Çalışmada AR konusunda Türkçe kaynakların sınırlı olması sebebiyle 'Argumented Reality' anahtar kelimesiyle ERIC, Taylor & Francis Online, Google Scholar, Proquest veri tabanları taranmıştır. AR genel tanımı, tarihsel gelişimi ve kullanımı hakkında genel ve eğitimde artırılmış gerçeklik uygulamalarının yapıldığı çalışmalar incelenmiştir. Ayrıca AR teknolojisinin eğitim sürecinde uygulanmasının olumlu ve olumsuz çıktıları üzerine yapılan değerlendirme çalışmaları da araştırma kapsamında incelenmiştir. Bu anlamda araştırma bir derleme çalışmasıdır. Araştırma sürecinde öncelikle araştırmacı tarafından konu belirlenmiştir. Çalışmanın daha sistemli bir şekilde yürütülebilmesi için derleme yapılacak konunun sınırlarının belirlenmesi gerekmektedir. Daha sonra derlemenin amacı ve başlık belirlenip; çalışmanın ana hatları oluşturulmaya çalışılmıştır. Konuyu ele alırken hangi başlıklar altında çalışılacağı önceden bilinmelidir. Aksi takdirde bilgiler düzensiz bir yapıda anlaşılması zor bir hale gelebilmektedir. Bunun için araştırmada alt başlıklar belirlenmiş ve çalışma planı ona göre yapılmıştır. Amaca yönelik bilgiler toplandıktan sonra bilgiler sınıflandırılmıştır. Son olarak elde edilen bilgiler ışığında artırılmış gerçekliğin eğitim alanındaki geleceği değerlendirilmeye çalışılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

AG'nin mobil artırılmış gerçekliğe evrilmesi başarılı bir metatrend olarak değerlendirilmektedir ve AG ile ilgili literatür incelendiğinde çalışmaların artan bir grafikte olduğu görülmektedir. Ancak bu teknoloji eğitimde henüz başlangıç aşamasındadır (Martin et al., 2011) eğitimde artırılmış gerçeklik teknolojisinin çoğunlukla yükseköğretim (lisans veya eşdeğer seviye) ve zorunlu eğitim (ilköğretim, ortaöğretim ve lise) ortamlarında uygulandığı dikkat çekmektedir. Bu hedef gruplarda incelenen çalışmaların çoğu AG'yi öğrencileri motive etmek, konuları açıklamak, bilgi eklemek ve daha sonra tartışılacak diğer amaçlar için uygulamıştır. AG'nin, öğrencilerin eğitim deneyimlerini iyileştirmek ve bu teknolojinin özelliklerinden yararlanarak onları motive etmek ve katılımlarını sağlamak için bu hedef gruptaki ortamlarda uygulanması mümkün görünmektedir (Bacca, et al.;2014) Horizon Raporları, AG'nin artan kullanımının mobil öğrenmenin daha aktif ve işbirlikçi hale gelmesini sağlayarak sınırsız öğrenme deneyimleri yarattığını savunmaktadır. Ancak bu rapor, yalnızca teknolojiyle değil, aynı zamanda elde edilmeye çalışılan eğitim çıktılarıyla da ilgilenilmesi gerektiğini belirtmektedir (Garzón, 2021). Bu bağlamda Garzón ve arkadaşları (2020) tarafından yapılan çalışmada belirtildiği gibi, gelecekteki AG uygulamaları yalnızca teknik özellikleri değil, aynı zamanda AG'nin eğitim için olanaklarını güçlendiren uygun bir pedagojik yaklaşımı da dikkate almalıdır. Başka bir ifadeyle öğrencinin gelişen bilişsel, motor ve uzamsal becerilerinin AR tabanlı eğitim içeriğini kullanma ve anlama becerilerini nasıl etkilediğini araştırmak gibi öğrenci öğrenimi ve insan gelişim faktörlerinin etkileşimi de dikkate alınmalıdır. Ayrıca bu teknolojinin okul sınıflarında benimsenmesini kolaylaştırmak için ele alınması gereken birkaç konu da vardır. Gelecekteki araştırmalar, şu anda diğer medyayı kullanarak öğretilmesi zor olan ve AG için yatırım maliyetine değecek müfredat konularını belirlemelidir. AG teknolojisi tasarımcıları ayrıca, AG içeriğini müfredat boyunca birden fazla noktaya entegre edilebilecek şekilde yapılandırmak, öğrencilerin işbirliği yapabilmesi için çok oyunculu AG deneyimleri tasarlamak, öğretmenler tarafından müfredatlarına özel olarak uyarlanabilecek deneyimler tasarlamak, öğrenci ilerlemesini izleyen ve uyarlayan akıllı uygulamalar tasarlamak ve ders kitapları ve öğrenme oyunları gibi mevcut içeriklerle entegre olan AG uygulamaları tasarlamak gibi sınıf pedagojisine entegre olan deneyimlerin nasıl oluşturulacağını da anlamalıdır. Eğitimde AG uygulamalarına yönelik kullanılabilirlik çalışmalarının yanı sıra AG tabanlı eğitim ortamlarının tasarlanmasına yönelik kılavuz ilkeler konusunda daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir. Eğitim alanında kuramsal temellerinin oluşturulmaya çalışıldığı artırılmış gerçeklik teknolojisi ile alakalı daha yoğun ve kapsamlı çalışma gerekmesinin ve deneysel uygulamaların genel bir kanaate ulaşmada yetersiz kalmasının yanında bu teknolojinin eğitim bağlamlarını zenginleştirmek için düşünülemez fırsatlar ortaya koyacağı öngörülebilir.

**Anahtar Kelimeler**: Artırılmış gerçeklik, eğitim uygulamaları, dijital teknoloji

**Kaynakça**

Bacca, J., Baldiris, S., Fabregat, R., Graf, S., & Kinshuk. (2014). Augmented Reality Trends in Education: A Systematic Review of Research and Applications. *Educational Technology & Society, 17* (4), 133–149

Billinghurst, M., Belcher, D., Gupta, A., ve Kiyokawa, K. (2003). Communication behaviours in colocated collaborative AR interfaces. *International Journal of Human-Computer Interaction, 16*(3), 395-423. https://doi.org/10.1207/S15327590IJHC1603_2

Fuchs, P., Moreau, G., ve Guitton, P. (Eds.). (2011). *Virtual reality: concepts and technologies*. CRC Press.

Garzón, J.(2021). An Overview ofTwenty-Five Years of Augmented Reality in Education. *Multimodal Technologies and Interaction.* 5 (37). 1-14 http://doi.org/10.3390/mti5070037

Garzón, J., ve Acevedo, J. (2019). Meta-analysis of the impact of Augmented Reality on students' learning gains. *Educational Research Review, 27,* 244-260. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.04.001

Garzón, J., Kinshuk, Baldiris, S.M., Gutierrez, J.A., ve Pavón, J. (2020). How do pedagogical approaches affect the impact of augmented reality on education? A meta-analysis and research synthesis. *Educational Research Review, 31,* 100334. http://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100334

Juan, C. M., Toffetti, G., Abad, F., ve Cano, J. (2010, July). Tangible cubes used as the user interface in an augmented reality game for edutainment. In *2010 10th IEEE international conference on advanced learning technologies* (pp. 599-603). IEEE. http://doi.org/10.1109/ICALT.2010.170

Kaufmann, H., ve Dünser, A. (2007). Summary of usability evaluations of an educational augmented reality application. In Virtual Reality: *Second International Conference, ICVR 2007, Held as part of HCI International 2007, Beijing, China, July 22-27, 2007*. Proceedings 2 (pp. 660-669). Springer Berlin Heidelberg.

Martin, S., Diaz, G., Sancristobal, E., Gil, R., Castro, M., ve Peire, J. (2011). New technology trends in education: Seven years of forecasts and convergence. *Computers & Education, 57*(3), 1893–1906. http://doi.org/110.1016/j.compedu.2011.04.003

Morrison, A., Oulasvirta, A., Peltonen, P., Lemmela, S., Jacucci, G., Reitmayr, G., Nasanen, J., ve Juustila, A. (2009). Like bees around the hive: a comparative study of a mobile augmented reality map. *In Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems (s. 1889-1898).* https://doi.org/10.1145/1518701.1518991

Talan, T., Yilmaz, Z. A., ve Batdi, V. (2022). The effects of augmented reality applications on secondary students' academic achievement in science course. *Journal of Education in Science Environment and Health*, *8*(4), 333-347. https://doi.org/10.55549/jeseh.1193695

Taran, V. N. (2019, May). Use of elements of augmented reality in the educational process in higher educational institutions. In *CEUR Workshop Proceedings. In 2019 International Conference on Innovative approaches to the application of digital technologies in education and research SLET-2019* (Vol. 2494).

# Öğretimin Temel İlkeleri Kuramı Temel Alınarak Oluşturulmuş Analitik Rubrik Geliştirme Çalışması

Ayşenur Gülmez
Gazi Üniversitesi

Aslıhan Kocaman Karoğlu
Gazi Üniversitesi

**Problem Durumu**

Bilgi nesnelerinin (metin, resim, grafik, vb) e-kitaplara adaptasyonu sürecinde ortaya bir üst versiyonu ve daha gelişmiş hali olan "etkileşimli e-kitaplar" çıkmıştır. Kullanıcıyı sürece dahil etmeyi ve ilgiyi taze tutmayı amaçlayan etkileşimli e-kitapları Bozkurt ve Bozkaya (2013) "kullanıcı ve dijital kitabın karşılıklı olarak üst düzey etkileşime geçtikleri; dijital kitabı oluşturan öğelerin kendi aralarında ve çevresi ile iletişiminin yanı sıra diğer kullanıcılarla etkileşim halinde oldukları, birçok iletişim kanalının bir arada kullanılabildiği dijital kitaplardır" olarak tanımlamışlardır. Ülkemizde etkileşimli e-kitaplarla ilgili çalışılmış son 25 yıldan günümüze kadar olan dönemde yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin temaları ve içerikleri incelenmiştir. Tezlerdeki amaç cümlelerinden elde edilen verilere göre en fazla çalışılan temalar sırasıyla "e-kitapların değerlendirilmesi", "e- kitapların başarıya etkisini belirleme", "e- kitaplar ile ilgili görüş alma" ve "e-kitap geliştirme"dir (Gülmez ve Karoğlu, 2022). Temalar incelendiğinde, öğretim materyali olarak tasarlanan etkileşimli e-kitapların değerlendirilmesi veya öğretim etkinliklerinin değerlendirilmesi amacıyla geliştirilen herhangi bir kriter ya da değerlendirme ölçütü bulunamamıştır. Ayrıca değerlendirme kriterleriyle beraber herhangi bir kuramsal dayanağa da rastlanmamıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2022 yılında MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Elektronik Eğitim İçerikleri Daire Başkanlığı "Elektronik Eğitim İçerikleri Rehberi" yayınlanmıştır (Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2022). Rehberin içeriğinde elektronik eğitim içerikleri iki temel üzerinde şekillendirilmiştir; elektronik eğitim içerikleri modeli ve e-içerik türlerine ilişkin özellikler. Ayrıca kaynakçada kuramsal olarak Mayer'in Çoklu Ortam Tasarım İlkeleri Kuramından alıntı verilmiştir ve bunun haricinde herhangi bir kuramsal yapıya rastlanmamıştır. Ancak Mayer'in kuramına sadece arayüz tasarımları ve görseller ile ilgili başvurulmuştur. Öğretim etkinliklerinin tasarımında sadece tasarımsal süreçlerin olmadığı ve daha karmaşık bir süreç olmasından dolayı Merrill (2002) etkili, verimli ve katılımın sağlanabileceği bir öğretim ortamı için "Öğretimin Temel İlkeleri Kuramı (ÖTİ)" ile ortaya koymuştur. Kuram beş temel ana başlıktan ve her başlıkta 3 alt başlıktan oluşmaktadır.

1. **Birinci basamak** "***Problem Basamağı***": Problem basamağı ilkesinin sağlıklı biçimde ilerleyebilmesi için aşağıdaki aşamalar önemlidir.

- Öğrenenlere bir modülü veya kursu tamamlamanın sonucu olarak yapabilecekleri görev veya çözebilecekleri problem gösterildiğinde öğrenme kolaylaştırılır.
- Öğrenenler, yalnızca işlem veya eylem düzeyinde değil, sorun veya görev düzeyinde de meşgul olduklarında öğrenme kolaylaştırılır.
- Öğrenenler, birbirleriyle açıkça karşılaştırılan bir dizi problemi çözdüklerinde öğrenme kolaylaştırılır.

Problem basamağının alt basamakları; *Görevi Göster, Görev Seviyesi ve Problem Süreci*dir.

2. **İkinci Basamak "*Aktivasyon Basamağı*":** Aktivasyon ilkesinin sağlıklı biçimde ilerleyebilmesi için aşağıdaki aşamalar önemlidir.

- Öğrenenler, yeni bilgi için bir temel olarak kullanılabilecek ilgili geçmiş deneyimlerden bilgileri hatırlamaya, ilişkilendirmeye, tanımlamaya veya uygulamaya yönlendirilir.
- Öğrenenlere, yeni bilgi için bir temel olarak kullanılabilecek ilgili deneyim sağlanır.
- Öğrenenlere, daha önce edindikleri bilgi veya becerileri gösterme fırsatı verilir.

Aktivasyon basamağının alt basamakları; *Eski Bilgiler, Yeni Bilgiler ve Bilginin İnşasıdır.*

3. **Üçüncü Basamak "*Gösterim Basamağı*":** Gösterim ilkesinin ilerleyebilmesi için aşağıdaki aşamalara dikkat edilmesi önemlidir.

- Gösterim öğrenme hedefiyle tutarlı olduğunda öğrenme kolaylaştırılır.
- Öğrenenlere aşağıdakilerden bazılarını içeren uygun öğrenci rehberliği sağlandığında öğrenme kolaylaştırılır.
- Medya ilgili bir öğretim rolü oynadığında öğrenme kolaylaştırılır.

Gösterim basamağının alt basamakları; *Hedeflerle Tutarlılık, Öğrenenlere Rehberlik* ve *İlgili Medyadır.*

4. **Dördüncü Basamak "*Uygulama Basamağı*":** Uygulama ilkesinin daha etkili ilerleyebilmesi için aşağıdaki kriterlere dikkat edilmelidir.

- Uygulama ve son test belirtilen hedeflerle tutarlı olduğunda öğrenme kolaylaştırılır.
- Öğrenenler, hata tespiti ve düzeltme dahil olmak üzere uygun geri bildirim ve koçluk ile problem çözmede rehberlik edildiğinde ve bu koçluk kademeli olarak yapıldığında öğrenme kolaylaştırılır.
- Öğrencilerin bir dizi farklı problemi çözmesiyle öğrenme kolaylaştırılır.

Uygulama basamağının alt basamakları; Alıştırmaların Tutarlılığı, Azalan Koçluk ve Farklı Problemlerdir.

5. **Beşinci Basamak "*Entegrasyon Basamağı*":** Entegrasyon ilkesinin daha etkili ilerleyebilmesi için aşağıdaki aşamalara dikkat edilmesi önemlidir.

- Öğrenenlere yeni bilgi veya becerilerini herkese açık olarak sergileme fırsatı verildiğinde öğrenme kolaylaşır.
- Öğrenenler, yeni bilgi veya becerilerini yansıtabildikleri, tartışabildikleri ve savunabildikleri zaman öğrenme kolaylaşır.
- Öğrenenler, yeni bilgi veya becerilerini kullanmak için yeni ve kişisel yollar yaratabildikleri, icat edebildikleri ve keşfedebildiklerinde öğrenme kolaylaşır

Entegrasyon basamağının alt basamakları; *İzle Beni, Yansıtma ve Yaratmadır.*

**Yöntem**

Bu araştırma, Merrill'in ÖTİ Kuramının temel alındığı bir rubrik oluşturmasını esas alan bir nitel bir çalışmadır. Yıldırım ve Şimşek (2016)' e göre nitel araştırma "Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma türüdür".

Rubrik geliştirme süreci için Andrade (1997), Mertler (2000) ve Bargainnier (2003) çalışmaları incelenmiş ve izlenmesi gereken ilgili yol haritası oluşturulmuştur. Rubrik oluşturulurken aşağıdaki basamaklar takip edilmiştir.

1. Rubriğin amacının belirlenmesi
2. ÖTİ Kuramından değerlendirme sorularının İngilizce asıllarının belirlenmesi
3. Rubrik soru ifadelerinin İngilizce cümlelere dönüştürülmesi
4. Rubrik ifadelerinin İngilizce 'den Türkçe' ye dönüştürülmesi
5. Rubrik değerlendirme cümlelerinin uzmanlar tarafından incelenmesi ve düzeltmelerin yapılması (5 alan uzmanı)
6. Rubrik için dil uzmanlarının görüşlerinin alınması ve gerekli düzeltmelerin yapılması (5 dil uzmanı)
7. Rubrik performans düzeylerinin puanlanmasına karar verilmesi
8. Rubrik çeşidine karar verilmesi (Bütünsel ve Analitik Rubrik)
9. Rubrik ifadeleri, performans düzeyleri için pilot uygula yapılması (5 alan uzmanı ile pilot uygulama)
10. Rubrike son halinin verilmesi
11. Rubrik geçerlik ve güvenirlik analizinin yapılması

Bargainnier (2003), Zimmaro (2004) ve Mertler (2000) göre rubrikler yapısal özellikleri bakımından ikiye ayrılır: analitik ve bütünsel. Analitik rubrikler, farklı ölçüm alanlarında puanlamalar yapabilmek için kullanılan özel amaca yönelik iken; bütünsel rubrikler ise tek ve genel puanlamaya yönelik toplu süreç değerlendirmeye yönelik değerlendirme aracıdır.

Analitik rubrikler, içeriğinde birden fazla boyut bulunan ve bu boyutlarla özel amaca yönelik geri bildirim yapılmasına olanak sağlarken bütüncül rubrikler ise tek ve performansa ilişkin genel izlenime dayalı genel bir puan sağlamayı amaçlar (Bargainnier (2003); Zimmaro (2004)); Mertler (2001). Rubriklerin bir çeşidi olan genel rubrikler, tüm görevler için aynı puanlama anahtarının kullanılabildiği genel değerlendirmelerde örneğin yazılı anlatım, sunum, vb kullanılır. Rubriklerin diğer bir çeşidi olan göreve özel rubrikler ise özel ve tanımlanmış görevler için kullanılmaktadır (Bargainnier (2003); Zimmaro (2004); Mertler (2000)). Bu çalışmada çeşitli boyutlardaki başarı düzeyleri hakkında bilgi verdiği için analitik rubrik çalışması yapılmıştır. Böylece belirli bir alandaki zayıf ve güçlü yönleri hakkında bilgi sunabilmektedir.

Rubrik geçerliği ve puanlar arası uyuma bakabilmek amacıyla üç grupta uygulama uzman grubu oluşturulmuştur. Gruplar ve uzmanlık özellikleri aşağıdaki gibidir.

**1.Grup (Öğretmenler):** BÖTE mezunu ve Bilişim Teknolojileri öğretmenliği yapan

En az yüksek lisans mezunu ya da eğitimine devam eden

En az 2 yıl öğretmenlik deneyimi olan

**2.Grup (Öğretim Üyeleri):** BÖTE mezunu

Doktora eğitimini almış üniversitelerde görev yapan öğretim üyeleri

**3.Grup (İçerik Geliştiriciler):** BÖTE mezunu

Özel sektörde içerik geliştirici olarak çalışma deneyimi olan

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Rubriğin güvenirliğini ve geçerliğini sağlamak amacıyla Moskal ve Leydans (2000) ve Kutlu, Doğan ve Karakaya (2014) tarafından önerilen ölçütler kullanılmıştır. Güvenirliği sağlamak amacıyla aşağıdaki basamaklar takip edilmiştir.

1. Ölçütler açık ve anlaşılır olmalıdır. Bu amaçla, alan uzmanı 5 uzmanın görüşleri alınarak dönütlerle düzenlemeler yapılmıştır.
2. Her bir ölçütün içeriği kendi amacıyla sınırlı olmalı, başka ölçütlerle binişik olmamalıdır. Bu amaçla, alan uzmanı 5 uzmanın görüşleri alınmış ve dönütleri ile düzenlemeler yapılmıştır.
3. Ölçütlere ilişkin betimsel tanımlamalar, ilgili ölçütü tam olarak yansıtabilmelidir. Bu amaçla, alan uzmanı 5 uzmanın görüşleri alınmıştır.
4. Dereceler farklı seviye ve başarıları yansıtacak şekilde olmalıdır. Bu amaçla, 5 alan uzmanının görüşleri alınmıştır.

Geçerlik sağlamak amacıyla aşağıdaki basamaklar takip edilmiştir.

1. Rubrik geliştirildikten sonra, aynı alandaki farklı uzmanlardan görüş alınmalı. Bu amaçla, rubrik farklı uzmanlardan görüş alınarak gerçekleştirilmiştir.
2. Rubrik, geliştirildiği performans göreviyle birlikte ön deneme uygulaması amacıyla kullanılabilir. Bu amaçla, puanlar arası tutarlılık için ön deneme uygulaması yapılmaktadır.
3. Rubrikten elde edilen puanların öğretim etkinliğinin başarıyı ne derece yansıttığına bakılmalıdır. Bu amaçla, puanlar arası tutarlılık puan toplamlarına bakılacaktır.

Bunun için Kendal's W yöntemi kullanılmıştır. Sonucun 0 olması, puanlayıcılar arasında uyumun olmadığını, 1 olması ise tam uyumlu olduklarını göstermektedir (Kutlu, Doğan, Karakaya, 2014). Test sonucu 0,716 olarak bulunmuştur.

Bu bağlamda geliştirilen rubriğin etkileşimli e-kitapların öğretim etkinliklerini değerlendirilmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir rubrik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Rubrikle ilgili detaylar sunum sırasında detaylandırılacaktır.

**Anahtar Kelimeler**: Rubrik geliştirme, analitik rubrik, öğretimin temel ilkeleri kuramı

**Kaynakça**

Andrade, H. G. (1997). Understanding rubrics. *Educational leadership, 54*(4), 14-17.

Bargainnier, S. (2003). Fundamentals of rubrics. *Pacific Crest*, 1-4.

Bozkurt, A. & Bozkaya, M. (2013). Etkileşimli e-kitap: Dünü, bugünü ve yarını. *Akademik Bilişim* 2013, 375-381.

Gülmez, A. & Karoğlu, A. K. (2022). Elektronik kitap konusunda Türkiye'de 2006-2020 yılları arasında tamamlanmış lisansüstü tez çalışmalarının incelenmesi. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi) 6* (1), 32-52.

Kutlu, Ö., Doğan, D. & Karakaya, İ. (2014). Ölçme ve değerlendirme performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme. Ankara, Pegem Akademi.

Merrill, M.D. (2002). First principles of instruction. *Educational Technology Research & Development*, *50*(3), 43-59.

Mertler, C. A. (2000). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical assessment, research, and evaluation*, *7*(1), 1-8.

Moskal, B. M., & Leydens, J. A. (2000). Scoring rubric development: Validity and reliability. Practical assessment, research, and evaluation, 7(1), 10.

Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, (2022). Elektronik eğitim içerikleri rehberi.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Zimmaro, D. M. (2004). Developing grading rubrics. Retrieved September 29, 2008, from http://www.utexas.edu/academic/mec/research/pdf/rubricshandout.pdf

# Matematik Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Dijital Yeterliklerinin Geliştirilmesine Yönelik Etkinlik Önerisi

Aslıhan İstanbullu
Amasya Üniversitesi / ODTÜ

Ömer Delialioğlu
Orta Doğu Teknik Üniversitesi

**Problem Durumu**

Sürekli gelişmekte olan Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) günümüzde sosyal, ekonomik ve eğitim alanında birçok değişikliğe yol açmıştır. Özellikle eğitim açısından tüm paydaşlar (öğrenci, öğretmen, ebeveyn, okul yönetimi, politikacılar vb.) ve aralarındaki ilişkiler de yeniden şekillenmiştir (Lingard vd., 2021). Birçok kurum ve kuruluş, öğretim yöntemlerini değiştirmekte ve öğrencilerine uygun, güvenli ve esnek bir eğitim ortamı oluşturmanın yollarını aramaktadır (Schleicher, 2020). Bu ortamı sağlamada öğretmenlere büyük roller düşmektedir. 21. Yüzyıl öğrencilerinin ve güncel öğrenme sürecinin gereksinimlerini karşılamak, dijital teknolojileri öğrenme-öğretme sürecinde etkin bir şekilde kullanabilmek için dijital uyumlu öğretmenlere ihtiyaç her geçen gün artmaktadır (Instefjord ve Munthe, 2017; Ramírez-Montoya ve diğerleri, 2017).

Günümüz geleceğinin öğretmenleri, teknolojiyi günlük yaşamda kullanan ve bu uygulamaları öğretme-öğrenme sürecinde uygulayacak dijital yerlilerdir (Guillén-Gámez ve diğerleri, 2018). Bu nedenle öğretmenlerin eğitim teknolojileri hakkında daha derin bir anlayışa ve "teknolojiyi kullanarak öğretme bilgi ve becerisine" sahip olmaları gerekir (Starkey, 2019). Öğretmenlerin yeni teknolojilerden en iyi şekilde yararlanma becerilerini geliştirmelerinin en temel bileşeni dijital yeterliktir (OECD, 2019). Dijital yeterlik, giderek daha teknolojik hale gelen toplumumuza tam olarak katılmak için gerekli olduğu anlaşılan dijital beceri ve bilginin bir yansımasıdır (Ilomäki ve diğerleri, 2014). Dijital yeterlilikler, günümüz bilgi toplumuna ve ekonomisine aktif bir şekilde katılmak ve birey olarak sosyal ve ekonomik değişimlerle başa çıkabilmek için ön koşul beceri olarak görülmektedir (Reisoğlu ve Çebi, 2020). Garzón-Artacho ve diğerleri (2021) günümüzde ve önümüzdeki yıllarda çoğu mesleğin işlerini yapabilmeleri için dijital yeterliklere ihtiyaç duyacağını belirtmişlerdir.

Gerek öğretmenlerin gerekse öğretmen adaylarının dijital toplumlara aktif olarak dahil olabilmeleri için mesleki kariyerlerinde pedagojik yeterliliklerinin yanı sıra dijital yeterliklerle de donatılmaları gerekir (Elstad ve Christophersen, 2017; Instefjord ve Munthe, 2017; Valtonen ve diğerleri, 2015). Bu kapsamda birçok ülke dijital yeterlikleri geliştirmek ve desteklemek için ulusal ve uluslararası politikalar geliştirmektedir (OECD, 2019; Siddiq ve diğerleri, 2016). Öğretmenlerin dijital yeterliliğini geliştirmenin en etkili yolu, onlara eğitimlerinin bir parçası olarak dijital teknolojileri öğrenmeyle bütünleştiren deneyimler sağlamaktır (Farjon ve diğerleri, 2019; Nelson ve diğerleri, 2019). Ancak dijital yeterliliği geliştirmeye yönelik öğretim stratejilerinin nasıl, hangi kombinasyonlarda ve kimler için kullanılması gerektiği hakkında çok az şey bilinmektedir (Gudmundsdottir ve Hatlevik, 2018). Dijital yeterlik ve stratejiler arasındaki çoklu ilişkiler nedeniyle, öğrenmenin en iyi şekilde nasıl tasarlanacağı açık değildir (Howard ve diğerleri, 2021). Öğretmenlerin sahip olması gereken yeni bilgi ve beceriler de öğretmenler için de zorluk oluşturmaktadır (Ertmer ve Ottenbreit-Leftwich, 2013; Valtonen ve diğerleri, 2020). Dolayısıyla öğretmenlerin ihtiyaç duyulan tüm bilgi, beceri ve anlayışa sahip olabilmeleri için doğru şekilde desteklenmeye ihtiyaçları vardır. Bu ihtiyaca yönelik olarak bu çalışmada Gagne' nin Öğretim Etkinlikleri Modeli dikkate alınarak matematik öğretmenlerinin dijital yeterliklerinin geliştirilmesini amaçlayan bir eğitim etkinliği önerilmiştir.

Bu çalışma "Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerinin Geliştirilmesi" adlı TUBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları Destekleme Programı Kapsamında ortaya çıkmıştır. Çalışmada matematik öğretmenlerinin dijital yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik şifreleme etkinliği tasarlanmış, uygulanmış ve değerlendirilmiştir. Çalişmanin amacı matematik öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarinin dijital yeterliklerinin geliştirilmesidir. Araştırmada aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Şifreleme etkinliği öncesinde ve sonrasında öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının şifreleme becerileri arasında fark var mıdır?
2. Şifreleme etkinliği öncesinde ve sonrasında öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının dijital yeterlikleri arasında fark var mıdır?
3. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının etkinlikle ilgili görüşleri nelerdir?

**Yöntem**

Çalışmada karma yöntem deneysel araştırma (mixed methods experimental study) deseni kullanılmıştır (Creswell ve Clark, 2018). Karma yöntem deneysel araştırmada toplanan nicel verileri desteklemek ve zenginleştirmek amacıyla nitel veriler de toplanır. Bu çalışmada, nicel bulguların zenginleştirilmesi amacıyla etkinlik sonrasında katılımcı görüşleri alınmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının şifreleme becerilerinin ve dijital yeterliklerinin farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla yarı deneysel desenlerden tek gruplu öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Nicel verilerin toplanmasının ardından öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının etkinliğe yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla görüşmeler yapılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu Türkiye' de ki 27 ortaokul matematik öğretmeni ve öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Çalışma grubu, Tübitak projesi kapsamında yürütücü üniversite tarafından amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Çalışma grubunun16'sı (%59.25) kadın ve 11' ı (%40.74) erkektir. En az katılımcı 19-22, en fazla katılımcı ise 23-26 yaş aralığında bulunmaktadır. Katılımcıların 4' ü 19-22 (%14.81), 9 kişi 23-26 (%33.33), 6 kişi 27-30 (%22.22) ve kalan 8 kişi ise (%20.16) 31 ve üzeri yaş aralığındadır. Katılımcıların sadece 8' i (%29.62) hala öğrenim görmekte olup, geriye kalan 19 kişi (%70.37) mezundur. Çalışma grubunun hiçbiri daha önce şifreleme etkinlileri tasarlamamış ya da şifreleme etkinliklerine katılmamıştır.

Etkinlik 3 saat sürmüştür. Etkinliğin başında öğretmen ve öğretmen adaylarının demografik özelliklerini belirlemek amacıyla "Demografik Bilgiler Formu"ile veriler toplanmıştır. Ardından "Şifreyi Bul Hikâyeyi Tamamla" ve "Şifreleme Etkinliği Tasarlıyorum" veri toplama araçları ön test olarak uygulanmıştır. Ardından şifrelemenin mantığı, şifreleme ve matematiğin ilişkisi ve temel şifreleme algoritmaları anlatılmıştır. Bu uygulamaların hedef kitleye göre nasıl geliştirilebileceği tartışılmış ve Şifreyi Bul Hikâyeyi Tamamla etkinliğinin dijital ortamda nasıl hazırlandığı uygulamalı olarak anlatılmıştır. Anlatımın ardından tekrar "Şifreyi Bul Hikâyeyi Tamamla" ve "Şifreleme Etkinliği Tasarlıyorum" veri toplama araçları son test olarak uygulanmıştır. Yapılan çalışmalar flash bellek ile toplanmıştır. Görüşmelerde, yarı- yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Veri analizinde SPSS 25.0 programı kullanılmıştır. Eğitim öncesinden sonrasına öğretmenlerin ve öğretmen adayları şifreleme becerileri ve dijital becerilerinin farklılaşma durumu Wilcoxon işaretli sıralar testi ve öğretmenlerin ve öğretmen adayları etkinlikle ilgili görüşleri içerik analizi ile analiz edilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Çalışmada matematik öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının dijital yeterliklerinin geliştirilmesi amacıyla şifreleme etkinliği gerçekleştirilmiştir. Öğretmen ve öğretmen adaylarının şifreleme becerilerini belirlemek amacıyla etkinlik öncesinde ve sonrasında "Şifreyi Bul Hikâyeyi Tamamla" veri toplama aracı ile veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Verilerde normallik sağlanmadığından Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır. Analiz sonucu son test lehine, büyük etki düzeyinde (Cohen $d>0.9$) istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.05$). Benzer şekilde öğretmen ve öğretmen adaylarının dijital becerilerini belirlemek amacıyla etkinlik öncesinde ve sonrasında "Şifreleme Etkinliği Tasarlıyorum" veri toplama aracı ile veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Analiz sonucu son test lehine, büyük etki düzeyinde (Cohen $d>0.9$) istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.05$). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının etkinlikle ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile veriler toplanmış ve içerik analizi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları da nicel verileri destekler niteliktedir. Öğretmenler şifrelemeyi önceden bilmediklerini, etkinliğin şifreleme becerilerine katkısı olduğunu, şifreleme etkinlikleri geliştirirken bilgisayarda kullanmadıkları yeni uygulamalar kullandıklarını, şifrelemenin matematikle ilişkisini bilmediklerini, etkinlikten keyif aldıklarını ve kendi sınıflarında da kullanacaklarını belirtmişlerdir. Etkinliği heyecanlı, merak uyandırıcı, yeni, farklı ve eğlenceli bulmuşlardır. Kendi derslerinde özellikle mod, kesirler, denklemler ve üslü sayılar konularında kullanacaklarını belirtmişlerdir. Matematik ve şifreleme arasındaki ilişki ve çalışma sonuçları dikkate alınarak matematik öğretmen adaylarıyla ve öğretmenleriyle şifreleme etkinlerine yönelik çalışmalar yapılması önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Öğretmen eğitimi, dijital yeterlik, şifreleme

**Kaynakça**

Farjon, D., Smits, A., & Voogt, J. (2019). Technology integration of pre-service teachers explained by attitudes and beliefs, competency, access, and experience. *Computers & Education*, *130*, 81-93.

Garzón-Artacho, E., Sola-Martínez, T., Romero-Rodríguez, J.-M., & Gómez-García, G. (2021). Teachers' perceptions of digital competence at the lifelong learning stage. *Heliyon*, *7*(7), e07513. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07513

Gudmundsdottir, G. B., & Hatlevik, O. E. (2018). Newly qualified teachers' professional digital competence: İmplications for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, *41*(2), 214-231.

Guillen-Gamez, F. D., Mayorga-Fernández, M. J., & Del Moral, M. T. (2020). Comparative research in the digital competence of the pre-service education teacher: Face-to-face vs blended education and gender. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 1-9 Pages.

Howard, J. L., Bureau, J. S., Guay, F., Chong, J. X. Y., & Ryan, R. M. (2021). Student Motivation and Associated Outcomes: A Meta-Analysis From Self-Determination Theory. *Perspectives on Psychological Science*, *16*(6), 1300-1323.

Instefjord, E. J., & Munthe, E. (2017). Educating digitally competent teachers: A study of integration of professional digital competence in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, *67*, 37-45.

Nelson, M. J., Voithofer, R., & Cheng, S.-L. (2019). Mediating factors that influence the technology integration practices of teacher educators. *Computers & Education*, *128*, 330-344.

Ramírez-Montoya, M.-S., Mena, J., & Rodríguez-Arroyo, J. A. (2017). In-service teachers' self-perceptions of digital competence and OER use as determined by a xMOOC training course. *Computers in Human Behavior*, *77*, 356-364.

Reisoğlu, İ., & Çebi, A. (2020). How can the digital competences of pre-service teachers be developed? Examining a case study through the lens of DigComp and DigCompEdu. *Computers & Education*, *156*, 103940. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103940

Schleicher, A. (2020). The Impact of COVID-19 on Education: Insights from "Education at a Glance 2020". Içinde *OECD Publishing*. OECD Publishing.

Siddiq, F., Hatlevik, O. E., Olsen, R. V., Throndsen, I., & Scherer, R. (2016). Taking a future perspective by learning from the past – A systematic review of assessment instruments that aim to measure primary and secondary school students' ICT literacy. *Educational Research Review*, *19*, 58-84.

Starkey, L. (2019). Three dimensions of student-centred education: A framework for policy and practice. *Critical Studies in Education*, *60*(3), 375-390.

Valtonen, T., Leppänen, U., Hyypiä, M., Sointu, E., Smits, A., & Tondeur, J. (2020). Fresh perspectives on TPACK: Pre-service teachers' own appraisal of their challenging and confident TPACK areas. *Education and Information Technologies*, *25*(4), 2823-2842.

# Lise Öğrencilerinde Facebook Kullanımının Özsaygı ve Yalnızlık Düzeyleri ile İlişkisi

Şahabettin Mutlu
Muş Alparslan Üniversitesi

Eylem Kılıç
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

**Problem Durumu**

Günümüzde internetin en gözde uygulamaları kuşkusuz sosyal ağlardır. İnternetin kullanılma sıklığı artarken, bu sıklık içinde de sosyal ağlara girilme oranı yükselmektedir. İnternete duyulan ihtiyaç artık spesifik olarak sosyal ağlara duyulan ihtiyaç haline gelmektedir. Sosyal ağlar giderek gelişmekte ve artık sadece iletişimi sağlama amacı taşımamakta, oyun, bilgi edinme, arama yapma gibi birçok konuyu da bünyesinde bulundurarak bireylerin internet ortamında hemen her ihtiyacını sağlama kapasitesine ulaşmışlardır (Hazar,2011).

Sosyal ağlar, kendilerini sürekli güncelleyebilmeleri, genel olarak herkese açık bir ortam olmaları, sanal paylaşıma olanak tanımaları açısından günümüzde en ideal sosyal mecralar olarak kendilerini göstermektedirler. İnsanlar sosyal ağlarda fikirlerini paylaşıp bu fikirler üzerinden başkalarıyla tartışıp yeni fikirler ortaya koyabilmektedirler. Ayrıca kişisel bilgilerinin yanında çeşitli fotoğraflar, videolar, paylaşabilmekte, sıkılmadan gerçek dünyayı sanal ortamda yaşayabilmektedirler. Bu durum gün geçtikçe tüm dikkatlerin bu alana yönelmesine sebep olmakta ve hızla kendini yenileyen bu sanal dünyayı tanımlamanın zorluğunu ortaya koymaktadır (Vural ve Bat, 2010).

Facebook milyonlarca kişinin sosyal etkileşiminde büyük rol oynayan önemli bir sosyal medya platformu haline gelmiştir. Bu durum insanların sosyal davranışları ile ilgilenen bilim insanları için yepyeni bir araştırma alanı ortaya çıkarmıştır. Bu yeni alan araştırmacılara davranışları doğal ortamlarında gözlemleme, yeni hipotezler oluşturma ve farklı ülkelerden farklı demografik gruplardan araştırmalar için katılımcılar toplama olanaklarını arttırmıştır. Teknolojik gelişmeler dünya üzerinde her zaman ilk etkilerini ergenler ve genç yetişkinler üzerinde bırakmışlardır ve onların hayatlarında önemli bir yer edinmişlerdir (Arnett,1995). Diğer bir ifadeyle teknoloji ve özellikle sosyal ağlar (Facebook, Friendster, Twitter…) ergenler ve genç yetişkinler için sosyalleşmenin en önemli araçları haline gelmişlerdir. Özellikle Facebook, milyonlarca ergen ve genç yetişkinin en çok kullandığı sosyal ağlardan birisi haline gelmekte ve bu yaş grubundakiler siteyi sosyalleşme amacıyla diğer yaş gruplarından daha fazla kullanmaktadırlar (Whitlock, Powers ve Eckenrode,2006). . Bu durumun Facebook kullanım yoğunluğuna ve sitenin bazı uygulamalarının kullanım düzeyine göre öğrencilerin özsaygı ve yalnızlık düzeylerini farklılaştırdığı düşünülmektedir. Bu çerçevede mevcut araştırmada lise öğrencilerinin Facebook kullanımı-uygulamalarına göre özsaygı ve yalnızlık düzeylerinin nasıl farklılaştığını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Türkiye'de sosyal medyanın insan psikolojisi ile ilişkisi üzerine az sayıda çalışma bulunmaktadır (Paşamehmetoğlu ve Atakan-Duman,2011; Vural ve Bat, 2010). Sosyal medyanın bu kadar yaygın olduğu ve özelde Facebook kullanımının yaygın olduğu ülkemizde yapılan bu çalışmanın bulgularının Türkiye de ergenleri ve gençleri Facebook kullanmaya yönelten sebepleri ortaya çıkarabilme adına önemli bir adım olacağı söylenebilir.

**Yöntem**

Bu araştırma ilişkisel tarama modelli bir yordama çalışması niteliğindedir. Araştırmanın örneklemi Van İli Erciş İlçesindeki devlet liselerinde 1.2.3. ve 4. sınıfta okuyan 764 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama araçları olarak, araştırmacılar tarafından hazırlanan Facebook kullanımı-uygulamaları değerlendirme anketi, UCLA Yalnızlık Ölçeği ve CooperSmith Özsaygı ölçeği kullanılmıştır. Veriler, SPSS paket programından yararlanılarak frekans dağılımları, Mann Whitney U ve Kruskal Walis H Testi ile çözümlenmiştir.

Van ili Erciş ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı beş lisede yapılmıştır. Araştırmanın izni için ilk olarak okul müdürlüklerinden gerekli izinler alınmıştır. Uygulama yapılacak okulların müdürleri ve rehber öğretmenleri ile görüşülerek uygun gördükleri tarihlerde ölçekleri uygulamak için okullara gidilmiştir.

Uygulamaya başlamadan önce okul rehber öğretmeni ile uygulama yapılacak sınıflara girilerek öğrencilere araştırmanın hangi amaçla yapıldığı, araştırmaya katılımın gönüllülüğü, ölçek sorularına içten ve samimi cevap vermenin önemi, ölçekler doldurulurken dikkat edilecek hususlar ile ilgili kısa açıklamalar yapılmıştır. Cevaplar 800öğrenci tarafından yaklaşık 40-45 dakikada, ölçekler üzerinde işaretlenerek doldurulmuştur. Kişisel bilgi formunu ve ölçeklerin bazı maddelerini yanıtsız bırakan, 36 öğrenciye ait veri araştırmaya dâhil edilmemiştir. Tüm uygulamalar tamamlandıktan sonra sonuçlar SPSS programına aktarılarak analize hazır hale getirilmiştir.

Çalışma örnekleminin %46'sının Bir Facebook hesabı olduğu ve % 8'inin birden fazla Facebook hesabının olduğu saptanmıştır. Facebook'u günlük olarak 31-60 dakika arası kullananların en yüksek özsaygı düzeyine sahip kullanıcılar olduğu ayrıca Facebook'ta ortalama 0-80 arası arkadaşı olan öğrencilerinde en fazla yalnızlık hisseden öğrenci grubu olduğu tespit edilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma bulguları incelendiğinde, lise öğrencilerinin cinsiyetlerine göre yalnızlık puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu ve kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla yalnızlık çektikleri görülmüştür. Ancak lise öğrencilerinin cinsiyetlerine göre özsaygı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenememiştir. Öğrencilerden özsaygı düzeyleri yüksek olanların Facebook'ta daha az vakit geçirdiği ve Facebook'ta diğer arkadaşlarına göre daha az arkadaşa sahip olan öğrencilerinde yalnızlık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Facebook'ta yaptıkları durum güncellemelerine çok nadir beğeni-yorum alanlar, çok nadir olarak Facebook'ta fotoğraf paylaşımı yapanlar ve Facebook'ta hiçbir şekilde müzik-video paylaşımı yapmayan öğrencilerin yalnızlık düzeyi en yüksek çıkan öğrenci grupları olduğu görülmektedir. Ayrıca Facebook'ta sosyal çevrelerinden ve arkadaşlarından farklı olarak yeni insanlarla arkadaşlık kuran öğrencilerin, bunu yapmayan öğrencilere göre özsaygı düzeylerinin daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Ancak öğrencilerin Facebook'ta günlük oturum açma sayılarının, Facebook'u hangi amaçla kullandıklarının, Facebook'ta yaptıkları durum güncellemesi sıklıklarının, yaptıkları paylaşımların kimler tarafından görüleceğinin, profil resimlerini değiştirme sıklıkları ve site de oyun oynama sıklıklarının özsaygı ve yalnızlık düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamadığı belirlenmiştir.

Bu çalışmanın bulguları ışığında, okullarda psikolojik danışmalık ve rehberlik servislerinin Facebook'un ve diğer sosyal medya araçlarının nasıl daha etkili ve yararlı bir biçimde kullanılabileceği ile ilgili öğrencilere seminerler vermesi, öğretmenlerin sınıflarına girdikleri öğrencilerini kapsayan Facebook grupları oluşturarak, okul dışında da öğrencilerine akademik ve sosyal destek olanakları yaratmaları önerilmektedir. Araştırmacılara ise Facebook'ta kullanıcıların arkadaşları tarafından arkadaşlıktan çıkarılmalarının ve gönderdikleri arkadaşlık tekliflerine olumsuz yanıt verilmesinin özsaygı ve yalnızlık düzeylerini nasıl etkilediğine yönelik çalışmalar yapmaları, kullanıcıların sitenin kullanımına yönelik motivasyonlarının daha iyi anlaşılabilmesi için de nitel çalışmalar yapmaları önerilmekledir.

**Anahtar Kelimeler**: Facebook, yalnızlık, özsaygı, lise öğrencileri

**Kaynakça**

Acar, A. (2008). Antecedents and consequences of online social networking behavior: The case of Facebook. *Journal of Website Promotion*,3(1-2),62-83.

American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Fourth Edition, Text Revision)*. Washington, DC: American Psychiatric Association.

Amichai-Hamburger, Y., & Ben-Artzi, E. (2003). Loneliness and internet use. Computers in Human Behaviour, 19, 71–80.

Amichai-Hamburger, Y. Ve Vinitzky, G. (2010). Social network use and personality. *Computers In Human Behavior*, *26*(6), 1289-1295.

Arıkan, R. (2004). *Araştırma Teknikleri ve Rapor Hazırlama,* Ankara: Asil Yayıncılık.

Armstrong, L., Phillips, J. G., & Saling, L. L. (2000). Potential determinants of heavier Internet usage. *Int. Journal of Human-Computer Studies, 53*, 537-550.

Aspendorpf, J. B., &Wilpers., S.(1998).Personality effects on social relationships.*Journal of Personality and social Psychology*,74,1531-1544.

Hazar, M. (2011). Sosyal Medya Bağımlılığı -Bir Alan Çalışması**.** *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 151 - 176.

Paşamehmetoğlu, A. ve Atakan-Duman, Ş. (2011). The moderatıng effect of 'ıntensıty of facebook use' between socıal trust and socıal capıtal. International Journal of Arts & Sciences, 4(3):229-238.

Vural, Z. ve Bat, M. (2010). Yeni bir iletişim ortamı olarak sosyal medya: Ege Üniveristesi İletişim Fakültesine yönelik bir araştırma. Journal of yasar University20,3348-3382

Whitlock JL, Powers JL, Eckenrode J (2006) The cutting edge: the internet and adolescent self-injury. Developmental Psychology, 42: 407–417.

# Ortaokul Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık ve Küresel Yetkinliklerinin İncelenmesi

Gülnur Akdaş Memi
Akdeniz Üniversitesi

Oğuzhan Atabek
Akdeniz Üniversitesi

**Problem Durumu**

Öğretmenler, öğrencilerin 21. yüzyıla uygun beceriler kazanmasında, teknolojiyi eğitimle bütünleştirmekten sorumludur (Harrell ve Bynum, 2018). Teknolojinin sınıfta gerçekleşen eğitimle bütünleştirilmesinde kilit bir rolü olan öğretmenler, daha karmaşık ve daha geniş yeterlilikler gerektiren güçlük ve isteklerle karşı karşıyadır (Benali vd., 2018). Örneğin, teknoloji eğitimle başarılı bir biçimde bütünleştirildiğinde hem öğrenciler hem de öğretmenler arasında eşitlik, çeşitlilik ve ayrımcılık gibi alanlarda kültürler arası anlayışı ve farkındalığı geliştirme potansiyeli sunmaktadır (Merryfield, 2000). Buna karşın, öğretmenlerin çoğunun küresel farkındalığa sahip olmadıkları gibi öğretim programlarını öğrencilerin küresel yetkinliklerini artıracak biçimde sınıfta kullanmalarına olanak tanıyacak teknolojik yeterliliklerinin de bulunmadıkları rapor edilmiştir (Cushner ve Brennan, 2007). Eğitim düzeyi ne olursa olsun, bireylerin, küresel toplulukla iletişim kurabilmeleri, yönetimsel ya da eğitimsel görevleri yerine getirebilmeleri, yaratıcı ve yenilikçi olabilmeleri için dijital becerilere sahip olmaları artık yaşamsal bir önem taşımaktadır (Osterman, 2013).

***Dijital okuryazarlık***

Teknolojinin gelişimi sürdükçe ve daha gelişmiş biçimleri ortaya çıktıkça, okuryazar olmanın ne olduğu yeni anlamlar kazanarak, okumak, yazmak ve iletişim kurmak için gereken çeşitli bilgi, beceri ve eğilim biçimleri ortaya çıkmıştır (Leu vd., 2017). Pellegrino ve Lawless (2007), dijital okuryazarlığın hızlı bir biçimde öğretimin temel becerilerinden biri haline geldiğini belirtmiştir. 21. yüzyılın yeni okuryazarlıklarıyla birlikte, öğretmenlerin öğretimlerini öğrencilerin gelecekteki dünyası ve dijital okuryazarlık deneyimlerini olabilecek en geniş ölçüde yansıtacak işbirlikçi, katılımcı ve anlamlı öğrenme deneyimlerini içerecek biçimde dönüştürmesi gerekmektedir (Greenhow, Robelia ve Hughes, 2009). Dijital okuryazarlık öğrencilerin dil becerilerini geliştirmekte, daha iyi bir sınıf ortamını teşvik etmekte, daha derin anlayışlara katkıda bulunmakta, eğitim ve kültür çeşitliliğine duyarlılığı artırmaktadır (Atabek, 2020). Bireyin dijital okuryazarlık becerilerinin gelişimi, daha iyi eğitim kazanımı ve toplumsal gelişim için bir araç haline gelebileceğinden, teknolojinin topluma dahil edilmesinin neden olduğu çok yönlü sorunlara yönelik en güçlü potansiyel çözümlerden biri olarak kabul edilmektedir (Hanell, 2018). Bu nedenle öğretmenlerin yüksek düzeyde nitelikli dijital okuryazarlığa ulaşmaları ya da yeterli teknik, bilişsel ve sosyo-duygusal beceriler edinmeleri gerekmektedir (Güneş ve Bahçivan, 2018).

***Küresel yetkinlik***

Küresel yetkinlik, bireylerin edinmesi gereken 21. yüzyıl temel yeterlilikleri arasında en belirleyici olanlardan birisidir. Çocukların, hem geleceğin ekonomi dünyasının üretken temsilcileri hem de toplumda sorumlu ve etkin yurttaş olma vizyonunu gerçekleştirebilmeleri için teknoloji, yenilik, yenileştirim, yaratıcılık, küresel yurttaşlık ve kişilerarası iletişim gibi temel beceriler ile donatılması gerekmektedir (Fleming, 2020).

Küresel olarak yetkin bireyler; yerel, küresel ve kültürlerarası konuları inceleyebilen, farklı bakış açılarını ve dünya görüşlerini anlayabilen ve onlara değer verebilen, başkalarıyla başarılı ve saygılı bir biçimde etkileşime geçebilen, sürdürülebilirlik ve ortak gönenç için sorumlu eylemlerde bulunabilen kişilerdir (Mansilla ve Jackson, 2012). Öğrencilerde küresel farkındalığın sağlanması, doğası gereği, öncelikle öğretmenlerin küresel bakış açıları geliştirmelerini gerektirir. Dimitrov ve Haque (2016), kültürler arası yeterliliği olan öğretmenlerin öğrenciler arasında köprü kurabileceğini ve anlamlı ilişkiler geliştirebileceğini belirtmektedir.

***Araştırmanın önemi ve amacı***

Birbirlerinden ayrı kültürleri yaşayan toplumların giderek daha yüksek düzeyde etkileşimde bulunmak durumunda olduğu günümüz dünyasında başarılı bir biçimde işlev görebilmek için öğrencilerin yeni türden bilgi, beceri ve eğilimler kazanması gerekmektedir. Dijital teknolojiler, sınıflarda küresel farkındalığı artırmak için birçok potansiyel yol sunmaktadır. Eğitimciler, teknolojiyi ve küresel bakış açılarını öğretim programında ve sınıf içi uygulamalarda birleştirerek, öğrencilere etkileşimli bir deneyim sunarken bu coğrafi ve kültürel farkındalık eksikliğini giderebilirler.

Bu çalışma öğretmenlerin küresel yetkinlik ve dijital okuryazarlıklarının incelenmesi, öğretmenlerin bu yetkinlik ve becerilerini geliştirmeleri için önerilebilecek çözümlere katkı sağlayacaktır. Daha önce yapılan çalışmalarda ortaokul öğretmenlerinin küresel yetkinlik ve dijital okuryazarlıkları aynı tasarım içinde incelenmemiştir. Dolayısıyla bu çalışmada, ortaokul öğretmenlerinin küresel yetkinlik ve dijital okuryazarlıklarının çeşitli değişkenlerle ve birbirleri ile olan ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

**Yöntem**

Çalışma ilişkisel araştırma olarak tasarlanmıştır. Araştırmaya 2022-2023 eğitim öğretim yılında Antalya ili merkez ilçe ortaokullarında görev yapan ve elverişlilik örneklemesi ile belirlenen çalışmaya katılmaya gönüllü 200 öğretmen katılmıştır. Veriler, Öğretmenlerin Küresel Yetkinlik Ölçeği, Dijital Okuryazarlık Ölçeği, demografik sorular ve kişisel bilgi formundan oluşan bir enstrüman ile toplanmıştır. Demografik sorular ve kişisel bilgi formu ile cinsiyet, yaş, öğretmenlik dalı, mezun olduğu bölüm ve fakülte, lisansüstü eğitim durumu, öğretmenlik hizmet süresi, yurt dışına gitme durumu, internet ve sosyal medya kullanım süreleri, hizmet içi eğitim almış olma, Avrupa Birliği (AB) ya da TUBİTAK projeleri katılımları ile ilgili bilgiler edinilmiştir. Küresel Yetkinlik Ölçeği, Brantley-Todd (2017) tarafından geliştirilmiş olup Akarsu ve Özdemir (2021) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 32 öğeden oluşmakta ve iletişim becerileri, açık fikirlilik, kendilik bilgisi ve problem çözme stilleri alt-boyutlarını içermektedir. Dijital Okuryazarlık Ölçeği, Ng (2012) tarafından geliştirilmiş olup Üstündağ, Bahçivan ve Güneş (2017) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 10 öğeden oluşmaktadır. Araştırmada elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra SPSS v25 programı ile çözümlenmiştir. Öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediğin belirlenmesi amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Verilerin normal dağılım gösterdiği durumlarda parametrik testler, normal dağılım göstermediği durumlarda parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Veriler Student's t-testi, Mann-Whitney U testi, Tek Yönlü Varyans Analizi, Kruskal Wallis H testi, Spearman's ρ sıralama korelasyon katsayısı ve Pearson's r korelasyon katsayısı ile çözümlenmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma kapsamında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre dijital okuryazarlık becerilerinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin diğer dallardaki öğretmenlerden daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin internet ve sosyal medya kullanım durumları ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. AB projelerine katılan, yüksek lisans ya da doktora yapan öğretmenlerin hem küresel yetkinlik hem de dijital okuryazarlık yeterliliklerinin diğer öğretmenlerle karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin dijital okuryazarlıkları ile küresel yetkinleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler, lisansüstü eğitim programlarına katılarak, öğrenme kuramları, öğretim yöntemleri, bilgi teknolojileri ve eğitim teknolojisi alanlarında daha ileri düzeyde eğitim alma olanağı bulmaktadır. Ulusal ya da uluslararası bilimsel araştırma projelerine katılarak, akranlarıyla iş birliği yapabilmekte, deneyimlerini paylaşabilmekte ve en iyi uygulamaları keşfedebilmektedirler. Bu projeler, küresel bilgi ve deneyimlerle öğretmenlerin bilişsel olarak zenginleşmelerini sağlamakta ve toplumun öğrenciler için beklediği daha zengin bir eğitim deneyimini sunmalarına yardımcı olmaktadır. Böylelikle öğretmenlerin lisansüstü eğitim alması, bilimsel araştırma projelerine katılması ve bilgi teknolojisi türünden eğitim teknolojilerini etkin olarak kullanması dijital okuryazarlık ve küresel yetkinliklerini geliştirmektedir. Böylece öğretmenler, öğrencilerin dijital çağın gereksinimlerine uyum sağlayarak ve onların başarılı bir biçimde küresel dünyayla bütünleşmelerine katkı sağlayabilecektir. Araştırmanın bulguları, lisansüstü eğitim, internet kullanımı, sosyal ağ hizmeti kullanımı ve AB projelerine katılım gibi uluslararasılaşma etkinlikleri ile hem küresel yetkinlik hem de dijital okuryazarlık arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koyarak, öğretmenlerin yetiştirilmesinde ve hizmetiçi eğitimlerinde bu tür etkinliklere daha çok yer verilmesi gerektiğini, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin bu tür çabalarının olabildiğince yüreklendirilmesi gerektiğini ortaya koymuştur.

**Anahtar Kelimeler**: Dijital okuryazarlık, küresel yetkinlik, teknolojinin eğitimle bütünleştirilmesi, 21. yüzyıl becerileri

**Kaynakça**

Atabek, O. (2020). Development and validation of digital writing scale for preservice teachers. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language),14*(2),119-139.

Benali, M., Kaddouri, M., & Azzimani, T. (2018). Digital competence of Moroccan teachers of English. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology,* 14(2),99-120.

Brantley-Todd, K. (2017). *Global competence survey development*. University of Kentucky. *Theses and Dissertations-Education Science*.29.

Cushner, K., & Brennan, S. (2007). *Intercultural Student Teaching: A Bridge to Global Competence*. Rowman & Littlefield Education.

Dimitrov, N., & Haque, A. (2016). Intercultural teaching competence: a multi-disciplinary model for instructor reflection. *Intercultural Education*,*27*(5),437-456.

Fleming, S. (2020). *Schools of the future: Defining new models of education for the fourth ındustrial revolution*. World Economic Forum.

Greenhow,C., Robelia, B., & Hughes, J.E. (2009). Learning, teaching, and scholarship in a digital age: Web 2.0 and classroom research: What path should we take now? *Educational Researcher* 38(4),246–259.

Güneş, E. & Bahçivan, E. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlığı için karma araştırma temelli bir model: "Hangi inançlar" ve "nasıl ve neden etkileşimde bulunuyorlar" sorularına verilen yanıtlar. Bilgisayarlar ve Eğitim,118(2017),96–106.

Hanell, F. (2018). What is the ‘problem’ that digital competence in Swedish teacher education is meant to solve?.*Nordic Journal of Digital Literacy*,*13*(3),137-151.

Harrell, S., & Bynum, Y. (2018). Factors affecting technology integration in the classroom. *Alabama Journal of Educational Leadership*,*5*,12-18.

Karaca Akarsu, C. ve Özdemir, M. (2021). Küresel Yetkinlik Ölçeğinin Türkçe uyarlama çalışması. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*,*18*(42),5542-5576.

Lawless, K. A., & Pellegrino, J. W. (2007). Professional development in integrating technology into teaching and learning: Knowns, unknowns, and ways to pursue better questions and answers. *Review of Educational Research*, *77*(4),575-614.

Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J., Castek, J., & Henry, L. A. (2017). New literacies: A dual-level theory of the changing nature of literacy, instruction, and assessment. *Journal of Education*, *197(*2), 1–18.

Mansilla,V. B., & Jackson, A. (2012). Preparing our youth to engage the world. *Council of Chief State School Officers*,*21*(3).

Merryfield, M. M. (2000). Why aren't teachers being prepared to teach for diversity, equity, and global interconnectedness? A study of lived experiences in the making of multicultural and global educators. *Teaching and Teacher Education*, *16*(4),429-443.

Ng,W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy?.*Computers & Education*,59(3), 1065-1078.

Osterman,M.D. (2013). *Digital literacy:Definition, theoretical framework and competencies.*

Üstündağ, M.T., Güneş, E., ve Bahçivan,E.(2017).Turkish adaptation of Digital Literacy Scale and investigating pre-service science teachers’ digital literacy. *Journal of Education and Future*,*12*:19-29.

# Türkçe Öğretmenlerinin Eğitimde Teknoloji Entegrasyonu Göstergeleri ile Bireysel Yenilikçiliklerinin İncelenmesi

Gülnur Akdaş Memi
Akdeniz Üniversitesi

Oğuzhan Atabek
Akdeniz Üniversitesi

**Problem Durumu**

Yirmi birinci yüzyılın ekonomik, kültürel ve toplumsal gereklilikleri bireylerin daha hızlı öğrenmesini gerekli kılmıştır. Hızlı öğrenme ve ilgili öğrenme deneyimlerini geliştirmek için eğitimciler teknolojinin dönüştürücü etkisinden yaralanmak istemektedir. Teknolojinin sınıfta gerçekleşen eğitimle bütünleştirilmesinde kilit rolü olan öğretmenler, daha karmaşık ve daha geniş yeterlilikler gerektiren güçlük ve isteklerle karşı karşıyadır (Benali vd., 2018). Teknolojinin eğitimle bütünleştirilmesi (teknoloji entegrasyonu), "eğitimsel ve teknolojik süreç ve kaynakların işbu süreç ve kaynakların kolayca bulunabilir ve öğretim programı ile uyumlu olabileceği ve öğrenme ile öğretmeyi pürüzsüz bir biçimde kolaylaştırabileceği bir biçimde geliştirilmesi, uyarlanması, zenginleştirilmesi, yönetilmesi ve rutinleştirilmesi" olarak tanımlanmaktadır (Atabek, 2020, s. 4). "Dijital içerikleri etkin olarak kullanma ve geliştirme kültürü edinmiş lider [olmak]" 2023 Eğitim Vizyon Belgesi'nde geleceğin öğretmenlerinden beklenilen özellikler arasında sayılmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Güncel versiyonu 2019'da tasarlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) öğrencilerin yaşam boyunca gereksinim duyabilecekleri beceriler arasında dijital yetkinlik sekiz ana yetkinlik alanından bir tanesi olarak belirlenmiştir (MEB, 2019). Bu bağlamda, Türkçe öğretmenlerinden öğrencilere 21. yüzyılın temel becerilerinden olan dijital yetkinlik konusunda bilgi ve becerisini kazandırmaları istenilmekte ve öğrencilere derslerde internet, akıllı tahta, projeksiyon, bilgisayar vb. teknolojik araçlarla zenginleştirilmiş bir eğitim ortamı sunmaları beklenmektedir.

Teknolojinin eğitimle bütünleştirilmesi, öğrencilerin esnekliğini ve etkileşimini artırmakta, eğitimsel yeniliklerin benimsenmesini sağlamakta, etkin ve anlamlı ders çalışmalarını teşvik etmekte, akademik katılımı, kişisel yeterlilikleri ve teknik becerileri geliştirerek sonucunda akademik başarıyı arttırarak öğrencilerin dijital toplumda daha etkin ve başarılı olmalarını desteklemektedir (Nagra, 2015; Ritzhaupt vd., 2012). Öğretmenlerin teknolojiyi eğitimle başarılı bir biçimde bütünleştirebilmeleri, öğrencilerinin eleştirel ve yenilikçi düşünme, karmaşık sorun çözme, iş birliği yapma ve sosyal duygusal becerileri gibi bilgi toplumu becerilerini geliştirebilmelerine olanak tanımaktadır (UNESCO, 2018).

Teknolojinin sunduğu olanaklarla öğretim yöntemlerini bütünleştirip uygulamaya koyabilen öğretmenlerin yetiştirilmesi için yenilikçiliklerinin geliştirilmesi gerekmektedir (Vanderlinde ve Braak, 2011). Genel olarak toplumun özel olarak ise okulların performansını artırmada öğretmenlerin ana hedeflerinden birisi onların yenilikçi davranabilmeleri olmalıdır (Thurlings vd., 2015). Yaratıcı ve yenilikçi davranışlarla, öğretmenler yalnızca karmaşık eğitim hedeflerine ulaşmakla kalmayacak, aynı zamanda öğrencilerin günümüzün küreselleşmiş dünyasında daha etkili hareket etmelerine yardımcı olabilecek kritik becerileri de onlara aşılayabilecektir (Afida vd., 2013).

Ancak hem Türkiye'de hem de diğer ülkelerde, daha üstün standartlar belirlenmesine ve büyük ölçüde yatırımlar yapılmasına karşın, okullarda teknolojinin eğitimle bütünleştirilmesi istenen düzeye ulaşamamıştır (Atabek, 2019). Öğretmenler eğitim programı ya da öğretimde yenilikleri benimseme konusunda tereddüt etmektedirler (Ponticell, 2003). Öğretmenler, konu bilgileri, eğitim bilimi ve teknoloji bilgilerini sınıf içi uygulamalarla bütünleştirmekte güçlük çekmektedir. Ayrıca öğretmenlerin teknolojik yeterliliklerinin 21. yüzyıl öğrencilerinin gereksinimlerini karşılayacak düzeyde olmadığı rapor edilmiştir (Ertmer vd., 2010).

Öğretmen ve öğrencilerin teknolojik kaynaklara erişimlerinin kolaylaşmakta olduğu günümüz koşullarında teknolojinin öğrenme ortamıyla bütünleştirilmesinin belirleyiciliği üzerine daha fazla vurgu yapılmaktadır (O'Bannon ve Judge, 2004). Bu doğrultuda, öğrenme ortamlarıyla teknolojinin bütünleştirilmesini sağlayacak olan öğretmenlerin teknolojiye ilişkin olarak kendilerini daha çok geliştirmeleri gerekmektedir (Hsu, 2010). Yenilikçi davranış ise, öğretmenlerin sürekli değişen toplumda güncel kalmasına yardımcı olacaktır (Catio, 2019).

Dolayısıyla, öğretmenlerin teknolojiyi eğitimle başarılı bir biçimde bütünleştirebilmeleri, onların bireysel yenilikçilik düzeyleri ile yakından ilgilidir. Bu bağlamda öğretmenlerin teknolojiyi eğitimle bütünleştirmelerine yönelik temel göstergelerin onların bireysel yenilikçilik ile olan ilişkileri içerisinde incelenmesi, öğretmenlerin bu yetkinlik ve becerilerini geliştirmeleri için önerilebilecek çözümlere katkı sağlayacaktır. Daha önce yapılan çalışmalarda Türkçe Öğretmenlerinin eğitimde teknolojiyi bütünleştirme göstergeleri ve bireysel yenilikçilik özellikleri aynı tasarım içerisinde incelenmemiştir. Dolayısıyla bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin eğitimde teknoloji entegrasyonu becerileri ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin çeşitli değişkenlerle ve birbirleri ile olan ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

**Yöntem**

Çalışma bir ilişkisel araştırma olarak tasarlanmıştır. Araştırmaya 2022-2023 eğitim öğretim yılında Antalya ili merkez ilçelerinde görev yapan ve elverişlilik örneklemesi ile belirlenen öğretmenlerden çalışmaya katılmaya gönüllü olan 77 Türkçe

öğretmeni katılmıştır. Veriler, Öğretmenlerin Teknoloji Entegrasyonu Göstergeleri Ölçeği, Bireysel Yenilikçilik Ölçeği, demografik sorular ve kişisel bilgi formundan oluşan bir enstrüman ile toplanmıştır. Demografik sorular ve kişisel bilgi formu ile cinsiyet, yaş, lisansüstü eğitim durumu, öğretmenlik hizmet süresi, yurt dışına gitme durumu, internet ve sosyal medya kullanım süreleri, hizmet içi eğitim almış olma, Avrupa Birliği (AB) ya da TUBİTAK projeleri katılımları ile ilgili bilgiler edinilmiştir.

Teknoloji Entegrasyonu Göstergeleri Ölçeği, Çakıroğlu, Gökoğlu ve Çebi (YIL) tarafından geliştirilmiş olup 28 öğeden oluşmakta ve teknoloji okuryazarlığı, teknoloji ile öğretim, mesleki gelişim, etik ve politikalar ile organizasyon ve yönetim alt-boyutlarını içermektedir. Bireysel Yenilikçilik Ölçeği, Hurt, Joseph ve Cook (1977) tarafından geliştirilmiş olup Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 20 öğeden oluşmakta ve değişime direnç, fikir önderliği, deneyime açıklık ve risk alma alt-boyutlarını içermektedir. Araştırmada elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra SPSS v25 programı ile çözümlenmiştir. Öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediğin belirlenmesi amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Verilerin normal dağılım gösterdiği durumlarda parametrik testler, normal dağılım göstermediği durumlarda parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Student's t-testi, Mann-Whitney U testi, Tek Yönlü Varyans Analizi, Spearman's ρ sıralama korelasyon katsayısı ve Pearson's r korelasyon katsayısı ile veriler çözümlenmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre erkek Türkçe öğretmenlerinin kadın Türkçe öğretmenlerine göre teknoloji entegrasyonu göstergelerinin ve bireysel yenilikçiliklerinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır. AB projelerine katılan Türkçe öğretmenlerinin, katılmayanlara göre teknoloji entegrasyonu göstergelerinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Türkçe öğretmelerinin yurt dışında bulunmaları ile bireysel yenilikçilikleri arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Türkçe öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu göstergeleri ile bireysel yenilikçilikleri arasında da yine olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Bu sonuçlara göre, daha çok yurt dışına çıkan Türkçe öğretmenlerinin bireysel olarak daha yenilikçi, AB projelerine daha çok katılan Türkçe öğretmenlerinin ise teknoloji entegrasyonu göstergeleri daha güçlüdür. Bireysel yenilikçiliği yüksek olanların ise daha güçlü teknoloji entegrasyonu göstergeleri bulunmaktadır. Teknoloji entegrasyonu göstergeleri ile bireysel yenilikçilik arasındaki anlamlı düzdeki olumlu ilişki de göz önünde bulundurulduğunda yurt dışına çıkmak ve AB projelerine katılmak gibi uluslararasılaşma etkinliklerinin öğretmenlerin teknolojiyi eğitimle bütünleştirmelerine olumlu yönde katkı yaptığı anlaşılmaktadır. Bireysel yenilikçilik ise tüm bu üç ölçüt ile ilişkili olup yenilikçiliğin ya da yenileştirime açık olmanın eğitim teknolojisi açısından belirleyiciliğinin altını çizmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlere hizmet öncesi ya da hizmet içi eğitim sürecinde uluslararasılaşma etkinliklerine ve bu etkinliklerin en önemlilerinden olan bilimsel araştırma projelerine daha çok yer verilmeli, öğretmenler bu etkinliklere katılmaları yönünde yüreklendirilmeli, yenilikçilik ödüllendirilmelidir. Ek olarak, araştırmanın bulguları, teknolojiyi eğitimle başarılı bir biçimde bütünleştirebilmeleri ve yenilikçi strateji, yöntem ve tekniklerle daha yüksek nitelikli bir eğitim hizmeti sunabilmeleri için Türkçe öğretmenlerinin yurt dışına gidebilmeleri için gerekli olan sosyal ve ekonomik güce erişebilmeleri için de öğretmenin statüsünün iyileştirilmesi gerektiğini göstermiştir.

**Anahtar Kelimeler**: Teknolojinin eğitimle bütünleştirilmesi, yenilikçilik, türkçe eğitimi, 21. yüzyıl becerileri

**Kaynakça**

Afida, A., Aini, H., & Rosadah, A. M. (2013). A Review of Research on Creative Teachers in Higher Education. *International Education Studies*, 6, 8-14.

Atabek, O. (2019). Challenges in integrating technology into education. *Turkish Studies - Information Technologies and Applied Sciences, 14*(1),1-19.

Atabek, O. (2020). Experienced educators' suggestions for solutions to the challenges to technology integration. *Education and Information Technologies*. 2020(25), 5669–5685.

Benali, M., Kaddouri, M., & Azzimani, T. (2018). Digital competence of Moroccan teachers of English. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology,* 14(2),99-120.

Catio, M. (2019). Analyzing the Competency of Principals Using the Framework of the Wales National Standard for Head Teacher in Boosting Teacher's Innovative Behavior. *International Journal of Managerial Studies and Research,* 7,1-6.

Çakıroğlu, Ü., Gökoğlu, S. ve Çebi, A. (2015). Öğretmenlerin teknoloji entegrasyonlarına yönelik temel göstergeler: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*(3),507-522.

Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255-284.

Hsu, S. (2010). Developing a scale for teacher integration of information and communication technology in grades 1-9. *Journal of Computer Assisted Learning, 26(3),*175-189.

Hurt, H. T., Joseph, K., & Cook, C. D. (1977). Scales for the measurement of innovativeness. *Human Communication Research*, 4,58-65.

Kılıçer, K., ve Odabaşı, H.F. (2010). Bireysel Yenilikçilik Ölçeği (BYÖ): Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *38*,150-164.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *2023 eğitim vizyonu.*

Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Nagra, H. (2015). *Technology-Enhanced*, Inquiry-Based Learning in the Science Classroom.

O'Bannon, B., & Judge, S. (2004). Implementing partnerships across the curriculum with technology. *Journal of Research on Technology in Education*,37(2),197-216.

Ponticell, J.A. (2003). Enhancers and inhibitors of teacher risk taldng: A case study. *Peabody Journal of Education*,*78*(3),5-24.

Ritzhaupt, A.D., Dawson, K., & Cavanaugh, C. (2012). An investigation of factors influencing student use of technology in K-12 classrooms using path analysis. *Journal of Educational Computing Research*,*46*(3),229-254.

Thurlings, M., Evers, A.T., & Vermeulen, M. (2015). Toward a model of explaining teachers' Innovative behavior: A literature review. *Review of Educational Research*,85(3),430-447.

UNESCO. (2018). ICT competency famework for tecer v3. UNESCDOC DigitalLibrary.

Vanderlinde, R., & van Braak, J. (2011). Flanders'daki ilköğretim için yeni bir BİT müfredatı: Öğretmenlerin inovasyon niteliklerine ilişkin algılarını tanımlama ve tahmin etme. *Journal of Education Technology & Society*,*14*(2),124-135.

# Türkiye'deki Sanal Müzelerin İçerik Analizi Tekniği ile Değerlendirmesi

Büşra Tavaslı
Gazi Üniversitesi

Yasemin Aydın
MEB

**Problem Durumu**

Müzeler, kültürel, tarihi, sanatsal ve bilimsel pek çok alanda bulunan mirasımızın korunması, sergilenmesi ve gelecek nesiller ile paylaşılması için önemli konumdadır. Kültürel mirasın korunması gelecek nesillere toplumun kültürel aktarımının yapılması adına çok önemli bir rol oynarken, geçmiş kimliğimiz hakkında bize bilgi vermeyi sağlamaktadırlar. Müzeler sadece kültürel anlamda değil eğitim kurumları olarak da hizmet vermektedirler. Öğrenenler ziyaretlerinde müzeleri öğrenme kaynağı olarak kullanabilmektedirler. Müzeler öğrenenlere, interaktif sergiler, atölyeler, seminerler, turlar gibi farklı etkinlikler sunmaktadırlar. Bu şekilde araştırma ve incelemeler yapılarak, kişiler bilgi birikimlerini arttırabilmektedirler.

Günümüzde teknolojinin ilerlemesi ile beraber, müzeler internet aracılığı ile erişilebilir çevrimiçi platformlarda ulaşılabilir hale gelmişlerdir. Sanal müzeler, kullanıcılara bilgisayar ve akıllı telefonlar sayesinde sanal müze deneyimi sunmaktadır. Sanal müzeler, 360 derece görüntüleme teknolojilerini kullanarak eserleri, farklı açılardan zamana ve mekana bağlı kalmaksızın sunabilmektedir. Ayrıca eserlerin açıklamalarına, videolara ve ek bilgilere de erişilebilmektedir. Sanal müzeler özellikle fiziksel olarak müzeye gidemeyen engelli bireyler içinde büyük bir erişim kolaylığı haline gelmektedir. Sanal müzeler, dijital teknolojileri kullanarak kültürel mirasın korunmasında, paylaşılmasında önemli bir araç haline gelmektedir.

"Sanal Müzeler" sayısı her geçen gün giderek artan dünya kültürünü yeni nesillere aktarma hususunda giderek popülerleşen bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim anlamında hatırı sayılır bir tarihe sahip olan müzeler yerini, zaman ve mekandan bağımsız olarak erişilebilir "sanal müzeler" e bırakmış sayılabilmektedir. Öğretim programlarında okul dışında bulunan bilim merkezleri, botanik bahçeleri, akvaryum ziyareti gibi geziler desteklenmekte ancak çeşitli mali ve bürokratik engellerden dolayı yeterli seviyede gerçekleştirilememektedir. Bu anlamda sanal müzelerin gerekliliği daha çok ortaya çıkmaktadır. Birçok türde farklı müzelere erişim artık internet üzerinden sağlanabilmekte ve öğrenme ortamlarını zenginleştirmekte ve özgürleştirmektedir. Ancak bunun yanın da halen gelişmekte olan sanal müzeler için yapılan araştırmalarda, görüntü kalitesinin yeterli olmaması, kullanışlılığına dair eksiklerin olması, bilgilendirme yönünden yetersiz olması gibi bazı sorunların olduğu anlaşılmaktadır. Bu sebeple araştırmamızın amacı erişilebilirliği yüksek olan, Eba üzerinden bağlantıya sahip, Kültür ve Turizm Bakanlığına bağlı bulunan sanal müzeleri belirli kriterler çerçevesinde incelemektir. Bu sayede son dönemde geliştirilen sanal müzelerle alakalı eksik noktaların uzman görüşüyle değerlendirilmesi ve sonraki çalışmalara öneriler getirilmesi amaçlanmıştır. İncelenmiş olan kriterler, sanal müzelerin görüntü netliği, yazılı ek açıklamalar, kullanım kolaylığı, yönlendirme sistemleri, çoklu ortam olanakları gibi sanal müzelerin sahip olduğu kriterler üzerinedir.

**Yöntem**

Bu çalışmada eğitim sürecinde ders içeriklerini aktarmada önemli katkı sunacağını düşündüğümüz sanal müzelerin içerikleri, araştırmacıların üzerinde çalıştığı belirli kriterler bağlamında incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi tekniği kullanılmıştır.

Sanal müze kapsamında pek çok müze bulunmakla birlikte, özel sanal müzeler, yabancı ülkelere ait sanal müzeler, sergiler bunlara dahildir. Ancak araştırmada örneklem olarak Türkiye Cumhuriyeti Kültür ve Turizm Bakanlığı tarafından hazırlanan ve kullanıma sunulan sanal müzeler oluşturmaktadır. Resmi anlamda Kültür ve Turizm Bakanlığına bağlı müzeler 360 derece açı oluşturacak şekilde panaromik fotoğrafların birleştirilmesiyle özgür dolaşım imkanı sunmaktadır (Dinger, 2021). Sanal müzelerin incelenebilmesi için öncelikle literatür incelenmiştir. Kullanıcıların sanal müzeleri etkili şekilde kullanma durumu, 360 derece görüntüleri ile resimlerin görüntü kalitesi, ses ve video ile desteklenmesi, kullanıcı kontrolü ve özgürlüğü, navigasyon yönergeleri, bilgi sunum yönergelerinin varlığına dair inceleme kategorileri belirlenmiş ve sorular oluşturulmuştur. Görsel tasarım ve yeni medya tasarım uzmanı görüşleri de alınarak, soruların geçerliliği tartışılmış, inceleme kriterleri netleştirilmiş ve incelemeler yapılmıştır. Sonuç olarak ise aşağıdaki sorular belirlenmiştir;

Sanal müzelerde kullanılan eserlerin görüntüleri net midir?

Müzelerde dolaşırken eserleri görmeyi engelleyecek çevresel unsurlar var mıdır?

Eserler ve sergiler hakkında net yazılı açıklamalar var mıdır?

Bu sanal müzeleri kullanmak kolay mıdır?

Bu müzelerde gezinmek için navigasyon sistemi yeterli midir?

Bu müzelerin tasarımında çoklu ortam olanakları (müzik, video, resim gibi) etkin bir şekilde kullanılmakta mıdır?

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Öğrenme ve öğretme süreçlerinde sanal gerçeklik uygulamalarının var olması, bu süreçlerin daha verimli şekilde gerçekleştirilmesinde önemli katkı sunmaktadır. Örneğin Güneş yüzeyinin incelenmesi gibi gerçekte var olan, fakat keşfetme imkanının olmadığı durumlarda gözlem yapılmasına, reaksiyon sonucu insan sağlığını tehdit edecek çeşitli deneylerin uygulamalı olarak yerine getirilmesine ya da geçmişteki 1. Dünya Savaşı gibi önemli olaylara şahitlik etme imkanı olmadığı durumlarda olayların sanal gerçeklik uygulamasına dönüştürülmesine ve öğrencinin etkileşimde bulunmasına olanak sağlanabilir. Bu bağlamda günümüzde buna benzer çalışmalar yapılmakta ve eğitim ortamlarında da kullanılmaktadır. Bunlardan en önemlilerinden birisi ise tüm dünyada gittikçe sayısı artan "Sanal Müzeler" dir. Sanal Müzeler dünya kültürünü yeni nesillere aktarma hususunda yeri tartışılmaz. Gerçek hayatla ilişkilendirerek öğrenmenin daha somut hale getirilmesi aşamasında da eğitim açısında önemli bir yere sahiptir. Özellikle öğretim programlarında okul dışı bilim merkezleri, botanik bahçeleri, akvaryum gezileri gibi etkinliklerin gerçekleştirilmesine yönelik tavsiyeler verilmektedir. Ancak bu konudaki mali bazı sıkıntılar, izin işlemlerindeki çeşitli bürokratik engeller gibi farklı nedenlerle bu faaliyetler yeterince yerine getirilememektedir. Bu gibi durumlarda sanal müzenin gerekliliği bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Sonuç olarak, sanal müzeler ülkelerin tarih ve kültürlerini korumak ve yaymak, eğitim ortamlarında öğrenmeleri somutlaştırmak için önemli araçlar olduğu söylenebilir. Bu nedenle sanal müze alanının akademi için önemli olması ve bu konuda daha fazla çalışma yapılması gerekmektedir. Ayrıca sanal müzelere çeşitli özellikler eklenerek, kullanışlılığı artırılabilir, daha verimli bir ortam haline getirilebilir. Bununla ilgili özellikle, fiziksel müzeye dair ulaşım ve iletişim bilgilerinin eklenmesi, belirli eserlere ve koleksiyonlara yönelik araştırma yapan ziyaretçiler için bir arama motorunun yerleştirilmesi, sistemin ve ekipmanların kullanımına yönelik bir bilgilendirmenin yapılması, ekran üzerinde görüntü kalitesinin ayarlanabildiği çözünürlük seçeneklerine yer verilmesi, eserlere yönelik 2D/3D modellemenin geliştirilebilmesi, ziyaretçilerin müze ve eserler hakkında yorum yapabilme imkanının sağlanması, ziyaretçilerin memnuniyet ve şikâyetlerini iletebileceği bir geri bildirim aracının geliştirilmesi ve yabancı uyruklu kişiler için dil seçeneklerinin yer alması gibi çeşitli özelliklere yer verilmesi önerilebilir. Bu çalışmanın sonuçlarına bakılarak, yapılacak çalışmalarda, Türkiye'deki sanal müzeleri geliştirmenin yolları araştırılabilir ve eksikliklerin giderilmesi için öneriler getirilebilir.

**Anahtar Kelimeler**: Eğitim, sanal müze, içerik analizi

**Kaynakça**

Aktaş, V. & Yılmaz, A., & İbrahimoğlu, Z. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sanal müze kullanımına yönelik tutumları. Trakya Eğitim Dergisi, 11(3), 1294-1313.

Antara, N. & Sen S. (2020). The ımpact of covid-19 on the museums and the way forward for resilience. Journal of International Museum Education, 2(1), 54-61.

Aydoğdu, M. Z. (2022). Matematik dersinde bir eğitim aracı olarak sanal müze kullanımı. International Journal of Social Science Research, 11(1), 51-71.

Dinger, K. (2021). Resim-iş öğretmen adaylarının sanal müze kullanımına yönelik tutumlarının incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Denizli

Ermatita, E.& Puspasari, S.& Zulkardi, Z.(2023). Improving student's cognitive performance during the pandemic through a machine learning-based virtual museum. TEM Journal. 12(2), 948-955.

Kabassi, K. (2017). Evaluating websites of museums: State of the art, Journal of Cultural Heritage, 24, 184–196.

Kılıç, H. & Turan, İ. & Yalı, S. & Bulut, G. (2023). Eğitimde sanal müze uygulamaları. Journal of History School, 63, 850-867.

Kızılhan, Taner. (2017). Evaluatıng the digital museums in turkey via content analysıs. Electronic Journal of New Media, 1, 148-156.

Lin, C. Y. (2009). (Doktora Tezi). Investigating the potential of on-line 3D virtual environments to improve access to museums as both an informational and educational resource. Faculty of Art and Design, De Montfort University.

Motlagh Tehrani, S. E., Zainuddin, N. M. M. and Takavar, T. (2014). Heuristic Evaluation for Virtual Museum on Smartphone, 2014 3rd International Conference on User Science and Engineering, 227–231.

Punako, R. (2018). (Doktora Tezi). Computer-supported collaborative learning using augmented and virtual reality in museum education. College of Engineering and Computing, Nova Southeastern University.

Scweibenz, Werner. (2004). The Development of Virtual Museum. ICOM News. Paris: ICOM Publications.

Shikri, R. (2022). A 360-degree look at virtual tours: ınvestigating behavior, pain points and user experience in online museum virtual tours (Yüksek Lisans Tezi). University of Haifa, Faculty of Social Sciences, Department of Information Systems.

Voges, Lauren. (2021). A Peek into the Future of the Museum in 2021.

Vargün, Ö. (2021). Yeni dünyada müzeler sanal müze ziyaretlerinin artış nedenleri ve dijital ziyaret verimliliğinin araştırılması, Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi, 145-160.

# A Look Inside Serious Games in K-12 Education: A Bibliometric Analysis

Orhan Aslan
Orta Doğu Teknik Ün.

Ömer Delialioğlu
Orta Doğu Teknik Ün.

Aslıhan İstanbullu
Amasya Üniversitesi

**Problem Statement**

Digital technology's integration into education has transformed learning approaches. Among these innovations, Serious Games offer a unique and promising way to elevate K-12 education. These interactive digital programs are designed not just for entertainment but also for education, enabling users to actively engage in virtual environments to achieve specific learning objectives (Salen & Zimmerman, 2004). As a subdivision of games and video games (Lotfipour & Lopez, 2020), Serious Games possess the transformative potential to provide children with enjoyable, interactive, and effective learning experiences. While several reviews explore the impact of Serious Games across diverse contexts and target groups, a limited focus centers on K-12 student learning. Our study employs bibliometric analysis to offer a comprehensive exploration of the current state of Serious Games in K-12 education. We aim to reveal trends, assess impact, and determine the value of Serious Games in enhancing teaching and learning outcomes. The study's first phase involves a thorough bibliometric analysis of literature concerning Serious Games in K-12 teaching. Encompassing a wide range of academic sources—journal articles, conference papers, reviews, early access papers, and book chapters—this analysis endeavors to uncover key research themes, influential authors, leading institutions, global representation, and publication patterns. By examining existing literature, we intend to identify gaps and chart the evolution of research over time. This research holds substantial value for educational stakeholders. It empowers educators and researchers to make informed decisions about technology integration in educational environments. The creation of artifacts, whether games or other technologies, must be tailored to the intended audience, considering their capabilities and interests (Hourcade, 2008). Furthermore, instructional designers and game developers can leverage our findings to create more targeted and impactful Serious Games aligned with specific learning objectives and age groups. In conclusion, our study aims to comprehensively explore existing literature and evaluate the potential impact of Serious Games on teaching and learning outcomes. Addressing questions about performance, contributors, structure, and impact, we aspire to provide a comprehensive understanding of the role of Serious Games in K-12 education. To achieve such a result, the following questions were asked:

1. How is the performance of the Serious Games in the field of education?
   a. What is the general overview of the data?
   b. What are the most relevant and cited sources?
   c. Who are the most cited and productive authors?
   d. What are the most influential publications and journals?
2. What is the conceptual, intellectual, and social structure?
   a. Which keywords and terms are the most frequently studied?
   b. What are the issues that authors study in certain countries?
   c. What is the current collaboration network in the field?

**Research Methods**

The process of conducting the bibliometric analysis is initiated by a thorough data collection approach encompassing various academic databases and digital libraries (Roemer & Borchardt, 2015). This systematic method facilitates the identification of pivotal patterns, emerging trends, and significant contributions within the field, thereby offering an all-encompassing view of academic progressions. To ensure methodological consistency, this study strictly follows the Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) guidelines—a universally recognized framework for systematic literature reviews. PRISMA's four distinct phases—identification, screening, eligibility, and inclusion (Page, Moher, Bossuyt, Boutron, Hoffman, and Mulrow et al., 2020)—are thoroughly followed, providing a structured and standardized approach to literature review. Throughout these phases, the researchers set out the process of data collection, setting up of inclusion/exclusion criteria, and judicious selection of data, all meticulously aligned with the research objectives. To achieve these objectives, a general exploration of the Web of Science (WoS) and Scopus databases was conducted, utilizing the targeted keyword "Serious Games," complemented by supplementary search criteria aligned with the specific target group and context/educational setting. For that purpose, following terms were also added to the search criteria; “college” OR “high school” OR “primary” OR “elementary” OR “secondary” OR “school” OR “kindergartners” OR “child” OR “kid” OR “middle” OR “k-12” OR “k12” AND “serious games” AND “course” or “training” or “learning” or “education” or “teaching” or “instruction”. The subsequent bibliometric analysis that was performed utilizing the R software with bibliometrix, were analyzed, and extracted insights from the comprehensive dataset of 790 articles that were found based on inclusion and exclusion criteria. As a result, we ensured a detailed analysis of the trends, patterns, and scholarly contributions within the realm of serious games in K-12 education.

**Expected/Temporary Results**

1. Performance of Serious Games in Education

a. General Overview of the Data

Analyzing Serious Games in K–12 education through bibliometrics, a dataset spanning 2008 to 2023 with 790 records revealed intriguing trends. Articles (N=581) and conference papers (N=167) dominated, and collaborative documents showcased an average of 4.85 co-authors per work. The growth rate of 30.62% reflects a consistent rise in scholarly publications.

b. Most Relevant and Cited Sources

Key sources shaping Serious Games in education include Backlund & Hendrix (2013), Iten & Petko (2016), Cagiltay, Ozcelik & Ozcelik (2015), Kafai & Burke (2015), and Charlier et al. (2016). These works illuminate the field's progress.

c. Most Cited and Productive Authors

Influential authors like Abraham O., Arnab S., Cohen D., Pompedda F., and Dunwell I. have left a substantial imprint on K–12 Serious Games research. Notably, Abraham authored six works, reflecting impactful contributions.

d. Influential Publications and Journals

Primary platforms disseminating Serious Games research include JMIR Serious Games, Lecture Notes in Computer Science, International Journal of Serious Games, Frontiers in Psychology, and IEEE Access. These publications highlight the educational significance of Serious Games.

2. Conceptual, Intellectual, and Social Structure

a. Frequently Studied Keywords and Terms

The exploration of Serious Games revealed recurring terms such as "Serious Games" (272), "male" (141), "female" (140), "education" (125), and "human" (122). These terms shed light on gender dynamics, learning outcomes, and human-centered inquiries, illustrating a focus on students.

b. Geographic and Thematic Variations

Contributions from countries like the USA, UK, Spain, Germany, and the Netherlands underscore global involvement. Themes evolved from "curriculum" and "game design" to "students" and "human-computer interaction," capturing the pedagogical shift.

c. Current Collaboration Network

Serious Games research thrives in a dynamic, international collaborative landscape. Notable figures such as Arnab S, Dunwell I, Lameras P, Riera B, and Brown K lead the collaboration. Relationships span continents, supporting multidisciplinary growth.

In conclusion, this analysis of inquiry into Serious Games' impact on K–12 education reveals significant trends. A consistent growth rate signifies academic engagement, while productive authors shape the field's evolution. The global collaboration network enriches research, bridging diverse backgrounds. Frequent keywords indicate research priorities, and evolving themes capture the pedagogical transition. The multidimensional nature of Serious Games research, amplified by geographic and thematic diversity, fosters a collaborative community driving educational advancements.

**Keywords:** Serious games, K-12 education, bibliometric analysis

**References**

Backlund, P. and Hendrix, M. (2013) "Educational games - Are they worth the effort? A literature survey of the effectiveness of Serious Games," 2013 5th International Conference on Games and Virtual Worlds for Serious Applications (VS-GAMES), Poole, UK, 2013, pp. 1-8, doi: 10.1109/VS-GAMES.2013.6624226.

Cagiltay, N. E., Ozcelik, E., & Ozcelik, N. S. (2015). The effect of competition on learning in games. Computers & Education, 87, 35–41. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.04.001

Charlier N., Zupancic, N., Fieuws, S., Denhaerynck, K., Zaman, B. & Moons, P. (2016) Serious Games for improving knowledge and self-management in young people with chronic conditions: a systematic review and meta-analysis, Journal of the American Medical Informatics Association, Volume 23, Issue 1, January 2016, Pages 230–239, https://doi.org/10.1093/jamia/ocv100

Hourcade, J. P. (2008) Interaction design and children. Foundations and Trends in Human–Computer Interaction, 1(4), 277-392.

Iten, N. and Petko, D. (2016), Learning with Serious Games. Br J Educ Technol, 47: 151-163. https://doi.org/10.1111/bjet.12226

Kafai, Y. B. & Burke, Q. (2015) Constructionist Gaming: Understanding the Benefits of Making Games for Learning, Educational Psychologist, 50:4, 313-334, DOI: 10.1080/00461520.2015.1124022

Lotfipour S, Lopez V. (2020) Exploring the california gold rush: An interactive educational multimedia game. California State Polytechnic University, Pomona

Page M J, Moher D, Bossuyt P M, Boutron I, Hoffmann T C, Mulrow C D et al. (2020) PRISMA explanation and elaboration: updated guidance and exemplars for reporting systematic reviews BMJ 2021; 372: n160 doi:10.1136/bmj.n160

Roemer, R. C., & R. Borchardt. (2015). Meaningful metrics: A 21st century librarian's guide to bibliometrics, altmetrics, and research impact. Chicago, IL: American Library Association

Salen, K., & Zimmerman, E. (2004). Rules of play: Game design fundamentals. Massachusetts, MA: MIT press

Wouters P., van Nimwegen C., van Oostendorp H., van der Spek E. D. (2013) A meta-analysis of the cognitive and motivational effects of Serious Games. Journal of Educational Psychology, 105(2): 249–265 DOI:10.1037/a0031311

# Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Motivasyonları ile Derslerde Teknoloji Kullanımına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Begün Kocagözoğlu
Akdeniz Üniversitesi

Oğuzhan Atabek
Akdeniz Üniversitesi

**Problem Durumu**

Öğrenenlerin motivasyon, kaygı, tutum ve ilgi gibi duygu durumları, onların yabancı dil dersindeki başarısını etkilemektedir. Tasnimi (2009) ve Wang (2004), dil öğrenenlerin, hoşlarına gidecek gerçek iletişim durumlarına maruz kaldıklarında, sınıf içinde dil becerilerini geliştiğini, teknolojik materyal kullanmanın öğrencileri bu konuda kendilerini özgür hissettirdiğini ve aynı zamanda da öğrenme konusunda yüreklendirdiğini belirtmiştir. Kang (1999), internet ve teknoloji sayesinde öğrencilerin yabancı dil sınıflarında anlamlı ve gerçek yaşama yakın durumları gözlemleyebildiğini belirtmiştir. Yabancı dil derslerinde özellikle öğrencinin günlük yaşamda işine yarayacak gerçek durumlara maruz kalması, öğrencinin motivasyonunu arttırıp, akademik başarısını da etkileyebilmektir.

Yabancı dil eğitiminde eğitim teknolojisi kullanımının söz konusu olumlu katkılarından yararlanabilmek için Türkiye'de de azımsanmayacak yatırımlar yapılmıştır. Bu yatırımlardan en kapsamlısı olan FATİH projesi çerçevesinde, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından tüm okullara akıllı tahta kurulurken pilot okullarda ise öğrencilere tablet PC dağıtımı yapılmıştır. Bu tablet PC'lerin içinde tüm derslerin her konusuyla ilgili materyal bulunmaktadır. Bununla birlikte tüm sınıflarda akıllı tahta ve bilgisayar gibi çeşitli eğitim teknolojileri ile öğrencilerin hem duygu durumları hem de bilişsel becerileri desteklenmeye çalışılmıştır. Ancak buna karşın öğrencilerin yabancı dil başarı ortalamaları hala düşüktür. Öğrencilerin büyük çoğunluğu üniversiteden mezun olmalarına karşın İngilizceyi etkili bir biçimde kullanamamaktadır (Yılmaz, 2013). Ülkelerin İngilizce dilindeki yeterlilik düzeylerini değerlendiren EF İngilizce Yeterlilik Dizini (English First English Proficiency Index, EF EPI) 2020 yılı raporuna göre Türkiye 100 ülke arasında 79. sırada yer almaktadır (EF English Proficiency Index, 2020).

Bunun nedenlerinden birisi öğretmenlerin eğitim teknolojisi kullanımı konusundaki yetersizliği olabilir. McNeeley (2015), öğrencilerin 21. yüzyılda teknolojiyle önceki kuşaklara göre daha çok iç içe olduğunu, teknolojinin onların yaşamlarının bir parçası olduğunu ve okul içinde ya da dışında neredeyse her an teknoloji ile etkileşim içinde olduklarını belirtmiştir. Bu yüzden öğretmenlerin bu konuda öğrencilerin düzeyine yakın düzeylere ulaşması, FATİH projesi ve diğer yollarla yapılan eğitim teknolojisi yatırımları sonucu okullarda halihazırda öğretmenin kullanımına açık bulunan söz konusu eğitim teknolojilerinin etkililiğini artıracaktır.

EF EPI dizininde de görüldüğü üzere Türkiye'nin yabancı dil yeterliliği alanında düşük sıralarda olmasının bir diğer nedeni de öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyonları ile akademik motivasyonlarının düşük olmasıdır. Motivasyon düşüklüğünün nedenlerinden birisi ders kazanımlarının değerlendirme yöntemi ile örtüşmemesidir. Paker (2012), İngilizce sınavlarında iletişim adına hiçbir bölümün olmadığını, bazı sınavlarda dinleme ve yazma bölümlerinin yer almadığını, konuşma sınavının yapılmadığını ve bu tür ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin öğrenme süreçlerini doğrudan etkilediğini rapor etmiştir. Ortaokul İngilizce eğitim programına göre öğrencilerin edinmesi gereken kazanımlar konuşma, yazma, dinleme ve okumaya yönelik olmasına karşın, dönem içinde yapılan kazanım değerlendirme testleri daha çok dilbilgisi ve okuma becerilerine yöneliktir. Buna ek olarak, ortaokuldan sonra yapılan liseye geçiş sınavında İngilizce bölümü çoktan seçmelidir ve yalnızca dilbilgisi ile okuma becerilerini ölçmektedir. Ek olarak, İngilizce iletişim kurma istekliliğinin, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği rapor edilmiştir (Ekin,2018). Öğretmenlerin erişebildiği söz konusu teknolojilerin etkili kullanımı, bu teknolojilerin sağladığı iletişim olanakları yolu ile İngilizce iletişim kurma istekliliğini artırarak öğrencinin hem derse karşı motivasyonunu hem de akademik motivasyonu olumlu yönde etkileyebilir.

Ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik motivasyonları ile derslerde teknoloji kullanımın yönelik tutumları arasındaki ilişkinin aydınlatılması, işbu teknolojilerin hedef ve kazanımlara uygun olarak kullanılmasına katkı sağlayarak öğrencilerin yabancı dil konuşma becerilerinin gelişmesine katkı sağlayabilir. Öğrencinin yabancı dil konuşma motivasyonunun artması, öğrencinin yabancı dilde iletişim konusunda özgüven kazanmasına, dünyayla iletişim içinde olup farklı görüşlere açık bireyler olmalarını ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmelerine, ileride iş olanaklarını konusunda seçeneklerinin artmasına yardımcı olur. Dolayısıyla bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik motivasyonları ile derslerde teknoloji kullanımın yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

**Yöntem**

Bu çalışma bir ilişkisel araştırma olarak tasarlanmıştır. Araştırmaya Antalya ilinin Konyaaltı, Muratpaşa ve Kepez ilçelerindeki T.C. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda 2022-2023 eğitim öğretim döneminde öğrenim görmekte olan öğrencilerden araştırmaya katılmaya rıza gösteren öğrenciler katılmıştır. Sonuç olarak elverişlilik örneklemesi ile belirlenmiş olan gruptan gönüllü olan 156 ortaokul öğrencisi araştırmaya katılmıştır. Çalışmaya araştırmacıların çalıştığı üniversiteden etik kurul izni

ve Millî Eğitim Bakanlığından araştırma uygulama izni alındıktan sonra başlanmıştır. Çalışmanın verilerini toplamak için Derslerde Teknoloji Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği ve İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeği'ne ek olarak demografik bilgi formundan oluşan kâğıda basılmış bir enstrüman kullanılmıştır. Enstrüman araştırmaya katılmaya gönüllü öğrencilere dersleri dışında dağıtılmış ve öğrenciler enstrümanı 30 dakikalık bir süre içinde kurşun kalemle doldurmuşlardır.

Kenar ve Balcı (2013) tarafından geliştirilen Derslerde Teknoloji Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği 5'li Likert türünde olup 15 öğeden oluşmaktadır. Ölçekteki yanıtlar "Kesinlikle Katılıyorum" ile "Kesinlikle Katılmıyorum" arasında derecelenmektedir. Yılmaz (2007) tarafından geliştirilen İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeği 5'li Likert türünde olup 14 öğeden oluşmaktadır. Ölçekteki yanıtlar "Kesinlikle Katılıyorum" ile "Kesinlikle Katılmıyorum" arasında derecelenmektedir. Demografik bilgi formu öğrencilerin yaş ve cinsiyetine ek olarak yurt dışına çıkmış olma, Türkçe bilmeyen arkadaşa sahip olma gibi sorular da içermektedir. Çalışmada toplanan veriler, bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra, SPSS ve Jamovi bilgisayar programları aracılığı ile betimsel teknikler, Student's t-testi, Pearson's r korelasyon katsayısı ve çoklu doğrusal regresyon ile çözümlenmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmadan çıkan bulgulara göre Türkçe bilmeyen arkadaşa sahip olan öğrencilerin derslerde teknoloji kullanımına yönelik motivasyonlarının ve İngilizce dersine yönelik motivasyonlarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca internette ve sosyal medyada daha çok zaman geçiren öğrenciler ve yurtdışına çıkmış öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyonlarının da anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu hesaplanmıştır. Kız öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyonları, erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin akıllı telefona sahip olması ve derslerde teknoloji kullanıma yönelik tutumları arasında da olumlu ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin yaş aralığı düştükçe İngilizce dersine yönelik motivasyonlarının arttığı da belirlenmiştir.

Türkçe bilmeyen arkadaşa sahip olan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyonunu daha yüksek olduğundan dolayı öğrencilerin derse olan ilgisi artacak ve buna bağlı olarak akademik başarıları da olumlu yönde etkilenebilecektir. İnternette ve sosyal medyada daha çok zaman geçiren öğrencilerin ve yurtdışına çıkmış olan öğrencilerin, internet, sosyal medya ve yurtdışında İngilizce içeriklere daha fazla maruz kalabileceklerinden ötürü İngilizce onlar için gerçek hayatta sürekli kullanılan ve aşina olunan bir olgu olabilir, buna bağlı olarak da aşina hissettikleri bu olguya karşı motivasyonları da yüksektir. Akıllı telefona sahip öğrenciler gündelik bu teknolojiyi hayatlarında her gün kullanmaya ve bu teknolojiyle bilgi edinmeye alışmış olabilir ve akıllı telefonların eğlenceli yönleri (mobil oyunlar, video, müzik, podcast gibi teknolojiler) onların ilgisini çekerek, derslerde teknoloji kullanımını isteğinin arttırıp, teknolojiye karşı olumlu bir tutum geliştirmelerine sebep olmuş olabilir ve teknolojiyle iç içe öğrenmek onlara motivasyon ve başarı sağlıyor olabilir.

İngilizce dersinin teknolojik materyaller ile işlenilmesi, onların derse karşı motivasyonunu ve buna bağlı olarak akademik motivasyonlarını arttırmaktadır. Derslerin daha çok teknoloji odaklı olması, öğrencilere dünya dili olan İngilizceyi öğrenmek için gerekli motivasyonun artmasına katkı sağlayabilir, böylelikle ülkemizdeki öğrencilerin yabancı dil ortalamaları artacak ve bu öğrenciler ileride küresel alanda başarılı olmalarını sağlayabilecektir.

**Anahtar Kelimeler**: Derste teknoloji kullanımı, İngilizce dersine yönelik motivasyon, İngilizce eğitiminde teknoloji kullanımı, motivasyon, tutum

**Kaynakça**

EF English Proficiency Index (2020). The world's largest ranking of countries and regions by English skills. Erişim Adresi: https://www.ef.com/wwen/epi/

Gardner, R. C. (1985a). Social psychology an second language learning: the role of attitudes and motivation. London: Edward Arnold.

Gardner, R. C. (1985b). The attitude/motivation test battery: Technical report. University of Western Ontario.

Kenar, İ., & Balcı, M. (2013). Öğrencilerin Derslerde Teknoloji Ürünü Kullanımına Yönelik Tutumu: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması/Students' Attitudes towards Technology Use in the Lessons: A Scale Development Study. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *10*(22), 249-262.

Kang, S. (1999). *Modeling relationships between the use of English as a second language learning strategies and the test performance of Asian students*. University of Illinois at Urbana-Champaign.

Paker, T. (2012). Türkiyeâ de Neden Yabancı Dil (İngilizce) Öğretemiyoruz ve Neden Öğrencilerimiz İletişim Kurabilecek Düzeyde İngilizce Öğrenemiyor?. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *32*(32), 89-94.

Stockton, S., & McNeeley, T. (2015). A Virtual World Case Study--Quality, Social Justice, and Accountability in a Simulation-Based Educational Environment. *Bulgarian Comparative Education Society*.

Tasnimi, M. (2009). Affective Factors: Anxiety. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, *13*(2), 117-124.

Wang, Y. (2004). Distance language learning: Interactivity and fourth-generation Internet-based videoconferencing. *CALICO journal*, 373-395.

Yılmaz, E. (2007). Ortaöğretimde ingilizce derslerinde öğrenci başarısında motivasyonun rolü: Bartın ili örneği. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak*.

Yılmaz, E. (2013). Lise öğrencilerinin İngilizce dersi motivasyon düzeylerinin ve motivasyon tiplerinin belirlenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, *1*(1), 130-139.

# Üstbiliş ve Dijital Oyun Tasarımı

Kübra Gül Çiftci
Hacettepe Üniversitesi

Bahadır Yıldız
Hacettepe Üniversitesi

**Problem Durumu**

21. yüzyılın temel beceri gereksinimlerinden biri, bireyleri öğrenme süreçlerini yaşamları boyunca sürdürmeye teşvik etmek, kendilerini yönetme becerilerini artırmak ve sorunları etkin bir şekilde çözmek için yeni bilgi ve beceriler kazanmalarını sağlamaktır. Bir kişinin kendi öğrenmesi hakkında sahip olduğu bilgi ve bu bilgiyi daha verimli, etkili öğrenmeyi sağlamak için uygulama yeteneği, literatürde üstbilişsel farkındalık olarak tanımlanmaktadır ( Flavell, 1976; Schraw & Moshman, 1995).

Üstbiliş; öz düzenleme, öz yönlendirme, problem çözme ve etkili öğrenme stratejileri ile örtüşerek, 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesinde kritik bir bileşen olarak kabul edilmektedir. Öğrenme sürecinde üstbilişsel süreçler, öğrencinin hedeflerini belirlemesi, bilgiyi anlaması, işlemesi, hatırlaması ve kullanması için stratejiler geliştirmesi, bunlarla birlikte öğrenme sürecini izlemesi gibi unsurları içerir. Ancak mevcut öğretim yöntemleri, öğrencilerin bu süreçleri etkili bir şekilde uygulamalarına yardımcı olmakta yetersiz kalabilmektedir (Clark ve diğerleri, 2016; Koç, 2021). Oyun tabanlı öğrenme yöntemlerinin üstbilişsel süreçleri destekleyerek öğrencilerin öğrenme farkındalığını ve yeteneğini artırmaya yardımcı olduğu yapılan çalışmalar ile ortaya konmuştur (Braad, 2018; Ke, 2016; Mayer, 2016)

Araştırmalar, her yaş grubundan oyuncuların mevcut olduğunu, ancak özellikle çocuklar ve gençler arasında dijital oyun kullanımının giderek arttığını ve oynama yaşının düştüğünü göstermektedir. Bu bağlamda, yapılan çalışmalar özellikle 10-19 yaş arasındaki adolesanların dijital oyunları daha yoğun bir şekilde kullandığını ortaya koymaktadır (Greenberg ve diğerleri, 2010; Griffiths ve diğerleri, 2004; Griff ve diğerleri, 2010; Gunter & Daily, 2012).

Eğitsel dijital oyunların yeterli fırsatlar sunmadığı ve gerekli becerileri yeterince geliştiremediği, yapılan araştırmalarla belirlenmiştir (Backlund & Hendrix, 2013). Bu nedenle, üstbiliş eğitimi veya eğitsel oyunlarda üstbiliş kullanımı için, oyun tabanlı araştırmalara duyulan ihtiyaç ortaya çıkmıştır (Koç, 2021).

Sitzmann (2011) çalışmasında, öğretmen merkezli eğitsel oyunların istenen seviyede öğrenme etkinliklerinde fayda sağlamadığına değinmiştir. Bu nedenle, bireylere dijital oyunları pasif bir şekilde kullandıkları değil, üretebildikleri, tasarlayabildikleri ve öğretim sürecini kontrol edebildikleri bir ortam sunulabilmesi önemlidir (Salen & Zimmerman, 2004). Oyun tabanlı öğrenme ortamlarında, öğrenenlerin etkili ve verimli bir şekilde öğrenmeleri her zaman açık olmayabilir; bu nedenle, üstbiliş becerilerinin oyun tabanlı öğrenme ortamlarının tasarımına entegre edilmesi, öğrencilerin daha iyi öğrenmelerini sağlamak için önemli bir adımdır (Braad ve diğerleri, 2019).

Oyun tabanlı öğrenme ortamlarında, öğrenenlerin verimli bir şekilde öğrenmekte zorlandığı ve sıklıkla öğrenmeyle ilgili olmayan kısımlarda zaman harcadığı görülmektedir (Ke, 2016; Wouters & Van Oostendorp, 2013). Bu tür doğrusal olmayan ve etkileşimli öğrenme ortamlarında öğrenme, öğrencinin öğrenmeyi nasıl planlayacağını, izleyeceğini ve düzenleyeceğini bilmesini gerektirir (Azevedo ve diğerleri, 2012) ve bu üst bilişsel bilgi, beceriler öğrenme ortamlarının tasarımında dikkate alınması gerekliliğini Lin (2001)'de vurgulamıştır.

Oyun tabanlı öğrenmeyle ilgili araştırmalar, üst bilişsel süreçlere odaklanan çalışmalara ve bu alanda daha fazla araştırma yapılması gerektiğine işaret etmektedir. Oyun tabanlı öğrenme, öğrencilerin üst bilişsel becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilecek etkili bir yöntem olabilir. Ancak, bu alanda daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir (Braad ve diğerleri, 2019; Koç, 2021) Özellikle, oyun tabanlı öğrenmenin üst bilişsel süreçlere nasıl etki ettiği, hangi oyun tasarım öğelerinin bu süreçleri desteklediği ve öğrenme sonuçlarına nasıl katkıda bulunduğu gibi konular daha fazla çalışmayı gerektirmektedir. Bu eksiklik, gelecekte oyun tabanlı öğrenme alanında daha kapsamlı araştırmaların yapılması ve bu yöntemin etkisini daha iyi anlamamıza yardımcı olacak çalışmaların gerçekleştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu eksikliklerin ortak noktası, öğrenenler için oyun tabanlı öğrenme ortamlarıyla etkileşim kurarak etkili ve verimli bir şekilde nasıl öğrenecekleri, eğitimciler için de oyun tabanlı bir öğrenme ortamı tasarlayarak bu öğrenen ihtiyaçlarını etkili bir şekilde nasıl karşılayabileceklerinin çerçevesinin belirli olmadığı şeklinde ortaya çıkmaktadır (Ke, 2016; Orvis ve diğerleri, 2009; Sitzmann, 2011; Vlachopoulos & Makri, 2017)

**Yöntem**

Bu çalışmada eğitim araştırmacısıyla uygulayıcı arasındaki mesafeyi azaltan ve öğretmenlerin eğitimle ilgili yenilik sürecine aktif katılmalarını sağlayan eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır (Özpınar & Yenmez-Aydoğan, 2019). Eylem araştırması, uygulama ve kuram arasında köprü görevi görerek, pratikte kullanılan stratejilerin ve müdahalelerin bilimsel temellerini sağlamak için önemli bir araçtır (Patterson & Shannon,1993).

Çalışmada Mills'in (2003) eylemsel diyalektik döngüsü tercih edilmiştir. Diyalektik döngü, araştırmada odaklanılacak konuların belirlenmesine rehberlik etmektedir ve aynı zamanda uygulama sürecinin sürekli olarak değerlendirilmesini sağlamaktadır. Eylem araştırması yöntemi, amaçlı örnekleme yöntemine dayalı olarak katılımcıların seçimini hedeflemektedir (Frankel & Wallen, 2008). Bu yöntem, araştırmanın odaklandığı konular ve geliştirilmek istenen alanlar doğrultusunda

bireylerin seçilmesini amaçlar. Patton (2014) tarafından sınıflandırılan amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi bu çalışmada tercih edilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Ankara'daki bir devlet okulundaki 135 beşinci sınıf öğrencisi içerisinden 40 öğrenci amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenerek oluşturulmuştur. Araştırmada seçilen okulun belirlenmesinde çeşitli faktörler etkili olmuştur. Bu faktörler arasında araştırmacının görev yaptığı okul olması, okulun fiziksel koşullarının (ör. bilgisayar laboratuvarı, teknolojiye uygun derslikler) uygunluğu ve öğrencilerin Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersinde "Scratch Blok Tabanlı Programı ile Oyun Tasarımı" öğrenmeleri yer almaktadır. Öğrencilerin ise en az 16 ders saati boyunca Scratch programlama eğitimi aldığı göz önünde bulundurulmuştur.

Yarı deneysel desen uygulanan çalışmada 20 öğrenci kontrol grubunu, 20 öğrenci deney grubunu oluşturmaktadır. Öğrencilere uygulama öncesi Siperling, Howard, Miller ve Murphy (2002) tarafından geliştirilen Üstbiliş Farkındalık Ölçeği ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Deney grubuna altı hafta boyunca altı farklı problem durumu verilmiştir. Deney grubundaki öğrenciler problemlerin çözümlerine yönelik oyun tasarımlarını Scracth blok tabanlı kodlama programı üzerinden yapmışlardır.

Kontrol grubu ve deney grubu üstbiliş ön test ve son test puanlarının farkının normal dağılıp dağılmadığı Shapiro Wilk testiyle değerlendirilmiştir. Deney grubu üstbiliş ön test ve son test puanlarının farkı normal dağıldığı için ($p>0.05$) Bağımlı Örneklem t testi kullanılmıştır. Kontrol grubu üstbiliş ön test ve son test puanlarının farkı normal dağılmadığı için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Alanyazın incelendiğinde, öğrenme süreçlerinin daha ilgi çekici ve eğlenceli hale getirilmesinin öneminin vurgulandığı görülmektedir. Öğrencilerin teknolojiyle iç içe büyüdükleri dikkate alındığında, sürdürülebilir öğrenme deneyimleri sağlamak için dijital öğrenim ortamlarının tasarlanmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Prensky, 2001). Teknolojinin ilerlemesiyle birlikte, gelecekte birçok yaşam alanının oyunlaştırılması öngörülmekte ve bu durum eğitim faaliyetlerini etkilemektedir (McGonigal, 2011). Bu nedenle, gelecekte oyun tabanlı öğrenme yaklaşımlarının eğitim alanında daha da önemli bir rol oynaması beklenmektedir. Ortaya konan bu bilgiler ışığında, çalışmada öğrencilere kazandırılmak istenen beceriler için dijital oyun tasarım sürecinden faydalanılmıştır

Yapılan çalışmada, üstbiliş becerileri ile dijital oyun tasarım sürecinin entegrasyonu hedeflenmiştir. Bu bağlamda, Wouters ve Van Oostendorp'un (2013) çalışmasında belirtilildiği gibi zaman kaybının önlenmesi ve öğrencilere odaklanmanın sağlanması amacıyla planlar oluşturulmuştur.

Deney grubundaki öğrencilere her hafta farklı problem durumlarıyla ilgili uygulamalar sunulmuştur. Bu yöntem, öğrencilerin dikkatlerini oyun tasarım sürecine odaklamalarını sağlamak ve ders süresini en verimli şekilde kullanmalarını teşvik etmek amacıyla uygulanmıştır. Her bir uygulama için belirlenen problem durumları, öğrencilerin farklı becerilerini kullanmalarını gerektiren ve onları oyun tasarımı sürecine daha aktif şekilde dahil eden senaryolar olarak tasarlanmıştır. Bu yaklaşım, öğrencilerin üstbiliş becerilerini uygulamalarla güçlendirmelerini sağlamakta ve aynı zamanda öğrencilerin oyun tasarım sürecinden maksimum düzeyde fayda sağlamalarını hedeflemektedir. Farklı problem durumlarının sunulması, öğrencilerin strateji geliştirme, problem çözme ve karar verme gibi üstbiliş becerilerini kullanmalarını teşvik etmektedir. Bu şekilde, çalışma, üstbiliş becerileri ile dijital oyun tasarım sürecinin etkileşimini sağlamış ve öğrencilerin bu süreçte aktif bir şekilde yer almalarını desteklemiştir. Böylece, öğrencilerin hem üstbilişsel becerilerini geliştirdiği hem de oyun tasarım sürecinden maksimum düzeyde fayda sağladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Kontrol grubunun üstbiliş ön test puanlarının ortancası 28.70 (min=19.00, maks=39.00), son test puanlarının ortancası 29.00'dur (min=21.00, maks=38.00). Kontrol grubunun üstbiliş ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($Z=2.328$, $p=0.020$). Deney grubunun üstbiliş ön test puanlarının ortalaması 31.25±5.74 ve son test puanlarının ortalaması 65.45±6.52'tir. Deney grubu son test ve ön test puanları birbirinden istatistiksel olarak farklıdır ve son test puanları, ön test puanlarından anlamlı derecede yüksektir ($t=20.463$, $p<0.001$). Analiz sonucunda deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları arasındaki değişim incelendiğinde uygulama sonrası deney grubundaki değişimin anlamlı şekilde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Çalışmada, dijital oyun tasarım sürecine dahil olan deney grubunun üstbiliş farkındalık puanlarında pozitif yönde anlamlı şekilde fark oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu açıdan da bulguların alanyazını desteklediği görülmektedir (Azevedo, 2005; Braad 2018; Castronovo ve diğerleri 2018; Liu ve diğerleri 2010)

**Anahtar Kelimeler**: Üstbiliş, dijital oyun tasarımı, Scratch

**Kaynakça**

Azevedo, R (2005). Computer environments as metacognitive tools for enhancing learning. *Educational Psychologist,* 40(4), 193-197.

Azevedo, R., Behnagh, R., Melissa, D., Jason, M., & Harley, G (2012). *Trevors metacognition and self-regulated learning in student-centered learning environments book theoretical foundations of learning environments.* Routledge

Braad, E (2018). Learn-to-learn: game-based learning for metacognition Cınference Foundations of Digital Games Sweden Malmö 07/08/2018. https://research.hanze.nl/files/25268271/braad_fdg2018_dc_final.pdf

Braad, E., Degens, N., & IJsselsteijn, W (2019, October). Towards a framework for metacognition in game-based learning. In *13th International Conference on Game Based Learning,(ECGBL 2019)* (pp. 101-109). Dechema eV.

Brown, A. L (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology, Vol. 1* (pp. 77–165). Hillsdale: Erlbaum.

Castronovo, F., van Meter, P., N., & Messner, J. I (2018). Leveraging metacognitive prompts in construction educational games for higher educational gains. *International Journal of Construction Management*, 8(5), 142-155.

Clark, D. B., Tanner-Smith, E. E. & Killingsworth, S. S (2016). Digital games, design, and learning: A systematic review and meta-analysis. *Review of Educational Research,* 86, 79–122

Çakmak, V (2016, 6-10/11/2016). Çocuk ve dijital oyun etkileşimine etiksel bir bakış. *Paper presented at the International conference on humanities and cultural studies - IHACS,* Prague.

Ferrara, J (2012). *Playful design: creating game experiences in everyday ınterfaces.* Rosenfeld Media.

Flavell, J. H (1979). Metacognition and cognitive monitoring. *American Psychologist*, 34, 906–911.

Frankel,J. & Wallen, N.(2008). *How design and evaluate research in inducation.* E book. NewYork:McGraw- Hill

Freitas, S (2018). Are games effective learning tools? *A Review of Educational Games Educational Technology & Society,* 24(2), 74-84.

Greenberg, B. S., Sherry, J., Lachlan, K., Lucas, K., & Holmstrom, A (2010). Orientations to video games among gender and age groups. *Simulation & Gaming*, *41*(2), 238-259.

Griffiths, MD, Davies, MNO, Chappell, D (2004). Online computer gaming: a comparison of adolescent and adult gamers. *puberty Magazine* , 27, 87–96.

Gunter, W. D., & Daily, K (2012, 28). Causal or Spurious: Using Propensity Score

Matching to Detangle the Relationship Between Violent Video Games and

Violent Behavior. *Computers in Behavior*, s. 1348-1355.

Kapp, K. M (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education.* John Wiley & Sons.

Kaynakçamın devamı kelime sınrından dolayı ekleyemedim

# Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının Eğitimde Kullanımı Üzerine Türkiye'de Yapılan Araştırmaların İncelenmesi

Fatih Veyis
Atatürk Üniversitesi

Ayşegül Kayar Muslu
Bayburt Üniversitesi

**Problem Durumu**

Artırılmış gerçeklik, "bilgisayar tarafından üretilen ses, görüntü, animasyon, hologram gibi dijital elemanları akıllı telefon, tablet ve sanal gerçeklik gözlükleri sayesinde bulunduğumuz ortamın üzerine gerçek zamanlı olarak yerleştirerek yeni bir algı ortamı oluşturan" uygulamaların genel adıdır (Bingöl, 2018, s. 46). Artırılmış gerçeklik sayesinde geçek hayatta bulunması veya karşılaşılması mümkün olmayan nesne veya olgular gerçek dünya içerisinde eş zamanlı olarak algılamaya imkân verecek şekilde birleştirilebilmektedir. Günümüzde eğlence, sağlık, reklamcılık ve pazarlama, mühendislik, savunma vd. pek çok alanda kullanılan artırılmış gerçeklik uygulamaları eğitim alanında da eğitimin etkililiğini artırmak adına yer verilen uygulamalardan biridir. Yuen, Gallayanee ve Johnson (2011, s. 127), artırılmış gerçekliğin öğrenme ortamlarının etkililiğini artırma ve güçlendirmede önemli bir rolü olduğunu ifade eden çok sayıda çalışma bulunduğunu belirtmekte ve bu faydaları şu şekilde sıralamaktadır:

a. Sınıf materyallerini farklı açılardan keşfetmeleri için öğrencilerin ilgisini çekme, onları teşvik ve motive etme,
b. Öğrencilerin gerçek dünyada ilk elden deneyim kazanmalarının mümkün olmadığı konuların öğretilmesine yardımcı olma,
c. Öğrenciler ve eğitmenler arasında ve öğrenciler arasında işbirliğini geliştirme,
d. Öğrencilerin yaratıcılığını ve hayal gücünü teşvik etme,
e. Öğrencilerin kendi hızlarında ve kendi yollarında öğrenmelerini kontrol etmelerine yardımcı olma,
f. Çeşitli öğrenme stillerine uygun otantik bir öğrenme ortamı yaratma.

Artırılmış gerçeklik uygulamaları soyut yapıları üç boyutlu olarak görselleştirebilmesi ve içeriği somutlaştırabilmesi yönüyle karmaşık konuları öğrenciler için daha anlamlı hâle getirebilmekte, anlamlı öğrenmeyi ve transferi kolaylaştırmaktadır (Wu, Lee, Chang ve Liang, 2013). İstenilen yerde ve zamanda öğrencilere esnek bir öğrenme fırsatı sunuyor olması da artırılmış gerçeklik uygulamalarının eğitim için oluşturduğu fırsatlar arasındadır (Kamphuis, Barsom, Schijven ve Christoph, 2014). Artırılmış gerçeklik uygulamalarının sayılan faydalarının günümüz eğitim felsefe ve yaklaşımlarına uygun şekilde öğrencinin bilgiyi yapılandırmasında destekleyici bir yönünün olduğu ve öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun olarak kendi öğrenme süreçlerini yönetebilmesine imkân tanıdığı görülmektedir. Ayrıca pandemi sürecinde tüm dünyada eğitimde teknoloji kullanımının artması ile birlikte artırılmış gerçekliğin dikkat çeken uygulamalar olduğu söylenebilir. Bu özellikleri yönüyle Türkiye'de de eğitimde artırılmış gerçekliğin kullanımı ile ilgili bilimsel çalışmaların 2013 yılı itibariyle görülmeye başlandığı ve son beş yılda bu çalışmaların sayıca artış gösterdiği görülmektedir. Bu durum eğitimde artırılmış gerçekliğin kullanımını konu edinen bilimsel araştırmalarının niteliğinin ve eğilimlerinin belirlenmesi problemini ortaya koymaktadır. Bu çalışmada da bu probleme cevap aramak adına Türkiye'de artırılmış gerçeklik uygulamalarının eğitimde kullanımını konu edinen bilimsel çalışmaların durumunu değerlendirmek amaçlanmıştır.

**Yöntem**

Araştırma, durum çalışması deseninde yürütülen nitel bir çalışma olarak planlanmıştır. Durum çalışması, araştırma verilerinin derinlemesine incelenmesine ve karşılaştırma yapılabilecek şekilde düzenlenmesine imkân tanıyan bir araştırma desenidir (Patton, 2018). Durum çalışmalarında gözlem, görüşme, doküman ve raporlar veri kaynakları olarak kullanılabilmektedir (Creswell, 2007). Bu çalışmada da Türkiye'de yapılan ve artırılmış gerçeklik uygulamalarının eğitimde kullanımına yer veren çalışmaların genel görünümü araştırmanın odaklandığı durumdur. Tanım ve tariflere uygun alarak Türkiye'de yapılmış ve artırılmış gerçeklik uygulamalarının eğitimde kullanımını inceleyen bilimsel araştırmalar veri kaynağı olarak tespit edilmiştir. Bu çalışmalara TR Dizin ve YÖK Ulusal Tez Merkezinin internet siteleri aracılığıyla ulaşılması planlanmaktadır. Bu kapsamda başlığında "artırılmış gerçeklik (augmented reality)" ifadesi yer alan araştırmalar inceleme kapsamına alınacaktır. Bu yolla ulaşılan ve tam metin erişimine açık olan çalışmalar betimsel analiz tekniği ile analiz edilecektir. Betimsel analizde araştırmacı verileri daha önceden belirlemiş olduğu temalara göre analiz etmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Tespit edilen araştırmalar yayın yılı, türü, araştırma alanı, örneklem grubu, araştırma yöntemi, kullanılan veri toplama araçları ve veri analiz teknikleri temalarından hareketle analiz edilecek ve çalışmaların bu başlıklara göre nasıl bir görünüm sergilediği tespit edilmeye çalışılacaktır. Bu yolla Türkiye'de eğitimde artırılmış gerçeklik uygulamalarının kullanımı üzerine yapılan çalışmaların gelişim seyri ve eğilimleri hakkında bulgulara ulaşmak ve ulaşılan sonuçlardan hareketle gelecekte yapılacak çalışmalar konusunda araştırmacıların karar verme süreçlerinde onlara yardımcı olmak hedeflenmektedir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmanın sonuçları ile ilgili olarak; artırılmış gerçeklik uygulamalarının eğitimde kullanımını inceleyen araştırmaların eğitimin belirli alanlarında ve örneklem grupları üzerine yoğunlaştığı öngörülmektedir. Ayrıca incelenen araştırmaların, bilimsel araştırmaların ilk ve temel aşamasını oluşturan tarama ve durum çalışması desenlerinde yoğunlaştığı, buna karşın deneysel süreçleri içeren ve karma yöntem deseninde yürütülen çalışmaların daha az sayıda olduğu tahmin edilmektedir. Araştırmaların yöntemleri ile ilgili öngörülere uygun olarak araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları bakımından da ölçekler ve görüşme sorularında yoğunlaştığı, veri çeşitliliğini sağlamaya yönelik nitel ve nicel veri toplama araçlarının birlikte kullanıldığı çalışmaların sayıca daha az olduğu, araştırmalarda kullanılan nicel veri analizi tekniklerininse daha çok temel istatistiksel analizler olduğu düşünülmektedir. Artırılmış gerçeklik uygulamalarının eğitimde kullanımına yönelik çalışmaların sayılarının önceki yıllara göre son yıllarda artış gösterdiği ve bu konuda yapılan lisansüstü tezlerin de aynı sekilde son yıllarda artış eğiliminde olduğu tahmin edilmektedir. Bu tahmin ve ön görülerden hareketle eğitimde teknoloji kullanımının kaçınılmaz olduğu bir dönemde teknolojiden en iyi şekilde faydalanabilmek adına artırılmış gerçeklik uygulamalarının eğitimde kullanımı üzerine yapılması planlanan çalışmalar için rehberlik edici bulgulara ulaşılması hedeflenmektedir. Dünyanın içinde bulunduğu teknolojik dönüşüm sürecinde Türkiye'nin de yer alabilmesi, bu süreci eş zamanlı olarak takip edebilmesi, bunun sağlanabilmesinde ise bilimsel araştırmaların doğru yönde gelişim göstermesini sağlamak adına bu türdeki çalışmalar önemli bir yere sahiptir.

**Anahtar Kelimeler**: eğitim ve öğretim, artırılmış gerçeklik, teknoloji, eğilim

**Kaynakça**

Bingöl, B. (2018). Yeni bir yaşam biçimi: Artırılmış gerçeklik (AG). *Etkileşim,* (1), 44-55. https://doi.org/10.32739/etkilesim.2018.1.8

Yuen, S. C., Yaoyuneyong, G., & Johnson, E. (2011). Augmented reality: An overview and five directions for AR in education. *Journal of Educational Technology Development and Exchange (JETDE), 4*(1). 119-140. https://doi.org/10.18785/jetde.0401.10

Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). Pegem Akademi.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* ( 2nd Edition). SAGE Publications.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Wu, H. K., Lee, S. W. Y., Chang, H. Y., & Liang, J. C. (2013). Current status, opportunities and challenges of augmented reality in education. *Computers & Education,* 62, 41-49. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.024

Kamphuis, C., Barsom, E., Schijven, M., & Christoph, N. (2014). Augmented reality in medical education? Perspectives on Medical Education, 4(1), 300-311. https://doi.org/10.1007/s40037-013-0107-7

# Teknoloji Kullanımı ve Dijital Oyunlarla İlgili Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi

Büşra Fayetörbay
Atatürk Üniversitesi

**Problem Durumu**

Teknoloji hayatımızın her alanını etkilediği gibi eğitim ve öğretim sürecini de etkilemektedir. Eğitim ve teknoloji birbiriyle etkileşim içinde olan iki önemli alandır. Eğitimde teknoloji kullanımının temel amacını öğretmen, öğrenci, aile ve okul yönetimin teknolojide kendine yeter hale gelebilmesi, teknolojiyi kendi amaçları doğrultusunda kullanabilmesi, ondan bir yarar sağlayabilmesi, tüm bunları yaparken de bunu okul kültürüne dâhil edilmesi ve yeni teknolojiler için öncül olabilmesi şeklinde açıklanmaktadır. Bu amacın gerçekleştirilmesi için ise öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Teknoloji insanoğlu için her zaman önemli bir alan olmuştur. Özellikle günümüzde teknoloji kullanımı temel eğitimi içine alacak şekilde yaygınlık kazanmıştır. Dünyada meydana gelen teknolojik gelişmelerin hemen her alanda etkili olması, eğitimin de bu gelişmelerden etkilemesini kaçınılmaz kıldığı söylenebilir. Çünkü günümüz insanının yaşanan bu gelişmelere ayak uydurabilmesi ve buna ek olarak bilim ve teknoloji alanına katkı sunabilmesi için her zamankinden çok daha fazla eğitime yönelmesi gerekmektedir. Çünkü eğitimin özellikle temel eğitimin temel amacı bireyi toplumsal yaşama hazırlamak ve ona gereksinim duyduğu bilgi, beceri, değer ve tutumları sağlamaktır. Gereksinimler toplumdan topluma, yıldan yıla değişmekle birlikte genel itibariyle 21. yüzyılda öğrencilerin gelişen teknolojiye adapte olabilmeyi, doğru bilgiye ulaşabilmeyi ve teknolojiyi üretebilme becerilerine gereksinim duydukları ifade edilebilir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinde (BİT) yaşanan hızlı gelişmenin etkisiyle insan-teknoloji ilişkisini belirtmek için alanyazında dijital yerliler ve dijital göçmenler gibi kavramlar ortaya çıkmıştır. Bu kavramlardan ilki dijital yerlilerdir. Dijital yerliler olarak adlandırılan grup hayatlarına günümüz teknolojileri ile başlayan, yaşamlarının merkezinde çevrimiçi ortam ve teknolojilerin yer aldığı, gündelik işlerinin önemli bir kısmını teknoloji ile yürüten 21. yüzyıl çocuk ve gençlerini ifade etmektedir. Dijital göçmenler ise yaşamlarına günümüz teknolojileri ile başlamamış ancak daha sonrasında karşılaştığı yeni teknolojilere uyum sağlamaya çalışan kuşağı ifade etmektedir. Bu tanımlamalardan hareketle günümüzde okul öncesinden yükseköğretime kadar öğrenim gören öğrencilerin dijital yerli sınıflaması içerisinde yer aldığı ifade edilebilir. Dolayısıyla eğitim-öğretim sürecinde dijital yerlilerin gereksinimlerine cevap verilmesi önem arz etmektedir. Bu doğrultuda dijital bir dünyaya gözlerini açan günümüz ve geleceğin dijital yerlilerinin eğitim ortamlarını ve yaşantılarını da buna paralel olarak zenginleştirilmesi önem arz etmektedir. Okullara sağlanan teknolojik araç ve gereçler önemli olmakla birlikte bunun tek başına yeterli olmadığı söylenebilir. Başka bir deyişle, teknolojinin yalnızca ürün olarak okullara girmesi etkili kullanımı için yetersizdir. Çünkü toplumsal kalkınma için önemli etkenlerden birisi de iyi yetişmiş insan gücüne sahip olmaktır, bunun ise ancak iyi okullarla mümkün olabileceği düşünüldüğünde öğretmenler tarafından verilecek de nitelikli olmasının önemi daha da iyi anlaşılabilir. Bu önemle araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin teknoloji kullanımı ve dijital oyunlara yönelik görüşlerinin incelenmesi hedeflenmiştir.

**Yöntem**

Sınıf öğretmenlerinin teknoloji kullanımına ilişkin görüşlerini tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel çalışmalar hedeflenen bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için detaylı bilgilerin toplandığı araştırmalardır. Tarama Modeli, "geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan yaklaşımlardır" (Karasar, 2012). Araştırmacı bu modelde, nesneleri doğrudan gözlemleyebilir veya resim, ses, video vb. verilerle gözlemlerini birleştirerek sistemli bir şekilde bütünleştirip yorumlamalıdır (Karasar, 2012). Araştırmanın örneklemini 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı kadrosunda görev yapan kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle sınıf öğretmenleri oluşturacaktır. Araştırmadan elde edilen veriler araştırmacı tarafından hazırlanan bir form aracılığıyla google formlar ile elde edilecektir. Veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenecektir. İçerik analizi; nesnel, ölçülebilir, doğrulanabilir bilgilere ulaşmak amacıyla doküman, metin ve evrak gibi pek çok farklı materyali belli kurallar dahilinde (örnekleme, kodlama, kategori vs.) analiz etmeyi amaçlayan nitel araştırma yöntemi içerisinde yer alan bir tekniktir. Bernans Berelson içerik analizini "iletişimin açıklanan içeriğinin yansız, sistematik sayısal tanımlarını yapan bir araştırma tekniği" olarak tanımlamaktadır. Berelson'un vurguladığı gibi içerik analizinde yansızlık önem arz eden bir özelliktir. Çünkü içerik analizinde amaç ilk bakışta fark edilen, zorlanmadan algılanan unsurlara ulaşmak yerine kolayca görünmeyen üstü örtülü olan öğeyi elde etmektir. Bu amaca ulaşmak isteyen araştırmacı bilgi birikimine, tutumlarına, sezgilerine, değerlerine değil nesnel okuma ilkelerine bağlı kalarak yansız birkaç okuma gerçekleştirmelidir. Veri analiz süreci devam etmektedir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu çalışma kapsamında sınıf öğretmenlerinin teknoloji kullanımı ve dijital oyunlar hakkındaki genel görüşleri incelenecektir. Özellikle teknoloji kaynaklara erişim kolaylığı sağlamada, öğrenme ortamlarını zenginleştirmede, öğrencilerin konuyu öğrenmelerini kolaylaştırmasında etkili olduğunu ancak uygulama, altyapı ve bilgilendirme çalışmaları konusunda temel eğitim çatısında sahada olan sınıf öğretmenlerin görüşleri oldukça önemlidir. Çalışma verilerine göre sınıf öğretmenlerinin

bilgi ve iletişim teknolojilerine sahip olma durumları, bu teknolojileri kullanma durumları; evlerinde, yaşam alanlarında en çok hangi teknoloji araçlarını kullandıkları, sınıflarında hangi araçları kullandıkları, internet bağlantılarının olup olmadığı bilgisi, internette en çok zaman geçirdikleri platform ile bunun sebepleri, dijital oyunlara yönelik görüşleri, dijital oyun oynama durumu, sınıflarındaki dijital oyun oynanma durumları, geleneksel oyunların çocuklara etkisi ile geleneksel-dijital oyunların çocukların gelişimine etkisi konusunda görüşlerini direkt alıntılarla içerecektir. Yine araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin en çok hangi sosyal medyada zaman harcadıkları bilgisi; teknolojiyi kullanma düzeyleri; sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerde teknolojiden yararlanma durumlarını ve bunların öğrencilere yansıma durumu, dijital oyunlarla geleneksel oyunlara yönelik karşılaştırmalı görüş ve önerileri incelenecektir. Bulgulara göre sonuçlar sınıf öğretmenlerinin çocukların internet kullanmasıyla birlikte dijital oyunlar oynama durumuna yönelik görüşlerini ve direkt alıntıları içerecektir. İleride yapılacak çalışmalarda sınıf öğretmenlerinin teknoloji kullanımı ve dijital oyunlar hakkında görüşleri hem içerikleri hem de dizayn boyutları dikkate alınarak daha detaylı şekilde incelenmesi açısından süreç odaklı önerilerde bulunacaktır.

**Anahtar Kelimeler**: Sınıf öğretmeni, teknoloji kullanımı, dijital oyun

**Kaynakça**

Aral, N., & Doğan Keskin, A. (2018). Ebeveyn bakış açısıyla 0-6 yaş döneminde teknolojik alet kullanımının incelenmesi. Addicta: The Turkish Journal on Addictions, 5(2), 317–348.

Artan, İ., Alisinanoğlu, F., Yükçü, Ş. B., Uslu, A. E. I., İbiş, E., & Akay, D. (2017). Türkiye'de oyun sokakları üzerine bir inceleme: Ankara ve İstanbul örnekleri. International E-Journal of Advances in Education, 3(7), 87-99.

Bostan, B., & Tıngöy, Ö. (2015). Dijital oyunlar: Tasarım gereksinimleri ve oyuncu psikolojisi. AJIT-e: Online Academic Journal of Information Technology, 6(19), 7-22.

Dal, M. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarına yönelik teknolojik pedagojik alan bilgilerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi), Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

İlkay, N. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerine yönelik özyeterliklerinin incelenmesi (Sakarya Üniversitesi örneği) (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Sayan, H. (2016). Okul öncesi eğitimde teknoloji kullanımı. 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, 5(13), 67-83.

Yazıcı, E., & Gençer, E. (2016). Okul öncesi çocukların bilgi ve iletişim teknolojileriyle etkileşiminin bazı değişkenler yönünden incelenmesi. Kastamonu Education Journal, 24(5), 2235-2252.

# Ciddi Oyun Değerlendirme: Bir Rubrik Geliştirme Çalışması

Şirin Küçük Avcı
Akdeniz Üniversitesi

Aslıhan İstanbullu
Amasya Üniversitesi / ODTÜ

Murat Topal
Sakarya Üniversitesi

**Problem Durumu**

Ciddi oyunlar, en basit tanımlamasıyla eğitim, beceri geliştirme veya davranış değişikliği gibi eğlenme amacı dışında başka bir amaç için tasarlanmış dijital oyunlardır (Hammady ve Arnab, 2022). Eğitim, beceri geliştirme veya davranış değişikliği gibi amaçlara hizmet edebilen ciddi oyunlar; sağlık, mühendislik ve eğitim-öğretim dahil olmak üzere birçok alanda kullanılmaktadır (Blumberg vd., 2012). Ciddi oyunların nihai amacı sadece eğlence ya da eğlence değil, eğitim ve yeni becerileri uygulama ya da geliştirme fırsatını dijital ortamda sağlamaktır (Blumberg vd., 2012). Alanyazında yapılan çalışmalar ciddi oyunların eğitim amacıyla kullanıldığında öğrencilerin hafıza, dikkat ve eleştirel düşünme gibi bilişsel becerileri geliştirme potansiyeli olduğunu vurgulamaktadır (Arias-Calderón vd., 2022). Bununla birlikte ciddi oyunların bilgiyi değerlendirmek ve matematik, okuma ve programlama becerileri gibi eğitim öğretimde çeşitli becerileri geliştirmek için kullanılabileceği ifade edilmektedir (Hammady ve Arnab, 2022). Ayrıca ciddi oyunların mesleki eğitimde öğrenmeyi ve beceri geliştirmeyi teşvik etme potansiyeli olduğu, ancak etkinliği ciddi oyunların tasarımında ve uygulanmasında dikkate alınması gereken faktörlerin titizlikle ele alınması gerektiği alanyazında ifade edilmektedir (Keller vd., 2022). Son yıllarda alanyazında ciddi oyunlarla ilgili gerçekleştirilen akademik çalışmalar ve ilgi artmasına rağmen (Arias-Calderón vd., 2022), bu oyunların etkililiğini değerlendiren çalışmalar oldukça sınırlıdır (Caserman vd., 2020). Alanyazında var olan çalışmaların bir bölümünün güncelliğini yitirmiş çalışmalar olduğu; bazılarının ciddi oyunların sadece oyuncu deneyimi (Moizer vd., 2019) açısından değerlendirdiği ve bazı çalışmalarda ise yalnızca oyuncuların bakış açısıyla ciddi oyunları değerlendirecek araçların geliştirildiği (Fokides vd., 2019) görülmüştür. Bu durum literatürde bir boşluk oluşturmakta ve bu durum literatürde bir boşluğa neden olmaktadır. Bununla birlikte bazı değerlendirme araçlarının ve çerçevelerinin ise gereğinden fazla karmaşık olduğu ve ciddi oyun türlerini kapsamadığı (Steiner vd., 2015; Martinez vd., 2020) belirlenmiştir. Bu tür ölçme araçlarını genellikle oyunlara ve oyun dinamiklerine odaklandığından oyunların "ciddi" bölümü göz ardı edilmektedir. Ayrıca bu araçlarla güvenilir bir değerlendirme yapmak için değerlendiricilerin oyun geliştirme hakkında bilgi sahibi olması gereklidir. Her değerlendiricinin oyun hakkında bilgi sahibi olması mümkün olmadığından, bu durum ölçme aracının sınırlılığı olarak belirlenmiştir. Bu nedenle literatürde hemen hemen her alandan araştırmacı, eğitimci, oyuncu ve öğrencinin kullanabileceği; ciddi oyunların "ciddi" bölümünü, "oyun" bölümünü ve iki bölümün birlikte değerlendirildiği "denge" bölümünün bir arada değerlendirilebildiği bir değerlendirme aracına ihtiyaç vardır. Çalışma bu ihtiyaç göz önüne alınarak gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda bu çalışmada ciddi oyunların farklı meslek grupları (özellikle eğitimciler ve eğitsel oyun geliştiriciler) tarafından değerlendirmesini kolaylaştırmak ve ciddi oyunları "ciddi", "oyun" ve "denge" bölümlerini dikkate alarak değerlendirebilmek amacıyla bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır. Bu araç sayesinde farklı alanlarda geliştirilecek oyunların ciddi oyun olma durumu kontrol edilebilecek ve geliştirilen birçok ciddi oyunun da ciddi oyunlarda olması gereken özelliklere sahip olma durumunun değerlendirilmesi sağlanacaktır. Çalışmanın amacı oyunların ciddi oyun olma durumunu değerlendirebilecek ve farklı meslek grupları tarafından da kolaylıkla kullanılabilen bir ölçme aracı geliştirmektir.

**Yöntem**

Bu çalışmada, oyunların ciddi oyun olma durumunu değerlendirebilmek amacıyla herkes tarafından kolaylıkla kullanılabilecek dereceli puanlama anahtarı (rubrik) geliştirilmiştir. Dereceli puanlama anahtarı, yapılandırılmış performans görevleri üzerinde değişik düzeylerde performansa ait ölçütleri tanımlayan ve bu ölçütler doğrultusunda performansa ya da ürüne ilişkin yargıda varmada kullanılan puanlama rehberidir (Kan, 2007). Rubrik geliştirme sürecinde aşağıda yer alan adımlar izlenmiştir:

1. Literatür incelemesi
2. Boyut ve ölçütleri belirleme
3. Ölçütlere ilişkin kritik özellikleri belirleme
4. Puanlamayı belirleme
5. Taslak rubriğin hazırlanması
6. Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması
7. Rubriğe son halinin verilmesi

İlk olarak, eğitsel ve ciddi oyunları değerlendiren rubrikleri konu alan yerli ve yabancı literatürdeki yayınlar incelenmiştir. İnceleme sonucunda, rubriğin *oyun deneyimi, eğitsel içerik ve denge* olmak üzere 3 boyuttan oluşmasına karar verilmiştir. Bu boyutların altında ölçütler belirlenmiştir. Oyun deneyimi boyutunda 8 ölçüt, eğitsel içerik boyutunda 8 ölçüt ve denge boyutunda ise 2 ölçüt oluşturulmuştur. Bu ölçütlere bağlı olarak ciddi oyun içerisinde yer alması istenen kritik özellikler belirlenmiştir. Oyun içerisinde görmeyi beklediğimiz bu kritik özellikler, 0 (Yetersiz)-1 (Zayıf)- 2 (Yeterli) olmak üzere

puanlanmıştır. Rubrik taslak olarak hazırlanmış ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları yürütülmüştür. Geliştirilen rubriğin kapsam ve görünüş geçerliliğini sağlamak için 3 eğitim teknolojisi, 1 ölçme-değerlendirme ve 1 Türkçe dil uzmanından görüşler alınmıştır. Uzmanların görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlenmeler yapılmıştır. Geliştirilen rubriğin güvenirliğini sağlamak amacıyla kodlayıcılar arası tutarlılığa bakılmasına karar verilmiştir. Kodlayıcıların farklı alanlardan olmasına dikkat edilmiştir. Bu bağlamda Steam platformu üzerinde bulunan eğitim temalı ücretsiz üç oyun belirlenmiştir: Aquarist-My First Job, Cell to Singularity-Evolution Never Ends ve Dört model müzesi. Bu ciddi oyunlar, iki farklı araştırmacı tarafından taslak rubrik kullanılarak puanlanmıştır. Puanlama sonuçlarına, Cohen's Kappa analizi yapılarak rubriğe ait güvenirlik sonuçları elde edilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Yapılan güvenirlik analizi sonucunda Cohen's Kappa değeri 0.84 olarak bulunmuştur. Landis ve Koch (1997) tarafından belirlenen sınırlamalara göre elde edilen bu değer "mükemmel derecede uyuşma" olarak kabul edilir. Elde edilen geçerlik (kapsam geçerliği için uzman görüşleri) ve güvenirlik (Cohen's Kappa) sonuçları doğrultusunda geliştirilen rubriğin geçerli ve güvenilir olduğuna karar verilmiştir. Çalışma sonucunda geliştirilen rubrikte ilk olarak oyunların ciddi boyutuna odaklanarak oyunlar öğrenme açısından değerlendirilmiştir. Oyunların belirli bir hedef kitleye uygun olma durumu, oyunların eğitim açısından içeriği, eğitim içeriğinin değerlendirilmesi, eğitsel geribildirimler, üst düzey düşünme becerileri, öğrenme stilleri ve bireyselleştirilmiş öğretim boyutları ele alınmıştır. İkinci aşamada ciddi oyunların "oyun" özelliklerine odaklanılmıştır. Oyunlar oyunculara akış, rehberlik ve oyun deneyimi sağlamalıdır. Son olarak rubrikte "denge" kısmına odaklanılmıştır. Ciddi oyunların çifte misyonu olduğundan ciddi ve oyun kısmı arasındaki denge sağlanmalıdır. Bu nedenle denge bölümü "dengeli eğitsel içerik" ve "dengeli oyun içeriği" olarak iki ölçüt baz alınarak değerlendirilmiştir. Dengeli eğitsel içerikte oyunun öğrenme içeriğiyle (hedef, hedef kitle vb.) ilişkili olma durumu incelenmiştir. Dengeli oyun içeriğinde ise oyun unsurlarının teknik özellikler nedeniyle öğrenme ve/veya eğitim sürecinin basitleştirilme durumu, uygunluğu vb. olma durumu incelenmiştir. Gelecekteki çalışmalarda, farklı alanlarda geliştirilen ve ciddi oyun olarak belirtilen çalışmaların geliştirilen bu rubrik üzerinden değerlendirilmesi hem bu rubriğin farklı oyunlarda benzer sonuçlar gösterip göstermediğini ortaya koyacak hem de araştırmacılara ciddi oyunları değerlendirmeleri için Türkçe bir değerlendirme kriterleri seti sunacaktır. Geliştirilen değerlendirme aracının öğretmen, öğrenci, oyun tasarımcıları ve araştırmacıları ciddi oyunlar geliştirmeye ve değerlendirmeye teşvik edeceğini düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Ciddi oyun, dereceli puanlama anahtarı, rubrik, oyun değerlendirme

**Kaynakça**

Arias-Calderón, M., Castro, J., & Gayol, S. (2022). Serious games as a method for enhancing learning engagement: Student perception on online higher education during COVID-19. *Frontiers in Psychology, 13*, 889975. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.889975

Blumberg, F. C., Almonte, D. E., Anthony, J. S., & Hashimoto, N. (2012). Serious Games: What are they? What do they do? Why should we play them?. In *The Oxford Handbook of Media Psychology* (pp.334-351) https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195398809.013.0019

Caserman, P., Hoffmann, K., Müller, P., Schaub, M., Straßburg, K., Wiemeyer, J., ... & Göbel, S. (2020). Quality criteria for serious games: serious part, game part, and balance. JMIR serious games, 8(3), e19037. https://doi.org/10.2196/19037

Fokides, E., Atsikpasi, P., Kaimara, P., & Deliyannis, I. (2019). Let players evaluate serious games. Design and validation of the Serious Games Evaluation Scale. ICGA Journal, 41(3), 116-137. https://content.iospress.com/articles/icga-journal/icg190111

Hammady, R., & Arnab, S. (2022). Serious gaming for behaviour change: a systematic review. *Information*, *13*(3), 142. https://doi.org/10.3390/info13030142

Kan, A. (2007). Performans Değerlendirme Sürecine Katkıları Açısından Yeni Program Anlayışı İçerisinde Kullanılabilecek Bir Değerlendirme Yaklaşımı: Rubrik Puanlama Yönergeleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 7*(1), 144-152.

Keller, C., Döring, A. K., & Makarova, E. (2022). Factors Influencing the Effectiveness of Serious Gaming in the Field of Vocational Orientation. *Education Sciences*, *13*(1), 16. https://doi.org/10.3390/educsci13010016

Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics*, *33*(1), 159–174. https://doi.org/10.2307/2529310

Martinez, K., Menéndez-Menéndez, M. I., & Bustillo, A. (2022). A New Measure for Serious Games Evaluation: Gaming Educational Balanced (GEB) Model. Applied Sciences, 12(22), 11757. https://doi.org/10.3390/app122211757

Moizer, J., Lean, J., Dell'Aquila, E., Walsh, P., Keary, A. A., O'Byrne, D., ... & Sica, L. S. (2019). An approach to evaluating the user experience of serious games. Computers & Education, 136, 141-151. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.04.006

Steiner, C., Hollins, P., Kluijfhout, E., Dascalu, M., Albert, D., Westera, W., & Nussbaumer, A. (2015, October). Evaluation of serious games: A holistic approach. In ICERI2015: 8th annual International Conference of Education, Research and Innovation (pp. 4334-4342). IATED Academy. https://core.ac.uk/download/pdf/55538857.pdf

# Çevrimiçi Öğrenme Ortamındaki Programlama Dersinde Öğrencilerin Görevleri Yükleme Davranışlarının İncelenmesi

Oktay Akkurt
Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Sibel Somyürek
Gazi Üniversitesi

**Problem Durumu**

Dünya çapında yaşanan COVID-19 salgını ve ülkemizde gerçekleşen Kahramanmaraş merkezli deprem, hayatımızda büyük etkilere sebep olmuştur. Bu durum, sağlık, eğitim, endüstri gibi pek çok alanda kırılganlığımızı açıkça gözler önüne sermiştir (Li, Liu, Yu, Tang & Tang, 2020). COVID-19 salgını, tüm dünyayı etkisi altına alarak eğitim alanında dijitalleşmeyi hızlandırmıştır. Türkiye de dahil olmak üzere birçok ülkede, eğitim süreçleri çevrimiçi platformlar üzerinden devam etmiştir. Bu deneyimler sonucunda, beklenmedik durumların ortaya çıkmasıyla birlikte çevrimiçi eğitim ortamlarının, eğitim süreçlerinin sürdürülmesinde hayati bir rol oynadığı anlaşılmıştır. Özellikle öğrencilerin ve öğretmenlerin mekâna bağlı olmadığı çevrimiçi eğitim sistemlerinin tasarımı, uygulanması ve sunumu için Öğrenme Yönetim Sistemlerinin (ÖYS) kullanımı popüler hale gelmiştir. Öğrencilerin öğretmenler ve akranlarıyla güçlü etkileşimde bulunabilecekleri, sosyal bir öğrenme süreci içinde hareket edebilecekleri çevrimiçi öğrenme ortamlarının hazırlanması için ücretsiz veya ücretli birçok yazılım platformu geliştirilmiştir. Örneğin, Moodle öğrencilerin akranlarıyla, öğretmenleriyle ve öğrenme materyalleriyle etkileşime girebildikleri etkili öğrenme ortamları oluşturmak için kullanılabilecek ücretsiz ve açık kaynaklı bir yazılım paketidir (Sciarrone, 2018). Öğrenme yönetim sistemleri gibi ortamlarda öğrenciler, platform tarafından oluşturulan çeşitli günlük dosyalarında saklanan birçok izler bırakırlar. Bu izler genellikle çeşitli araştırma alanlarında regresyon veya sınıflandırma problemleri gibi konuları ele alarak öğrencilerin öğrenme davranış kalıplarını incelemeyi amaçlar (Efrati, Limongelli & Sciarrone, 2014). Öğrencilerin derslere ne zaman girdikleri, ne kadar süre kaldıkları, ödevleri ne zaman yükledikleri, sınavlara katılım süreleri gibi birçok veri Öğrenme Yönetim Sistemlerinde kaydedilir. Ancak, bu büyük veri miktarından doğru sonuçlar çıkarmak insanlar için zor olabilir. Bu nedenle, bu büyük veri miktarını etkili bir şekilde analiz etmek ve anlamlı sonuçlar elde etmek için makine öğrenmesi ve veri madenciliği yöntemleri kullanılmaktadır (Breiman, 2001). Özellikle programlama gibi uygulamalı derslerde, öğrencilerin haftalık görevleri yüklemeleri büyük bir önem taşır. Görevlerin hatasız ve eksiksiz bir şekilde tamamlanmasının yanı sıra, belirlenen süre içinde yüklenmesi de beklenir. Öğrencilerin görevleri yükleme süreçleri, öğrenme yönetim sistemlerindeki etkileşim verileri ile izlenebilir. Eğer akademik görevler belirlenen süre içinde tamamlanmazsa, bu duruma akademik erteleme adı verilir (Senécal, R. Koestner ve R. J. Vallerand, 1995). Yapılan birçok çalışma, akademik erteleme eğiliminin daha düşük başarı ve planlama yetenekleri ile ilişkilendirildiğini göstermektedir (Akram vd., 2019). Bu nedenle, öğrencilerin programlama dersindeki görevleri ne zaman yükledikleri, akademik erteleme eğilimlerini yansıtan bir gösterge olarak kabul edilir.

Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamındaki programlama dersindeki görevleri yükleme davranışlarını ve farklı davranış örüntülerine sahip öğrencilerin akademik başarı puanları arasında farklılaşma olup olmadığını incelemektir. Bu çerçevede aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamındaki görevleri yükleme zamanlarına göre dağılımları nasıldır?
2. Çevrimiçi öğrenme ortamındaki görevleri yükleme zamanlarına göre benzer öğrenci profilleri nasıldır?
3. Çevrimiçi öğrenme ortamındaki görevleri yükleme zamanlarına yönelik farklı davranış örüntülerine sahip olan öğrencilerin akademik başarı puanları arasında fark var mıdır?

**Yöntem**

Araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmasında amaç, belirli bir duruma ilişkin sonuçlar ortaya çıkarmaktır. Bu durum çalışmasının örneklemi amaçlı örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Bu araştırmada da çalışılacak duruma uygun olarak Ankara'da bulunan bir devlet üniversitesinde 2. Sınıf I. Dönem Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümü öğretim programındaki zorunlu ders olan Programlama dersi-I alan öğrenciler örneklem olarak belirlenmiştir. Katılımcılar 22 erkek ve 23 kadın olmak üzere 45 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin 12 hafta boyunca verilen ÖYS üzerindeki görevleri yükleme zamanlarına ilişkin verilere ulaşılmıştır. Bu verilerden elde edilen her haftaya ait ödev yükleme zamanı, eğer ödev öğrenci tarafından ilk gün yüklendiyse "ilk gün", son gün yüklediyse "son gün" ve hafta boyunca (yani ilk ve son gün dışında) yüklendiyse "hafta boyunca" olarak etiketlenmiştir. Eğer sisteme herhangi bir ödev yüklenmemiş ise "ödev yüklenmedi" olarak etiketlenmiştir. Öğrencilerin akademik başarılarını belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından bir akademik başarı testi geliştirilmiştir. Akademik başarı testinin kapsam geçerliliğini belirlemek için uzman görüşlerine başvurulmuş ve kapsam geçerlik indeksi hesaplanmıştır. Ayrıca akademik başarı testinin madde analizleri gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamındaki görevleri yükleme zamanlarına göre dağılımları betimsel istatistikler aracılığıyla incelenmiştir. Çevrimiçi öğrenme ortamındaki görevleri yükleme zamanlarına göre benzer öğrenci profillerini belirlemek amacıyla kümeleme analizi gerçekleştirilmiştir. Çevrimiçi

öğrenme ortamındaki görevleri yükleme zamanlarına yönelik farklı davranış örüntülerine sahip olan öğrencilerin akademik başarı puanları arasında fark olup olmadığını analiz etmek için ise Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamındaki görevleri yükleme zamanlarına göre dağılımları her hafta değişiklik göstermektedir. 12 hafta boyunca verilen görevleri, öğrencilerin yaklaşık olarak 22%'sinin ilk gün yükledikleri görülmektedir. Fakat ilk iki haftaya bakıldığında, öğrencilerin yaklaşık olarak 96%'sının verilen görevleri ilk gün sisteme yükledikleri görülmektedirÖğrencilerin 23%'ü ödevleri hafta boyunca (ilk ve son gün hariç) sisteme yüklerken, 44%'ü verilen görevleri son gün sisteme yüklemeyi tercih etmiştir. 11%'i ise sisteme hiç ödev yüklememiştir. Çevrimiçi öğrenme ortamındaki görevleri yükleme zamanlarına göre benzer öğrenci profillerini belirlemek amacıyla yapılan kümeleme analizi sonucunda öğrenciler 2 gruba ayrılmıştır. İlk kümede 37 öğrenci yer almıştır ve bu grup erteleyenler olarak etiketlenmiştir. Bu kümede bulunan öğrencilerin büyük çoğunluğun ödevleri genellikle son gün yükledikleri görülmektedir. Çok az da olsa hiç ödev yüklemeyen ve hafta boyunca yükleyen öğrencilerde yer almaktadır. İkinci kümede ise 8 öğrenci yer almıştır ve ertelemeyenler olarak etiketlenmiştir. Buradaki öğrenciler genellikle ödevleri hafta boyunca ve ilk gün yüklemeyi tercih etmişlerdir. Çevrimiçi öğrenme ortamındaki görevleri yükleme zamanlarına yönelik farklı davranış örüntülerine sahip olan öğrencilerin akademik başarı puanları arasında fark olup olmadığını analiz etmek için yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda, farklı kümelerde bulunan öğrencilerin akademik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur [$U=52.0$; $z=-2.85$; $p<.05$]. Ödevlerini ağırlıklı olarak hafta boyunca yükleyen ikinci kümedeki ($\bar{x}=58.44$, $SS=21.08$) öğrencilerin akademik başarı puanlarının, büyük çoğunluğu ödevlerini son gün yükleyen öğrencilerin oluşturduğu birinci kümeye ($\bar{x}=33.08$, $SS=21.71$) göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle, ödevlerini son güne bırakmayan öğrencilerin final sınavlarından, diğer gruba göre daha yüksek not aldığı belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler**: Öğrenme analitikleri, programlama, ÖYS, görev yükleme zamanları, akademik başarı

**Kaynakça**

Akram, A., Fu, C., Li, Y., Javed, M. Y., Lin, R., Jiang, Y., & Tang, Y. (2019). Predicting students' academic procrastination in blended learning course using homework submission data. Ieee Access, 7, 102487-102498.

Breiman, L. (2001). Random Forests. Machine Learning, 45(1), 5-32. doi:10.1023/A:1010933404324

Efrati, V., Limongelli, C. & Sciarrone, F. (2014). A Data Mining Approach to the Analysis of Students' Learning Styles in an e-Learning Community: A Case Study. C. Stephanidis & M. Antona (Ed.), Universal Access in Human-Computer Interaction. Universal Access to Information and Knowledge içinde , Lecture Notes in Computer Science (C. 8514, ss. 289-300). Cham: Springer International Publishing. doi:10.1007/978-3-319-07440-5_27

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). How to design and evaluate research in education (C. 7). McGraw-hill New York.

Sciarrone, F. (2018). Machine Learning and Learning Analytics: Integrating Data with Learning. 2018 17th International Conference on Information Technology Based Higher Education and Training (ITHET) içinde (ss. 1-5). 2018 17th International Conference on Information Technology Based Higher Education and Training (ITHET), sunulmuş bildiri, Olhao: IEEE. doi:10.1109/ITHET.2018.8424780

Senécal, C., Koestner, R. ve Vallerand, R. J. (1995). Self-Regulation and Academic Procrastination. The Journal of Social Psychology, 135(5), 607-619. doi:10.1080/00224545.1995.9712234

# İlkokullarda Dijital Teknoloji Kullanımına Yönelik Eylem Araştırmaları: Sistematik Bir İnceleme

Sümeyra Geçer
Necmettin Erbakan Üniversitesi

**Problem Durumu**

Eğitim araştırmacılarının eğitim ortamlarında dijital teknolojilerin kullanımı konusuna giderek daha fazla odaklandıkları görülmektedir (Major, Francis ve Tsapali, 2021[AS1] [S2] ). Karabulut (2015) teknolojinin içinde doğmayan dijital göçmelerin teknolojik araç ve gereçleri kullanırken zorlandıklarını fakat 21. yüzyıl teknolojinin içinde doğan dijital yerlilerin ise dijital teknoloji ile donatılmış her türlü araç ve gereci kullanırken zorlanmadıklarını hatta eğitim ortamlarında dijital teknoloji araçlarını kullanırken keyif aldıklarını ve bilgi, becerilerini geliştirmeye katkı sağladığını ifade etmiştir. Bu araştırmalar dijital teknolojiler içine doğan yeni neslin öğrenme ortamlarının dijital teknolojilerle desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. Web 2.0 araçlarının ders başarı ve ders tutumuna olumlu etkisinin olduğu ve istenilen becerileri geliştirmede etkili olduğu birçok farklı konuda ve derste kullanıldığı ifade edilmektedir (Almali ve Yeşiltaş, 2020; Gürgil, 2019; Gürleroğlu, 2019; Yaşar Sağlık ve Yıldız, 2021).

Teori ve pratiği buluşturma şansının yüksek olduğu eylem araştırmaları (Elliott, 1991) öğretmen ve öğrencilerin teknolojik becerilerinin artırılması için son derece uygun olması açısından yaygın bir şekilde araştırmacılar tarafından tercih ediliyor olması gerekmektedir. Fakat alanyazında bu konuda çok fazla çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmaların okullarda uygulayıcı konumunda olan öğretmen ve yöneticilere kıyasla akademisyenler tarafından daha çok kullanıldığı görülmektedir (Beyhan, 2013). Yansıtma ve bilinçli uygulama döngülerini içeren eylem araştırması, öğretmenlerin profesyonel öğrenimi için uygun olduğu ve öğretmenler tarafından da tercih edilmesinin gerekliliği vurgulanmıştır (Öcal, 2018). Eylem araştırmalarının öğrenci, öğretmen, sınıf, okul ve öğretimi geliştirmeye yönelik her türlü konu ile ilgili yapılabileceği belirtilmektedir (Tomal, 2010). Eğitim çalışmalarının doğası gereği eylem araştırmasına uygunluğu ve benzerliği dikkat çekmektedir. Eğitim-öğretim süreci de süreç odaklı olup hem öğretmenin hem de öğrencinin aktif olduğu ve bazı zamanlarda geliştirilecek bir alana bir beceriye ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Böylece dijital yetkinliklerin uygulamalı bir şekilde eylem araştırması aracılığıyla kazandırılması önerilmektedir. Ortaokul öğrencileriyle yapılan başka bir çalışmada ise öğrencilerin dijital öykü anlatımı ile sosyal değerleri kazanma süreçleri eylem araştırması yöntemiyle araştırılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde öğrencilerin dijital beceriler edinmeleri ve sosyal değerleri kazanmalarının yanı sıra dijital öykü hazırlarken birebir konuyu kendilerinin araştırarak aktif öğrendikleri ve diğer arkadaşlarıyla iş birliği yaptıkları, öykü yazarak kendilerini daha iyi ifade etmeye başladıkları, seslendirme yaparak güvenlerinin arttığı ifade edilmiştir (Kutlucan, Çakır ve Önal, 2019). Fakat teknoloji destekli araç ve gereçlerin kullanıldığı çalışmalarda eylem araştırması deseninin tercih edilmediği (örnek olarak Genç Ersoy ve Ersoy'un (2021) araştırmasında teknoloji destekli Türkçe öğretiminde eylem araştırmasının daha az tercih edildiği) ifade edilmektedir. Öğrencilerin dil becerilerinin gelişiminde alan uzmanları ile iş birliği yapılması ve problem çözme odaklı olması sebebiyle eylem araştırmasının kullanmasının gereği vurgulanmıştır. Bu doğrultuda Çelik'in (2020b) yaptığı çalışma ve elde ettiği sonuçlar incelendiğinde dijital teknoloji destekli bir aracın ders materyali olarak kullanıldığı bir derste eylem araştırması kapsamında eylem planlarının oluşturulup öğrencilerin istenilen becerilere ulaşma sürecinin araştırıldığı bir araştırmanın sonuçları dikkat çekmektedir.

Bu araştırmada 2012-2022 yılları arasında ilkokullarda yapılan eylem araştırması yöntemiyle desenlenen teknoloji konulu makaleleri incelemek amaçlanmıştır. Bu noktadan hareketle mevcut çalışma YÖK Tez'de yayınlanan lisansüstü tezler ve Web of Science veri tabanında dizinlenen ilkokul öğrencilerini örneklemine alan teknoloji konulu eylem araştırmasıyla desenlenen makaleleri incelemeyi hedeflemektedir. Bu ana hedef doğrultusunda çalışmanın araştırma soruları şu şekildedir:

1. Lisansüstü tezlerin ve makalelerin yayımlandığı yıllara göre dağılımları nasıldır?
2. Makalelerin yayınladığı dergiler hangileridir?
3. Lisansüstü tezlerin yayımlandığı üniversiteler hangileridir?
4. Lisansüstü tezlerin ve makalelerin ders/disiplin/konu alanlarına göre dağılımı nasıldır?
5. Lisansüstü tezlerin ve makalelerin tercih ettiği dijital teknoloji araçlarına göre dağılımı nasıldır?
6. Lisansüstü tezlerin ve makalelerin başvurulan araştırma yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
7. Lisansüstü tezlerin ve makalelerin, eylem araştırması döngüsünün belirtilip belirtilmemesine göre dağılımı nasıldır?
8. Lisansüstü tezlerin ve makalelerin eylem planını uygulama süresine göre dağılımı nasıldır?
9. Lisansüstü tezlerin ve makalelerin veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?
10. Lisansüstü tezlerin ve makalelerin veri analiz yöntemine göre dağılımı nasıldır?
11. Lisansüstü tezlerde ve makalelerde ne tür sonuçlara ulaşılmıştır?

**Yöntem**

Bu araştırmada sistematik derleme çalışmasında kullanılan adımlar takip edilmiştir. Buna göre sistematik bir inceleme çalışmasında ilgi duyulan ana konuların ve araştırma sorularının belirlenmesi, kavramsal çerçevenin oluşturulması, seçim ölçütlerinin belirlenmesi, ilgili yayınların belirlenerek değerlendirilmesi, kodlama çalışmalarının yapılması, bulguların raporlanması ve yorumlanmasını içeren bir perspektiften yararlanılır (Newman ve Gough, 2020). Bu süreçte kullanılan veri kaynaklarının ve bu verilerin nasıl analiz edilip sentezlendiğini açıklanır ve son olarak bulguları, sınırlamaları ve sonuçları tartışır (Hallinger, 2013).

İlkokulda dijital teknoloji kullanımına yönelik eylem araştırmaları konulu lisansüstü tezleri ele almak için YÖK Tez'de 2012-2022 yılları arasında tarama yapılmıştır. Tarama sonucunda araştırma seçim ölçütlerine uygun 6 lisansüstü tez araştırmaya dahil edilmiştir. Aynı konulu makaleleri incelemek amacıyla Web of Science (WoS) veri tabanlarında tarama yapılmıştır. Tarama kriterleri ilk olarak 2012-2022 yılları arasında olan makaleleri içermektedir. Bu makalelere ulaşmak için öncelikle ilgili alanyazın incelenerek online makale tarama sürecinde kullanılacak İngilizce anahtar kelimeler belirlenmiştir. Seçim kriterleri olarak "ilkokul (primary school)", "eylem araştırması (action research)", "dijital (digital)", "teknoloji (technology)" ve "Web 2.0" kelimeleri tarama yapılmıştır. Özellikle örneklemi ilkokul ve yöntemi eylem araştırması deseni olmak üzere teknoloji alanında çalışılmış toplam 15 makaleye ulaşılmıştır. Ulaşılan 2 makalenin tam metnine ulaşım sağlanamadığından dolayı araştırmaya dahil edilememiştir. Sonuç olarak 13 makale araştırma konusu olmuştur. Araştırmanın sınırlığı olarak lisansüstü tezlerden ve makalelerden oluşmaktadır. Tarama çalışması 15.11.2022 tarihinde tamamlanmıştır.

Tarama sonucunda analize dâhil edilmek üzere kararlaştırılan 6 lisansüstü teze ve 13 makaleye odaklanılmıştır. Bu aşamada makale analizini kolaylaştırmak için bir kod defteri oluşturulmuş ve elektronik ortamda tablo oluşturulmuştur. Buna göre ilgili makaleler araştırma soruları kapsamında; lisansüstü tezlerin ve makalelerin yayımlandığı yıl, makalelerin yayımladığı dergiler, lisansüstü tezlerin yayımlandığı üniversiteler, lisansüstü tezlerin ve makalelerin ders/disiplin/konu alanları, lisansüstü tezlerde ve makalelerde kullanılan dijital teknoloji araçları, lisansüstü tezlerin ve makalelerin eylem araştırması türleri, lisansüstü tezlerin ve makalelerin, eylem araştırması döngüsünün belirtilip belirtilmeme durumu, lisansüstü tezlerin ve makalelerin eylem planını uygulama süresi, lisansüstü tezlerin ve makalelerin veri toplama ve analiz yöntemi, lisansüstü tezlerde ve makalelerde ulaşılan sonuçlar için kodlar oluşturulmuştur.

Çalışmaların analizinde Yıldırım ve Şimşek (2018) tarafından belirtilen içerik analizi aşamaları izlenmiştir. Bu aşamalar (1) verilerin kodlanması, (2) temaların bulunması, (3) verilerin kodlara göre düzenlenmesi ve tanımlanması, (4) bulguların yorumlanmasıdır. Veri analizinin ilk aşamasında veriler daha önce oluşturulan genel bir çerçeve içinde kodlanmıştır.

Veri analizi için Excel programı kullanılmıştır. Böylece frekans hesaplamaları kolaylıkla yapılmış ve analiz sürecinde kod ve kategoriler belli bir sistematiğe göre düzenlenmiştir. Excel yardımıyla düzenlenen veriler tema, kategori ve kod altında toplamıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu çalışmada YÖK Tez ve WoS veri tabanları tarafından dizinlenen 2012-2022 yılları arasında yayımlanmış ilkokulda dijital teknoloji kullanımına yönelik eylem araştırmaları içerik analizi ile incelenmiştir. Çalışmada elde edilen bulgular aşağıda bütüncül olarak özetlenmiş, tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Çalışmalar incelendiğinde 2018-2022 yılları arasında çalışmaların yoğunlaştığı ve lisanüstü tezlerin "Anadolu Üniversitesi" ile "Gazi Üniversitesi"nde en çok yapıldığı, dergilerde yer alan makalelerin ise çeşitlilik gösterdiği "Sciences Education Sciences" adlı dergide iki makale yer alarak en fazla çalışmanın olduğu dergi olduğu görülmektedir.

Çalışmada ayrıca ilkokullarda dijital teknoloji kullanımına yönelik eylem araştırmalarının ders kapsamları incelendiğinde başta Türkçe, matematik, fen bilimleri, sosyal bilimler, görsel sanatlar olmak üzere çeşitli ders alanlarına yönelik olarak yapıldığı belirlenmiştir. Diğer taraftan, çalışmaların beşte birinin teknoloji tabanlı sınıf modelleri, öğrenme-öğretme yaklaşımı, yöntem veya tekniklerinin başarı, beceri, tutum vb. açısından etkili olup olmadığını konu aldığı görülmektedir. İki çalışmanın ise ilkokuldaki öğretmen ve öğretmen adaylarının yer aldığı teknoloji entegrasyonunun müfredata nasıl uyarlanabileceği ile ilgili yapılmıştır. Bu konu ise öğretmen mesleki gelişimi olarak kodlanmıştır.

Çalışmalarda kullanılan dijital teknoloji araçları incelendiğinde en çok dijital öykü tercih edilmekte olduğu tespit edilmiştir. Diğer dijital teknoloji araçlarının ise genel olarak öğrenme-öğretme süreçlerinin geliştirilmesi üzerine olan; Bit araçları (kamera,mp3 araçları, vikipedia, dijital metinler), scratch, moddle, geombat, ranucci, makeymakey, wedo Lego Robotics, dıylabHub, sort the paperwork, kodu Game Labdir. Ayrıca, diğer dijital destekli öğretim araçlarından biri ise araştırmacı tarafından geliştirilen "Türkçe'ye Yolculuk" adlı dijital oyundur. Eylem araştırmaları müdahale imkanı veren ve bir aracı, bir yöntemi, bir modeli denemek için uygun olması açısından araştırmacıların çeşitli dijital teknoloji araçları tercih etmelerinde önemli rol oynamıştır.

Çalışmaların eylem araştırması türüne göre dağılımı incelendiğinde çoğunluğunda eylem araştırması türü belirtilmemiştir. Çalışmalarda eylem araştırmalarının uygulama sürelerinin dağılımı incelendiğinde: uygulamalar minimum 4, maksimum 128 hafta sürmüştür. Genellikle çalışmaların uygulama süresi yoğunluğu 16 hafta ile 84 hafta arasında gerçekleşmiştir. Bu bulgular çerçevesinde, eylem araştırmalarında yapılan uygulamaların genellikle bir ile 2 dönemlik akademik dönemlik süre zarfında gerçekleştirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler**: İlkokullarda dijital teknoloji, eylem araştırması, sistematik derleme

**Kaynakça**

Almali, H., ve Yeşiltaş, E. (2020). Sosyal bilgiler eğitiminde coğrafya konularının Web 2.0 teknolojileri. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, *5*(2), 166–182.

Beyhan, A. (2013). Eğitim örgütlerinde eylem araştırması. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *1*(2), 65–89. www.joucer.com

Çelik, T. (2020b). Dijital çağda sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirme: Bir eylem araştırması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *38*, 211–229. https://doi.org/10.30794/pausbed.541913

Elliott, J. (2007). Assessing the quality of action research. *Research Papers in Education*, *22*(2), 229–246. https://doi.org/10.1080/02671520701296205

Genç Ersoy, B., ve Ersoy, M. (2021). Teknoloji destekli türkçe öğretimi üzerine yayınlanan makalelerin içerik analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *7*(3), 810–829. https://doi.org/10.31592/aeusbed.977274

Gürgil, F. (2019). Sosyal bilgiler eğitiminde WebQuest ve animasyon kullanımının akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, *13*(19), 728–749. https://doi.org/10.26466/opus.596121

Gürleroğlu, L. (2019). *5e modeline uygun Web 2.0 uygulamaları ile gerçekleştirilen fen bilimleri öğretiminin öğrenci başarısına motivasyonuna tutumuna ve dijital okuryazarlığına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Hallinger, P. (2013). A conceptual framework for systematic reviews of research in educational leadership and management. *Journal of Educational Administration*, *51*(2), 126-149.

Karabulut, B. (2015). Bilgi toplumu çağında dijital yerliler, göçmenler ve melezler. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *21*, 11–23. https://dergipark.org.tr/tr/pub/pausbed/issue/34743/384200

Kutlucan, E., Çakır, R., ve Ünal, Y. (2019). Dijital öykü anlatımı ile verilen değerler eğitimine yönelik bir eylem araştırması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *27*(5), 2187–2202. https://doi.org/10.24106/kefdergi.3388

Major, L., Francis, G. A., ve Tsapali, M. (2021). The effectiveness of technology-supported personalised learning in low- and middle-income countries: A meta-analysis. In *British Journal of Educational Technology*, *52*(5), 1935–1964. John Wiley and Sons Inc. https://doi.org/10.1111/bjet.13116

Newman, M., ve Gough, D. (2020). Systematic reviews in educational research: methodology, perspectives and application. In O. Zawacki-Richter, M. Kerres, S. Bedenlier, M. Bond, ve K. Buntins Eds (Eds.), *Systematic Reviews in Educational Research*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27602-7

Öcal, S. D. (2018). Action research as a tool for reflection in teacher education. Djoub, Z. (Ed.), *Fostering Reflective Teaching Practice in PreService Education*, içinde (s.190-204).USA: IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-5225-2963-7.ch010

Sağlık, Z. Y., ve Yıldız, M. (2021). Türkiye'de dil öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik yapılan çalışmaların sistematik incelemesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, *8*(2), 418-442.

Tomal, D. R. (2010). *Action research for education (2nd ed.) Lanham*. Washington, DC: Rowman ve Littlefield Publishers.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

# Öğrencilerin Bilgi-İletişim Teknolojilerine Aşina Olma Durumunun Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi: Türkiye ve Singapur PISA 2018 Analizi

Sıla Acun
Başkent Üniversitesi

İmge Özkan Elgün
Başkent Üniversitesi

Filiz Kalelioğlu
Başkent Üniversitesi

**Problem Durumu**

21. yüzyılın odak noktası olan bilgi iletişim teknolojileri (BİT) kullanımı, son dönemlerde farklı ülkeler tarafından başarıyı olumlu bir şekilde etkileyeceği düşünüldüğünden dolayı teşvik edilmektedir. Bu doğrultuda ülkeler; BİT ve eğitim-öğretim etkinliklerini daha işlevsel hale getirmek, BİT yetkinliklerini kazandırmak ve dijital dünya ile okul arasında bağ kurmak için çeşitli yatırımlar yapmaktadırlar (OECD, 2015). Öte yandan, ülkelerin yaptıkları yatırımların uzun ve kısa vadede sonuçları ise PISA gibi uluslararası uygulamalar sonucunda değerlendirilmektedir. PISA uygulamasında 15 yaş grubu örgün eğitime devam eden öğrencilerin matematik ve fen okuryazarlıkları ile okuma becerileri, bilişsel alanları ölçen testlerin yanında özyeterlik, tutum gibi duyuşsal özellikler ve BİT aşinalık anketleri bulunmaktadır. PISA 2018 BİT Aşinalık testinden elde edilen indeks değişkenler arasında; genel BİT kullanımı (USESCH), BİT'e ilgi (INTICT), derslerde konu ile ilgili BİT kullanımı (ICTCLASS), ders dışında konu ile ilgili BİT kullanımı (ICTOUTSIDE) ve evde BİT mevcudiyeti (ICTSCH) yer almaktadır (OECD, 2019a).

Cinsiyete bağlı olarak BİT'e erişim ve kullanım konusunda yapılan araştırmalarda farklılıklar olduğu görülmektedir (Akca ve Buket 2016). Araştırmalar, gelişmiş ülkelerde cinsiyet arasındaki farkın azaldığını gösterse de, erkeklerin BİT kullanımı ve erişimi konularında daha avantajlı olduğunu göstermektedir (Meri-Tuulia, Antero ve Suvi-Sadetta, 2017; van Deursen ve van Dijk, 2015; Papastergiou ve Solomonidou, 2005).

PISA 2018 uygulamasında farklı başarı düzeyindeki ülkelerin BİT'e yönelik değişkenlerinin karşılaştırılması eğitim sisteminde karar vericilerin, politika belirleyicilerin ve diğer paydaşların dikkatini çekeceği düşünülmektedir. PISA 2018 uygulamasında Singapurlu öğrenciler; okuma becerileri alanından 549, fen okuryazarlığından 551, matematik okuryazarlığından ise 569 puan alarak OECD ortalamasının üzerinde oldukça yüksek başarı göstermiştir. Türk öğrenciler ise; okuma becerilerinden 466, fen okuryazarlığında 468, matematik okuryazarlığından ise 454 puan alarak OECD ortalamasının altında kalmıştır. Buradan hareketle bilişsel testlerde yüksek başarı gösteren ve OECD ortalaması altında kalan farklı başarı düzeyindeki iki ülkenin BİT değişkenlerinin incelenmesi bu çalışmada merak konusu olmuştur. Bu nedenle, bu araştırmanın amacı; PISA 2018 uygulamasına katılmış olan Türk ve Singapurlu öğrencilerin bilgi iletişim teknolojileri ile ilgili değişkenlerin (USESCH, INTICT, ICTCLASS, ICTOUTSIDE, ICTSCH) düzeylerinin incelenmesi ve sosyo-ekonomik düzey (ESCS) kontrol altına alındığında bu iki ülkedeki öğrencilerin bilgi iletişim teknolojileri anketinden elde edilmiş olan değişkenlerin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığının ortaya konmasıdır.

**Yöntem**

Türkiye ve Singapur'daki öğrencilerin PISA uygulamasındaki BİT değişkenlerinin incelendiği bu araştırma, nicel araştırma yöntemleri arasında yer alan genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli ile desenlenmiştir. İlişkisel tarama modelinde, iki ya da daha fazla değişken arasındaki değişimin varlığı veya derecesinin belirlenmesi amaçlanır (Karasar, 2020). Bu tür modellerde var olan ilişkilerin yorumlanması mümkün iken neden-sonuç ilişkisi aranmamaktadır. PISA uygulamasında 15 yıl 3 ay ve 16 yıl 2 ay yaş aralığında olan örgün eğitime devam eden öğrencilerden veriler toplanmaktadır (OECD, 2019a). Bu doğrultuda PISA 2018 evrenini 79 ülkede eğitim gören 15 yaş grubundaki yaklaşık 32 milyon öğrenci oluşturmaktadır. Evreni temsil etmek amacıyla iki aşamalı tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak yaklaşık 710.000 öğrenci seçilmiştir. İlk aşamada okul seçilme ölçütü, ikinci aşamada ise seçilen okuldan öğrenci seçilme ölçütü belirlenerek örneklem oluşturulmaktadır (OECD, 2019b). Bu araştırmada ise Türkiye'den uygulamaya katılmış olan 6890, Singapur'dan ise 6676 öğrencinin verisi kullanılmıştır. Kayıp veriler veri setinden çıkarılmıştır. Araştırmanın problemlerinin çözümlenmesinde t testi ve çok değişkenli kovaryans analizi (MANCOVA) istatistikleri kullanılmıştır. İki ülke arasındaki puanların karşılaştırılması da t testi analizi, sosyo-ekonomik düzey değişkeni kontrol altına alındığında BİT değişkenlerinin cinsiyete göre farklılaşmasının incelenmesinde ise MANCOVA analizi yapılmıştır. Analizleri gerçekleştirmeden önce, normal dağılım incelemesi, varyansların homojenliği, artıkların normal dağılım göstermesi, kontrol değişkeni ile tüm alt gruplardaki regresyon eğimlerin eşitliği varsayımları karşılanmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Singapurlu ve Türk öğrencilerin BİT değişkenleri puanlarının incelenmesi sonucunda; genel BİT kullanımı (USESCH) ($t(12053)=14.43$, $p<.05$), BİT'e ilgi (INTICT) ($t(12053)=28.31$, $p<.05$), derslerde konuyla ilgili BİT kullanımı (ICTCLASS) ($t(12053)=-32.55$, $p<.05$), ders dışında konuyla ilgili BİT kullanımı (ICTOUTSIDE) ($t(12053)=6.47$, $p<.05$), evde BİT mevcudiyeti (ICTSCH) ($t(12053)=35.48$, $p<.05$) puanlarının anlamlı olarak iki ülke arasında farklılaştığı

görülmektedir. ICTCLASS hariç BİT değişkenlerinde Singapurlu öğrencilerin ortalamaları daha yüksek iken, ICTCLASS değişkeninde Türk öğrencilerin ortalamaları daha yüksektir. ESCS ortak değişken olarak alındığında, USESCH, INTICT, ICTCLASS, ICTOUTSIDE, ICTSCH cinsiyete göre farklılaşması Türkiye ve Singapur bazında analiz edilmiştir. Sonuçlara göre; Türk öğrencilerin ESCS düzeyleri kontrol altına alındığında INTICT ($F(1, 6067)=0.95$, $p>.05$) ve ICTOUTSIDE ($F(1, 6067)=1.13$, $p>.05$) değişkenlerinde cinsiyete göre farklılaşma gözlenmezken, USESCH ($F(1, 6067)=42.04$, $p<.05$), ICTCLASS ($F(1, 6067)=11.94$, $p<.05$) ve ICTSCH ($F(1, 6067)=61.51$, $p<.05$) cinsiyete göre anlamlı farklılaşmaktadır. Erkeklerin kızlardan daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmektedir. Singapurlu öğrencilerin analiz sonuçları incelendiğinde ESCS kontrol altındayken; INTICT ($F(1, 5982)=0.70$, $p>.05$), ICTCLASS ($F(1, 5982)=3.60$, $p>.05$), ICTOUTSIDE ($F(1, 5982)=0.0.81$, $p>.05$) değişkenlerinde cinsiyete göre farklılaşma gözlenmezken, USESCH ($F(1, 5982)=7.22$, $p<.05$) ve ICTSCH ($F(1, 5982)=28.97$, $p<.05$) puanlarında cinsiyete göre anlamlı farklılaşma vardır. Anlamlı fark; erkeklerin kızlardan daha fazla USESCH ve ICTSCH değerlerine sahip olduğu görülmektedir. Alanyazında ülkelerdeki BİT kullanımının ve erişiminin cinsiyete göre değişimine ilişkin farklı çalışma sonuçları olsa da, erkeklerin kızlara göre BİT kullanımının daha önde olduğunu gösteren çalışmalar, bulunan sonuçlarla örtüşmektedir (Meri-Tuulia, Antero ve Suvi-Sadetta, 2017; van Deursen ve van Dijk, 2015; Papastergiou ve Solomonidou, 2005). Çalışmanın sonuçları göz önünde bulundurularak Türkiye'deki BİT değişkenine göre alınan puanların çoğunlukla Singapur'dakilerden daha geride kaldığı görülmüştür. Bu durum başarı düzeyi daha önde olan ülkelerin BİT kullanımında da daha ileride olduğu şeklinde yorumlanabilir. Cinsiyet açısından incelendiğinde ise ESCS kontrol altındayken iki ülke arasında, erkek ve kızların BİT'e ilgi ve ders dışında konu ile ilgili BİT kullanımlarında anlamlı fark görünmezken, okulda ve evde BİT kullanımlarında erkeklerin lehine artış olduğu görülmektedir. Singapurlu öğrencilerde derste konu ile ilgili BİT kullanımı cinsiyetten etkilenmezken, Türk öğrencilerde erkekler derste konu ilgili daha fazla BİT kullanımı yapmaktadır. Bu bağlamda benzer çalışmalar başarı düzeyi yüksek diğer ülkeler ve Türkiye arasında tekrar yapılarak daha detaylı sonuçlara ulaşılabilir.

**Anahtar Kelimeler**: PISA 2018, bilgi iletişim teknolojileri, cinsiyet, Türkiye, Singapur

**Kaynakça**

Akca, E. B. ve Buket, K. (2016). "Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Perspektifinden Dijital Bölünme ve Farklı Yaklaşımlar", Intermedia International e-Journal, 3(5), 301-319. DOI: 10.21645/intermedia.2017.16

Karasar, N. (2020). Bilimsel Araştırma Yöntemi (35. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Meri-Tuulia, K., Antero, K. ve Suvi-Sadetta, K. (2017). Differences between the genders in ICT skills for Finnish upper comprehensive school students: Does gender matter? - International journal of media, technology and lifelong learning, 13(2), DOI:10.7577/seminar.2304

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019a). PISA 2018 results (volume I): What students know and can do? Paris: OECD Publishing.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019b). PISA 2018 assessment and analytical framework. Paris: OECD Publishing.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2015). Students, Computers and Learning: Making the Connection, PISA, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en.

Papastergiou, M., ve Solomonidou, C. (2005). Gender issues in internet access and favourite internet activities among Greek high school pupils inside and outside school. Computers & Education, 44(4), 377–393. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2004.04.002

van Deursen, A. J. A. M. ve van Dijk, A. G. M. (2015). Internet skills levels increase, but gaps widen: a longitudinal cross-sectional analysis (2010-2013) among the Dutch population. Information, Communication & Society, 18(7), 782–797. DOI: 10.1080/1369118X.2014.994544

# Hibrit Eğitim Sisteminin Lisans Üstü Eğitimde Kullanılmasına Yönelik Bir Araştırma; Akademisyen ve Lisansüstü Öğrencilerin Gözünde Sistemin Zorlukları ve Avantajları

Bünyamin Göl
Dokuz Eylül Üniversitesi

Esra Kocatürk
Anadolu Üniversitesi

**Problem Durumu**

Dünyada meydana gelen teknolojik gelişmeler birçok alanı etkilemiştir. Bu etki alanların başında eğitim teknolojileri gelmektedir Teknolojik gelişmeler eğitim alanındaki eğitim materyallerini, eğitim, yöntem ve tekniklerini verimli şekilde kullanımına yönelik çalışmaları da artırmıştır (Erden ve Uslupehlivan, 2019). Son yıllarda hızla gelişen dijital teknolojiler, öğrenme ve iletişim alanında büyük dönüşümlere neden olmuştur. Dolayısıyla internetin ve çevrimiçi platformların yaygınlaşması, öğrencilere ve eğitmenlere çeşitli kaynaklara erişim ve uzaktan iletişim imkanı sunmuştur (Akyürek, 2020). Eğitimde teknolojinin kullanımına dair olan süreç televizyonun kullanımdan çevrim içi araçların kullanıma doğru evrilmiştir (Karasoy, Cebe ve Babaoğlu, 2022). Geleneksel sınıf içi eğitimden çevrimiçi eğitimle birleşen bir öğrenme yaklaşımına doğru evrilen bu sürece etki eden bazı etmenler bulunmaktadır. Teknolojik ilerleme, esnek ve uzaktan öğrenmeye olan talep, öğrencilerin öğrenme hızlarındaki farklılık, farklı öğretim yöntemlerine olan istek, eğitim maliyetlerinin artması, dünya ve ülke çapında kriz durumlarının yaşanması bu faktörlerden sayılabilir (Şahin, 2021).

Geleneksel ve çevrimiçi eğitim yöntemlerinin bir arada kullanıldığı öğrenme yaklaşımı Hibrit eğitim sistemidir. Hibrit eğitim sisteminde öğrencilerin hem yüz yüze hem online eğitim görebildikleri eğitim modelidir. Bu modelde farklı öğrenme tarzlarına sahip olan öğrencilere seçenek sunulmuş ve bireyselleştirilmiş bir öğrenme süreci imkanı sağlanmıştır (Akran, 2021). Pandemi dönemiyle ülkemizde dijital eğitime geçilmiş, yakın zamanda yaşanan deprem felaketiyle birlikte birçok üniversite tarafından Hibrit eğitim sistemi kullanılmaya başlanmıştır (Alpago ve Alpago, 2020; Yurtseven, Tarhan ve Tecim, 2021). Böylelikle yaygınlaşan Hibrit eğitim sisteminde çevrimiçi öğrenme sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklerin daha verimli hale dönüştürülmesi ve geliştirilmesi için bu alanda yapılacak çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Korucu ve Kabak, 2020). Yapılan literatür taramasında Hibrit eğitim sistemine dair öğretmen ve öğrencilerin görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu yönünde sonuçlara ulaşılmıştır (Usta, 2007; Delialioğlu, 2004; Akyol, 2009; Bağcı ve Yalın, 2008; Metin, 2018; Chick vd., 2020; Kumaş ve Kan, 2022). Her ne kadar olumlu yönde görüşler olsa da eğitim öğretim sürecinde teknolojinin etkililiği konusunda hala tartışmalar devam etmektedir (Korucu ve Kabak, 2020). Bu nedenle yapılacak olan bu çalışmayla Hibrit eğitim sitemi ile ilgili literatüre katkı sunulması hedeflenmiştir. Yapılacak olan bu çalışmada, Türkiye'deki Hibrit eğitim sistemini kullanan akademisyenlerin ve bu eğitim sistemiyle eğitim gören lisansüstü öğrencilerin Hibrit eğitim sisteminin avantajları ve zorluklarına dair görüşlerini incelemesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda bu çalışmanın lisansüstü eğitimde hibrit eğitim modelinin sürdürülebilirliğine ışık tutması ve bu alana katkı sağlaması hedeflenmektedir. Çalışmanın amaçları doğrultusunda şu araştırma sorularına cevap aranmıştır:

- Hibrit eğitim sistemini kullanan akademisyenlerin sisteme ilişkin görüşleri nelerdir?
- Hibrit eğitim sistemini kullanan akademisyenlerin karşılaştıkları zorluklar nelerdir?
- Hibrit eğitim sistemini kullanan akademisyenlerin sistemi'nde avantajlı buldukları alanlar nelerdir?
- Hibrit eğitim sistemi ile lisansüstü eğitim alan öğrencilerin bu eğitim sistemine dair görüşleri nelerdir?
- Hibrit eğitim sistemi ile lisansüstü eğitim alan öğrencilerin bu eğitim sisteminde karşılaştıkları zorluklar nelerdir?
- Hibrit eğitim sistemi ile lisansüstü eğitim alan öğrencilerin bu eğitim sisteminde avantajlı buldukları alanlar nelerdir?

**Yöntem**

Çalışma grubunun özelliklerini belirlemek, bir konu hakkında görüşlerini ve düşüncelerini öğrenmek amacıyla kullanılan araştırma yöntemi tarama modelidir. Bu çalışmada da Hibrit Eğitim Sistemini kullanan akademisyenler ve Hibrit Eğitim Sistemi ile lisansüstü eğitim alan lisansüstü öğrencilerin Hibrit Eğitim Sistemine dair görüş ve düşünceleri araştırıldığından tarama modeli kullanılmıştır. Bu çalışmada elde edilmek istenen veri belirli bir zaman aralığında edinilen deneyime ilişkin olmasından dolayı kesitsel tarama modeli kullanılmıştır. Akademisyenlerin ve lisansüstü öğrencilerinin Hibrit eğitimindeki avantajlar ve zorluklara yönelik görüşlerinin belirlenmesi hedeflendiğinden veri toplama aracı olarak "Akademisyen ve Lisansüstü Öğrencilerin Hibrit Eğitim Sistemine Dair Görüşleri" adlı anket formu hazırlanmıştır. Bu form literatür ve alan uzmanlarının görüş ve önerileri doğrultusunda araştırmacılar tarafından "evet", "hayır" ve "kararsızım" seçenekleri ile çoktan seçmeli seklinde hazırlanmıştır. Veri toplama sürecinde çalışma grubuna daha hızlı ve kolay ulaşmak amacıyla anket formu Google form üzerinden gerçekleştirilmiştir. Veri toplama süreci tamamlandıktan sonra tüm verilerin analizinde SPSS programı

kullanılmıştır. Birbirinden bağımsız olan akademisyenler ve lisansüstü öğrencilerinden oluşan iki bağımsız değişken grubundan oluşmaktadır.

Elde edilen veriler SPSS programıyla analiz edilecektir. Bu analizlerde, ilk olarak betimsel istatistikler hesaplanacak ve dağılımın özellikleri ortaya konulacaktır. Verilerin analizlerinde bağımlı değişken ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla da parametrik test olan bağımsız gruplar t testi kullanılmaktadır (Taşpınar, 2017). Analiz ön koşul durumlarının sağlanmasına bağlı olarak bağımsız gruplar t testi, bağımsız gruplar t testinin ön şatlarının sağlanamadığı durumlarda parametrik test olmayan Mann Whitney U testi kullanılacaktır.

Bu çalışmada sonuçların daha etkin ve güvenilirliğinin fazla olmasını sağlamak amacıyla anket uygulaması, Hibrit Eğitim Sistemini uygulayan 11 farklı üniversitenin akademisyenleri ve 9 farklı üniversitenin lisansüstü öğrencileri ile yapılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Pandemi döneminin yaşanmasıyla birlikte ülkemizde 23 Mart 2020 tarihinde eğitim ve öğretimde uzaktan eğitime geçilmiştir. 6 Şubat 2023 tarihinde ülkemizde yaşanan Kahramanmaraş depremiyle birlikte yüksek öğretim kurumlarında uzaktan ve Hibrit eğitim sistemine geçiş sağlanmıştır. Bu eğitim sisteminde yaşanan tekniksel sorunlar, alt yapı sorunları, maliyet gibi sorunlara karşın bu sistemin akademik başarıyı artırdığı da bilinmektedir (Korucu ve Kabak, 2020). Hibrit eğitim sisteminde karşılaşılan sorun alanlarından bir diğeri de bilişim güvenliğidir. Bireylerin gizliliklerine dayalı bir sistem tam olarak sağlanamadığından güvenlik sorunlarını da beraberinde getirmektedir (Korucu ve kabak, 2020). Yurdakul ve Kırmızı'nın (2021) yapmış olduğu çalışmada da Hibrit eğitim sisteminde yaşanan sorunların internet bağlantı sorunları, dikkat sorunları, görüntü, ses ve sistem sorunları, iletişim sorunları, göz sağlığı sorunları, ortam sorunları olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan bu çalışmada da Hibrit eğitim sisteminin avantajları olarak öğrencilere çevrimiçi platformda eğitim sunma imkanı sağladığından esneklik katacağı, öğrencilere sınıf içi etkileşim ve çevrim içi etkinlik deneyimi katacağından farklı öğrenme stilleri sunulacağı, öğrencilerin ve akademisyenlerin dijital becerilerinin geliştirileceği, eğitimde zaman ve ulaşım tasarrufu sağlanacağı, öğrencilerin ilgi alanlarına yönelik olarak kişisel öğrenme fırsatı sağlayacağına dair görüşlerin belirtileceği düşünülmektedir. Buna karşın lisansüstü öğrencilerin internet erişimi konusunda sorunların yaşanabileceği, çevrimiçi öğrenme sürecinin bazı öğrencilerde dikkat sorunları yaratabileceği, sosyal etkileşim ortamlarının azalmasından kaynaklı iletişim problemleri yaşayabilecekleri, akademisyenlerin çevrimiçi ve yüz yüze eğitim arasında denge kurmakta zorluk yaşabilecekleri, yine akademisyenlerin ders değerlendirmelerinde adil ve güvenilir bir değerlendirme yapmakta zorluk yaşayabilecekleri düşünülmektedir.

Sonuç olarak, Hibrit eğitim sisteminin avantajları ve dezavantajları bulunacağı düşünülmekte ve elde edilecek olan bulgularda bu hipotezi destekleyecek veriler elde edileceği düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Hibrit eğitim, lisans üstü eğitim, uzaktan eğitim

**Kaynakça**

Akran, S. (2021). Öğretmen adaylarının" hibrit eğitim" kavramına ilişkin algılarının belirlenmesi: bir metafor analizi çalışması. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi,* ***7***(16) , 432-462.

Akyol, Z. (2009***). Çevrim-içi ve harmanlanmış öğrenme ortamlarında öğretim bulunuşluluk, sosyal bulunuşluluk ve bilişsel bulunuşluluk ile memnuniyet ve öğrenmenin incelenmesi.*** (Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

Akyürek, M. İ. (2020). Uzaktan eğitim: Bir alanyazın taraması. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4*(1), 1-9.

Alpago, H. ve Alpago, D. O. (2020). Koronavirüs ve sosyoekonomik sonuçlar [Socio-economic consequences of coronavirus**].** *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi***,** (8), 99-114.

Bağcı, H., ve Yalın, H. İ. (2018). Harmanlanmış öğrenme ortamında denetim odağına göre uyarlanmış 5e öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarısına etkisi. Journal of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 11(3), 562-585.

Chick, R. C., Clifton, G. T., Peace, K. M., Propper, B. W., Hale, D. F., Alseidi, A. A., & Vreeland, T. J. (2020). Using technology to maintain the education of residents during the COVİD-19 pandemic. *Journal of Surgical Education, 77*(4), 729-732.

Delialioğlu, Ö. (2004). Effectiveness of hybrid instruction on certain cognitive and affective learning outcomes in a computer networks course. (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

Erden, M. ve Uslupehlivan, E. (2020). Eğitimde teknoloji kullanımının bugünü geleceğinw ilişkin öğretmen adaylarının düşüncelerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13* **(**1), 109-126.

Karasoy, H. A., Cebe, E. ve Babaoğlu, P. (2022). Türkiye'de uzaktan eğitim politikaları. *Kaytek Dergisi, 3***(**2), 143,-165.

Korucu, A.T. & Kabak, K. (2020). Türkiye'de hibrit öğrenme uygulamaları ve etkileri: Bir meta analiz çalışması. *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi, 2(*2), 88-112

Kumaş, A. ve Kan, S. (2022). Hibrit eğitim sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin öğretimsel uygulamalara yönelik görüşleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi,* 56, 1-21.

Metin, E. M. (2018). Eğitimde teknoloji kullanımında öğretmen eğitimi: Bir durum çalışması *Journal of STEAM Education, 1*(1), 79-103.

Şahin, M. (2021). Dünyada ve Türkiye'de yükseköğretimde uzaktan eğitimin tarihi ve gelişim süreci. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(7), 91-113.

Taşpınar, M. (2017). *Sosyal Bilimlerde SPSS uygulamalı nicel veri analiz***.** Pegem Akademi Yayıncılık.

Usta, E. (2007). Harmanlanmış öğrenme ve çevrimiçi öğrenme ortamlarının akademik basari ve doyuma etkisi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yurdakal, H. İ. Ve Kırmızı, F. (2021). Covid-19 salgını sürecinde gerçekleştirilen acil uzaktan eğitime ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 11(*2). 290-302.

Yurtsever, M., Tarhan, Ç. Ve Tecim, V. (2021). Covid-19 sürecinde eğitim: Uzaktan eğitim yeni normal mi?. *Yönetim Bilişim Sistemleri Dergisi, 7*(2). 56-64.

# Educational Digital Game Design for Primary School Children with Autism

Abdullah Alagöz
Bursa Uludağ Üniversitesi

Ömer Uysal
Bursa Uludağ Üniversitesi

Nazenin Ök
Özel Anabilim Eğitim K.

Yağmur Sakarya
Özel Anabilim Eğitim Kurumları

Gülhan Gürsoylar
Özel Anabilim Eğitim Kurumları

**Problem Statement**

Each individual has different abilities and learning levels from others. Considering these differences, different needs arise with the advancement of technology. These differences are evident in school-age individuals. In this context, inadequacy and improvement of education and training programmes come to the agenda. Children who cannot develop at the desired level due to individual differences need special education (Çuhadar, 2013). In cases of inadequacies arising from education and training programmes or individual differences, the education given to individuals by specially trained people with curricula prepared specifically for this field is called special education (MEB, 2006). The adaptation of children with autism to technology and their use of it is especially beneficial for children with moderate and advanced autism. In this way, it is ensured that the negativities brought by autism are eliminated and they can easily learn the information they cannot learn (Collins, 2012; Sula & Spaho, 2014). In this way, they can communicate and socialise with the individuals around them (Campbell, 2011; Spooner et al., 2011). Technological devices (computers, phones, tablets) provide visual and auditory stimuli and learning environments for children with autism and support independent learning (Sula & Spaho, 2014). Considering the stated benefits of educational digital games in the field of special education, the number of educational games based on different outcomes for students with autism should be increased. Technological devices open the door to different skills for children in need of special education and support mental development (Felicia et al., 2014). In this field, it can be said that there are not enough educational digital games based on achievements for students with autism. Therefore, it is thought that this and similar studies can contribute to the development of educational digital games for students with autism.

The aim of this study is to reveal the effectiveness of the educational digital game named "Together with Autism", which was designed by considering the target outcomes for primary school students with autism spectrum disorder. For this purpose, it is aimed to eliminate the educational digital game deficit in the field of special education and to create the digitalisation environment mentioned in many studies, to provide a rich content based on achievements for students with autism and to improve their digital competencies. It is aimed to make learning fun for students with autism, to learn by keeping up with technology, to increase their understanding, interpretation capacity and social skills, and to develop and improve their learning situations. When the literature is reviewed, individuals with autism need rich curricula that stimulate multiple sensory organs rather than theoretical and limited curricula (Cohen & Sloan, 2007; Mirenda & Erickson, 2000; Nikopoulos & Keenan, 2006; Prizant et al., 2006). In this context, it is thought that the research will contribute to the literature and will be a source of inspiration for digital materials to be developed for special education and educational digital games to be integrated into the curriculum.

**Research Methods**

In this study, qualitative research design was used to reveal the perspectives of special education teachers on educational digital games and their views on the contributions of educational digital games to education. Qualitative research is a research method that does not include numerical procedures (Altunışık, et al., 2005). After the research, descriptive analysis method was used to analyse the data obtained from qualitative questions. In the descriptive analysis method, codes are placed under the predetermined themes of the research (Yıldırım & Şimşek, 2011) and the findings are summarised and interpreted (Aydın, 2018).

The study group of this research consists of 5 students with autism and 5 special education teachers in a special education practice school in Sancaktepe district of Istanbul province. Within the scope of the research, the educational digital game named "Together with Autism", which was originally designed and contains target outcomes, was applied to 5 students with autism. After this application, the data of the research were collected face-to-face from 5 special education teachers through a semi-structured interview form consisting of 9 questions on Google Forms. At this stage, 5 special education teachers were asked to evaluate the "Together with Autism" application and to indicate how similar applications could have an impact on the education of students with autism.

In the light of the data collected from special education teachers, descriptive analysis method was used to reveal the effectiveness of the educational digital game developed for students with autism and the effect of technology use in special

education on students with autism. Teachers' answers to open-ended questions were analysed, compared with the literature and placed under the previously determined themes. At this stage, the answers given by the teachers to the questions were not shared with third parties in order to protect personal data and teachers were given symbolic participant numbers (P1, P2, etc.).

**Expected/Temporary Results**

This research is thought to be useful for enriching the curricula of students with autism, making them compatible with technology, making learning fun and making educational digital games widespread. When the findings are associated with the research questions, it is seen that teachers in the field of special education are warm to digitalisation, support the use of technological tools in the education of students with autism and stated that the variety of digital materials should be increased. In addition, teachers stated that educational digital games facilitate and accelerate learning. As a matter of fact, during the implementation phase of the research, it was observed that students with autism were very interested in digital materials. They followed the instructions given to them carefully. In this process, teachers stated that students with autism enjoyed digital games and enjoyed working in a computer environment. On the other hand, seeing the concepts that students with autism have difficulty in understanding and internalising in the digital environment as moving, colourful and audible attracts their interest and attention. As stated by the teachers, it is a world of entertainment for them. In the application phase, it was seen that touching the keys in keyboard use and reaching the desired result by moving the object on the screen would be a source of entertainment for students with autism. Considering the mental retardation and boredom in children with autism, it was seen that the excess of stimuli in the digital environment prolonged the time the child looked at the screen and made it more fun. This situation also reduces the burden of teachers in the classroom. Students can follow the achievements in the digital environment at their own individual pace. Within the scope of this research, it was found that the educational digital game "Together with Autism" applied on 5 students with autism was effective and the students saw the game as a tool, motivation-enhancing element and entertainment to achieve the outcomes. In addition, it may be possible to develop and disseminate innovative applications for the curriculum.

**Keywords:** Educational digital game, autism, gdevelop, special education, autism and gamification

**References**

Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. Sakarya*: Sakarya Kitabevi.

Aydın, N. (2018). Nitel araştırma yöntemleri: Etnoloji. *Uluslararası Beşeri ve Sosyal Bilimler İnceleme Dergisi*, 2 (2) , 60-71 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/ihssr/issue/36852/425401

Campbell, P. H. (2011). Addressing motor disabilities. İçinde M. E. Snell, & F. Brown (Eds.), *Instruction of students with severe disabilities* (s. 340-376). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Cohen., M. J., ve Sloan, D. L. (2007). *Visual supports for people with autism*. USA: Woodbine House.

Collins, B. C. (2012). *Systematic instruction for students with moderate and severe disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Çuhadar, S. (2013). *Özel eğitim.* İçinde Sezgin Vuran (Ed.), Özel Eğitim Süreci 2, (3-30). Ankara: Maya Akademi.

Felicia, A., Sharif, S., Wong, W. K., & Marriappan, M. (2014). Innovation of assistive technologies in special education: A Review. International Journal of Enhanced Research in Educational Development, 2(3), 25-38.

MEB. (2006) Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. [Online]: http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111011_ozel_egitim_kanun_huk munda_kararname.pdf adresinden 11.10.2013 tarihinde erişilmiştir.

Metin, N. E. (2012). Özel Gereksinimli çocuklar. E. Nilgün Metin (Ed.), Özel Gereksinimli Çocuklar 1. Ankara: Maya Akademi.

Mirenda, P., ve Erickson, K. (2000). Augmentative communication and literacy. In. A. M. Wetherby & B. Prizant (Eds.), *Autism spectrum disorders: A transactional developmental perspective*. (pp. 333–367). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Nikopoulos, C., ve Keenan, M. (2006). *Video modeling and behaviour analysis*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Prizant, B. M., Wetherby, A. M., Rubin, E., Laurent A. C., & Rydell, P. J. (2006). *The scert model: A comprehensive educational approach for children with autism spectrum disorders.* Baltimore, MD: Brookes

Sula, A., ve Spaho, E. (2014). Using assistive technologies in autism care centerstosupport children develop communication and language skills. A case study: Albania. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 3(1), 203-212.

Spooner, F., Browder, D. M., & Mims, P. J. (2011). Sensory, physical, and health care needs. İçinde D. M. Browder, & F. Spooner (Eds.), *Teaching students with moderate and severe disabilities* (s. 241-261). New York, NY: Guilford.

Yıldırım, A. ve Şimsek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.

# Snapwords Kullanımının İngilizce Kelime Bilgisi ve Tutumuna Etkisi

Esra Kocaman
Mardin Artuklu Üniversitesi

İdris Göksu
Mardin Artuklu Üniversitesi

**Problem Durumu**

Yabancı dil öğrenme, insanoğlunun tarih boyunca ilgi duyduğu alanlardan biridir (Köksal, 2015). Eski çağlardan beri yabancı dil öğretiminde çok değişik yaklaşımlar izlenmiştir ve bu alanda araştırma yapanların çoğu kelime konusunda bazen benzer bazen de çok önem verme ya da tamamen göz ardı etmek gibi birbirinden aykırı yaklaşımlar benimsemişlerdir (Nunan, 2005). Yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde, kelime öğretiminde kullanılan yaklaşım ve yöntemler tarih boyunca farklılık göstermiştir (Chang, 2011). Yabancı dilde kelime öğretimi dil öğretiminin en önemli parçalarından biridir. Kelime bilgisi, ikinci dil öğrenenlerin dil becerilerinde başarılı olmasında çok önemli bir rol oynamaktadır. Kelime bilgisi, öğrenenin yazılı bir metni anlaması ve içinde geçen kelimelerin büyük çoğunluğuna hakim olmasına bağlıdır. Üretken dil becerileri bakımından ise kelimelerin doğru yazılımını üretken seviyede bilmek ve sesletimlerini doğru yapabilmek yazma ve konuşma becerileri bakımından çok önemlidir. Bu nedenle, yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde, öğrenenlerin kelime bilgisini arttırmak başarılı bir dil öğretiminin ve öğreniminin olmazsa olmazıdır. İngilizce kelime öğretimi sürecinin istenilen düzeyde verimli olabilmesi adına birçok farklı yöntem ve teknik kullanılmaktadır. Kullanılan ve uygulanan tüm farklı öğretim tekniklerine rağmen birçok öğrenci halen kelime öğreniminde ve hatırlamada zorluk çekmektedir (Başutku, 2018). Bu çalışmanın konusunu oluşturan Snapwords tekniği de kelime öğretiminde kullanılan tekniklerden bir tanesidir. Snapwords tekniği; kelimeyi öğretirken, öğretilen kelimenin anlamının ya da nasıl kullanıldığının görsel bir sunumu, anlamı ile aynısını gösteren bir hareket; öğrencinin kelimeyi aklında kalıcı bir şekilde tutmasını sağlamak için kelimeyi somutlaştıracak bir görsel ile sunumudur (Johnson, 2013). Bu bağlamda bu çalışmanın amacı yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde Snapwords tekniğinin kelime öğrenmeye ve öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin tutumuna olan etkisini deneysel bir süreçle test etmektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Snapwords kullanımı öğrencilerin İngilizce kelime bilgisini istatistiki olarak anlamlı düzeyde geliştirmekte midir?
2. Snapwords kullanımı öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını anlamlı düzeyde etkilemekte midir?

**Yöntem**

Bu çalışmada deneysel modellerden ön test-son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz desende gruplardan biri deney diğeri kontrol grubu olmak üzere seçkisiz olarak belirlenir ve test edilen deneysel işlem deney grubuna verilir (Büyüköztürk, 2022). Bu çalışma Şanlıurfa ili Viranşehir ilçesinde bir ortaokulda yürütülmüştür. Çalışmanın örneklem sayısının belirlenmesinde G-power programı kullanılarak (d: 0.51-ß:0.80 a:0.05) 128 kişi olarak belirlenmiştir. Birinci yazarın aynı zamanda dersine girdiği 5., 6., 7. ve 8. sınıflardan rastgele seçilen iki şube deney; iki şube ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Kontrol grubunda yer alan 9 öğrenci son teste katılmaması veya eksik veri nedeni ile çalışma dışı bırakılarak; çalışma, 64 deney, 55 kontrol grubu olmak üzere 119 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada; Snapwords tekniği ile kelime öğretiminin öğrencilerin, İngilizce dersine yönelik tutumunu ve kelime öğrenmesine etkisini sınamak için kontrol ve deney gruplarına, deneysel işlemler başlamadan önce ve deneysel işlemlerin bitiminde veri toplama aracı olarak, Baş (2017) tarafından geliştirilen İlköğretim İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ile araştırmacılar tarafından düzenlenen Kelime Bilgisi Testi hem ön-test hem de son-test olarak uygulanmıştır. Tutum ölçeği, toplamda 27 Likert tipi sorudan ve 'Kesinlikle Katılmıyorum' (0), 'Katılmıyorum' (1), 'Kararsızım'(2), 'Katılıyorum' (3) ve 'Kesinlikle Katılıyorum' (4) seçeneklerinden oluşmaktadır. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla Baş (2017) tarafından geliştirilen tutum ölçeği, deney ve kontrol gruplarına 4 haftalık uygulama sürecine başlamadan önce uygulanmıştır. Baş (2017), ölçeğin Croanbach alpha güvenirlik katsayısı 0.92 olarak hesaplamıştır. Bu çalışmada ise 0.87 olarak hesaplanmıştır. Kelime Bilgisi testinde ise öğrencilerin kelime bilgisini ölçmek amacıyla İngilizce olarak verilen 75 kelimenin karşılarına Türkçe anlamlarını yazmaları istenmiştir. Kontrol ve deney gruplarında 4 haftalık uygulama süreci tamamlandıktan sonra öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının ve kelime bilgisi düzeylerinin değişip değişmediğini ölçmek amacıyla son test olarak İlköğretim İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği anketi ve kelime bilgisi testi tekrar uygulanmıştır. Araştırma sorularına uygun şekilde bağımlı ve bağımsız gruplar *t*-testi analizleri yapılmıştır. Deney ve kontrol grubu kelime testi ön test uygulamasında gruplar arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür ($p = 0.535$). Aynı zamanda deney ve kontrol grubu tutum ölçeği ön-test ortalamaları arasında da anlamlı fark olmadığı ($p = 0.494$) görülmüştür. Bu sonuç, grupların hem kelime bilgisi hem de İngilizce dersine yönelik tutum açısından denk olduğunu göstermektedir.

**Sonuç ve Tartışma**

Snapwords tekniğinin İngilizce kelime bilgisine ve İngilizce dersine yönelik tutuma etkisini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmadan elde edilen veriler fark testleriyle analiz edilmiştir. Yapılan bağımlı gruplar *t*-testine göre, kontrol grubu kelime testi ön-test, son-test sonuçları arasında anlamlı farklılık olduğu ($t(54) = -17.62$, $p = < 0.01$) görülmüştür; kontrol grubunun

son-test kelime ortalamaları ön-test ortalamasından yüksektir. Deney grubu kelime testi ön-test, son-test sonuçları arasında da anlamlı farklılık (t(63) = -55.03, $p$ = < 0.01) olduğu görülmüştür; deney grubunun son-test kelime ortalamaları ön-test ortalamasından yüksektir. Snapwords kelime öğretim tekniğinin uygulandığı deney grupları ve kontrol grupları kelime bilgisi son test ortalamaları, yapılan bağımsız gruplar *t*-testi sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı farklılık (t(117) = 17.22, $p$ = < 0.01) olduğu görülmüştür; deney grubunun ortalamasının (X = 60.11), kontrol grubunun ortalamasından (X = 30.00) yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar, yabancı dil olarak İngilizce kelime bilgisi öğretiminde, Snapwords kelime öğretim tekniğinin etkili olduğunu göstermektedir. Araştırmaya konu olan bu teknik ile yapılan ve benzer sonuçlara ulaşan başka bir araştırmaya göre de erken yaşta İngilizce öğrenmeye başlayan öğrencilerde Snapwords tekniği ile kelime öğretiminin kelime bilgisini olumlu yönde etkilediği görülmüştür (Harclerode, 2020). İngilizce dersine yönelik tutumu ölçmek amacıyla uygulanan ölçekten elde edilen bulgulara göre; kontrol grubu İngilizce tutum ölçeği ön-test, son-test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ($p$ = < 0.01) görülmüştür. Snapwords kelime öğretim tekniğinin uygulandığı deney grubunun İngilizce dersine yönelik tutum ortalamalarının ön test-son test bağımlı örneklem *t*-testi sonuçları arasında da aynı şekilde anlamlı bir farklılık olduğu ($p$ = < 0.01) görülmüştür. Ayrıca deney ve kontrol grupları son testleri arasında da istatistiki olarak anlamlı bir farklılık ($p$ = < 0.05) olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuçlar, Snapwords kelime öğretim tekniğinin İngilizce dersine yönelik tutum düzeyini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Sonuç olarak, kelime bilgisi ve İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği testinden elde edilen bulgular, Snapwords tekniğinin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını ve kelime öğrenme düzeylerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Snapwords, İngilizce dersi, kelime öğretim teknikleri, kelime öğrenimi

**Kaynakça**

Baş, G. (2012). İlköğretim İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences, 4*(2), 411-424.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

Başutku, S. (2018). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde B1 düzeyinde kelime öğretimi* (Yüksek Lisans Tezi), Başkent Üniversitesi.

Chang, C-S. (2011). The effect of reading while listening to audiobooks: Listening fluency and vocabulary gain. *Asian Journal of English Language Teaching, 21*, 43-64.

Harclerode, C. (2020). The effects of snap words on the sight word acquisition of kindergarten students. (Master's Thesis), Goucher College.

Johnson, A. J. (2013). Teaching sight words: A study of two methods for sight word retention in kindergartners**.** (Master's Thesis), University of Wisconsin – River Falls

Köksal, O. (2012). *Öğrenme stratejilerinden bellek destekleyiciler İngilizce kelime öğretimi*. Eğitim Yayınevi.

Nunan, D. (2005). *Practical English language teaching: young learners*. McGraw-Hill ESL/ELT, New York.

# Bir Ortaokulda Piktes Destekleme Kurslarına İlişkin Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Deneyimleri: Bir Durum Çalışması

İdil Gülcan
MEB

**Problem Durumu**

Suriye'de başlayan ve sonrasında ülkemizi de göç etkisinde bırakan savaş birçok soruna neden olmuştur. Göç eden kitlenin büyük bir çoğunluğu çocuk olduğu için, göçün en mağduru onlar olmuştur. (Gencer,2017). Göçün ilk yıllarında savaş bitince ülkelerine dönecekleri fikriyle bu çocuklara yönelik bir eğitim programı planlanmamıştır. (Emin,2016). Ancak savaşın uzun sürmesi ve artık dönüş umudunun azalması sonucu yöneticiler eğitim politikalarıyla ilgilenmeye başlamışlardır (Aksakal,2017).

2011 yılında Mülteci öğrenciler kamplara yerleştirilmiş ancak 2 yıl sonra yayımlanan 22 sayılı genelge ile eğitim çalışmaları başlamıştır. (Meb,2013). Tam bir yıl sonra ise 'Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunun yayınlanmasıyla eğitimle ilgili resmi çalışmalara başlanmıştır. (Meb,2014/21). 1 yıl sonra "Yabancılara Yönelik Eğitim ve Öğretim Hizmetleri Genelgesi" ile mülteci öğrenciler MEB'e bağlı devlet okulunda eğitim alma haklarına erişebilmişlerdir. (MEB, 2014).2016-2017 eğitim öğretim yılı itibariyle Suriyeli öğrencilerin eğitimleriyle ilgili uluslararası kuruluşlarla iş birlikleri gerçekleştirilmiştir. AB fonu ile desteklenen "Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi" (PIKTES) projesi çalışmalarına başlamıştır. Bu projeyle Türkiye'de yaşayan Suriyeli mültecilerin eğitim, sağlık, psikososyal destek, eğitim ve göç yönetimi gibi alanlarda destekleme çalışmaları amaçlanmıştır. (Meb,2016). Eylül 2018'de tamamlanması planlanan projenin 20 Aralık 2018'de imzalanan yeni bir protokolle devamına karar verilmiştir. Piktes 2 projesi ile çalışmalar devam etmiştir. (MEB, 2018). 2022 yılı Eylül ayında yeni bir çalışma planlanmış ve Suriyeli öğrencilere Piktes kapsamında ilk kez ortaokul ve lise kademelerinde destekleme kursları açılmıştır. Böylelikle Suriyeli öğrencilerin dersine giren branş öğretmenlerinin onlarla Türkçe ve dil eğitimi dışında özel olarak ilgilenmeleri sağlanmıştır (MEB, 2022).

Ülkemizde buhgüne kadar Suriyeli öğrencilerle ilgili alan çalışmaları incelendiğinde Suriyeli öğrencilerin derslerine giren öğretmenlerin öğrencilerle ilgili yaşadıkları tecrübeler, entegrasyon ve dil sorunları olduğu görülmektedir. Bu araştırmalardan bazıları; Uyum sorunları, (Aykırı, 2017; Doğan ve Ateş, 2018; Eren, 2019; Kiremit, Akpınar ve Tüfekci Akcan, 2018; Kuzu Jafari, Tonga ve Kışla, 2018; Leven ve Çayak, 2017; Moralı, 2018; Sevilay, Kanat Özlem ve Demet, 2018; Taşkın ve Erdemli, 2018; Usta, Arıkan, Şahin ve Çetin, 2018; Şimşir & Dilmaç, 2018; Güven & İşleyen; Topaloğlu & Özdemir, 2020; Yalçın & Simsar, 2020) İlkokul öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerle yaşadığı dil sorunları (Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş, 2016). Öğretmenlerin çok kültürlülük deneyimleri, çok kültürlülük algıları (Rengi ve Polat, 2014).

Yurt dışı araştırmalarında, öğretmenlerin mülteci çocuklarla ilgili öncelikli uyumlarını kolaylaştırmak, dil sorunları, destek sağlamak, bilgilendirmek, psikolojik, sosyal ihtiyaçlarını dikkate almak, psikolog ya da mülteci eğitiminde uzman eğitimci desteği almak gibi konularda araştırmalara önem verdiklerini görüyoruz. (Buckner Spencer & Cha, 2018, Kiselev, 2020) Taylor & Sidhu, 2012; Mussino & Strozza,2012)

Bugüne kadar yapılan Piktes projeleri ilkokul düzeyinde ve sadece dil eğitimi ve entegrasyon alanında olduğu için yapılan araştırmalarda bu alanda olmuştur Piktes eğitimiyle ilgili alan yazında yapılan araştırmalardan bazıları (Üstün ve Alimcan, 2021; Akar,2021). Bu araştırmayla benzer bulgular içerse de Piktes destekleme kursu bu yıl Ortaokul kademesinde ilk kez uygulandığı için geçmiş araştırmalarla kıyaslamak sınırlı kalmıştır. Bu yıl ortaokul ve liselerde branş derslerinde piktes destekleme kursu ilk defa uygulanacaktır. Literatür çalışmaları incelendiğinde ortaokul düzeyinde böyle bir çalışma örneğine rastlanmamıştır.

**Yöntem**

Piktes destekleme kursu verilen bir ortaokulda görev yapan öğretmen ve okul idarecilerinin deneyimlerinin incelendiği bu çalışma nitel araştırma yöntemiyle çalışılmıştır. Araştırmanın katılımcıları İzmir ilinde resmi bir ortaokulda görev yapan yönetici ve öğretmenlerdir. Bu çalışmada içerik analizi yöntemi ile çalışma temaları literatürdeki kavramsal çerçeve ve görüşme soruları sonucunda belirlenmiş ve veriler nitel olarak sayılara dönüştürülüp, bilgisayar ortamına aktarılarak analizleri yapılmıştır. Bu çalışmada içerik analizi yöntemi ile çalışma temaları literatürdeki kavramsal çerçeve ve görüşme soruları sonucunda belirlenmiş ve veriler nitel olarak sayılara dönüştürülüp, bilgisayar ortamına aktarılarak analizleri yapılmıştır.

Bu çalışmada nitel araştırmanın durum deseni ile çalışılmıştır. Durum çalışmasında görüşme, gözlem, rapor vb. veri araçları kullanılırken zaman sınırlaması olan bir veya birkaç durumun derinlemesine incelenir ve bu durumlarla ilgili temalar oluşturulur. Creswell (2007). Suriyeli öğrencilerin dersine giren Piktes destekleme kursu veren branş öğretmenleri ve Okul yöneticileriyle yapılan bu çalışmada önceden hazırlanmış yarı yapılandırılmış, görüşme formları kullanılmıştır. Bu formlar okul yöneticileri ve öğretmenler için ayrı ayrı olarak hazırlanmıştır.

Katılımcılar, araştırmanın yapıldığı 2022-2023 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında İzmir'de Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi bir okulda ortaokul kademesinde görev yapan. 6 öğretmen ve 2 okul yöneticisinin araştırmaya gönüllü olarak katılmasıyla yapılmıştır. Bu araştırmada nitel araştırma yönteminin durum çalışması deseni kullanılmıştır. Kişisel bilgiler ve araştırmacı tarafından hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak veriler toplanmıştır.

Bu çalışmada içerik analizi yöntemi ile çalışma temaları literatürdeki kavramsal çerçeve ve görüşme soruları sonucunda belirlenmiş ve veriler nitel olarak sayılara dönüştürülüp, bilgisayar ortamına aktarılarak analizleri yapılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmadan elde edilen analiz sonuçlarına göre; Piktes destekleme kursu veren öğretmen ve yöneticilerin deneyimlerine baktığımızda; Olumlu deneyimlerin daha fazla olduğu görülmüştür. Öğrencilerin kültürel uyum ve aidiyeti artık kabullenmiş, dil problemi de büyük ölçüde aşmış olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmen ve yöneticiler Suriyeli öğrencilerle ilgili olumsuz tecrübelerinde; Akademik derslere olan ilgisizliklerinden ve ailelerin ilgisizliğinden bahsetmişlerdir. Öğrencilerin akademik derslerdeki isteksizliklerine temel eğitimlerinin yetersizliğinin neden olduğu bildirilmiştir. Kursların onların bu akademik eksikliklerini tamamlamada destek olduğu görüşü ortaya çıkmıştır. Ailelerle ilgili olan olumsuz tecrübelerde velilerin dil ve entegrasyon sorunları üzerinde durulmuştur. Ailelerin ilgisizliğinden ve öğrencilere çok fazla destek olmadığından bahsedilmiştir. Piktes destekleme kursundaki öğretmen ve yöneticiler; Piktes destekleme kurslarının öğrencilere olumlu davranışlar kazandırdığını, bu kurs ile öğrencilerin özgüvenlerinin ortaya çıktığını, yeteneklerinin keşfedildiğini ve doğru yönlendirmeyle daha başarılı ve daha uyumlu olduklarını belirtmişlerdir. Destekleme kurslarının öğretmenlere katkısını; farklı bakış açılarıyla çok kültürlülüğü, kapsayıcı eğitimi, kültürel değerlere dayalı eğitim ve öğretimi ve kültürel pedagojiyi içselleştirmeleri ve uygulamayı istemelerini sağladığını belirtmişlerdir.

Bugüne kadar yapılan Piktes projeleri ilkokul düzeyinde ve sadece dil eğitimi ve entegrasyon alanında olduğu için yapılan araştırmalarda bu alanda olmuştur. Bu araştırmayla benzer bulgular içerse de Piktes destekleme kursu bu yıl Ortaokul kademesinde ilk kez uygulandığı için geçmiş araştırmalarla kıyaslamak sınırlı kalmıştır. Piktes destekleme kursu veren branş öğretmenleri ve okul yöneticilerinin tecrübelerine bakıldığında olumlu tecrübelerin olumsuzlardan daha fazla olduğu ve kursların öğrencilere katkısı olduğu görülmektedir. Ancak kurs öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun sosyal etkinlik öğretmenleri olması ve akademik beklentilerinin daha düşük düzeyde olması göz önünde bulundurulmalıdır. Araştırmanın sonuçlarını tüm Türkiye'ye genellemek mümkün değildir ancak Piktes destekleme kursları 2022-2023 Eğitim öğretim yılında ortaokul kademesinde ve branş derslerinde ilk kez uygulandığı için daha sonra yapılacak çalışmalara örnek olacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Piktes, destekleme kursu, öğretmen/yönetici

**Kaynakça**

Arar, K., Orucu, D., & Kucukcavir, G. A. (2018). These Students Need Love And Affection Experience Of A Female School Leader With The Challenges Of Syrian Refugee Education, Leading And Managing, 24(2)

Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Eds.). (2019) Multicultural education: Issues and perspectives. John Wiley & Sons

Boroson B. (2017). Inclusive Education: Lessons From History Educational Leadership, 74(7), 18-23

Bourgonie. P. (2010) Education For Refugee And Asylum Seeking Children In OECD Countries Education International, 50, (1-12)

Choi, S. & Lee, S. W. (2020). Enhancing Teacher Self-Efficacy In Multicultural Classrooms And School Climate: The Role Of Professional Development In Multicultural Education In The United States And South Korea AERA Open, 6, 1

Costa Rosa da (2006). Rights Of Refugees In The Context Of Integration Legal

Eeuerberm, E. (2013). Language Policies, Identities, and Education in Refugee Dergisi, 6(2), 17-30

Gay, G. (2002a). Preparing For Culturally Responsive Teaching. Journal of Teacher Education, 53(2), 106-116

Gay, G. Aydın H (Ed). (2014). Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim: Teori, Araştırma ve Uygulama. Ankara: Anı Yayıncılık.

Giani, L. (2006). Migration and education: Child migrants in Bangladesh https://www.sussex.ac.uk/webteam/gateway/file.php?name-mwp33.pdf&site=25

Heckmann, F. (2006). Integration and Integration Policies

Heyneman, S. P. (2000). From The Party/State To Multi-Ethnic Democracy: Education And Its Influence On Social Cohesion In Europe And Central Asia Region, Educational Evaluation And Policy Analysis, 22 (2), 173-191

Jusufbasic, S., & Kenan, S. Education for All: Teachers' and School Counselors Experiences Educating Soxian Refugee. Students in Turkish Public Schools. MarmaraUniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 55(55), 411-430.

Kantzara, V. (2011). The Relation Of Education To Social Sahesion Social Cohesion And Development, 6 (1),

Ladson Billings, G. (1990). Like Lightning In A Bottle: Attempting To Capture. The Pedagogical Excellence of Successful Teachers Of Black Students International

Ladson: Billings, G. (1992c) Reading Between The Lines And Beyond The Pages: A Culturally Relevant Approach To Literacy Teaching Thears buto. Practice, 31(4),

MacMillan, K. K. Qban, J. Cherian, S. ve Mutch, R. C. (2015). Refugee children's play: Before and after migration to Australia. Journal of Pediatrics and Child Health, 51(1).

PETERSEN, William (1958), "A General Typology of Migration". Amerikan SociologicalReview, Vol: 23, No. 3 (Jun 1958), pp. 256-266

Ravitch, S. M., Ve Carl, N. M. (2019). Qualitative Research: Bridging The Conceptual, Theoretical, And Methodological. Sage Publications

Resettlement Dissertation thesis ProQuest LLC. 789 East Eisenhower Parkway, PO Box 1346, Ann Arbor, MI 48106.

# Göçmen Öğrencilere Yönelik Olumsuz Yargıların Ortadan Kaldırılmasında İmge Tiyatrosu ile Kök Değerler Eğitimi

Muharrem Demirdiş
Ankara Üniversitesi

Ekin Yaşar
MEB

Ayça Nazlı Çetin
MEB

Armina Dilruba Durmuş
MEB

Ahmet Ziyauddin Akdemir
MEB

**Problem Durumu**

Augusto Boal, İmge Tiyatrosu ile toplumu ve dünyayı dönüştürmeyi, demokratikleştirmeyi amaçlamıştır ve Boal'e göre tiyatronun asıl amacı pedagojidir (Simões, 2007). İmge (İmaj) tiyatrosu da Augusto Boal'in geliştirdiği tiyatro formlarından biridir. İmge tiyatrosunda, sözcüklerin kullanımından vazgeçilir ve algılamanın diğer boyutları geliştirilir. İmge tiyatrosunda bedenler, görseller, objeler, renkler vb. kullanılır. İmge tiyatrosunda, sözcüklerin gerçeklikle doğrudan ilişkisi olmayan kâğıt üzerindeki seslerini ve işaretlerini gösteren sembolik dilini kullanmak yerine, yani gerçekliği sözcüklere dökmek yerine, gösteren ve gösterilen ayrılmaz, gerçeklik bedenle kurulur (Boal, 2008 ve 2014). Santiago-Jirau ve Thompson (2019), Augusto Boal Tiyatrosunun ana tekniklerinden biri olan İmge tiyatrosunun katılımcıların bedenleri ile etkin olmalarını sağladığını ve estetik bir mekânda ezilme durumlarını beden ile tartıştıklarını ifade etmektedir. İmaj Tiyatrosunda üç aşama vardır: Güncel İmge, İdeal İmge, Geçiş İmgesi. İlk olarak güncel imge oluşturulur, bu imge ezilme durumunu yansıtan imgedir. İkinci olarak ezilme durumunun ortadan kalktığı ideal imge oluşturulur. Üçüncü olarak da güncel imgeden ideal imgeye nasıl geçileceğine ilişkin sorular çerçevesinde bir geçiş imgesi oluşturulur (Boal, 2014). Bu imge oluşumları seyirci-oyuncularla birlikte yürütülür, dolayısıyla burada açığa çıkan eleştirel diyalogdur. Bu diyaloğun aynı zamanda diyalektik diyalog olduğu iddia edilebilir.

İmge Tiyatrosunun işlevi eğlence değil pedagojidir (Saldana, 1999). İmge Tiyatrosu, göçmen öğrencilere yönelik okulsuz yargıların değişiminde kullanılabilir, bu süreç göçmen öğrencilerin okula uyum süreçlerini kolaylaştırabilir. Örneğin öğrenciler sınıfta veya okulda göçmenlerin hissettikleri duyguları, yaşadıklarını gösteren heykeller oluşturabilir ve bunu tartışamaya açabilir, sınıfla, okulla tartışabilirler. Ders kapsamındaki herhangi bir temanın özne olmaya davet edilen öğrencilerce ifadesi yeni temalara kapı açabilir, öğrenciler arasında ve öğrenci-öğretmen ilişkilerinde diyalogu güçlendirebilir. Yani İmge tiyatrosu diyalog, tartışma, değişim, öğrencilerin özneleşmesi ve okullardaki aksiyonun/ süreçlerin (öğretim programları, planlar vb.) için kullanılabilir. Beden ve bedenin ifade ettikleri hakkındaki diyaloglar başka diyaloglara kapı açabilir, örneğin okuldaki baskı atmosferi hakkındaki bir diyalog daha genel olan baskı koşulları üzerinde diyaloga dönüşebilir. Rosa (2009) da bedenle yapılan bu çalışmalarda güç ilişkilerinin keşfedildiği iddiasındadır.

Değerler eğitiminde insanın değerlerinin yaşantı ve eylemlerle bağlantılı olup kişinin ilişkilerinde belirleyici bir rol oynadığı; böylece de sevgi, saygı, dürüstlük, güven, özgürlük, doğruluk gibi etik değerlerin korunduğu kişi yaşantı ve eylemlerinin değerli kişi yaşantı ve eylemleri haline geleceği irdelenip, her koşulda değerlerin bilgisini de hesaba katarak eylemde bulunmanın önemi vurgulanır (Kale, 2008; Akt. Kasapoğlu, 2013, 98). Eğitim programlarında vurgulanmasının yanı sıra değerler, alan sınırlaması aranmaksızın, öğretmenlerin sınıf içindeki öğrenme ortamını düzenleyişinde, etkinliklerini uygulayışında, öğretimin stratejisinde, içerik seçiminde, sınıf içinde izin verdiği ya da pekiştirdiği davranışlarda, öğretim biçeminde, disiplin uygulamalarında, öğrencilerine yönelik tutum ve davranışlarında yer almalıdır (Veugelers ve Vedder, 2003; Akt. Kasapoğlu, 2013, 99). Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğünce öğretim programında yer alan "adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik" kök değerler temalarında etkinlik kitabı hazırlanmış ve Kasım 2022 tarihinde yayımlanmıştır (MEB, 2022a ve 2022b).

Dünyada da değerler eğitimi uygulamaları vardır ve farklı öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanılmaktadır: Değerlerin doğrudan öğretimi/telkin, edebiyat merkezli, değer açıklama, değer analizi, ahlaki ikilem müzakereleri, hizmet öğrenimi ve kamu hizmeti, müfredatın bütünleştirilmesi ve çok stratejili yaklaşım bunlardan bazılarıdır (Ekşi, 2003; Akt. Dönmez ve Uyanık, 2022). Tüm bu yaklaşımların bir arada karma olarak kullanılması kullanılması olarak tanımlanan çok stratejili yaklaşım, çocukların temel evrensel değerleri içselleştirmesini kolaylaştırabilir. Okul öncesi dönemde temel öğretim yöntemi oyundur ve tüm eğitim etkinlikleri oyun temelli olarak hazırlanmaktadır. Benzer şekilde temel evrensel değerlerin okul öncesi eğitim programında oyunu esas alan öğretim yaklaşımıyla fen, matematik, drama, hareket müzik gibi tüm etkinlik alanlarında ele alınarak dengeli bir şekilde yer verilmesi gereklidir (Dönmez ve Uyanık, 2022). Değerler eğitimi göçmen öğrencileri de içine alacak şekilde düşünülmeli ve değerler eğitiminin gelişimine katkı sunacak çalışmalara yer verilmeli, etkinlik sayısı arttırılmalıdır. Bu bağlamda Boal'in İmge Tiyatrosu tekniklerinin de göçmen öğrencilere yönelik olumsuz yargıları ortadan kaldırmada kök değerlerin gelişimine katkı sunabileceği iddia edilebilir.

**Yöntem**

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örneklemi, veri toplama aracının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

**Araştırmanın Modeli**

Araştırma nitel araştırma türlerinden eylem araştırması ve sanat temelli araştırmanın, a/r/tografi birlikte kullanılmıştır. Eylem araştırması (action research) araştırmacının kendi tecrübelerini içine alan bir araştırma modelidir (Wanda, 1997). Bogdan ve Biklen (2003) eylem araştırmasını sosyal değişimi sağlamak amacıyla sistematik olarak bilgi toplama süreci olarak tanımlamakta ve eylem araştırmasını "katılımcı eylem araştırması" ve "politik eylem araştırması" olarak ikiye ayırmaktadır. Katılımcı eylem araştırmasını, bir kurum ya da program içerisinde çalışan katılımcıların beraberce, değişim uygulaması için önerilerde bulunmak amacıyla bir araştırma tasarlamak ve uygulamaktır (Creswell, 2020). Bu araştırmada da göçmen öğrencilere yönelik olumsuz algıların ortadan kaldırılması için ve değişim aracı olarak Augusto Boal'in İmge Tiyatrosu önerilmiştir. Eylem araştırması sanat temelli araştırmalarda kullanılan araştırma türlerindendir (Mamur, 2012). A/r/tografi ise sanat temelli araştırmalarda yeni bir metodolojidir. Bu yeni metodolojinin sanatsal performans ve yazmaya dayalı olarak planlanmasının yanı sıra mevcut bilimsel metodolojileri de kullanmaya çalıştıkları için sanat temelli melez bir araştırma yöntemi olarak biçimlendirildiği görülmektedir (Keser ve Narin, 2017). Görsel oluşturmanın merkeze alındığı bir araştırma yöntemi olarak da kullanılmaktadır (Keser ve Narin, 2017; Marín, 2007). A/r/tografi, sanat ve pedagoji bağlamında sanat uygulaması temelli bir araştırma biçimidir ve dünyayı tekrar araştırmanın bir yolu olarak sanata atıfta bulunmaktadır (Keser ve Narin, 2017); a/r/tografi aynı zamanda verilerin, bilgilerin sanatsal süreçler vasıtasıyla toplanmasını da içermektedir.

**Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunda 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılı'nda Ankara Yenimahalle Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören 34 öğrenci oluşturmaktadır. İmge Tiyatrosu çalışmasına 34 öğrenci seyirci olarak katılmıştır. İmgeler, araştırmacılarından aralarında olduğu Yenimahalle Bilsem İmge Tiyatrosu oyuncu grubunda olan 8 öğrenci tarafından oluşturulmuştur, 34 öğrenciden oluşan seyirci öğrenciye sunulmuştur. Seyirci grubu etkinliğin yapıldığı 10.12.2022 tarihinde, etkinlik saati olan 16.00-17.20 arasında dersi olan ve katılmak isteyen gönüllü öğrencilerdir. Etkinlik Yenimahalle BİLSEM'de gerçekleştirildiği için ve 34 gönüllü öğrenci ile onların derslerinin uygunluğu da düşünülerek yapıldığı için örneklem grubu elverişli örneklemdir. Bu 34 kişilik öğrenci grubu ve kurumdaki İmge Tiyatrosu sanatçıları ile sanatsal bir süreç olan İmge Tiyatrosu yürütülmüştür. Ardından bu 34 kişilik öğrenci grubundan etkinlikte olan 10 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. 10 öğrenci rastgele örneklemdir.

Veri Toplama Araçları

1. A/r/tografi: Araştırma kapsamında ilk olarak çekirdek bir İmge Tiyatrosu grubu oluşturulmuş, literatür taramasının ardından üç tema belirlenmiş ve bu temalar ile ilgili imgeler oluşturulmuştur. Bu imgeler aracılığıyla sanatsal bir sürete katılımcılardan verilerin elde edilmiştir.

2. Diğer veri toplama aracı yarı yapılandırılmış görüşmelerdir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu çalışmada da etkinlik sırasında, a/r/tografi sürecinde elde edilen veriler göstermiştir ki katılımcılar göçmen öğrencilere yönelik algıların farkındadır ve onların ortadan kaldırılması için görüş beyan etmekte, bu olumsuzlukları ortadan kaldırmanın yollarını ideal imge ve geçiş imgeleriyle ortaya koymaktadırlar.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular incelenecek olursa bütün katılımcıların İmge Tiyatrosu uygulamasının kendilerini olumlu etkilediğini açıkça belirttiği görülebilir. Katılımcıların ifadelerinde Göçmen Öğrenciler ve İmge Tiyatrosu kategorisinde İmge Tiyatrosu'nun "görselliği, etkileşim oluşu, farkındalık oluşturma" özellikleri sıklıkla vurgulanmıştır. K7'nin "*Oluşturduğumuz ideal imgeler benim kendi hayatım için de ideal olacak."* ifadesi örnek verilebilir. Kök Değerler kategorisinde 10 katılımcıdan 8'i, yani katılımcıların %80'i İmge Tiyatrosu'nun değerler eğitiminde kullanılması gerektiğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Öne çıkan değerler arasında "dostluk, adalet, yardımseverlik, sevgi, dayanışma, empati, barış, arkadaşlık, samimiyet" yer almaktadır. Son kategori olan İmge Tiyatrosu'nun kullanılabilirliği kategorisinde katılımcılar İmge Tiyatrosu'nun geliştirilmesine yönelik birbirinden farklı yapıcı eleştirilerde bulunmuş, bu tekniğin yaygınlaştırılması gerektiğine inandıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar İmge tiyatrosunun seyirci kitleye bağlı olarak yeniden sahnelenirken şekillendirilmesi gerektiği hususunda hemfikirlerdir. K3'ün İmaj Tiyatrosu okullarda sahnelenmeye başlanırsa göçmen öğrencilerin kendilerini eğitim ortamlarında mutlu, huzurlu ve güvende hissedeceklerine dair ifadesi önem arz etmektedir.

Tiyatro pedagojisi öğrencilerin bedensel ve zihinsel açıdan bireysel, toplumsal ve estetik gelişimini amaçlar (Stănescu ve Andronache, 2020). Göçmen öğrencilere yönelik olumsuz algı ve tutumları engellemek için tiyatro pedagojisinin kullanımı olumlu sonuç vermiştir. İmge Tiyatrosu, göçmen öğrencilere yönelik okulsuz yargıların değişiminde kullanılabilir, bu süreç göçmen öğrencilerin okula uyum süreçlerini kolaylaştırabilir. Kültürel farklılıklar ve dil sorununu aşabilecek etkileşimli bir çözüm yolu olmasıyla sanatın sosyolojik boyutunu ortaya koyar. Aynı dili konuşmayan ve farklı kültürlerden gelen insanlar arasında iletişim kurmak gibi basit olaylar bile zorluklara ve anlaşmazlıklara sebep olabilmektedir. İmge tiyatrosu, öğrenme sürecinin kişiselleştirilmesini sağlarken aynı zamanda sözlü ve sözsüz iletişim kurma becerisini de geliştirmektedir (Schaedler,

2010). Tiyatro yalnızca bir eğlence etkinliği değil, toplumsal sorunlara ayna tutan satirik bir olgudur. Tiyatro pedagojisi okul tiyatrolarından ve dramadan birçok yönle ayrılmaktadır. Örneğin drama, sahnelenecek oyunun öğrenilmesine ve oyunculuk sürecine odaklanırken tiyatro pedagojisi sergilenen oyunla bir öğrenme ve tecrübe sürecini başlatmayı amaçlamaktadır. Tiyatro pedagojisinin temelinde toplumun her kesiminden insanı tanımaya çalışmak yer almaktadır. Bu süreçte de insanın bütünlüğünü sağladığı düşünüldüğü için akılsal, ruhsal ve bedensel yollar kullanılmaktadır. (Andronache ve Stănescu, 2020) Bulgulardan hareketle İmge Tiyatrosunun bireysel değerlerin ve toplumsal bilincin oluşumuna katkı sağlayacağı ve kök değerlerin öğretilmesinde katkılarının olacağı iddia edilebilir.

**Anahtar Kelimeler**: Göçmen öğrenciler, imge tiyatrosu, okullar, değerler eğitimi, kök değerler

**Kaynakça**

Adak, N. (2009). *Sosyal Problemler Sosyolojisi: Dünyadan ve Türkiye'den Örnekler.* Ankara: Siyasal Kitabevi.

Andronache D. ve Stănescu M. (2020). The Importance of Theater Pedagogy from a Student's Perspective. An Empirical Study in a German-Speaking Elementary School in Romania. *Educatia, 21*(18), 110-118.

Akalın, A.T. (2016). *Türkiye"ye Gelen Suriyeli Göçmen Çocukların Eğitim Sorunları.* Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Avcı, F. (2019). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Mülteci Öğrencilerin Sınıf Ortamında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Language Teaching and Educational Research* , 2 (1) , 57-80 . DOI: 10.35207/later.537817.

Boal, A. (2001). *Hamlet and the baker's son. My life in theatre and politics.* (A. Jackson and C. Blaker, Trans.) Londan and New York: Roudledge.

Boal, A. (2005). *Legislative theatre. Using performance to make politics.* (A. Jackson, Çev.). Taylor & Francis e-Library.

Boal, A. (2006). *The aesthetics of the oppressed*. (A. Jackson, Çev.). London and New York: Routledge.

Boal, A. (2008). *Oyuncular ve Oyuncu Olmayanlar İçin Oyunlar.* (2. Baskı). (B. Ataman, Ö. Öztürk ve K. Rızvanoğlu, Çev.). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Boal, A. (2014). *Ezilenlerin Tiyatrosu.* (4. Baskı). (N. Hasgül, Çev.). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Boglan, R. C. ve Biklen, S. K. (2003). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods.* Third Edition. Boston: Allyn&Bacon, 2003.

Börü, N. ve Boyacı, A. (2016). Göçmen Öğrencilerin Eğitim-Öğretim Ortamlarında Karşılaştıkları Sorunlar: Eskişehir İli Örneği. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 11* (14),123-158 DOI: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9818

Cobb-Clark, D. A., Sinning, M., & Stillman, S. (2012). Migrant youths' educational achievement: The role of institutions. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 643*(1), 18–45.

Creswell, J. W. (2020). *Nitel Araştırma Yöntemleri. Beş Yaklaşıma Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni. (5. Baskı).* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çeviri Editörleri). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Giavrimis, P., Konstantinou, E., Hatzichristou, C (2003). Dimensions of immigrant students' adaptation in the Greek schools: self-concept and coping strategies. *Intercultural Education*, 14(4), 423-434.

Green, P. E. (2003). The undocumented: Educating the children of migrant workers. Bilingual Research Journal, 27(1), 51–71 (Retrieved on March 1, 2014 from http:// ks-idr.org/resources/ems/educating_children_migrant.pdf).

Gürsel Bilgin, G. (2022). Theatre of the oppressed for critical peace education practice: difficult dialogues in the Turkish university classroom. *Forum Modernes Theater (33)* 1, 54-69. DOI 10.24053/FMTh-2022-0005

Johnson, D.M. (1987). The organization of instruction in migrant education: Assistance for children and youth at risk. TESOL Quarterly, 21(3), 437–459.

# Kapsayıcı Eğitim Bağlamında İki Dillilik Olgusu: Anlama Ya Da Anlamama

Fatih Yılmaz
Dicle Üniversitesi

Berfin Yılmaz
MEB

**Problem Durumu**

İnsanların toplumsal yaşama uyum sağlayabilme ve ait olduğu toplumun gelişmesine katkıda bulunabilmesi için gerekli olan bilgi, beceri ve davranışları kazanmalarını sağlayan eğitim ve öğrenme, sadece okullarda edinilen bir süreç değildir. Eğitim ve öğrenme, anne karnında başlayan ve ömür boyu devam eden bir süreçtir. Eğitim sistemi, bireyin yaşamını kolaylaştıracak tüm ayrıntıları içerebilmelidir.

Eğitim sisteminde, erişim ve eşitlikle ilgili endişeleri gidermek için kimin kapsandığını, kimin ayrıldığını ve kimin dışlandığını bilmek önemlidir. Ancak çalışmalar belirli özelliklere sahip öğrencilere odaklandığından dolayı bu ayrımı yaparak gerekli önlemleri alabilmek konusunda ne yazık ki gecikilmektedir (Ainscow, 2020a). Eğitim ve öğrenme stratejilerinin toplumun kültürel yapısı ve içeriğine göre farklılık gösterdiği, her toplumun kendine has eğitsel yöntemleri olduğu gerçeğinden yola çıkarak bireylerin farklılıklarının birer zenginlik olarak görülmesi ve esnek yöntemler içeren bir yaklaşımın varlığı gereklidir. Uluslararası ve ulusal mevzuatlar ile geçerliliği arttırılmış olan kapsayıcı eğitim sistemi bu gerekliliği karşılayacak unsurları içermektedir. Fakat Eğitim Reformu Girişimi [ERG]'nin 2016 yılında yayınladığı kapsayıcı eğitim durum raporuna göre Türkiye her ne kadar ulusal ve uluslararası mevzuatlarda kapsayıcı eğitimi destekleyecek faaliyetlere katılıyor olsa da bunun uygulama boyutunda ne yazık ki eksik olduğu belirtilmektedir. Öyle ki kapsayıcı eğitim sadece engellilik ve kaynaştırma odaklı bir yaklaşım olmaktan uzak farklı bir kavramdır.

Eğitimin desteklenmesi adına ulusal ve uluslararası pek çok mevzuata dâhil olan ve yıllardır AB'ye üye olabilme girişimlerinde bulunan Türkiye Cumhuriyeti'nin son zamanlarda kapsayıcı eğitim alanında faaliyetleri hız kazanmış olsa da ne yazık ki politik ve siyasi sebeplerin etkisiyle Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgesinde yaşayan çocukların ana dil problemine ilişkin etkili bir çözüm yolu ürettiği söylenemez. Kapsayıcı eğitimin ana dili Türkçe olmayan çocukları da kapsadığını düşündüğümüzde kendimize şu soruyu sormalıyız neden bu öğrencilerimizin sisteme dâhil edilmesi ve başarılı olabilmeleri konusunda başarısız oluyoruz?

Bu sorunun cevabına ilişkin bulgulara, çocuğun çoğu zaman resmi dil ile ilk kez tanıştığı ve iki dil karmaşasının yaşandığı ilkokullarda ulaşmak mümkündür. Kapsayıcı eğitim ve iki dilliliğe ilişkin yapılan diğer araştırmalar (Aksungur, 2023; Aslan, 2018; Baka, 2023; Emeç, 2011; Ergün, 2017; Gözüküçük, 2015; Gül Yazıcı, 2007; Karadaş, 2017; Kepenek, 2022; Kızıltaş, 2019; Öğmen, 2021) iki dilli çocukların yaşadıkları problemlerin incelenmesine ilişkin kapsayıcı eğitim bağlamında gerçekleştirilmemiştir. Fakat ana dili farklı olan iki dilli çocuklar kapsayıcı topluluklar arasındaki dezavantajlı gruplar arasındadır. Mevcut çalışma kapsayıcı eğitim ile iki dillilik olgusuna ilişkin bulguları birlikte inceleyerek literatürdeki diğer çalışmalara katkı sağlaması bakımından önemlidir.

Bu araştırmanın katılımcılarının sınıf öğretmenlerinden oluşuyor olmasının nedeni ilkokul eğitimine devam eden çocukların bilişsel ve duyuşsal süreçlerine fazlasıyla tanıklık etmeleri ve çocukların öğrenme süreçlerini daha iyi anlamlandırmalarından kaynaklıdır. Bu araştırmada ilkokulun farklı sınıf seviyelerinde görev yapan sınıf öğretmeni katılımcılar eğitim sürecindeki deneyimlerini hem kendi bakış açılarıyla anlatıp hem de yaşanan sorunları belirteceklerdir. İki dilli öğrencilerimizin yer aldığı okullara genellikle mesleğe yeni başlayan ve ana dili çocukların dilinden farklı olan öğretmenler atanmaktadır. Bu okullarda göreve başlamak ile kendisi de iki dilli dezavantajlı bireylere dönüşen sınıf öğretmenleri ve iki dilli öğrencilerinin yaşadıkları sorunlar neredeyse uzay çağının yaşandığı dünya düzeninde hem eksiklik hem de büyük bir kayıptır.

Yukarıda belirtilen sebeplerden dolayı bu araştırmanın temele aldığı problem; kapsayıcı eğitimin ülkemizde bir politika haline dönüşmesine rağmen ana dil problemlerini giderebilme noktasında niçin eksik kaldığı sorusudur. Araştırmanın bütününde bu soruya yanıt aranacak ve kapsayıcı eğitim bağlamında iki dillilik ile alakalı yaşanan sorunlar sınıf öğretmenlerinin bakış açısıyla birlikte belirlenerek bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri sunulacaktır.

**Yöntem**

Bu araştırmada ortaya çıkarılmak istenen olgu, kapsayıcı eğitim bağlamında dezavantajlı gruplar arasında yer alan ana dili Türkçe olmayan (iki dilli) ilkokul 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerinin başta eğitsel olmak üzere farklı alanlarda yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileridir. Araştırma; konusunun niteliği, amacı ve araştırmacının tercihi doğrultusunda nitel araştırma deseni ile oluşturulmuştur. Nitel araştırma, teori oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı bulundukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır (Yıldırım, 1999). Nitel araştırma aynı zamanda bilimsel sonuçlara bağlı olarak net iddialarda bulunamadığımız, daha fazla zaman ve deneyim isteyen araştırmalarda tercih edilen bir yaklaşımdır (Creswell, 2013). Mevcut araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan temel nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Temel nitel araştırma, araştırmacının herhangi bir olguyu veya olayı katılımcıların bakış açısından anlama ve açıklama girişimidir. Temel nitel araştırma, katılımcıların ve araştırmacıların çalışmak istedikleri fenomeni nasıl yorumladıklarını, dünyalarıyla nasıl ilişkilendirdiklerini ve deneyimleriyle ne tür bir anlam yarattıklarını içerir. Temel nitel araştırma verileri; görüşmeler, gözlem veya doküman analizi yoluyla toplanır. Kuramsal bir çerçeve içinde araştırmacı hangi soruları soracağına, hangi durumları gözlemleyeceğine veya hangi belgeleri ilgili gördüğüne karar verir. Temel nitel araştırmalarda veri analizi, verileri diğer verilerden ayırarak ve tekrarlanan verileri uygun kategorilere ayırarak yapılır. Anket sonuçları bölümünde elde edilen verilerden konular oluşturulmuş ve son aşamada araştırmacılar katılımcıların yorumlarını anlamaya çalışmıştır. (Merriam, 2013). Temel nitel araştırma yöntemi ile oluşturulan bu araştırmanın çalışma grubunu Diyarbakır iline bağlı merkez ilçeler, bağlı diğer ilçeler, köy ve mezralarda görev yapan 20 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemesinde tarafsız bir yaklaşım sergilendiğinden dolayı olasılığa dayalı olmayan amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında nitel araştırma yöntemlerinden biri olan ve sıklıkla tercih edilen görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu araştırmada kapsayıcı eğitim ve iki dillilik arasındaki ilişkinin, aynı zamanda kapsayıcı eğitimin iki dillilik üzerindeki etkilerinin açığa çıkarılması hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda çalışma kendi içerisinde temelde iki bölüme ayrılmıştır. İlk bölümde konuya ilişkin teorik bilgiye yer verilirken, ikinci bölümde saha araştırması gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibi sıralanabilmektedir:

- Çalışmanın yapıldığı Diyarbakır ilinde iki dilli öğrenciler mevcuttur. Öğrencilerin anadili ağırlıklı olarak Kürtçe ve Zazaca'dır.
- İki dillilik durumu, anadili Türkçe olmayan çocukların eğitim ortamında var olmaları konusunda bir dezavantaj yaratmaktadır. Bu konulardan en önemlileri akademik başarı ve sosyalliktir.
- Ana dili Türkçe olmayan çocukların eğitim ortamında yaşadıkları en büyük problem akademik başarılarının bu durumdan olumsuz şekilde etkilenmesidir.
- Eğitim ortamında çocukların başarılarının yanı sıra özgüvenleri ve kendilerini ifade etme yetenekleri de olumsuz etkilenmektedir.
- İki dillilik durumu eğitsel gelişimde bazı durumlarda dezavantaj yaratırken, bazı durumlarda avantaj yaratmaktadır.
- Çocuklarla uyumun yakalanabilmesi için öğretmenlerin; sınıf içi ve sınıf dışı ortamlarda sosyal aktivitelere yer vermesi faydalı bulunmaktadır.
- Katılımcılardan çok azı iki dilli öğrencilerin eğitimine ilişkin uyum eğitimi almıştır.
- Katılımcıların neredeyse yarısı kapsayıcı eğitim üzerine eğitim almıştır.
- Lisans eğitimleri ve adaylık eğitimleri süresince neredeyse hiçbiri kapsayıcı eğitim ile tanışmamış olan sınıf öğretmenlerinin çoğunun kapsayıcı eğitim farkındalıkları eğitim sürecinde kendi çabaları ile öğrendiklerine dayanmaktadır.
- Kapsayıcı eğitim hakkındaki öğretmen fikirleri kendi şahsi çıkarımlarına dayanmaktadır.
- Kapsayıcı eğitimin iki dillilik üzerinde birleştirici, güçlendirici ve ayrıştırmayı önleyici etkisi olduğu söylenmektedir.
- İki dilli olma durumunun çözümü için en etkin görülen yöntemlerin politik olduğu düşünülmektedir.
- Ana dilinde eğitimin uygun koşullar sağlandığı takdirde olumlu sonuçlar doğuracağı düşünülmektedir.
- Okul öncesi eğitimde iki dilli çocuklara ilişkin programın ikinci dili öğrenme açısından zenginleştirilmesi gerekmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Kapsayıcı eğitim, iki dillilik, ana dili

**Kaynakça**

Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (3. baskıdan çeviri). (Çeviri Editörleri: Bütün, M. & Demir, S. B.). Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma: Desen ve uygulamalar için bir rehber.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Engelliler Hakkında Kanun (5378 S.K.), T.C. Resmî Gazete, 25868, 7 Temmuz 2005. https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.5378.pdf

Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim, 23*(112), 7-17.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

WHO, (2022). World health statistics 2022: Monitoring health for the SDGs, sustainable development goals. https://www.who.int/publications/i/item/9789240051157 adresinden 14 Mayıs 2023 tarihinde edinilmiştir.

Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education, 22*(7), 803-817. doi: 10.1080/13603116.2017.1412506

# Genel Eğitim Sınıf Öğretmenlerinin Eğitimde Dezavantajlı Gruplara Yönelik Deneyimlerinin/Görüşlerinin Belirlenmesi

Candan Hasret Şahin
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Özgül Aldemir Fırat
Pamukkale Üniversitesi

**Problem Durumu**

'Temel eğitim hakkı' uluslararası ve ulusal yasal düzenlemelerde yer almakta ve kapsayıcı eğitimin temelini oluşturmaktadır (Akgündüz, 2019). Kapsayıcı eğitim tüm öğrenenlerin eğitime erişimini destekleyen ve eğitim ortamlarında farklılık gözetilmeksizin eşit fırsatların sağlanmasını vurgulayan bir yaklaşımdır (Ainscow, 2005; UNESCO, 2005). Uluslararası çalışmalar incelendiğinde UNESCO tarafından yayınlanan Salamanca Bildirgesi (1994) kapsayıcı eğitimde önemli bir dönüm noktası olarak görülmektedir. Salamanca bildirgesinde özel gereksinimi olan bireylerin eğitime erişimiyle birlikte ilkeler belirtilmektedir. Bu ilkeler ''herkes için eğitim', 'eğitim her çocuğun hakkı', 'her çocuk kendine özgü özelliklere, ilgi, yetenek ve öğrenme ihtiyaçlarına sahiptir.' olarak sıralanmakta ve tüm bireylerin eğitime erişim hakkında odaklanmaktadır (Akgündüz, 2019).

Ülkemizde ise kapsayıcı eğitim yönelik olarak Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) 2017 yılında yayımladığı genelgede bu anlayış doğrultusunda "kaynaştırma/bütünleştirme" uygulamaları ifadesi kullanılmaya başladığı görülmektedir. Son yıllarda eğitim ortamlarında kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına devam eden öğrencilerin sayılarında artış olduğu görülmektedir. İstatistikler incelendiği bu artışta yer alan grubun çoğunlukla özel gereksinimi olan bireylerden oluştuğu görülmektedir. Eğitim ortamlarına bakıldığında ise dezavantajlı grupta (mülteci-sığınmacı-göçmen, azınlık, yoksul, suça itilen çocuklar vb.) yer alan öğrenciler sayılarının da gün geçtikçe arttığı görülmektedir. Kapsayıcı eğitim anlayışı yalnız özel gereksinimi olan öğrencileri değil tüm öğrenenleri kapsayan ve ayrım gözetmeksizin eğitime erişime ve katılımlarını amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu doğrultuda gerçekleştirilen eğitim-öğretim uygulamalarının bu yönde şekillendirmek gerekmektedir.

Tüm öğrenenleri kapsayan bir eğitim sürecinin gerçekleşmesinde ise en büyük sorumluluk öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarının farkında olması ve herhangi bir ayrım gözetmeksizin her öğrenene ulaşan eğitim süreçlerini tasarlaması gerekmektedir. Bu çalışmada dezavantajlı grupta yer alan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır.

Kapsayıcı eğitim herhangi bir bireysel farklılık gözetilmeksizin her bir öğrenenin eğitim ortamlarına erişimini amaçlamaktadır. Eğitim ortamlarında dezavantajlı grupta yer alan öğrencilerin eğitime erişimi ve katılımı konusunda yaşanılan zorlukların bu öğrencilerle çalışan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda belirlenmesi ve bu bağlamda öğretmenlerin sunmuş oldukları önerilerin dikkate alınması oldukça kıymetlidir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin dezavantajlı grupta yer alan öğrencilerle ilgili bilgilendirilmesi ve öğretmenlere uzman desteğinin sunulması, uygulamaların iyileştirilmesine katkı sağlayacaktır.

**Yöntem**

Nitel araştırma olarak yürütülen bu çalışmada öğretmenlerin dezavantajlı grupta yer alan öğrencilerin eğitim sürecine katılımına ilişkin görüş ve önerilerini belirlemek amacı ile yapılandırılmış görüşme sorularıyla veriler toplanmıştır. Çalışmaya (a) genel eğitim sınıflarında aktif olarak çalışan, (b) sınıfında dezavantajlı öğrenciyle çalışan ve (c) gönüllü olan 11 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerle öncesinde görüşmeler gerçekleştirilmiş olup gönüllü katılımı onaylayan öğretmenlere görüşme soruları Google Forms üzerinden iletilmiştir. Görüşme sorularının yer aldığı formda ilk bölüm demografik bilgilerden oluşmakta olup yedi sorudan ve alt sorulardan oluşmaktadır. Veri toplama sürecinin tamamlanmasının ardından veriler iki araştırmacı tarafından kontrol edilmiş ve betimsel olarak analiz edilmiştir. Öğretmenleri üçü erkek, sekizi ise kadındır. Öğretmenlerin yaşları 26-42 yaş aralığındadır. Öğretmenlerin kıdem yıllarının 1-5 yıl arasında yoğunlaştığı (n=5) görülmektedir. Diğer öğretmenlerin kıdem yılları ise 11-15 (n=2), 16-20 yıl (n=2) ve 6-10 yıl (n=1) şeklindedir. Öğretmenlerin çoğunluğu (n=10) kapsayıcı eğitime ilişkin ders, eğitim ve seminere katıldıklarını belirtmiştir. Verileri analizi sonucunda (a) kapsayıcı eğitim, (b) cinsiyet eşitsizliği, (c) azınlık grubunda yer alan öğrenciler, (d) mülteci-sığınmacı ve göçmen öğrenciler, (e) özel gereksinimi olan öğrenciler, (f) risk altındaki (suça itilen, istismara maruz kalan) öğrenciler ve (g) yoksul öğrenciler olarak temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Her bir tema altında (a) yaşanılan zorluklar ve (b) öneriler alt temaları yer almaktadır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Kapsayıcı eğitim teması incelendiği öğretmenlerin *'Hem yasa gereğince hem de çocukların sosyal ve duyussal yönden gelişimlerini sağlıklı olması nedeniyle bütün çocukların birlikle eğitim alması gerektiğini düşünüyorum tabi ki özel durumlarda çocuk özel alanlarda eğitim almalı ancak akranlarından tamamıyla kopmamalı benim için kapsayıcı eğitim bunu ifade ediyor.'* ve '*Kapsayıcı eğitimde bireyin diğer bireylerden farklı olan özellikleri (dili, sosyal ve kültürel yapısı, gelişim özellikleri, öğrenme güçlükleri vb.) dikkate alınarak bir eğitim verilir. Tüm öğrenme ihtiyaçlarını kapsar. Kapsayıcı eğitimde*

*tüm bireyler öğrenme hakkına sahiptir. Birey engelinden dolayı, dilinden dolayı, sosyo-ekonomik durumundan dolayı eğitim hakkından mahrum bırakılamaz. Tüm bireyler kendi ihtiyaçları doğrultusunda öğrenmelerini destekler.'* ifadeleriyle kapsayıcı eğitimi tanımladıkları görülmektedir. Cinsiyet eşitsizliğine ilişkin görüşlerini öğretmenlerden biri 'Türkiye koşullarında uygulanabilirliği tartışılır. Kız çocuklarının okula gönderilmesi oranının arttırılması gerekiyor, kapsayıcı eğitim bağlamında cinsiyet eşitliği sağlanabilinir.' sözleriyle belirtmektedir. Öğretmenlerin azınlık gruplarına ilişkin '*Özellikle dil konusunda sorun yaşayan ve travma geçmişi olan öğrencilerde eğitim öğretim faaliyetlerinde kullanılacak basit bir materyal dahi öğrenciler tramvayı tetikleyebilir.'* görüşlerini ve *'Öğrenciler ile sağlıklı ve doğru iletişim için dil öğretimi faaliyetleri desteklenebilir, öğretmenler psikososyal destek konusunda derinlemesine vaka kapsamlı eğitim alabilir.'* ve 'Oryantasyon süreçlerinin uzun tutulması' gibi önerileri dile getirmektedir. Mülteci-sığınmacı-göçmen öğrenciler temasında '*Özellikle Suriye kökenli öğrencilerde birbirimizi anlama konusunda zorluk yaşıyorum. Bu çocukların arkadaş ortamına girerken dahi zorluklar yaşadığını birçok kez gözlemledim.' ve 'Suriyeli öğrencim var okuma yazmayı öğrettim ancak ailede Türkçe konuşulmadığı için anlamada ve kendini ifade etmede sorun yaşıyoruz.'* sözleriyle ifade etmektedirler. Özel gereksinimi olan öğrenciler temasında öğretmenler '*Özel gereksinimli öğrencilerden raporlu öğrencileri algılıyorum….', 'Özel eğitim çok ayrı bi alan ve vicdan gerektirdiğini düşünüyorum. Sabır ve metanet olmadan bu işleri yürütmek sınıf ortamında huzuru sağlamak çok zor*.' şeklinde ifade etmektedirler. Risk altındaki öğrenciler temasında ise '*Öğrencilerimden birisi maalesef dileniyor aynı zamanda ağır zihinsel engelli öğrenciyi okula getiremiyorum aile bilinçsiz ve üstelik idarenin haberi var vali çocuğu kaç kere dilenirken görüyor topu yine okulu atıyor ilgilenelim diye okul öğretmene atıyor. Mesai dışında ben çocukların neler yaptığına nasıl müdahale edebilirim gerekli yerler gerekli durumları biliyor ama yine öğretmenden bekleniyor her şey.*', *'Bu çocuklar kendileri şiddet taciz mağduru risk altındaki çocuklar.'* sözleriyle durumu ifade etmektedirler. Son tema olan yoksul öğrenciler temasında ise öğretmenler '*Yoksul mahallerde çalıştım daha hırslı ve saygılı veli ve öğrenciler, geçim sıkıntısından dolayı birçok çocuk okula devam edemiyor.', Kesinlikle okullarda tek tip kıyafet döneminin geri gelmesi gerektiğini düşünüyorum. Bu şekilde kimin maddi durumun ne olduğunu düşünmek çocukların kendi arkadaş ortamında söz konusu olmaz.'* ifadelerini kullanmaktadırlar.

**Anahtar Kelimeler**: Kapsayıcı eğitim, dezavantajlı gruplar, sınıf öğretmenleri

**Kaynakça**

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International journal of inclusive education*, *10*(4-5), 295-308. https://doi.org/10.1080/13603110500430633

Akgündüz, M. M. (2019). Kapsayıcı eğitimin hukuki dayanakları. P. O., Taneri (Ed.). *Kuramdan Uygulamaya Kapsayıcı Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

Diken, İ. H. (2014)(Ed.). Özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim. Ankara: Pegem Akademi

Gürgür, H. ve Rakap, S. (2019). *Kapsayıcı eğitim. Özel eğitimde bütünleştirme.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2017). *Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları genelgesi.* https://orgm.meb.gov.tr/www/kaynastirmabutunlestirme-yoluyla-egitim-uygulamalari-genelgesi-guncellendi/icerik/934

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği.* https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm

Talas, S. (2020). (Ed.) *Özel eğitim.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Yassıbaş, U. (2021). *Bir ortaokuldaki özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştirilmesine ve problem davranışlarının azaltılmasına yönelik okul çaplı olumlu davranışsal destek: Eylem araştırması.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

# İlkokullarda Yetiştirme Programına (İYEP) Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

Recep Karadaş
MEB

Durmuş Ekiz
Trabzon Üniversitesi

Taner Altun
Trabzon Üniversitesi

**Problem Durumu**

İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP), İlkokulların 3'üncü ve 4'üncü sınıflarına devam eden ancak özel eğitim tanısı olmayan, önceki eğitim ve öğretim yılları içinde çeşitli nedenlerle Türkçe ve matematik dersi öğretim programlarında yer alan ve bu program kapsamında belirlenen kazanımları yeterli düzeyde edinemeyen öğrencilerin yetiştirilmesi için uygulanan program şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2018).

İYEP uygulamaları esnasında, öğretmenlerin belirlenen öğrencilere, 10 kişilik gruplar olacak şekilde, ders saatleri dışında haftada 10 saat eğitim vermesi düşünülmüştür. Ancak derslik eksiği, programa dahil olmak isteyen öğretmen bulunamayışı gibi nedenlerle, gruplar oluşturulamadığı durumlarda, her öğretmenin kendi dersi içerisinde birleştirilmiş sınıf mantığı uygulama yapması istenmiştir. Kendi sınıflarında İYEP uygulamaları yapan öğretmenlere, İYEP uygulama ücreti ödenmeyeceği MEB tarafından açıklanmıştır.

İYEP öğrenci belirleme sürecinde yabancı uyruklu (Suriyeli) öğrenciler seviye belirleme sınavlarına alınmamış ancak daha sonra Suriyeli öğrencilerin programa dahil edilmesi yönünde alınan karar okullara gönderilerek, bu öğrencilerin programdan yararlanması sağlanmıştır.

Bu araştırmanın amacı; ülkemizde ilkokullarda eğitim gören ve belirli seviyede kazanımları edinememiş öğrencilerin tespit edilerek bu öğrencilere yönelik yapılan "İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP)" çalışmalarının yeterliliğinin, öğrenci başarısına etkilerinin ve öğretmen görüşlerinin tespit edilmesidir. Ülkemizde tüm devlet okullarında öğrenim gören öğrencilerin, eğitimin tüm kademelerinde başarılarının artması için çeşitli faaliyetler yapılmakta, değişik eğitimler hazırlanmaktadır. Öğrencilerin tamamının belirli seviyenin üstünde olması için tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de alternatif programlar oluşturulmaktadır. Bu alternatif programlar; genellikle kazanımları tam edinemeyen öğrencilere yönelik takviye kurslar yapılması şeklinde hazırlanmıştır. Bu eğitimlerin en başında Destekleme ve Yetiştirme kursları gelmektedir. Finanse edilen bu programların kimisi hafta sonu kimisi hafta içi yapılmaktadır. Ayrıca yapılan düzenleme ile İYEP programına sonradan Suriyeli öğrencilerde dahil edilmiştir. Bulunduğu ülkenin dilini öğrenemeyen öğrencinin kültürlenme süreci zayıf, öğretimden edineceği kazanım minimum seviyede olacaktır. Okullaştırılamayan ve kültürlenme süreci yaşamayan mülteci öğrencilerin ilerleyen süreçte büyük sorun olması kaçınılmazdır. Bu bağlamda öğrencilere verilecek eğitimin niteliği büyük önem taşımaktadır. Onların sorunları, ihtiyaçları ve seviyeleri tespit edilerek programlara yön verilmelidir. Aksi halde iş, enerji ve maddi kayıplar yaşanabilir. Tüm bu nedenler göz önüne alınarak İYEP programının etkililiğine, varsa eksiklerinin tespit edilmesine yönelik çalışma yapılması gereği hissedilmiştir.

**Yöntem**

Bu araştırmada yöntem olarak nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Mevcut duruma müdahale etmeden araştırılan kişi, olay veya olguyu olduğu gibi tanımlamayı amaçladığından araştırmada, durum tespitine yönelik betimsel bir model tercih edilmiştir (Lincoln ve Guba, 1985). Betimsel modelle, bir konudaki mevcut durum araştırılır. Bu tür araştırmalarda ele alınan olaylar ve durumlar ayrıntılı bir şekilde araştırılmakta, daha önceki olaylar ve durumlarla ilişkisi incelenerek, "Ne" oldukları betimlenmeye çalışılmaktadır (Tanrıöğen ve Sarpkaya, 2011).

Araştırmanın çalışma grubu; 2018/2019 öğretim yılında, İstanbul ili Sancaktepe ilçesine bağlı 4 kamu İlkokulunda 3. Ve 4. Sınıflarda görev yapan, İYEP programı kapsamında MEB tarafından yapılan seviye tespit sınavıyla belirlenen öğrencilere kurs veren veya sınıfında İYEP programına dahil edilen öğrencisi bulunan öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu okullarda İYEP programına dahil edilen toplam 195 öğrenci bulunmaktadır. Belirlenen 195 öğrenci için görev yapan 21 öğretmen bulunmaktadır. Program kapsamında üçüncü ve dördüncü sınıf öğrenci seviyelerine yönelik eğitim verildiği için, İYEP sınıfında veya kendi sınıfında ders veren 21 öğretmen ile çalışma yapılmıştır. Bu öğreticilerin 11'i üçüncü sınıf, geriye kalan 10 öğretici ise dördüncü sınıf düzeyinde sınıf öğretmenliği yapmaktadır.

Araştırmada İYEP (İlkokullarda Yetiştirme Programı) kapsamında verilen eğitimin etkililiğini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından "yarı yapılandırılmış görüşme (mülakat) formu" araştırma ile ilgili nitel veri toplama aracı olarak geliştirilmiştir. Araştırmacı, öğreticilerin konu ile ilgili görüşleri ve fikirleri doğrultusunda veri toplama aracı için ham olarak 15 madde hazırlamıştır. Konu alanı uzmanından görüş alarak, ölçekten 7 madde çıkarılmıştır. Son durumda veri toplama aracında öğreticilerle mülakat yapmaya dönük açık uçlu 8 madde kullanılmıştır.

Araştırma nitel yaklaşıma göre yapılmıştır. İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) kapsamında takviye eğitimlerin nasıl gerçekleştiğini tespit etmek ve projenin etkililiğine eleştirel gözle bakmak için öğreticilere yönelik araştırmacı tarafından

hazırlanan ölçek kullanılmıştır. Ölçeğe verilen cevaplara yönelik içerik analizleri yapılmıştır. Nitel verilerin çözümlemesinde araştırmacı değişik zamanlarda öğreticilerin ifadelerini okumuş ve ifadeleri sorunlara yönelik olanları temalar olarak belirlemiştir. Aynı veri setinin Türkçe öğretmeni tarafından okunması sağlanarak gerekli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmaların geçerlilik ve güvenirliliği üç şekilde yapılmaktadır. Bunlar: yorumların katılımcılara sunulması, birden fazla veri toplama aracının kullanılması ve verilerin analizinin başka bir uzman tarafından yapılması. Her üçünün de yapılması ya da birinin yapılması nitel araştırmalar için yeterli olduğu ileri sürülmektedir (Ekiz, 2003).

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

- Öğrenci belirlemede hata olduğu kanısı yaygındır. Öğrenci belirleme ölçeğinin geliştirilmesi, ölçekte açık uçlu sorulara yer verilmesi, öğrencilerin yorum yeteneklerinin de ölçülmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğrenci belirleme ölçeğinin 3. ve 4. sınıf öğrencileri için aynı sorulardan oluşmaması gerektiği, her kademe için ayrı ölçeğin uygulanması ve materyallerin buna göre hazırlanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğretmenlerin İYEP uygulamaları konusunda genel itibariyle sınıf içinde birleştirilmiş sınıf gibi yapılan uygulamalardan şikâyetçi oldukları görülmüştür. Öğretmenler bu uygulamanın iş yükü olmasının yanı sıra öğrencilerin verim alamadıklarını, diğer derslerden geri kaldıklarını ve sınıf içerisinde diğer öğrencilerden farklı olduklarını görerek incindiklerini dile getirmişlerdir.
- Sınıfların kalabalık olması nedeniyle sınıf içerisinde birleştirilmiş sınıf İYEP uygulamalarına imkân vermediği görüşünü yansıtmışlardır. Uygulamanın sınıf içinde birleştirilmiş sınıf gibi yapılması verimli olmamaktadır.
- Öğretmenler, İYEP uygulamalarının Destek eğitim odası uygulaması gibi yapılması gerektiğini, yüz yüze eğitimin öğrenciler için daha faydalı olacağını düşünmektedir.
- İYEP uygulamalarının öğrenci başarısına etkisini değerlendiren öğretmenlerin hemen tamamı olumlu yönde fikir beyan etmişlerdir. Öğrencilerin gözle görünür şekilde başarılarının arttığını, okuma yazma öğrendiklerini, matematikte 4 işlem yapabildiklerini vb. gibi değişimler yaşandığını belirtmişlerdir. Ancak materyal anlamında eksikler yaşanması ve programın belirli seviye üstüne çıkarmaması gibi sebeplerle öğrencilerde ilerlemenin bir süre sonra durduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğretmenler, İYEP şube sayılarının arttırılması gerektiği yönünde açıklamalarda bulunmuşlardır.
- Kitaplarda modül sıralamalarında mantık hatası olduğunu, kitapların modüler olarak hazırlanması gerektiğini ve öğrenci kademe seviyelerine uygun hale getirilmesi gerektiğini ileri sürmüşlerdir.
- İYEP ders saati için belirlenen ücretin DYK kurslarında olduğu gibi arttırılması gerektiğini dile getirmişlerdir.
- Öğrencilere kendi sınıfında program uygulanmasının doğru olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Velilerin bilinçlendirilmesi, onlara da eğitim verilmesi gerekmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: İlkokullarda yetiştirme programı, İYEP, öğretmen görüşleri, kurslar

**Kaynakça**

Darling ve Hammond, L.(2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Education Policy Analysis Archives, 8*(1), 1-46.

Ekiz, D. (2003) Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş. Ankara: Anı Yayıncılık.

Gençoğlu, C. (2019). Millî Bir Destekleme ve Yetiştirme Sistemi Modeli: İlkokullarda Yetiştirme Programi (İyep). *Milli Eğitim Dergisi, 48*(1), 853-881.

Güney, K., Yaman, Y. E. (2022). İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) Kapsamında Kullanılan Öğrenci Etkinlik Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi/Evaluation of Student Activity Books Used within the Scope of Education Program in Primary Schools According to Teachers' Views. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 13*(6), 225-242.

Lincoln, Y.S. ve Guba, E. G. (1985). Naturalistic inquiry. Newbury Park: Sage Publications.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2014). http://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_05/26051333_dnmgenelge.pdf (04/04/2019 tarihinde alındı).

Nartgün, Ş. S. ve Dilekçi, Ü. (2016). Eğitimi Destekleme Ve Yetiştirme Kurslarına İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 22*(4), 537-564. doi: 10.14527/kuey.2016.021

Sarıca, R. (2018). Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına (Dyk) Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi, 48*(221), 91-122.

Stevenson, D. L. ve Baker, D. P. (1992). Shadow Education and Allocation in Formal Schooling:Transition to University in Japan. *American Journal of Sociology*, *97* (6), 1639–1657.

Tanrıöğen, A., ve Sarpkaya, R. (2011). *Eğitim Bilimine Giriş*. Anı Yayıncılık.

Toptaş, V., Karaca, E. T. (2019). İlkokullarda yetiştirme programi (IYEP) kapsamindaki matematik derslerini yürüten sinif öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, *48*(1), 417-431.

Yıldız, V. A., Kılıç, D. (2019). İlkokullarda yetiştirme programı (İYEP) kurs sürecinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, *15*(2), 1399-1410.

https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/13134503_YYEP_Uygulama_KYlavuzu.pdf.

https://tegm.meb.gov.tr/www/ilkokullarda-yetistirme-programi-iyep-yonetici-egitimi/icerik/535.

# Çocuk Yoksulluğu ve Eğitim İlişkisi Üzerine Multidisipliner Öneriler

İrem Nur Gürsoy
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Esra Kuduz
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

**Problem Durumu**

UNICEF (2021)'in belirttiği gibi çocuk yoksulluğu yetişkin yoksulluğundan farklı olarak maddi boyuttan fazlasını içeren çok boyutlu bir durumdur. Çoğu zaman çocuklar, barınma, eğitim, beslenme, su veya sağlık hizmetlerinden yoksun olarak yoksulluğu deneyimlemektedirler. Ayrıca bu, onların fizyolojik, psikolojik ve zihinsel gelişimlerini de etkileyebilmektedir. Bu temel gereksinimlerin eksikliği, çoğu zaman ilerleyen yaşlarda yaşamlarında kolayca telafi edilemeyecek boşluklara ve sorunlara neden olacaktır. Yaşamsal ihtiyaçlarının giderilmesinde karşılaştıkları güçlükler ve sınırlılıklar eğitsel süreçlere de yansımakta, böylelikle eğitimin devamlılığı tehlikeye girmektedir. Sebep ve sonuçlarının çok boyutluluğu dikkate alındığında çocuk yoksulluğunu engellemeye yönelik atılan ekonomik adımlar çoğu durumda tek başına yeterli olmamaktadır.

Dünyada çocuk yoksulluğunu önlemeye yönelik atılan adımlara bakıldığında akla ilk olarak Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (UNCRC) gelir (United Nations, 1989). Bu sözleşme ile çocukların yaşam, sağlık, eğitim, koruma ve katılım hakları güvence altına alınmıştır. Bir başka önlem ise Dünya Bankası'nın desteklediği sosyal yardım programlarıdır. Bu programlarla ülkelerde özellikle yoksul ve savunmasız olan bireyler ve ailelerin krizlerle ve şoklarla başa çıkmalarına, iş bulmalarına, üretkenliklerini artırmalarına, çocuklarının sağlık ve eğitimine yatırım yapmalarına ve yaşlanan nüfusu korumalarına yardımcı olmaktadır (The World Bank, t.y.). Bunların yanı sıra eğitim fırsatlarının artırılması için UNESCO, sağlık hizmetlerine erişimin sağlanabilmesi için Dünya Sağlık Örgütü (WHO), çocuk işçiliğine son verebilmek için Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) çeşitli çalışmalar yapmakta veya politikalara destek sağlamaktadır.

Türkiye özelinde ise TÜİK çocukların yaşamı üzerine çeşitli veriler toplamaktadır. TÜİK (2021)'in İstatistiklerle Çocuk raporunda 2020 yılında çocuk yoksulluğunun oranı %33,7'dir. 0-5 yaş grubunda bu oran %29,8; 6-13 yaş grubunda %32,7 ve 14-17 yaş grubunda %34,7 olarak hesaplanmıştır. Türkiye'de ise çocuk yoksulluğu konusunda ön plana çıkan kurumlardan biri Sosyal Yardımlaşma Vakıfları'dır. Bu kurumlar aracılığıyla temelde maddi olmak üzere, yakacak, eğitim, barınma ve sağlık gibi boyutlarda çeşitli yardımlar sunulmaktadır (Daşlı, 2018). Ayrıca çocukları hem eğitime devamlarının sağlanması hem de eğitim-öğretim sürecinde çeşitli imkanların sağlanması amacıyla 12 yıllık zorunlu eğitime geçilmiştir (MEB, 2012). Sağlık Bakanlığı tarafından çocuklara ücretsiz aşı ve bakım hizmeti de sunulmaktadır. Çocuk işçiliğinin önüne geçebilmek için Çocuk İşçiliği ile Mücadele Ulusal Programı yayınlanmıştır (Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, 2023). Örnekler çoğaltılabilmekle birlikte maddi desteğin ön planda olmasının olumsuz etkisi şudur: Çocuk çeşitli imkanlardan yoksun ve sefil bir hayat sürerken yoksulluk sınırının üzerinde görünüyorsa yoksul değil anlayışı mevcuttur (Minujin, Delamonica, Davidziuk ve Gonzalez, 2006).

Çocuk yoksulluğunu pekiştiren tüm boyutların içinde eğitim ve çocuk yoksulluğu ilişkisi oldukça önemlidir. Eğitim, özellikle gelişmekte olan ülkelerde, eğitimin nitelikli bir şekilde devamı, cinsiyet eşitliği ve eşitlik ile ilgili karmaşık sorunlar olmasına rağmen, sürdürülebilir bir geleceğin gelişimini ve çocuklar için refahı teşvik etme fırsatı sunar (Boyden, Hardgrove, & Knowles, 2012). Eğitimden etkilenen ve eğitimi de etkileyen çocuk yoksulluğunun eğitim boyutunu temele alarak ve diğer boyutlarla da ilişkilendirerek ele alınması bu nedenle önemlidir. Çocuk yoksulluğu mağduru olan çocukların özel gereksinimli ve çocuk işçi olması veya göz önünde olmaması (hapishanede olan, çocuk esirgeme kurumlarında olan gibi) bu durumun şiddetini ikiye katlamaktadır. Dahası 2019 yılında başlayan pandemi süreci ile çocuk yoksulluğu derinleşmiştir (Azevedo vd., 2019). Yoksulluk içinde öğrenenlerin deneyimlediği "yoksulluğun pedagojisi", disipline odaklanma, düşük entelektüel katılım ve testlerde başarıya odaklanma ile karakterize edilmektedir. Bir başka deyişle eğitimde pedagoji çocukların sosyal konumuna göre çeşitlilik gösterecek ve bu da hangi tür bilginin öğrenenler tarafından öğrenileceğini değiştirecektir (Hempel-Jorgensen, 2019). Bu nedenle çocuk yoksulluğunun önlenmesi ve eğitsel süreçlerin de kalitesinin artırılması için mevcut durumun şiddetinin ortaya konularak gerekli önlemlerin alınması oldukça önemli olacaktır. Bu doğrultuda bu çalışmada çocuk yoksulluğunun dünyadaki mevcut yansımalarını görmek ve sağlık, sosyal hizmet, hukuk, çocuk gelişimi ve eğitim alanlarında uzman bireylerin bu durumu önlemeye ve eğitim kalitesini bu doğrultuda artırmaya yönelik önerilerini ortaya koymak amaçlanmaktadır.

**Yöntem**

Bu çalışmada temel nitel araştırma deseni benimsenmiştir. Çalışmada veri toplamak amacıyla ilk olarak doküman incelemesi ve sonrasında yarı-yapılandırılmış görüşmeden yararlanılmıştır. Dünyada ve Türkiye'de çocuk yoksulluğunun nasıl ses bulduğunu görmek adına ilk olarak sistematik alanyazın taraması gerçekleştirilmiştir. Sistematik alanyazın taramasına dahil edilecek çalışmalar için belirlenen kriterler şu şekildedir:

- İncelenecek çalışmanın yayınlanmış araştırma makalesi olması
- Fransızca, İngilizce ve Türkçe dilinde yayınlanmış olması

- Güncelliği sağlayabilmek adına 2013-2023 yılları arasında yayınlanmış olması
- Scopus, Web of Science, Ulakbim ve Google Scholar'da taranıyor olması
- Eğitim, sağlık, sosyal hizmet, hukuk ve çocuk gelişimi alanlarında yapılmış olması

Kriterler doğrultusunda çalışmalar incelenerek mevcut durum ortaya konacaktır. Yapılan inceleme sonucunda ortaya çıkan mevcut durum doğrultusunda uzmanlarla gerçekleştirilecek olan görüşme soruları hazırlanacaktır. Görüşme sorularının kapsamının eğitim kalitesi, akademik başarı, eğitime erişim, psikososyal gelişme, öğretmen/yönetici rolleri, ekonomik yardım, aile gibi konular ve çocuk yoksulluğu çerçevesinde planlanacağı düşünülmektedir. Görüşmeler her uzmanla kendilerini rahat hissedecekleri bir ortamda gerçekleştirilecek ve izinleri doğrultusunda ses kaydı alınacaktır. Belirtilen her alandan en fazla iki kişi ile görüşme yapılması beklenmektedir. Görüşme sonucunda elde edilen veriler dökümü yapıldıktan sonra MAXQDA 2020 nitel veri analizi programı ile analiz edilerek raporlanacaktır. Geçerlik ve güvenirliğin sağlanabilmesi için şeffaf bir şekilde her adım detaylandırılacak, katılımcılara veri toplama sonrası elde edilen veriler teyit ettirilecektir. Kodlama iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı gerçekleştirilecek ve sonrasında geçerlik çalışması yapılacaktır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Sağlık çalışanlarının, beslenme, barınma veya hijyen koşulları gibi temel gereksinimlere erişimin sınırlı olduğu durumlarda, çocukların sağlık sorunlarıyla karşılaşabileceğini ve ilerleyen dönemlerde daha fazla sağlık sorunuyla karşılaşma olasılıklarının artabileceğini belirtmeleri ve eğitim kurumlarında da sağlık hizmetlerine erişimin artırılmasına yönelik çözüm önerilerinde bulunmaları beklenmektedir. Çocuk gelişim uzmanlarının ise yetersiz kaynaklara sahip ailelerde yetişen çocukların, erken çocukluk döneminden itibaren eğitim fırsatlarından yoksun kalabileceğini ve okul başarısında geri kalabileceklerini ifade etmeleri beklenmektedir. Bu doğrultuda erken çocukluk dönemi hizmetlerine yatırım yapılması, çocukların gelişimsel özelliklerinin dikkate alınarak temel gereksinimlerinin karşılanması, ailelerin ekonomik güvenceye sahip olmalarını ve ailelere farkındalık kazandırılmasını sağlayacak çözüm önerileri sunmaları öngörülmektedir. Her iki alanda da uzmanların, çocuk yoksulluğunu, aile içi olumsuzluklar, evsizlik, göç, işsizlik gibi faktörlerle ilişkilendirmeleri olasıdır. Hukuk alanında uzman bireylerin özellikle ailenin sosyal konumu, çocuk işçiliği, çocuk hakları ve aile danışmanlığı konularına odaklanmaları ve bu yönde ortaya konacak yasa ve düzenlemelere değinecekleri düşünülmektedir. Ayrıca çocuk yoksulluğunu önlemeye yönelik çeşitli alanlarda gerçekleştirilmesi olası politika önerilerinin de sunulacağı düşünülmektedir. Sosyal hizmet uzmanlarının ise aile bakımının iyileştirilmesi, evlat edinme, çocuk sağlığı/beslenmesi, eğitim bursları, kriz durumlarına yönelik görüşler belirtmeleri ve bu durumları iyileştirecek eğitsel uygulamalar önermeleri beklenmektedir. Özetle, çalışmanın sonucunda çocuk yoksulluğunun çok boyutlu ele alınması ve eğitimin tümünü ortak paydada birleştirebileceği önerilerin sunulması olası görünmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Çocuk yoksulluğu, kapsayıcı eğitim, eşitsizlik, multidisipliner

**Kaynakça**

Azevedo, J., Pedro W. D., Rogers, F. H., Ahlgren, S. E.; Cloutier, M. H., Chakroun, B., Chang, G. C., Mizunoya, S., Reuge, N. J., Brossard, M. & Bergmann, J. L. (2021). *The State of the Global Education Crisis : A Path to Recovery (English).* Washington, D.C. : World Bank Group.

Boyden, J., Hardgrove, A., & Knowles, C. (2012). Continuity and Change in Poor Children's Lives: Evidence from Young Lives. A. Minujin & S. Nandy (Ed.), *Global Child Poverty and Well-being: Measurement, Concepts, Policy and Action* içinde (s. 475-506). Bristol: Policy Press.

Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı (2023). *Çocuk İşçiliği ile Mücadele Ulusal Programı*. https://www.csgb.gov.tr/cgm/cimup/ adresinden erişilmiştir.

Daşlı, Y. (2018). Yoksullukla mücadele aracı olarak sosyal yardımlaşma ve dayanışma vakıfları. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 19(2), 525-542.

Hempel-Jorgensen, A. (2019) Inequality of pedagogy in English schools: How significant is it? *BERA (https://www.bera.ac.uk/blog/inequality-of-pedagogy-in-english-schools-how-significant-is-it)*

Millî Eğitim Bakanlığı (2012). *12 yıl zorunlu eğitim - sorular cevaplar*. https://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12yil_soru_cevaplar.pdf adresinden erişilmiştir.

Minujin, A., Delamonica, E., Davidziuk, A., & Gonzalez, E. D. (2006). The definition of child poverty: a discussion of concepts and measurements. E*nvironment and Urbanization*, 18(2), 481–500. https://doi.org/10.1177/0956247806069627

TÜİK. (2021). *İstatistiklerle Çocuk 2021 [Statistics on Child 2021]*. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu.

UNICEF (2021). *Child poverty*. https://data.unicef.org/topic/child-poverty/overview/ adresinden erişilmiştir.

United Nations. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child#:~:text=States%20Parties%20recognize%20the%20right,spiritual%2C%20moral%20or%20social%20developmentadresinden erişilmiştir.

World Bank. (t.y.). *Social Protection Overview*. https://www.worldbank.org/en/topic/socialprotection/overview adresinden erişilmiştir.

# Kapsayıcı Eğitime Yönelik Yapılan Araştırmaların İncelenmesi

Özgü Cer
Yozgat Bozok Üniversitesi

Canan Koç
Yozgat Bozok Üniversitesi

**Problem Durumu**

Eğitim, içinde yaşadığımız bilişim çağında önemi hızla artan bir olguya dönüşmüştür. Bilgiye herkes tarafından eşit bir şekilde ulaşılabilir olması da ülkelerin gelişmişlik düzeylerinin bir göstergesi olarak kabul edilmiştir. Bu anlamda eğitim, günümüz dünyasında bir ayrım gözetilmeksizin tüm insanların eşit fırsatlarla yararlanması gereken bir insan hakkı olarak ele alınmaya başlanmıştır (Akçamete, Büyükkarakaya, Bayraklı ve Yıldırım, 2012). Tüm öğrencilerin gereksinimlerinin çeşitliliğini ele alma ve bunlara yanıt verme süreci olarak tanımlanan kavram ise kapsayıcılık olarak ifade edilmiştir (Ruairc, 2013). Booth, Nes ve Stromstad'a (2003) göre kapsayıcılık, eşitlik, hak, topluluk, katılım ve çeşitliliğe saygıya dayalı değerleri bilinçli olarak eyleme geçirmekle ilgilidir ve her zaman dışlamayı azaltmakla bağlantılıdır.

Kapsayıcı eğitim kavramı, 2000'li yıllarda, UNESCO ve UNICEF gibi uluslararası kuruluşların gündemine alınmasıyla, özel eğitim alanının dışında da anılmaya başlanmıştır (Çayır, 2022). Başka bir ifadeyle, sosyal adalet ve eşitlik alanındaki gelişmeler, kapsayıcılığı çevreleyen söylemin doğasına katkıda bulunmuştur (Ruairc, 2013) ve 2005'ten itibaren, kapsayıcı eğitim kavramı, öğrenenlerin çeşitliliğini içerecek şekilde genişletilmiştir (Opertti, 2010, aktaran Ruairc, 2013). Türkiye'de ise, kapsayıcı eğitim kavramının 2016 yılı sonrasında yaygınlaşmaya başladığı söylenebilir. Bu yaygınlaşmanın nedeni ise engelli öğrenciler değil, Suriyeli öğrencilerdir (Çayır, 2022). Çünkü, 2011 yılında Suriye iç savaşının çıkmasının ardından savaştan kaçarak ülkesini terk eden milyonlarca göçmen Türkiye'ye sığınmış ve bu durum Türkiye'yi etkileyecek boyuta ulaşmıştır. Suriyeli çocukların eğitim haklarını kullanmalarına yönelik önemli adımlar atılmıştır (Human Rights Watch, 2015).

Tüm bu çalışmalar doğrultusunda Türkçe alanyazında da "kapsayıcılık" ve "kapsayıcı eğitim" kavramları son beş yılda hızla yaygınlaşmaya başlamıştır. Özellikle son beş yıldır gerek bilimsel araştırmalar gerekse lisansüstü tez çalışmalarında kapsayıcı eğitime yönelik çok sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir (Çayır, 2022). Alanyazın incelendiğinde, kapsayıcı eğitim ilgili yapılan araştırmaların incelenmesine yönelik yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Örnek olarak, ulusal alanyazında Amaç (2021) tarafından kapsayıcı eğitimle ilgili sınıf öğretmenleriyle yapılan akademik çalışmaların incelendiği bir araştırma bulunmaktadır. Amaç (2021) tarafından yapılan çalışma, yalnızca sınıf öğretmenlerine yönelik yapılan araştırmaların incelenmesine yöneliktir. Bu araştırmada, 2010-2020 yılları arasındaki Türkiye'de kapsayıcı eğitimle ilgili sınıf öğretmenleriyle yapılan 65 bilimsel makale taranmıştır. Amaç'ın (2021) doğrudan "kapsayıcı eğitim"e yönelik yaptığı çalışmanın dışında, genellikle kaynaştırma eğitimine yönelik yapılan benzer çalışmalara rastlanmıştır. Bu çalışmalara örnek olarak, Sucuoğlu (2004); Batu, Cüre, Nar, Güvercin ve Keskin (2018), Bakkaloğlu, Yılmaz, Altun-Könez ve Yalçın (2018) ve Rakap ve Kalkan'ın (2021) yaptığı çalışmalar verilebilir.

Bu araştırmanın problemi, kapsayıcı eğitimle ilgili Türkiye'de yapılan bilimsel çalışmaların sistematik bir analizinin yapılmasıdır. Bu probleme dayalı olarak bu araştırmanın yapılmasının ilk nedeni, Türkiye'de "kapsayıcı eğitim" ve "kapsayıcılık" alanlarına yönelik yapılan çalışmaların özellikle son beş yılda hız kazanmasının bir sonucu olarak, kapsayıcı eğitime yönelik yapılan çalışmaların mevcut durumunun değerlendirilerek gelecekte yapılacak olan çalışmalara yol gösterecek olmasıdır. İkinci olarak, "kapsayıcı eğitim" anahtar kelimesinden yararlanılarak ve çalışmaların yayım tarihleri veya çalışma gruplarına herhangi bir sınırlama getirmeden ulusal alanyazındaki makale ve lisansüstü çalışmaların incelenecek olmasıdır. Üçüncü olarak, kavramın nasıl ve hangi bağlamda sunulduğu hakkında genel bir çerçeve sunacak olması ve kapsayıcı eğitimin niteliğini artırmaya ilişkin eğitim politikalarının geliştirilmesine katkı sağlayacak olmasıdır. Son olarak ise, ulusal alanyazında kapsayıcı eğitim ilgili yapılan araştırmaların incelenmesine yönelik yapılan çalışmaların sınırlılığıdır.

Tüm bu yönleriyle, bu araştırmanın amacı, kapsayıcı eğitime yönelik yapılan araştırmaların incelenmesidir.

Bu genel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Kapsayıcı eğitimle ilgili yapılan araştırmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Kapsayıcı eğitimle ilgili yapılan araştırmaların amaçlarına göre dağılımları nasıldır?
3. Kapsayıcı eğitimle ilgili yapılan araştırmalarda kullanılan araştırma yöntemlerinin ve desenlerinin dağılımları nasıldır?
4. Kapsayıcı eğitimle ilgili yapılan araştırmaların örneklemlerinin dağılımı nasıldır?
5. Kapsayıcı eğitimle ilgili yapılan araştırmaların veri toplama araçlarının dağılımı nasıldır?
6. Kapsayıcı eğitimle ilgili yapılan araştırmaların bulgularının dağılımı nasıldır?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Türkiye'de kapsayıcı eğitimle ilgili yapılan araştırmaların incelenmesini amaçlayan bu çalışma nitel bir araştırmadır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan doküman incelemesi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, çeşitli sorunların, kavramların ve süreçlerin yorumlanmasına dayalıdır ve insanları, varlıkları ve olayları kendi doğal ortamlarında inceler (Neuman, 2007). Doküman incelemesi, araştırmanın amacına yönelik kaynaklara ulaşmada ve elde edilecek verilerin tespit edilmesinde kullanılır (Çepni, 2010). Araştırılması planlanan olgu ya da olaylara yönelik bilgi içeren materyallerin analizidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

### Çalışmanın Materyali

Kapsayıcı eğitime yönelik incelenen araştırmalar yüksek lisans ve doktora tezleri olmak üzere lisansüstü tez çalışmalarını ve ulusal alanyazındaki bilimsel makaleleri içermektedir. Lisansüstü tez çalışmaları için "Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi"'nden yararlanılarak araştırma yapılmıştır. Ulusal alanyazındaki bilimsel makaleler için Google akademik, Piri makale koleksiyonu, dergipark, ideal online süreli yayınlar, TRDizin, Dergi platformu veri tabanlarından yararlanılmıştır. Araştırmaya dahil edilecek kapsayıcı eğitimi içeren ulusal alanyazındaki bilimsel makalelerin sayısı 26, yüksek lisans tez çalışmalarının sayısı 12 ve doktora tez çalışmalarının sayısı 5 olarak belirlenmiştir.

### Verilerin Analizi

Kapsayıcı eğitime yönelik yapılan araştırmaların incelenmesini amaçlayan bu çalışmada toplanan verilerin analizi, betimsel analiz sürecine uygun olarak, verilere ilişkin frekans ve yüzde tabloları oluşturularak yapılmıştır. Buna yönelik, ilk olarak, ilgili araştırmaların yapıldıkları yıl, amaçları, araştırma yöntemleri ve desenleri, veri toplama araçları, örneklemleri ve bulguları Microsoft Word programında tablo içine yazılarak hazırlanmıştır. İkinci olarak, çalışmanın birinci araştırma sorusu olan kapsayıcı eğitimle ilgili yapılan araştırmaların yıllara göre dağılımına ilişkin, tablo içine yazılan araştırmalar yüksek lisans, doktora ve bilimsel makale olarak gruplandırılarak her birinin sayısı belirlenmiştir ve frekans ve yüzde değerleri yazılmıştır.

Üçüncü olarak, çalışmanın ikinci araştırma sorusu olan kapsayıcı eğitimle ilgili yapılan araştırmaların amaçlarının dağılımına ilişkin araştırmaların amaçları tek tek okunarak kod, alt tema ve temalar oluşturularak her birinin frekans ve yüzde değerleri yorumlanmıştır. Dördüncü olarak, kapsayıcı eğitimle ilgili yapılan araştırmaların yöntemleri ve desenlerinin dağılımına ilişkin, nitel, nicel ve karma yöntem olarak belirtilen çalışmalar gruplandırılmıştır. Beşinci olarak, kapsayıcı eğitimle ilgili yapılan araştırmaların örneklemlerinin dağılımına ilişkin, araştırmalarda kullanılan örneklemler incelenerek gruplandırılmış ve her birinin sayısı belirlenmiştir, frekans ve yüzde değerleri yazılmıştır. Altıncı olarak, kapsayıcı eğitimle ilgili yapılan araştırmaların veri toplama araçlarının dağılımına ilişkin, araştırmalarda yararlanılan veri toplama araçları incelenerek gruplandırılmış ve her birinin sayısı belirlenmiştir, frekans ve yüzde değerleri yazılmıştır. Son olarak, kapsayıcı eğitimle ilgili yapılan araştırmaların bulgularının dağılımına ilişkin araştırmaların bulguları tek tek okunarak kod, alt tema ve temalar oluşturularak her birinin frekans ve yüzde değerleri yorumlanmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Kapsayıcı eğitimle ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde ortaya çıkan sonuçlar maddeler halinde aşağıda sıralanmıştır.

- Lisansüstü tez çalışmalarının 2019-2023 yılları arasında yapıldığı, bilimsel makalelerin ise 2017-2022 yılları arasında yapıldığı görülmektedir. Yüksek lisans çalışmaları en çok 2022 yılında, doktora çalışmaları en çok 2021 yılında ve bilimsel makaleler ise en çok 2022 yapılmıştır.
- En fazla "öğretmenlerin ve diğer paydaşların bakış açısından kapsayıcı eğitimin genel durumunun analiz edilmesi"ni amaçlayan araştırmalar olduğu görülmektedir.
- En çok nitel araştırma yönteminin kullanıldığı görülmektedir. Nitel araştırma desenlerinden ise en çok olgubilim deseni ve durum çalışmasından yararlanılmıştır. Nicel araştırma desenlerinden ise tarama modeli ve ilişkisel tarama modellerinden yararlanıldığı görülmektedir. Karma yöntem ise, araştırmalarda en az kullanılmıştır.
- Yapılan araştırmalarda en çok öğretmen, okul yöneticisi, yerel yönetim yetkilisi, sivil toplum kuruluşu yetkisi, sığınmacı öğrenci, Türk öğrenci, rehber öğretmen, müdür yardımcısı gibi karışık örneklemlerle çalışıldığı, en az ise ilkokul öğrencisi, yabancı dil öğretmeni, öğretim elemanı ve öğretmen adaylarıyla çalışıldığı görülmektedir.
- Araştırmaların veri toplama araçları incelendiğinde, en çok görüşme, ölçek ve gözlemden yararlanıldığı, en az ise alan notları, odak grup görüşmesi, Vignette tekniği ve akademik başarı testinden yararlanıldığı görülmektedir.
- Yapılan araştırmaların bulguları kod, alt tema ve tema olarak sınıflandırılmıştır. Buna göre, toplamda 169 çalışmadan 298 kod, 48 alt tema ve 10 temaya ulaşılmıştır. Buna yönelik, en çok "çözüm önerileri" ve "sorunlar" temalarına ilişkin bulgular ortaya çıkmıştır.

**Anahtar Kelimeler**: Kapsayıcı eğitim, kapsayıcılık, betimsel analiz

**Kaynakça**


Akçamete, G., Büyükkarakaya, H. S., Bayraklı, H. ve Yıldırım, E. S. (2012). Eğitim politikalarının yansımaları: genel ve özel eğitim. *Journal of Educational Sciences & Practices*, *11*(22), 191-208.

Amaç, Z. (2021). Kapsayıcı eğitim ve ilkokul öğretmenleri: sistematik bir inceleme. *Electronic Journal of Education Sciences*, *10*(19), 74-97.

Bakkaloğlu, H., Yılmaz, B., Altun-Könez, N. ve Yalçın, G. (2018). Türkiye'de okul öncesi kaynaştırma konusunda yapılan araştırmalar bize neler söylüyor?. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19*(1), 119-150.

Batu, E. S., Cüre, G., Nar, S., Gövercin, D. ve Keskin, M. (2018). Türkiye'de ilkokul ve ortaokullarda yapılan kaynaştırma araştırmalarının gözden geçirilmesi (2006-2016). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *19*(3), 577-614.

Booth, T., Nes, K.ve Strømstad, M. (2003). *Developing inclusive teacher education*, T. Booth, K. Nes ve M. Stromstad (Ed.). Developing inclusive teacher education (1th edition, pp. 1-14) in. RoutledgeFalmer.

Çayır, K. (2022). Etik Sorumluluk, İnsan Hakları ve Kültürel-Ahlaki Gerekçeler Geriliminde Türkiye'de Kapsayıcı Eğitim. *Reflektif Sosyal Bilimler Dergisi*, *3*(1), 75-90.

Çepni, S. (2010). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş.* Akademi Kitabevi.

Human Rights Watch (2015). Türkiye'deki Suriyeli mülteci çocukların eğitime erişiminin önündeki engeller-kayıp nesil olmalarını önlemek. https://www.hrw.org/tr/report/2015/11/09/282910 adresinden 15.05.2022 tarihinde alınmıştır.

Neuman, W. L. (2007). *Qualitative and quantitative approaches*. Pearson Education.

Rakap,S. ve Kalkan, S. (2021). Türkiye'de kapsayıcı eğitime yönelik araştırmalar, H. Gürgür, S.ve Rakap (Ed.). Kapsayıcı Eğitim özel eğitimde bütünleştirme (2. Baskı, s. 271-287) içinde. Pegem Akademi.

Ruairc, M. G. (2013). Including who? Deconstructing the discourse. G. M. Ruairc, E. Ottesen and R. Precey (Eds.), Leadershipfor Inclusive Education: In *Leadership for inclusive education* (pp. 9-18). Brill Sense.

Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye'de kaynaştırma uygulamaları: Yayınlar/araştırmalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *5*(02), 15-23.

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

# Çok Kültürlü Ortamlarda Çocukların Dil Gelişimi: Sorunlar ve Çözümler

Nurşin Akman
MEB

Elif Demirci
MEB

Canan Yakar
Canan Yakar Danışmanlık

**Problem Durumu**

Günümüzde kültürler arası etkileşim, teknolojik gelişmeler ve küreselleşmeyle birlikte hızla artmakta ve insanlar farklı kültürlere ve dillere maruz kalmaktadır. Özellikle büyük şehirlerde yaşayan aileler, farklı etnik kökenlere ve kültürel geçmişlere sahip insanlarla bir arada yaşamaktadır. Bu ortamlarda büyüyen çocuklar, çeşitli diller ve kültürel normlarla sürekli olarak etkileşim içindedirler. Bu durum, çocukların çok kültürlü ortamlarda büyümesine ve dil öğrenmelerine olanak sağlamaktadır.

Ancak, çok kültürlü ortamlarda çocukların dil gelişiminde bazı zorluklar ve karmaşıklıklar da ortaya çıkabilmektedir. Bu sorunların başında dil karmaşası gelmektedir. Birden fazla dil ve kültüre maruz kalan çocuklar, farklı diller arasında geçiş yaparken karışıklık yaşayabilirler. Bazı durumlarda, farklı dillerde benzer kavramların ifade edilmesi, çocukların doğru kelimeyi hatırlama konusunda güçlük çekmelerine neden olabilir.

Ayrıca, ebeveynlerin ve çevrenin ana diliyle yeterince etkileşimde olmayan çocuklar, ana dillerinde eksiklikler yaşayabilirler. Örneğin, ebeveynler farklı dillerde konuşuyor olabilir veya çocuklar daha çok çevrelerindeki dilin etkisi altında büyüyebilirler. Bu durum, çocukların ana dillerini yeterince geliştirememelerine ve dil becerilerinde gerilik yaşamalarına yol açabilir.

Dil öğrenimindeki farklılıklar da çok kültürlü ortamlarda çocukların dil gelişimini etkileyen bir diğer faktördür. Çocuklar, farklı dillere ve öğrenme yöntemlerine farklı düzeylerde yatkınlık gösterebilirler. Kimi çocuklar dil öğrenme sürecinde hızlı ilerlerken, bazıları daha yavaş ilerleyebilir ve bu durum onların özgüvenini etkileyebilir.

Kültürel farklılıklar da dil gelişimi üzerinde etkili olabilir. Farklı kültürlerde dil kullanımı, jestler, göz teması ve hitap şekilleri gibi iletişim normları değişebilir. Çocuklar, farklı kültürler arasındaki bu farklılıkları anlamak ve uyum sağlamak konusunda zorluklar yaşayabilirler.

Bu sorunların üstesinden gelmek için ebeveynler, eğitimciler ve dil uzmanları işbirliği yapmalıdır. Ebeveynler çocuklarıyla daha fazla etkileşim kurarak ana dillerini güçlendirmeli ve evde farklı dillerde iletişim kurarak çocukların dil becerilerini desteklemelidir. Dil öğrenimine yönelik etkili programlar ve dil uzmanları tarafından verilen destek, çocukların dil gelişimini teşvik edebilir.

Ayrıca, çocukların kültürel farklılıklara duyarlılığını artırmak için çeşitli kültürel etkinlikler ve sosyal etkileşimler düzenlenebilir. Bu şekilde çocuklar, farklı kültürler hakkında anlayış ve saygı geliştirebilirler.

Çok kültürlü ortamlarda çocukların dil gelişimi karmaşık bir süreçtir ve çeşitli zorluklarla karşılaşabilirler. Ancak, ailelerin, eğitimcilerin ve dil uzmanlarının işbirliğiyle, bu sorunların üstesinden gelmek mümkündür ve çocukların dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir.

**Yöntem**

Bu araştırma, çeşitli kültürlere sahip öğrencilerin yer aldığı bir ortaokulda yapılmış olup, toplamda 100 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Katılımcı öğrencilerin yaş aralığı 12-14 yaşları arasında olup, farklı kültürlerden gelmektedirler. Araştırma, bu öğrenci grubunun dil öğrenimine yönelik yaşadıkları sorunları tespit etmek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmada anket yöntemi kullanılarak veri toplanmıştır. Ankette, öğrencilerin ana dilleri, ikinci dil öğrenimleri ve dil öğreniminde karşılaştıkları sorunlar hakkında sorular bulunmaktadır. Bu anket, hem nitel hem de nicel veri analizi yöntemleri kullanılarak değerlendirilmiştir.

Elde edilen sonuçlar, çok kültürlü ortamlarda dil öğrenimindeki sorunların çeşitli nedenlere dayandığını göstermektedir. Dil karmaşası, farklı diller arasında geçiş yapma sırasında yaşanan karışıklıklarla ilişkilidir. Öğrencilerin günlük hayatlarında birden fazla dili kullanmaları, dil becerilerini etkileyebilir.

Kültürel farklılıklar da dil öğrenimi sürecinde önemli bir rol oynamaktadır. Farklı kültürlerdeki dil kullanımı, jestler, göz teması ve hitap şekilleri gibi iletişim normları, öğrencilerin dil öğrenimini etkileyebilir. Bu durum, öğrencilerin farklı kültürel normlar arasında geçiş yaparken zorlanmalarına neden olabilir.

İkinci dil öğrenimindeki zorluklar da araştırmanın önemli bulguları arasındadır. Farklı dillere sahip öğrencilerin, ikinci bir dil öğrenirken farklı düzeylerde başarı elde etmeleri normaldir. Bu süreç, öğrencilerin özgüvenlerini etkileyebilir ve öğrenme motivasyonlarını azaltabilir.

Ayrıca, ana dilde eksiklik de çok kültürlü ortamlarda dil öğrenimini etkileyebilen bir faktördür. Ebeveynlerin ana dili yeterince kullanmaması, öğrencilerin ana dil becerilerini olumsuz etkileyebilir ve dil öğrenme sürecinde zorluklara neden olabilir.

Bu araştırmanın sonuçlarına dayanarak, çok kültürlü ortamlarda dil öğrenimindeki sorunların çözümüne yönelik öneriler sunulabilir. Dil öğretmenleri ve eğitimciler, dil öğrenme programlarını öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun şekilde düzenleyerek ve dil becerilerini destekleyecek etkinliklerle zenginleştirerek öğrencilerin dil öğrenimine olan ilgisini artırabilirler. Aynı zamanda, öğrencilerin kültürel farklılıklara duyarlılığını artırmak için etkileşimli ve çeşitli kültürel etkinlikler düzenlenebilir. Ebeveynler de çocuklarının ana dillerini güçlendirmek için evde daha fazla dil etkileşimi sağlayarak dil gelişimlerini destekleyebilirler.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmanın bulgularına göre, 100 öğrencinin %60'ı iki veya daha fazla dil bilmekteydi. Ankete katılan öğrencilerin %45'i ana dili İngilizce olmayan bir ülkeden gelirken, %25'i ana dili İngilizce olan bir ülkeden gelmekteydi. Öğrencilerin %70'i, ikinci dil olarak İngilizce öğrendiklerini belirtmiştir. Ankette, öğrencilerin dil öğreniminde karşılaştıkları en büyük zorlukların başında dil karmaşası (%35) ve ikinci dil öğrenimindeki zorluklar (%30) geldiği belirtilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin %20'si ana dillerinde yeterli seviyede olmadıklarını ve bu nedenle ikinci dil öğreniminde zorlandıklarını ifade etmiştir. Sonuç olarak, araştırma sonuçları, çok kültürlü ortamlarda dil öğrenimindeki sorunların farklı nedenlere dayandığını ve bu sorunların çözümüne yönelik farklı stratejilerin uygulanması gerektiğini göstermektedir.

Araştırmanın bulguları, çok kültürlü ortamlarda dil öğrenimindeki sorunların çeşitli nedenlere dayandığını ortaya koymuştur. Bu sorunlar arasında dil karmaşası, kültürel farklılıklar, ikinci dil öğrenimindeki zorluklar ve ana dilde eksiklik yer almaktadır. Araştırmanın bulguları, daha önce yapılan çalışmaların sonuçlarıyla uyumludur (Grosjean, 2008; Li & Zhu, 2013). Bu bulgular, eğitimcilerin çok kültürlü ortamlarda dil öğrenimi için farklı stratejiler geliştirmeleri gerektiğini göstermektedir.

Öğrencilerin dil öğreniminde karşılaştıkları sorunlara çözüm bulmak için öğretmenlerin dikkat etmesi gereken konular bulunmaktadır. Örneğin, öğretmenler, öğrencilerin ana dillerindeki kelime dağarcığını genişletmelerine yardımcı olmak için çeşitli dil öğretim materyalleri kullanabilirler. Öğrenciler, diller arasındaki farklılıkları anlamak için karşılaştırmalı dil çalışmaları yapabilirler. Ayrıca, öğretmenler, öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştirmek için etkinlikler tasarlayabilirler.

Araştırma sonuçları, çok kültürlü ortamlarda dil öğrenimi için çeşitli öneriler sunmaktadır. Öğrencilerin ikinci dil öğrenimindeki sorunlarının giderilmesi için, öğrencilerin ana dillerindeki kelime dağarcığını geliştirmek amacıyla dil öğretim materyalleri kullanılabilir. Öğrencilerin kültürel farklılıkları anlamalarına yardımcı olmak için, karşılaştırmalı dil çalışmaları yapılabilir. Ayrıca, öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştirmek için, öğretmenlerin öğrencilere etkinlikler tasarlamaları önerilmektedir.

Bu araştırma, sadece öğrencilerin ikinci dil öğrenimindeki zorlukları ele almamakta, aynı zamanda öğretmenlerin ve eğitim sistemlerinin bu zorluklara nasıl yanıt verebileceğine ilişkin öneriler sunmaktadır. Bu öneriler, dil öğrenimindeki sorunları çözmek için pratik adımlar sağlamakta ve dil öğretiminde çok kültürlü yaklaşımların benimsenmesinin önemini vurgulamaktadır.

Bu araştırma, çok kültürlü ortamlarda dil öğrenimi konusunda farkındalığı artırmak amacıyla öğrencilerin dil öğrenimindeki sorunlarını ve çözümlerini ele almıştır. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin ve eğitim sistemi yöneticilerinin dil öğrenimindeki sorunlara yanıt vermek için farklı stratejiler benimsemeleri gerektiğini göstermektedir. Bu stratejiler, öğrencilerin ana dillerindeki kelime dağarcığını genişletmek, kültürel farklılıkları anlamak ve okuma ve yazma becerilerini geliştirmek için etkinlikler tasarlamak gibi yöntemleri içermektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Dil gelişimi, çok kültürlü ortam, dil becerileri, sınıf yönetimi

**Kaynakça**

Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Eds.). (2010). Multicultural education: Issues and perspectives. John Wiley & Sons.

Cummins, J. (2009). Multilingualism in the English-speaking world. In B. Spolsky & F. Hult (Eds.), The handbook of educational linguistics (pp. 693-706). Wiley-Blackwell.

García, O. (2009). Bilingual education in the 21st century: A global perspective. Wiley-Blackwell.

García, O., & Li, W. (2014). Translanguaging: Language, bilingualism and education. Palgrave Macmillan.

Grosjean, F. (2010). Bilingual: Life and reality. Harvard University Press.

Kramsch, C. (2011). Language and culture. Oxford University Press.

Lee, J. S., & Bowen, N. K. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. American Educational Research Journal, 43(2), 193-218.

Li, W., & Zhu, H. (2013). Multilingualism, multimodality, and identity: Voices from China. Multilingual Matters.

Nieto, S. (2010). Language, culture, and teaching: Critical perspectives. Routledge.

Wong Fillmore, L. (2009). Learning a new literacy for a new society: Literacy, bilingualism, and immigration. In B. Spolsky & F. Hult (Eds.), The handbook of educational linguistics (pp. 187-198). Wiley-Blackwell.

# 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabının Kapsayıcı Eğitim Bağlamında İncelenmesi

Süleyman Temur
Ömer Halis Demir Üniversitesi

**Problem Durumu**

Eğitim hakkı gerek ulusal gerekse de uluslararası düzeyde birçok hukuksal düzenleme ile güvence altına alınan temel haklardan biridir (Arı & Doğan, 2020; Erol-Sahillioğlu, 2020). Eğitimde fırsat eşitliği ise tüm eğitim öğretim süreçlerinin tasarlanmasında dikkate alınması gereken en temel ilke olmakla beraber bu süreçlerin tasarlanmasında birçok engelle karşılaşılmaktadır. Bu engeller, fiziksel ve zihinsel yetersizliklerden kaynaklı olabileceği gibi ekonomik sosyal veya politik sebeplerle de olabilir (Akgül, 2019). Bu bağlamda gerek eğitime erişim sağlanmasında gerekse de eğitim kurumlarındaki süreçlerde eğitimin kimleri kapsadığı ve hangi bireyleri kapsaması gerektiği ciddi bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu tartışmaların odak noktası ise "kapsayıcı eğitim"dir (Polat, 2020).

Kapsayıcı eğitimi, UNESCO (2015), bütün öğrencilerin eğitim-öğretim süreçlerinde ve toplumsal yaşamda yer almasını sağlamak, çocukların farklı ihtiyaçlarına cevap vermek, ayrımcılığı azaltmak ve bu amaç doğrultusunda eğitimdeki her türlü değişikliği kapsayan bir süreç olarak, Sakız (2022), bireysel farklılıklar ilkesi doğrultusunda bireylerin ihtiyaçlarına cevap vermek ve bu amaçla bireylere kaliteli eğitim sağlanması olarak, Ainscow (2020), farklı niteliklere sahip olan bireylerin değişen ve gelişen dünyada farklılaşan ihtiyaçlarını eğitim kurumlarında tüm öğrencilere hitap edecek şekilde karşılanması olarak, Koçyiğit ve Şimşek (2019), bireylerin sahip olduğu din, dil, ırk, cinsiyet ve sınıfsal farklılıklara bakılmaksızın tüm öğrencilerin aynı platform çatısı altında eğitim alma süreci olarak, Gültekin-Talayhan ve Sakız (2022), öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve kültürel altyapılarını dikkate alarak ayrımcılığı minimize etme ve tüm öğrencilerin eğitime ve topluma kazandırılmasını öngören bir süreç olarak tanımlamışlardır.

Bu bilgiler ışığında bireysel farklılıkları temel alan kapsayıcı eğitim ile etkin vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan sosyal bilgiler dersi arasındaki ilişki günümüzde yaşanan küresel sorunlar ve bunlara bağlı olarak ortaya çıkan göçler ile daha da önem kazanmıştır. Bu bağlamda dezavantajlı olsun ya da olmasın tüm çocuklara değerlerle donatılmış, eşit, adil ve demokratik bir eğitim verilmesi noktasında sosyal bilgiler dersi kilit rol oynamaktadır. Bu bakımdan 4.sınıf sosyal bilgiler ders kitabı kapsayıcı eğitim ilkeleri bağlamında incelenmiştir. Zira ders kitapları öğretim programları doğrultusunda çocuklara ne kazandırılması noktasında yol gösterici bir klavuzdur. Bu nedenle çalışmanın farkındalık oluşturarak öğretmenlere yol göstereceği düşünülmektedir. Zira öğretim programının uygulayıcıları öğretmenlerdir.

**Yöntem**

**Araştırmanın Modeli**

4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı kapsayıcı eğitim ilkeleri etrafında değerlendirmesinin amaçlandığı bu çalışmada, nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Nitel yöntemle desenlenmiş çalışmalarda incelemeye konu olan olay veya olgular hakkında gerçekçi, bütünleştirilmiş ve derinlemesine bir veriye ulaşma çabası söz konusudur (Morgan, 1996; Yıldırım & Şimşek, 2021).

Araştırma verileri nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniğiyle toplanmıştır. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Şimşek ve Yıldırım, 2021, s.189). “Eğitim alanında ders kitapları, müfredat, öğrenci ve öğretmen el kitapları, ders ve ünite planları, öğretmen dosyaları, eğitimle ilgili resmi belgeler veri kaynağı olarak kullanılabilir” (Goetz & LeCompte, 1984; Bogdan & Biklen, 1992).

**Veri Kaynağı ve Verilerin Toplanmas**

Araştırmanın veri kaynağını, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2022 yılında çocuklara dağıtılan 4. sınıf sosyal bilgiler dersi kitabı oluşturmaktadır. Bu bağlamda 4. sınıf sosyal bilgiler dersi kitabı incelenmiş, ders kitabında yer alan metinler ve görseller kapsayıcı eğitim ilkeleri bakımından eleştirel bir bakış açısıyla analiz edilmiştir. Araştırmacının ortaya koyduğu verileri ve yorumları desteklemek ve kapsayıcı eğitimin içeriğinde neler olduğunu göstermek amacıyla veri kaynağı olarak kullanılan 4. sınıf sosyal bilgiler dersi kitabından alıntılara yer verilmiştir. Araştırmada kullanılan ders kitabının künyesi aşağıda verilmiştir:

Tüysüz, S. (2022). İlkokul sosyal bilgiler ders kitabı 4. Tuna Matbaacılık.

**Verilerin Analizi**

Araştırmanın verileri içerik analizine tabi tutulmuş ve değerlendirilmiştir.

Bu araştırmada 4. sınıf sosyal bilgiler dersi kitabı kapsayıcı eğitim ilkeleri doğrultusunda incelendiği için içerik analizi kullanılmıştır. Çalışmada problem durumu doğrultusunda elde edilen veriler temaya uygun olarak düzenlenip yorumlanmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

4. sınıf sosyal bilgiler dersi kitabı incelendiğinde kapsayıcı eğitime ilişkin bulgulara rastlanılmıştır. Özellikle "Birey ve Toplum", "Kültür ve Miras", "Etkin Vatandaşlık" ve "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanında kapsayıcı eğitim ile ilişkilendirilen birçok metin, görsel ve edebi türler gözlemlenmiştir. Bu bağlamda 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında kapsayıcı eğitim ile ilişkilendirilen metinlerin sırasıyla en fazla ""Birey ve Toplum", "Küresel Bağlantılar", "Etkin Vatandaşlık" ve "Kültür ve Miras" öğrenme alanları olduğu gözlemlenmiştir.

"Birey ve Toplum" öğrenme alanında, ben ve biz olma duygusu çerçevesinde bireysel ilgi, ihtiyaç ve farklılıklar, farklılıklara saygı, empati ve duyarlılık gibi kavramların kapsayıcı eğitime hitap ettiği görülmektedir. Kapsayıcı eğitimin nitelikleri düşünüldüğünde (bireysel farklılıklar, saygı, empati, toplumsal kabul, sorumluluk, ön yargı ve kalıp yargıları aşma) "Birey ve Toplum" öğrenme alanının kapsayıcı eğitim ile birçok ortak noktasının olduğu ve kapsayıcı eğitime hizmet ettiği görülmektedir (Ünal, 2021; Öner, 2022).

"Kültür ve Miras" öğrenme alanında, kültürel farklılıklar ve benzerliklerin toplumsal birlik ve beraberlikteki önemi kapsayıcı eğitime işaret etmektedir. Nitekim "Kültür ve Miras" öğrenme alanı kültürel geçmişi anlama ve ortak bir kültür inşa etme noktasında farkındalık yaratmaktadır. Farklı kültürlerin dünya kültürel mirasına renk katarak zenginleştirdiğini ve evrensel kültürün toplumları birbirlerine yakınlaştırdığını çocuklara öğretme noktasında önemli bir fonksiyona sahiptir (Yalçın & Güleç, 2022).

"Etkin Vatandaşlık" öğrenme alanında, demokratik nitelikler ve bunların toplumsal yaşam pratiklerindeki yansımaları ile dezavantajlı grupların toplumda yer edinmesi ve toplumsal kabul bağlamındaki önemi kapsayıcı eğitim ile ilişkilendirilmektedir. Tüm bireylerin ülkesine ve milletine aidiyet duyması ve toplumsal yaşamda etkin olmasını sağlayacak bilgi, beceri, tutum ve davranış kazandırma işlevi sosyal bilgiler dersine ve etkin vatandaşlık öğrenme alanına verilmiştir (Akhan, Çiçek & Mert, 2019).

"Küresel Bağlantılar" öğrenme alanında ise, diğer ülke vatandaşlarının kültürel özellikleri ile kendi ülkesindeki kültürel özellikleri benzerlik ve farklılıklar açısından değerlendirme ve bu bağlamda duyarlılık kazanma üzerine inşa edildiği görülmektedir. Bu durum kapsayıcı eğitim adına önem arz etmektedir. Diğer toplumlara karşı ön yargı ve kalıp yargılardan sıyrılarak empatik bir bakış açısı geliştirmek "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanına yüklenen bir misyondur. SBDÖP'de de "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanında doğrudan verilecek değerlerden birisinin "duyarlılık", becerilerden birisinin de "önyargı ve kalıp yargıları fark etme" ve "empati" olması bu açıklamaları desteklemektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Kapsayıcı eğitim, sosyal bilgiler, ders kitabı

**Kaynakça**

Akhan, N. E., Çiçek, S. & Mert, H. (2019). Cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler öğretim programlarında değişen "iyi vatandaşlık" algısı. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 9-19. DOI: 10.18506/anemon.428588

Akgül, E. A. (2019). Eğitimde fırsat eşitliği-cinsiyet ayrımı faktörü üzerine bir araştırma. *International Journal of Social and Humanities Sciences* (IJSHS), 3(1), 127-142.

Arı, S. & Doğan, H. (2022). Kapsayıcı eğitim temelinde hayat bilgisi dersi kazanımlarında ve kitaplarında farklılıklara saygı değerinin incelenmesi. *TURAN Stratejik Araştırmalar Merkezi*, 14(53), 192-200.

Erol Sahillioğlu, D. (2020). Okulöncesi öğretmenlerinin "kapsayıcı eğitim" kavramına İlişkin algıları: bir metafor analizi çalışması. *Journal of Inclusive Education in Research and Practice*, 1(1), 24-41.

Gültekin Talayhan, Ö. & Sakız, H. (2022). Beşinci sınıf ingilizce dersi öğretim programının kapsayıcı eğitim ilkeleri etrafında incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 574-590. DOI: 10.24315/tred.881080

Koçyiğit, E. & Şimşek, H. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye'de ortaöğretim programlarında çokkültürlülüğün izleri. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 75-90.

Öner, G. (2022). *Kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla sosyal bilgiler öğretimi: Bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.

Polat, M. (2020). Türkiye'deki araştırmalar bağlamında kapsayıcı eğitim ve okul yönetimi. İçinde H. Ulukan (Ed.), *Research in education and social sciences* (s. 321-338). Duvar Kitabevi.

Sakız, H. (2022). Kapsayıcı eğitimin psikolojisi: güncel eğilimler, güncellenen uygulamalar. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 4(1), 1-26. DOI: 10.37233/TRSPED.2022.0120

Tüysüz, S. (2022). İlkokul sosyal bilgiler ders kitabı 4. Tuna Matbaacılık.

Ünal, R. (2021). *4. sınıf sosyal bilgiler dersinde kullanılan kapsayıcı eğitim etkinliklerinin öğrencilerin sosyal kabul düzeylerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Yalçın, A. & Güleç, S. (2022). Sosyal bilgiler ders kitapları "kültür ve miras" öğrenme alanında yer alan değerlerin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(3), 741-762. DOI: 10.19171/uefad.1181147

# Türkiye'deki Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma ve BEP'le Sınavı: Fenomenolojik Bir Araştırma

Eylem Dayı
Gazi Üniversitesi

Çetin Toraman
Çanakkale Onsekiz Mart Ün.

Pınar Özkan Renk
Gazi Üniversitesi

Belgin Öztürk
Gazi Üniversitesi

**Problem Durumu**

Geçmişten günümüze dünyada meydana gelen sosyokültürel, siyasal, ekonomik ve teknolojik gelişmelere paralel olarak eğitim alanında da gelişmeler yaşanmıştır. Eğitimde sadece normal gelişim gösteren öğrencilere değil, zamanla özel gereksinimli (ÖG) öğrencilere de odaklanmaya başlanılmıştır. ÖG öğrencilerin eğitiminde, ilgili alanyazında ilk olarak kaynaştırma (mainstreaming), sonrasında bütünleştirme (integration) olarak ifade edilen uygulamalar (Yücesoy Özkan, Kırkgöz ve Beşdere, 2021), 1994 yılında UNESCO'nun düzenlediği "Özel İhtiyaçlar İçin Eğitim Dünya Konferansı"nda kabul edilen Salamanca Deklarasyonu tarafından ilk defa kapsayıcı eğitim (inclusive education) şeklinde önerilmiştir (Tonegawa, 2022). Kapsayıcı eğitim, genellikle varılacak bir nokta değil bir yolculuk, süreç şeklinde tanımlanmaktadır (Runswick-Cole, 2011).

Türkiye'de kapsayıcı eğitim içinde yer alan "ÖG öğrenciler için eğitim uygulamaları"nın esasları Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ([ÖEHY], 2020)'nde "kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları (KBEU)" olarak yer almaktadır. Bu sebeple Türk alanyazınında kapsayıcı eğitimin yerine daha çok, "kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi" terimi kullanılmaktadır (Çağlar, 2012). KBEU, "ÖG öğrencilerin, her tür ve kademede diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak, akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitim" olarak tanımlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2021-2022 yılına ait istatistik bilgilerine göre, tüm eğitim kademelerinde, toplam 357,319 ÖG öğrenci KBEU ile eğitim görmektedir. Bu verilere göre KBEU'ların eğitim sistemimizde önemli bir yeri olduğu görülmektedir.

KBEU'na dahil edilen ÖG öğrenciler için BEP hazırlanmaktadır. Öğrencilerin, eğitimleri için doğru kararlar alınmasını sağlayan, öğrenciye özel hazırlanmış olan, öğretimle birlikte başarıyı belirlemede kullanılacak ölçümlerin neler olduğunu belirten bir araç olan BEP, öğrencinin gelişim alanları doğrultusunda mevcut ihtiyaçlarının karşılanmasını sağlayan ve bu yönde çeşitli düzenlemeler yapılmasını belirten yazılı bir dokümandır (Smith ve Brownell, 1995). ÖG öğrenciye BEP hazırlanması amacıyla öncelikle BEP geliştirme birimi meydana getirilir. BEP geliştirme birimi, okul müdürü veya görevlendireceği bir müdür yardımcısı başkanlığında, öğrencinin velisi, sınıf, rehberlik ve diğer derslerini okutan alan öğretmenleri ve öğrenciden oluşmaktadır (ÖEHY, 2020). BEP sürecinin başarılı bir şekilde yürütülmesi BEP geliştirme biriminde yer alan tüm paydaşların iş birliği içerisinde çalışmasıyla mümkündür (Christle ve Yell, 2010; Pilhaja ve Holst, 2013; Stroggilos ve Xanthacou, 2006). Bu sebeple, ÖEHY (2020)'de yer alan madde 48'de, BEP biriminde bulunan uzmanların iş birliği içinde süreci yönetmesi zorunlu kılınmıştır.

Yapılan alanyazın taramaları, BEP sürecinin istenilen şekilde yürütülmediğini göstermektedir (Özan ve Dolunay Sarıca, 2021). Araştırmalar öğretmen görüşlerine yer vermekle beraber durumu yalnızca yüzeysel olarak göstermekte, durumun özüne inememektedir. BEP'in hazırlanma ve uygulanma basamaklarının ne kadarının uygun olarak yapıldığını, ekiple birlikte çalışılması gereken tüm süreçlerde neler yaşandığı ve yapılan araştırmaların sonuçlarını irdeleyebilmek amacıyla sürecin en önemli ögelerinden biri olan sınıf öğretmenlerinin görüşleri değerli görülmüştür. Dolayısıyla araştırmanın amacı, sınıfında ÖG öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin, KBEU ve bu eğitimi alan öğrencileri; bu öğrenciler için hazırlanması gereken BEP ve BEP'in hazırlanması uygulanması süreçleri; bu süreçte sınıfında normal gelişim gösteren öğrenciler ve onların ailelerinin yaklaşımları hakkındaki deneyimlerinin özüne ulaşıp, yaşadıklarını nasıl anlamlandırdıklarının derinlemesine analiz edilmesidir.

**Yöntem**

Araştırmanın yöntemi, nitel araştırmalardan fenemonelojik desende tasarlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını ilkokulda görev yapan 17 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Bu öğretmenlerin seçiminde; ilkokulda sınıf öğretmeni olarak görev yapıyor olma, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olma, araştırmaya katılmaya gönüllü ve ses kaydı alınmasına onam vermiş olma kriterleri aranmıştır. Bu yönüyle örneklem ölçüt örneklem (criterion sampling) halini almıştır. Ölçüt örnekleme stratejisinde önceden belirlenen önemli ölçütlere sahip olan bireylerin örnekleme seçilmesi yaklaşımı sergilenir (Miles, Huberman ve Saldaña, 2014). Örnekleme alınan ilkokul sınıf öğretmenlerinin sayısının 17 olarak belirlenmesinde Merriam ve Tisdell (2016) tarafından önerilen doygunluğa (saturation) ulaşma yaklaşımının belirlenmesi etkili olmuştur. Buna göre araştırmacılar bir

görüşme yaptıktan sonra bu görüşmeyi hemen deşifre edip yazıya dökmüş, kodlama prosedürünü tamamlamış, aralarında kodlamalara ilişkin teyidi oluşturmuş ve daha sonra bir diğer görüşmeye geçmiştir. Bu yolla görüşmeler sıralı yapılıp hemen arkasından kodlamalar yapıldığı için kodların kendini tekrar ettiği, doygunluğun oluştuğu veri miktarı anlaşılabilmiştir. Bu noktada görüşmelerin sonlandırılmasına karar verilmiştir. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Bu araştırmada gerçekleştirilen veri analizinin iki yönünü vurgulamak gerekmektedir. Bunlardan ilki gerçekleştirilen içerik analizinin yönüdür. Alanyazın içerik analizinin iki strateji ile gerçekleştirilebileceğini vurgulamıştır. Bunlar: Tümevarım (inductive) ya da tümdengelim (deductive) stratejileridir (Mayring, 2015; Merriam ve Tisdell, 2016). Bu araştırmada tümevarımsal içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

İkinci olarak içerik analizi fenomenolojik nitel araştırma veri analizi prosedürüne uygun olarak yapılmıştır. Araştırmada Moustakas'ın (1994, pp:121-122) "fenomenolojik analiz yöntemi" basamakları kullanılmıştır (Creswell, 2013; Moustakas, 1994).

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Türkiye'deki ilkokullarda görevli sınıf öğretmenlerinin sınıfında KBEU'ya dahil edilen ÖG öğrencileri, bu öğrenciler için BEP'in hazırlanması ve uygulanması, bu süreçte sınıfta normal gelişim gösteren öğrenciler ve onların ailelerinin yaklaşımları konusundaki deneyimlerinin derinlemesine analiz edilmesini amaçlayan bu araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin deneyimlerinin dört özde toplandığı ortaya çıkmıştır. Bunlar; "gereksiz işlerle uğraşan biz, profesyonel olarak biz, vicdan sahibi biz ve yalnız bırakılmış biz öğretmenler"dir.

"Gereksiz işlerle uğraşan biz öğretmenler" özünde; öğretmenler özel eğitim ile ilgili lisans eğitimlerinde veya mesleklerini icra ederken hizmet içi eğitimler almışlardır. Ancak öğretmenler, bu derslerin teorik ve mesleki gelişimlerine katkısı olmadığı için önemsiz ve gereksiz olarak görmektedirler. Araştırma bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin KBEU'nun genel eğitim sınıflarında uygulanamaz olduğuna yönelik anlamlandırmaları bulunmaktadır. Öğretmenler için BEP genel eğitim sınıfında değil, destek odasında uygulanan bir programdır. Destek odası da aslında genel eğitim öğretmeni için ÖG öğrencinin sınıf ortamından uzaklaştığı bir yer olarak görülmektedir. Çünkü öğretmenler zaten akranlarına akademik olarak ulaşamaz olduğunu düşündükleri ÖG öğrenciyi bir yük olarak görmektedirler. "Profesyonel olarak biz öğretmenler" özünde; öğretmenler, öğrencinin ihtiyacına göre hazırlanmış BEP'in gerekli olduğunu düşünmekle birlikte, çok iyi tanıdıklarını varsaydıkları ÖG öğrencileri için süreçte BEP'e bakmaya gerek duymamaktadırlar ve öğretmenler derslerde BEP'e göre hareket etmemektedirler. "Vicdan sahibi biz öğretmenler" özünde öğretmenler, BEP'i sınıfta uygulamadığı, ÖG öğrencilerin genel eğitim sınıfında normal gelişim gösteren arkadaşları ve aileleri tarafından olumsuz tutumla karşılaşması, ÖG öğrencinin kendini yetersiz hissetmesi gibi sebeplerden dolayı vicdan azabı çekmekte olduklarını ifade etmektedirler. Bu özde öğretmenlerin, ÖG öğrencilerinin gelişimini istemekte fakat ÖG öğrenciye yardımcı olamadıkları için üzüldükleri anlamı çıkarılmıştır. Bu yüzden de öğretmenler ÖG öğrencinin kendi seviyesine uygun ayrı sınıflarda eğitim görmesinin daha iyi olacağını düşünmektedirler. Araştırmanın "yalnız bırakılmış biz öğretmenler" özünde ise öğretmenler, materyal ve fiziki olarak yetersiz olan kalabalık sınıflarda hem genel eğitim programını yetiştirmek hem de ÖG öğrencinin eğitiminden tek başına sorumlu olduğunu düşünmektedir.

Araştırma bulgularından elde edilen dört ortak özün sonucunda; öğretmenler BEP'i gerekli bulmakta ancak kullanmamaktadırlar. Ayrıca, KBEU'nda bulunan paydaşların mesleki görev ve sorumluluklarının net bir şekilde bilmemeleri sebebiyle, öğretmenlere bir çok sorumluluk yüklendiği, iş birliği ile çalışma prensibinin olmaması, destek eğitim odası ve Özel Eğitim Rehabilitasyon Merkezleri dışında herhangi bir destek hizmetin sunulmaması, okulların fiziki şartlarının yetersiz olması, uygulanabilir etkili politika eksikliği sebebiyle öğretmenler için BEP'in ve KBEU'nın genel eğitim sınıflarında uygulanamaz olduğu ve öğretmenlerin KBEU sürecinde yalnız bırakıldığı anlamlandırmalarına ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler**: Bireyselleştirilmiş eğitim programı, kaynaştırma, sınıf öğretmeni, özel eğitim, fenomenoloji

**Kaynakça**

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches.* California: SAGE Publications, Inc.

Christle, C. A. & Yell M. L. (2010). Individualized Education Programs: Legal Requirements and Research Findings, *Exceptionality*, 18:3, 109-123, DOI: 10.1080/09362835.2010.491740

Çağlar, S. (2012). Engellilerin erişebilirlik hakkı ve Türkiye'de erişebilirlikleri. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi,* 61(2), 541-598. https://doi.org/10.1501/Hukfak_0000001666

Mayring, P. (2015). Qualitative content analysis: Theoretical background and procedures. In A. Bikner-Ahsbahs, C. Knipping, & N. Presmeg (Eds.), *Approaches to Qualitative Research in Mathematics Education – Examples of Methodology and Methods* (pp. 365-380). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9181-6

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research, a guide to design and implementation.* California: Jossey-Bass, A Wiley Brand.

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: a methods sourcebook.* California: SAGE Publications, Inc.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2020). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği (ÖEHY)*. (Resmi Gazete. 30471) GeneratePdf (mevzuat.gov.tr)

Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı (MEB) (2022). https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=460

Moustakas, C. (1994*). Phenomenological research methods*. California: SAGE Publications, Inc.

Özan, S., & Sarıca, A. D. (2021). Bireyselleştirilmiş eğitim programı: Sınıf ve rehberlik öğretmenlerinin deneyimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 22*(1), 147-174. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.664973

Pihlaja P. M., Holst T. K. (2013). How reflective are teachers? A study of kindergarten teachers' and special teachers' levels of reflection in day care. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(2), 182–198. http://dx.doi.org/I0.1080/00313831.2011.628691

Runswick- Cole, K. (2011). Time to end the bias towards inclusive education?. *British Journal of Special Education*, *38*(3), 112-119. https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2011.00514.x

Smith, S.W., & Brownell, M.T. (1995). Individualized education programs: considering the broad context for reform. *Focus on Exceptional Children*, 28(1), 1-12.

Stroggilos V. & Xanthacou Y. (2006) Collaborative IEPs for the education of pupils with profound and multiple learning difficulties *European Journal of Special Needs Education* (21) 3, 339–349. https://doi.org/10.1080/08856250600810872

Tonegawa, Y. (2022). Contextualization of inclusive education: Education for children with disabilities in Myanmar. *International Journal of Instruction*, 15(1), 365-380. https://doi.org/10.29333/iji.2022.15121a

Yücesoy Özkan, Ş., Kırkgöz, S. & Beşdere, S. (2021). Normalleşmeden kapsayıcı eğitime: Tarihsel gelişim. H. Gürgür, & S. Rakap (Eds.), *Kapsayıcı eğitim: Özel eğitimde bütünleştirme içinde* (ss. 19- 48). Ankara: Pegem Akademi.

# Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eğitimde Kapsayıcılığa Yönelik Görüşlerinin İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bağlamında İncelenmesi

Mediha Güner Özer
Anadolu Üniversitesi

**Problem Durumu**

İkinci Dünya Savaşından bu yana en büyük göç hareketliliğinin yaşandığı ve bu nedenle göçler çağı (Castles ve Miller, 2008) olarak nitelendirilen bu çağda uluslararası göç gittikçe daha fazla ülke ve bölgeyi etkilemekte, aynı zamanda çeşitli şekillerde siyasi, ekonomik ve kültürel dönüşümlere neden olmaktadır. Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (2022) verilerine göre dünyada çeşitli sebeplerden ötürü yaşadığı ülkeyi terk etmek zorunda kalan insan sayısı 100 milyonu aşmıştır. Bu göç hareketliliğinden en çok etkilenen ülkelerden biri olan Türkiye, yaklaşık 3,6 milyon mülteciye ev sahipliği yaparak dünya genelinde en büyük mülteci nüfusuna sahip ülke konumunda bulunmaktadır. Mülteciler gittikleri ülkelerde barınma, sağlık, sosyoekonomik statü, ekonomi, insani hizmetlere erişim konularında eşitsizliklere maruz kalmakta ve zorluklarla karşılaşmaktadır. Bireylerin topluma entegrasyonunda çok önemli bir yere sahip olan eğitim de çeşitli zorluklarla karşılaşılan alanlardan biridir. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün verilerine göre Türkiye'de e-okul veya YÖBİS sistemine kayıtlı toplam 993.336 yabancı uyruklu öğrenci bulunmakta ve bu öğrencilerin 410.654'ü ilkokul kademesinde öğrenim görmektedir (Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2023). Yapılan çalışmalar Türkiye'deki yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde dil ve kültür farklılığı, temel dil becerilerinde gerilik, programa uyum sağlayamama, akademik başarısızlık, okula devamsızlık, Türkçeye olumsuz bakış açısı gibi çeşitli sorunlarla karşılaştıklarını göstermektedir (Bay ve Öztürkmen, 2022; Güngör ve Şenel, 2018). Cimşir ve Baysal (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin ders başarısı ile ilgili sorunlarının en fazla okuma, anlama ve dil becerisi gerektiren Türkçe dersinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim Atalay vd. (2022) tarafından yapılan araştırmada da eğitim-öğretim sürecinde yaşanan tüm sorunların temel nedeninin dil farklılığı olduğu ve iletişim sorununu çözememenin sorunları derinleştirdiği ortaya çıkmıştır. Oysaki yabancı uyruklu öğrencilerin topluma uyumlarının sağlanması ve sağlıklı bir entegrasyonun gerçekleşmesi için ilk önce yaşadıkları ülkenin dili olan Türkçeyi erken yaşta, temel eğitimin ilk kademesinde öğrenmeleri gerekmektedir. Bu sürecin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi ve öğrencilerin yaşadıkları sorunların en aza indirilmesi için birtakım tedbirler alınmakta ve yeni eğitim uygulamaları hayata geçirilmektedir. Bu uygulamalardan biri de kapsayıcı eğitimdir. Tüm bireylerin eğitim hakkından hiçbir ayrım gözetmeksizin eşit bir şekilde yararlanması anlayışını ifade eden kapsayıcı eğitim UNESCO (2009) tarafından "eğitim sisteminin tüm öğrencilere ulaşma kapasitesinin güçlendirilmesi süreci" olarak tanımlanmaktadır. Amacı dışlanmayı ortadan kaldırmak olan kapsayıcı eğitim (UNESCO, 2009) dezavantajlı grupların eğitime tam ve eşit katılımını öncelemektedir. Kapsayıcı eğitimin hedeflediği dezavantajlı gruplardan biri olan yabancı uyruklu öğrencilere nitelikli ve çok yönlü bir eğitimin sağlanamaması, öğrencilerin yaşadıkları toplumun dilini öğrenememeleri ve dolayısıyla eğitim sistemine ve daha da önemlisi topluma uyum sağlayamamaları beraberinde bir dizi sorunu getirmektedir. Eğitime erişim, eğitim hakkından yararlanma ve nitelikli eğitim hizmeti alma konularında sorunlarla karşılaşan ve bu bakımdan risk altında olan bu öğrencilerin eğitime devam etmeleri ve toplumsal hayata entegre olmaları açısından kapsayıcı eğitim önemli bir role sahiptir (Uğur, 2019). Yabancı uyruklu öğrencilere ikinci dil olarak Türkçe öğretimi sürecinin de kapsayıcı bir şekilde gerçekleştirilmesi öğrencilerin iletişim kurma becerilerini geliştirmeleri, topluma uyum sağlamaları ve eğitim süreçlerinde başarılı olmaları bakımlarından önemli görülmektedir. İlkokul dönemindeki kapsayıcı eğitim uygulamalarının sınıf ortamına aktarımındaki anahtar rolün sınıf öğretmenlerinde olduğu düşünüldüğünde öğretmenlik mesleğini yapmaya hazırlanan sınıf öğretmeni adaylarının ikinci dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde kapsayıcılığa yönelik görüşlerinin bilinmesinin onların mesleki süreçlerindeki tutum, davranış ve uygulamaları hakkında öngörü kazanma konusunda yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Alanyazında öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim hakkındaki görüşlerini inceleyen araştırmalar bulunmakla birlikte (Akbulut vd., 2021; Polat, 2022) kapsayıcı eğitimin ikinci dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında ele alındığı ve bu olguya yönelik öğretmen adaylarının görüşlerine başvurulan bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu çalışmanın öğretmen adaylarının mevcut görüşlerinin belirlenerek ihtiyaç duydukları bilgi ve becerilerin onlara sunulabilmesi, aynı zamanda ileriki uygulamaları hakkında fikir sahibi olunabilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının eğitimde kapsayıcılığa yönelik görüşlerinin ikinci dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında incelenmesi amaçlanmaktadır.

**Yöntem**

Sınıf öğretmeni adaylarının eğitimde kapsayıcılığa yönelik görüşlerinin ikinci dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında incelenmesini amaçlayan bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Merriam (2009) nitel araştırmaların anlamın nasıl inşa edildiği, insanların yaşamlarını ve dünyalarını nasıl anlamlandırdıklarıyla ilgilendiğini, temel nitel araştırmaların birincil amacının ise bu anlamları ortaya çıkarmak ve yorumlamak olduğunu belirtmektedir. Verilerin görüşmeler, gözlemler ya da doküman incelemesi yöntemiyle toplandığı temel nitel araştırmalarda

elde edilen veriler tümevarımsal olarak analiz edilir (Merriam, 2009). Bu araştırmada katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yönteminde önceden belirlenmiş bazı kriterleri karşılayan veya bazı özelliklere sahip olan durumlar seçilmektedir (Mills ve Gay, 2016). Bu araştırmada katılımcıların belirlenmesi için ölçüt olarak sınıf öğretmenliği lisans programına 2018 yılında eklenen "Kapsayıcı Eğitim" ve "Kapsayıcı Dil Öğretimi" derslerini almış olmak belirlenmiştir. Bu kapsamda bu araştırmaya 2022-2023 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde sınıf öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan ve bahsedilen dersleri almış olan gönüllü 8 sınıf öğretmeni adayı katılmıştır. Araştırma kapsamında veriler yarı-yapılandırılmış görüşmeler aracılığı ile toplanmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme formu, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup 3 alan uzmanının görüşüne sunulmuş ve uzmanlardan gelen düzeltme ve öneriler sonrasında son şeklini almıştır. Araştırma verileri 2022-2023 eğitim öğretim yılının tamamlanmasının ardından yaz döneminde toplanmıştır. Araştırma verilerinin analiz edilmesinde araştırmacının verilerin içinde tema ve örüntüler aramak için analitik tekniklere odaklandığı bir analiz türü olan tematik analiz (Glesne, 2013) kullanılmıştır. Araştırmanın veri analizi süreci devam etmektedir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu araştırmanın veri analiz sürecinin devam etmesi nedeniyle bu bölümde öngörülen sonuçlar paylaşılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim ve ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde kapsayıcılıkla ilgili bilgi düzeylerinin yeterli olacağı, ikinci dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde kapsayıcılığa yönelik olumlu bir bakış açısına sahip olacakları ve bu süreçte kapsayıcı bir yaklaşımın gerekliliğine inandıklarına yönelik görüş bildirecekleri öngörülmektedir. Öğretmen adaylarının kapsayıcı bir ikinci dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde dikkate alınması gereken temel unsurlarla ilgili fikir sahibi olacakları, mesleki süreçlerinde farklı dil becerilerine sahip öğrencileri desteklemek için ne gibi uygulamalar yapmayı düşündüklerine yönelik görüşlerini belirtecekleri, bununla birlikte mesleki süreçlerinde ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde kapsayıcılığı sağlamakla ilgili kendilerini yeterli görmediklerine ve bu durumun nedenlerine ilişkin görüş bildirecekleri de öngörülen sonuçlar arasındadır. Ayrıca öğretmen adaylarının sınıf öğretmenliği lisans programında ikinci dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde kapsayıcılığa yönelik uygulamalı eğitim ve staj fırsatları sunulması, öğretmen adaylarına çok kültürlülükle ilgili eğitim verilmesi ve sürekli mesleki gelişimin sağlanması gibi önerilere vurgu yapmaları beklenmektedir. Sonuçların sınıf öğretmeni adaylarının eğitim programları, öğretmen yetiştirme süreçleri ve ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanı için değerli bir kaynak oluşturacağı düşünülmektedir. Elde edilen sonuçlar kendi içinde ve alanyazındaki diğer çalışma sonuçlarıyla karşılaştırılarak tartışılacaktır. Araştırma sonuçlarından hareketle ileriki araştırmalara ve uygulamalara yönelik önerilerde bulunularak alanyazına katkı getirilmeye çalışılacaktır.

**Anahtar Kelimeler**: İkinci dil olarak Türkçe öğretimi, kapsayıcı dil öğretimi, kapsayıcı eğitim, sınıf öğretmeni adayları

**Kaynakça**

Akbulut, F., Yılmaz, N., Karakoç, A., Erciyas, İ.M. ve Akşin Yavuz, E. (2020). Öğretmen adayları kapsayıcı eğitim hakkında ne düşünüyor? *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 6*(1), 33-52.

Atalay, N., Kılıç, Z., Anılan, B., Anılan, H. ve Anagün, S. Ş. (2022). Suriyeli mülteci çocukların Türk okullarındaki eğitimleri: İlkokul öğretmenlerinin deneyimleri. *Journal of Qualitative Research in Education*, 29, 264-282.

Bay, Y. ve Öztürkmen, E. (2022). Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerine Türkçe öğretiminde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar. *20. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*'nda sunulan bildiri. Türkiye: Antalya.

Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (2022). Global report 2022. Erişim Adresi: https://www.unhcr.org/what-we-do/reports-and-publications (Erişim tarihi: 07.06.2023).

Castles, S. and Miller, M.J. (2008). *Göçler çağı: Modern dünyada uluslararası göç hareketleri* (Çev: B.U. Bal ve İ. Akbulut). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Cimşir, S. ve Baysal, Z.N. (2020). Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin öğretmenleri ve ders başarıları ile ilgili yaşadıkları sorunların ve çözüm yollarının kendi bakış açılarından incelenmesi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4*(1), 28.-45

Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş* (Çev: A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.

Güngör, F. ve Şenel, E.A. (2018). Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin eğitim–öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(2), 124-173.

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (2023). İzleme değerlendirme raporu 2022. Erişim Adresi: https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_07/03141649_Yzleme_ve_DeYerlendirme_Raporu_2022.pdf (Erişim tarihi: 07.06.2023).

Merriam, S.B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mills, G.E. and Gay, L.R. (2016). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (11rd ed.). New Jersey: Pearson.

Polat, M. (2022). "Kapsayıcı eğitim" mümkün mü? Kapsayıcı eğitim dersini alan öğretmen adaylarının görüşlerinin vignette tekniği ile incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(3), 965-986.

Uğur, N. (2019). Kapsayıcı eğitim ve mülteci çocukların eğitimi. P.O Taneri (Editör), *Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim* içinde (s. 197-230). Ankara: Pegem Akademi.

UNESCO (2009). Policy guidelines on inclusion in education. Erişim Adresi: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849 (Erişim tarihi: 09.06.2023).

# Journal of Inclusive Education'ın Bibliyometrik Analizi

Mehmet İnce
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

**Problem Durumu**

Kapsayıcı eğitim, farklı yeteneklere sahip bireylerin eğitim süreçlerine eşit ve adil şekilde dahil edilmesini amaçlayan bir eğitim yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, engelli öğrencilerin yanı sıra dil, kültür ve öğrenme tarzı gibi çeşitli farklılıklara sahip olan öğrencileri de içine alır. Kapsayıcı eğitim, her bireyin potansiyelini en üst düzeyde geliştirmesine olanak tanımak, toplumsal katılımı artırmak ve ayrımcılığı azaltmak amacıyla ortaya çıkmış bir anlayıştır. Bu eğitim modeli, öğrencilerin farklı özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygun öğrenme ortamları yaratmayı hedefler. Kapsayıcı eğitimde, öğrenciler ayrıştırılmadan aynı sınıf veya eğitim ortamında bir araya getirilir. Bu yaklaşım, öğrencilere farklı yeteneklerin ve farklılıkların bir zenginlik olduğunu öğretirken, her bir öğrencinin kendine özgü potansiyelini en iyi şekilde geliştirmesi için gereken destek ve kaynakları sağlar. Kapsayıcı eğitim konusu oldukça önemli ve ayrıntılı bir şekilde ele alınması gereken bir konudur. Kapsayıcı eğitim bağlamında tüm eğitim kurumları, öğretmenler ve toplum, farklı yeteneklere sahip tüm bireylerin eğitim süreçlerine etkin bir şekilde dahil olabilmeleri için gerekli önlemleri almalıdır. Kapsayıcı eğitim dezavantajlı tüm grupların, fiziksel, duygusal, bilişsel ve sosyal açılardan kaynaklara kolaylıkla erişebilmesini sağlamayı hedefler. Bu, engellilik durumlarına sahip öğrencilerin yanı sıra, dil farklılıkları, kültürel farklılıklar veya öğrenme tarzları gibi çeşitli farklılıkları da içerir (Ataman, 2017; Birleşmiş Milletler Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme, 2006; Hernández-Torrano vd., 2022; İnce & Yıkmış 2021; İnce vd., 2022; Kargın, 2009; Nichols & Sheffield, 2014; Solis, vd., 2012; Sucuoğlu, 2006; UNESCO 1994; Van Mieghem vd., 2020; Vaughn vd., 2000). Bu bağlamda araştırmacıların kapsayıcı eğitim konusunda araştırmalar gerçekleştirmesi ve ulaştıkları sonuçları yayınlamaları kapsayıcı eğitimin en önemli ayaklarından birini oluşturmaktadır. Araştırmacıların araştırmalarını yayınladıkları dergilerin kaliteleri araştırmanın okuyucu kitlesini etkilemektedir. Bu düşünceden hareketle bu araştırmada 2008 yılından itibaren Social Sciences Citation Index (SSCI)'de taranan International Journal of Inclusive Education'ı bibliyometrik açıdan ele alarak dergide 2008-2023 yılları arasında yayınlanan makaleleri incelemektir. Derginin seçilme nedeni Journal of Inclusive Education kaynaştırma bütünleştirme ve kapsayıcı eğitimi konu alan araştırmaların yayınlandığı bir dergi olmasıdır. Dergide farklı ülkelerden farklı araştırmacı ve araştırmacı grupları dezavantajlı grupların kaynaştırılmasına yönelik araştırmalar yayınlanmaktadır. Derginin kapsayıcı eğitime odaklanan bir dergi olması nedeniyle bibliyometrik analizinin yapılması araştırmaya değer bir konu olarak görülmüştür. Araştırmada cevap aranan sorular şu şekilde sıralanabilir: Kapsayıcı eğitim konusunda en fazla yayın yapan yazar kimdir? Kapsayıcı eğitim konusunda en yazar iş birlikleri nasıldır? En fazla atıf alan yazarlar kimlerdir? En fazla yayın yapan yazarlar hangi kurumlarda görev yapmaktadır? Hangi üniversite ve ülke kaç yayın yapmıştır? Makale sayılarının yıllara göre dağılımı nasıldır? Bu inceleme, kapsayıcı eğitim alanında yapılan çalışmaların genel eğilimlerini ve gelişimini anlamamıza yardımcı olacaktır. Derginin yayın politikaları, makalelerin içeriği ve yazarların katkıları gibi faktörler, kapsayıcı eğitim araştırmalarının nasıl ilerlediğini ve hangi alanlarda odaklandığını göstermede önemli ipuçları sunabilir. Bu tür analizler, kapsayıcı eğitim alanında daha fazla ilerleme sağlamak ve eğitim sistemini daha adil ve erişilebilir hale getirmek için yol gösterici olabilir.

**Yöntem**

Bu araştırmada, betimsel araştırma desenlerinden biri olan bibliyometrik analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar, bir grup veya konuyla ilgili belirli özelliklerin tespit edilerek sunulmasını amaçlar (Büyüköztürk, vd., 2008). Araştırma kapsamında Journal of Inclusive Education dergisinde yayınlanan makaleler, Web of Science (WoS) veri tabanı üzerinden çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Bibliyometri, bilimsel yayınların (makaleler, tezler, kitaplar, dergiler vb.) yazarları, konuları, atıfları, anahtar kelimeleri, kurumları ve ülkeleri gibi özelliklerinin istatistiksel olarak analiz edilip nicel olarak sunulmasıdır (Al, 2008; Milesi vd., 2014). Bibliyometri, ülkelerin, yazarların, kullanılan yöntemlerin ve bir alandaki ilişkilerin nicel verilerle incelenmesine olanak tanır (Borgman & Furner, 2002). Araştırmanın başlangıcında, Journal of Inclusive Education dergisinin WoS veri tabanında taranmaya başlandığı yıldan itibaren yayınlanan makalelerin incelenmesi kriter olarak belirlenmiştir. Journal of Inclusive Education, 2008'den itibaren WoS veri tabanında taranmaya başlamıştır. Makaleler incelenirken herhangi bir sınırlama yapılmamış ve 2008 ile 2023 yılları arasındaki tüm makaleler (1.441) araştırmaya dahil edilmiştir. WoS veri tabanından elde edilen makaleler, VOSviewer programı kullanılarak bibliyometrik veri analizi yapılmıştır. VOSviewer, WoS veri tabanından gelen bibliyometrik verileri kullanarak görsel olarak haritalar, ağlar ve düğümler oluşturan bir yazılım programıdır. Oluşturulan ağlar, düğümler ve bağlantılar, bibliyometrik haritalar ve ağlar oluşturur ve elde edilen verileri görsel olarak sunar, bu da detaylı inceleme olanağı sağlar (van Eck & Waltman, 2014). Araştırma sürecinde atıf analizi, ortak atıf analizi, ortak yazar analizi ve ortak kelime analizi gibi yöntemler kullanılmıştır. Atıf analizi, en çok atıf yapılan makaleleri, yazarları ve kurumları belirlemeyi amaçlar. Ortak atıf analizi ise yazarlar arasındaki birlikte atıf yapılan çalışmaları belirler. Ortak yazar analizi, en fazla birlikte yayın yapan yazarları ve kurumları saptar. Ortak kelime analizi ise makalelerde yer alan anahtar kelimeleri inceler. Analiz sonuçları, tablolar, grafikler ve ağlar şeklinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

2008-2023 yılları arasında International Journal of Inclusive Education (IJIE)'da yayınlanan 1.441makaleye ulaşılmış ve ulaşılan makaleler üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir. Dergideki tüm makaleler İngilizce yayınlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda en fazla yayın yapan yazarın 18 makale ile Umesh Sharma'dır. Onu 13 makale ile Suzanne Carrington ve Chris Forlin takip etmektedir. Ülkemizden ise Halis Sakız 4 makale ile 47. Sırada yer almaktadır. Yazarların görev yaptıkları kurumlar incelendiğinde ise en fazla yayın yapan ilk beş kurum Queensland Unıversıty Of Technology Qut, Unıversıty Of London, Monash Unıversıty, N8 Research Partnershıp ve Unıversıty College London şeklinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İncelenen makalelerden 328 tanesi Avustralya'da, 235 tanesi Amerika Birleşik Devletleri'nde 235, 231tanesi İngiltere'de, 87 tanesi Kanada'da ve 58 tanesi Yeni Zelanda'da gerçekleştirilmiştir. Dergide yayınlanan makalelerin konuları incelendiğindeyse en fazla yayının 715 ile özel gereksinimli bireyleri konu aldığı görülmektedir. Onu 104 makale ile okul yönetimi izlemektedir. Daha sonra en fazla çalışılan konuysa Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), göçmenler/göçmenlik ve öğretmen eğitimi konuları olmuştur. Dergide yayınlanan makalelerden WoS'da en fazla atıf alan makale ise Van Mieghem vd. (2020) tarafından yayımlanan *"An analysis of research on inclusive education:A systematic search and meta review"* adlı makale olduğu görülmektedir. Bu analizler, IJIE'nin özel gereksinimli bireylere yönelik eğitim ve araştırmaların önemli bir yayın organı olduğunu göstermektedir. Dergi, bu alanda çalışan araştırmacılara ve uygulayıcılara önemli bir bilgi kaynağı sunmaktadır.

**Anahtar Kelimeler**: Journal of Inclusive Education, bibliyometri, ağ analizi

**Kaynakça**

Al, U. (2008). *Türkiye'nin bilimsel yayın politikası: Atıf dizinlerine dayalı bibliyometrik bir yaklaşım* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ataman, A. (2017). Özel eğitimin temelleri. A. Ataman (Ed.), *Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim* içinde (ss. 3-21) Vize Yayıncılık.

Borgman, C. L. ve Furner, J. (2002). Scholarly communication and bibliometrics,blaise cronin (der.), annual review of ınformation science and technology, medford-NJ. *Information Today*, 3-72.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Pegem Yayınları.

Hernández-Torrano, D., Somerton, M., & Helmer, J. (2022). Mapping research on inclusive education since Salamanca Statement: A bibliometric review of the literature over 25 years. *International Journal of Inclusive Education, 26*(9), 893-912. https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1747555

İnce, M., & Yıkmış, A. (2021). Opinions and recommendations of academics training special education teachers about applicability of inclusion in Turkey. *International Education Studies, 14*(11), 54-74. https://doi.org/10.5539/ies.v14n11p54

İnce, M., Yıldırım, H.H. ve Karakaşoğlu, S. (2022). Okul yöneticilerinin bütünleştirme uygulamalarına ilişkin görüş ve önerilerinin belirlenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 13*(2), 1210-1227. https://doi.org/10.51460/baebd.1178931

Kargın, T. (2009). Özel gereksinimi olan öğrencilerin yerleştirilmesi ve BEP. A. G. Akçamete (Ed.), *Özel eğitim* içinde (ss. 77-109). KÖK Yayıncılık.

Milesi, C., Brown, K. L., Hawkley, L., Dropkin, E. ve Schneider, B. L. (2014). Charting the ımpact of federal spending for education research a bibliometric approach. *Educational Researcher, 43*(7), 361-370.

Nichols, S., & Sheffield, A. N. (2014). Is there an elephant in the room? Considerations that administrators tend to forget when facilitating inclusive practices among general and special education teachers. *National Forum of Applied Educational Research Journal, 27*(1/2), 31-44.

Solis, M., Vaughn, S., Swanson, E., & Mcculley, L. (2012). Collaborative models of instruction: The empirical foundations of inclusion and co-teaching. *Psychology in the Schools, 49*(5), 498-510. https://doi.org/10.1002/pits.21606

Sucuoğlu B. (2006). *Etkili kaynaştırma uygulamaları.* Ekinoks Yayınları.

UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427

Van Eck, N. J., & Waltman, L. (2019). *Manual for VOSviewer version 1.6.13*. VOSviewer Manua.

Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2020). An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, *24*(6), 675-689. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012

Vaughn, S., Bos, C., & Schumm, J. S. (2000). *Teaching exceptional diverse, and at risk students in the general elementary classroom.* Allyn & Bacon.

# Okul Öncesi Dönem Mülteci Çocukların Sınıf Uyum Düzeyleri

Ayşe Duran Yılmaz
Adıyaman Üniversitesi

Büşra Vural Şenel
Harran Üniversitesi

**Problem Durumu**

Mülteci çocuklar yeni yaşamaya başladıkları ülkede birçok sorun ile karşı karşıya gelmektedirler. Bu sorunlar genel olarak sağlık, barınma, temizlik, beslenme ve eğitimdir. Mülteci çocuklar ekonomik nedenler, bulundukları ülkenin eğitim politikaları, dil sorunu veya ailelerinin barınma sorunlarından ötürü eğitim hayatlarına devam edememekte veya eğitim ortamlarında ciddi problemler ile mücadele etmek zorunda kalmaktadırlar. Bununla beraber bu çocuklar okul ortamlarında dışlanma, zorbalık gibi olumsuz tutum ve davranışlarla karşılaşmaktadırlar (Çoşkun & Emin, 2016). Mülteci çocuklar için tüm bu olumsuzluklara rağmen eğitim en temel ihtiyaçlardan biri olmaktadır. Bu durum mülteci çocukların yaşamış oldukları sorunlar ile mücadele etmelerine ve yeni ülkeye uyum sağlamalarına katkı sunmaktadır. Bu nedenle mülteci çocuklar okul öncesi eğitim kurumlarından itibaren eğitim sürecine dahil edilmelidirler.

Okul öncesi eğitim ortamları diğer çocukların olduğu gibi mülteci çocukların da ilk sosyalleşme alanıdır. Mülteci çocuklar bu ortamlarda bulundukları ülkenin dilini ve kültürünü öğrenirler. Ayrıca, yeni arkadaşlar edinerek sosyal becerilerini geliştirme imkanına ulaşmaktadır. Bu nedenle okul öncesi eğitim ortamlarına uyumları son derece önemlidir. Yeni yaşam kurdukları ülkenin özelliklerini tanıma fırsatı buldukları bu kurumlarda toplumsal yaşam becerilerini de geliştirmektedirler. Bu nedenle mülteci çocuklar için okul öncesi eğitim ortamları uyum becerilerini geliştirme adına öneme sahiptir. Ancak farklı bir kültürdeki diğer çocuklar, göç öncesi, süreci ve sonrasında yaşamış oldukları problemler, travmatik sorunlar, aile sorunları, ekonomik nedenler ve yeni bir dil ile karşılaşma mülteci çocuklarda uyum sorunlarına neden olabilmektedir. Uyum sorunları ve bunun sonucunda ortaya çıkabilecek davranış problemleri okula başlarken ortaya çıkan problemlerin başında yer almaktadır (Yoleri, 2014). Bu uyum problemleri çocuğun yaşamında ciddi sorunlara neden olabilmekte ve yetişkinliğe kadar devam edebilmektedir. Çocuklarda olumlu veya olumsuz sosyal davranışlar, akran iletişimlerini etkilemekte ve grup halinde davranışlarına yansımaktadır (Uysal & Dinçer, 2012). Ayrıca, çocukların sınıfa uyum durumları disiplin problemlerini azaltmakta ve akademik başarıyı da arttırmaktadır (Aydos, Uysal & Akman, 2014). Sınıfa uyum becerileri kapsamında, çocuklardan bazı kurallara uymaları, sorumlulukları yerine getirmeleri ve farklı özellikteki arkadaşlarına ve öğretmenlerine ve diğer bireylere karşı saygılı olmaları beklenmektedir (Dinçer, 2005).

Okul öncesi eğitim ortamlarında bulunan mülteci çocukların sınıfa uyum düzeylerinin belirlenmesi bu çocuklara yönelik kapsayıcı eğitim programlarının belirlenmesi ve uygun erken müdahale programlarının geliştirilmesi açısından önemlidir. Bu kapsamda bu çalışmanın genel amacı okul öncesi dönemdeki mülteci çocukların sınıf uyum düzeylerinin incelenmesindir.

**Yöntem**

Okul öncesi eğitim ortamlarındaki mülteci çocukların sınıfa uyum düzeylerinin belirlenmesine yönelik yapılan bu araştırma nicel araştırma yöntemi ile yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini Adıyaman, Kilis ve Şanlıurfa il merkezlerinde okul öncesi eğitim kurumlarına giden mülteci çocuklar oluşturmuştur. Araştırmaya toplam 96 çocuk katılmıştır. Araştırmanın verileri Koth, Bradshaw ve Leaf (2009) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması Aydos, Uysal ve Akman (2014) tarafından yapılan Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlem Kontrol Listesi ile toplanmıştır. Araştırmanın verileri sınıfında mülteci çocuk bulunan öğretmenler aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırma öncesi öğretmenler ile görüşülmüş ve araştırmanın amacı ve Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlem Kontrol Listesi hakkında bilgi verilmiştir. Öğretmene verilen form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde mülteci çocukların demografik bilgilerine yönelik sorular (cinsiyetleri, daha önce okul öncesi eğitimi alıp almadıkları, Türkçe konuşma düzeyleri, annesinin eğitim düzeyi, babasının eğitim düzeyi, kardeş sayısı, öğretmenin aile ile iletişime geçme düzeyi, sınıftaki Türk çocuk sayısı, sınıftaki mülteci çocuk sayısı) yer almaktadır. Formun ikinci bölümünde ise çocukların sınıfa uyum düzeylerine yönelik sorular yer almaktadır. Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlem Kontrol Listesi 21 maddeden oluşmakta ve 'konsatrasyon problemi, yıkıcı davranış ve olumlu sosyal davranış' olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Öğretmenler sınıfında bulunan mülteci çocukların sınıfa uyum becerileri doğrultusunda veri toplama aracını doldurmuşlardır. Öğretmenler sınıflarında bulunan her bir mülteci çocuk için araştırmacılar tarafından verilen formu tek tek doldurmuşlardır. Araştırmanın elde edilen verileri araştırmanın amaçları doğrultusunda analiz edilecektir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu araştırmada mülteci çocukların sınıfa uyum düzeylerinin cinsiyetlerine, daha önce okul öncesi eğitim alıp almadıklarına, Türkçe konuşma düzeylerine, annesinin eğitim düzeyine, babasının eğitim düzeyine, kardeş sayısına, öğretmenin aile ile iletişim düzeyine, sınıftaki Türk çocuk sayısı ve sınıftaki mülteci çocuk sayısına göre incelenecektir. Araştırma kapsamında 96 mülteci çocuğa ait veriler elde edilmiştir. Bu çocukların 49 kız ve 47 si erkektir. Araştırmaya katılan mülteci çocukların 19 daha önce okul öncesi eğitim almış olup 77 eğitim almamıştır. Mülteci çocukların Türkçe konuşma düzeyleri incelendiğinde, 4'ünün normal düzeyde, 19'unun orta düzeyde, 44'ünün az düzeyde ve 29'unun ise hiç konuşmadıkları belirlenmiştir. Araştırma kapsamındaki mülteci çocukların 24'ünün annesinin eğitim düzeyi okur-yazar değil, 33'ü ilkokul mezunu, 10'u

ortaokul mezunu, 17'si lise mezunu ve 12'si üniversite mezunu olduğu saptanmıştır. Babalarının eğitim düzeyi incelendiğinde ise 13'ü okur-yazar değil, 25'i ilkokul mezunu, 16'sı ortaokul mezunu, 23'ü lise mezunu, 19'u üniversite mezunudur. Araştırma kapsamındaki çocukların sahip oldukları kardeş sayısı incelendiğinde, 53'ünün 1-3 arası kardeşi olduğu, 37'sinin 4-6 arası kardeşi olduğu ve 6'sının 6 ve üstü kardeş sayısına sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin aile ile iletişime geçme düzeyleri incelendiğinde ise 17 çocuğun ailesi ile iletişime kuramadıklarını, 32 çocuğun ailesi ile bazen iletişim kurabildikleri, 28 çocuğun aile ile ara sıra iletişim kurdukları ve 19 çocuğun aile ile sık sık iletişim kurabildikleri belirlenmiştir. Araştırmanın analizleri doğrultusunda mülteci çocukların ortaya çıkan bu demografik özelliklerinin sınıfa uyum düzeylerinin etkisi ortaya çıkacaktır.

**Anahtar Kelimeler**: Erken çocukluk, mülteci, göç, uyum

**Kaynakça**

Aydos, E. H., Uysal, H., & Akman, B. (2015). Sınıfa uyum öğretmen gözlemi-kontrol listesi'nin Türkçeye uyarlama çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 23*(2), 809-824. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/209857

Coşkun, İ. & Emin, M. N. (2016). Türkiye'deki Suriyelilerin Eğitimde Yol Haritası. Fırsatlar ve Zorluklar. SETA Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı: İstanbul. http://file. setav.org/Files/Pdf/20160906135243_turkiyedekisuriyelilerinegitimindeyol-haritasi-pdf adresinden 21.06.2021 tarihinde erişilmiştir.

Dinçer, Ç. (2005). Çocukların yaşam değişikliklerine uyumu. *Okulöncesi eğitimde güncel konular* içinde (Yayına hazırlayanlar: A. Oktay & Ö. P. Unutkan). İstanbul: Morpa Yayınları

Koth, C. W., Bradshaw, C. P. & Leaf, P. J. (2009). Teacher observation of classroom adaptation-checklist: Development and factor structure. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 42(1), 15-30.

Uysal, H., & Dinçer, Ç. (2012). Okul öncesi dönemde akran zorbalığı. *Journal of Theoretical Educational Science, 5*(4), 468-483. https://keg.aku.edu.tr/arsiv/c5s4/KuramsalEgitimbilim_cilt5say%c3%84%c2%b14.pdf#page=82

Uysal, H., Aydos, E. H., & Akman, B. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarının sınıfa uyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36*(3). https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/312862

Yoleri, S. (2015). Preschool children's school adjustment: indicators of behaviour problems, gender, and peer victimisation. *Education 3-13, 43*(6), 630-640. https://doi.org/10.1080/03004279.2013.848915

# Travmaya Duyarlı Okullar ve Sahip Olması Gereken Nitelikler

Erhan Bozdemir Nejat Ira
MEB Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

**Problem Durumu**

Okul örgütleri, bireylerin farklılıklarını ve buna bağlı olarak potansiyellerini ortaya çıkarabileceği ortamlardır. Gerek yasal düzenlemeler gerekse kuramsal olarak etkililiği kanıtlanmış yönetim anlayışlarının okullara uyarlanması ile bu ortamlar bilinçli olarak oluşturulmaktadır. Ancak okullar açık sistem olmaları sebebiyle çevresinde yaşanan gelişmelerden doğrudan etkilenen ve beraberinde ortaya çıkan değişime kendisini uyarlamak konumunda olan örgütlerdir. Özellikle okul örgütünün amaçlarını olumsuz etkileyebilecek gelişmelere karşı örgütün işleyişini güçlendirecek önlemler alınması elzemdir. Bu anlamda günümüzde yaşanan pandemi süreci, doğal afetler, aile yapılarındaki değişime bağlı olarak bireylerin istismar, intihar ve boşanma nedenli maruz kaldığı durumların artması ve ülke içi ve dışı göçlerin yaygınlaşması ile birlikte okul örgütlerinde yasal düzenlemelere, bireyin gelişimini destekleyecek ek çalışmalara ve daha da önemlisi farklı bir bakış açısı geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Okullar bu anlamda sahip oldukları nitelikler ölçüsünde reaksiyon gösterebilmektedir.

Travma, insan yaşamında, ölüm, ölüm tehdidi, ağır yaralanma ya da bedenin bütünlüğüne yönelik bir tehdit durumunun ortaya çıktığında bireyin ya kendisinin yaşadığı ya da tanık olduğu olaylar olarak tanımlanmaktadır (American Psychiatric Association [APA], 2013, s. 265, 266). Çeşitli sebeplerden dolayı bireyin çocukluğunda yaşadığı olumsuz çocukluk deneyimleri (travma) okulların niteliğine bağlı olarak ortaya çıkarılır, çocuğun tolere etmesi için fırsat sunar ve bir daha yaşamaması için gerekli önlemleri alır. Okullar bunu gerçekleştirebilmesi için öncelikle sorunu kabul eder, tespitler yapar, tespitler doğrultusunda bileşenleri ile yol haritası belirler ve uygular. Bu anlayışa sahip okullar tüm öğrencilerine karşı duyarlı hale gelir. Travmaya duyarlı okullar, öğrencilerin yaşadıkları travmayı anlamak, öğrencilere destek sağlamak, yeniden travmatize olmalarını önlemek ve bireysel ihtiyaçlarına duyarlı bir ortam yaratmak gibi çeşitli amaçlara sahiptir (Berg, Osher, Moroney, ve Yoder, 2017, s. 29-32). Travmaya duyarlı okullar, tanımı gereği öğrencileri potansiyellerini tehdit eden dış güçlerden korumanın yanı sıra gençlerin duyguları ve dürtüleri düzenlemek için ihtiyaç duydukları becerileri geliştirmelerine yardımcı olan güvenli bölgelerdir (E. Craig, 2021). Travmaya duyarlı niteliklere sahip okullar olumsuz çocukluk deneyimine sahip öğrencileri tespit etmede ve o öğrencilere karşı yaklaşım sergilemede deneyimli hale gelir.

Araştırmaya konu olan travmaya duyarlı okullar kavramı literatürde yeni yeni yer almaya başlamıştır. Oysaki dünya ve Türkiye'de yaşanan sürece bakıldığında eğitim üzerinden bu tür çalışmaların artması gerektiği ortadır. Hem teknolojik hem de sosyo-kültürde yaşanan hızlı değişimlerin yanı sıra pandemi, deprem ve savaş gibi olağanüstü gelişmelerin eğitim üzerindeki değişim baskısını artırmıştır. Dünyada travmaya duyarlı okullar ile ilgili çalışmalara enderde olsa rastlanmaktadır. Özellikle McConnico ve diğerleri (2016) tarafından önerilen travmaya duyarlı okul müdahalesi olan STRIVE (Supportive Trauma Interventions for Educators: Eğitimciler için Destekleyici Travma Müdahaleleri) kapsamlı bir müdahaledir ve eğitimcilere çocukların dayanıklılığını, etkinliğini, kendi kendine değer duygusunu, iyi oluşu teşvik etmeyi ve çok sayıda başarı fırsatı sunma yönünden akademik bir atmosfer yaratmalarına yardımcı olmayı amaçlamaktadır. İstismar, boşanma, intihar ve göç gibi travmatik yaşantılar açısından Türkiye kırılgan bir ülke olarak değerlendirilmektedir (Öz Soysal, 2020). Dolayısıyla okul temelli travma müdahalelerine ihtiyaç duyulmaktadır. Türkiye'de okullarda Psikososyal Koruma, Önleme ve Krize Müdahale Hizmetleri (PKÖKKMH) rehberlik servisleri tarafından gerçekleştirilen bir dizi çalışmayı gerçekleştirmeyi amaçlamaktadır. PKÖKKMH aşağıda belirtilen çalışmaları amaçlamaktadır (MEB, 2019). Okul temelli müdahaleler, Türkiye'de çocukların büyük çoğunluğuna ulaşmanın ve böylece olumsuz çocukluk deneyimlerinin etkilerini azaltmanın ideal yoludur. Son yıllarda mülteci yoğunluğunun, depremden dolayı şehir değiştiren ailelerin artmasıyla bu tür müdahaleler artmıştır. Özellikle kapsayıcı eğitim konusunda bilgilendirmeler ve paralelinde alan yazında kapsayıcı eğitim konusunun sıklıkla ele alınması konunun önemsendiğini göstermektedir. Fakat okullarda rehberlik servislerinin olmaması, idarecilerin ve öğretmenlerin konu hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması aynı zamanda okulların yasal mevzuat ile desteklemesi hususunda yetersiz kalınması okulları etkisiz kılmaktadır. Ve okullar tarafından travma duyarlılığı konusunda sürdürülebilir politikalar benimsenemediği görülmektedir. Okullarda konuya karşı sadece farkındalığın değil aynı zamanda tüm bileşenlerin niteliğinin artırılması gerektiği ortadadır. Bu anlamda araştırmada ele aldığımız okulların travmaya karşı duyarlılığın niteliğini ortaya koyacak çalışmalara ihtiyaç vardır.

**Yöntem**

Araştrmanın amacında yer alan sorulara uygun cevabı bulmak adına yöntem olarak tarama modeli belirlenmiştir. Tarama modelleri, geçmişte ya da mevcut durumu aslına uygun şekliyle betimlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2015). Ele alınan konu, kendi koşulları içinde değerlendirilmesi ve ne kadar dinamik bir sürece sahip olsa da olduğu gibi yansıtılması gerekir. İşin doğasında elde edilen veriler değiştirilmeden, var olan haliyle ele alındığında konu içerisindeki çeşitli değişkenleri çoğul değerlendirme olanağı sunar. Gelişime açık bir konu olması sebebiyle de araştırma sonucunda soruna yönelik geliştirilen tespitler alana önemli katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Bu çalışmanın evrenini, YÖK Ulusal Tez Merkezi, Web of Science, ERIC, Scopus, EBSCOhost, TÜBİTAK ULAKBİM Sosyal ve Beşerî Bilimler Veri Tabanı, Dergipark ve Google Akademik

veri tabanlarında dizinlenen travmaya duyarlı okullar ile ilgili bilimsel yayınlar oluşturmaktadır. Literatür taraması araştırmacı tarafından hazırlanan LİTERATÜR TARAMA FORMUNA işlenmiştir. Forum, 1-Anahtar Kelimeler, 2- Kaynak, 3-Yorumum- Dolaylı Alıntı 4- Makalenin Konuyla İlişkisi kategorilerinden oluşturulmuştur. Kaynak taraması sonucunda elde edilen veriler belirlenen konunun çerçevesi dahilinde ele alındı. Tarama modeli ile yapılan araştırmalarda temel sınırlılıklar veri bulma ve kontrol güçlüğü olduğu için sonuçlar neden sonuç ilişkisi biçiminde ele alınamaz (Karasar,2015), sadece konu hakkında yol gösterici olabilir. Verilerin analizi işlemlerinde sınırlılıklar göz önünde bulunduruldu ve elde edilen sonuçlar ihtimal dahilinde ele alındı.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Erken çocukluk yaşanan olumsuz yaşam deneyimleri özellikle çocukların ergenlik dönemlerinde yansıtıcı şekilde ortaya çıkmaktadır. Özellikle ortaokul ve lise okul çağındaki öğrenciler okul ortamında ergenlik özelliklerinden dolayı bu deneyimlerini yansıttıkları görülmektedir. En belirgin belirtileri ise akademik eğitimde başarısızlık, okul devamsızlığı ve terki, disiplin sorunları ve suça karışma oranlarının yüksekliği gibi örnekler gösterilebilir. Bu anlamda Travmaya duyarlı okullarla ilgili en kapsamlı çalışma ise STRİVE (2016) uygulamasıdır. Uygulamanın sonuçlarına bakıldığında erken çocukluk ve ergenlik dönemlerinde müdahalenin olumlu sonuçlarına rastlanmıştır. Uygulamanın içeriğine bakıldığında farklılıkların yönetimi ve eğitimde kapsayıcılık temel alındığı görülmektedir. Öğrenciler, okul, aile ve çevresiyle birlikte ele alınıyor. Ayrıca öğretmenlerin bilinçlenmeleri üzerinden öğrenme ortamlarının yeniden düzenleniyor. Okul yönetiminin ise sürecin tamamen sorumluluğunu alarak programın sürdürülebilirliğinde anahtar rol oynuyor. STRIVE müdahalesi, eğitimcilere çocukların dayanıklılığını, etkinliğini, kendi kendine değer duygusunu, iyi oluşu teşvik etmeyi ve çok sayıda başarı fırsatı sunma yönünden akademik bir atmosfer yaratmalarına yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Türkiye özelinde de Psikososyal Koruma, Önleme ve Krize Müdahale Hizmetleri uygulamasını okul özeline uyarlayarak yönetim, öğretmen ve rehberlik servisi koordinasyonunda yürütülmesi sağlanmalıdır. Her okul bulunduğu bölgenin kültürü kapsamında özeldir ve uygulamalar bu kapsamda özelleştirilmelidir. Okullar uygulamalarını kültür haline dönüştürene kadar profesyonel bir şekilde izlenmelidir. Bu konu özellikle ülkenin içinde bulunduğu özel durumlar nezdinde öncelikli politika haline getirilmeli ve yasal düzenlemeler ivedilikle yapılmalıdır.

**Anahtar Kelimeler**: Travma, okul, nitelik, duyarlılık

**Kaynakça**

Alabay, E , Keski nkılıç Kara, S . (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Farklılıkların Yönetimine İlişkin Algılarının İncelenmesi. Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9 (2) , 721-742 . doi: 10.17218/hititsosbil.280813

Allen, E. S. (2016). Childhood trauma: A comprehensive review of effects, assessments, and treatments (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Arizona State University. ABD.

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5. Basım.) (s. 265,266). Washington, DC: American Psychiatric Association. Erişim adresi: https://www.psychiatry.org/psychiatrists/practice/dsm

Aytaç, T. (1999). Okul Merkezli Yönetim. Eğitim ve Bilim Dergisi, 23, (111) 69-75. http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/download/5347/1504 adresinden erişildi.

Bakaç, N., Okçu, V., ve Erdem, M. (2019). Farklılıkların Yönetimine İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri. Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi, 7(2), 19-56. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/910717 adresinden erişildi.

Berg, J., Osher, D., Moroney, D. ve Yoder, N. (2017). The intersection of school climate and social and emotional development. (s, 29-31). Washington, D.C.: American Instututes for Resarch.

Buse, N.A. ve Burker, E.J. (2013). Fostering resilience in consumers. Journal of Applied Rehabilitation Counseling, 44(3), 3-10.

Büyüköztürk, Ş. Şekercioğlu G., & Çokluk, Ö. (2018). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Craig, S. E. (2021). Travmaya Duyarlı Okullar: Ergenlik Dönemindeki Çocukların İyileşme Sürecini Desteklemek İsteyen Eğitimcilere Yönelik Bir Rehber. İstanbul: Sola Unitas.

Demie, F. (2018). Raising Achievement of Black Caribbean Pupils: Good Practice for Developing Leadership Capacity And Workforce Diversity in Schools. School Leadership and Management, 39(1), 1-21. doi: 10.1080/13632434.2018.1442324

Hollander, E. P. (2008). Inclusive leadership: The essential leader-follower relationship. New York: Routledge/Psychology Press.

Karasar, N. (2016). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayıncılık.

McConnico, N., Boynton-Jarrett, R., Bailey, C. ve Nandi, M. (2016). A framework for trauma-sensitive schools. Zero to Three, 36(5), 36-44.

National Child Traumatic Stress Network. (2003). Complex trauma in children and adolescents: White paper from the National Child Traumatic Stress Network Complex

Öz Soysal, F . (2020). Travma Duyarlı Okullar: Tanımı, Amacı ve Kapsamı . İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi , 9 (3) , 2284-2304 . Retrieved from http://www.itobiad.com/tr/pub/issue/56503/713705

Trauma Task Force. Los Angeles, CA ve Duncan, NC. Erişim adresi: http//:www.nctsnet.org/nctsn_assets/pdfs/edu_materials/ComplexTr auma_All.pdf.

UNİCEF. (2010). Türkiye'de çocuk istismarı ve aile içi şiddet araştırması. Erişim adresi: http://www.unicef.org.tr/bilgimerkezidetay.aspx?id=84.

# 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Eğitsel Dijital Oyunların Finansal Okuryazarlığa Etkisi

Sinan Özer — MEB
Ali Ersoy — Anadolu Üniversitesi

**Problem Durumu**

Eğitim sisteminin ilk ve önemli basamağı olan ilkokulun temel amacı, toplumda var olan tüm vatandaşlara temel bilgi, beceri ve alışkanlıklar kazandırmaktır. İlkokulun temel bilgi, beceri ve alışkanlıkları kazandırmak için yararlandığı temel derslerinde biri Sosyal Bilgiler dersidir. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan beceriler, ilişkili öğrenim alanları ile birlikte verilmiştir. Ayrıca bu beceriler hayat boyu öğrenme kapsamında da diğer öğrenme alanları ile de ilişkilendirilerek verilmesi önemlidir. Beceri kavramı, "kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği, maharet." (Türk Dil Kurumu [TDK], 2019) olarak tanımlanabilir.

Yenilenen 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda beceri sayısı 15'ten 27'ye çıkarılmıştır (MEB, 2018). 2018 yılında güncellenen Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda programa eklenen becerilerden biri de finansal okuryazarlık becerisidir. Finansal okuryazarlık finansal problemlerin hızla arttığı dünyada bireylerin finansal açıdan işlevsel ve doğru kararları verebilmeleri için gerekli olan ve son yıllarda önemi vurgulanan bir beceridir. Finansal okuryazarlık bireylerin para kullanımı ve paralarını yönetmeleri hakkında bilgi sahibi olarak değerlendirme yapabilmesi ve finans ile ilgili konularda doğru karar verme yeteneği biçiminde tanımlanabilir (Boz, 2019).

Öğrenciler eğitsel dijital oyunların yardımı ile öğrendiği soyut kavramları somutlaştırarak daha uzun süre zihninde tutar ve kavramlar ile olgular arasında bağlantı kurarak zihinsel becerilerini geliştirir, öğrencilerde bilişsel yapı basamakları gelişir ve üst düzey becerilerin kazandırılmasında yardımcı olur. Bu bağlamda eğitsel dijital oyunların öğrencilerin akademik başarılarının artmasını sağlaması ve öğrenmeyi daha eğlenceli hale getirmesi soyut düşünme becerisini geliştirmesi gibi faydaları olabilir (Sabırlı, 2018, s.10-11). Özelliklede finansal okuryazarlık becerisi ile ilgili kazanımlarda bulunan soyut kavramların (gelir, gider, bütçe, denge vb.) kazandırılmasında eğitsel dijital oyunların etkililiğinin ortaya çıkarılması önem taşımaktadır. Bu yüzden finansal okuryazarlık becerisinin kazandırılmaya çalışıldığı araştırmada eğitsel dijital oyunlar tercih edilmiştir.

Araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler dersinde finansal okuryazarlık becerisinin kazandırılmasında eğitsel dijital oyunların etkililiğinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Eğitsel dijital oyun destekli öğretim etkinliklerinin öğrencilerin finansal okuryazarlığa yönelik akademik başarılarına etkisi nedir?
   - Deney ve kontrol grubunun Sosyal Bilgiler Dersi "Üretim, Dağıtım ve Tüketim" Öğrenme Alanı Akademik Başarı Testi son-test puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark var mıdır?
   - Deney grubunun Sosyal Bilgiler Dersi "Üretim, Dağıtım ve Tüketim" Öğrenme Alanı Akademik Başarı Testi ön-test ve son-test puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark var mıdır?
   - Kontrol grubunun Sosyal Bilgiler Dersi "Üretim, Dağıtım ve Tüketim" Öğrenme Alanı Akademik Başarı Testi ön-test ve son-test puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark var mıdır?
   - Deney ve kontrol grubunun Sosyal Bilgiler Dersi "Üretim, Dağıtım ve Tüketim" Öğrenme Alanı Akademik Başarı Testi kalıcılık puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark var mıdır?
   - Deney grubunun Sosyal Bilgiler Dersi "Üretim, Dağıtım ve Tüketim" Öğrenme Alanı Akademik Başarı Testi son-test ve kalıcılık puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark var mıdır?
   - Kontrol grubunun Sosyal Bilgiler Dersi "Üretim, Dağıtım ve Tüketim" Öğrenme Alanı Akademik Başarı Testi son-test ve kalıcılık puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark var mıdır?
2. Eğitsel dijital oyun destekli öğretim etkinliklerinin öğrencilerin finansal okuryazarlık tutum ve davranışlarına etkisi nedir?
   - Deney ve kontrol grubunun İlkokullar için Finansal Okuryazarlık Ölçeği'nden almış oldukları ön-test puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark var mıdır?
   - Deney ve kontrol grubunun İlkokullar için Finansal Okuryazarlık Ölçeği'nden almış oldukları son test puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark var mıdır?
   - Deney grubunun İlkokullar için Finansal Okuryazarlık Ölçeği'nden almış oldukları ön-test ve son-test puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark var mıdır?
   - Kontrol grubunun İlkokullar için Finansal Okuryazarlık Ölçeği'nden almış oldukları ön-test ve son-test puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark var mıdır?
3. Eğitsel dijital oyun destekli öğretim etkinliklerinin finansal okuryazarlık farkındalığının kazandırılması konusunda öğrenci görüşleri nelerdir?

**Yöntem**

Sosyal Bilgiler dersinde finansal okuryazarlık becerisinin kazandırılmasında eğitsel dijital oyunların etkililiğinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışma, nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntem deseni benimsenerek gerçekleştirilmiştir. Nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin ortak kullanılması ve elde edilen veri setlerinin birbiri ile ilişkilendirilerek yorumlanması araştırmacıya farklı bir bakış açısı kazandıracaktır (Creswell, 2014, s. 78). Bu bakış açısıyla araştırma karma yöntem ile gerçekleştirilmiştir.

Plano Clark ve Creswell (2018) karma yöntemi; gömülü, açıklayıcı, keşfedici ve paralel desen olmak üzere dört kategoride incelemişlerdir. Bu çalışmada bu desenlerden gömülü (iç içe) desen kullanılmıştır. Gömülü deneysel desenlerde nicel yöntemlerin kullanılmasıyla toplanan veri seti araştırmanın temel veri setini oluştururken, nitel yöntemlerle toplanan veri seti nicel yöntemlerle toplanan verileri desteklemek için kullanılır ya da bunun tam tersi olarak araştırmada nitel yöntemlerle toplanan veriler araştırmanın temel veri setini oluştururken nicel yöntemlerle toplanan veriler ise nitel verileri desteklemede kullanılır. Gömülü desenlerde her ikisi de mümkün olabilir (Plano Clark ve Creswell, 2018; Mertkan, 2015).

Bu araştırma karma yöntem olarak desenlendiği için çalışmada örneklem seçimi de farklı tekniklerle yapılmıştır. Bu çalışmada küçük yaşta finansal okuryazarlık becerilerinin kazandırılması amaçlandığından ve bu becerinin 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde "Üretim, Dağıtım ve Tüketim" öğrenme alanını kapsamında olduğundan araştırma odağını ilkokul 4. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Öğrencileri belirlemek için *ölçüt örnekleme* tekniğine başvurulmuştur. Bu tekniğin seçilmesinin amacı araştırma için gerekli ölçütlerin tümünü karşılamaya çalışılmasıdır. Burada bahsedilen ölçütler araştırmacı tarafından daha önceden bir liste olarak belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.140). Araştırmada okulun fiziki durumu ve internet ağının bulunması ve bu internet ağına çoklu bağlanma hızının iyi olması, okul seçimindeki en önemli ölçütlerin başında gelmektedir. Uygulama yapılacak okulda belirlenen deney grubunda 14 kız 13 erkek öğrenci bulunmaktadır. Kontrol grubunda ise 15 kız 12 erkek öğrenci bulunmaktadır.

Bu araştırmada veri toplama sürecinde karma yöntemin doğası gereği araştırma soruları ışığında birden fazla veri toplama aracından faydalanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen Sosyal Bilgiler Dersi "Üretim, Dağıtım ve Tüketim" Öğrenme Alanı Akademik Başarı Testi ve Özer ve Ersoy (2022) tarafından geliştirilen İlkokullar İçin Finansal Okuryazarlık Ölçeği ile toplanmıştır. Nitel verileri toplamak için ise yarı-yapılandırılmış görüşme formu, öğrenci ve araştırmacı günlüğü ve video kayıtlarından yararlanılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Eğitsel dijital oyun destekli öğretim etkinliğinin öğrencilerin finansal okuryazarlığa yönelik akademik başarılarına ilişkin sonuçlar

- Deney ve kontrol grubuna uygulanan Akademik Başarı Testi son-test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.
- Deney grubuna uygulanan Akademik Başarı Testi ön-test ve son-test puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.
- Kontrol grubuna uygulanan Akademik Başarı Testi ön-test ve son-test puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.
- Deney ve kontrol grubuna uygulanan Akademik Başarı Testi kalıcılık puanları arasında istatistiki olarak deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.
- Deney grubuna uygulanan Akademik Başarı Testi son-test ve kalıcılık puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.
- Kontrol grubuna uygulanan Akademik Başarı Testi son-test ve kalıcılık puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Öğrencilerin finansal okuryazarlık tutum ve davranışlarına ilişkin sonuçlar

- Deney ve kontrol grubunun İlkokul Öğrencileri için Finansal Okuryazarlık Ölçeği ölçek geneli ve alt boyutlarından almış oldukları ön-test puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.
- Deney ve kontrol grubunun İlkokul Öğrencileri için Finansal Okuryazarlık Ölçeği ölçek geneli ve alt boyutlarından almış oldukları son-test puanları arasında deney grubu lehine istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.
- Deney grubunun İlkokul Öğrencileri için Finansal Okuryazarlık Ölçeği ölçek geneli ve alt boyutları ön-test ve son-test puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.
- Kontrol grubu İlkokul Öğrencileri için Finansal Okuryazarlık Ölçeği ölçek geneli, "planlı birey" alt boyutu ve "tasarruflu birey" alt boyutu ön-test ve son-test puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. "Savurgan birey" alt boyutu ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Öğrencilerin eğitsel dijital oyun desetkli öğretim etkinliği ile ders işlenmesine yönelik görüşlerine ilişkin sonuçlar

- Öğrenciler eğitsel dijital oyun desetkli öğretim etkinliği ile işlenen dersler hakkında derslerin çok güzel geçtiğini oyunlarla ders işlerken dersi daha iyi anladıklarını, oyunların çok eğlenceli olduğunu hem ders işlediklerini hem de eğlendiklerini belirtmişlerdir.

- Öğrenciler eğitsel dijital oyun desetkli öğretim etkinliği ile işlenen derslerde mutlu olduklarını, dersi çok sevdiklerini ve beğendiklerini, oyunları oynarken heyecanlandıklarını; ayrıca derslerin çok iyi geçtiğini söylemişlerdir.

Öğrencilerin finansal okuryazarlık hakkında ne öğrendiklerine yönelik görüşlerine ilişkin sonuçlar

- Öğrenciler istek ve ihtiyaçlarının neler olduğunu, kendi özelliklerine uygun mesleği seçmenin gerektiğini, ekonomik faaliyet alanlarının neler olduğunu, alışveriş yaparken nelere dikkat edeceklerini, bütçenin ne olduğunu, gelir ve giderlerin neler olduğunu, kağıt ve demir paralarımızın hangileri olduğunu öğrendiklerini belitmişlerdir. Ayrıca evlerinde ve toplu kullanım alanlarında tasarruflu olmanın hem aile bütçemize hem de ülke ekonomisine katkılarını, geri dönüştürülebilecek maddeleri uygun bir biçimde ayırmanın gerektiğini öğrendiklerini belirtmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler**: Sosyal bilgiler, eğitsel dijital oyunlar, dijital oyunlar, derse yönelik tutum, finansal okuryazarlık

**Kaynakça**

Boz, D. (2019). Kütahya ilinde bulunan özel eğitim kurumlarında öğrenim gören öğrenci velilerinin finansal okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 82, 147-160.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches,* (4. baskı). Thousand Oaks: CA: Sage.

Creswell, J. W., & Clark Plano, V. L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3. baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.

MEB. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar).* Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

Mertkan, Ş. (2015). *Karma araştırma tasarımı* (1. Baskı). Ankara: Pegem.

Özer, S., & Ersoy, A. (2022). Developing a financial literacy scale for primary school students: A validity and reliability study. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 9 (4), 1197-1207. https://dx.doi.org/10.52380/ijpes.2022.9.4.817

Sabırlı, Z. E. (2018). *Dijital eğitsel oyunların eğitimde kullanımının farklı değişkenler açısından incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Türk Dil Kurumu (2019). http://www.tdk.org.tr, 08. 02. 2020.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Ankara: Seçkin.

# Harezmi Eğitim Modeli'nin Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Bilgi İşlemsel Düşünme Becerileri ve Üst Bilişsel Farkındalıkları Üzerine Etkisi: Koçarlı Örneği

Asiye Zeybek
MEB

Safiye Avcı
MEB

**Problem Durumu**

Eğitim geçmişten günümüze farklı uygulamalarla, yaklaşımlarla, yöntemlerle hep var olmuştur ve var olmaya devam edecektir. 17. Yüzyıl öncesinde merkeziyetçi bir yapıda olmayan eğitim anlayışı 17.yy sonlarına doğru ülkeleri etkileyen modernizm anlayışı ile merkeziyetçi bir yapıya bürünmeye başlamıştır. Eğitime yansıyan bu anlayışla modern eğitim kavramı ile eğitim, bireylerin ve toplumların mevcut durumlarını ve geleceklerini şekillendiren, biçimlendiren planlı bir sürece dönüştürülmüştür (Kaya ve Gündüz, 2015). Özellikle 19. Yüzyılda okullar, endüstri devrimi sonrası artan ve ihtiyaç duyulan işçi ihtiyacına bir kaynak oluşturan, bireye sadece belirli yeterlilikler kazandırmaya çalışan ana akım okullarına dönüşmüştür (Tokmak, 2022). Sonrasında bu şekilde eğitim öğretim verilen ana akım okullarındaki klasik eğitim anlayışından farklı alternatif eğitim modelleri ve bu modelleri uygulayan okullar arayışına girilmiştir. Ülkemizde alternatif eğitim yaklaşımlarına baktığımızda çocukların söz haklarının önemsendiği, çevreye duyarlı bireysel ihtiyaçları önemseyen, ekolojik farkındalığı artırmayı amaçlayan ve demokrasinin içselleştirildiği Başka Bir Okul Mümkün derneğinin kurduğu (Başka Bir Okul Mümkün) BBOM okulları (Arslan 2020), John Dewey' in bir deneme olarak 1912 de başlattığı, ilk olarak William Heard Klipatrick tarafından bir teknik olarak anılmış olan, Dewey'in kendi kurguladığı problem durumlarını çözüme kavuşturmaya yönelik çalışmalarla başlamış olan proje temelli yaklaşım (Korkmaz, 2022: Sünbül, 2011), Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik disiplinlerinin bir araya gelmesi ile oluşturulmuş STEM yaklaşımı ve 2016'da İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından pilot uygulamaları yapılan ve sonrasında tüm ülkede uygulanmaya başlanan Harezmi Eğitim Modeli uygulanmıştır. Harezmi Eğitim Modeli önceden konusu belli olmayan, konusunun belirlenen öğrenci grubu ile öğrencilerin hayatın içinden bir problemin belirlenmesi, alt problemlerinin tanımlanması, problemin çözüm yollarının disiplinlerarası yaklaşım ile tartışılması ve problemin çözümünün işbirlikli çalışma ile öğrencilerin aktif öğretmenlerin rehber olduğu bir modeldir. Modelin temelinde problem çözme becerisini aşamaları ile öğrencilere kazandırmak, özellikle bilgi işlemsel düşünme becerilerini çözüm sürecinde aktif olarak kullanmak vardır (MEB, 2021). Ülkemizde Harezmi Eğitim Modeli'ne yönelik araştırmalar model yakın zamanda uygulanmaya başlandığı için fazla değildir. 7. Sınıflarda uyguladığı araştırma ile Tokmak (2022) öğrencilerin akademik başarı, üstbilişsel düşünme ve bilgi işlemsel düşünme becerilerini ölçmeye yönelik testler uygulanmış ve model öğrencilerin akademik başarılarını ve üst bilişsel düşünme becerilerini olumlu, bilgi işlemsel düşünme becerilerinin gelişmesine olumlu etki etmiştir. Seçer (2021) 8 farklı okulda modele yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek için yaptığı tezinde, öğretmen eğitimleri konusunda eğitimi veren kişilerin yeterli fakat eğitimin soyut ve yetersiz olduğunu, öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimleri için ise modelin katkı sağladığını belirlemiştir. Koçoğlu (2018)'nun Harezmi eğitim modeline ilişkin gerekli yeterliliklere sahip olan akademisyenlerden oluşan katılımcı grubuna yaptığı araştırmada modelin öğrenciyi merkeze alan, somutlaştırma ve teknolojik araç gereç desteği ile anlamlı öğrenmeyi desteklediği, öğrencilerin günlük hayatlarındaki karşılaştıkları durumlarda risk analizi yapmalarını ve kolay karar verme ve kendilerine, çevrelerine uygun olan girişimlerde bulunmalarını sağladığı belirtilmiştir. Ceylan, Öğten, Tüfekçi ve Özsevimli Yurttaş (2020) tarafından İstanbul'da Harezmi Eğitim Modeli uygulanan öğrencilerin modele yönelik metaforik algılarını ortaya çıkarmak için yapılmıştır. Öğrenciler modeli 'hayat', 'bilgi kaynağı olması', 'eğlenceli olması', 'problem çözücü olması' gibi modelin amacına yönelik metaforlar üretmişlerdir.

Araştırmanın çözüm aranan problem cümlesi:

1. Uygulanan Harezmi Eğitim Modeli'nin öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme becerileri ve üst bilişsel farkındalıkları üzerine etkisi nedir?
2. Kız ve erkek öğrenciler arasında bilgi işlemsel düşünme becerileri ve üst bilişsel farkındalıkları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmada amacımız Harezmi Eğitim Modeli'nin uygulandığı ortaokul beşinci sınıf öğrencileri üzerinde üstbilişsel düşünme farkındalıkları ve bilgi işlemsel düşünme becerileri üzerine etkisini incelemektir. Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde Harezmi Eğitim Modeli uygulamalarını konu alan araştırmaların sayısı azdır. Özellikle 5. Sınıf seviyesini örneklem alan araştırmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple çalışma ile bu eksiklik giderilmek ve literatüre katkı sağlamak amaçlanmaktadır. Ayrıca özellikle 5. Sınıf seviyesinde yapılmış Harezmi Eğitim Modeli uygulanmış ve bilgi işlemsel düşünme becerilerini ve öğrencilerin üst bilişsel farkındalıklarını ölçen araştırma yoktur. Araştırma bu konudaki eksikliği tamamlaması yönünden önemlidir.

**Yöntem**

*Araştırmanın modeli:* Araştırmada nicel araştırma desenlerinden tek gruplu ön test-son test deneysel desen kullanılmıştır.

*Çalışma grubu:* Araştırmanın evrenini Aydın ili Koçarlı ilçesindeki toplam 192'si 5.sınıf olan toplam 835 kişilik ortaokul öğrencilerinin içinden, örneklemini kolay ulaşılabilir örnekleme kullanılarak seçilen 5. sınıf 20 kişi oluşturmaktadır. Araştırmada ihtiyaç duyulan sayıya en kısa sürede, en hızlı olacak şekilde zamandan tasarruf sağlanması amacıyla araştırmaya destek verebilecek okullar seçilmiştir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011, s.84).

*Veri Toplama Araçları:* Araştırmada öğrencilerin üstbilişsel düşünme farkındalıklarının ne ölçüde olduğunu belirlemek için Sperling, Howard, Miller ve Murphy (2002) tarafından geliştirilen Karakelle ve Saraç (2007)'ın uyarladıkları 'Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği' kullanılmıştır. Çalışmasında Cronbach alpha değeri hesaplanmış ve .80 olarak bulunarak ölçeğin güvenilir olduğu kabul edilebilir.

Öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme becerilerini ölçmek için Gülbahar ve arkadaşlarının (2018) geliştirdikleri 'Bilgi İşlemsel Düşünme Becerisine Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği' kullanılmıştır. Testin geçerlik ve güvenirlik çalışmasında Cronbach Alfa katsayılarının ise 0.762 ile 0.930 arasında değiştiği görülerek ölçeğin güvenilir olduğu kabul edilebilir.

*Verilerin Toplanması:* Araştırmada ölçekler Harezmi Eğitim Modeli'nin haftada iki defa öğrenciler ile iki ders saati toplanılarak 8 haftalık uygulama sürecinin başında ön test-sonunda son test olarak uygulanmıştır.

*Verilerin Analizi:* Araştırmada SPSS 16.0 paket programı ile istatistiki analiz yapılmıştır. Ön test ve son test cevaplarına göre frekanslar belirlenip, puanlarının karşılaştırılabilmesi amacıyla istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir, cinsiyetlere göre farklılık ise t testi tekniği ile belirlenmiştir. Öğrenciler aynı sınıf seviyelerinde yaşları birbirlerine çok yakın ve demografik özellikler bakımında yalnız cinsiyet değişkeni ele alınmıştır. Ölçekler, Harezmi Eğitim Modeli uygulaması başlamadan önce 2023 Nisan ayında uygulanmıştır. Daha sonra haftada iki defa ikişer ders saatinden olmak üzere 8 haftalık Harezmi Eğitim Modeli yıllık planı tamamlandıktan sonra analizler tekrarlanmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Çalışma 5. Sınıf öğrencileri üzerinde Harezmi Eğitim Modeli uygulanmış ve modelin öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme becerilerine yönelik öz yeterlik algılarını ve üst bilişsel farkındalıkları belirlemek ve bu iki alanda cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma öncesi uygulanan 'Bilgi İşlemsel Düşünme Becerilerine Yönelik Öz Yeterlik Algı Ölçeği (BİD)' ön testi ile çalışma tamamlandığında uygulanan BİD son testi analizlerine bakıldığında testler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılık öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme becerilerine yönelik özyeterlik algılarında olumlu yönde gelişmeler olduğunu göstermektedir. Çalışma başlamadan önce uygulanan 'Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜFO)' ön testi ile çalışma tamamlandığında uygulanan ÜFO son testi analizlerine bakıldığında testler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılık öğrencilerin üst bilişsel farkındalıklarında olumlu yönde artış olduğunu belirtmektedir. Sonuç olarak yapılan çalışma ile uygulanan Harezmi Eğitim Modeli'nin öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarına ve bilgi işlemsel düşünme becerilerine yönelik özyeterlik algılarında olumlu yönde etki ettiği belirlenmiştir. Tokmak (2022)'nin yedinci sınıf öğrencileri üzerinde Harezmi Eğitim Modeli'nin üstbilişsel ve bilgi işlemsel düşünme becerilerinin gelişmesine olumlu etki ettiği çalışması ile yapılan çalışmanın sonuçları farklı sınıf seviyelerinde olsa da paraleldir. Literatüre bakıldığında Harezmi Eğitim Modelinin öğrencilerin üstbilişssel farkındalıklarını ve bilgi işlemsel düşünme becerilerine yönelik özyeterlik algılarını ölçen çalışma Tokmak (2022)'nin yaptığı çalışma harici bulunmamaktadır. Harezmi Eğitim Modeli ile ilgili Ceylan, Öğten, Tüfekçi ve Özsevimli Yurttaş (2020) çalışmasında Harezmi Eğitim Modeli'ne yönelik öğrencilerin metaforik algıları olan 'hayat', 'bilgi kaynağı olması', 'eğlenceli olması', 'problem çözücü olması' gibi modelin amacına yönelik algıları, yapılan çalışmadaki test sonuçlarına göre bilgi işlemsel düşünme ve üst bilişsel farkındalıklarına yönelik olumlu artışla bağdaştırılabilir. Seçer (2021)'in 8 farklı okulda yaptığı araştırmada modele yönelik öğretmen görüşlerine göre öğretmen mesleki ve kişisel gelişimine katkı sağladığı gibi yapılan araştırmada da öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme ve üst bilişsel becerilerine de katkı sağladığı belirlenmiştir. Yapılan araştırmada Harezmi Eğitim Modeli uygulanmaya başlanmadan ve bittikten sonra uygulanan testlerde kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

**Anahtar Kelimeler**: Harezmi eğitim modeli, üst bilişsel düşünme, bilgi işlemsel düşünme

**Kaynakça**

Arslan, E. (2020). Türkiye'deki *Alternatif Eğitim Felsefesine Sahip Okulları Benzerlikleri ve Farklılıkları Bakımından Değerlendirilmesi.* Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Büyüköztürk Ş., Kılıç-Çakmak E., Erkan-Akgün Ö., Karadeniz Ş. ve Demirel F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Ceylan, Ö., Öğten, M., Tüfekçi, V. ve Özsevimli Yurttaş, M. (2020). Öğrencilerin Harezmi eğitim modeline yönelik metaforik algılarının belirlenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, Cilt: 49, Sayı: 225, 227-251.

Gülbahar, Y., Kert, S. B. ve Kalelioğlu F. (2018). Bilgi İşlemsel Düşünme Becerisine Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği (BİDBÖA): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, doi:10.16949/turkbilmat.385097

Karakelle, S. ve Saraç, S. (2007). Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ-Ç) A ve B Formları: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Türk Psikoloji Yazıları*, 10 (20): 87-103.

Kaya, D., ve Gündüz, M. (2015). Alternatif eğitim ve toplumsal değişim üzerindeki etkisi: "Waldorf okulları örneği". *Milli Eğitim,* 205, 5-25.

Koçoğlu, E. (2018). Türkiye'de Pilot Uygulama Sürecinde Olan Harezmi Eğitim Modelinin Alan Uzmanlarının Görüşleri Doğrultusunda Analizi, *Turkish Studies Educational Sciences* Volume 13/19, 1187-1200. DOI Number: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14050

MEB. (2021). Hârezmî Eğitim Modeli Öğretmen Kılavuzu. Hârezmî Eğitim Modeli İlkeleri, Hedefleri ve Uygulama Süreci https://harezmi.meb.gov.tr/egitim/ adresinden Şubat 2023 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Seçer, T. (2021). *Harezmi Eğitim Modelini Uygulayan Öğretmenlerin Model Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.

Sperling, R. A., Howard, B. C. Miller, L. A., ve Murphy, C. (2002). Measures of children's knowledge and regulation of cognition. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 51-79.

Sünbül, A. M. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (5.Baskı), Konya, Eğitim Kitabevi Yayınları.

Tokmak, A. (2022). *Harezmi Eğitim Modelinin Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanması*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı. Doktora Tezi.

# Koçarlı ROBOFEST Kodlama Festivaline Yönelik Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Belirlenmesi

Asiye Zeybek
MEB

İbrahim Açıkel
MEB

**Problem Durumu**

Eğitim geçmişten günümüze sürekli yenilikçi, zamanın gereklerine göre güncellenerek ilerleyen bir süreçtir. Her zamanın farklı gereksinimleri olmuştur, içinde bulunduğumuz zaman için öğrencilerin kazanmaları beklenen 21.yüzyıl becerileri öğretim programlarında esas alınmaktadır. Partnership for 21st centuries (2009)'a göre 21.yy becerileri, öğrencilerin sadece okulda ve işteki başarılarının yanında hayatta da başarılı olmak için ihtiyaç duydukları becerilerdir. Özellikle bilgisayar teknolojileri ile birlikte programlama, yazılım, kodlama becerileri öğrencilerin kazanması gereken becerilerde ön sıralara yükselmiştir. Kodlama, bilgisayar yazılım programının ilk adımıdır. Kodlama kelime anlamıyla belirli şartlara ve düzene göre yapılması istenen işlemlerin tamamı anlamına gelmektedir (Aytekin vd. 2018). Kodlama becerisinin kazandırılması okullarda kodlama eğitimleri ile gerçekleştirilmektedir. Göksoy ve Yılmaz (2018)'a göre kodlama eğitimi erken yaşlarda kazandırılması gereken disiplinlerarası bir beceridir. Çocuklara erken yaşlarda algoritmik düşünme yetenekleri kazandırılarak, çocukların problem çözme ve yaratıcı düşünmeleri daha kolay hale gelecektir. Yaratıcı düşünebilen çocuk, üretebilen çocuktur. Bu anlamda aslında okullardaki robotik ve kodlama eğitiminde amaç, öğrencilerdeki yaratıcılığı geliştirip üretkenliği arttırmaktır (Haymana ve Özalp, 2020).

Kodlama kavramının gündeme gelmesiyle birlikte ülkemizde kodlama eğitimi ile ilgili projeler başlatılmıştır (Karaman ve Büyükalan Filiz, 2019). Özel kurum veya devlet destekli projelerden, Kodla Manisa, Trabzon Kodlama, İmam Hatipler Kodluyor, Kodla Keçiören gibi projelerin yanı sıra MEBrobot, Teknofest, Bilim Kahramanları Derneğinin desteklediği First Lego League, Koçarlı ROBOFEST gibi yarışmalar ile de öğrenciler, programlamanın bir problem çözme süreci olduğunu fark etmektedirler ve bu süreci eğlenceli hale getirmektedirler.

Koçarlı ROBOFEST Kodlama Festivali Aydın ili Koçarlı ilçesi Koçarlı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nün desteklediği bir kodlama yarışmasıdır. Üç gün süren bu yarışmaya il genelinden gönüllü okullar takımlarını kurarak danışman öğretmenleri rehberliğinde katılım sağlamaktadır. Festivalin ilk günü öğrenciler, işbirliği yapılan kurum kuruluşlar ve firmalar stant kurarak yaptıkları çalışmaları sergilemektedir. İkinci gün o sene festivalin belirlenen temasına göre uygun görülen yerlere geziler düzenlenmektedir ve gönüllü öğrenciler gezilere katılmaktadır. Üçüncü gün ise ilkokul, ortaokul ve lise takımları yarışmaya katılmaktadırlar. İlkokulların yarışma konusu Scratch kodlama aracında oyun tasarlama, ortaokul ve liselerin yarışma konusu demonte olarak verilen robotu birleştirip, Arduniouno üzerinde gerekli kodlamaları yaparak temel seviye çizgi izleyen robotta belirlenen platformda verilen görevi yerine getirmektir. Yarışmadaki kodlama araçları öğrencilerin yaş seviyeleri dikkate alınarak belirlenmiştir.

Kodlama alanında yapılan araştırmalara baktığımızda; Göksoy ve Yılmaz (2018)'ın bilişim teknolojileri öğretmenleri ve öğrencilerinin robotik ve kodlama dersine ilişkin görüşlerini, Bağra ve Kılınç (2019)'ın ortaokul öğrencilerinin kodlama eğitimine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmalarında, robotik ve kodlama derslerinin öğrencilere problem çözme, yaratıcı düşünme, sayısal düşünme, sistematik ve analitik düşünme gibi kazanımlar sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Sırakaya (2018)'nın kodlama eğitimine ilişkin ortaokul öğrencilerinin Scratch ve Code.org blok temelli kodlama ortamları kullanılarak uygulanan eğitim sonrasında öğrencilerin kodlama eğitimi almaktan memnun olduklarını, kodlama eğitimini ilginç ve eğlenceli olarak değerlendirdiklerini belirlemiştir. Aladağ (2019)'ın Kodla Manisa projesinin öğretmen ve öğrencilerin görüşlerine ilişkin değerlendirilmesini amaçlayan yüksek lisans tezinde öğretmen ve öğrenci görüşlerinin olumlu olduğunu, robotik kodlama eğitiminin özellikle Matematik, Fen Bilgisi, İngilizce ve Sosyal Bilgiler derslerine katkısının olduğunu belirlemiştir. Akkaş Baysal vd. (2020)'in lise öğrencilerinin kodlama ve Arduniouno eğitimlerine ilişkin görüşlerini belirlemek için yaptığı nitel çalışmada eğitimlerin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri ile farklı bakış açıları geliştirerek problem çözme becerilerine olumlu katkı sağladığını belirtmiştir.

Araştırmanın çözüm aranan problem cümlesi:

Koçarlı ROBOFEST kodlama festivaline ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?

Dünyada hızla gelişen bilgisayar teknolojilerinde ilk adım robotik kodlama olarak atılmaktadır. Bu alanda öğrencilere yönelik yapılan projelerin ve yarışmaların etkililiğinin belirlenmesi ileriki zamanlarda bu konuda atılacak adımlara zemin hazırlamaktadır. Yapılan araştırma ile 2023 yılında ikincisi düzenlenen Koçarlı ROBOFEST kodlama festivaline katılan danışman öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşleri belirlenmek amaçlanmaktadır.

Alan yazındaki araştırmalar incelendiğinde kodlama yarışmalarına ilişkin yapılan araştırmaların sayısı azdır. Bu sebeple çalışma ile bu eksiklik giderilmek ve literatüre katkı sağlamak açısından araştırma önemlidir.

**Yöntem**

*Araştırmanın modeli:* Araştırmanın modeli paralel karma yöntemdir. Paralel karma yöntem araştırmalarında, nicel veriler ve nicel veriler eş zamanlı toplanır (Fırat, Yurdakul ve Ersoy, 2014). Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinde betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Bir konunun daha büyük örneklem üzerinde katılımcıların görüşlerinin, tutum, yetenek gibi özelliklerinin incelendiği modeldir. Tarama araştırmaları genellikle aşağıdaki özelliklere sahiptirler (Büyüköztürk vd. 2011, s. 231)

- Araştırılacak konuya ilişkin görüşlerin belirlenmesi için topluluğu temsil eden bir grup belirlenir.
- Veriler örneklemin sorulara vereceği cevaplarla belirlenir.
- Veriler evrenden değil, evreni temsil eden örneklemden toplanır.

*Çalışma Grubu:* Araştırmanın evrenini Aydın ilindeki resmi ve özel okullarda okuyan toplam 189842 öğrencinin içinden ve Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ve özel okullarda görev yapan toplam 15480 öğretmen içinden, örneklemini kolay ulaşılabilir örnekleme kullanılarak Koçarlı ROBOFEST kodlama festivaline katılan ilkokul, ortaokul, lise öğrencileri ile danışman öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada ihtiyaç duyulan sayıya en kısa sürede, en hızlı olacak şekilde zamandan tasarruf sağlanması amacıyla araştırmaya destek verebilecek katılımcılar seçilmiştir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011, s.84).

*Veri toplama Araçları:* Araştırmada öğrencilerin görüşlerini belirlemek için 'Katılımcı Değerlendirme Ölçeği' kullanılmıştır. Ölçek kendi içerisinde amaçlar, genel durumlar, görevli kişiler ve içerik olmak üzere dört bölümden oluşup, Gülgün vd. (2019) tarafından geliştirilmiştir. 'Katılımcı Değerlendirme Ölçeği' geliştiren araştırmacının çalışmasında Cronbach Alpha değeri 0.93 olarak bulunarak ölçeğin güvenilir olduğu kabul edilebilir.

Öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla kendi içerisinde iki bölümden oluşan 'Organizayon Değerlendirme Ölçeği' kullanılmıştır. Ölçek Gülgün vd. (2019) tarafından geliştirilmiş olup, birinci bölümde organizasyon değerlendirmesi ikinci bölümde ise yaygın etki belirlenmesi amaçlanmıştır. Testin geçerlik ve güvenirlik çalışmasında Cronbach Alfa katsayılarının ise 0.89 olarak hesaplanarak ölçeğin güvenilir olduğu kabul edilebilir.

Öğretmenlerin görüşlerini almak için kullanılacak 'Organizasyon Değerlendirme Ölçeği'nin sonuna ölçeğin bütünlüğünü etkilemeyecek şekilde açık uçlu bir tane soru eklenerek, katılımcılardan soruya yazılı olarak cevap vermeleri istenmiştir. Araştırmadaki nitel veriler bu soruların cevaplarından elde edilmiştir.

*Verilerin Toplanması:* Koçarlı ROBOFEST kodlama festivali 23-24-25 Mayıs 2023 tarihlerinde, Koçarlı Vali Şenol Engin kapalı spor salonunda yapılmıştır. Araştırmada ölçekler organizasyonun sonunda, organizasyona katılan takımlardaki öğrenci ve danışman öğretmenlere dağıtılarak doldurmaları ve teslim etmeleri istenmiştir.

*Verilerin Analizi:* Araştırmada nicel veriler SPSS paket programı ile istatistiki analiz yapılmıştır. Nitel veriler ise içerik analizi ile analiz edilip, temalar ve bu temalara ait kodlar belirlenerek yapılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

23-24-25 Mayıs 2023 tarihlerinde yapılan Koçarlı ROBOFEST kodlama festivalinin katılan danışman öğretmenler ve katılımcı öğrenciler tarafından değerlendirilmesine yönelik yapılan çalışmada, ölçek cevapları analiz edilerek danışman öğretmenlerin genel anlamda kodlama festivalinden yüksek düzeyde memnun oldukları belirlenmiştir. Danışman öğretmenler organizasyonu yapan ekip hakkında, program hakkındaki bilgilendirmeler konusunda, ulaşım, güvenlik, sağlık hizmetleri konularında olumlu görüş belirtmişlerdir. Organizasyondaki etkinliklerin eğlenceli ve ilgi çekici olduğunu düşünmüşlerdir. Danışman öğretmenlerin büyük çoğunluğu festivale tekrar katılmak istemiş, kodlama ve kodlama alanında çalışma yapan insanlara yönelik düşüncelerinde olumlu yönde değişim olduğu belirlenmiştir. Ayrıca danışman öğretmenlere göre festivaldeki etkinlikler güncel hayata uygun ve etkinlikler kodlamaya yönelik öğretmenlerin ilgisini artırmıştır.

Organizasyon Değerlendirme Ölçeğinin nitel analiz neticesinde danışman öğretmenler, organizasyonu yapan ekibe teşekkür edip tekrarını beklediklerini belirtmişlerdir. ROBOFEST kodlama festivali keyifli, profesyonel bir organizasyon olarak değerlendirilmiştir. Danışman öğremenlerin bir kısmı yarışma için olan süreçte malzeme eksikliğini ve yarışma süresinde sahadaki uzman sayısının azlığını dile getirmişlerdir. Ayrıca danışman öğretmenlerin bir kısmı festival boyunca festival alanına giden yollara yönlendirmeler yapılması, daha sessiz bir ortam sağlanması ve yarışma değerlendirme kriterlerinin önceden paylaşılması yönünde önerilerde bulunmuşlardır.

Katılımcı öğrencilere uygulanan Katılımcı Değerlendirme Ölçeğinin analizlerine baktığımızda tüm alanlarda ilkokul öğrencilerinin yüksek düzeyde memnuniyet bildirdikleri, ortaokul ve lise öğrencilerinin ilkokul öğrencilerine göre orta düzeyde memnun oldukları belirlenmiştir. Aradaki bu farkın yarışma sürecindeki ilkokul öğrencilerinin yarıştığı kategori ile ortaokul ve lise öğrencilerinin kendi düzeylerinde yarıştıkları kategorilerin farklı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Benzer şekilde Aladağ (2019)'un Kodla Manisa projesinin öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirlediği tezinde görüşlerin olumlu olduğu, yapılan çalışmanın sonucu ile paraleldir.

Literatüre baktığımızda kodlama yarışmalarının değerlendirilmesine yönelik çalışma sayısı çok azdır fakat kodlama eğitimine yönelik çalışmaları incelediğimizde Sırakaya (2018)'nın kodlama eğitimine yönelik ortaokul öğrencilerinin eğitimi almaktan memnun oldukları, Akkaş Baysal vd. (2020)'in lise öğrencilerinin kodlama eğitimine ilişkin görüşleri öğrencilerin yaratıcı

düşünme, problem çözme becerilerine olumlu katkı sağladığı yönünde olumlu görüş bildirmektedir. Kodlama alanındaki yapılan yarışmalar kodlama eğitiminin bir parçası olması olarak düşünüldüğünde öğrencilerin olumlu görüşte olmaları yapılan çalışma ile bu anlamda benzeşmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Koçarlı ROBOFEST kodlama festivali, kodlama.

**Kaynakça**

Akkaş Baysal, E., Ocak, G. ve Ocak İ. (2020). Kodlama ve Arduıno Eğitimleri ile İlgili Lise Öğrencilerinin Görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(74), 777-796.

Aladağ, Y. (2019). *Kodlamanisa Projesinin Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı, Proje Danışmanları ve Öğrenci Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi: Manisa İli Örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Aytekin, A., Çakır, F. S., Yücel, Y. B., ve Kulaözü, İ. (2018). Geleceğe yön veren kodlama bilimi ve kodlama öğrenmede kullanılabilecek bazı yöntemler. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 5(5), 24-41.

Bağra, A. ve Kılınç, H.H. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Kodlama Eğitimine İlişkin Görüşleri, *MM-Uluslararası Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 4(1), 36-51.

Büyüköztürk Ş., Kılıç-Çakmak E., Erkan-Akgün Ö., Karadeniz Ş. ve Demirel F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Göksoy, S., & Yılmaz, İ. (2018). Bilişim teknolojileri öğretmenleri ve öğrencilerinin robotik ve kodlama dersine ilişkin görüşleri. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 178-196.

Gülgün, C., Yılmaz, A., Avan, Ç., Ertuğrul Akyol, B., & Doğanay, K. (2019). TÜBİTAK Tarafından Desteklenen Bilim Şenliklerine (4007) Yönelik İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerinin Ve Atölye Liderlerinin Görüşlerin in Belirlenmesi. *Bilim, Teknoloji, Mühendislik, Matematik ve Sanat (J-STEAM) Eğitim Dergisi,* 2 (1), 52-67

Haymana, İ. ve Özalp, D. (2020). Robotik ve Kodlama Eğitiminin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 247-274.

Karaman, U. ve Büyükalan Filiz, S. (2019). Kodlama Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği'nin (KEYTÖ) Geliştirilmesi. *Gelecek Vizyonlar Dergisi*, 3(2), 36-47.

Partnership for 21st Century Skills (2009). Curriculum and instruction: A 21st century skills implementation guide. The Partnership for 21st Century Skill. [Çevrim-içi: http://www.p21.org/storage/documents/p21-stateimp_curriculuminstruction.pdf, Erişim tarihi:23.04.2023]

Sırakaya, M. (2018). Kodlama Eğitimine Yönelik Öğrenci Görüşleri. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 79-90.

# Türkiye'de Eğitim Alanında Yapılan Artırılmış Gerçeklik Araştırmalarının Hazır Ve Geliştirilmiş Araç Ekseninde İncelenmesi

Bünyamin İspir
Atatürk Üniversitesi

Elif Akan
Atatürk Üniversitesi

**Problem Durumu**

Öğrencilerin, günlük hayatta gereksinim duydukları bilgi ve becerileri kazanmaları amacıyla eğitimde yazılı materyallerin yanı sıra farklı yöntem ve teknikler kullanılmaya başlanmıştır (Smeda vd., 2014). Bu kapsamda hem öğretimin daha etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi hem de teknolojinin günümüzde eğitimle bütünleştirilmesi artırılmış gerçeklik (AG) gibi sistemlerin yaygın olarak kullanılmasını sağlamıştır. AG, mevcut dünyanın genişletilmesi amacıyla fotoğraf, video, ses ve 3D modeller gibi dijital nesnelerin içinde bulunulan dünya ile bütünleştirilerek oluşturulduğu sanal modeller şeklinde açıklanmaktadır (Azuma vd., 2001; Klopfer & Squire, 2008). Böylece AG'nin sanal modellerin ya da genellikle sanal gerçeklik (SG) olarak adlandırılan teknolojinin bir kolu olduğu ifade edilebilir (Azuma, 1997). Ancak bilgisayarla oluşturulan SG gerçek ortamın sanal bir kopyasıyken, AG gerçekliğin sanal ögelerle zenginleştirilmesidir (Lee, 2012). Ayrıca sanal nesnelerin daha fazla kullanılması nedeniyle SG, AG'ye nazaran daha az gerçeklik deneyimi yaşatmaktadır (Ko vd., 2013). Bu yüzden AG kavramsal olarak ortaya çıktığı günden itibaren yaygın bir şekilde kullanılarak bilgisayar ve mobil cihazlar gibi çeşitli araçlarla deneyimlenmektedir (Kirner vd., 2012).

Belirtilen araçlarla herhangi bir konuya yönelik AG uygulamaları geliştirilebilirken, başkaları tarafından hazırlanan etkinlikler de kullanılabilmektedir. Bu kapsamda uygulama tasarlamak amacıyla Blippar, HP Reveal ve BuildAR gibi ücretsiz yazılımlardan çoğunlukla yararlanılmaktadır (Parmaxi & Demetriou, 2020). Ayrıca Unity Vuforia, AG etkinliklerinin geliştirilmesi için sıklıkla kullanılan uygulamalar arasında yer almaktadır (Altıok, 2020). Bu uygulama içerisinde AR Camera, İmage Target gibi kullanıma hazır kodlar bulunmaktadır. Ayrıca ARTools, Google ARCore ve ARKit gibi yardımcı paketlerden faydalanılmaktadır (Kofoğlu vd., 2018). Diğer taraftan Quiver, Animal 4D, AR Atom, Space 4D ve Octaland 4D gibi işaretçi tabanlı uygulamalar hazır etkinlikleri içerisinde barındırmaktadır (Karacan & Akoğlu, 2021).

Hazır ya da geliştirilmiş etkinlikler fark etmeksizin AG uygulamalarının eğitim sürecine dâhil edilmesi mevcut eğitim yöntem ve tekniklerini iyileştirerek verimliliği artırabilir. Dolayısıyla AG ile desteklenen öğrenme ortamları, öğrencilerin zihinsel şemalar oluşturmalarına katkıda bulunarak konuları daha iyi anlamalarına yardımcı olmaktadır (Mayer, 2014). Ayrıca AG kullanımı eğitim sürecini çekici hale getirmekte (Nesterov vd., 2017), iş birliğini sağlamakta (Bacca vd., 2014), aktif katılımı destekleyerek yaparak ve yaşayarak öğrenme ortamı sunmaktadır (Dunleavy vd., 2009). Bunun yanı sıra AG aracılığıyla bilişsel yükün azaldığı (Akçayır & Akçayır, 2016) ve esnek bir öğrenme ortamının oluşturulduğu (Seyhan & Küçük, 2021) ifade edilmektedir. Böylece bireyin öğrenme performansının, yaratıcı düşünme becerisinin ve motivasyon düzeyinin iyileştiği belirtilmektedir (Chen vd., 2011; Diegmann vd., 2015; Mahadzir & Phung, 2013). Avantajlarının yanı sıra etkinlik geliştirilmesi sırasında farklı bilgi ve programlama becerileri ile özel donanım ve yazılımlara ihtiyaç duyulması AG'nin en önemli sınırlılıklarını oluşturmaktadır (Law & Heintz, 2021). Bununla birlikte AG uygulamalarını deneyimlemek için kullanılan mobil cihazların ekran boyutu önemli görülen bölümlerin gözden kaçmasına neden olabilmektedir (Çiloğlu vd., 2021). Öte yandan düşük parlaklık, çözünürlük ve kontrast, AG'nin dış mekânda kullanımını zorlaştırmaktadır (van Krevelen & Poelman, 2010).

Yukarıda bahsi geçen avantajlar ile dezavantajlar uygulamaya ve görüş almaya yönelik araştırmalardan elde edilmiştir. Ayrıca alanyazındaki derleme özelliği taşıyan araştırmalara bakıldığında AG araçlarını sınıflandıran (Karacan & Akoğlu, 2021) ve AG'nin olumlu ile olumsuz sonuçlarını listeleyen (Khoshnevisan & Le, 2018) araştırmalar olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte aynı çalışma içerisinde hem AG araçlarını hem de AG uygulamalarının etkilerini ayrı ayrı ortaya koyan bir çalışma olduğu belirlenmiştir (Parmaxi & Demetriou, 2020). Ancak AG uygulamaların olumlu ve olumsuz yönlerini araç ekseninde ele alan herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu araştırmada AG araştırmalarından elde edilen sonuçların araç ekseninde incelenmesinin alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın AG araçlarına ve ilgili araçların kullanımıyla ulaşılan sonuçlara ilişkin rehberlik sağlayacağı ön görülmektedir. İfade edilen gerekçeler doğrultusunda araştırmanın amacı, Türkiye'de eğitim alanında AG ile yapılmış araştırmaların sonuçlarını araç ekseninde analiz ederek nasıl bir dağılım olduğunu tespit etmektir.

**Yöntem**

Bu araştırmada sistematik inceleme yöntemi kullanılmıştır. Sistematik inceleme, bir konuda gerçekleştirilen araştırmalardan elde edilen sonuçların, belirli aşamaları takip ederek değerlendirilmesini ve yorumlanmasını içermektedir (Denyer & Tranfield, 2009; Kitchenham, 2004; Tashakkori & Teddlie, 2010). Buradan hareketle "artırılmış gerçeklik" ile "augmented reality" anahtar kelimeleri kullanılarak Web of Science (n=27), ERIC (n=64) ve Tr Dizin (n=57) indekslerinde yayınlanan makale ve bildiriler araştırmaya dâhil edilmiştir. Ardından ulaşılan çalışmaların, başlık ve özetleri incelenmiş, ancak bunların yeterli görülmediği durumda metnin tamamı gözden geçirilmiştir. Böylece AG'nin uygulamaya yönelik olmadığı, örneklemin eğitim

birimlerinden seçilmediği, inceleme veya derleme niteliği taşıyan yayınlar analiz edilmemiştir. Ayrıca en az iki farklı indekste taranan araştırmalar verilerin tekrar etmemesi için yalnızca bir kere dikkate alınmıştır. Bununla birlikte yalnızca QR kullanılan araştırmaların sonuçları ile herhangi bir aracın belirtilmediği çalışmaların çıktıları kapsam dışı bırakılmıştır. Bu doğrultuda eğitim alanında gerçekleştirilen 78 AG çalışması, MaxQda 2020 programında dikkatli bir şekilde okunmuş ve içerik analizine tabii tutulmuştur. Sosyal bilimler alanında yaygın olarak kullanılan içerik analizi, metnin belirli kodlamalar aracılığıyla daha küçük birimlere ayrıldığı, sistematik ve tekrarlanabilir bir analiz tekniğidir (Büyüköztürk vd., 2015).

İçerik analizi gerçekleştirildikten sonra AG üzerine yapılmış 78 çalışmanın sonuçları kod sayısı açısından gözden geçirilmiştir. Bir ve iki kez kodlanan çıktılar, tekrar sayısının düşük olmasından dolayı araştırmaya dâhil edilmemiştir. Böylece en az üç kez tekrarlanan olumlu ve olumsuz kodlar eşit şekilde kategorilere ayrılmıştır. Bu kapsamda çıktılardan frekans sayılarına göre düşük, orta ve yüksek olmak üzere üçer kategori elde edilmiştir. Ancak olumsuz çıktıların birbirlerini takip eden kategorileri arasında frekans açısından büyük bir fark olmadığı için ilgili kategori sayısı ikiye düşürülmüştür. Sonrasında ilgili kategorilere yönelik frekans değerleri belirlenerek çapraz tablolar oluşturulmuştur. Bunun yanı sıra kullanılan araçların ve ulaşılan sonuçların hangi çalışmadan elde edildiğini saptamak için araştırmalar A1, A2,…, A78 şeklinde kodlanmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Türkiye'de eğitim alanında gerçekleştirilen yetmiş sekiz AG çalışmasının bulguları kullanılan araçlar doğrultusunda incelendiğinde, kırk iki hazır uygulama ve on üç AG etkinliği geliştirme yazılımlarından yararlanıldığı belirlenmiştir. Ancak on çalışmada hem hazır hem de geliştirilmiş AG uygulamalarının bir arada kullanıldığı tespit edilmiştir. Öte yandan olumlu ve olumsuz çıktıların daha çok geliştirilmiş AG uygulamalarından elde edildiği görülmüştür. Bu kapsamda olumlu çıktılar dikkate alınarak genellikle AG uygulamaları sonucunda eğlenceli ve görsel bir ortam oluştuğu, zamandan tasarruf edildiği; öğrencilerin ilgilerinin, öğrenmelerinin, başarılarının ve yaratıcılıklarının arttığı belirlenmiştir. Alanyazından elde edilen bulgular, bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir (Chen vd., 2011; Diegmann vd., 2015; Ifenthaler & Eseryel, 2013; Karakaş & Özerbaş, 2020). Ayrıca öğrencilerin öğrenme düzeyleri ve başarılarındaki artış, AG uygulamalarının çoklu ortam desteği sunmasıyla ilişkilendirilebilir. Benzer şekilde Chiang vd. (2014) tarafından AG etkinliklerinin eğitimdeki yüksek etkisi, çoklu öğrenme kuramıyla açıklanmıştır. Olumlu çıktıların aksine ilgili araçlarla yapılan çalışmalarda yaygın olarak teknik altyapıdan ve zamandan kaynaklanan sınırlılıklarla karşılaşılmıştır. Bununla birlikte bazen işaretçi okutmada zorlanıldığı; AG uygulamalarının yavaş olduğu, deneyim gerektirdiği ve gözleri rahatsız ettiği şeklinde olumsuz bulgular elde edilmiştir. Diğer taraftan AG etkinlikleri sonucunda yorgunluk meydana geldiği ve dikkatin dağıldığı saptanmıştır. Gerçekleştirilen çeşitli araştırmalardan ulaşılan sonuçlar bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir (Atalay, 2022; Kan & Özmen, 2021; Yıldız, 2022).

**Anahtar Kelimeler**: Artırılmış gerçeklik, artırılmış gerçeklik araçları, sistematik inceleme

**Kaynakça**

Akçayır, M., & Akçayır, G. (2016). Yabancı dil öğretiminde arttırılmış gerçeklik uygulamalarının kelime öğrenimine ve kalıcılığa etkisi. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 18, 331-345. https://doi.org/10.9775/kausbed.2016.017

Altıok, S. (2020). Artırılmış gerçeklik destekli simetri öğretiminin ilkokul öğrencilerinin akademik başarılarına etkileri ve öğrenci görüşleri. *Eğitim Teknolojisi: Kuram Ve Uygulama, 10*(1). 177-200. https://doi.org/10.17943/etku.622871

Atalay, N. (2022). Augmented reality experiences of preservice classroom teachers in science teaching. *International Technology and Education Journal, 6*(1), 28-42.

Azuma, R. T. (1997). A survey of augmented reality. *Presence: Teleoperators and virtual environments, 6*(4), 355-385. https://doi.org/10.1162/pres.1997.6.4.355

Azuma, R., Baillot, Y., Behringer, R., Feiner, S., Julier, S., & MacIntyre, B. (2001). Recent advances in augmented reality. *Computer Graphics and Applications, 21*(6), 34-47. http://doi.org/10.1109/38.963459

Bacca, J., Baldiris, S., Fabregat, R., Graf, S., & Kinshuk (2014). Augmented reality trends in education: A systematic review of research and applications. *Educational Technology & Society, 17*(4), 133–149.

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

Chen, Y. C., Chi, H. L., Hung, W. H., & Kang, S. C. (2011). Use of tangible and augmented reality models in engineering graphics courses. *Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice, 137*(4), 267-276. http://doi.org/10.1061/(ASCE)EI.1943-5541.0000078

Chiang, T. H., Yang, S. J., & Hwang, G. J. (2014). An augmented realitybased mobile learning system to improve students' learning achievements and motivations in natural science inquiry activities. *Journal of Educational Technology & Society, 17*(4), 352-365.

Çiloğlu, T., Yılmaz, Ö., Yılmaz, A., & Yılmaz, F. G. (2021). Eğitimde artırılmış gerçeklik konulu makalelerin incelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(2), 147-158. https://doi.org/10.38151/akef.2021.14

Denyer, D., & Tranfield, D. (2009). Producing a systematic review. In Buchanan, D. & Bryman, A. (Eds.), *The sage handbook of organizational research methods* (pp. 671-689). Sage.

Diegmann, P., Schmidt-Kraepelin, M., Eynden, S., & Basten, D. (2015). Benefts of augmented reality in educational environments: A systematic literature review. *Benefits, 3*(6), 1542–1556.

Dunleavy, M., Dede, C., & Mitchell, R. (2009). Affordances and limitations of immersive participatory augmented reality simulations for teaching and learning. *Journal of Science Education and Technology, 18*(1), 7-22. https://doi.org/10.1007/s10956-008-9119-1

Ifenthaler, D., & Eseryel, D. (2013). Facilitating complex learning by mobile augmented reality learning environments. In R. Huang, J. M. Spector & Kinshuk (Eds.), *Reshaping learning: The frontiers of learning technologies in a global context* (pp. 415-438). Springer.

# Creativity in Online Counseling

Metin Pulat
METU

Gizem Ekici
METU

Funda Barutçu Yıldırım
METU

**Problem Statement**

Online counseling (OC) is when a trained professional counselor helps a client through therapy in a virtual setting (Richards & Vigano, 2013). With the worldwide pandemic, OC became more popular among providers and receivers. Sometimes it comes with various opportunities, including accessibility, being time and cost-efficient, comfort, convenience, and flexibility (Barutçu Yıldırım et al., 2021). However, it also holds drawbacks such as maintaining confidentiality and privacy (Chester & Glass, 2006), cybersecurity (Nagarajan & Yuvaraj, 2021), receiving fewer non-verbal messages (Tanrıkulu, 2009), and difficulty in identifying multiple risks during the therapy process (Mallen et al., 2011).

Considering the increased use of OC and its shortcomings, it is clear that innovations are needed to address challenges and improve practices. One of the paths for counselors to follow might be the use of creativity. Creativity is a crucial part of effective counseling practice, which needs to be appreciated and encouraged. Counseling has developed through the work of creative people such as Freud, Adler, and Rogers, who realized clients' changing needs and developed innovative practices (Gladding, 2008). Rather than passively accepting the complex and dynamic form of the environment, it is one's openness to change the environment and the intention to pursue practices that will bring new solutions (Duffey et al., 2009).

The improvement of counseling practices still needs creative counselors who are aware of the changing conditions and take action (Gladding, 2008; McCharty, 2018). In the literature, some studies provided several creative interventions that integrate technology into OC, such as facilitating video games into sessions, creating virtual offices filled with various materials (Bolton et al., 2021), integrating the use of cell phones, social networking sites, and MP3 players (Koltz & Tarabochia, 2014). Besides technological strategies, the research also suggested creative applications that can be developed by benefiting from the clients' environment and their objects in OC (Vermeire & Van den Berge, 2021).

Although the shift from face-to-face to online counseling is a significant change and creates changing needs, current counselor education is still based on the skills and techniques developed for traditional face-to-face counseling. It is vital to improve current skills and applications for counselors practicing online counseling, yet, only a few research discussed integrating skills, techniques, and approaches to the virtual environment (e.g., Khan et al., 2022). Although some studies in Turkiye focused on creativity in counseling (e.g., Özcan & Ümmet, 2023), to our knowledge, creativity in OC is not comprehensively studied in Turkish literature. Thus, the current study aims to examine psychological counselors' creative interventions and practices in OC.

**Research Methods**

This study investigates psychological counselors' experiences with creativity in OC, the creative practices they apply differently from their face-to-face sessions, and the aspects of OC that facilitate or hinder their creative practices. For this reason, qualitative research has been adopted, and specifically, a phenomenological research design has been utilized. Participants were recruited by using purposive sampling. Participants consisted of nine practicing psychological counselors, including five women and four men, in line with the suggestion that phenomenological research should not exceed ten participants (Yıldırım & Şimşek, 2018). Psychological counselors' average age was 33. The participants have a different range of experiences in both online and face-to-face counseling. In detail, while the most experienced counselor had 16 years of counseling experience, the least experienced counselor had a counseling experience of 4 years. Moreover, each counselor had experience in a different number of online sessions, with a minimum of 250 and a maximum of 1000. Participants also have been using different therapeutic approaches, such as Acceptance and Commitment Therapy, Cognitive Behavioral Therapy, Rogerian Approach, Eye Movement Desensitization and Reprocessing, Art Therapy, and Couple and Family Therapy. Data were collected via semi-structured interview questions. Verbatim transcripts were analyzed separately by researchers through content analysis, and then the codes were combined to generate common themes and sub-themes.

**Expected/Temporary Results**

In this qualitative study, the six themes that emerged from content analysis were: fostering creativity, barriers to creativity, advantages of OC, disadvantages of OC, recommendations, and potential creative interventions. The first theme, fostering creativity, explains various factors that are used and suggested by psychological counselors to engage in creative interventions in OC, and it includes eight subthemes: openness to change, motivation for learning, suitability of therapeutic approaches to creativity, enrichment of materials, coworking, challenges, and technological and non-technological integration. The second theme, barriers to creativity, illustrates factors that challenge psychological counselors from engaging in creative practices in OC, and it includes three sub-themes: shortcomings in material usage, nonverbals, and time. Different from the positive and negative aspects of creativity, participants also introduced the advantages and disadvantages of OC according to their experiences. These themes include several aspects of OC, such as time flexibility, client follow-up, role conflict, and

environmental factors. Lastly, in the recommendations theme, participants proposed suggestions regarding the technology that could be developed, and they came up with creative ideas for implementing the potential creative interventions theme. Results were discussed under the review of the current literature, and implications for practices and recommendations for further research were given by the researchers.

**Keywords:** Online counseling, creativity, advantages, disadvantages, recommendations

**References**

Barutçu Yıldırım, F., Onaylı, S., & Taşkesen, N. (2021, September 6-10). *University students' views, preferences, and suggestions with respect to online counseling.* The European Conference on Educational Research (ECER), Geneve, Switzerland. https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/26/contribution/50956/

Bolton, C. A., Thompson, H., Spring, J. A., & Frick, M. H. (2021). Innovative play-based strategies for teletherapy. *Journal of Creativity in Mental Health*, pp. 1–12. https://doi.org/10.1080/15401383.2021.2011814

Chester, A., & Glass, C. A. (2006). Online counselling: A descriptive analysis of therapy services on the internet. *British Journal of Guidance & Counselling, 34*(2), 145–160. https://doi.org/10.1080/03069880600583170

Duffey, T., Haberstroh, S., & Trepal, H. (2009). A grounded theory of relational competencies and creativity in counseling: beginning the dialogue. *Journal of Creativity in Mental Health, 4*(2), 89–112. https://doi.org/10.1080/15401380902951911

Gladding, S. T. (2008). The impact of creativity in counseling. *Journal of Creativity in Mental Health, 3*(2), 97–104. https://doi.org/10.1080/15401380802226679

Khan, S., Shapka, J. D., & Domene, J. F. (2022). Counsellors' experiences of online therapy. *British Journal of Guidance & Counselling, 50*(1) 43-65. https://doi.org/10.1080/03069885.2021.1885009

Koltz, R. L., & Tarabochia, D. S. (2014). Technology: Using it as a means to creatively connect with adolescents. *Journal of Creativity in Mental Health, 9*(3), 380–398. https://doi.org/10.1080/15401383.2014.899481

Mallen, M. J., Jenkins, I. M., Vogel, D. L., & Day, S. X. (2011). Online counselling: An initial examination of the process in a synchronous chat environment. *Counselling and Psychotherapy Research, 11*(3), 220–227. https://doi.org/10.1080/14733145.2010.486865

McCarthy, J. (2018). Do creative thinking and creative problem-solving have a place in counseling curricula? *Journal of Creativity in Mental Health, 13*(3), 306–317. https://doi.org/10.1080/15401383.2018.1433092

Nagarajan, M., & Yuvaraj S. (2021). Mental health counsellors' perceptions on use of technology in counselling. *Current Psychology, 40*(4), 1760-1766. https://doi.org/10.1007/s12144-018-0104-4

Özcan, G., & Ümmet, D. (2023). A phenomenological research on creativity in the psychological counseling process. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 13*(68), 48-60. https://doi.org/10.17066/tpdrd.1272467g

Richards, D., & Viganó, N. (2013). Online counseling: A narrative and critical review of the literature. *Journal of Clinical Psychology, 69*(9), 994-1011. http://doi.org/10.1002/jclp.21974.

Tanrıkulu, İ. (2009). Counselors-in-training students' attitudes towards online counseling. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 1*(1), 785-788. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.140

Vermeire, S., & Van Den Berge, L. (2021). Widening the screen: Playful responses to challenges in online therapy with children and families. *Journal of Family Therapy, 43*(2), 329–345. https://doi.org/10.1111/1467-6427.12326

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri [Qualitative Research Methods in Social Sciences]*. (11th Ed.). Seçkin Yayıncılık.

# The Use of Digital Technology in Creative Drama in Education

Şeyda Ünal
Anadolu Üniversitesi

Ali Ersoy
Anadolu Üniversitesi

**Problem Statement**

In recent years, there has been a transition from conventional to contemporary approaches in education in many countries (Küçüközer et al., 2008). One of these contemporary approaches preferred for nurturing critical-thinking, collaborative, creative, and successful individuals in a global and digitalized world is the constructivist approach. Some studies emphasize the positive effects of a learning environment designed according to constructivist principles on creativity (James, Gerard, & Vagt-Traore, 2010; Tezci & Gürol, 2003).

Creative drama, based on the constructivist approach, is one of the methods that allows students to develop new and original thoughts and construct their learning by making sense of these thoughts. Creative drama has become both a discipline and a method in the new educational framework. The creative drama method supports students in better expressing themselves, developing their social skills, and enhancing their empathy. It encourages students to be open to different perspectives and come up with creative solutions to problems.

At the end of drama processes where learning takes place by doing and experiencing, participants go through a process of lasting behavior change that leaves a trace in their lives, as defined in education (Adıgüzel, 2006). Creative drama, as an original and spontaneous form of learning, enables individuals to use their emotional, social, and cognitive skills simultaneously (Heathcote, 1984).

When drama and digital technology come together, they have the potential to make the learning process more meaningful and effective. For example, students can reenact a historical event through a drama activity and document and share the activity using digital media tools. Such activities provide students with opportunities to use their creative thinking skills and gain familiarity with digital technology (Kress & Pachler, 2007). Drama practitioners, who previously used only technological tools such as projectors, music players, videos, cameras, started to think deeply about how digital media and digital tools could be used in the field of drama during the Covid 19 pandemic process (Metinnam ve Karaosmanoğlu, 2021).

There are many studies to measure the effectiveness of drama in different applied fields. However; it has been seen that there are a limited number of studies conducted with the meta-synthesis method, which deals with the use of digital technologies with drama. Some drama practitioners are uncertain about how to effectively combine drama and digital technologies (Davis, 2010).

The reason for the emergence of this study is the desire to learn the practices and techniques used in the process of integrating digital technology into drama and to adapt drama to the changing educational paradigm. It will be a guide that shows which methods, which subjects and which skills are mainly used in the drama research carried out in different parts of the world in the context of the use of drama with digital technology.

**Research Methods**

The aim of this study is to examine the studies conducted in the international literature on the use of digital technology in creative drama in education using the meta-synthesis method. Meta-synthesis involves synthesizing and interpreting research findings by creating themes or main templates from studies conducted on the same topic. In meta-synthesis studies, it is stated that a comprehensive understanding of qualitative studies conducted on a subject should reach common themes. This requires identifying various themes and patterns and focusing on analytical techniques (Glesne, 2013).

It can be said that meta-synthesis studies involve a small number of studies and an in-depth examination. The meta-synthesis study was first conducted by Noblit and Hare (1988) in the field of education to evaluate the findings of cultural studies together.

Within this scope, 10 studies meeting the inclusion criteria were included in this study by searching the keywords "creative drama," "educational drama," and "digital technology" in the journal Research in Drama Education, a peer-reviewed journal providing an international platform for discussions in the fields of social, educational, developmental, and therapeutic drama and theater. The research stages proposed by Noblit and Hare (1988) were used. The inclusion criteria determined for the studies included in the review are as follows:

- Should be qualitative or mixed-methods studies,
- Should be accessible through Google Scholar, ERIC, EBSCO, and Web of Science databases,
- Should be published between 2012 and 2022,

- Should focus on the use of digital technologies in drama education,
- Should be openly accessible.
- In this context, some examples of the included studies are as follows:
- Newspaper Twitter: applied drama and microblogging
- 'Facebooked: Romeo and Juliet' as educational theatre: an improbable fiction
- How to catch a flying pig: facilitating embodiment work in online rooms
- Future stories: co-designing virtual reality (VR) experiences with young people with a serious illness in the hospital

These studies are being examined, interpreted, and synthesized by creating themes and sub-themes based on their demographic structures, research designs, applied drama techniques, addressed topics, digital technologies used, and recommendations. With the integration of drama and digital technology, the study aims to find answers to questions such as how the theoretical structure of drama education has evolved, how the aesthetic features of drama have changed with the use of digital technologies, and how it affects the relationship between drama educators and participants. The process of obtaining the findings of the study is still ongoing.

**Expected/Temporary Results**

Creative drama in education can be easily adapted to online environments, and when supported by virtual/augmented reality or multimedia and social media tools, it is believed to increase students' motivation (Karakaya & Yavaş, 2022).

Wotzko (2012) observed that Boal's Newspaper Theatre technique in drama can be updated with the possibilities provided by digital and mobile technologies in many cases. Wotzko adapted this technique to Twitter, a microblogging service and asked communication students to read and reinterpret news stories and performance them in class, emphasizing that the drama tradition can be updated with the digital and mobile technologies at hand.

Zdriluk (2016) facilitated drama performances for elementary school students focusing on digital citizenship through Snapchat, Facebook, and other social media tools. In this context, Zdriluk emphasized the benefits of increasing the use of social media and digital citizenship in education and the need for more studies in this area.

Vuuren and Freisleben (2020) organized online applied improvisation sessions with doctoral students from different continents. They highlighted the importance of safety and human connection principles in online drama sessions, stating that while most instructors are knowledgeable about implementing these principles in face-to-face settings, careful planning and adaptation are required to ensure their implementation in online environments.

Balfour et al. (2022) in their study "Future Stories" investigated how virtual reality experiences designed to support the social needs of young people receiving treatment in the oncology department can be used. An escape, a portal was created through imagination to other worlds, moments and experiences that the participants could not reach in real life during their stay in the hospital. Analysis of the data from the drama exercises revealed that the combination of relationality and technology created a distraction for the participants (and their families) and had a positive impact on their sense of agency and sense of well-being in the hospital.

In conclusion, digital technologies have a significant impact on creative drama in education. The use of digital storytelling, virtual environments, and process drama scenarios can provide students with new and engaging ways to explore complex problems and themes.

**Keywords:** Education, creative drama, digital technology, meta-synthesis study

**References**

Adıgüzel, Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları [The concept, components, and stages of creative drama]. Yaratıcı Drama Dergisi, 1(1), 17-30.

Balfour, M., Cattoni, J., Sextou, P., Herbert, A., Seear, L., Lobwein, G., ... & Penton, J. (2022). Future stories: co-designing virtual reality (VR) experiences with young people with a serious illness in hospital. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, *27*(4), 458-474.

Davis, S. E. (2010). *ICTs for creative practice in drama: Creating cyberdrama with young people in school contexts* (Doctoral dissertation, Queensland University of Technology).

Glesne, C. (2013). Nitel araştırmaya giriş [Introduction to qualitative research] (3rd ed.). (A. Ersoy & P. Yalçınoğlu, Trans.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Heathcote, D. (1984). Drama as a process for change. Dorothy Heathcote: Collected writings on education and drama, 22.

James, V., Lederman-Gerard, R., & Vagt-Traore, B. (2010). Creativity. In M. Orey (Ed.), Emerging Perspectives on Learning, Teaching, and Technology (pp. 104-114).

Karakaya, M., & Yavaş, H. (2022). Dijidrama ve Temel Etkinlikler Sınıfta ve Ekranda Yaratıcı Drama [Digidrama and Basic Activities Creative Drama in the Classroom and on the Screen]. Ankara: Nobel Yayınları.

Kress, G., & Pachler, N. (2007). Thinking about the 'm-' in mobile learning. Didactics of microlearning: Concepts, discourse, and examples, 139-154.

Küçüközer, H., Bostan, A., Kenar, Z., Seçer, S., & Yavuz, S. (2008). Altıncı sınıf fen ve teknoloji ders kitaplarının yapılandırmacı öğrenme kuramına göre değerlendirilmesi [Evaluation of sixth-grade science and technology textbooks according to constructivist learning theory]. İlköğretim Online, 7(1), 111-126.

Metinnam, İ., & Karaosmanoğlu, G., (2021). CoviDrama: Dramanın dijitalleşmesi ve Çağdaş Drama Derneği deneyimi. INMECS21 1. Uluslararası Medya ve Kültürel Çalışmalar Konferansı, (pp.74). Gaziantep, Turkey

Noblit, G. W., Hare, R. D., & Hare, R. D. (1988). Meta-ethnography: Synthesizing qualitative studies (Vol. 11). Sage.

Tezci, E., Gürol, A., & Enstitüsü, F. S. B. (2003). Oluşturmacı öğretim tasarımı ve yaratıcılık [Constructivist instructional design and creativity]. Turkish Online Journal Of Educational Technology–TOJET, ISSN: 1303, 6521.

Vuuren, P. J. V., & Freisleben, C. F. (2020). How to catch a flying pig: facilitating embodiment work in online rooms. Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, 25(2), 268-285.

Wotzko, R. (2012). Newspaper Twitter: applied drama and microblogging. Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, 17(4), 569-581.

Zdriluk, H. (2016). 'Facebooked: Romeo and Juliet' as educational theatre: an improbable fiction?. Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, 21(3), 373-384.

# Carol Dweck'in Zihniyet Teorisi: Eğitim Ortamında Gelişim Zihniyeti (Growth Mindset) ve Sabit Zihniyetin (Fixed Mındset) Öğrenci Başarısına Etkileri

Aslı Kartol
Gaziantep Üniversitesi

**Problem Durumu**

Öğrencilerin başarılı olabilmesi ve potansiyellerini en yüksek düzeyde ortaya çıkarabilmeleri eğitimin en nihai amacıdır. Büyüme zihniyeti (growth mindset) zekanın geliştirebileceğine olan inancı yansıtmaktadır. Carol Dweck (2006) ortaya atmış olduğu zihniyet kuramında entelektüel zekanın geliştirebilir özelliğini vurgulamıştır. Çabaya değer veren öğrencilerin büyüme zihniyetine sahip oldukları söylenir. Yeteneği şekillendirilebilir bir beceri olarak algılarlar. Zekanın doğuştan geldiğini ve değiştirilemez olduğunu düşünenler başarılı olmak için daha az çaba sarf eder ve sabit bir zihniyete sahiptir. Dweck kuramında zihniyeti sabit zihniyet (fixed mindset) ve gelişim zihniyeti (growth mindset) olarak ikiye ayırmıştır. Sabit zihniyete sahip olan öğrenciler zekalarının geliştirilemeyeceğine inanıp, bunun için bir çaba sarfetmezler. Bu durum akademik ortamda öğrencilerin motivasyonlarının daha düşük olmasına dolayısı ile akademik başarısızlığa neden olur. Büyüme zihniyetine sahip olan öğrenciler ise zekalarının gelişebileceğine inanır ve bunun için çaba sarfederler. Zekanın doğuştan gelen ve değişmeyeceğine olan inanç bireylerin kendini geliştirme motivasyonun önüne geçer (Krakovsk, 2007). Jain (2012) sabit zihniyete sahip öğrencilerin ne kadar çalışırsa çalışsın başarılı olamayacağı inancı ile potansiyellerini sınırlandırıp mücadeleden kaçtığını vurgulamıştır. Eğitimcilerin bu noktada rolü öğrencilerin bu inancını kırarak zekanın geliştirilebilir özelliğine vurgu yaparak onları motive etmektir. Finley (2016) öğrenciler başarılı olduğunda genelde başarılarını ve çalışma stratejilerine övmek yerine zekalarının övüldüğünü dile getirerek, zekayı övmenin motivasyon ve performansı zayıflattığını söylemiştir. Dweck'e (2006) göre, öğrencilerin zihniyetleri öğrenme davranışlarını etkiler. Örneğin, zekalarının önceden belirlenmiş olduğuna inanan öğrencilerin zorlukları benimseme olasılıkları daha düşüktür ve pes etme olasılıkları daha yüksektir. Öğrenciler zekalarının geliştirilebileceğine inandıklarında, öğrenmelerine fazladan zaman ve çaba harcamaya daha istekli olurlar. Duckworth (2007) öğrencilerin zekalarının gelişime açık olduğuna olan inançlarının onları çalışmaya hevesli hale getirip cesaretlendirdiğini dile getirmiştir. Bir sınıf büyüme zihniyeti kültürü oluşturmak, öğrencilerin öğrenmeye yaklaşımlarını değiştirir ve başarı ve başarıya götüren güçlü çalışma alışkanlıkları geliştirmelerine yardımcı olur. Jones (2019) yapmış olduğu tezinde büyüme zihniyeti stratejilerinin öğrencilerin sınıftaki motivasyonlarını nasıl etkilediğini incelemiş ve büyüme zihniyeti içerikli uygulamaların başarı ve motivasyona pozitif yönde ilişkilerinin olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmayla Dweck'in zihniyet kuramı ele alınarak yapılan çalışmalar ayrıntılı olarak incelenmiştir. Alanyazın incelendiğinde literatüre oldukça fazla konu olmuş bu kavramların, ülkemizde çok az çalışmaya konu olduğu görülmüştür. Öğrenci başarısı ve öğrenme motivasyonu konusunda oldukça önemli olan bu kuram ve kavramlarla ilgili çalışmaların ülkemizde de yapılmasının oldukça gerekli ve önemli olduğu düşünülmüştür. Bu çalışma ile bu kavramlar konusunda farkındalık yaratarak, eğitim araştırmalarına daha fazla konu olması ve araştırmalara ilham vermesi beklenmektedir.

**Yöntem**

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi modeli kullanılmıştır. kapsamında, doküman analizi modelinde yürütülmüştür. Bu amaçla alanyazın taranmış ve mevcut dokümanlar betimsel içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırmada konu ile ilgili bilimsel araştırmalar incelenmiştir. Dokümanlar bir araştırmacının müdahalesi olmadan kaydedilmiş metinleri ve resimleri içermektedir.

Araştırmalarda kullanılabilecek doküman çeşitleri; reklamlar, ajandalar, katılım kayıtları, davetiyeler, toplantı tutanakları, kılavuzlar, notlar, kitap ve broşürler, günlükler, dergiler, program kayıtları, mektuplar, muhtıralar, haritalar, çizelgeler, gazeteler, sanat eserleri, program detayları, radyo TV program senaryoları, örgütsel raporlar, anket verileri, çeşitli kamu kayıtları, not defterleri, fotoğraf albümleri vb. olup; bunlar araştırmalarda kullanılmak üzere araştırmacılara veri sağlamaktadır. Araştırmacılar genellikle kendilerinden önceki araştırmaları inceler, alan yazını gözden geçirir ve bu bilgileri araştırmalarına dâhil ederler. Bu analitik bir yöntemi içermektedir. Dokümanlar da bulunan verileri bulma, seçme, anlamlandırma ve değerlendirme ve sentezlemeyi içermektedir. Doküman analizi, daha sonra özellikle içerik analizi yoluyla ana temalar, kategoriler ve vaka örnekleri halinde organize edilerek, araştırmaya konu edilen verileri sınıflamaya yardımcı olmaktadır (Labuschagne, 2003).

Doküman analizi, basılı, elektronik ve görsel belgelerin içeriğini titizlikle bilimsel ve sistematik olarak analiz etmek ve değerlendirmek için kullanılan nitel araştırma yöntemidir (Kıral, 2020). Nitel araştırmada kullanılan diğer yöntemler gibi doküman analizi de bilgi ve belgelerden anlam çıkarmak, ilgili konu hakkında bilimsel bir anlayış oluşturmak, deneysel bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirmektedir (Corbin ve Strauss, 2008). Bu çalışmada ele alınan kavramlar derinlemesine incelenmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Büyüme zihniyeti eğitimcilere, öğrencilere ve ebeveynlere öğretilebilir bir yapıya sahiptir. Büyüme zihniyeti, bir öğrencinin zeka seviyesinin sabit bir sayı olmadığı ve değişebileceği düşüncesini değiştirmektir. Eğitimde cesaret, engellerin ve zorlukların üstesinden gelerek uzun vadeli hedeflere nasıl ulaşılabileceğidir. Eğitmenler sadece iyi notlar almaya değil, o kişiyi nasıl zorlayacaklarına ve onlara nasıl öğreteceklerine odaklanmalıdır. Buna ek olarak, büyüme zihniyetinin ve cesaretin öğretilmesi, uzun vadeli hedefleri ve bu hedeflere nasıl ulaşılacağını kolaylaştırır.

Akademik kurumlar başarıyı tahmin etmek için zeka testlerine ve puanlarına güvenmektedir, ancak öğrenme ve başarıyı açıklayan tek faktör doğuştan gelen yetenekler değildir. Öğrenci başarısında salt doğuştan gelen zekanın değil, çalışma stratejilerinin ve motivasyonun önemli olduğu inancı yaygınlaştırılması gereken bir düşüncedir. Zekanın geliştirilemeyeceği inancında yani sabit zihniyete sahip olan öğrenciler aslında başarılarının önüne en büyük engeli kendileri koymaktadır. Bu inanç özgüvenlerini düşürdüğü gibi potansiyellerini ortaya çıkarmayı engellemektedir. Gelişme zihniyetinin, okul ortamlarında öğretilebileceği ve dolayısı ile akademik başarıyı doğrudan etkileyeceği yapılan çalışmalarda ortaya konmuştur. Okulda gelişme zihniyetinin öğretilmesi, gelişme zihniyeti stratejilerinin sınıf ortamına uyarlanması ve eğitmenlerin bu konuda bilinçlendirilmesi oldukça önemlidir. Zihnin yeni ve zorlayıcı durumlarda performansını daha fazla arttırarak daha güçlü ve daha verimli hale geleceği düşüncesi yaygınlaştırılarak bu düşünce öğrenci-öğrenci-veli üçgenine benimsetilmelidir. Büyüme zihniyetinin okul kültüründeki etkililiği, öğretmenlerin büyüme zihniyetini akademik öğretime uygulayabilmeleri için stratejiler ve beklentiler konusunda bilgili ve destekleyici olmalarını gerektirmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Sabit zihniyet, gelişim zihniyeti, motivasyon

**Kaynakça**

Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage.

Dweck, C. S. (2006). M*indset: the new psychology of success*. New York, NY: Random House.

Duckworth, A. (2007). Grit: perseverance and passion for long-term goals. *Journal Of Personality & Social Psychology*, *92*(6), 1087

Finley, K. (2016). *4 ways to encourage a growth mindset in the classroom*. Retrieved from https://www.edsurge.com/news/2014-10-24-4-ways-to-encourage-agrowth-mindset-in-the-classroom/

Jain, R. (2012). *Not-so-subtle effects of a fixed mindset*. Retrieved from http://www.gostrengths.com/the-not-sosubtleeffects-of-a-fixed-mindset/

Jones, A. R. (2019). *Middle scholl teacher percptions of the use of the growth mindset strategies to improve student motivation in a title I school*. [Ph.D. Thesis, Concordia University]. Portland, USA.

Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(15), 170-189.

Kravkovsky, M. (2007). The effort effect. Retrieved from https://stanfordmag.org/contents/the-effort-effect

Labuschagne, A. (2003). Qualitative research: airy fairy or fundamental? *The Qualitative Report, 8*(1), 100-103.

# Empowering EAP Teachers with Problem-Solving Pedagogy: A Case Study

Yasemin Kırkgöz
Çukurova University

**Problem Statement**

As science and technology continue to advance, it is crucial to equip English for Academic Purposes (EAP) students with the twenty-first century skills which they need to tackle emerging difficulties in their future professions (Lemke, 2002). In order to prepare students for the real world, it is essential to provide them with effective problem solving strategies, and make sure that their teachers are knowledgeable about problem based pedagogy. Problem Based Learning (PBL) can be defined as "the learning that results from the process of working towards the understanding of a resolution of a problem" (Barrows & Tamblyn, 1980, p. 1). In a PBL environment, learning begins with a problem or puzzle that directs what the students are required to learn.

Unlike traditional teaching in which teachers are viewed as the transmitters of information, in PBL classes teachers act as a facilitator guiding students' progress and allowing them to take more responsibility for their own learning. The students work in teams to identify gaps between what they already know about the problem and what new information they need to learn. The students carry out research together and finally arrive at a potential solution to the problem. At the end of the PBL process, the students may produce a project and present it to their classmates (Barrett, 2017; Kırkgöz, 2018). PBL has the potential to improve higher-order thinking skills, problem solving skills, research skills and the development of language competences (Kırkgöz, 2015; 2017).

PBL has been applied in many disciplinary contexts in higher education such as language teacher education (Kırkgöz, 2018; Kırkgöz & Turhan, 2021), teaching science (Ferreira & Trudel, 2012), and nursing (Oja, 2011); however, the use of PBL among EAP teachers is still relatively limited. The present study aims to contribute to literature by investigating an EAP teacher's experiences of implementing PBL in her lessons.

**Research Methods**

This study utilizes a qualitative case study research design (Creswell, 2006). The participant of the study is a mid-career EAP teacher who received training on problem based learning as part of a professional development project, which was delivered online. One of the modules in the professional development project was related to what problem based learning is about, and how it can effectively be implemented in an EAP class to students specializing in a particular discipline. The participant of the study, through attending the project, became fully familiar with problem based pedagogy. She, then, started to apply it into her EAP classes for a period of six weeks to first year university students specializing in the field of electronics engineering. The students, guided by their EAP tutor, identified a problem related to their specific discipline, conducted research in groups, thereby building knowledge together, and finally produced a problem based project to present it to their course tutor and the classmates.

In the present study, data were collected from the EAP teacher's self-reflections of her experiences during the implementation of PBL in her classes, the students' reflective writings, and their problem based projects. Content analysis was employed to analyze the qualitative data (Creswell, 2013).

**Expected/Temporary Results**

Qualitative data analysis obtained from the written reflective writings of the EAP teacher revealed that the application of PBL had an important impact on the professional development of the EAP teacher. The ongoing data analysis completed thus far clearly demonstrates that the teacher gained the necessary knowledge and skills to be able to implement an innovative pedagogy in her EAP classes. She admitted that she had never attended to a professional development programme before, and now that she was acquainted with PBL and actually implemented it in her EAP classes brought out a complete change in her approach to teaching EAP students specializing a particular discipline. She felt confident that she had the power to apply PBL in her EAP classes. In this respect, the study confirms the findings of the previous studies (Kırkgöz, 2018; Kırkgöz & Turhan, 2021).

Analysis of the students' written reflections revealed the emergence of three themes. The first theme was related to "authenticity". The students found the problems based study highly authentic and meaningful for their current academic study as well as their future profession. The reason for this was that the problems they were investigating emerged from the electronics engineering discipline they were specializing in. The next theme was "development of research skills". They all agreed that during the process of PBL they read articles, did some internet research which contributed greatly to improving their research skills. The final theme was related to "collaboration". Since PBL was performed in groups and each group

comprised at least four students, in their reflective writings the students reported that they learned from each other's knowledge and had a greater understanding of the topic they studied.

In conclusion, the study underscores the importance of PBL in equipping EAP students with problem-solving skills. It also highlights the need for EAP teachers to be equipped with effective pedagogical strategies to transfer these skills to their students. By providing evidence of the benefits of PBL in an EAP context, this study makes a valuable contribution to the literature.

**Keywords:** English for Academic Purposes (EAP), Engineering, case study, twenty-first century, discipline specific problems

**References**

Barell, J. (2010). Problem-based learning: The foundation for 21st century skills. In J. Bellanca, & R. Brandt (Eds.), *21st century skills: Rethinking how students learn* (pp. 179–199).Solution Tree.

Barrett, T. (2017). *A new model of problem-based learning: inspiring concepts, practice strategies and case studies from higher education.* Maynooth: AISHE.

Barrows, H., & Tamblyn, R. (1980). *Problem-based learning: an approach to medical education*. Springer.

Creswell, J.W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Approaches*. Sage.

Ferreira, M. M., & Trudel, A. R. (2012). The impact of problem-based learning (PBL) on student attitudes toward science, problem-solving skills, and sense of community in the classroom. *Journal of Classroom Interaction, 47*(1), 23-30.

Hung, W. (2016). All PBL Starts Here:The Problem. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning, 10*(2), 8-15.

Kırkgöz, Y. (2015). Designing and implementing an innovative problem-based teacher education course. *American Journal of Educational Science, 1*(5), 229-239.

Kırkgöz, Y. (2017). Working the problem: Finding solutions to student dissatisfaction in EAP for engineering. In Stewart, T. (Eds.), *Voices from the TESOL classroom: Participant inquiries in higher education classes* (pp. 17-26). Alexandria, Virginia.

Kırkgöz, Y. (2018). Problem-based Learning in a teacher education program: A study of learning outcomes. In Z. S. Genç (Ed.), *Updating perspectives on English language teaching and teacher education* (pp. 79- 92). Peter Lang.

Kırkgöz, Y., & Turhan, B. (2021). Views of Turkish EFL teacher trainees toward technology integrated PBL practices. *English Language Teaching Educational Journal, 4*(1), 71-83.

Oja, K. J. (2011). Using problem-based learning in the clinical setting to improve nursing students' critical thinking: an evidence review. *Journal of Nursing Education 50*(3), 145-151.

# Öğretmen Adaylarında Çevrim içi Öğrenme Sistemleri ile Yaşam Etkililiği Arasındaki İlişki

Seda Esen
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Yasemin Tümüklü
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Ceren Çevik Kansu
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

**Problem Durumu**

Uzaktan öğrenme, çevrimiçi öğrenme ortamları ile elektronik ortam sayesinde farklı teknolojileri öğrenme ortamına katarak zaman sınırı olmaksızın pekçok farklı özelliği de beraberinde içerebilen öğrenme biçimidir (Telli ve Altun, 2020). Uygulanan yeni sistem bazı iletişim hatalarına sebebiyet vermektedir. Bu iletişim hataları sadece teknik açıdan değil bireylerin sosyal yaşantılarından kaynaklı da meydana gelebilmektedir (Gunawardena, 1995). Uzaktan eğitimle birlikte bütün öğrenciler bir eğitim öğretim hayatında ortam değişikliğine gitmek zorunda kalmıştır. Güneş (2018) zihinsel esnekliği etkileyen değişkenlerden birinin de ortam olduğunu savunmuştur. Çevrimiçi ortamlarda, medya iletişim araçlarının zengin olmasına rağmen sınıf içi yapılan aktiviteler ve akran öğrenmelerinin daha çok metin tabanlı gerçekleştirildiği görülmüştür (Wang, 2008). Bu tür iletişimsizlik, sınıf ilerledikçe toplum sorunlarına neden olabilir. Öğrenciler, organizasyon ve yönelim eksikliğine kapılmaya ve ilgisizlik ve devamsızlığa cevap vermeye eğilimli de bulunabilirler (West, 1994). Çevrimiçi öğrenme sistemleri uzaktan eğitim sürecini kolaylaştırdığı gibi birçok noktada avantaj sağlamıştır. Bu bağlamda ilk ele alacağımız husus zaman yönetimi olmalıdır. Çevrimiçi öğrenme sisteminin desteklediği uzaktan eğitimde öğrenciler zamanlarını kendilerine göre planlayarak derse katılım gösterdikleri taktirde başarı motivasyonu noktasında olumlu yönde etkilendikleri ortaya konulmuştur. Alan yazında karşımıza çıkan araştırmalar da zaman yönetimini olumlu bir şekilde değerlendiren öğrencilerin akademik başarılarının da bu durumdan etkilediğini ortaya koymuştur (Erdem, Pirinçci ve Dikmetaş, 2005) Uzaktan eğitimin esnek yapısı sayesinde öğretenler tarafından çevrimiçi ortamlar üzerinden tartışma ortamları oluşturularak öğrenenlerin birbirleriyle bilgi alışverişine geçmeleri sağlanarak zihinsel esneklikleri desteklenir. Zihinsel esnekliğin öğrencilerde farklı becerilerin geliştirdiği görülmektedir (Güneş, 2018). Zihinsel esneklik becerisi sayesinde birey farklı açılardan düşünebilmekte ve bu durum yaşam becerilerine doğrudan katkı sağlamaktadır (Diamond, 2012). Çevrimiçi öğrenme sistemleri üzerinden birbirleriyle iletişime geçen öğrenciler aynı zamanda grup ödevlerine tabi tutularak görev dağılımında bulunmuş olup bu bağlamda da sosyal yetkinlikleri desteklenerek öğrencilerin kendilerine olan özgüvenleri harekete geçirilir (Şahin, 2016). Bu araştırmada pandemi nedeniyle uzaktan eğitim ile derslerine devam eden öğrencilerin çevrimiçi öğrenme sistemlerini benimseyip benimsememe durumlarının bilgisayar erişim düzeyi, internet erişim düzeyi, yaşadığı yer, sınıf düzeyi ve kitap okuma sıklığı değişkenleri açısından incelenmiştir. İnternet ve bilgisayar kullanımının eğitime de dahil edilmesiyle uzaktan eğitimin yürütülmesi için çevrimiçi öğrenme sistemleri önem arz etmektedir. Literatürde, çevrimiçi öğrenme sistemlerine yönelik daha çok fiziksel ortam, sosyal uyum ve başarı motivasyonu yönünde süreç ve sonuç odaklı incelemeler yapılmıştır (Işık, Karacı, Özkaraca ve Biroğul, 2010; Akkuş ve Kapıdere, 2013; Kahyar, 2018; Ilgaz, 2013). Bu noktada yapılan araştırma farklı olarak çevrimiçi öğrenme sistemlerinin farklı değişkenler açısından incelenerek bunun yaşam etkililiği ile olan ilişkisini ortaya koyacaktır. Çevrimiçi öğrenme sistemlerinin yaşam boyutu ele alındığında uzaktan eğitimin daha etkili ve verimli bir hale getirilebilmesi açısından alan yazına yenilik katacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada uzaktan eğitim ile derslerine devam eden öğrencilerin çevrimiçi öğrenme sistemlerini benimseyip benimsememe durumlarının ve yaşam etkililiğinin bilgisayar erişim düzeyi, internet erişim düzeyi, yaşadığı yer, sınıf düzeyi ve kitap okuma sıklığı değişkenleri açısından incelemek ve aralarındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının çevrim içi öğrenme sistemleri kabul düzeyi nedir?
2. Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme sistemleri kabul düzeyi yaşadığı yer, bilgisayar erişim düzeyi, internet erişim düzeyi, sınıf düzeyi ve kitap okuma sıklığı açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının yaşam etkililiği düzeyi nedir?
4. Öğretmen adaylarının yaşam etkililiği düzeyi yaşadığı yer, bilgisayar erişim düzeyi, internet erişim düzeyi, sınıf düzeyi ve kitap okuma sıklığı açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme sistemleri kabul düzeyi ile yaşam etkililiği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

**Yöntem**

Bu araştırmanın modellenmesinde ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. Bu model, iki ya da daha fazla çeşitli değişken arasındaki değişimi ve bu değişimin niteliğini kanıtlamaya çalışan araştırma modelidir (Karasar, 2009). Araştırmada öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme sistemlerini kabul düzeyleri ve yaşam etkililiği çeşitli değişkenlere göre incelenerek ilişkisel tarama modeli ile incelenmiştir.

**Evren ve Örneklem**

Bu araştırmanın evrenini bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrenciler (2019-2020 eğitim öğretim yılı) oluşturmuştur. Basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen (Karasar, 2009) ve araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlayan 136 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

**Veri Toplama Araçları**

Araştırmaya ait veriler, araştırmacıların hazırladığı "Kişisel Bilgi Formu", Ilgaz (2008) tarafından geliştirilen "Çevrimiçi Öğrenme Sistemleri Kabul Ölçeği" ve Sancar, Kaya ve Ekşi (2018) tarafından geliştirilen "Yaşam Etkililiği Ölçeği" ile toplanmıştır.

**Verilerin Analizi**

Çevrimiçi öğrenme sistemlerinin kabulünün bilgisayar erişim düzeyi, internet erişim düzeyi, sınıf düzeyine, kitap okuma sıklığına göre değişip değişmediğini araştırmak için Kruskall Wallis H Testi; yaşadığı yer açısından araştırmak için ise tek yönlü ANOVA kullanılmıştır. Yaşam etkililiğinin ise yaşadığı yer, sınıf düzeyi, kitap okuma sıklığına göre değişip değişmediğini incelemek için Kruskall Wallis H Testi; bilgisayara erişim düzeyi, internet erişim düzeyi açısından incelemek için ise tek yönlü ANOVA kullanılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarında öğrenme sistemlerinin kabul düzeyi ile yaşam etkililiği arasındaki ilişki korelasyon katsayısı hesaplanarak analiz edilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

İnternet ve bilgisayar kullanımın eğitime de dahil edilmesiyle uzaktan eğitimin yürütülmesi için çevrimiçi öğrenme sistemleri önem arz etmektedir. Çevrimiçi öğrenme ve öğretme sürecinde öncelikle internet ve iletişim teknolojilerinin iş birliği içinde kullanıldığı bir süreçtir (Kahyar, 2018) Bu anlamda litaretür incelendiğinde, çevrimiçi öğrenme sistemlerine yönelik daha çok fiziksel ortam, sosyal uyum ve başarı motivasyonu yönünde süreç ve sonuç odaklı incelemeler yapılmıştır (Işık, Karacı, Özkaraca ve Biroğul, 2010; Akkuş ve Kapıdere, 2013; Kahyar, 2018; Ilgaz, 2013; Şen, Atasoy ve Aydın, 2010). Litaratürde yapılan bu çalışmalardan yola çıkılarak çevrimiçi öğrenme sistemlerinin kabulü; bilgisayara-internete erişim düzeyi ve yaşanılan yer arasında anlamlı bir fark olacağı düşünülmüştür. Yine yapılan araştırmalar ışığında yaşam etkililiği ve çevrimiçi öğrenme sistemleri arasında da anlamlı bir ilişki beklenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde yaşam etkililiği ve çevrim içi öğrenme sistemlerinin kabulü sınıf düzeyi, kitap okuma sıklığı ve yaşanılan yer gibi değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Buna rağmen bilgisayara erişim düzeyi ve internet erişim düzeyine göre hem çevrimiçi öğrenme sistemlerinin kabulünün hem de yaşam etkililiğinin değişmekte olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yaşam etkililiği ile çevrim içi öğrenme sistemlerinin kabulü arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının sahip olduğu yaşam etkililiğinin %18'i çevrim içi öğrenme sistemlerini kabul düzeyi ile açıklanabilir.

**Anahtar Kelimeler**: Çevrimiçi öğrenme, yaşam etkililiği, öğretmen adayları

**Kaynakça**

Akkuş, İ. ve Kapıdere M. (2015). Açık Kaynak Kodlu Mobil Uzaktan Eğitim Yönetim Sistemleri. 9th International Computer & Instructional Technologies Symposium-ICITS2015 Full Paper Proceedings: 13-19.

Diamond, A. (2012). Activities and Programs That Improve Children's Executive Functions. Sage Journals.

Ekşi, H., Kaya, Ç. ve Sancar, D. (2018). A convenient measure for psychoeducational effectiveness studies: the Psychometric properties of Life Effectiveness Questionnaire [Psikoeğitim etkililiği incelemeleri için elverişli bir araç: Yaşam Etkililiği Ölçeği'nin psikometrik özellikleri]. Paper presented at 8th International Conference on Research in Education- ICRE, May, 9-11, Manisa, Turkey (pp. 488-491). Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Derneği.

Erdem, R., Pirinçci, E., ve Dikmetaş, E. (2005). Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi davranışları ve bu davranışların akademik başarı ile ilişkisi. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 167-177.

Güneş, F. (2018). Okuma ve Zihinsel Esneklik. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, *3*(3),1-18.

Ilgaz, H. (2008). Uzaktan eğitimde teknoloji kabulünün ve topluluk hissinin öğrenen memnuniyetine katkısı (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ilgaz, H. (2013). E-öğrenme ortamları için sürdürülebilir dikkat düzeyi ile bağlamsal ipucu kullanımının örtük belek performansına etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Işık, A. H., Karacı, A., Özkaraca, O., ve Biroğul, S. (2010). Web tabanlı eş zamanlı (senkron) uzaktan eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı analizi. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri 10 - 12 Şubat 2010 Muğla Üniversitesi.

Kahyar, S. (2018). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında sorgulama topluluğu gerçekleşme düzeyinin öğrenme analitikleri ile belirlenmesi (Yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Karasar, N. (2009). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayınları.

Keegan, D. (1995). Distance education technology for the new millennium: Compressed video teaching.

Şahin, Z. (2016). İlkokul öğrencilerinde dil ve konuşma bozukluğunun öğrencilerin özgüveni üzerine etkisi: 50.yıl ortaokulu ve dil konmer örneği. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şen, B., Atasoy, F., ve Aydın, N. (2010). Düşük maliyetli web tabanlı uzaktan eğitim sistemi uygulaması. *Akademik Bilişim*, *10*, 12.

Telli, S.G., ve Altun, D. (2020) Corona virüs ve Çevrimiçi (Online) Eğitimin Önlenemeyen Yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, *3*(1), 25-34.

Wang, S. K. (2008). The effects of a synchronous communication tool (yahoo messenger) on online learners' sense of community and their multimedia authoring skills. *Journal of Interactive Online Learning*, *7*(1), 59-74.

West, G. (1994). Teaching and learning adaptations in the use of interactive compressed video. *T H E Journal*, *21* (9), 71-74.

# Öğretmenlerin Web 2.0 Hızlı İçerik Geliştirme Öz-Yeterlilik İnançlarına Teknoloji Odaklı Hibrit Eğitim Yöntemleri Öğretmen Eğitiminin Etkisi

Mehmet Uzun
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

Ahmet Nacar
İnönü Üniversitesi

**Problem Durumu**

Dünyada birçok ülkeyi etkileyen Covid-19 pandemisinden ülkemizin de etkilenmesiyle, uzaktan eğitim sistemi hızlı bir şekilde hayatımıza girdi. Farklı seviyelerde uygulanan uzaktan eğitim uygulamalarına çoğu kişi yabancıyken, eğitimci veya dinleyici pozisyonunda adapte olmak zorunda olunan bir durum haline geldi. Bu durum da eğitimde hibritleşme konusu gündeme getirdi.

Son yıllarda ve özellikle COVID-19 salgını süreci sonrasında, öğrenmeyi daha etkili ve verimli gerçekleştirmek amacıyla, yüz yüze öğrenme ve e-öğrenme yöntemlerinin bir arada harmanlanarak kullanılmasıyla gerçekleştirilen hibrit öğrenme uygulamalarıyla sıklıkla karşılaşılmaktadır.

Salgın sonrası değişen eğitim paradigmaları doğrultusunda ve eğitim öğretim faaliyetlerine etki edebilecek benzeri felaketlerin ortaya çıkabileceği göz önüne alındığında, eğitimin geleceğine yönelik güçlü stratejiler çıkarmak zorunlu bir hal almış görünmektedir. Öğretmenlerin ise bu duruma önceden adapte olmaları şüphesiz ki eğitim sistemimizde yaşanabilecek bu yönlü problemleri azaltacaktır. Bu durum, uzaktan eğitimle yüz yüze eğitimin birlikte yürütüldüğü hibrit modeli öne çıkarmaktadır.

Hibrit Eğitim Modeli, ülkemizde karma öğrenme ya da harmanlanmış öğrenme olarak bilinen bir kavramdır. En basit tanımlamasıyla; çevrim içi eğitim modelinin ve yüz yüze eğitim modelinin birlikte uygulanması anlamına gelir. Benzer şekilde Hibrit Eğitim Modeli, geleneksel ve uzaktan eğitimin çeşitli modellerini birleştiren ve teknolojinin bütün çeşitlerinden yararlanan bir eğitim yaklaşımı olarak da ele alınabilir.

Yüz yüze öğrenme ile çevrim içi öğrenme deneyiminin bir bileşimi olan Hibrit Eğitim Modeli, senkron ve asenkron öğrenme etkinliklerinin güçlü yönlerini birleştirmektedir. Aynı zamanda, neredeyse sınırsız tasarım olanakları ve birçok bağlamda uygulama güçlüğü dolayısıyla karmaşıktır. Hibrit öğrenmenin doğasında çevrim içi içeriklerin ne kadar yer tutması gerektiği kesin ve net değildir. Dolayısıyla her bir hibrit öğrenme ortamı tasarımı birbirinden farklıdır. Bu da hibrit öğrenmenin ne ölçüde zenginlik barındırdığını ortaya koymaktadır.

Öğrenciler, öğrenmelerinin %83"ünü görme, %11"ini işitme, %3,5"ini koklama, %1,5"ini dokunma ve %1"ini tatma duyularıyla gerçekleştirirler. Ayrıca insanlar, okuduklarının %10"unu, işittiklerinin %20"sini, gördüklerinin %30"unu, hem görüp hem işittiklerinin %50"sini, söylediklerinin %70"ini ve kendi yapıp söylediklerinin %90"ını hatırlatmaktadırlar. Öğretimde öğrencinin ne kadar fazla duyu organına hitap edilirse, öğretim etkililiği o derece artmakta ve öğretim daha anlamlı, kalıcı ve hızlı olmaktadır. Hibrit modelin içinde yer alan e-öğrenme ortam ve uygulamalarının eğitimde kullanımı ile öğrenciye konu ve kazanımlara özgü çok zengin, renkli, görsel ve işitsel mesajlar içeren bir öğretim ortamı sunulabilir. Hibrit Eğitim Modelinin sağladığı avantajlardan bazıları:

1. Öğrenme etkililiğini artırır.
2. Zenginliği sürekli kılar.
3. Zaman ve maliyet açısından uygundur.
4. Sonuçlar en uygun düzeyde gerçekleşir.
5. Harmanlanmış çalışmalar hemen ortaya çıkar.
6. Bireysel ve aktif öğrenme ortamı sunar.
7. Teknolojiyi kullanabilme yeteneği kazandırır.
8. Öğreticilerin öğrencilerle daha iyi iletişim kurabilmelerini sağlar.
9. Öğreticilere alanında uzmanlaşabilmeleri için daha fazla zaman sunar.
10. Derslerin planlanmasında esneklik sağlar.

Eğitim faaliyetlerinin verimli olmasında öğretmen faktörü çok önemlidir. Bu süreçte öğretmen eğitimlerini es geçmemek şarttır. Süreci her ne kadar idare, akademik ve eğitim teknolojileri koordinatörleri planlayarak yürütse de, sınıfta ve ekran karşısında olacak öğretmenlerin kullanılacak teknolojiye tam hâkimiyeti, sürecin verimliliği adına büyük bir önem arz ediyor.

Unutmamak gerekir ki; öğrenci ile doğrudan etkileşime giren, öğretim ortamını oluşturan, aracı-gereci planlayan ve uygulayan öğretmendir.

Bu bağlamda yapılan araştırmanın amacı; araştırmacılar tarafından planlanan ve yürütülen bir proje kapsamında, "HİBRİT EĞİTİM VE TEKNOLOJİ ODAKLI ÖĞRETMEN EĞİTİMİ" isimli 5 gün ve 30 saat süren öğretmen eğitiminin, katılımcıların "Web 2.0 Hızlı İçerik Geliştirme Öz-Yeterlilik İnançlarına" olan istatistiki etkisinin belirlenmesidir. Bu kapsamda öğretmenlere verilecek içerik şu şekildedir:

1. HİBRİT EĞİTİM MODELİNİN FELSEFESİ
2. e-ÖĞRENME DİJİTAL ARAÇLARI
3. ONLINE ÖLÇME DEĞERLENDİRME ARAÇLARI
4. HİBRİT ÖĞRENME PLATFORMLARI
5. HAZIRLANAN ÖĞRENME İÇERİKLERİNİ YAYINLAMA PLATFORMLAR

**Yöntem**

Araştırma deneysel araştırma modellerinden tek grup öntest-sontest deseninin benimsendiği zayıf deneysel desende gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Doğu Akdeniz'deki bir ilde farklı branşlarda görev yapan 25 kişilik bir öğretmen grubu oluşturmaktadır. Katılımcılar kendi istekleri ile eğitime katılmışlar ve daha önce "Teknoloji Odaklı Hibrit Eğitim Yöntemleri Öğretmen Eğitimi" almamış olan kişiler arasından seçilmişlerdir. Araştırmanın verileri Birişçi vd., (2018) tarafından geliştirilen "WEB 2.0 Hızlı İçerik Geliştirme Öz-Yeterlik İnancı Belirleme Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir. Beşli Likert şeklinde derecelendirilen ölçme aracı 21 maddeden oluşmakta olup; "hazırlık, sunum ve değerlendirme" olmak üzere üç alt boyuta sahiptir. Araştırmacılar yapmış oldukları güvenirlik analizi sonucunda ölçeğin geneline ve boyutlara ilişkin iç tutarlık katsayılarını sırasıyla .95, .93, .85 ve .85 olarak bulmuşlardır. Bu araştırmada ise güvenirlik katsayıları sırasıyla .98, .97, .96 ve .96 olarak hesaplanmıştır. Katılımcılara eğitimin başlangıcında öntest uygulanmış ve daha sonra 5 gün süreli 30 saatlik bir eğitime tabi tutulmuşlardır. Eğitim sonunda ölçme aracı sontest olarak tekrar uygulanmıştır. Araştırmanın verileri JAMOVİ programı (Versiyon 1.6.12) kullanılarak analiz edilmiştir. Sontest ve öntestler arasındaki farka ilişkin dağılımın normalliği çarpıklık, basıklık ve Q-Q Plot grafikleri yönünden incelenmiş ve normallik varsayımının sağlandığı gözlenmiştir. Uygulanan eğitimin öğretmenlerin WEB 2.0 Hızlı İçerik Geliştirme Öz-Yeterlik İnancına olan istatistiki etkisinin belirlenebilmesi için aynı grup üzerinde alınan iki tekrarlı ölçümün ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmede kullanılan Bağımlı (İlişkili) Örneklemler için t-testi kullanılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma sonucunda öğretmenlerin WEB 2.0 Hızlı İçerik Geliştirme Öz-Yeterlik İnancı Belirleme Ölçeğinin "hazırlık" boyutuna ilişkin sontest ve öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluştuğu belirlenmiştir [t(24) =11.17, p<.(05)]. Öğretmenlerin sontest puanlarının ($\bar{X}$=4.34, SS=.54), öntest puanlarına göre ($\bar{X}$=1.96, SS=.97) anlamlı bir biçimde yüksek olduğu görülmüştür. Ölçeğinin "sunum" boyutuna ilişkin sontest ve öntest puanları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluştuğu belirlenmiştir [t(24) =10.63, p<.(05)]. Öğretmenlerin sontest puanlarının ($\bar{X}$=4.39, SS=.52), öntest puanlarına göre ($\bar{X}$=1.87, SS=1.08) anlamlı bir biçimde yüksek olduğu görülmüştür. Son olarak ölçeğinin "değerlendirme" boyutuna ilişkin sontest ve öntest puanları arasında da benzer şekilde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluştuğu belirlenmiştir [t(24)=10.00, p<.(05)]. Öğretmenlerin sontest puanlarının ($\bar{X}$=4.52, SS=.46), öntest puanlarına göre ($\bar{X}$=2.09, SS=1.20) anlamlı bir biçimde yüksek olduğu görülmüştür. Başka bir ifade ile verilen eğitimin, öğretmenlerin WEB 2.0 Hızlı İçerik Geliştirme Öz-Yeterlik İnancını anlamlı bir biçimde yükselttiği belirlenmiştir.

Ayrıca test sonucunda elde edilen etki büyüklüğünü ifade eden "Cohen's d" değeri hazırlık, sunum ve değerlendirme boyutları için sırasıyla 2.23, 2.13 ve 2.00 olarak hesaplanmıştır. Bu anlamda verilen eğitimin, öğretmenlerin WEB 2.0 Hızlı İçerik Geliştirme Öz-Yeterlik İnancının arttırılmasında büyük bir düzeyde etki oluşturduğu gözlemlenmektedir. Ölçeğin öntest ve sontest sonuçları değerlendirildiğinde öğretmenlerin inançlarında olumlu anlamda bir gelişme yaşandığı tespit edilmiştir. Okul Temelli Mesleki Gelişim Modelinin uygulandığı günümüzde, küçük gruplar halinde okul bazlı düzenlenecek eğitimlerin, öğretmenlerin WEB 2.0 Hızlı İçerik Geliştirme Öz-Yeterlik inançlarının arttırılmasında önemli bir kaynak olarak kullanılabileceği önerilebilir.

**Anahtar Kelimeler**: Hibrit eğitim, teknoloji eğitimi, Web 2.0 araçları, öz-yeterlilik inancı, öğretmen eğitimi

**Kaynakça**

Altıok, S., Yükseltürk, E. & Üçgül, M. (2017). Web 2.0 eğitimine yönelik gerçekleştirilen bilimsel bir etkinliğin değerlendirilmesi: Katılımcı görüşleri. Journal of Instructional Technologies & Teacher Education, 6(1), 1-8.

Ata, F.(2011).Üniversite öğrencilerinin web 2.0 teknolojilerini kullanım durumları ile bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Baran, B., & Ata, F. (2013). Üniversite öğrencilerinin web 2.0 teknolojileri kullanma durumları, beceri düzeyleri ve eğitsel olarak faydalanma durumları. Eğitim ve Bilim, 38(169), 192- 208.

Birişçi, S., Kul, Ü., Aksu, Z., Akaslan, D., & Çelik, A. G. S. WEB 2.0 Hızlı İçerik Geliştirme Öz-Yeterlik Algısını Belirlemeye Yönelik Ölçek (W2ÖYAÖ) geliştirme çalışması. Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 8(1), 187-208.

Eren, E., Avcı, Z.Y. & Kapucu, M.S. (2014). Pratik içerik geliştirme teknolojilerini kullanma yeterlilikleri ve gereklilik algıları ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışması. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 10(5), 1177-1189.

Tatlı, Z., İpek Akbulut, H., & Altınışık, D. (2016). Öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi özgüvenlerine web 2.0 araçlarının etkisi. Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi, 7(3), 659-678.

# Endüstri 4.0'ın Gözlüğüyle Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB): Bibliometrik Analizle Yenilikçi Eğitimin Geleceğini İnceleme

Gamze Mercan
Hacettepe Üniversitesi

Zümrüt Varol Selçuk
Gazi Üniversitesi

Pınar Köseoğlu
Hacettepe Üniversitesi

**Problem Durumu**

Eğitimde yenilikçi öğrenme modellerinin öne çıkışı, 21. yüzyılın en belirgin trendlerinden biridir. Yenilikçi öğrenme modelleri üzerine yapılan incelemeler, eğitim kalitesini artırmak adına detaylı bir literatür incelemesinin şart olduğunu göstermektedir. Özellikle Endüstri 4.0'ın yükselişi ile teknolojik değişikliklerin hızla arttığı bu çağda, öğrenme modellerindeki adaptasyon ve evrilmelerin kaçınılmaz olduğunu görmekteyiz. Teknolojik yenilikler, bilginin genişlemesiyle sınırlı kalmayıp, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki radikal dönüşümlerle eğitim kurumlarına daha interaktif, hatırlanabilir ve yaratıcı eğitim metotları geliştirme zorunluluğu getirmiştir (Shakhman ve diğ., 2020). Bu değişim süreci, eğitim sektörünün dikkatini stratejik planlama ve uygulamalara çevirmesini gerektirmiştir. Teknolojinin sınıflarda daha etkin bir şekilde kullanılabilmesi, öğretmenlerin yeni yöntemlere adaptasyonu ve eğitim materyallerinin güncellenmesi bu stratejik planlamanın temel bileşenlerindendir. "Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB)" kavramı da bu stratejik yaklaşımın bir parçası olarak öne çıkmıştır. İlgili alanyazımda yapılan çalışmalardan yola çıkılarak TPAB modeli, eğitimcilerin teknolojiyi nasıl daha etkin kullanabileceğine dair önemli bir referans olduğu bilinmektedir. Ayrıca modelin eğitim alanında araştırmacıların ilgisini çeken bir konu olduğu ve öğrenme sonuçlarını artırma potansiyeli ile bilinir hale geldiği görülmektedir (Eng & Conch, 2019; Absari vd., 2020). Ancak yapılan araştırmalara rağmen TPAB modeli ile ilgili araştırmacıların görüş birliği bulunmadığı gibi modele ilişkin bileşenlerin henüz tam olarak anlaşılmadığı belirlenmiştir (Effendy, Gaffar, Hurriyati, & Hendrayat, 2021). Bu bağlamdan yola çıkılarak TPAB modelinin detaylı bir incelemesi, bu modelin nasıl daha verimli kullanılabileceğini ortaya koyabileceği düşünülmektedir.

Endüstri 4.0 kavramının gelişimi ile sadece sanayide değil eğitimde de oluşan gelişmeler TPAB modeli, bu dönemin getirdiği yenilikleri takip eden öğretmenlere teknolojik araçları nasıl daha etkin bir şekilde kullanabileceklerini gösteren bir kılavuz niteliğindedir (Cox & Graham, 2009; Falloon, 2020). Ancak her modelde olduğu gibi TPAB modelinin de bazı eksiklikleri ve eleştirilen yönleri bulunmaktadır. Teknolojik değişikliklerin ve Endüstri 4.0'ın ortaya çıkardığı bu yeni dönem, eğitimde yenilikçi öğrenme modellerine olan ihtiyacı ön plana çıkarmıştır. Öğretmenlerin teknolojiyi öğrenme sürecinde nasıl daha etkili kullanabileceklerine dair bir rehber sunan TPAB modeli bu bağlamda büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle, TPAB modelinin alanyazındaki konumunu ve eğitimdeki uygulanabilirliğini bibliometrik analiz yöntemiyle değerlendirmek, modelin avantajlarını ve zayıf yönlerini daha net bir şekilde görmemizi sağlamaktadır. Bu çalışma, modelin nasıl daha işlevsel hale getirilebileceği konusunda da önerilerde bulunması açısından önemli olacağı düşünülmektedir.

**Yöntem**

Bu çalışmanın yöntemi bibliyometrik analize dayanmaktadır. Bu analizle, 2020-2022 yılları arasında TPAB modelinin kullanımı hakkında yapılan akademik çalışmaların kapsamlı bir değerlendirmesi amaçlanmıştır. Bibliyometrik analiz, belirli bir araştırma konusunda yapılan yayınların ve bu yayınlara yapılan atıfların kapsamlı ve sistematik bir şekilde incelenmesini sağlayarak, ilgili literatürdeki gelişim trendleri, önemli başlıklar ve bu alandaki etkili yazarları ve çalışmaları belirlemekte büyük katkı sağlamaktadır (Zupic & Čater, 2015). Bu analiz için seçilen veri kaynağı, bilimsel araştırmaların yaygın olarak indekslendiği ve kabul gördüğü Web of Science (WoS) veritabanıdır. Bu veritabanı, geniş bir bilimsel disiplin yelpazesini kapsayan çok sayıda dergi, konferans ve diğer akademik kaynakları barındırır. Literatür taramasının başlangıcında belirlenen özel anahtar kelimeler ile WoS veritabanında derinlemesine arama gerçekleştirilmiştir. Sonrasında elde edilen makaleler üzerinden, atıf bağlantılarına dayalı bir ko-atasıf ağı oluşturulmuştur. Ko-atasıf analizi, belirli bir araştırma alanındaki yayınların ve yazarların etkisini ve önemini ölçmek, aynı zamanda bu alandaki ana konuları ve trendleri belirlemek için kullanılmaktadır. Ko-atasıf ağları, bir konu veya alan hakkında bilgi sahibi olmayan birine bile, bu alandaki anahtar çalışmaları ve bu çalışmaların nasıl birbiriyle ilişkili olduğunu görsel olarak anlamasını sağlamaktadır (van Eck & Waltman, 2010). Özellikle bibliyometrik analizlerde bu tür ağlar sıkça kullanıldığı bilinmektedir. Ayrıca, bu ağlar sayesinde bilimsel bir alanın tarihsel gelişimi, anahtar aktörler ve bu aktörler arasındaki ilişkiler hakkında bilgi edinmek mümkündür. Bu ağ, belirli makaleler veya yazarlar arasındaki ilişkileri göstererek, konu başlıklarının veya yazarların literatürde ne kadar etkili olduğunu görselleştirmemizi sağlamaktadır. Bu sayede, TPAB ile ilgili literatürde hangi konu başlıklarının öne çıktığını, hangi yazarların bu alanda öncü olduğunu ve hangi çalışma alanlarının daha fazla araştırmaya tabi tutulduğunu belirlenebilmektedir. Bu çalışma, TPAB modeli hakkındaki mevcut literatürdeki yerini, etkisini ve gelişimini anlama noktasında büyük bir öneme sahiptir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu bibliyometrik analizle, 2020-2022 yılları arasında TPAB modelinin kullanımı üzerine yapılmış akademik çalışmalar detaylı olarak ele alınmıştır. Bu analizin amacı, TPAB modelinin eğitimdeki rolünün ve öneminin ne ölçüde olduğunu belirlemektir. Analiz sonuçları, TPAB modelinin modern eğitim teknolojileri içerisinde giderek daha merkezi bir rol üstlendiğini göstermektedir. İncelenen dönem içerisinde, model hakkında yapılan çalışmaların sayısında kayda değer bir artış tespit edilmiştir. TPAB modelinin öğretmen eğitimi süreçlerinde nasıl daha etkili bir biçimde entegre edilebileceği, öne çıkan başlıca temalardan biridir. Ayrıca, modelin özellikle çevrimiçi eğitim uygulamalarıyla olan potansiyel ilişkisi, adaptasyon stratejileri ve bu sinerjinin nasıl en iyi şekilde kullanılabileceği üzerine vurgu yapılmaktadır. Modelin farklı disiplinlere ve öğrenme ortamlarına nasıl adapte edildiği, özellikle farklı kültürel ve coğrafi kontekstlerde nasıl bir etkileşimde bulunduğu üzerine çalışmalar da dikkat çekmektedir.

Elde edilen ön bulgulara göre bu alanda son üç yılda artan bir çalışma olduğunu ve genellikle aday öğretmenlere yönelik yapıldığını göstermektedir. Ayrıca, bu çalışma en yüksek ülkenin ABD olduğunu, Güney Kore'nin ise bu konuda en az ele alınan ülke olduğunu ortaya koymuştur. Bibliyometrik araştırmaya göre, "TPAB" ve "öğretim" anahtar kelimeleri için beş küme bulunmaktadır. Pedagojik İçerik Bilgisi (PİB), en fazla bağlantıya ve en yüksek tekrara sahip olan ilk küme olduğu görülmüştür. Bu nedenle, TPAB ile ilgili veritabanını haritalamak için TPAB ile ilgili öğeleri tanımlamak için önemli olduğu görülmektedir. Ancak, modelin uygulamada karşılaştığı bazı zorluklar ve eleştiriler de vardır. TPAB modelinin sahada nasıl daha etkili bir şekilde uygulanabileceği, öğretmenlerin teknolojik pedagojik bilgi ve becerilerini nasıl daha etkin bir şekilde geliştirebilecekleri konusundaki zorluklar, analizde belirgin bir şekilde öne çıkmaktadır. Sonuç olarak, TPAB modelinin eğitimdeki kritik önemini tanımlayan bu bibliyometrik analiz, modelin potansiyelinin tam olarak nasıl kullanılabileceği ve bu potansiyelin eğitim pratiğine nasıl aktarılabileceği üzerine derinlemesine bilgiler sunmaktadır. Modelin gelecekteki uygulamaları ve adaptasyonlarına dair stratejik öneriler ve fikirler de bu analiz ile birlikte tartışılmaktadır.

**Anahtar Kelimeler**: Teknolojik pedagojik alan bilgisi, eğitim 4.0, bibliometrik analiz, öğretmen yetiştirme, teknolojik dönüşüm

**Kaynakça**

Absari, N., Priyanto, P., & Muslikhin, M. (2020). The Effectiveness of Technology, Pedagogy and Content Knowledge (TPACK) in Learning. *Jurnal Pendidikan Teknologi Dan Kejuruan*, *26*(1), 43–51.

Cox, S., & Graham, C. (2009). Using an elaborated model of the TPACK framework to analyse and depict teacher knowledge. *TechTrends*, *53*(5), 60–69.

Effendy, F., Gaffar, V., Hurriyati, R., & Hendrayati, H. (2021). Analisis Bibliometrik Perkembangan Penelitian Penggunaan Pembayaran Seluler Dengan Vosviewer. *Jurnal Interkom: Jurnal Publikasi Ilmiah Bidang Teknologi Informasi Dan Komunikasi*, *16*(1), 10–17.

Eng, C. Y., & Keong, T. C. (2019). Pengetahuan Teknologi Pedagogi Kandungan di Malaysia: Satu Kajian Meta Analisis. *Journal Of ICT In Education*, *6*, 86–95. https://doi.org/10.37134/jictie.vol6.8.2019

Falloon, G. (2020). The digital teacher competency (TDC) framework is from digital literacy to digital competence. *Educational Technology Research and Development*, *68*(5), 2449–2472.

van Eck, N. J., & Waltman, L. (2010). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. Scientometrics, 84(2), 523-538.

Zupic, I., & Čater, T. (2015). Bibliometric methods in management and organization. Organizational Research Methods, 18(3), 429-472.

# Yapay Zeka ve IoT'nin Eğitimdeki Rolü: Akıllı Sınıfların ve Kampüslerin Oluşturulması

Rıdvan Kağan Ağca
Kırıkkale Üniversitesi

**Problem Durumu**

Eğitim, toplumların sürekli evriminde en kritik bileşenlerden biridir. 21. yüzyılda, teknolojinin eğitimdeki rolü öne çıkmaya başlamış, Yapay Zeka (YZ) ve İnternetin Nesneleri (IoT) gibi kavramlar, öğretimde potansiyel dönüşüm araçları olarak tartışılmaya başlanmıştır. Ancak bu teknolojik yeniliklerin eğitimde etkili bir şekilde uygulanması, karşılaşılan pek çok problemi de beraberinde getirmiştir.

Eğitimde teknolojinin etkili kullanımı için altyapıya dair zorluklar baş göstermektedir. Okullar, bu yeni teknolojilere adapte olmada hem maddi hem de teknik zorluklar yaşamaktadır. Her ne kadar bazı özel okullar veya üst düzey eğitim kurumları bu teknolojilere hızla adapte olabilse de, devlet okulları, kırsal bölgelerdeki okullar ve düşük gelirli topluluklara hizmet eden eğitim kurumları bu yeniliklere ayak uydurmakta zorlanmaktadır. Bu, öğrenciler arasında teknolojik erişimde büyük bir eşitsizliğe neden olmaktadır.

Pedagojik açıdan bakıldığında, eğitimcilerin bu teknolojik araçları etkili bir şekilde nasıl kullanacaklarına dair yeterli eğitimi almadıkları görülmektedir. YZ ve IoT'nin pedagojik potansiyelini tam olarak anlamadan, bu araçları derslerde entegre etmek, yüzeyde kalan ve etkili olmayan uygulamalara neden olabilir. Eğitimciler için gerekli olan bu teknolojik yetkinlik ve bilgi, onların profesyonel gelişimlerinin ayrılmaz bir parçası olmalıdır.

Ayrıca, YZ ve IoT teknolojilerinin eğitimde kullanılması, öğrenci verilerinin güvenliği ve gizliliği konusunda ciddi endişeleri de beraberinde getirmektedir. Öğrenci verilerinin toplanması, saklanması ve analiz edilmesi süreçleri, eğitimde etik ve yasal sorunları gündeme getirmektedir. Öğrenci verilerinin korunmasına yönelik standartların belirlenmemiş olması, bu alandaki en büyük sorunlardan biridir.

Son olarak, YZ ve IoT teknolojilerinin eğitimdeki potansiyel faydalarını ve risklerini değerlendiren kapsamlı araştırmaların eksikliği, eğitim kurumlarını bu teknolojilere yatırım yapmada tereddütlü kılmaktadır. Eğitimciler, yöneticiler ve karar vericiler için bu teknolojilere yönelik bilimsel ve objektif verilere dayalı rehberlere ihtiyaç bulunmaktadır.

Tüm bu zorluklar ve potansiyel fırsatlar göz önüne alındığında, YZ ve IoT'nin eğitimde etkili bir şekilde kullanılmasının önündeki engellerin aşılması ve bu teknolojilere dair bilinçli, bilgilendirilmiş ve etik kararlar alınması gerekmektedir. Bu problem durumu, bu zorlukları ele alarak, eğitimde YZ ve IoT'nin tam potansiyelini ortaya çıkarmak için neler yapılması gerektiğini araştırmayı hedeflemektedir.

**Yöntem**

Bu çalışma, eğitimde Yapay Zeka (YZ) ve İnternetin Nesneleri (IoT) teknolojilerinin yükselen etkisini kapsamlı bir şekilde ele almak için detaylı bir literatür incelemesi yöntemini benimsemektedir. Literatür incelemesinin temel amacı, mevcut bilimsel yazını derinlemesine araştırmak, mevcut bilgi boşluklarını belirlemek ve konuya dair geniş bir perspektif sunmaktır.

**Veritabanları ve Anahtar Kelimeler:** İlk adımda, Web of Science, Google Scholar, IEEE Xplore ve ERIC gibi global prestije sahip akademik veritabanlarına yönlendirilen bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde "Yapay Zeka eğitimde", "IoT eğitimde", "Akıllı sınıflar" ve "Akıllı kampüsler" gibi belirlenen anahtar kelimeler kullanılmıştır. Bu anahtar kelimeler, konunun çeşitli yönlerini kapsayacak şekilde özenle seçilmiştir.

**Eleme Süreci:** Başlangıçta, 350'den fazla potansiyel kaynak tespit edilmiştir. Bu kaynakların başlıkları, özetleri ve anahtar kelimeleri titizlikle gözden geçirilerek ilk eleme gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada, konuyla sınırlı ilişkisi olan, metodolojik açıdan zayıf ya da güncelliğini yitirmiş çalışmalar dahil edilmemiştir. Bu kritik inceleme sonucunda, derinlemesine analiz için 80'in üzerinde kaynak seçilmiştir.

**Analiz ve Sınıflandırma:** Seçilen kaynaklar, YZ ve IoT teknolojilerinin eğitimdeki rolleri, potansiyel uygulamaları, getirdiği fırsatlar ve karşılaşılabilecek zorluklar bağlamında incelenmiştir. Elde edilen bilgiler, konuya dair tematik kategoriler halinde sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma, çalışmanın ana hedeflerine uygun olarak yapılmıştır.

Bu yöntemsel yaklaşım, konuya dair mevcut literatürün holistik bir görünümünü sunmayı amaçlamaktadır. Özenle seçilen kaynaklar ve titiz analiz süreci, YZ ve IoT'nin eğitimdeki yerini ve potansiyelini en doğru şekilde yansıtmayı hedeflemektedir. Bu çalışma, konuya dair mevcut bilgi birikimini artırmayı ve gelecekteki araştırmalar için bir temel oluşturmayı amaçlamaktadır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Eğitimde teknolojik dönüşümün ön saflarında, Yapay Zeka (YZ) ve İnternetin Nesneleri (IoT) teknolojileri yer almaktadır. Bu iki teknolojinin eğitimdeki etkisi, son yıllarda yapılan araştırmalar ve uygulamalarla daha belirgin hale gelmekte olup, literatür incelememiz de bu etkileri ortaya koymaktadır.

**Teknolojik Uygulamaların Yükselişi:** Literatür incelemesinden elde edilen verilere göre, son on yıl içerisinde birçok eğitim kurumu, öğrencilere daha derinlemesine, bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunabilmek adına YZ temelli sistemlerini aktif bir şekilde entegre etmeye başlamıştır. Özellikle adaptif öğrenme platformları, öğrencilere kendi öğrenme hızlarına ve stillerine uygun materyallerle çalışma fırsatı tanımaktadır. Bu, sadece öğrenci motivasyonunu ve başarısını artırmakla kalmayıp, öğretmenlere de öğrencinin ilerlemesi hakkında detaylı bilgi sunarak, birebir müdahaleler için fırsat yaratmaktadır.

**IoT'nin Eğitimdeki Etkisi:** İoT, sadece günlük yaşantımızda değil, öğrenme ortamlarında da dikkate değer bir rol oynamaya başlamıştır. Literatür incelememiz, okulların ve üniversitelerin, öğrenme ve öğretme süreçlerini zenginleştirmek adına IoT cihazlarından yararlandığını ortaya koymaktadır. Akıllı sınıflar, sınıf içi iklimi kontrol eden sensörler, akıllı tahtalar, interaktif öğrenme araçları ve daha birçok teknolojik imkan, öğrenci katılımını ve öğretmen etkileşimini desteklemektedir.

**Karşılaşılan Zorluklar ve Fırsatlar:** YZ ve IoT'nin eğitim alanındaki hızla büyüyen etkisi, beraberinde bazı zorlukları da getirmiştir. Literatürde sıkça vurgulanan bu zorluklar arasında veri güvenliği, özel yaşamın gizliliği, etik konular ve bu teknolojilerin maliyeti yer almaktadır. Ancak bu zorluklar, eğitimcilerin ve teknoloji sağlayıcılarının bu konulara yönelik farkındalıklarını artırarak, daha sürdürülebilir ve etik çözümler bulmalarını da teşvik etmektedir.

Bu geçici sonuçlar, YZ ve IoT'nin eğitimdeki yükselen trendlerini, fırsatlarını ve zorluklarını detaylı bir şekilde ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, teknolojik dönüşümün eğitimde ne yönde ilerlediğini anlamak adına kritik bir öneme sahiptir. Literatürdeki mevcut bilgilerin bu çalışma ile bir araya getirilmesi, eğitimin gelecekteki rotasını belirlemek için önemli bir referans noktası oluşturmaktadır.

**Anahtar Kelimeler**: Yapay zeka (YZ), internetin nesneleri (IoT), akıllı sınıflar, kişiselleştirilmiş öğrenme

**Kaynakça**

AjazMoharkan, Z., Choudhury, T. *Internet of Things and its applications in E-learning*. (n.d.) Retrieved August 25, 2023, from ieeexplore.ieee.org/abstract/document/7977333/

Akgun, S., Greenhow, C. *Artificial intelligence in education: Addressing ethical challenges in K-12 settings*. (n.d.) Retrieved August 25, 2023, from link.springer.com/article/10.1007/s43681-021-00096-7

Al-Emran, M., Malik, S., Al-Kabi, M. *A Survey of Internet of Things (IoT) in Education: Opportunities and Challenges*. (n.d.) Retrieved August 25, 2023, from link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-24513-9_12

Bagheri, M., Movahed, S. *The effect of the Internet of Things (IoT) on education business model*. (n.d.) Retrieved August 25, 2023, from ieeexplore.ieee.org/abstract/document/7907501/

Bakla, A. *A critical overview of Internet of Things in education*. (n.d.) Retrieved August 25, 2023, from dergipark.org.tr/en/pub/maeuefd/issue/42791/404018

Bates, T., Cobo, C., Mariño, O. *Can artificial intelligence transform higher education?*. (n.d.) Retrieved August 25, 2023, from educationaltechnologyjournal.springeropen.com

Bozkurt, A., Karadeniz, A., Baneres, D. *Sustainability | Free Full-Text | Artificial Intelligence and Reflections from Educational Landscape: A Review of AI Studies in Half a Century*. (n.d.) Retrieved August 25, 2023, from www.mdpi.com/2071-1050/13/2/800

Kassab, M., DeFranco, J. *A systematic literature review on internet of things in education: Benefits and challenges*. (n.d.) Retrieved August 25, 2023, from onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/jcal.12383

Kaur, A., Bhatia, M., Stea, G. *[HTML][HTML] A survey of smart classroom literature*. (n.d.) Retrieved August 25, 2023, from www.mdpi.com/2227-7102/12/2/86

Khan, I., Javaid, M. *Role of Internet of Things (IoT) in adoption of Industry 4.0*. (n.d.) Retrieved August 25, 2023, from www.worldscientific.com/doi/abs/10.1142/S2424862221500068

Lorenzo, N., Gallon, R., Palau, R., Mogas, J. *New objectives for smart classrooms from industry 4.0*. (n.d.) Retrieved August 25, 2023, from link.springer.com/article/10.1007/s10758-021-09527-0

Pervez, S., ur Rehman, S., Alandjani, G. *[HTML][HTML] Role of internet of things (iot) in higher education*. (n.d.) Retrieved August 25, 2023, from www.researchgate.net/profile/Shafiq-Ur-Rehman-5/amp

Recalde, J., Palau, R., Galés, N. *Developments for smart classrooms: School perspectives and needs*. (n.d.) Retrieved August 25, 2023, from www.igi-global.com

Rodney, B. *Understanding the paradigm shift in education in the twenty-first century: The role of technology and the Internet of Things*. (n.d.) Retrieved August 25, 2023, from www.emerald.com

Saini, M., Goel, N. *How smart are smart classrooms? A review of smart classroom technologies*. (n.d.) Retrieved August 25, 2023, from dl.acm.org/doi/abs/10.1145/3365757

Vincent-Lancrin, S., Van der Vlies, R. *Trustworthy artificial intelligence (AI) in education : Promises and challenges | OECD Education Working Papers | OECD iLibrary*. (n.d.) Retrieved August 25, 2023, from www.oecd-ilibrary.org/content/paper/a6c90fa9-en

Zhai, X., Chu, X., Chai, C., Jong, M., Istenic, A. *Complexity*. (n.d.) Retrieved August 25, 2023, from www.hindawi.com/journals/complexity/2021/8812542/

# An Evaluation of an English Coursebook by Pre-Service Teachers

Ümit Özkanal
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

**Problem Statement**

Coursebooks in ELT still play an important role in teaching English in Turkey like other countries in the world despite the developing technology. In Turkey, state schools, in general, use coursebooks written by Turkish authors and published by the Ministry of Education. As an important component of ELT curriculum, the content and function of the coursebooks are expected to be sufficient for the needs of students and their objectives. However, studies carried out on the various coursebooks used in Turkey by state schools depict that the coursebooks are insufficent in meeting the desired results. This study also evaluates a coursebook called "Mastermind" for high schools in Turkey.

Coursebooks are a core part of any curriculum since they have been and still are used as the unique contributors to content learning. It may be easily stated that coursebooks are the most commonly used ELT materials in delivering the knowkedge and skills. Despite the technological age we are in, the use of coursebooks has not lost its importance sinve the beginning. It is asserted that a coursebook is a tool which provies a kind of route map fpr both teachers and students (Tomlinson, 2013). Using the same coursebook in different classes of a school also guarantees that studens in different classes may receive a similar content via the coursebook used and they can also be evaluated at the same level (Abdelwahab, 2013). Similary, Richards (2001) stresses the importance of coursebooks and puts forward that any learning program without a coursebook may have no impact since the coursebook are the one that provide structure and a syllabus to follow.

When it comes to ELT coursebooks, the evaluation of coursebooks also comes into the agenda. Without evaluation and without deciding on the coursebook if it fits the objectives of curriculum, it is difficult to come to a conclusion in terms of its efficacy. Sheldon (1988), for example, mentions two basic reasons to evaluate coursebooks: First, the evaluation will help the teacher or program developer make decisions on selecting the appropriate coursebook. Also, evaluation of the merits and demerits of a coursebook will familiarize the teacher with its probable weaknesses and strengths. Similarly, Tomlinson (1996) states that material - coursebook evaluation is another way of action research that develops our horizon in terms of the efficiency and efficacy of the materials used.

**Research Methods**

Coursebook evaluation is seen as an important effort to match materials for the needs of teachers and students. It is stated that since there is no single, universal coursebook for students, there is not one single evaluation method either (Tomlinson, 1999, cited in McDonough and Shaw, 2003). When it comes to a coursebook evaluation, it is pointed out that the coursebook evaluation criteria should focus on language learning aims and content as well as teaching methods and procedures for the activities (Rea-Dickins and Germaine, 2001).

Two pre-service teachers of ELT and their supervisor have carried out the study as a part of the course called "Coursebook Evaluation". The aim of the study is to put the theory taken at the course into practice at School Practicum by evaluating a coursebook used at secondary schools in Turkey.

This study evaluates the English coursebook 'Mastermind' used by the Turkish Ministry of National Education for secondary school students. The checklist by Tomlinson and Masuhara (2013) was used to evaluate and analyze the coursebook in depth. There are 15 open -ended questions in the checklist on the exposure of English, the cognitive and affective levels, personalization level of the coursebook, if the authentic materails are used or not, if the coursebook encourages students to communicate etc.

**Expected/Temporary Results**

In this study, Mastermind English course book used in secondary schools and Imam Hatip secondary schools was evaluated. The coursebook is published by the Ministry of National Education and he authors of the book are Binnur İLTER, İlknur İZGİ, Esra ÇAVUŞER ÖZDEMİR, Ayşegül TÜRKERİ YETER, Zeliha Tuğba ÇAVUŞER YÜNLÜ. It can be expressed that the book has been designed based on the is notional functional type. The 7th unit, "Tourism" and the 9th unit, "Science", were chosen to evaluate the book in terms of 15 criteria which are available in the checklist from Tomlinson and Masuhara (2013). The reason for choosing these units is that they offer more opportunities especially in terms of speaking skills based on the sylabus type and the chosen units reflect the other units in the book to a great extend.

Based on the study carried out by the checklist by Tomlinson and Masuhara (2013), the results of the study can be summarised as follows: The book is rich in terms of illustrations. The book also includes all 4 skills. However, it seems that it is not enough when authentic materials and tasks are taken into consideration. Furthermore, this coursebook voids of some other important aspects; first of all, the continuation of using English outside of the classroom can be developed. It also seems to be lacking in exploring the target language. However, if the book is adapted appropriately, it may become more suitable for use in schools.

**Keywords:** ELT, ELT coursebooks, coursebook evaluation, pre-service teachers

**References**

Abdelwahab, M. M. (2013). Developing an English Language Textbook Evaluative Checklist. IOSR Journal of Research & Method in Education, 1(3), 55-70.

Akkaya, S. (2019). An evaluation of 2nd graders' English course book "English 2" from teachers' perspective (Unpublished master dissertation). Institute of Social Sciences, Istanbul: Istanbul Sabahattin Zaim University.

Dodgson, D. (2019). 6 reasons for using coursebooks (from a teacher who doesn't usually like them). Retrieved on February 15, 2020 from https://www.modernenglishteacher.com/2019/6-reasons-forusing coursebooks-from-a-teacher-who-doesn-t-usually-like-them

Dülger, O. (2016). Evaluation of EFL coursebooks taught in Turkey based on teachers' views. Journal of Advances in English Language Teaching, 4(1), 1-11.

Kim, D. (2020). Learning Language, Learning Culture: Teaching Language to the Whole Student. ECNU Review of Education, 3(3), 519–541. https://doi.org/10.1177/2096531120936693

Pardede, P. (2021). AReview of Current Conceptual Research on Short Stories Use in EFL Classrooms.Journal of English Teaching, 7(1), 31-42. Guo, S. C. (2012). Using Authentic Materials for Extensive Reading to Promote English Proficiency. English Language Teaching, 5(8), 196-206.

Rea-Dikins, P., and Germaine, K (2001) "Purposes for evaluation." In Hall, D., and Hewings, A. (2001) Innovation in English language teaching. Routledge: New York. pp.253-262.

Richards, J. C. (2001). Curriculum development in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

Sheldon, L. (1988). Evaluating ELT textbooks and materials. ELT Journal, 42(4), 237-246.

Tomlinson, B. (Ed.). (1996). Materials development in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

Tomlinson, B. (1999) "Developing criteria for evaluating L2 materials." In McDonough, J., and Shaw, C. (2003) Materials and Methods in ELT. 2nd ed. Maine: Blackwell Publishing.

Tomlinson, B. & Masuhara, H. (2013). Adult Coursebooks. ELT Journal, 67(2), 233-249.

# The Effect of Flipped Classroom on the Self-efficacy Levels and Speaking Skills Achievement of Turkish EFL Learners

Elif Erdağ
Pamukkale Üniversitesi

Eda Duruk
Pamukkale Üniversitesi

**Problem Statement**

In the past few years, a great number of approaches have emerged for applying and assessing the effectiveness of the flipped classroom model, and among them is the mastery of the language skills in EFL contexts. In line with these studies and contributing to the existing literature, the current study aims to investigate if the flipped classroom model has an impact on the speaking achievement test scores of B1+ level Turkish students attending English preparatory program at school of Foreign Languages in a state university, and to examine if the flipped classroom model yields different results on the self-efficacy levels of the participants.

The flipped classroom can incorporate straight lecture teaching by giving students the freedom to learn at their own pace and allowing them to watch lectures individually rather than as a group activity. This gives students access to both teacher-centered and student-centered electronic instructional techniques. This might result in modifications to how pupils learn in contemporary classrooms. As online education has developed, teachers have begun to use cutting-edge methods and tactics. Teachers employ a variety of techniques to introduce new content, including problem-based learning and exploration learning. The Flipped Classroom Model (FCM) is one of the crucial ways teachers may improve their students' learning environments and promote self-directed learning. The logical justification for using the flipped classroom approach is that it alters the atmosphere for the basic presentation of new material.

Before receiving a formal introduction to the content in a classroom setting, learners receive the resources and engage with them. They then complete projects in class, allowing kids to actively learn throughout that time. The flipped mastery model developed by Bergmann and Sams (2012) is one of the ways that have arisen in recent years for implementing the flipped classroom. This model will be examined to see if it will boost students' self-efficacy.

Few studies have been conducted to provide statistical evidence of the flipped classroom model's effectiveness on the speaking skills and self-efficacy levels of B1+ students, despite a large number of existing studies showing that it is an emerging and well-liked model in language learning and citing numerous examples of teachers attesting to its effectiveness (Milman 2012).

**Research Methods**

The study employed the post-test control group design. First, during the first week of the module, students in CG and EG completed a speaking skills success assessment and a self-efficacy scale. Examining the speaking abilities pre-test scores (total score) of the experimental group and the control group allowed researchers to determine whether there was a significant difference in the success rates of the two classes. In the last week of the module, the same speaking skills accomplishment test and self-efficacy scale were used as the post-test to assess the effects of FCM on the participants' speaking skills achievements.

Before attending courses each week, the participants in the EG used the Flipped Classroom Approach, reading articles, analyzing PowerPoint slides, watching videos, and conducting research as directed by the instructor. In order to gather additional quantitative study data, the self-efficacy scale was reapplied to both classes in the last week of the module (Greene et al., 2004). The goal was to determine whether there were any notable differences between the two classes at the module's conclusion. The participants were requested to fill out the survey till the conclusion of the first class of that day once it had been transferred to Survey Monkey and shared with them.

The Speaking Skills Achievement Exam and Self-Efficacy Scale provided quantitative data that was analyzed using the SPSS 23 (Statistics Package for Social Sciences) data analysis program. ANOVA was used to examine whether there was a statistically significant difference between the two groups in order to determine the significance level of pre- and post-tests. The significance level was accepted as $p<0.05$ in the study and discussions on the findings of the study were carried out based on this significance level. Descriptive statistics were used, and ANOVA was applied to compare pre and post speaking skills exam scores and self-efficacy scores between and within groups. The level of significance for the statistical analyses was accepted as .05.

**Expected/Temporary Results**

The predicted effect of the FCM on the participants' speaking scores may be a reflection of active learning, in which language learners actively engage in high level cognitive processes like critical thinking (Kong 2014) and decision-making (Park and Han 2018). With the help of these processes, learners are quite likely to actively and deliberately draw links between what they already know and the results they hope to attain in their language acquisition. An attainable active learning strategy like the FCM can accelerate students' own belief in their own ability to learn through self-paced autonomous learning, which will in turn make them discover their learning potentials.

Two well-known constructivist theorists, Bruner (1966) and Piaget (1970), indicate that students are active participants in the learning process and maintain their own learning by solving problems with the least amount of elementary guidance from the teacher. Constructivism argues that in order for students to learn new information, their knowledge foundation should be built through experiences rather than lectures (Lotter et al. 2011, Rusche and Jason 2011). Instead of merely delivering and imparting knowledge, the instructor's role in this learning process is to facilitate and guide learning. Teachers should be driven to support their students in becoming independent learners with developed critical thinking skills, regardless of whether they employ more conventional classroom structures or more contemporary learner-centered education.

**Keywords:** Flipped classroom model, self-efficacy, speaking skills, EFL, CEFR

**References**

Abedi, P., Namaziandost, E., & Akbari, S. (2019). The impact of flipped classroom instruction on Iranian upper-intermediate EFL learners' writing skill. English Literature and Language Review, 5(9), 164–172.

Alhamami, M., & Khan, M. R. (2019). Effectiveness of flipped language learning classrooms and students' perspectives. Journal on English as a Foreign Language, 9(1), 71-86.

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). Flip your classroom: Reach every student in every class every day. Eugene, OR: International Society for Technology in Education.

Bergmann, J., & Sams, A. (2014). Flipped learning: Gateway to student engagement. International Society for Technology in Education.

Brown, H. D., & Abeywickrama, P. (2010). Language assessment: Principles and classroom practices (2nd ed.). NY: Pearson Education.

Bruner, J. S. (1966). Toward a theory of instruction. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Chao, C. Y., Chen, Y. T., & Chuang, K. Y. (2015). Exploring students' learning attitude and achievement in flipped learning supported computer aided design curriculum: A study in high school engineering education. Computer Applications in Engineering Education, 23(4), 514–526.

Farrah, M., & al-Bakry, G. H. (2020). Online learning for EFL students in Palestinian universities during corona pandemic: Advantages, challenges and solutions. Indonesian Journal of Learning and Instruction, 3(2).

Kılıçkaya, F. (2016). Washback effects of a high-stakes exam on lower secondary school English teachers' practices in the classroom. Lublin Studies in Modern Languages and Literature, 40(1), 116–134. DOI: 10.17951/lsmll.2016.40.1.116.

Kong, S. C. (2014). Developing information literacy and critical thinking skills through domain knowledge learning in digital classrooms: An experience of practising flipped classroom strategy. Computers & Education, 78, 160–173.

Korkmaz, S. (2020). The Influence of Conventional and Distance Flipped Instruction on EFL Learners' Self-Regulatıon Skills and Anxiety While Teaching Speaking Skills.

Kusuma, I. (2022). EFL Preservice Teachers' Technology Integration in Managing and Teaching Speaking Skills During Emergency Remote Teaching. Profile Issues in TeachersProfessional Development, 24(2), 149-165.

Park, J. H., & Han, T. I. (2018). The effect of flipped learning on problem-solving capability in software education. International Journal of Information and Education Technology, 8(4), 304–307.

Piaget, J. (1970). Science of education and psychology of the child. New York, USA: Orion Press.

Rusche, S. N., & Jason, K. (2011). "You have to absorb yourself in it": Using inquiry and reflection to promote student learning and self-knowledge. Teaching Sociology, 39(4), 338–353.

# İki Dilli Öğrencilerin Okuma ve Yazma Öğretimi Süreci: Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri (Marmaris Örneği)

Derya Göl Dede — MEB
Berrin Genç Ersoy — TED Üniversitesi

**Problem Durumu**

Genel olarak "İki dile sahip olma" (Türk Dil Kurumu, 2019) durumu olarak tanımlanan iki dilliliğin tek bir tanımının olduğunu söylemek oldukça güçtür. İki farklı dile sahip olma durumunun farklı değişkenlere (bireylerin doğup büyüdükleri ülke, kaç yaşında bu dillere maruz kaldıkları, ilgili dilleri edinim biçimleri ve koşulları, genel yaşam koşulları, aile içinde bu dillerin kullanımı, kardeş ve akran ilişkileri vb.) bağlı olduğu göz önünde bulundurulduğunda iki dilliliğin farklı türlerinin ve tanımlamalarının olması da kaçınılmazdır (Süverdem ve Ertek, 2020). Her ne kadar farklı tanımlamalar ya da türler olsa da iki dilli olmanın dil becerilerinin ve iletişim becerilerinin gelişimindeki önemi tartışmasız günümüzde kabul görmektedir. İki dilli bireylerin ana dili gelişimlerinin yanında sahip oldukları ikinci dillerini de geliştirmeye açık tutmak önemli bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Küreselleşen dünyada iki dilli bireylerin toplumda kullanılan dili benimseyip kullanıma geçirmelerinin yanı sıra kendi ana dillerinde de yetkinliklerini sağlamaları önemli ve gerekli görülmektedir. Kimi ülke politikaları incelendiğinde iki dilli bireylerin eğitiminde ana dilinde eğitim desteklenirken kimi ülkelerde kişilerin ana dili gelişimlerinin kendi olanaklarıyla geliştirmeye yönlendirildiği dikkati çekmektedir. Türkiye'de de uluslararası eğitim felsefesini benimseyen kurumlar dışında ilkokul eğitiminin temel dili ülkemizin de resmi dili olan Türkçedir. İki dilli öğrencilerin Türkçe okuma ve yazma öğrenme süreci ise anadili Türkçe olan ilkokul öğrencileri ile birlikte karma olarak yürütülmektedir. Okuma ve yazma öğrenme mekanik okuryazarlığın çok ötesinde kişinin yaşantısı boyunca edineceği birçok okuryazarlık becerisi için de oldukça önemli bir süreçtir. Nitekim okuma ve yazma becerileri okuryazarlık becerileri ile doğrudan ilişkilendirilen iki beceri alanıdır (Scott, 1996). Alanyazın incelendiğinde anadili olarak Türkçe okuma ve yazma öğretiminde pek çok sorun ile karşılaşılmakla birlikte (Başar ve Gürbüz, 2020; Erbasan ve Erbasan, 2020) iki dile sahip ve anadili Türkçe olmayan bireylerin Türkçe okuma ve yazma öğrenme süreçlerinin daha karmaşık bir hal aldığı (Kan ve Yeşiloğlu, 2017) dikkati çekmektedir. Söz konusu kapsamda gerçekleştirilen araştırmaların ise nicelik bakımından sınırlı sayıda olduğu ve daha fazla araştırmaya gereksinim duyulduğu açık bir biçimde görülmektedir. Bu bağlamda bu araştırma Türkiye'de yaşayan ilkokul çağındaki anadili Türkçe olmayan iki dilli öğrencilerin Türkçe okuma ve yazma öğrenme süreçlerindeki deneyimlerinin, olumlu ve olumsuz yaşantılarının tespit edilmesi boyutunda az çalışılmış bir konu olarak alanyazına katkı sağlama potansiyeline sahiptir. Ayrıca araştırma sonuçlarının iki dilli öğrencilerle gerçekleştirilecek Türkçe okuma ve yazma öğretimi çalışmalarında önemli rolü olan paydaşlara ışık tutacağı düşünülmektedir. Araştırmada anadili Türkçe olmayan iki dilli (Türkçe-İngilizce/Fransızca/Almanca/Rusça) ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin Türkçe okuma ve yazma öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları zorlukların belirlenebilmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda araştırma ile iki dilli ilkokul öğrencilerinin okuma ve yazma öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları sorunları belirleyerek öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda çözüm önerileri sunmak hedeflenmektedir. Söz konusu temel amaç doğrultusunda çalışmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. -İki dilli (bilingual) öğrenciler Türkçe okuma ve yazma öğrenme süreçlerini nasıl deneyimlemektedir?
2. İki dilli öğrenciler Türkçe okuma ve yazma öğrenme süreçlerinde ne gibi zorluklarla karşılaşmaktadır?
3. İki dilli ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları zorlukların aşılabilmesi için öğrenciler ne tür çözümler önermektedir?
4. -İki dilli ilkokul öğrencileri ile çalışan sınıf öğretmenleri okuma ve yazma öğretimi sürecinde karşılaşılan zorlukların aşılabilmesi için ne tür çözümler önermektedir?

**Yöntem**

İnsanların deneyimledikleri bireysel ve toplumsal olay ve olguların temel niteliklerini açıklamak için, araştırmacının olay ve olguların oluşum süreçlerini incelemesi için yürüttüğü açımlayıcı ve yorumlayıcı bir süreç olan nitel araştırma (Creswell, 2012) incelenen insanların bakış açılarıyla dünyayı nasıl gördüğünü, durumu nasıl tanımladığını veya durumun onlara ne anlam ifade ettiğini bulmayı sağlar (Neuman, 2010). Bu doğrultuda nitel araştırma felsefesi temel alınarak tarama modelinde yürütülen araştırma bir betimleyici durum çalışmasıdır. Durum çalışması; tek bir durum ya da olayın derinlemesine boylamsal olarak incelendiği, verilerin sistematik bir şekilde toplandığı ve gerçek ortamda neler olduğuna bakıldığı bir yöntemdir (Davey, 1991). Bu bağlamda araştırmada iki dilli ilkokul öğrencileri ile iki dilli çocukların Türkçe okuma ve yazma öğretimi süreçlerinin yapılanmasında ve uygulanmasında önemli bir rolü bulunan sınıf öğretmenleri görüşlerinin tespiti bir durum çalışması olarak değerlendirilmiştir. Araştırma katılımcılarının belirlenmesinde amaçlı örneklemeden yararlanılmıştır. Bu bağlamda iki dilli Türkçe okuma ve yazma öğrenen 35 ilkokul birinci sınıf öğrencisi ile iki dilli öğrencilerle Türkçe okuma ve yazma öğretimi süreci yürüten 18 sınıf öğretmeni araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırma verileri açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış yüz yüze görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Durum çalışmalarında veri toplama sürecinde birden fazla veri

toplama aracı kullanılması öngörülmektedir (Yin, 1984). Bu doğrultuda da araştırmada her bir katılımcı grubu için hazırlanan farklı görüşme formları işe koşularak derinlemesine veri toplama ve farklı paydaş gruplarına ulaşarak veri çeşitlemesi sağlanmıştır. Görüşmeler sırasında kullanılması planlanan ve araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formları uzman görüşüne sunularak gerekli geliştirme ve düzenlemeler yapılarak son halini almıştır. Araştırma katılımcılarının iki dilli olması ve hangi dilde kendilerini daha iyi ifade edebilecekleri görüşme sırasında ortaya çıkabilecek bir durum olduğu için görüşme soruları da iki dilde olacak biçimde hazırlanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yolu ile analiz edilmiştir. Bu bağlamda süreci verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamaları izlenmiştir. İzleyen süreçte ise elde edilen sonuçlar alanyazın ile desteklenerek tartışılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma sonuçları iki dilli ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilkokula başladıklarında Türkçe dil yeterlikleri boyutunda konuşma becerisi ve söz varlığı yetersizliği yaşadıkları; iki dilli öğrencilerin kullanmayı tercih ettikleri dil boyutunda ise anadilini kullanma ve iki dili bir arada karışık olan kullanma eğiliminde oldukları görülmüştür. İki dilli öğrencilerle okuma ve yazma öğretimi sürecinde karşılaşılan zorluklara yönelik alt tema ve kavramların öğretmen boyutunda; öğretim sürecinin tasarlanması ve yürütülmesinde, iki dilli öğrencilerle iletişim kurmada, Türk kültürünün aktarımında zorlanma boyutlarında yoğunlaştığı; öğrenci boyutunda ise okula uyum sağlamada zorluk yaşama, kendini ifade edememe, akran ilişkilerinde zorlanma, özgüven eksikliği gibi duyuşsal ve sosyal zorluklar yaşadıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin zorluklarla baş etme yollarında ise iki dilli öğrencilerini Türkçe dilini kullanmaya teşvik etme, Türkçe çizgi film ve müzikleri öğretim sürecine dahil etme, Türkçe kitap okumaya yönlendirme, aileden dil kullanımı konusunda destek talep etme ve sokak oyunları oynamaya yöneltme ile duyuşsal boyutta öğrencilerine motivasyon sağlamaya yönelik destek sağlama görülmektedir. Öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların çözümüne ilişkin önerileri boyutunda ise iki dile sahip öğrencilerin birinci sınıfa başlamadan önce Türkçe dil seviyelerinin en az A1 boyutunda geliştirilmesi için profesyonel destek almaları gerektiği görüşü hakimdir. Bunun yanı sıra iki dilli çocukların eğitimlerini üstlenen sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin sahip olduğu dile yönelik bilgi ve becerilerinin geliştirilmesinin önemi vurgulanmaktadır.

**Anahtar Kelimeler**: İki dilli ilkokul öğrencileri, Türkçe okuma ve yazma öğretimi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi

**Kaynakça**

Başar, M. ve Gürbüz, H. M. T. (2020). İlk okuma ve yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. Research in Reading and Writing Instruction, 8(1), 1-20.

Cresswell, J. (2012). Educational research. Boston: Pearson Education Inc.

Davey, L. (1991). The application of case study evaluations. Practical Assessment, Research & Evaluation, 2(9).

Erbasan, Ö. ve Erbasan, Ü. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretimi Sürecinde Karşılaştığı Sorunlar. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8(1), 113-125.

Kan, M. O. ve Yeşiloğlu, F. (2017). İlk okuma yazma öğretiminde izlenen aşamalarda iki dilli çocukların yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara dair çözüm önerileri. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 5(3), 519-533.

Neuman, L.W. (2010). Toplumsal araştırma yöntemleri nitel ve nicel yaklaşımlar. İstanbul: Yayın Odası.

Scott, J. E. (1996). Self-efficacy: A key to literacy learning. Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts, 36(3).

Süverdem, F. B. ve Ertek, B. (2020). İki Dillilik ve İki Kültürlülük: Göç, Kimlik ve Aidiyet. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences, 6*(2), 183-207. https://doi.org/10.34137/jilses.826142

Türk Dil Kurumu Sözlükleri (2019). Güncel Türkçe Sözlük.

Yin, R. (1984). Case study research: design and methods. (3. Basım). California: Sage Publications.

# Okuma Sürecinde İşler Bellek Yükü Oluşturan Bilişsel Yük Unsurları

Çağrı Kaygısız
Türk Hava Kurumu Üniversitesi

**Problem Durumu**

Bilgi işlem, uyaranların soyut zihinsel temsillere dönüştürülmesinin çok daha ötesinde bilişsel işlem ve süreçler içeren karmaşık bir anlamsal yapılandırma sürecidir (Kaygısız, 2023). Bilgi işlem süreci olarak okuma eyleminin temel amacı metinden bilgi edinmektedir. Bu doğrultuda bilişsel sistem metni anlamlandırmak ve bilgi edinme durumunu gerçekleştirmek üzere farklı kaynaklardan gelen bilgileri kullanır.

İşler bellek içerik çözümlemeleri ve anlamsal kurulumların yapıldığı bellektir. Bilgi işlem sürecinde bilişsel işlemler, işler bellekte aktif olana kadar pasif halde kalır (Sweller vd. 1998). Metni anlamlandırmaya yönelik işlemlerin büyük bir bölümü işler bellekte gerçekleşir. Dolayısıyla işler bellek kapasitesi metnin anlamlandırılmasında belirleyicidir (Kintsch ve Rawson, 2005). Ancak bireysel farklılıklar olmakla birlikte, işler bellek kapasitesindeki sınırlılık nedeniyle eş zamanlı işlenebilecek bilgi miktarı sınırlıdır.

İşler bellete eş zamanlı işlenmesi gereken öğelerin miktarını arttırarak öğrenme sürecini geliştirmenin yolu, etkileşim halindeki unsurları içeren bilişsel şemalar geliştirmektir (van Merrienboer ve Sweller, 2005). Nitelikli bilişsel performans daha düşük düzeydeki şemalardan oluşan öğelerin daha yüksek düzeydeki şemalarla birleşerek karmaşık şemaların inşa edilmesiyle sağlanır, zira şemalarda düzenlenen bilgi, etkileşim halindeki birden çok bilgi öğesinin tek bir öğe olarak kategorize edilmesini ve bu sayede işler bellek yükünün azaltılmasını sağlar (Pass vd. 2001). Bu doğrultuda okuma sürecinde işler bellek performansını arttırmak için gereken şemaların geliştirilmesinde, metni anlamlandırmak için gereken işlemlerin neler olduğu ile bu işlemleri gerçekleştirmek için gereken bilgi kaynakları irdelenmelidir.

Metinsel anlama erişimde, metni oluşturan unsurların söylem yapısı uyarınca bir araya geldiğine dair kurulumlar yapılır. Bu noktada okuma eylemi açısından önemli unsurlardan birisi söylem işlemedir. Söylem işleme, Metin bölütleri arasındaki bağlantıların çıkarım yoluyla belirlenmesi ve metne dönük zihinsel temsillerin oluşturulmasıdır (van der Broek vd. 2001).

Söylem yapısının anlaşılmasında zaman ve görünüş gibi morfolojik ulamlarının çalışma sistematiğine ilişkin bilgi önemlidir. Ancak zaman ve görünüş gibi dilsel morfemlerinin söylem akışı içinde metni oluşturan dilsel-dilbilgisel unsurlara (zaman ve görünüş belirteçleri vb.) etkileşim sonucu kazandıkları işlevlerin belirlenmesi, söz konusu bu birimlerin karmaşık yapısı nedeniyle zordur (Wray, 2012). Dolayısıyla dilsel araçların söylem yapısıyla kurdukları etkileşim sonucu kazandıkları semantik, pragmatik ve retorik işlevleri belirlemek önemlidir. Söz konusu bu işlevlerin belirlenmesi aynı zamanda okuma sürecinde işler bellek performansını arttırmak için gereken şemaların geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Zira öğrenme-öğretme süreçlerinin amacı, öğrencilerin zihinsel yapılarını geliştirmelerine yardım etmektir (Anglin vd. 2004).

Bu doğrultuda çalışmanın amacı morfolojik unsurların söylem yapısıyla kurduğu etkileşim sonucu kazandığı işlev değişimlerinin, işler bellekte yük oluşturup oluşturmadığının belirlenmesidir. Bu yolla söz konusu işlev değişimlerinin metne ait bir özellik mi yoksa zihinsel temsil oluşumunda kullanılan ve bilişsel sistemin çalışma dinamikleri üzerinde etkisi olan bir unsur mu olduğu incelenmiştir.

*Yöntem*

Bu çalışma nicel araştırma yöntemlerinden deneysel araştırma deseni kullanılarak oluşturulmuştur. Deneysel araştırmalar, araştırmacı tarafından oluşturulan farkların bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmeye yönelik çalışmalardır, deneysel desenlerde temel amaç değişkenler arasında oluşturulan neden sonuç ilişkisini test etmektir (Büyüköztürk vd. 2013).

**Örnekleme Yöntemi**

Belirtilen amaç doğrultusunda çalışmanın veri tabanı amaçsal örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Örnekleme yöntemi uyarınca deney grubu için morfolojik birimlerin söylem akışı içinde sözcüksel-dilbilgisel unsurlarla girdikleri etkileşim sonucu kazandığı farklı retorik işlevleri yansıtan 10 ayrı metin belirlemiştir. Kontrol grubu içinse herhangi bir retorik işlev değişikliği içermeyen 10 ayrı metinden belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubunda yer alan metinlerin tümü yedişer tümceden oluşmaktadır.

**Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi**

Zihinsel temsillerin oluşumunda farklı düzeylerdeki bilişsel işlemlerin nasıl gerçekleştiği ve metni oluşturan unsurların bu sürece olan etkisinin belirlenmesi, bilişsel bilim çalışmalarının temelini oluşturmaktadır (Radach ve Kennedy, 2013). Bu amaçla söz konusu çalışmalarda yaygın olarak kullanılan deneysel yöntemlerden birisi de farklı düzeylerdeki bilişsel işlemler

esnasında ortaya çıkan tepki sürelerinin *(response time)* ölçülmesidir. Bu çalışmaların altında farklı düzeylerdeki bilişsel işlemlerin farklı zaman dilimlerinde meydana geldiği varsayımı yer almaktadır.

Veri analizinden önce örnekleme dâhil edilen metinlerin, çalışmanın amacına uygun olup olmadığının ve seçilen metinlerdeki retorik işlevlerin doğruluğunu belirlenmesi amacıyla araştırmacılar arası uyum katsayısı hesaplanmıştır. Uyum katsayısının hesaplanmasında üçlü puanlama anahtarı kullanılarak tümcelerin tasarım özelliklerinin uygunluğu 1 ile 3 arasında puanlanmıştır. Puanlama araştırmacı tarafından farklı zaman dilimlerinde iki kez tekrarlanmış ve uyum katsayısının hesaplanmasında farklı zamanlarda verilen puanların aritmetik ortalamaları kullanılmıştır. Ayrıca alan uzmanı iki araştırmacıdan da seçilen metinlerin uygunluğunu değerlendirmeleri istenmiştir ve uyum katsayısı hesaplanmıştır. Uyum katsayısının hesaplanmasında Kendal Uyum Katsayısı Yöntemi kullanılmıştır.

Uyum katsayısının hesaplanmasının ardından metni oluşturan tümceler arasındaki okuma sürelerinin belirlenmesi amacıyla deney ve kontrol metinleri PsychoPy programına aktarılmıştır. Ölçüm sonuçlarının analizinden önce katılımcıların metinleri okuyup okumadıklarını belirlemek amacıyla her bir paragrafla ilgili içerik sorusu oluşturulmuş ve metin sonunda doğru yanlış testi uygulanmıştır. İçerik sorusuna yanlış yanıt veren katılımcıların verileri, katılımcıların metinleri okumadıkları varsayılarak analiz sürecine dâhil edilmemiştir. İçerik sorularına doğru yanıt veren katılımcılara ilişkin sonuçlar ise SPSS programına aktarılarak Tek Yönlü ANOVA testi kullanılarak analiz edilmiştir.

Daha önce de ifade edildiği gibi deney ve kontrol grubunda yer alan metinlerin her biri yedişer tümceden oluşmaktadır. Ancak ölçümlere ilişkin veriler her iki grupta da ikinci tümceden sonra ölçülmeye başlanmıştır. Bu durum hem katılımcıların deney tasarımına alışmalarının sağlamak hem de okuma akışı içinde veri toplamak amacıyla yapılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Okuma sürelerine ilişkin sonuçlar, morfolojik birimlerin söylem akışı içinde dilsel-dilbilgisel birimlerle kurdukları etkileşim sonucu kazandıkları retorik işlevlerin okuma sürelerinde farklılaşmaya neden olduğunu göstermektedir. Buna karşın retorik işlev değişimi içermeyen kontrol grubundaki metinlere ilişkin okuma sürelerinde ise anlamlı derece bir farklılık söz konusu değildir. Bu durum retorik işlev değişimlerinin bilişsel sistemin söylem akışı boyunca morfolojik birimler ile bu birimlere ilişkin işlev değişimlerine duyarlılık gösterdiğini ve metni anlamlandırmak üzere söylem akışı boyunca izlendiğini göstermektedir. Bu durum morfolojik birimlerin söylem akışında metni oluşturan diğer, dilsel-dilbilgisel yapılarla kurdukları etkileşim sonucu kazandıkları retorik işlevlerin yalnızca metinsel bir özellik olmadığını, bilişsel sistemin retorik işleve bağlı değişimleri söylem akışı boyunca takip ettiğini ve işler bellek üzerinde yük oluşturan bu durumun metni anlamlandırmak üzere kullanılan bir unsur olduğunu göstermektedir. Bu nedenle okuma becerisinin gelişimine dönük etkinlik ve uygulamalarda, bilişsel şemaların oluşum sürecinde ortaya çıkan bilişsel yükün yönetilmesine yardımcı olacak etkinlik ve uygulamaların tasarlanması ve söz konusu bu morfolojik birimlerin metin söylemiyle kurduğu etkileşim sonucu kazandığı işlevlerin belirlenerek didaktik süreçlere aktarılmalıdır. Zira daha önce de vurgulandığı gibi bilişsel yapının, bilgi işlem süreçlerindeki işleyişine ilişkin bilgi beceri gelişimi açısından önemlidir ve okuma becerisinin gelişimine katkı sağlayacak etkinlik ve uygulamaların geliştirilmesine imkân sağlar. Zira durum okuma sürecinde sınırlı bilişsel kaynakların kullanımından tasarruf edilmesini ve otomatik işlemleme için gereken zihinsel kaynakların oluşturulmasını sağlayacaktır.

Bilgi işlem süreçlerinde ortaya çıkan bilişsel yükün seviyesinden ziyade, kaynağı önemlidir (Pass vd. 2004). Dolayısıyla öğrenme görevleri sırasında, ortaya çıkan bilişsel yüklerin kaynağının belirlenmesi ve didaktik süreçlerde göz önünde bulundurulması önemlidir. Çalışma sonuçları bu doğrultuda ele alındığında morfolojik unsurların söylem akışında içinde etkileşim sonucu kazandığı retorik işlevlerin materyalli anlamlandırmak üzere ortaya çıkan etkili bilişsel yük türünde olduğu görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Okuma edimi, bilişsel yük, işler bellek

**Kaynakça**

Anglin, G., Vaez, H., & Cunningham, K. L. (2004). Visual representation and learning: The role of static and animated graphics. D. H. Jonassen içinde, *Handbook of research on education and technology* (s. 865-916). Lawrence Erlbaum.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi* (13 b.). Pegem Akademi.

Kaygısız, Ç. (2023). Cognitive basis of digital language learning materials. *Turkish Studies Educational Science, 18*(1), 145-163.

Kintsch, W., & Rawson, K. A. (2005). Comprehension. M. J. Nowling, & C. Hulme içinde, *The science of reading* (s. 209-226). Blacwell Publishing.

Pass, F. G., Camp, G., & Rikers, R. (2001). Instructional compensation for age-related cognitive declines: Effects of goal specificity in maze learning. *Journal of Edcational Psyychology, 93*, 181-186.

Pass, F., Renkl, A., & Sweller, J. (2004). Cognitive load theory: Instructional implication of the interaction between information and cognitive architecture. *Instructional Science, 32*, 1-8.

Radach, R., & Kennedy, A. (2013). Eye movements in reading: Some theoretical context. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, *66*(3), 429-452.

Sweller, J., van Merrienbore, J. J., & Pass, F. (1998). Cognitive architecture and instructional desing. *Educational Psychology Review*, *10*, 251-296.

van der Broek, P., Lorch, R. F., Linderhom, T., & Gustafson, M. (2001). The effects of readres' goals on inference generation and memory for texts. *Memory and Cognition*, *29*, 1081-1087.

van Merrienboer, J. J., & Sweller, J. (2005). Cognitive load theory and complex learning: Recentdevelopments and future direcitons. . *Educational Psychology Review*, *17*(2), 147-177.

Wray, A. (2012). What do we (think we9 know about formulaic language? An evaluation of the current state of play. *Annual Review of Applied Linguistics*, 231-254.

# 1-6. Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Yazma Becerilerinin İncelenmesi Üzerine Boylamsal Bir Araştırma: Hikâye Başlatıcı Örneği

Elife Nur Saydam
Sakarya Üniversitesi

Muhammet Baştuğ
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

***Problem Durumu***

İnsanoğlunun var olduğu günden beri değişmeyen temel ihtiyaçlarından biri kendini ifade etmek olmuştur. Bu ihtiyacı giderebilmek, düşünce ve isteklerini aktarabilmek için içinde bulunulan zamanın elverdiği koşullar çerçevesinde birbirinden farklı araçlar kullanılmıştır. Bunlardan biri olan yazma, günümüzden yaklaşık 5500 yıl öncesinde Orta Asya'dan Mezopotamya'ya göç etmiş Sümerler tarafından icat edilerek geliştirilmiş ve günümüzdeki halini almıştır. Erken yaşlarda çocukların yazma gelişimleri ile şekillenen ve ilerleyen yıllarda örgün eğitim sürecinde akademik öğrenmelerin gerekliliklerinden biri olan yazma, eğitsel süreçlerde kullanılan skolastik bir beceridir. Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) kapsamında da öğrencilere yazma becerisinin kazandırılması ve bu becerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin yazma alışkanlığı kazanabilmeleri ve kurallarına uygun yazı yazabilmeleri hedeflenmektedir. Öğretim programı incelendiğinde ilkokul düzeyinde farklı sınıf düzeylerinde yazmaya yönelik hedef ve kazanımların birbirinden farklılaştığı görülmektedir. İlkokulun ilk basamaklarında temel amaç yazmanın formal olarak temel kurallarının öğretilmesi ve devamındaki yıllarda bireylerin akıcı yazma becerilerinin gelişimini sağlayarak onları düşüncelerini akıcı bir şekilde yazarak ifade edebilen yazarlar haline getirebilmektir. Sınıf düzeylerine göre incelendiğinde programda ilkokul birinci sınıfta bireylere yazma becerisinin kazandırılması sürecinin tamamlanması hedeflenirken; ikinci sınıfta yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların gerçekleştirilmesi planlanmaktadır. Üçüncü ve dördüncü sınıfta ise öğrencilerin kendilerine has yazı alışkanlığı kazanarak; okunaklı, düzgün yazı yazmaları ve yazılarını güzelleştirmeleri beklenmektedir. Her ne kadar içerisinde bulunduğumuz teknoloji çağında klavye kullanımı ile yazı yazma birçok alanda kendisine yer bulmuş olsa da el ile yazı yazma halen gündelik yaşamın yanı sıra örgün eğitimin sürdürülebilmesinde kritik bir role sahiptir. Sınıf içi not tutma, yazılı değerlendirme ve ödev süreçlerinde öğrencilerin bulundukları sınıf düzeyine uygun olarak akıcı yazı yazabilmelerinin müfredatın ilerleyişi ve öğrencilerin bu ilerleyişe ayak uydurabilmeleri bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada 1-6. sınıf öğrencilerinin akıcı yazma becerilerinin hikâye başlatıcılar aracılığıyla boylamsal olarak incelenmesi amaçlanmaktadır. Her sınıf düzeyinde öğrencilerin bir yıl içerisindeki farklı zaman dilimlerinde akıcı yazma becerilerinin belirlenmesinin; ilgili sınıf düzeyinde akıcı yazma bakımından olması gereken düzeyde olmayan öğrencilerin tespit edilerek ihtiyaç duyulan müdahalelerin yapılabilmesi bakımından da gerekli olduğu düşünülmektedir.

**Yöntem**

Nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli ile gerçekleştirilen bu araştırmanın örneklemini İstanbul İlinde yer alan farklı sosyo ekonomik düzeylerdeki (düşük-orta ve yüksek) bölgelerden olmak üzere toplam 5000 1-6. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından güz (Ekim ayı), kış (Ocak ayı) ve ilkbahar (Mayıs ayı) mevsimlerinde her sınıf düzeyi için birbirinden farklı olmak üzere hazırlanan ve 2 sınıf eğitimi alan uzmanından görüş alınarak son hali verilen hikâye başlatıcı cümleler kullanılarak toplanmıştır. 1-6. sınıf öğrencileri ile her mevsimde üçer dakikalık zaman çerçevesinde hikâye başlatıcı cümlelerin serbest yazı yazma ve hikaye oluşturma şeklinde tamamlanması doğrultusunda akıcı yazma çalışması gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar sınıf ortamında öğrenciler ile toplu bir şekilde yapılmıştır. Sınıf ortamında öğrencilere öncelikle araştırmacı tarafından hikâye başlatıcı cümle bir defa sesli bir şekilde okunmuş ve bunun ardından öğrencilere hikayelerini zihinlerinde oluşturup hayal kurabilmeleri için 1 dakikalık zaman verilmiştir. Sürenin tamamlanmasının ardından öğrencilerin hikayelerini istedikleri şekilde tamamlayabilmeleri için 3 dakikalık süre başlatılmıştır. Sürenin tamamlanmasının ardından öğrencilerin kalemleri bırakmaları sağlanmış ve herhangi bir yazı yazmaları engellenmiştir. Uygulamaya başlamadan önce öğrencilere kronometre ile zaman tutulacağı bilgisi verilmiştir. Verilerin analizinde öğrencilerin üç dakikalık zaman dilimi içerisinde yazdıkları toplam sözcük sayıları ve doğru yazdıkları sözcük sayıları hesaplanmıştır. Ayrıca Öğrencilerin doğru yazdıkları sözcük sayıları ile toplam yazdıkları sözcük sayılarının birbirine oranlanması yoluyla doğru yazma oranları belirlenmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmanın analiz ve yorumlama süreci devam etmektedir. Bu araştırma sonucunda ilk (1-4.sınıf) ve ortaokul (5-6. sınıf) öğrencilerinin hikaye başlatıcılar aracılığıyla belirlenen bir süre içerisindeki yazma miktarları belirlenecek ve 1-6. sınıf öğrencilerinin akıcı yazma düzeyleri boylamsal olarak tespit edilebilecektir. Elde edilen verilerin analizleri doğrultusunda her sınıf düzeyinde farklı mevsimlerde belirlenen 3 dakikalık süre içerisinde öğrencilerin hikaye başlatıcılarla serbest bir şekilde yaptıkları yazma çalışmaları doğrultusunda yazdıkları toplam sözcük sayıları, yazdıkları toplam doğru sözcük sayıları ve doğru yazma oranları belirlenebilecektir. Öğrencilerin toplam yazdıkları sözcük sayıları belirlenirken kağıda yazmış olduğu bütün sözcüklerin sayısı (doğru ve yanlış sözcükler) belirlenecektir. Öğrencilerin yazdıkları doğru sözcük sayıları belirlenirken ise Türk Dil Kurumu yazım kılavuzu referans olarak alınacak ve yanlış yazılan sözcüklerin sayısı, toplam yazılan sözcük

sayısından çıkarılarak tespit edilecektir. Araştırmanın boylamsal olarak gerçekleştirilmesi sonucunda her sınıf düzeyinde bir yıl içerisinde öğrencilerin yazma miktarlarındaki değişim ortaya konarak incelenebilecektir. Her sınıf düzeyinde ve mevsimde öğrencilerin toplam yazdıkları sözcük sayıları, doğru yazdıkları toplam sözcük sayıları ve doğru yazma oranları bir tablo haline getirilecektir. Böylece öğrencilerin bulunduğu sınıf düzeyinde ilgili mevsimdeki yazma miktarları ve doğru yazma oranlarına yönelik çıkarımlarda bulunulabilecektir. Bu doğrultuda elde edilen sonuçların ilgili sınıf düzeylerinde yazma becerilerine yönelik olarak öğrenciyi değerlendirme, öğrenciye geri dönütler verme, müdahale programlarının tasarlanması, müdahale programlarına ihtiyaç duyan öğrencilerin tespiti gibi yazmayı iyileştirme yönelik planlamalara yol göstereceği düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Akıcı yazma, beceri, nicel araştırma

**Kaynakça**

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Ekgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Türk Dil Kurumu. (2022). Beceri. https://sozluk.gov.tr/ adresinden ulaşılmıştır. (E.T.:20.09.2022).

Türk Dil Kurumu. (2022). Norm. https://sozluk.gov.tr/ adresinden ulaşılmıştır. (E.T.:21.12.2022)

The National Commission on Writing in America's Schools and Colleges. (2004, September). Writing: A ticket to work...Or a ticket out: A survey of business leaders. New York: College Entrance Examination Board. Retrieved from http://www.writingcommission.org/prod_downloads/writingcom/writing-ticket-to-work.pdf

Graham, S., & Harris, K. R. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist, 35,* 3–12.

McCutchen, D. (2000). Knowledge acquisition, processing efficiency, and working memory: Implications for a theory of writing. *Educational Psychologist, 35,* 13–23.

Fraenkel, J.R., Wallen, N.E., & Hyun, H.H. (2012). How to design and evaluate research in education (Eight Edition). New York: McGraw-Hill.

Zeegers, P. (2001). Approaches to learning in science: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology, 71*(1), 115-132.

Fowler, F. J. (2009). Survey Research Methods (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Ünal, F. ve Şimşek, A. (2000). Eğitim amaçlı yazılı iletilerin tasarımı. *Kurgu Dergisi*, (17), 211-223.

Alpan (Bangir), G. (2008). Ders kitaplarındaki metin tasarımı. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(1), 107-134. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256328

Brand, M. ve Brand, G. (2006). Practical Fluency: Classroom Perspectives, Grades K-6, Stenhause Publishers

Baykul, Y. (2010). Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması. Ankara:

Pegem Yayıncılık.Murphy, K. R. & Davidshofer, C. O. (2005). Psychological testing: Principles and applications.

New Jersey: Pearson.

Turgut, M. F. & Baykul, Y. (2010). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. Ankara: Pegem Yayıncılık.

# İlkokul Öğrencilerinin Okuduğunu Sözlü Olarak Anlatma Becerileri Üzerine Bir Araştırma

Mustafa Kocaarslan
Bartın Üniversitesi

**Problem Durumu**

Anlatı becerileri (narrative ability) erken çocukluk döneminden itibaren sözel dil gelişiminin en önemli boyutunu kapsamaktadır. Aynı zamanda bu beceriler daha sonra gelişecek olan okuryazarlık becerileri için de bir temel teşkil etmektedir (Norris ve Bruning, 1988). Anlatı becerileri genel olarak dinlenilen veya okunan bir öykünün sözlü olarak anlatılması veya film veya yazısız resimli kitaplar gibi araçlar yoluyla öykü oluşturmayı içermektedir (Işıtan ve Turan, 2014). Giderek artan sayıda araştırma, sözlü dilin okuma becerilerinin gelişiminde kilit bir faktör olduğunu belirtmektedir (örn., Catts, 2021; Scarborough, 2001; Snowling ve Hulme, 2012).

Öyküler, çocukların kendini ifade etmek için en sık kullandığı sözel dili ifade biçimlerinden biridir (Piştav-Akmeşe, 2015) ve genellikle nedensel ilişkiler ve başarılması gereken bir hedefe göre zaman içerisinde ortaya çıkan bir dizi eylem ve olaylardan oluşurlar (Trabasso ve Rodkin , 1994). Tipik gelişim gösteren çocuklar, öykü anlatma becerisini okul öncesi dönemden itibaren geliştirmeye başlar ve okul yılları boyunca daha da geliştirerek devam ettirirler (Laheyve Bloom; 1988; Nordber, Dahlgren ve Miniscalco, 2015).

Alanyazın incelendiğinde araştırmalar genel olarak erken çocukluk dönemindeki okuryazarlık becerilerinin gelecekteki akademik başarı üzerinde üzerinde doğrudan bir etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır (Scarborough, 2001; Whitehurst ve Lonigan, 2003). Aynı zamanda bu dönemde gelişmeye başlayan öykü anlatma becerilerinin hem dilsel hem de akademik başarı için önemli bir yordayıcı olduğuna ilişkin çok sayıda araştırma bulgusu mevcuttur (Örn., Botting, 2002; Shatil ve Share, 2003; Storch ve Whitehurst, 2002).

Sözlü dil gelişiminin okuma becerileri üzerindeki etkisi bilinse de henüz okuduğunu sözlü anlatma becerisinin hangi dilsel ve bilişsel becerilerden etkilendiği yeterince çalışılmamıştır. Bu araştırmada, şeffaf bir ortografiye sahip olan Türkçede ilkokul çocuklarının okudukları öyküleyici metinleri sözlü olarak anlatırken okuma hızı, görsel bellek performansı ve okuduğunu anlama becerisinin rolü incelenmiştir. Bununla birlikte bu değişkenler arasındaki keşfedici ilişkilere odaklanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçların ilgili alanyazına katkı sunacağı ve okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler için geliştirilecek okuma müdahale programlarının zenginleştirilmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

**Yöntem**

Bu araştırmada ilkokul öğrencilerinin öykü anlatma becerisi ile okuma hızı, görsel bellek ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla nicel araştırma türlerinden ilişkisel (the corelational model) tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri ise iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Bu modelle yapılan araştırmalarda iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiler manipüle edilmeden çalışılır (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). Araştırmanın örneklemini Türkiye'nin Batı Karadeniz Bölgesinde yer alan bir il merkezindeki üç farklı ilkokuldan seçilen ilkokul öğrencileri oluşturmaktadır. Klingner, Vaugh ve Boardman'ın (2015) kullanılmasını önerdiği ve Kaiser (1997) tarafından geliştirilen "öykü anlatmayı değerlendiren kayıt formu, Benton Görsel Bellek Testi (Sivan, 1992), Kocaarslan (2017) tarafından geliştirilen Cümle Doğrulama Testi kullanılmıştır. Sesli okuma hızını belirlemede ise güvenilir yöntemlerden biri olan WCPM (1 dakikada okunan doğru kelime sayısı/words correct per minute) prosedürü uygulanmıştır. Tüm değerlendirmeler, öğrencilerin kendilerini rahat ve güvende hissetmeleri için okul yöneticileri tarafından sağlanan bir sınıf ve saatlerde araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Görsel dikkat ve cümle doğrulama testi ölçümleri grupla, diğer değerlendirmeler ise bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerde yaşanabilecek bilişsel yüklenmeyi önlemek için ölçümler farklı günlerde uygulanmıştır. Uygulama sürecinde araştırmanın yazarı ve yüksek lisans öğrencileri görev almıştır. Veri analizinde betimsel istatistikler, korelasyonlar ve standart çoklu regresyon kullanılmıştır. İstatistiksel analizler SPSS yazılımı ile gerçekleştirilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Veri analiz süreci devam ettiğinden bu kısımda yalnızca araştırmacı tarafından beklenen olası sonuçlara yer verilmiştir. Bu doğrultuda öncelikle öğrencilerin sözlü anlatım becerilerinin, görsel bellek performanslarının, okuduğunu anlama becerilerinin orta düzeyin üzerinde olması beklenmektedir. Ayrıca katılımcıların sesli okuma hızlarının normal okuma gelişim düzeyleri dikkate alınarak sınıf normlarında olacağı düşünülmektedir. Korelasyon analizi sonuçlarında ise sözlü anlatım becerilerinin okuma hızı, görsel bellek ve anlama düzeyi ile orta düzeyde bir ilişkiye sahip olacağı beklenmektedir. Regresyon analizi sonucunda okuma hızı, görsel bellek ve okuduğunu anlamanın, öğrencilerin okuduğunu sözlü olarak anlatma becerilerini anlamlı olarak yordayacağı düşünülmektedir. Alanyazın genel olarak incelendiğinde temel okuma becerilerine sahip

öğrencilerin okuduğunu sözlü olarak anlatma sürecinde pek çok dilsel ve bilişsel becerilerin koordineli olarak görev aldığını göstermektedir. Bu bağlamda hem görsel belleğin hem de okuma becerilerinin bu süreçte önemli bir değişken olacağı varsayılmaktadır. Nitekim öğrenciler metni okuduktan sonra okuduklarını hatırlamak için metindeki yazılı sembolleri, sözcükleri vb. dilsel birimleri görsel olarak hatırlamaya çalışmaktadır. Bununla birlikte okuma hızı ve anlama düzeyleri bu süreci etkilemektedir. Okuma hızı sınıf normlarının altında olan öğrenciler kelime tanıma becerilerine daha fazla bilişsel enerji harcayacakları için okuduğunu anlama süreçleri olumsuz etkilenecektir. Bu durumda öğrenciler okuduklarını hatırlamaya çalışırken güçlük yaşayacaklardır. Özellikle ifade edici dil becerileri zayıf olan öğrenciler bu süreçten daha fazla olumsuz etkileneceklerdir.

**Anahtar Kelimeler**: Okuma, okuduğunu anlama, okuduğunu anlatma, görsel bellek

**Kaynakça**

Botting, N. (2002). Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child Language Teaching and Therapy, 18*, 1-21. https://doi.org/10.1191/0265659002ct224oa

Catts, H. W. (2021). Commentary: The critical role of oral language deficits in reading disorders: reflections on Snowling and Hulme (2021). Journal of Child Psychology and Psychiatry, 62(5), 654-656.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.) London New York: Routledge Falmer.

Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H.H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). Boston: McGraw Hill.

Işıtan, S. & Turan, F. (2014). Telling story as a narrative analysis approach in assessing children's language development. *Journal of Educational Science and Practice, 13* (25), 105-124.

Klingner, J. K., Vaughn, S., & Boardman, A. (2015). *Teaching reading comprehension to students with learning difficulties*. New York, New York: The Guilford Press.

Kocaarslan, M. (2017, May 8-11). Alternative ways of reading comprehension measurement and their correlations [Paper presentation]. 16th International Primary Teacher Education Symposium 2017, Lefke, Turkish Republic of Northern Cyprus. Retrieved from http://kisi.deu.edu.tr/oguz.serin/USOS-2017.html

Lahey, M., & Bloom, L. (1988). *Language disorders and language development*. New York: Macmillan.

Nordberg, A., Dahlgren Sandberg, A., & Miniscalco, C. (2015). Story retelling and language ability in school-aged children with cerebral palsy and speech impairment. *International Journal of Language and Communication Disorders*. *50*(6). 801-813. https://doi.org/10.1111/1460-6984.12177

Norris, J. A., & Bruning, R. H. (1988). Cohesion in the narratives of good and poor readers. *Journal of Speech & Hearing Disorders, 53*(4), 416-424. http://dx.doi.org/10.1044/jshd.5304.416

Piştav-Akmeşe, P. (2015). Children's narrative development and usage of narratives in the evaluation of language. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education, 16(*3), 293-305. Retrieved from http://dergipark.gov.tr/ozelegitimdergisi/issue/17172/179473

Scarborough, H. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory and practice. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 1, pp. 97– 110). New York, NY: Guilford Press.

Shatil, E., & Share, D. L. (2003). Cognitive antecedents of early reading ability: A test of the modularity hypothesis. *Journal of Experimental Child Psychology. 86*, 1-31 https://doi.org/10.1016/S0022-0965(03)00106-1

Sivan, A. B., & Spreen, O. (1996). *Der Benton-Test* (7th ed.). Bern, Switzerland: Verlag Hans Huber.

Snowling, M.J., & Hulme, C. (2012). Annual Research Review: The nature and classification of reading disorders – A commentary on proposals for DSM-5. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 53, 593–607.

# Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programına Yönelik Öğretici Görüşleri

Hatice Derya Yılmaz
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Bahar Doğan Kahtalı
İnönü Üniversitesi

**Problem Durumu**

Bu çalışmada Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'na yönelik öğretici görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyenlerin farklı amaçları bulunmakla birlikte eğitim, yaşanan göçler sonucu yeni bir düzen kurma gereği, bir işte çalışma gibi istekli ve zorunlu bir takım durumlar sebebiyle dil kurslarına talep artmaktadır. Diğer dillerin yanında, Türkçenin yabancılar tarafından öğrenilme taleplerini ortaya çıkaran alanlar bakımından değerlendirildiğinde Türkiye'nin ve Türkçenin özellikle bölgesinde ve de dünyada yükselen değer olarak kendisini göstermesi belirleyici etken kabul edilmektedir (Durmuş, 2013: 256).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği grupların özelliklerinin, öğretimin planlanması açısından önemli olduğunu söyleyen Balcı (2017: 31) öğreticinin hedef kitleye yönelik olarak ilk bilmesi gereken bilginin ise "Öğrenici, neden Türkçe öğreniyor?" sorusunun cevabı olduğunu ifade eder. Verilen bu cevaba yönelik olarak da eğitim süreci farklı şekillerde planlanır. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde hedef kitle ve amaca yönelik olarak planlama yapmak çok önemlidir. Bu planlamayı sağlayan ise öğreticiler için bir yol haritası vazifesi gören öğretim programlarıdır. Süreçte işlenecek konular, bu konuların kademelere dağılımı, hangi temalarla ele alınacağı, dil yapıları, ölçme-değerlendirme süreci, kültür etkileşimi gibi farklı alanlarda kazanım ve yeterliklerin açıkça ifade edilmesi farklı amaçlara yönelik hazırlanan öğretim programlarının varlığıyla mümkündür.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi tarihi oldukça eski olmasına rağmen Cumhuriyet Dönemi Türkiye'sinde Yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesiyle ilgili bir dil politikasının ve Avrupa Ortak Başvuru Metni Çerçevesinde uygun bir Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programının inşasında oldukça geç kalınmıştır (Yağmur Şahin: 2018: 109). Türkçe öğretiminde verimin artırılabilmesi için, öğretim unsurlarının belli bir plan doğrultusunda yapılması gerekliliği program ihtiyacını doğurmuştur (Kardaş ve Koç, 2019: 346). Kan, Sülüşoğlu ve Demirel (2013) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin, ihtiyaçlara bağlı olarak belirlenmiş hedefler ve kazanımlar çerçevesindeki programlarla değil, yazılan kitaplara göre yapılan planlar çerçevesinde yürütüldüğünü ifade eder. Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (AOÖÇ) temel alınarak hazırlanan Türkçe öğretim programları ise hâli hazırda kullanılan kitapların etkinliğini azaltmamıştır. Öğreticiler ders ve etkinliklerinde ana materyal olarak ders kitaplarını kullanmaya devam etmektedir. Bu noktada her kurum aynı yayınevine ait kitapları kullanmadığı için seviyelerde işlenen konular, sözcük dağarcığı dil bilgisi yapıları gibi alanlar da farklılık arz etmektedir. Dolayısıyla bu, ölçme-değerlendirme sürecine yansıyarak, kurumlar arasındaki standart bir işleyişin önüne geçmektedir. Bu sebeple öğreticilerin uygulamada bir yol haritası olması bakımından hazırlanan Türkçe öğretim programlarına yönelik görüşleri önemlidir. Programlar her ne kadar uzman kişiler tarafından hazırlanıyor olsa da, uygulayıcı boyutunda olan öğreticilerin de bu programlara yönelik olarak belirtecekleri görüşlerle değişiklikler yapılarak, farklı hedef kitleleri kapsayacak şekilde geliştirilebilecektir. Bu anlamda Kardaş ve Koç (2019: 347), MEB'in 2016, 2017 ve Türkiye Maarif Vakfı'nın 2019'da hazırladığı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programlarının ihtiyaçlar ve evrensel ilkeler doğrultusunda geliştirilmesi, uygulamada yaşanan problemler ışığında gerekli güncellemelerin yapılmasının sorunların çözümünü kolaylaştıracağı yönünde görüş belirtmişlerdir. Çalışmanın bu anlamda önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı, Millî Eğitim Bakanlığı'nın yayınladığı (MEB) Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programına yönelik olarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde görev alan öğreticilerin program hakkındaki görüşlerini tespit etmektir. Bu amaca yönelik olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır: Öğreticilerin Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretim Programındaki;

1. Temaların ele alınma durumu ve uygulanabilirliği hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Kazanımların ele alınma durumu ve uygulanabilirliği hakkındaki görüşleri nelerdir?
3. Temel dil becerilerinin (okuma, yazma, konuşma, dinleme) dağılımı hakkında görüşleri nelerdir?
4. Kültürel unsurlar hakkındaki görüşleri nelerdir?
5. Yöntem, teknik ve stratejiler ile ilgili görüşleri nelerdir?
6. Dil öğretimi sürecinde kullanılabilirliği ile ilgili görüşleri nelerdir?
7. Dil bilgisi öğretimi hakkındaki görüşleri nelerdir?
8. Ölçme ve değerlendirme boyutu ile ilgili görüşleri nelerdir?

**Yöntem**

Araştırmanın Desen. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerini kullanarak olgu ve olayları gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya koyan bir araştırma türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Durum çalışması araştırması, araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem (bir durum) ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış sistemler (durumlar) hakkında çoklu bilgi kaynakları (örneğin gözlemler, mülakatlar, görsel-işitsel materyaller ve dokümanlar ve raporlar) aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır (Credwell, 2021: 99). Çalışmada MEB Yabancı Dil Olarak Türkçe programına yönelik öğreticilerin görüşlerinin alınması hedeflendiği için bu desen tercih edilmiştir.

Araştırmanın Katılımcıları. Araştırmada çalışma grubu yabancı dil olarak Türkçe eğitimi alanında yurt içi ve yurt dışında çalışan gönüllü 11 öğreticiden oluşmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi ile saptanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Veri Toplama Araçları. Araştırmada Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programına yönelik öğretici görüşlerini almak amacıyla "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılmıştır. Görüşme sayesinde görüşülenlerin anlam dünyaları, duygu ve düşünceleri anlaşılarak ve daha derin bilgi edinilir (Kuş,2012). Araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu, on açık uçlu sorudan oluşmaktadır. İlgili literatür tarandıktan sonra ilk etapta on beş olarak hazırlanan soru sayısı, ilgili alana yönelik uzman görüşü doğrultusunda on soruya düşürülmüştür. Görüşme formundaki soruların uygunluğu ve kapsam geçerliği için yabancı dil olarak Türkçe eğitimi üzerine çalışan üç farklı uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri sonucunda sorularda gerekli değişiklik ve konu sınırlandırmaları yapılmıştır. Araştırmadaki soruların uygulanabilirliğinin tespiti amacıyla gönüllülük esasına bağlı olmak koşuluyla iki öğreticiden oluşan gruba pilot uygulama yapılmıştır. Takip edilen aşamalardan sonra görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Görüşme Formları katılımcılara e-posta yoluyla ulaştırılmadan önce çalışmaya gönüllü olarak katıldıklarına yönelik doldurmaları gereken onam formu gönderilmiştir. Onam formlarını imzalayıp geri gönderen katılımcılara aynı yöntem ile açık uçlu görüşme soruları ulaştırılmıştır. Katılımcıların aklına takılan sorular e-posta veya WhatsApp üzerinden sorulan sorular yoluyla giderilmeye çalışılmıştır. Etik kurallara istinaden katılımcılara K1, K2… şeklinde kodlar verilmiştir.

Verilerin Analizi. Araştırmada görüşme formu vasıtasıyla elde edilen veriler içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. İçerik analizi elde edilen verilerin daha derinlemesine işlenmesini gerektirir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). İçerik analizinin ilk aşamasında veriler kodlanmıştır. Kodlanan veriler araştırmacı tarafından kategorilere ayrılmıştır. Birbiriyle ilişkili olan kategoriler ise ortak temalarda birleştirilmiştir. Veriler kod, kategori ve tema odaklı olarak düzenlenmiş ve tablolara aktarılmıştır. Bulgular temalar doğrultusunda sunulmuştur. Bulguları desteklemek amacıyla katılımcı görüşleri doğrudan alıntı yoluyla verilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Programda yer alan temaların ele alınma durumları ve kazanımlarla ilgili görüş bildiren katılımcıların çoğunluğu Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni doğrultusunda hazırlandığını düşünmektedirler. Ayrıca program gelişim alanları ve yaş seviyelerine uygun olmakla birlikte yurt dışı ve yurt içi olarak ayrılmasının olumlu olduğu görülmüştür. Temalara bakıldığında ise, temaların ayrıntılı ve dört temel dil becerisi açıcından uygun olduğu belirtilmiştir. Temalara yönelik bir başka görüş ise dil yeterlik düzeylerinin artmasıyla birlikte temaların da artarak genişlediği yönündedir.

Programdaki temaların uygulanabilirliğine yönelik ise uygulanabilir düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak bu görüşü bildiren katılımcılardan gerekli uygulama ve düzenlemelerle programın geliştirilmesi gerektiği ve dönütler alarak yapılacak güncellemeye ihtiyaç duyulabileceği yönünde görüşlerini sunmuşlardır. Bu anlamda çalışma Kaya ve Kardaş"ın (2020) Programın kılavuz nitelik taşıdığı, avantaj ve dezavantajlarına yönelik öğretici görüşlerinin alınarak olası eksikliklerinin giderilmesinin sağlanacağı yönünde sonucu ile örtüştüğü görülmektedir.

Öte yandan temaların yurt içi ve yurt dışında hedef kitleye uygun mutlaka düzenlenmesi gerektiği de başka bir görüştür. Temel dil becerilerin programdaki dağılımına bakıldığında ise ihmal edilen bir becerinin olmadığı ancak bazı eksikliklerin olduğu vurgulanmıştır. Programda yer alan temel dil becerilerine yönelik olarak sosyokültürel bilgi alanının bağımsız olmasının kültürel aktarımda önemli görüldüğü ifade edilmiştir. Programda yer alan yöntem, strateji ve tekniklere yönelik gerekli açıklama bulunmadığına yönelik öğretici görüşleri ağırlıktadır. Programın dil öğretim sürecinde kullanılabilirliği konusunda ise ağırlıklı olarak öğreticiler açısından yol gösterici bir işleve sahip olduğu düşüncesi belirtilmiştir. Programdaki dilbilgisi öğretimi konusunda işlevsel olarak sunulduğu görüşünü temel becerilerle birlikte verildiği ve konuların hangi düzey ve sırayla verileceğinin açık olduğu görüşü izlemektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, program, öğretici görüşü

**Kaynakça**

Balcı, M. (2017). *Türkçenin yabancı dil öğretiminde temel kavramlar*. İstanbul: Kesit Yayınları.

Balcı, M. ve Melanlıoğlu, D. (2020). "Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı" üzerine. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (KÜSBD), 10(2), 173-198.*

Creswell, J.W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri- Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni.* (Çev.: M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Durmuş, M. (2013). *Yabancılara Türkçe öğretimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.

Kan, M. O., Sülüşoğlu, B. ve Demirel, Ö. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programı ile ilgili okutman ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10 (24), 29-42*.

Kardaş, M.N. ve Kaya, M. (2019). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi*. M.N. Kardaş (Ed.). Ankara: Pegem Akademi.

Kardaş, M.N. ve Kaya, M. (2019). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi*. M.N. Kardaş (Ed.). Ankara: Pegem Akademi.

Kaya, M. ve Kardaş, M. N. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı üzerine bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 1-20.

Kuş, E. (2012). *Nicel-nitel araştırma teknikleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Yağmur Şahin, E. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaklaşım, yöntem ve teknikler.* Ankara: Pegem Akademi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kelime Öğrenimine Yönelik Soru Hazırlama Teknikleri Üzerine Bir Değerlendirme

Nihal Elif Gürbüz
Atatürk Üniversitesi

**Problem Durumu**

Yabancı dil öğretimi ve öğrenimi dillerin var oluşundan bu yana içinde bulunduğu zamanın koşullarına göre gelişen ve değişen bir yol izlemiştir. Bunun için her dilin yapısına, kültürüne, gelişimine bağlı olarak farklı yöntem, teknik ve programlar uygulanmıştır. Bu yöntemler eksik kaldığı ölçüde yeni yöntem ve teknikler denenmiş ve tarih boyunca gelişim göstermiştir. Genel olarak öğretim programları; öğretim hedefleri, eğitim durumları ve değerlendirme unsurlarından oluşmaktadır. Bir programın uygulanması sonucunda öğrenme düzeyini, öğrenme – öğretme ortamının etkileyen faktörleri belirlemek, beklenen ve gerçekleşen sonuçları kıyaslamak adına ölçme değerlendirme işlemi yapılmaktadır.

S. Benjamin Bloom tarafından geliştirilen Bloom Taksonomisi, öğrenme ve öğretme süreçlerinde ölçme ve değerlendirmenin yapılabilmesi için soru düzeylerinin sınıflandırılmasında uluslararası düzeyde kabul gören yaklaşımdır (Arı, 2011). Bloom'un öğrencisi Lorin W. Anderson başkanlığında toplanan kurul 1995-2000 yılları arasında taksonomiyi 21. yüzyıl öğrenci ve öğretmenlerine uyarlayarak geliştirmiştir ve son yıllardaki çalışmalar yenilenen taksonomiye göre yapılmaktadır. Barın (2004) çalışmasında genel anlamda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde soru hazırlamada paragraf, çoktan seçmeli, doğru-yanlış, boşluk doldurma, yeni cümle kurma gibi soru tiplerini kullanmayı önerirken farklı türde düşünme becerisi gerektiren farklı soru tiplerinin kullanımının alan için önem arz ettiğini belirtmiştir. Günümüzde teknolojinin gelişmesi ve eğitime de entegre olmasıyla farklı soru hazırlama teknikleri oluşturulmaya devam edilmektedir.

Yabancılara Türkçe öğretiminde (YTÖ) ölçme ve değerlendirme, soru hazırlama teknikleri üzerine birçok çalışma söz konusudur. Gedik (2017), Özdemir (2021,2023) ölçme ve değerlendirmeyi kuramsal olarak tanımlamaktadırlar. Özdemir (2021), yabancılara Türkçe öğretiminde sonuç değerlendirmeye yönelik yapılan sınavları tanıtarak, hazırlanma ve uygulama sürecinde dikkat edilmesi gereken noktaları belirlemektedir. Ayrıca bu hususları ölçme ve değerlendirme bilgileriyle birleştirerek alanın kullanımına sunmaktadır. Özdemir ve Eke (2023) YTÖ' de uygulanan kur sınavlarını madde yazma ilkeleri açısından betimleyerek bazı önerilerde bulunmuştur. Öğreticilerin ölçme ve değerlendirme becerilerinin geliştirilmesi ve soruların ölçme değerlendirme uzmanları ile iş birliği içinde hazırlanması bu önerilerden bazılarıdır. Dincel ve Ungan (2022) YTÖ ders kitaplarını ölçme ve değerlendirme açısından incelemektedir. Ulutaş ve Kara (2019) YTÖ ders kitaplarındaki; Özyalçın ve Kana (2020) YTÖ öğreticilerinin hazırladıkları metin altı sorularını yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirmektedir. Kanburoğlu ve Aycan (2016) ve Sarıgül (2021) ise teknolojik ölçme değerlendirme araçları üzerine çalışmalarda bulunmuştur. Akademik kaynakların incelemesi sonucunda YTÖ'de kelime öğretimiyle ilgili soru hazırlamaya yönelik çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu bildiri yabancılara Türkçe öğretiminde kelime öğrenimine yönelik soru sorma ve hazırlama yöntemlerinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesine odaklanmaktadır. Bu çerçevede yabancılara Türkçe öğretimi alanında uzmanlaşmış öğreticilerin görüşlerine ve bilgilerine başvurularak kullanılan yöntem ve teknikler belirlenmiş ve değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Ayrıca kelime öğreniminde kullanılacak kazanımları belirleyebilmek için literatür çalışması yapılmıştır. Bu literatür çalışması sonucunda tam anlamıyla belirlenmiş ortak bir Yabancılara Türkçe Öğretiminde kazanım ve gösterge tablosunun olmadığı görülmüştür. Daha sonra sorularımızı belirlerken seçeceğimiz kazanımların edindirilmesi adına çalışmamıza yardımcı olacak bir belirtke tablosu oluşturmaya çalışılmıştır. Bu süreç için Avrupa Dil Portfolyosu, Ankara Üniversitesi Tömer Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı kazanım tabloları ve Yedi İklim Türkçe Öğretim setinde bulunan öz değerlendirme kısımları dikkate alınarak ortak bir belirtke tablosu oluşturulmuştur. Hazırlanan bu tablo ile kelime öğretiminde kullanılabilecek soru hazırlama teknikleri adına öneriler sunulmuştur.

Öğreticilerinin görüşlerine başvurularak yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan mevcut soru sorma ve hazırlama yöntemleri belirlenip bunların eksiklikleri ve etkinlikleri literatür çerçevesinde belirlenmiştir. Öğreticilerin bilgi düzeyleri ve deneyimleri dikkate alınarak soru hazırlama ve sorma süreçlerinin daha etkin olması adına öneriler sunulmuştur.

Bu çalışma yabancılara Türkçe öğretiminde kelime edinimine yönelik soru hazırlama tekniklerini alan öğreticilerini görüşleri doğrultusunda inceleyerek kelime öğrenimi kazanımları çerçevesinde belirlenmiş soru sorma teknikleriyle karşılaştırıp değerlendirerek konuyla ilgili önerilerde bulunmaktır. Yabancılara Türkçe öğretiminde kelime edinimine yönelik soru hazırlayanlara yardımcı olması bakımından literatürdeki boşluğu doldurması açısından önem arz etmektedir.

**Yöntem**

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden faydalanılmıştır. Araştırmanın deseni, açıklayıcı durum çalışmasıdır. Durum çalışması sınırlı bir sistemin derinlemesine incelenmesini kapsamaktadır (Merriam, 2013). Açıklayıcı durum çalışması özellikle alan yazında çalışılan konuyla ilgili az düzeyde bilgi sahibi olunduğunda ve betimsel olarak bir ya da iki durum

açıklanmaya çalışıldığında kullanılan desendir (Davey, 1990). Araştırma kapsamında öğretim elemanlarıyla soru hazırlama teknikleri üzerine görüşme yapılarak mevcut durum derinlemesine incelenmiştir. Katılımcılar uygun örnekleme tekniğine göre seçilen 15 öğretim elemanından oluşmaktadır. Nitel araştırmalarda uygun örnekleme tekniği paraya, yere, konumun kullanılabilirliğine yönelik olarak koşullara bağlı olarak tercih edilebilmektedir (Merriam, 2013). Öğretim elemanlarıyla yapılan bire bir görüşmelerde veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Form yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanı ve ölçme-değerlendirme uzmanları tarafından değerlendirilmiş ve öğretim elemanlarına bire bir görüşmeyle uygulanmıştır. Ancak önceden hazırlanmış sorularda sıralı ve esnek olarak görüşmede konuşma akışına göre sorularda yer değiştirmeler yapılmıştır (Merriam, 2013). Yarı yapılandırılmış görüşmeyle önceden hazırlık yapılması ve uygulama esnasında sondalarla ve yeni sorularla ekleme yapılması imkânı bu ölçme aracına baş vurulmasına yönelik tercih sebebi olmuştur. Görüşmeler yapıldıktan sonra etik sebeplerle katılımcıların izinleri alınmış ve ses kayıtları transkribize edilerek yazıya dökülmüştür. Elde edilen veriler literatürde soru teknikleriyle ilgili yer alan önceden belirlenmiş kavramlara göre betimsel analiz metoduyla analiz edilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan soru hazırlama tekniklerinin geliştirilmesi hem öğreticiler hem de öğrenenler için önem arz etmektedir. Öğrenme ve öğretme süreçlerinin ölçme değerlendirme aşamasında ölçme araçlarının belirlenmesi gerekmektedir. Bu bildiri, öğreticilerin görüşlerine dayanarak var olan soru hazırlama tekniklerini değerlendirmekte ve kelime öğretimine yönelik bir belirtke tablosu oluşturularak kullanılabilecek teknikleri sıralamakta ve öneriler sunmaktadır. Bu bildiride öğretici görüşlerine başvurularak hazırlanan sorular daha etkili ve odaklayıcı olabilir. Hazırlanan yeni soru hazırlama teknikleri öğrencilerin günlük hayatlarıyla bağdaştırılarak dikkatlerini çekebilir. Bu durum öğrencilerin motivasyonunu artıracağından öğrenme sürecini keyifli hâle getirebilir. Hazırlanan sorular çeşitli öğrenme stillerine hitap edecek şekilde olabilir. Etkili soru hazırlama yöntemi, öğreticilere verimli bir ders materyali oluşturma imkânı sağlayarak zamanı daha iyi planlamalarına ve ders içeriğini etkili şekilde sunmalarına yardımcı olabilir. Bu bildirinin sunulması ve yayınlanması ile alanda soru hazırlama tekniklerinin gelişimine katkı sunulabilir. Alandaki diğer öğreticilerin bu yöntemleri kullanmasına ve deneyimlerini paylaşmasına imkân sağlanabilir. Yeni yaklaşımların benimsenmesi ve öğreticilerin ihtiyaçlarına uygun olarak özelleştirilmiş soruların hazırlanması, yabancılara Türkçe öğretiminde daha etkili bir öğrenme deneyimi sağlayabilir.

Çalışmanın beklenen sonuçları öğretici görüşlerine göre değişiklik gösterebilir ancak önemli olan alan için bir kazanım tablosu oluşturmaya çalışarak olması gereken yöntem ve teknikleri öğretici görüşleriyle birleştirip değerlendirme ve etkili soru hazırlama teknikleri oluşturmanın muhtemel faydalarını değerlendirmek ve bunları uygulamaya çalışmaktır.

**Anahtar Kelimeler**: Yabancılara Türkçe öğretimi, kelime öğretimi, Bloom taksonomisi, soru hazırlama teknikleri

**Kaynakça**

Arı, A. (2011). “Bloom’un Gözden Geçirilmiş Bilişsel Alan Taksonomisinin Türkiye’de ve Uluslararası Alanda Kabul Görme Durumu.” Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11(2), 749-772.

Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe Öğretiminde İlkeler. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD) , (1) , 19-30 .

Davey, L. (1990). The application of case study evaluations. *Practical assessment, research, and evaluation, 2*(1), 9.

Dincel, Ö. & Ungan, S. (2022). Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarının Ölçme Değerlendirme Açısından İncelenmesi Ve Konuya Dair Öğretici Görüşleri. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 11 (4) , 1584-1612 .

Gedik, Enver. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Kanburoğlu, V., & Aycan, A. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak eğitiminde dijital ölçme ve değerlendirme. A. Okur, B. İnce, & İ. Güleç (Eds.), Yabancılara Türkçe öğretimi üzerine araştırmalar (pp. 215–219). Sakarya Üniversitesi TÖMER.

Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Özdemir, S. & Eke, H. (2023). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Uygulanan A1 ve A2 Kur Sınavlarının Madde Yazma İlkeleri Açısından İncelenmesi. Trakya Eğitim Dergisi, 13 (1) , 365-380 . DOI: 10.24315/tred.1034874

Özdemir, S. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. E. Özkan (Ed.). Yabancılara Türkçe öğretimim içinde. (375-414). Eğitim Yayınevi.

Özdemir, S. (2023). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Araştırmaların Eğilimleri. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24 (1) , 537-559 . DOI: 10.17679/inuefd.1071671

Özyalçın, K. E. & Kana, F. (2020). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Metin Altı Soru Yazma Becerileri Üzerine Bir Değerlendirme. Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi , 5 (2) , 488-506 . DOI: 10.32321/cutad.797711

Sarıgül, K. (2021). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Çevrim İçi Süreç Değerlendirme Araçları. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 2021 Yunus Emre ve Türkçe Yılı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Özel Sayıs , 56-80 . DOI: 10.47948/efad.922748

Ulutaş, M. & Kara, M. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Metin Altı Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre İncelenmesi. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 8 (4) , 2198-2214 .

Ünal, S. & Ada, S. (1999). Öğretmenlik Mesleğine Giriş, İstanbul, Marmara Üniv. Yayınları, yayın no:646, Teknik Eğit. Fak. Yay. No. 13, s:36.

# Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Telaffuz Becerisine Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarı Geliştirme Çalışması

Bahadır Gücüyeter
Atatürk Üniversitesi

Mülkiye Ezgi İskender
Atatürk Üniversitesi

**Problem Durumu**

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde temel dil becerilerinden konuşma öğretimi, dil öğrenim sürecinin özellikle iletişimsel boyutunun gelişimini amaçlayan bir beceri alanıdır. Konuşma becerisinde öncelikli amaç, hedef dilde öğrenilen seslerin doğru sesletilmesi ve muhataba doğru bir şekilde iletilmesidir. Bu bağlamda telaffuz becerisinin gelişimi konuşma öğretiminin en önemli unsurlarından biridir. Yabancı dil öğretiminde telaffuz öğretimi, ana dil konuşurlarının standardında bir aksanla öğrencinin kendini ifade edebilmesini sağlamayı amaçlamaktadır (Ur, 2018). Yabancı dil öğretiminde telaffuz becerisi öğrencilerin ana dillerine bağlı olarak ve hedef dile özgü farklı sesleri boğumlarken zorluk yaşamalarına neden olabilmektedir (Arı, 2018). Bu doğrultuda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin telaffuz becerisinde sorun yaşadıkları noktaların tespit edilerek bunların çözümüne yönelik uygulamalar yapılması önem arz etmektedir. Alan yazın incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin sesletimde problem yaşadıkları sesleri tespit etmek ve problem kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan betimsel düzeydeki çalışmalara erişilmiştir (Akbulut, 2021; Demirci, 2015; Güven & Özmen, 2021; Kaplan, 2020; Nurlu & Özkan, 2016; Özden, Boylu, & Başar, 2017; Tüm, 2014). Ayrıca öğrencilerin sesletim problemlerini düzeltmesi üzerine yürütülen deneysel ve uygulamalı çalışmalara da rastlanmıştır (Çelebi, 2017; Gülen, 2018; Koçak, 2020; Özkan, 2015). Bu çalışmalarda telaffuzun ölçümü için dikte metinleri ve görselleştirmelere dayalı bilgisayar programlarından faydalanıldığı tespit edilmiştir. Buna karşın yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde telaffuz becerisinin düzeyini belirlemek üzere hazırlanmış analitik bir ölçme aracına alan yazında rastlanılmamıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik Türkiye Maarif Vakfı ve Ankara Üniversitesi tarafından hazırlanan öğretim programlarında Türkçenin telaffuz özelliklerini fark etmek; kelimeleri, söz kalıplarını ve metinleri doğru telaffuz etmek gibi kazanımlar yer almaktadır (URL1, URL2). Bu kazanımlar doğrultusunda telaffuz becerisinin aksan, ses kullanımı, nefes alışverişi, vurgu, tonlama, fonolojik farkındalık, akıcılık gibi alt boyutlarıyla birlikte öğrencilerin telaffuzuna yönelik analitik ölçüm yapmak daha kapsamlı bir değerlendirme yapılmasını sağlayabilir. Bu çerçevede araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde telaffuz becerisinin alt boyutlarının yer aldığı dereceli puanlama anahtarı geliştirmektir.

**Yöntem**

Bu çalışma, karma araştırma yöntemlerinden keşfedici ardışık desenle tasarlanmıştır. Keşfedici ardışık desende problemi tanımlamak ve bu doğrultuda veri toplama aracı ya da müdahale programı geliştirmek için nitel veri toplama ve analiz etme süreçleri ile araştırmaya başlanmaktadır (Creswell, 2017). Bu çalışmanın ilk aşamasında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında öğretici olarak çalışan 6 öğretim elemanına önceden hazırlanan ve 20 öğrenci tarafından seslendirilen dikte metinleri dinletilmiş ve öğrencilerin telaffuzlarını değerlendirmeleri istenmiştir. Öğretim elemanlarının yapılandırılmamış gözlem notları betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiş, veriler telaffuz becerisinin literatürde yer alan bileşenlerine göre incelenmiştir. "Betimsel analizde önceden belirlenen temalara göre elde edilen veriler özetlenir ve yorumlanır" (Yıldırım & Şimşek, 2018, s.239). Ölçme aracına yönelik ihtiyacı belirleme aşamasından sonra veri toplama aracı geliştirme süreci başlatılmıştır. 25 maddeden oluşan madde havuzu oluşturulmuş ve alan ve ölçme uzmanlarıyla yapılan görüşmeler sonucunda 20 maddelik form hazırlanmıştır. Ölçüt örnekleme tekniğine göre Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında akademik çalışma yapma ölçütüne göre 15 uzmandan dereceli puanlama anahtarı için hazırlanan maddelerin Lawshe Tekniği'ne göre "Madde hedeflenen yapıyı ölçmektedir.", "Madde hedeflenen yapı ile ilişkili ancak gereksizdir.", "Madde hedeflenen yapıyı ölçmemektedir." şeklinde değerlendirmeleri istenmiştir (Lawshe, 1975). Uzman değerlendirmesine göre maddelerin kapsam geçerliği hesaplanarak ilgili maddenin dereceli puanlama anahtarında yer alıp alamayacağı tespit edilmiştir. Düşük puan alan maddeler atıldıktan sonra formun nihai versiyonun güvenirliğinin incelenmesi için çalışmanın başında süreçte yer alan aynı 6 öğretim elemanında bu sefer aynı ses kayıtlarını dinleyip geliştirilen ölçme aracı ile değerlendirme yapmaları istenmiştir. Öğreticilerin değerlendirmeleri arasındaki uyum hesaplanarak geliştirilen veri toplama aracının uygulanabilirliğiyle ilgili bulgulara ulaşılması hedeflenmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Çalışmanın ilk aşamasından elde edilen bulgularda, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşmalarının telaffuz boyutunda yapılandırılmamış bir şekilde değerlendirildiği saptanmıştır. Bu değerlendirmelerde aksan, ses kullanımı, nefes alışverişi, vurgu, tonlama, fonolojik farkındalık, akıcılık telaffuzu oluşturan unsurların yeterince dikkate alınmadığı ortaya çıkmıştır. Bu şekilde yapılan değerlendirmelerde öğrencilerin telaffuzlarında görülen problem kaynaklarının doğru bir şekilde tespit edilmesinde sorun yaşandığı ortaya konulmuştur. Bu çerçevede Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Telaffuz Becerisine Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarı geliştirilmiştir. Ölçme aracına yönelik yapılan analizler sonucunda öğreticilerin telaffuz becerisini objektif bir şekilde değerlendirilmesini hedefleyen bir puanlama anahtarı oluşturulmuştur.

Dereceli puanlama anahtarı, öğrencilerin telaffuz performansını farklı derecelerde sınıflandırmak ve belirlenmiş kriterlere dayalı geri bildirimler alınmasını sağlamıştır. Son aşamada öğreticiler, geliştirilen dereceli puanlama anahtarının yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin telaffuzunu değerlendirerek veri toplama aracının kullanılabilirliğini incelenmiştirler. Öğreticiler arasındaki uyum ve korelasyon değerlendirilerek ölçme aracına yönelik sonuçlara ulaşılmıştır. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Telaffuz Becerisine Yönelik Derecelendirme Anahtarı'nın öğrencilerin telaffuz becerilerinin daha etkin ve ayrıntılı bir şekilde değerlendirilmesini sağlayacak bir ölçme aracı olarak kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu alanda telaffuz becerisine yönelik yapılan akademik çalışmalar için kullanılabilir ve geçerlik-güvenirlik düzeyinin yeterli olduğu tespit edilmiştir. İlaveten yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında sahada çalışan öğretim elemanları için ölçme-değerlendirme süreçlerinde fayda sağlayabileceği düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Yabancı dil olarak Türk öğretimi, konuşma becerisi, telaffuz öğretimi, ölçme aracı geliştirme

**Kaynakça**

Akbulut, B. (2021) *Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan okuma metinlerinin Türkçenin sesletimi edinimine etkisi* (Tez No. 677737). [Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi-Bartın]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Arı, G. (2018). Konuşma eğitimi. M. Durmuş & A. Okur (Ed.). *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı içinde (*2. baskı ss. 277-293). Grafiker Yayınları.

Creswell, J. W., (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. (M. Sözbilir çev. ed.) Ankara: Pegem Akademi. (Çalışmanın orijinali 2014'te yayımlanmıştır.)

Çelebi, S. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görsel geri bildirim etkinlikleriyle gerçekleştirilen bürün öğretiminin sesli okuma becerisine etkisi* (Tez No. 475979). [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi- Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Demirci, M. (2015). B1 seviyesinde Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin sesli okuma becerisiyle ilgili tespitler. International Periodical For The Languages, *Literature and History of Turkish or Turkic 10*(7), 333-358.

Gülen, G. (2018) *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde diksiyon* (Tez No, 532294). [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Güven, E., & Özmen, C. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ünsüzlerin sesletimine ilişkin bir uygulama. *International Journal of Language Academy, 9*(1), 211-227.

Kaplan, T. (2020). Türkçe öğrenen suriyeli öğrencilerin sesli okuma becerisiyle ilgili tespitler: Gaziantep Üniversitesi örneği. *Journal of International Social Research, 13*(73), 739-746.

Koçak, A. (2020*). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde telaffuz: Bir karma yöntem araştırması ve ünlülerin telaffuz öğretimine yönelik yeni bir teknik* (Tez No. 634647). [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi - Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology, 28*(4), 563–575. https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x

Nurlu, M., & Özkan, N. (2016). Türkiye Türkçesi öğrenen Türkmenlerde görülen sesli okuma yanlışları ve çözüm önerileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13*(34), 24-37.

Özden M. G., Boylu M. E., & Başar, U. (2017). İran'da yabancı dil olarak Türkçe öğreten yerel öğretmenlerin dil öğretim tecrübelerine ilişkin bir durum tespiti çalışması. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 59, 595-613.

Özkan, N. (2015) *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde ara düzeyde (B1-B2) diksiyon eğitiminin sesli okuma üzerindeki etkisi* (Tez No. 388240). [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Tüm, G. (2014). Çok uluslu sınıflarda yabancı dil Türkçe öğretiminde karşılaşılan sesletim sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 29*(2), 255-266

Ur, P. (2018). *Dil Öğretiminde 100 Temel Strateji*. Cambridge.

URL 1: https://turkiyemaarif.org/uploads/editions/files/16436c12901a55.pdf

URL 2: https://yabancilaricinturkce.com/akademik/automer-yto-prog/

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016), *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Yazma Kazanımlarını Eleştirel Bir Gözle Okumak

Arzu Atasoy
Gaziantep Üniversitesi

**Problem Durumu**

Dört temel dil becerisinden biri olan yazma, okul süreciyle birlikte kazanılmaktadır. Okullaşma sürecine kadar yazma deneyimi olmayan öğrenciler için okul, yazmayı öğrenip geliştirmeleri noktasında kritik bir görev üstlenir (Atasoy, 2022a). Okul süreci ile birlikte yazma öğretimi sistemli bir şekilde yürütülmektedir. Yazma öğretiminin sistematik bir şekilde ilerlemesinde önemli olan unsurlardan biri Türkçe Dersi Öğretim Programlarıdır. Öyle ki yazma öğretiminin çerçevesi, Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan öğrenme öğretme yaklaşımı, öğretim programının yapısı ve kazanımlar gibi başlıklar altında yapılan açıklamalar doğrultusunda şekillenmektedir. Bazerman ve arkadaşları da (2017) yazma becerisinin gelişiminde önemli rol oynayan unsurlardan birinin yazma programı olduğunu ifade ederek bir yazma öğretimi programının sahip olması gereken 3 hususa dikkat çekmişlerdir. Bunlardan ilki programın öğrencilere çeşitli türlerle karşılaşma ve etkin katılım imkânı sağlaması gerektiğidir. Diğeri yazma öğretimi programının belirli disiplinlerdeki öğrenmeyi ve belirli amaçlar için yazmayı destekleyici nitelikte olmasıdır. Bununla birlikte yazma gelişimi bir öğrencinin karşılaştığı öğretim programından etkileniyorsa, aynı zamanda öğretim programının karşılaştığı öğrencilerden de etkilenir. Her çocuk, çoklu dil ve okuryazarlık deneyimleri de dahil olmak üzere, bir öğretim programı dâhilinde öğrenmeye katkıda bulunabilecek ve onu şekillendirebilecek deneyimler getirir. O hâlde üçüncü bir çıkarım, bir yazma öğretimi programının tüm öğrencilerin geniş katılımını sağlaması ve çok çeşitli yazma deneyimlerini içermesi gerektiği şeklindedir.

Geçmişten günümüze değin pek çok Türkçe Dersi Öğretim Programı hazırlanmıştır. Görece daha yakın dönemdeki Türkçe Dersi Öğretim Programlarına (1981; 2006; 2015; 2017; 2019) odaklanıldığında 1981 İlköğretim Okulları Türkçe Eğitimi Programında öğrencilere kazandırılmak istenen bilgi, beceri ve donanımın "Davranış" kavramıyla karşılandığı; Programın "Anlatım" genel başlığı altında "Öğrencilerin Kazanacakları Davranışlar" alt başlığında yazma becerisi ile ilgili hususlara yer verildiği görülmektedir. 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programıyla birlikte öğrencilerin edinmeleri gereken bilgi, beceri ve alışkanlıkların "Kazanım" olarak tanımlandığı anlaşılmaktadır. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında da yazma öğretiminin çerçevesi "Kazanımlar" başlığı ile belirlenmiştir. Programda 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde toplamda 67 yazma kazanımı bulunmaktadır.

Türkçe Dersi Öğretim programlarında yer alan yazma kazanımlarını inceleyen pek çok araştırma mevcuttur (Güzel ve Karadağ, 2013; Özdemir ve Akkaya, 2022; Sarıkaya, 2020). Güzel ve Karadağ'ın (2013) 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan konuşma ve yazma kazanımlarına yönelik yaptıkları değerlendirmede yazma kazanımlarına yönelik tespit ettikleri sorunlardan bazıları yazma becerisinin bütün özelliklerinin kazanımlara yansımadığı, bazı kazanımların yanlış, tekrarlı ve aşırı genel bir şekilde ifade edilmiş olduğudur. Yine Özdemir ve Akkaya (2022) 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan yazma kazanımlarında tür çeşitliliğine oldukça az yer verildiğini belirtmişlerdir. Yapılan araştırmalar, Türkçe Dersi Öğretim Programlarındaki yazma kazanımlarının yazma gelişimi açısından biçimlendirici ve önemli bir rolü olduğunu, öğretim programlarındaki kazanımların sürekli şekilde eleştirel bir bakış açısıyla irdelenmesi gerektiğini göstermektedir. Bu araştırma kapsamında da 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan yazma kazanımları eleştirel bir bakış açısıyla incelenmiş ve tespit edilen sorunlar başlıklar hâlinde sunulmuştur.

**Yöntem**

Bu araştırmada 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan yazma kazanımları eleştirel bir okuma ile değerlendirilmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programı olarak 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programının incelenme nedeni en güncel Türkçe Dersi Öğretim Programı olmasıdır. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında 5. sınıf seviyesinde 16, 6. sınıf seviyesinde 14, 7. sınıf seviyesinde 17 ve 8. sınıf seviyesinde 20 yazma kazanımı bulunmaktadır. Bu kazanımlardan 13'ü tüm sınıf seviyelerinde ortaktır. Bu bağlamda 5, 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde yer alan toplam 67 yazma kazanımı yazma öğretiminin temel prensipleri çerçevesinde incelenmiştir. Bu temel prensipler Bazerman ve arkadaşlarının (2017) öne sürdükleri 8 temel ilkeye dayanmaktadır. Bu ilkeler 1. "Yazma, değişen şartların bir parçası olarak yaşam boyu gelişebilir", 2. "Yazma gelişimi karmaşıktır çünkü yazmak karmaşıktır", 3. "Yazma gelişimi değişkendir; tek bir yol ve nihai bir son yoktur", 4. "Yazarlar, yaşadıkları zaman ve mekânın değişen sosyal ihtiyaçları, fırsatları, kaynakları ve teknolojileriyle ilişkili olarak gelişirler", 5. "Yazma becerisinin geliştirilmesi, genel işlevlerin, süreçlerin ve araçların geliştirilmesine, yeniden yönlendirilmesine ve özel olarak yeniden yapılandırılmasına bağlıdır", 6. "Yazma ve diğer gelişim biçimleri arasında karşılıklı ve birbirini destekleyen ilişkiler vardır", 7. "Yazmanın yaşam boyu nasıl geliştiğini anlamak için, dil kaynaklarının yazılı metinleri destekleyecekleri farklı yolları tanımak gerekir" ve son olarak 8. "Müfredat, yazma gelişiminde önemli bir rol oynar" şeklindedir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Yapılan analizler neticesinde 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan yazma kazanımlarına ilişkin değerlendirmeler 5 başlık altında ele alınmıştır. Bunlardan ilki "Bazı kazanımların alt süreç becerilerine yer verilmemiş olması"dır. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında metin türleri bilgilendirici, hikâye edici ve şiir olmak üzere üç ana biçim altında toplanmıştır. "Bilgilendirici metin yazar" ve "Hikâye edici metin yazar" kazanımlarının sınıf düzeylerine göre hangi çerçevede ele alınacağı kazanımların açıklamalarında belirlenmiş ve belirtilmiştir. Buna rağmen "Şiir yazar" kazanımına ilişkin herhangi bir açıklamaya yer verilmemiştir. Bu durumun şiir yazma öğretiminin sınırlarının ve aşamalarının ne şekilde olacağına ilişkin bir belirsizlik oluşturduğu düşünülmektedir. Bu kazanımın Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklere yansımasının da genellikle (Atasoy, 2022b) şiir yazma aşamalarının ihlal edilerek "Şiir yazınız" şeklinde olduğu görülmektedir. Bir diğer tespit edilen husus "Bazı kazanımların yazma beceri alanına uygun olmaması"dır. Örneğin "T.8.4.18. Cümlenin ögelerini ayırt eder", "T.8.4.19. Cümle türlerini tanır", "T.8.4.20. Fiillerin çatı özelliklerinin anlama olan katkısını kavrar" kazanımlarının yazma becerisinin doğasına uygun olmadıkları düşünülmektedir. Tespit edilen bir diğer husus "Bazı kazanımlarda kavram karışıklıklarının olması" şeklindedir. "T.7.4.16. Yazdıklarını düzenler" kazanımında ifade düzeyinde düzenleme kavramından bahsedilmiş olsa da kazanım bağlamında yapılan açıklamaların düzeltme kavramına işaret ettiği anlaşılmaktadır. Araştırma kapsamında elde edilen bir diğer sonuç "Kazanımların bilişsel ağırlıklı olması"dır. Programın felsefesinde her ne kadar duyuşsal ve sosyal beceriler ön planda olsa da kazanımların bilişsel yapıya sahip oldukları görülmektedir. Son husus ise kazanımlarda "Disiplinler arasılığın zayıf olması"dır.

**Anahtar Kelimeler**: 2019 Türkçe dersi öğretim programı, yazma becerisi, yazma kazanımları

**Kaynakça**

Atasoy, A. (2022a). Yazma öğretimi araştırmalarının görünümüne ilişkin bibliyometrik bir inceleme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 11*(3), 1150-1175.

Atasoy, A. (2022b). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan yazma etkinliklerine ilişkin bir değerlendirme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 20-35. DOI: 10.29000/rumelide.1188738.

Bazerman, C., Graham, S., Applebee, A. N. (2017). Taking the long view on writing development. *Research in the Teaching of English, 51*(3), 351-360.

Güzel, A. ve Karadağ, Ö. (2013). Anlatma becerileri açısından "Türkçe Dersi Öğretim Programı (6, 7, 8. Sınıflar)"na eleştirel bir bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1*(1), 45-52.

Millî Eğitim Bakanlığı. (1981). Temel eğitim okulları Türkçe eğitim programı. *Tebliğler Dergisi,* 2098, 327-356.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı.* Ankara: Millî Eğitim.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2015*). Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı.* Ankara: Millî Eğitim.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Türkçe dersi öğretim programı. (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, ve 8. sınıflar).* Ankara: Millî Eğitim.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı. (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, ve 8. sınıflar).* Ankara: Millî Eğitim.

Özdemir, E. E. ve Akkaya, N. (2020). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programının yazma öğrenme alanı bağlamında değerlendirilmesi ve programda planlama ve yazma stratejilerinin yerinin belirlenmesi. *Turkish Studies, 15*(3), 2285-2301. DOI: http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.42864

Sarıkaya, B. (2020). Yazma kazanımlarının yaratıcı yazmaya uygunluğu (2015 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programları Örnekleri). *Türk Eğitim Dergisi*. 5(1), 42-55.

# Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dijital Öyküleme Yönteminin Kullanılmasına Yönelik Bir Derleme Çalışması

Gülşah Gençer
İnönü Üniversitesi

İrem Tay
İnönü Üniversitesi

**Problem Durumu**

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızlı bir gelişme göstermesi ile birlikte yaşanan gelişim ve değişimler, eğitim-öğretim sürecini de etkilemiş ve öğretim yöntemlerinin güncellenmesi gerekliliğini doğurmuştur. Bu bağlamda klasik yöntemlerin yerini bilgi ve iletişim teknolojileri ile desteklenmiş, çoklu ortam etkinliklerine olanak sağlayan yöntemler almaya başlamıştır. Bu doğrultuda öykü ya da hikâye anlatıcılığının, dil öğretimi özelinde hemen her alanda, okul öncesi dönemden yükseköğretime kadar etkili bir öğretim yöntemi olarak kullanıldığı bilinmektedir (Ateş, 2022). Ancak teknolojinin hızla gelişmesi hikâye anlatıcılığına farklı bir boyut kazandırmıştır. Artık sözlü anlatım ya da yazılı materyalden hikâye okumanın ötesinde, çeşitli yazılımlar ve bilgisayar programları ile zenginleştirilmiş hikâyeler ortaya çıkmıştır. Wang ve Zhan (2010) hikâye anlatıcılığını sözlü anlatımdan çıkarıp teknoloji ile destekleyerek görsel ve işitsel bir zenginlik kazandıran bu yeni biçimini, dijital öykü anlatıcılığı olarak tanımlamıştır. Robin ise (2006) dijital öyküyü ses, resim, görüntü, video gibi çoklu ortam araçları ile öyküler anlatmak olarak tanımlamıştır. Alismail (2015) ise dijital öyküyü geleneksel hikâye anlatımıyla ses, video, müzik ve resimlerin birleşimi sonucu oluşan kısa filmler olarak ifade etmiştir. Tanımlara bakıldığında dijital öykülemenin geleneksel hikâye anlatıcılığından farklı olarak dijital ortamda çeşitli görsel ve işitsel materyallerle desteklenerek ve zenginleştirilerek oluşturulduğu görülmektedir. Bunun da dijital çağ çocukları olarak adlandırılan yeni nesil öğrenciler için dijital öykülemeyi bir öğretim yöntemi olarak çekici hâle getirdiği söylenebilir. Literatür incelendiğinde dijital öykülemenin hem ana dili öğretiminde hem yabancı dil öğretiminde hem de Türkçenin yabancılara öğretimi alanında sıklıkla kullanıldığı görülmüştür (Tatlı ve Aksoy, 2017; Ciğerci, 2015; Demirbaş, 2019; Türe-Köse, 2019; Çiftçi, 2019; Özerbaş ve Öztürk, 2017; Yılmaz, Üstündağ, Güneş ve Çalışkan, 2017; Baki, 2019; Dayan, 2017; Demirbaş, 2019; Duman ve Göçen, 2015; Gider, 2019; Gündüz, 2019; Uslu, 2019; Yamaç, 2015; Gün ve Üstünel, 2016; Özer, 2016; Yardım, 2011; Sarıtepeci, 2017; Sadik, 2008; İnceelli, 2005; Özkaya, 2020; Ateş, 2022; Karalök ve Şengül, 2020; Kuzu ve Yalçınalp, 2023; Girmen ve Demirkol, 2021; Aydın, 2019; Türkben ve Alptekin, 2022; Moralı, 2020; Gün ve Turgut, 2021; Eroğlu, 2022; Özkaya, 2020; Kurudayıoğlu ve Bal, 2014; Sur, 2020). Tüm bu araştırmalar incelendiğinde, hemen hepsinin dijital öykülemenin dil becerilerini olumlu yönde etkilediğini, etkili bir öğretim yöntemi olarak kullanılmaya elverişli olduğunu ve kelime öğretimi, dil bilgisi kurallarının verilmesi ve kültür aktarımında faydalı olduğunu belirttiği görülmüştür. Özkaya (2020), Ateş (2022) ile Kuzu ve Yalçınalp'in (2023) ana dili ve yabancı dil öğretiminde dijital öykü kullanımına yönelik yapılan çalışmaların sistematik bir derlemesini yaptıkları görülmüştür. Ancak doğrudan Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında dijital öyküleme kullanımına yönelik yapılan çalışmaların sistematik bir derlemesinin yapılmadığı görülmüştür. Bu alanda yapılan çalışmaların bütüncül bir şekilde değerlendirilebilmesi ve genellenebilmesi için sistematik olarak derlenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. En azından bu konuda çalışacak olan araştırmacıların elinde derli toplu bir çalışmanın olmasının yararlı olacağı söylenebilir. Bu bağlamdan hareketle araştırmanın amacı, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öyküleme yöntemi kullanılarak yapılan çalışmaların sistematik bir derlemesini yapmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öyküleme kullanımı üzerine yapılmış çalışmaların yıllara göre dağılımı nedir?
2. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öyküleme kullanımı üzerine yapılmış çalışmaların türlere göre dağılımı nedir?
3. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öyküleme kullanımı üzerine yapılmış çalışmaların dil seviyelerine göre dağılımı nedir?
4. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öyküleme kullanımı üzerine yapılmış çalışmaların araştırma modeline göre dağılımı nedir?
5. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öyküleme kullanımı üzerine yapılmış çalışmaların evren/örneklem/çalışma grubuna göre dağılımı nedir?
6. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öyküleme kullanımı üzerine yapılmış çalışmaların amaçlarına göre dağılımı nedir?
7. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öyküleme kullanımı üzerine yapılmış çalışmaların bulgularına göre dağılımı nedir?
8. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öyküleme kullanımı üzerine yapılmış çalışmaların sonuçlarına göre dağılımı nedir?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Bu araştırmanın modeli nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasıdır. Araştırmada, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öyküleme kullanımı üzerine yapılmış çalışmalar sistematik derleme yöntemi ile bir araya getirilerek incelenmiştir. Lasserson, Thomas ve Higgins'e göre (2019) sistematik derlemede öncelikle araştırma sorusu belirlenir. Daha sonra araştırmaya konu olacak çalışmaların hangi ölçütlere göre inceleneceğine karar verilir. Daha sonra ise bu çalışmalar tarafsız sonuçlara varabilmek için analiz edilir. Bu çalışma doğrultusunda da araştırma soruları belirlenip ölçütler doğrultusunda çalışmalar incelenmiştir.

### İncelenen Çalışmalar

Çalışma kapsamında Ulusal Tez Merkezi, Google Akademik, Ulakbim, Acarindeks ve Tr Dizin veri tabanından elde edilen Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öykülemeyi konu edinen 14 çalışma ele alınmıştır. Bu çalışmaların 9'u araştırma makalesi, 2'si doktora tezi, 1'i derleme makalesi, 1'i yüksek lisans tezi, 1 sempozyum bildirisidir.

### Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecinde çalışmalar Ulusal Tez Merkezi, Google Akademik, Ulakbim, Acarindeks ve Tr Dizin'den "Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ve dijital öykü", "Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ve dijital hikâye", "Türkçenin yabancılara öğretimi ve dijital öykü", "Türkçenin yabancılara öğretimi ve dijital hikâye", "Yabancılara Türkçe öğretimi ve dijital öykü", "Yabancılara Türkçe öğretimi ve dijital hikâye" anahtar kelimeleri kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen 14 çalışma araştırmaya dâhil edilmiştir.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2016) betimsel analizde elde edilen veriler, önceden belirlenen ölçütlere göre özetlenir ve yorumlanır. Bu araştırmada da elde edilen veriler araştırmacılar tarafından belirlenen ölçütler (çalışmaların yılları, türleri, araştırma modeli, evren/örneklem/çalışma grubu, dil seviyeleri, amaçları, bulguları ve sonuçları) açısından incelenerek bulgular elde edilmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma kapsamında incelenen 14 çalışmada genel olarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öykülemenin bireyin dil öğrenim sürecini kolaylaştırdığı ve dil öğrenim sürecini zenginleştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamında 14 çalışmanın Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öyküleme üzerinde yapılmış olması niceliksel olarak alanda oldukça yetersiz olduğunu göstermektedir. Nitekim Sarar Kuzu ve Yalçınalp'te (2022) yabancı dil öğretiminde dijital öyküleme üzerine yapılan çalışmaların oransal olarak az olduğunu dile getirmişlerdir. Ayrıca Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan birçok yöntem ve teknik bulunmaktadır. Bu yöntem ve tekniklerin yeniden ele alınıp çağın gerekleri doğrultusunda incelenmesi gerekmektedir (Kalfa, 2014). Özellikle öyküler eğitim öğretim sürecinde en çok ele alınan materyallerdendir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de çağın gerekleri doğrultusunda dijital öyküleme çalışmalarına yer verilmesi ile dil becerilerinin daha hızlı öğrenilmesine zemin oluşturabileceği düşünülmektedir (Gün ve Turgut, 2021; Karalök, 2020).

Bu çalışma kapsamında incelenen araştırmaların 1'i 2017, 1'i 2019, 5'i 2020, 1'i 2021, 5'i 2022 ve 1'i 2023 yılında olmak üzere toplamda 14 çalışma ele alınmıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öykü üzerine yapılan ilk çalışmanın 2017 yılında yapıldığı görülürken en fazla çalışmanın 2020 ve 2022 yıllarında yapıldığı tespit edilmiştir. 2020 yılında tüm dünyayı etkisi altına alan salgın hastalık sebebiyle hayatın birçok alanında değişmeler meydana geldiği gibi bu değişimlerden eğitim sektörü de etkilenmiştir. Bu doğrultuda yapılan çalışmalarda da bir artışın yaşandığı düşünülmektedir. Alan yazında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öyküleme üzerine herhangi bir derlem çalışması olmadığı için bu noktada herhangi bir kıyasa gidilememek ile birlikte ana dili ve yabancı dil öğretiminde dijital öykü kullanımı üzerine yapılmış çalışmaların derlemlerine bakıldığında çalışmaların çoğunun 2017 ve 2019 yıllarında yapıldığı belirlenmiştir (Sarar Kuzu ve Yalçınalp, 2022). Ayrıca Şimşek, Koçak Usluel, Çıralı Sarıca ve Tekeli (2018), Türkiye'de eğitim alanında yapılmış dijital öyküleme çalışmalarını ele alarak incelemiştir ancak burada da yıl sınırlamasına gidilmediği görülmüştür.

Araştırmanın ikinci alt amacı doğrultusunda yapılan çalışmalar türlerine göre incelendiğinde 9'unun araştırma makalesi, 2'sinin doktora tezi, 1'inin derlem makalesi, 1'inin yüksek lisans tezi, 1'inin de sempozyum bildiri metni olduğu tespit edilmiştir. Bu da yapılan çalışmaların farklı türler üzerinde dağılımının olduğunu göstermektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öyküleme alanında en fazla çalışmanın araştırma makalesi üzerinde yapıldığı tespit edilmiştir ancak bununla birlikte 2 çalışmanın doktora tezi üzerinde yapılmış olması alan yazındaki önemli bir boşluğu doldurmaya yönelik olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca lisansüstü eğitimin son seviyesi olan doktora aşamasında bilimsel sonuçların en güvenilir olduğu araştırmalar doktora tezleridir (Turan, Sevim ve Tunagür, 2018). Bu sebeple bu alanda yapılmış doktora tezlerinin önemli olduğu düşülmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, dijital öyküleme, sistematik derlem

**Kaynakça**


Ateş, M. (2022). Dil eğitiminde dijital öyküleme yönteminin kullanılması: Sistematik derleme çalışması. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, doi:10.9779.pauefd.1101722

Aydın, E. & Ciğerci, F. M. (2020). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dijital Hikâye Anlatımının Yazma Kaygısına Etkisi. Journal of History School, 45,1078- 1097.

Aydın, E. & Ciğerci, F. M. (2020). Yabancılara türkçe öğretiminde dijital hikâye anlatımının yaratıcı yazma becerisine ve yazma öz yeterliğine etkisi. TurkishStudies, 15(4), 2425-2442. https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.41552

Aydın, E. (2019). Yabancılara Türkçe öğretiminde dijital hikâye anlatımının yaratıcı yazma becerisine etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Aydın, E. (2022). Dijital hikâyelerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen lisans öğrencilerinin dinleme becerisine ve Türkçe öğrenme motivasyonlarına etkisi. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(2), 247-268. https://doi.org/10.33711/yyuefd.1075557

Eroğlu, E. N. (2022). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dijital Öykülerin Yazma Becerisinde Kullanılabilirliği Üzerine: Kuramsal Bir Çalışma. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi, 5(2), 108-123.

Fansa, M. (2020). Geçici eğitim merkezindeki Suriye uyruklu öğrencilerin ve Türkçe öğreticilerin Storyjumper deneyimleri:"Yamen Okulda". *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi, 5*(2), 360-376.

Gün, M. Ve Turgut, B. (2021, 18-22 Ağustos). Yabancılara Türkçe öğretiminde B1 düzeyinde dijital öykü etkinliği tasarlama. Uluslararası A. Halûk Dursun Türk Kültürü Sempozyumu'nda sunuldu. Ankara

Karalök, F. S. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital öykü kullanımının okuma motivasyonuna etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Nevşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.

Kızılcakaya, S. (2022). Türkçenin yabancı dil öğretimi programına uygun dijital hikâye ve etkinlik önerisi: A1 düzeyi. *Edebiyat Bilimleri, (91-109).*

Moralı, G. & Göçer, A. (2020). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dijital Öykülerin Kullanımı: Kuramsal Temeller. Journal of History School, 48, 3227- 3255.

Sarar Kuzu, T. &Yalçınalp, S. (2023). Ana dili ve yabancı dil öğretiminde dijital öykü kullanımı araştırmalarının içerik analizi. *Milli Eğitim Dergisi, 52* (238) , 933-952 . DOI: 10.37669/milliegitim.1098377

Türkben, T. ve Alptekin, E. (2022). Yabancılara Türkçe öğretiminde dijital öyküleme aracılığıyla kültürel ögelerin aktarımı. Aydın TÖMER Dil Dergisi, 7(1), 23-58 DOI: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v07i1002

# Öğrencilerin Okuma Yazma Bilerek İlkokula Başlaması Durumuna İlişkin Veli Görüşleri

Emir Yeganeh
Necmettin Erbakan Üniversitesi

İsa Korkmaz
Necmettin Erbakan Üniversitesi

**Problem Durumu**

Dil becerileri çatısı altında bulunan okuma yazma becerileri insanların yaşamı boyunca en sık kullandıkları beceriler arasında yer almaktadır. Bu becerilerin öğretimi esnasında sorun veya problemler ile karşılaşan bireyler, ileriki yaşantılarında daha üst düzey problemlerle yüzleşeceği için öğretim süreçlerinin planlı ve programlı olarak sürdürülmesi ve yaşanan sorunların o dönem içerisinde giderilmesi oldukça önem arz etmektedir. Günümüzde çocukların dil becerilerinin gelişimi bebeklik dönemlerinin başından itibaren başladığı bilinmektedir. Dil becerilerinin başlangıç süreçleri ile ilgili gerek uluslararası ve gerek ulusal alanyazında fikir birliği olsa da çocuklar için hangi yaşın okuma yazma öğretimine uygun olacağı ile ilgili tartışmaların olduğu ve ortak bir söylemin bulunmadığı görülmektedir.

İlkokullar, insanların yaşamı boyunca planlı ve programlı olarak beceri öğretimi ile karşılaştıkları ilk yerler ve kurumlar olarak adlandırılmaktadır. Birçok ülkede okuma yazma yaşının aynı zamanda çocuğun okula başlama yaşı olarak da kabul görmesi, okuma yazma öğretiminin eğitim öğretim sürecinin en temel taşı olma özelliğine sahip olmasını vurgulamaktadır. Bu neden ile çocukların okula başlama yaşı da ülkelere göre farklılık göstermektedir. Bu farklılara örnek olarak; Rusya ve Finlandiya'da çocukların okula başlama yaşı 7, Fransa, Çin ve Azerbaycan'da 6, İngiltere, Pakistan ve İrlanda'da 5 olması verilebilir. Ülkemiz açısından ise çocukların ilkokula başlama yaşı, 66 aylıktan itibaren veli izniyle mümkün, 72 aylıktan sonrası için zorunludur. Bu işleyiş nedeni ile UNESCO raporlarında Türkiye'deki çocukların okula başlama yaşının 6 yaş olduğuna yer verilmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan yönetmelik ve programlar incelendiğinde okuma yazma eğitim sürecinin başlangıcı ilkokul birinci sınıf olarak belirlenmiştir. Ancak günümüzde çocuğun ilkokula başlamadan önceki sürecini kapsayacak şekilde faaliyet gösteren okul öncesi eğitim kurumlarının yaygınlaşması sonucunda öğrenciler okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilkokula başlamadan önce tanışmaktadırlar. Okul öncesi eğitim kurumlarının amacı çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak, onları ilkokula hazırlamak, şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak, çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır. Bu amaçlar doğrultusunda gerçekleşen etkinliklerin içinde okuma yazmaya hazırlık faaliyetleri de yer almaktadır. Bu faaliyetler Temel Eğitim Genel Müdürlüğünün yayınladığı programda çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına devam ettiği süre boyunca sosyal ve duygusal, motor, bilişsel, dil ve öz bakım becerileri gibi bütün alanlarda eşit şekilde desteklendiği çalışmaların bir bütünü olarak tanımlanmaktadır ve programda "Kesinlikle okuma veya yazma öğretmek amacını taşımamaktadır. Programda okuma ve yazma öğretimi yoktur. Harfleri göstermek ve harfleri yazdırmak da yoktur." ibaresi yer almakta ve vurgulanmaktadır. Bu programlarda yer alan açıklamalar ve ibarelerden de anlaşıldığı üzere öğrenciler için harfleri öğrenmek, cümle oluşturmak, metin okuma ve yazma gibi becerilerin öğretimi ilkokulda başlamaktadır ve öğrencilerin okuma yazama bilmeyerek ilkokula başlaması beklenen bir durumu ve sonucu oluşturmaktadır. Ancak bazı öğrenciler akranlarından ve sınıf arkadaşlarından farklı olarak okuma yazma bilerek ilkokula başlamaktadırlar.

Okuma yazma bilerek ilkokula başlayan öğrenciler ile ilgili yapılan araştırmalar bu durumun öğrencilerin eğitim yaşantılarına olumlu ve olumsuz yansımaları olduğunu ortaya koymaktadır. Bu araştırmalara göre öğrenciler ilkokuldan önce okuma yazma becerilerini oyun amaçlı kullandıkları bilgisayar ve tablet gibi teknolojik cihazlardan, anne ve babaların yaptığı öğretimden veya okul öncesi öğretmeni gibi kaynaklardan öğrenmektedirler. Alanyazın da bu konu ile ilgili yapılan araştırmalar okuma yazma bilerek okula başlayan çocukların okul yaşantılarında hangi durumlar ile karşılaşabileceğini, bu durumu yaşamış öğrenci velileri ve öğretmenlerin görüşüne göre ortaya koymaktadır. Ancak okul öncesi dönemde velilerin neden çocuklarına okuma yazma öğretmek istediğini konu alan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu neden ile bu araştırmanın temel amacı okul öncesi dönemde çocuğu olan velilerin çocuklarına neden okuma yazma öğretmek istediklerini belirlemek olmuştur. Bu amaç doğrultusunda bu araştırmada: okul öncesi dönemde veliler neden çocuklarının okuma yazma öğrenmesini istemektedir? Veliler okul öncesi dönemde çocuklarına okuma yazma öğretmek için hangi yöntem ve kaynaklardan yararlanıyor? Çocukların okuma yazma bilerek okula başla durumunda okul ve çocuk ile ilgili velilerin beklentileri nelerdir? Sorularına cevap aranmaktadır.

**Yöntem**

Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmektedir. Nitel araştırmalarda araştırmacılar "Niçin?" ve "Nasıl?" sorularını kullanarak, belirlenen durumu detaylı ve derinlemesine incelediklerinde durum çalışması desenini kullanmaktadırlar. Görgül araştırma özelliği taşıyan durum çalışması deseni, güncel örnek olayları derinlemesine inceleyen bağlam ve durum arasında sınırları belirginlik içermeyen ancak bir olayın gerçek ortamında araştırıldığı çalışmalar olarak tanımlanmaktadır. Bu tanım ve özelliklerden yola çıkarak, okul öncesi öğretim programında okuma yazma öğretimi yer almamasına rağmen okul öncesi

dönemde çocuğu olan velilerin çocuklarına neden okuma yazma öğretmek istediklerini belirlemek amacı ile yapılan bu çalışmada da durum çalışması deseninin kullanılması uygun görülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunun oluşturma sürecinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu aşamada velilerin araştırmaya gönüllü olarak katılmalarının dışında çocuklarının okul öncesi dönemde olması, çocuklarının okuma yazma öğrenmesi için kendilerinin istek ve faaliyetlerde bulunması ölçütleri belirlenmiştir ve araştırmanın çalışma grubu bu ölçütleri karşılayan 23 okul öncesi velisinden oluşmaktadır. Araştırmada farklı niteliklere sahip verilere ulaşmak amacı katılımcıların sosyoekonomik durumları ile ilgili özel okul/ devlet okulu, ebeveynlik tecrübeleri ile ilgili öğrencinin ilk çocuk veya en büyük çocuk/ daha büyük kardeşinin olması durumları ile ilgili çeşitleme yapılmıştır.

Araştırmanın veri toplama sürecinde yüz yüze görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Katılımcılar ile görüşmeler gerçekleşmeden önce araştırmacılar tarafından görüşme esnasında kullanmak üzere konuyla ilgili sondaj sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme soruları uzman görüşü alınarak revize edilmiş ve görüşme formu olarak uyarlanmıştır. Veri toplama sürecinde katılımcıların düşünce ve görüşlerini paylaşırken kendilerini daha rahat hissetmeleri için görüşmelerin nasıl ve nerede olacağının planlanması katılımcıların inisiyatifine bırakılarak kararlaştırılmıştır. Farklı zaman ve mekanlarda gerçekleşen yüz yüze görüşmeler, katılımcılara bilgi verilerek ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır ve bu kayıtlar araştırmanın ham verileri oluşturmaktadır. Verilerin analizi aşamasında öncelikle görüşmeden elde edilen kayıtlar deşifre edilerek bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bilgisayar ortamına aktarılan veriler araştırmacılar tarafından içerik analizi tekniği kullanılarak incelenmiş ve bu sürecin sonunda araştırmanın bulgularını oluşturan kodlar, alt tema ve temalar ortaya çıkartılmıştır. Araştırmanın güvenirliğini ve geçerliğini sağlamak adına veriler bağımsız bir alan uzmanı tarafından ayrıyeten kodlanmıştır ve kodlayıcılar arası uyum Miles ve Huberman formülüne göre hesaplanmıştır. Ayrıca bulguların sunumu bölümünde araştırmanın güvenirliğini ve geçerliğini artırmak için öğretmenlerin ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilmektedir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma verilerinin analiz sonuçlarından elde edilen bulgulara göre: öğrenci velileri araştırmanın, okul öncesi dönemde veliler neden çocuklarının okuma yazma öğrenmesini istemektedir? Sorusuna ilişkin öğrencilerin birinci sınıfta akademik açıdan başarılı olmalarını istediklerini, akademik açıdan yaşanacak problemlere ilişkin önlem almak istediklerini, öğrencilerin mevcut okuma ve yazma becerilerindeki yanlış öğretilerinin ilkokula başlamadan önce giderilmesini istedikleri yönünde görüşler bildirmişlerdir. Bu başlık altında bir diğer bulgu ise veliler öğrencilerin ilkokul yaşantıları ile ilgili okul öncesi dönemden itibaren planlamalar gerçekleştirmeleridir. Ancak bu planlama ve beklentilerin sadece akademik başarı ve öğrencinin akademik performansına yönelik olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgulara doğrultusunda velilerin ilkokula başlamadan önce çocuklarının okuma yazma öğrenmesini sağlamaktaki temel amaçlarının çocuklarının okul yaşantılarından yüksek akademik başarı beklediklerinden kaynaklı olduğu anlaşılmaktadır Araştırma sorularına bağlantılı olarak bir diğer bulgu ise okul öncesi dönemde çocuklarının okuma yazma öğrenmesini isteyen veliler bu isteklerini karşılamak amacı ile sınıf öğretmenlerinden özel ders alma, okul öncesi öğretmenlerine bu isteklerini belirtme, okuma yazma eğitimi veren okul öncesi kurumlarına kayıt yaptırmak veya kendilerinin okuma yazma öğretmeye çalışması gibi yollara başvurdukları belirlenmiştir. Araştırmanın bir diğer bulgusu; velilerin çocukların okuma yazma bilerek okula başladığında çocukların özgüvenlerinin yüksek olacağı inancı taşıdıkları görülmektedir. Bu başlık altında veliler tarafından ortaya konulan bir diğer görüş ise çocukların okuma yazma bilerek okula başlaması durumunda bu durumun çocukların okul yaşantılarının ilk yıllarında onlara kolaylık sağlayacağı ve diğer beceri ve öğretim alanlarına daha çok vakit ayırabilecekleri yönündedir.

**Anahtar Kelimeler**: Okuma yazma öğretimi, okuma yazma öğrenme yaşı, öğrenci velileri

**Kaynakça**

Akbaba-Altun, S., Şimşek-Çetin, Ö., & Bay, D.N. (2014). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 7*(1), 244-263.

Ayrancı, B. B. (2018). 0-12 Yaş dil gelişimi uygulamaları ve yapılması gerekenler. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8* (1), 13-34.

Başar, M. (2013). Okuma yazma öğrenerek ilkokula başlayan çocukların karşılaştıkları sorunların değerlendirilmesi. *EKEV Akademi Dergisi, 17*(56), 275-294.

Çabuk, B., Baş, T., & Teke, N. (2021). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının okuma yazma öğrenimine yansımalarına ilişkin ebeveyn algıları. *Milli Eğitim Dergisi, 50* (229), 233-268.

Dönmezler, E. (2016). Okul öncesi dönemde uygulanan okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education, 1*(1), 42-53.

Eminoğlu, N. ve Tanrıkulu, H. (2018). Okuma yazma öğrenerek ilkokula başlamış öğrencilerin karşılaştıkları sorunların öğre tmen ve veli gözüyle değerlendirilmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 6*(2), 56-69.

Erbasan, Ö. ve Erbasan, Ü. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaştığı sorunlar. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8*(1), 113-125.

Esen Aygün, H. (2019). Okuma-Yazma bilerek ilkokula başlayan öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 7*(3), 663-687.

Güneş, F. (2013) Okuma yazma öğrenme yaşı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama. 9*(4), 280-298.

Kök, M., Fırat, Z. S., & Balcı, A. (2019). Okuma yazma bilerek ilkokula başlayan çocuklar hakkında ilkokul öğretmenlerinin görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (39), 48-63.

MEB. (2013*). Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayını.

Miles, M.B, Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*, (2nd Ed.). Newbury Park, CA: Sage

Taşkın, N, Sak, R., & Şahın-Sak, İ. (2015). Okul öncesi dönemde okuma yazma öğretimi: Öğretmen görüşleri. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 3rd National Congress of Child Development and Education (International Participations) (Congress Book).

Worldbank. (2022, 24 Ekim). Primary school starting age (years). https://data.worldbank.org/indicator/SE.PRM.AGES

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yin, R.K. (2014). *Case study research: Designs and methods* (5th edition). Los Angelos: Sage

# TRT Çocuk Kitaplık Uygulamasındaki Kitapların Ekoeleştirel Bağlamda İncelenmesi

Yasin Mahmut Yakar
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Hatice Derya Yılmaz
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

**Problem Durumu**

Çalışmada amaç, TRT Çocuk Kitaplık uygulamasında yer alan "Doğanın Masalı" başlıklı temada yer alan kitapları ekoeleştirel kuram çerçevesinde değerlendirmektir. Çocuk edebiyatı (yazını), erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adıdır (Sever, 2008:17). Nitelikli bir çocuk öyküsü, okuruna düş kurma, anımsama, başkalarının bir zaman sahip oldukları merak duygusunun sevincini bulma şansı verir. Bu nedenle çocuklara seslenen yapıtların güzelliğine, yalınlığına ve eğlendiriciliğine karşı koymak güçtür (Şen, 2017).

Çocuk edebiyatı, çocukların insan ve yaşam gerçekliğine ilişkin bireysel değerler oluşturmalarına; onların bilişsel, duyuşsal, devinişsel, kültürel ve toplumsal olarak gelişimlerine katkıda bulunur (Aslan, 2013). Bu değerlerin oluşumu ve gelişimi çocuk yazınında işlenen çeşitli temalarla sağlanmaktadır. Bu temalar içinde doğa ve hayvanlar önemli bir yer tutmaktadır. Çocuk edebiyatında doğa, çoğunlukla kişileştirilerek veya çevre eğitimi kapsamında ele alınır. Kahramanlar çocuğun özdeşim kuracağı insan davranışları ile donatılarak çocuğa sunulur. Doğanın kendi özellikleri ile çocuk kitaplarında yer alması ise daha az rastlanan bir durumdur (Yağmur ve Aytan, 2018).

Kısaca doğanın edebi eserlerde nasıl ve ne şekilde yer aldığını inceleyen ekoeleştiri; edebiyat ve tabiat arasındaki ilişkiyi inceleyen yeni bir edebiyat eleştirisi yaklaşımıdır ve farklı disiplinlerin katkısıyla gitgide genişleyen bir tanıma sahiptir (Yavuz, 2019). Canlıların ve cansız olarak tanımlanan inorganik maddelerin birbirleriyle ve çevreleriyle ilişkilerinin edebi metinlerde nasıl betimlendikleri, edebiyatın söz konusu ilişkiler ağına yaklaşımı, edebi ve kültürel anlatılarda dil kullanımı, ifade biçimleri ve yöntemleri, ekoeleştirinin odaklandığı başlıca ilgi alanlarını oluşturmaktadır (Oppermann, 2012:8). Günümüzdeki ekolojik değişimler ve çevre sorunları yetişkin edebiyatında olduğu gibi çocuk edebiyatında da yer bulur. Çocuk okurun içinde yaşadığı çevrenin korunmasına yönelik duyarlığının sağlanmasının bir yolu da kitaplar aracılığıyla bu sorunların çocuk okura sezdirilmesidir.

Çocuk edebiyatı yapıtları basılı çocuk kitaplarının yanında günümüzde cep telefonları, tabletler, bilgisayarlar aracılığı ile de çocuk okura ulaşmaktadır. Değişen yayıncılık biçimlerine koşut olarak farklı platformlarda çocukların etkileşim kurabilecekleri uygulamalar çeşitlenmiştir. Elektronik yayıncılığın basılı ortama göre en büyük gücü şüphesiz güncellenebilirliğidir (Pektaş Turgut, 2018). Aynı zamanda çocuğun hayatında yer edinen teknolojinin faydalı kullanım alanlarından biri olarak da görülebilir. Güler, Şahinkayası ve Şahinkayası (2017) bu konuda teknolojinin eğitim alanında kullanımına vurgu yaparak; çocukların dijital dünyaya alışması, adaptasyonu bugünün teknolojisi ile barışık olmaları ve geleceğin teknolojisine hazır olmaları; hâlihazırda kullanılan ve zaman geçirilen fakat yeterince faydalanılamayan bu teknolojilerden eğitim amaçlı yararlanılmasını sağlayacakları iki avantaj olduğundan bahsetmişlerdir. Ayrıca çocuklar dijital kitaplar vasıtasıyla çocuk edebiyatının nitelikli yapıtlarına erişim imkânı elde ederler. Dijital kitaplarda metne ek olarak ses, görüntü ve canlandırma gibi çoklu ortam özelliklerinin kullanımı çocukların hayal dünyasının gelişiminin yanı sıra olayları, başlangıcı ve sonucu yerli yerine koyarak anlatma becerisinin kazandırılmasında da etkin rol oynamaktadır (Pektaş Turgut, 2018).

Çalışmanın amacı çocuklara ücretsiz ve etkileşimli e-kitaplara ulaşım imkânı veren TRT Çocuk Kitaplık uygulaması içinde yer alan "Doğanın Masalı" başlıklı bölümde ekoeleştirel iletilerin nasıl ve ne şekilde yer aldığını tespit etmektir. Kullanıcı sayısı ve ulaşılabilirlik etkenleri göz önünde tutulduğunda uygulamanın ekoeleştirel iletiler taşıması ve bunun tespitinin yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

**Yöntem**

**Araştırmanın Deseni**

Çalışmada araştırma desenlerinden doküman analizi deseni kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırılması istenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı metinlerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Detaylı incelemelere imkân sağlaması yönüyle de işlevsel (Bowen, 2009, 27) olan desenin tercih edilme sebebi elektronik materyal üzerinden incelemeye olanak sağlamasıdır.

**Çalışma Materyali**

Araştırmada TRT Çocuk Kitaplık uygulamasında "Doğanın Masalı" başlıklı bölümde yer alan "Sırtımdaki Ağır Yük", "Güvercin Toplantısı", "Sırrımı Saklar mısın?"," Mutlu Martı"," "Çeşme ve Rüzgâr", "Çizgili Kedi'nin Masalı", "İyi Şeyler

Koleksiyoncusu”,” Birlikte Yaşıyoruz”,” Gerda Balinanın Hikâyesi”, “Gerda Denizde Bir Cesaret Hikâyesi”, “Gezgin Tohum”, “ Kertenkele Kubi”, “Dinozorların Barışı”, “Şakacı Mırnav”, “İnatçı Uçurtma”, “İnatçı Kedi”, “Yardımsever Tavuk “, “Şımarık Çekirgeler”, “Üç Küçük Aslan”, “Simurg”, “Mako”, “Uzun Bacaklı Cankurtaran “, “Arkadaşım Sarmaşık”, “Luga”, “Annem İçin”, “İtfaiyeci Tombiş”, “ Penguenlerin Oyunu”, “Terzi Köstebek”, “Sevgi Çorbası”, “Koza”, “Kaplumbağa Teri”, “ Ses Yarışması”, “Tavşan ile Kaplumbağa”, “Aslan ile Fare”, “Bal Partisi”, “Fil ile Fare”, ”Karıncanın Öğüdü”, “Kış Pastası”, “Temsi’nin Cansıkıntısı”, “Tombalak Fil’in Sabah Sporu”, “Şarkıcı Gukki”, “Arılar ve Çiçekler”, “Doğa ve Sen”, “Timsah Temsi’nin Diş Ağrısı”, “Uzak Ülkelerden Hayvan Dostlarım”, “Timsah Temsi’nin Su Yarışı”, “Sevgi Ormanı”, “Bak Baba”, “Kızıl Tilki ve Kurbağa”, “Köstebek Tumtum”, “İsimsiz Taşın Masalı”, “Kayıp Orman Şarkısı”, “Kim Kurtarsın Bu Ayıyı?”, “Salyangozun Arkadaşı”, “Sincabın Ağaçları“, “Taş Oyunları”, “Saklanamayan Fil”, “Taşlangozun Masalı”, Taşların Şarkısı”, “Gerçek Maymunluk Bu değil”, “Kızgın Timsah”, “Uykucu Ayı”, isimli eserler çalışma materyali olarak seçilmiştir.

**Verilerin Toplanması ve Analizi**

Çalışmaya kaynaklık edecek veriler iki aşamalı şekilde toplanacaktır. Öncelikli olarak alan yazında “ekoeleştiri, e-kitap, etkileşimli kitap” anahtar kelimeleri çocuk edebiyatı ve farklı disiplinler açsından araştırılacaktır. Daha sonra TRT Çocuk Kitaplık uygulamasında “Doğanın Masalları” başlıklı bölümde yer alan kitaplar farklı iki uzman tarafından okunacaktır. İlk okumadan sonra uzmanlar ekoeleştiri bağlamında yeniden bir okuma yaparak formlar oluşturacaklardır. Farklı uzmanlar tarafından hazırlanan formlar karşılaştırılarak ortak bir form oluşturulacaktır. Devamında ise hazırlanan formlar kullanılarak, «ekoeleştiri» temelinde betimsel analize tabi tutulacaktır. Daha sonra ise elde edilen veriler, içerik analizi kullanılarak ana başlıklar ve alt başlıklar şeklinde sınıflandırılacaktır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Çalışma sonucunda ulaşılması beklenen sonuçlardan biri doğa ve hayvan unsurlarının kitaplarda nasıl yansıtıldığının ortaya konulmasıdır. İlgi çekici olması sebebiyle çoğunlukla doğaya ait unsurlar ve hayvanlar çocuk edebiyatı yapıtlarında sıkça karşımıza çıkar. Ancak çalışmanın da amacına uygun olarak bu karakterlerin kurgu içinde bir dekor olarak mı, çevreye duyarlık sağlayacak şekilde mi yer aldıkları önemlidir. Bu sebeple, doğa ve hayvanların bir karaktere dönüştürülerek bazı değer ve duyarlıkların verilmesinde bir aracı mı, ekoeleştirel bakış açısıyla mı yansıtıldığı belirlenecektir.

Genellikle insan, kendini doğada diğer canlılardan daha üstün şekilde konumlandırmaktadır. Bu sebeple de Ekoeleştirinin temelinde yer alan insanın kendini doğada nasıl konumlandırdığı, hayvan ve doğaya ile insan birlikteliğinin nasıl ele alındığına dair iletilerin ne şekilde sunulduğu önemlidir. Ekoeleştirinin doğa ve insanın eşitlik düzleminde birleşmesi görüşüne koşut olarak kitaplarda ne şekilde incelendiği ortaya koyulacaktır.

Çocuk edebiyatı yapıtlarında doğa ve hayvanların korunması, çevresel felaketlere duyarlık, yaşadığımız yerdeki canlılara duyarlık, sokak hayvanlarına duyarlık, çevresel felaketlere duyarlık, ağaçların kesilmesi, tüketim, geri dönüşüm gibi çağdaş sorunlara yer verilmektedir. İncelenen eserlerde sayılan başlıklar ve inceleme derinleştikçe elde edilecek bulgularla değiştirilecek farklı başlıkların ekoeleştirel açıdan nasıl değerlendirildiğine yönelik sonuçlara erişileceği düşünülmektedir.

Özellikle son dönemlerde beklenenden hızlı gelişen iklim krizi ve çevresel felaketlerin engellenebilmesi küresel anlamda çevreye bakışın değişeceği bir anlayışla yaklaşılmasını gerektirmektedir. Genelde edebiyat, özelde ise çocuk edebiyatı bu anlayışın toplumlara yayılmasının araçlarından biridir. Çocukların yerelden evrensele bir bakış açısıyla çevreye karşı duyarlık sağlayabilecekleri iletilerin yer alıp almadığı gibi farklı sonuçlara ulaşılacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: TRT çocuk kitaplık, çocuk edebiyatı, ekoeleştiri

**Kaynakça**

Aslan, C. (2013). Duyarlık ve düşünceyi geliştirmede çocuk/gençlik edebiyatı. *Çoluk Çocuk Anne Baba Eğitimci Dergisi, 102, 29-31*.

Bowen, Glenn A. (2009). *Document Analysis As A Qualitative Research Method, Qualitative Research Journal,* 9, (2), ss. 27-90.

Güler, H., Şahinkayası, Y. ve Şahinkayası, H. (2017). İnternet ve mobil teknolojilerin yaygınlaşması: Fırsatlar ve sınırlılıklar. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(14)*, 186-207.

Oppermann, S. (2012). *Ekoeleştiri çevre ve edebiyat*. Phoenix Yayınları.

Pektaş Turgut, Ö.(2018). Çocuklara yönelik etkileşimli e-kitap uygulamaları. *Sanat ve Tasarım Dergisi, 21, 205-221*.

Sever, S. (2008). *Çocuk ve edebiyat*. Ankara.

Şen, E. (2017). *Çocuk edebiyatında kurmaca gerçeklik üzerine bir inceleme* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Yağmur, S. ve Aytan, T. (2018). Türk çocuk edebiyatında doğa-çocuk ilişkisi. *Turkish Studies, 13(27)*, 1609-1652.

Yavuz, Y. (2019). Edebiyat ve ekoeleştiri: latife tekin'in manves city ve sürüklenme adlı romanları. *Edebi Eleştiri Dergisi, 3(3), 245-259.*

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara:Seçkin Yayıncılık.

**İncelenen Eserler**

Bulut, E. (2020). *Sırrımı saklar mısın?*. Erdem Çocuk Yayınları.

Gündoğan, F. (2017). Sevgi ormanı. Selimer Yayınları.

Günyüz, M. (2017). *Güvercin toplantısı*. Erdem Çocuk Yayınları.

Hajo, G. (2020). *Sırtımdaki ağır yük*. Erdem Çocuk Yayınları.

Rahimi, N. (2019). *Dinozorların barışı*. Nar Çocuk.

Sunay, S. (2019). *Çeşme ve rüzgâr*. Redhouse Kıdz Yayınları.

Yaman Coşar, F. (2016). *İyi şeyler koleksiyoncusu*. Erdem Çocuk Yayınları.

Yeşilmen, Z. (2017). *Kertenkele Kubi*. Erdem Çocuk Yayınları.

# Çocuk Kitapları Aracılığıyla Problem Çözme Becerisinin Geliştirilmesinde Bibliyoterapi Uygulanabilir Mi?

Bilge Destegüloğlu
Çukurova Üniversitesi

Bahar Doğan Kahtalı
İnönü Üniversitesi

**Problem Durumu**

Bireyin ulaşmak istediği hedefe ulaşmasına engel olan durumlara/maddelere problem denilmektedir (Bingham, 1983). Birey, ilk zamanlarda daha çok maddi ihtiyaçların giderilmesine yönelik olan bireysel problemlerle karşılaşırken ileri yaşlarda daha karmaşık nitelik taşıyan toplumsal problemlerle karşılaşmaktadır (Üstün & Bozkurt, 2003). Bu evrede birey, karşılaştığı problemin kendisinde yarattığı çıkmazdan kurtulup dengeye ulaşabilmek için o problemi çözmek ister (Biber & Kutluca, 2013; Choi & Hannafin, 1995). Bu hususta problem çözme ise önceki yaşantılar aracılığı ile öğrenilen kuralların basit bir biçimde uygulanmasının ötesine giderek yeni çözüm yolları bulabilme (Korkut, 2002) ve bilginin yanı sıra yaratıcılık ve çözüme ilişkin yöntemlerden yararlanma (Yalçın, Tetik & Açıkgöz, 2010) şeklinde tanımlanabilmektedir. Bu bağlamda problem çözmenin öğrenilmesi ve sürekli geliştirilmesi gereken kapsamlı bir beceri olduğu görülmektedir (Bingham, 1983).

Kişisel çatışmalarla, sorunlarla farklı zamanlarda ve koşullarda karşılaşan bireylerin, hayatlarına sağlıklı bir şekilde devam edebilmeleri için o sorunları çözebilmeleri gerekmektedir. Bahsi geçen problem çözme becerisinin geliştirilmesine katkıda bulunabilecek birçok etken bulunmaktadır. Bu etkenlerden biri de bibliyoterapidir. Bibliyoterapi kitapla terapi (Turan, 2005) ve okuma yoluyla sağaltım (Yeşilyaprak, 2008) şeklinde tanımlanmaktadır. Bibliyoterapi, başlangıçta klinik bir uygulamaymış gibi anlaşılmakla birlikte eğitimde de 1940'lardan itibaren çoğunlukla öğretmen liderliğinde sınıflarda kullanılmaktadır (Peryon, 1982). Bibliyoterapi sonucunda, karar verme, sonuç çıkarma, problem çözme ve eleştirel düşünme gibi becerilerin geliştiği görülmektedir (Doğanay, 2019). Ayrıca bibliyoterapi karmaşık ve iddialı görünmesine karşın, oldukça sade bir süreçtir (Öner, 2007). Eğitim ortamında ders kitapları aracılığıyla bibliyoterapi uygulaması gerçekleştirilebileceği gibi çocuk gerçekliğine uygun çocuk kitapları aracılıyla gerçekleştirilmesi de olası bir durumdur. Bireylerin yaşadıkları sorunları kitaptaki kahramanlar ile özdeşim kurarak çözen yöntem (Pardeck & Pardeck, 1994) olarak betimlenebilecek bibliyoterapi ile küçük okurların çocuk kitapları aracılığıyla karşılaştıkları problemleri çözüme kavuşturması oldukça önemlidir.

Gelecek kuşaklara kazandırılması/geliştirilmesi gereken beceriler arasında yer alan problem çözmenin önemi, gittikçe karmaşık bir hâl alan dünyada giderek artmaktadır. Problem çözme odağında literatür incelendiğinde üniversite (Alver, 2005; Koç, Terzi & Gül, 2015), lise (Biber & Kutluca, 2013; Korkut, 2002) ve ortaöğretim (Duran & Ercan, 2020) öğrencilerinin, problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği görülmektedir. Tüm bu çalışmaların yanında problem çözme becerisi ile çocuk edebiyatını ilişkilendiren çalışmaların sayıca az olduğu görülmektedir (Karagöz, 2014; Yakar & Yılmaz, 2015). Hem çocuk kitapları özelinde yapılan çalışmaların sayıca az olduğu hem de problem çözme becerisinin çoğunlukla üniversite ve lise öğrencileri odağında araştırıldığı tespit edilmiştir. Bunun yanında literatür bibliyoterapi özelinde incelendiğinde, bibliyoterapinin Türkiye'de yeni bir çalışma alanı olduğu söylenebilir. Aynı şekilde Türkçe eğitiminde de yeni yeni çalışmaların yapılmaya başlanıldığı görülmektedir. Literatürde bibliyoterapi kavramı genellikle Türkçe ders kitabındaki metinler ile ele alınmıştır. Problem çözme odağında birçok çalışma yapılmakla birlikte çocuk kitaplarının problem çözme becerisine katkısının bibliyoterapi ile ilişkilendirilerek araştırılmamış olması bu çalışmayı önemli kılmaktadır. Çocukları estetik açıdan doyurması beklenildiği kadar (Arıcı, 2018; Nas, 2014) çocukları hayata hazırlamak gibi de bir görevi bulunan çocuk kitapları, estetik zevk verirken aynı zamanda hayatta karşılaşması muhtemel durumları ve çözüm yollarını çocuk okuyucuya sunmalıdır. Zira çalışmada da 2-14 yaşları arasındaki bireylerin hayal, duygu ve düşüncelerine yönelik sözlü ve yazılı bütün eserleri kapsayan çocuk edebiyatı (Oğuzkan, 2013) ürünlerini okuyan küçük okurlara, kendi hayatlarından kesitler sunularak küçük okurlara hayatı öğretmek amaçlanmaktadır. Bu bağlamda belirlenen çocuk kitaplarının ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerine katkısını belirleyebilmek için çalışmaya dâhil edilen çocuk kitabındaki problemler ve çözümleri özelinde bibliyoterapi uygulama önerisi geliştirmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Belirlenen çocuk kitabında yer alan problemler nelerdir ve problemlerin çözümleri nasıldır?
2. Ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunması için hazırlanan bibliyoterapi önerisi nasıldır?

**Yöntem**

Çalışma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni ile kurgulanmıştır. Durum çalışması, bir konu hakkında detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2013). Durum çalışmaları, bir hipotezi test etmek için değil de özellikle vakayı kavrama, keşfetme ve yorumlama ihtiyacı duyulduğunda tercih edilmektedir (Merriam, 2018). Durum çalışması gerçek yaşamın, güncel bağlam ya da ortamın içindeki bir durumun araştırılmasını içermektedir (Yin, 2018). Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Yani bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) araştırılır ve ilgili durumdan

nasıl etkilendikleri üzerinde durulur (Yıldırım & Şimşek, 2016). Araştırmada da öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmek için çocuk kitapları özelinde bibliyoterapi uygulama önerisi geliştirileceği için durum çalışması deseni tercih edilmiştir.

Çalışmaya dâhil edilen kitap, çocuğa görelik ve estetik zevk gibi hususlar uzmanlar tarafından göz önüne alınarak belirlenmiştir. Kitapların seçilme kriterleri arasında Eagleton'ın (2016) da belirttiği gibi, kitapların kusursuz ve akıcı bir dile sahip olması oldukça önemlidir. Kitapların belirlenmesi noktasında Sever (2017) çocuk kitapların; çocuk ile yaşam arasında güçlü bir bağ oluşturması, herhangi bir sorumluluk yüklememesi, sanatsal yönüne ek olarak düşünme eğitimi sürecine katkı sağlaması ve çocuklara şiddet gibi kimi sorunların çözümünde en etkili yöntemi göstermesi gerektiğini aktarmaktadır. Bu bağlamda araştırmacılar tarafından belirlenen üç çocuk kitabı tespit edilerek okunmuş ve uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşlerinin ardından en yüksek puanı alan "Dolunay Dedektifleri 1" isimli çocuk kitabı çalışmaya dâhil edilmiştir.

İlk olarak bibliyoterapi uygulamasında öğrencilere okutulabilecek çocuk kitabı, araştırmacılar tarafından çeşitli kriterlere göre belirlenmiş ve yayınevinden temin edilmiştir. Bibliyoterapi uygulama önerisine geçilmeden önce çalışmaya dâhil edilen çocuk kitabında yer alan problem durumları ve çözüm yöntemleri tespit edilmiştir. Devamında araştırmacılar, okunan kitap özelinde okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında kullanılabilecek stratejilerin ve soruların yer aldığı bibliyoterapi uygulama önerisini geliştirmiştir.

Çalışmaya konu olan kitap temin edildikten sonra öncelikle herhangi bir kayıt tutulmadan okunmuş ve bütün hakkında bir fikir edinilmiştir. Devamında araştırmacılar tarafından bir sınıflandırma ve kodlama sistematiği oluşturulmuş ve kitap içerik analizine tabi tutulmuştur.

Son olarak çalışmada seçilen kitap araştırmacılar tarafından okunarak tematik olarak kodlamıştır. Kodlamaların güvenirliği için bu kodlamalar karşılaştırılmıştır. Kodlamalar arasında uyuşmazlıklar olduğunda, tartışılmış veya üçüncü uzman görüşüne başvurulmuştur. Ayrıca hazırlanan bibliyoterapi uygulama önerisi de Türkçe ile rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanlarında çalışan uzmanlara sunularak görüşleri alınmış ve görüşler doğrultusunda düzeltmeler gerçekleştirilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Çocuk edebiyatı eserlerinin çocuk okurlarda farkındalık yaratmak için kullanılması önemsenen bir durumdur. Çalışmada da Türkçe öğretmenlerinin önerileri/görüşleri doğrultusunda okuma becerisi gelişmiş ortaokul öğrencilerinin belli başlı problemlere, okudukları kitaplarda yer alan karakterler ile özdeşim kurarak çözüm önerileri geliştirebilmeleri hedeflenmektedir. Ortaokul öğrencilerinin okudukları çocuk kitaplarında bulunan karakterler ile özdeşim kurma süreçlerinde bibliyoterapi uygulaması kullanılabilmektedir. Dolayısıyla çalışmada, ilk olarak araştırmacılar tarafından belirlenen çocuk kitabında yer alan problemler ve karakterlerin bu problemleri çözme yöntemleri tespit edilmiştir. Devamında ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerisinin geliştirilmesinde, çocukların okudukları kitap karakterleri ile özdeşim kurma eğilimi düşünülerek belirlenen kitap özelinde bir bibliyoterapi önerisi geliştirilmiştir. Bibliyoterapi önerisi okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası aşamalar dikkate alınarak hazırlanmıştır. Öneride yer alan okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası aşamalarında, öğrencilerin kullanabilecekleri stratejiler bulunmaktadır. Stratejilerin yanında okuma sırası aşamasında; özdeşim kurma ve katarsis adlı bölümlerde öğrencilerin okudukları karakterler ile özdeşleşmesi hedeflenmektedir. Okuma sonrası aşamasında ise iç görü ve genelleştirme isimli bölümler yer almaktadır. Bu bölümlerde öğrencilerin okudukları kitaplardaki karakterlerle özdeşleşmesi ve yaşadıkları olayları kendi hayatları ile birleştirerek düşünmeleri beklenmektedir. Bahsi geçen bibliyoterapi önerisinde bireysel bir etkileşimden ziyade belirlenen öğrencilerle grup hâlinde bir etkileşime girilerek öğrencilerin farklı fikirlerle karşılaşma ve karşılaşılan problem durumlarıyla ilgili çeşitli çözümler üretme davranışlarının problem çözme becerisini geliştirmesi beklenmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Çocuk kitapları, problem çözme becerisi, bibliyoterapi, bibliyoterapi uygulama önerisi

**Kaynakça**

Alver, B. (2005). Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerileri ve akademik başarılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 21, 75-88.

Arıcı, A. F. (2018). *Çocuk edebiyatı ve kültürü*. Pegem Akademi.

Biber, A. Ç. & Kutluca, A. Y. (2013). Farklı öğretim kademelerindeki öğrencilerin problem çözme becerisi algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim,* 276-288.

Bingham, A. (1983). Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi. (Çev. Dr. A. F. Oğuzkan), MEB Basımevi.

Choi, J. I. & Hannafin, M. (1995). Situated cognition and learning environments: roles, structures and ımplications for design. *Educational Technology Research & Development, 43*(2), 53-69.

Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Üçüncü Basımdan Çeviri). (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Siyasal Kitabevi.

Doğanay, M. (2019). *5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin bibliyoterapi açısından incelenmesi* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Eagleton, T. (2016). *Edebiyat nasıl okunur?* (Çev. Elif Ersavcı). İletişim Yayınları.

Karagöz, S. (2014). *Çocuk romanlarındaki başkişilerin yaşadıkları çatışmaları çözme yöntemlerinin incelenmesi* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Koç, B., Terzi, Y. & Gül, A. (2015). Üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri ile kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 4*(1), 369-390.

Korkut, F. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 177-184.

Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulamalar için rehber* (Çev. Ed. Selahattin Turan), Nobel yayıncılık.

Oğuzkan, A. F. (2013). *Çocuk edebiyatı.* Anı yayıncılık.

Öner, U. (2007). Bibliyoterapi. *Çankaya Üniversitesi Fen- Edebiyat Fakültesi Dergisi*, *7*, 133-150.

Pardeck, J. T. & Pardeck, J. A. (1994). *Bibliotherapy: A clinical approach for helping children*. Switzerland: Gordon and Breach Science Publishers.

Peryon, C. (1982). *Proceedings of the annual symposium on reading education.* Mangilao, Guam: Guam University. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 236 538)

Sever, S. (2017). *Çocuk ve edebiyat.* Tudem.

Turan, L. (2005). Arkadaş edinme güçlüğü çeken çocukların problemlerini çözmede çocuk edebiyatından yararlanma. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 12, 124-135.

Yakar, Y. M. & Yılmaz, O. (2015). Beyazbulut dergisinde yer alan kurgusal metinlerdeki karakterlerin çatışmaları çözme biçimleri. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 57-66.

Yeşilyaprak, B. (2008). Bibliyoterapi: Okuma ile sağaltım. *Çoluk Çocuk,* 82, 20-22.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin.

Yin, R. K. (2018). Case study *research and applications design and methods.* (6. Basım), Amerika: Los Angeles.

# Deprem ve Kayıp Temalı Çocuk Kitaplarındaki Çocuk Karakterlerin Karşılaştıkları Çatışmalar ve Çatışmaları Çözme Biçimleri

Merve Ercan
İnönü Üniversitesi

Gülşah Gençer
İnönü Üniversitesi

**Problem Durumu**

Çocuk gerçekliği temelinde hedef yaş düzeyinin ilgi ve gereksinimlerini dikkate alarak hazırlanan kitaplar, çocuk edebiyatı ürünleri olarak nitelendirilebilmektedir. Çocuk dünyasında bir uyaran ve eğitsel araç olarak yer edinen çocuk edebiyatının çeşitli nitelikleri taşıdığı düşünülmektedir. Karagül'e (2020, ss. 20) göre çocuk edebiyatının temel nitelikleri; çocuk ve çocukluğu temel alma, çocuk bakışını ve çocuk gerçekliğini yansıtma, çocukların gelişim özelliklerine uygun yapılandırılmış ürünleri kapsama, çocuğu yetişkinliğe hazırlayan bir geçiş dönemi edebiyatı olma, çocuklara olduğu kadar yetişkinlere de seslenebilme ve çift eksenli bir yapıya sahip olma biçiminde sıralanmaktadır. Sıralanan bu niteliklerin çocuk kitaplarına yansımalarının çeşitli yaklaşımlar bağlamında ele alınabildiği söylenebilir. Bu yaklaşımlardan biri de sorunlu odaklı yaklaşımdır. Öztürk (2022) savaş, göç ve göçmenlik, ölüm ve ölümcül hastalıklar, doğal afetler, şiddet, cinsellik, cinsel istismar, boşanma, engellilik, akran zorbalığı, dijital zorbalık, madde bağımlığı gibi konuların çocuklarla konuşulması zor konular olarak sıralanabileceğini belirtmektedir. Sorun odaklı olarak nitelendirilen bu konularda kurgudaki çatışmaların çocuklara nasıl sunulduğu önemli bir durumdur. Çocuk kitaplarının içeriksel özellikleri düşünüldüğünde işlenen konunun sunumunda olayların ve karakterlerin aracı işlevinden söz edilebilir. Sever'e (2008) göre çocuklar, okudukları kitaplardaki kahramanlar aracılığıyla insanların karşılaşabileceği olaylar hakkında fikir sahibi olurlar, böylelikle karşılaşacağı sorunlara nasıl bir tavır gösterecekleri, nasıl bir davranış geliştirecekleri hakkında bir ipucu elde ederler. Çocuklar, çeşitli nitelikleri taşıyan kitaplar aracılığıyla insanların yaşadıkları sorunlara ve bu sorunların çözüm şekillerine tanık olurlar böylelikle sorun çözme becerilerini geliştirirler (Aslan, 2019). Türkiye'nin bulunduğu coğrafi konum itibarıyla deprem felaketiyle karşı karşıya olduğu bilinmektedir. 6 Şubat 2023'te yaşanan Kahramanmaraş merkezli, 11 ili etkileyen ve "Asrın Felaketi" olarak nitelendirilen deprem, güncel bir örnek olarak sunulabilmektedir. Depremlerin farklı yaş düzeyinden birçok insan üzerinde fiziksel ve duygusal anlamda olumsuz bir etkisi olduğu söylenebilir. Çocukların yaşamlarında meydana gelen doğa ve insan temelli felaketler, genellikle duygusal iyi oluşları üzerinde travmatik etki bırakmaktadır (Barnyak ve Myers, 2023). Bu bağlamda öğrenme ortamlarında, depremi deneyimleyen dezavantajlı çocuklara yönelik ve deprem tehlikesiyle yaşayan diğer çocuklara yönelik çocuk edebiyatının sunduğu olanaklar çerçevesinde çocuk kitaplarının iyileştirici gücünden faydalanılabileceği düşünülmektedir. *Çocukların içinde bulundukları dezavantajlılığın üstesinden gelmelerinin ya da kendileri dışında gelişen dezavantajlılığın farkına varmalarının sağlanması için çocuk edebiyatından yararlanılabilir* (Özcan ve Altıparmak Yılmaz, ss. 161). Bu kapsamda deprem ve kayıp temalı çocuk kitaplarındaki çocuk karakterlerin karşılaştıkları çatışma türlerinin ve çatışmaları çözme biçimlerinin betimlenmesi önemli görülmektedir. Böylelikle depremi deneyimleyen çocukların kitaplardaki çocuk karakterlerle özdeşim kurarak kendi sorunlarıyla baş etme olanağı bulabilecekleri, deprem tehlikesiyle yaşayan diğer çocukların ise deprem ve kayıp temalarına yönelik duyarlılık geliştirebilecekleri düşünülmektedir.

Yurt içi alanyazındaki çalışmalara bakıldığında deprem ve kayıp temalı çocuk kitaplarına yönelik herhangi bir çalışma yapılmadığı görülmektedir. Ancak Türkçe ders kitaplarındaki depreme yönelik hazırlığın nasıl olduğunu belirlemeye yönelik bir çalışma olduğu görülmektedir (Kıymaz, Ahat, Turan, Arslan ve Yenitürk, 2023). Yurt dışı alanyazındaki çalışmalara bakıldığında ise insan ya da doğa temelli felaketlerde erken çocukluk dönemindeki çocukların duygusal öğrenmelerini desteklemek için resimli çocuk kitaplarının etkileşimli okunmasını temel alan (Bamyak ve Myers, 2023), Tōhoku'da meydana gelen deprem ve tsunamide sevilen kişilerin kaybını konu edinen iki Japon resimli çocuk kitabının yazarları tarafından çocuklara nasıl sunulduğunu inceleyen (Boberg, 2019) çalışmaların olduğu görülmektedir. Yapılan alanyazın taraması sonucunda deprem ve kayıp temalı çocuk kitaplarında çocuk karakterin karşılaştıkları çatışmalara ve bu çatışmaların çözme biçimlerine yönelik herhangi bir çalışma olmadığı görülmektedir. Bu amaçla gerçekleştirilecek olan çalışmanın sahip olduğu özgün değeriyle ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda çalışmanın ana amacı deprem ve kayıp temalı çocuk kitaplarındaki çocuk karakterlerin karşılaştıkları çatışma biçimlerini ve karakterlerin bu çatışmaları nasıl çözdüklerini belirlemektir. Bu ana amaç doğrultusunda aşağıda yer alan alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Deprem ve kayıp temalı çocuk kitaplarındaki çocuk karakterlerin karşılaştıkları çatışma türleri nelerdir?
2. Deprem ve kayıp temalı çocuk kitaplarındaki çocuk karakterlerin karşılaştıkları çatışmalarda başkişinin konumu nasıldır?
3. Deprem ve kayıp temalı çocuk kitaplarındaki çocuk karakterler karşılaştıkları çatışmaları nasıl çözmektedirler?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Milli Eğitim Bakanlığının yayımladığı deprem ve kayıp temalı çocuk kitaplarındaki çocuk karakterlerin karşılaştıkları çatışmaları ve çatışmaları çözme biçimlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasıdır. Durum çalışması sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve analiz edilmesidir (Merriam & Tisdell, 2016). Bu çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan deprem ve kayıp temalı dört çocuk kitabı (Oyuncak Moli Sallanıyor, Sallanan Karınca Yuvası, Beneklerini Kaybeden Sarı, Üzgün Benekler) çatışma türleri ve çocuk karakterlerin çatışmaları çözme biçimleri açısından incelenmiş ve analiz edilmiştir.

### Çalışma Materyali

Bu araştırmanın çalışma materyallerini Milli Eğitim Bakanlığının yayımladığı deprem ve kayıp temalı dört çocuk kitabı oluşturmaktadır. Kitapların dördü de AFS Medya Grubu tarafından 2021 yılında basılmış ve çalışmaya 1. Basımlar konu olmuştur. Kitapların ikisinde deprem teması doğrudan ele alınırken diğer ikisinde kayıplar üzerinden ele alınmıştır. Türkiye'nin bir gerçeği olan deprem temasına eğilmesi ve çocukların 6 Şubat 2023 Kahramanmaraş merkezli yıkıcı bir depreme maruz kalması, kitaplardaki çocuk karakterlerin karşılaştıkları çatışmaları belirlemeyi ve çatışmaları çözme biçimlerini incelemeyi gerekli kılmış ve bu durum araştırmanın çıkış noktasını oluşturmuştur.

### Verilerin Toplanması

Araştırmadaki veriler Oyuncak Moli Sallanıyor, Sallanan Karınca Yuvası, Beneklerini Kaybeden Sarı ve Üzgün Benekler adlı kitaplardan elde edilmiştir. Öğretmen ve velilere sorulmuş, bu kitapların Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanması ve bakanlık onaylı olmasının çocuklara okutulma noktasında tercih edilme olasılığını artırdığı görülmüştür. Bu bağlamda kitaplarda anlatılanlar çocuk karakterlerin karşılaştıkları çatışmalar ve çatışmaları çözme biçimleri açısından incelenmiş ve çatışmaları çözme durumları belirlenerek araştırmanın bulgular kısmı oluşturulmuştur. Bulgular oluşturulurken çatışma biçimleri açısından Sever (2008) tarafından yapılan sınıflandırma esas alınırken çatışma çözme biçimleri açısından da Karagöz'ün (2014) Çatışma Türleri/Alt Çatışma Türleri ölçüt olarak kullanılmıştır.

### Verilerin Analizi

Milli Eğitim Bakanlığının yayımladığı deprem ve kayıp temalı çocuk kitaplarındaki çocuk karakterlerin karşılaştıkları çatışmaları ve çatışma çözme biçimlerini incelemeyi amaçlayan bu çalışmanın analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde görüşme transkriptleri, doküman metinleri ve gözlem notları doğrudan alıntılarla probleme ilişkin veriyi üst tema, kategori ve alt tema altında anlamak ve sunmak esastır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Araştırmaya konu olan kitaplar araştırmacılar tarafından kitaptaki çocuk karakterlerin karşılaştıkları çatışmalar ve çatışmaları çözme biçimleri bakımından okunup kodlanmıştır. Bu kodlar bulgular kısmında sunulmuştur.

### Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmanın geçerliliğinin sağlanabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığının yayımladığı deprem ve kayıp temalı dört çocuk kitabı incelemeye dâhil edilmiştir. Çalışmanın güvenirliliğinin sağlanabilmesi için de kitaplar her iki araştırmacı tarafından okunmuş ve çocuk karakterlerin karşılaştıkları çatışmalar ve bu çatışmaları çözme biçimleri not edilmiştir. Daha sonra araştırmacılar bir araya gelerek not ettikleri cümleleri karşılaştırmış ve anlaşmazlığa düştükleri noktada üçüncü bir araştırmacının görüşü alınmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın alt problemleri kapsamında incelenen deprem ve kayıp temalı çocuk kitaplarında elde edilmesi düşünülen bulgulardan hareketle şu sonuçlara ulaşılması beklenmektedir:

1. Çalışmada incelenen çocuk kitaplarında, öne çıkan çatışma türlerinin neler olduğuna yönelik bir sonuç elde edilmesi beklenmektedir. Çocukların okudukları kitaplardaki çocuk karakterlerle özdeşim kurduğu bilinmektedir. Bu nedenle bu kitaplardaki çocuk karakterlerin karşılaştıkları çatışma türlerine yönelik elde edilen sonucun; depremlerin yıkıcı etkisine maruz kalmış, çeşitli kayıplar yaşamış ve bu sorunlarla nasıl baş edebileceğini bilemeyen çocuklara özdeşim kurma olanağı ya da benzer durumları yaşama ihtimali olan diğer çocuklar için duyarlılık geliştirme olanağı sunması yönüyle öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Ayrıca ilgili sonuç çocuklara gerçek yaşamda karşılaşılabilecek olağan çatışma türlerini sunması açısından da önemli görülmektedir.

2. Çalışmada elde edilmesi beklenen ikinci sonuç ise incelenen çocuk kitaplarındaki karakterlerin karşılaştıkları çatışmaları çözme biçimlerine yöneliktir. 21. yüzyılın bir gerçeği olarak salgınlar, yangınlar, sel ve depremler gibi doğal afetlerin ortaya çıkardığı zorluklar, yine 21. yüzyılın bireylerden beklediği yaşanılan problemleri, sorunları ve çatışmaları çözme becerisinin gelişmiş olmasını da gerekli kılmaktadır. Kitaplardaki çocuk karakterlerin karşılaştıkları çatışmaları çözme biçimleri, deprem bölgesinde yaşayan çocukların şu an yaşadıkları çatışmalarla ya

da başka bölgelerde yaşayan diğer çocukların hayatın olağan akışı içerisinde karşılaşma ihtimalleri olan çatışmalarla nasıl baş edebilecekleri hakkında fikir vermesi yönüyle önemli görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Deprem, çatışma, çocuk kitapları

**Kaynakça**

Aslan, C. (2019). *Çocuk edebiyatı ve duyarlılık eğitimi.* Pegem Akademi Yayıncılık.

Barnyak, N. C., & Myers, J. M. (2023). Picturebooks about disasters: ıncorporating ınteractive read-alouds to support young children's social-emotional learning. *Early Childhood Education Journal*, 1-10.

Boberg, I. (2019). *Loss in Picture Books about the Tōhoku Earthquake*. [Unpublished Master's Thesis], University of Oslo.

Karagöz, S. (2014). *Çocuk Romanlarındaki Başkişilerin Yaşadıkları Çatışmaları Çözme Yöntemlerinin İncelenmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.

Karagül (2020). Çocuk edebiyatı ve temel nitelikleri. İçinde Karagül, S. & Şen, E. (Ed), *Çocuk edebiyatı okuma kültürünün temelleri* (ss. 1-24). Nobel Akademik Yayıncılık.

Kıymaz, M. S., Ahat, O. Turan, M., Arslan, S., & Yenitürk, N. (2023). Türkçe ders kitaplarında deprem hazırlığı üzerine bir inceleme. *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, *6*(1), 16-36.

Merriam, S.B &Tisdell, E.J. (2016). Review of qualitative research: a quide to design and implementation. Educational Psychology.

Özcan, Ş., & Altıparmak Yılmaz, M. (2020). Dezavantajlı gruplar için çocuk edebiyatı. İçinde Tiryaki, E.N. & Uysal, B. (Ed.), *Çocuk edebiyatı* (ss. 159-182). Nobel Akademik Yayıncılık.

Öztürk, H. (2022). Sorun odaklı çocuk edebiyatı ve ölüm teması. *TYB Akademi Dil Edebiyat & Sosyal Bilimler Dergisi*, (34), 105-140.

Sever, S. (2008). *Çocuk ve edebiyat.* TUDEM Yayıncılık.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. baskı). Seçkin Yayıncılık.

# Embracing Change in ELT: Turkish EFL Teachers' Perspectives Towards Classroom Implications in the Context of Critical Pedagogy

Gürcan Demiroğları
Çağ University

Nuşin Faki
Çağ University

Esin Apçin
Çağ University

**Problem Statement**

Critical Pedagogy (CP) is a significant perspective that aims to encourage students, and achieve justice by challenging traditional and authoritarian tendencies. This new educational perspective attempts to address social interactions while maximizing teaching acts in classroom settings. Regarding the importance of critical pedagogy in foreign language education, Turkish English as a Foreign Language (EFL) teachers have begun considering the classroom implications within the scope of CP. It has been seen that EFL teachers have served as the only sources of authority in classroom settings as a traditional education method, passing on information from teachers to students. Freire (1993), who defines knowledge as a gift given by individuals who perceive themselves to be authorities, calls this strategy "banking models of education", and criticizes it as such. However, Freire (1993) puts forth the notion of education as a fulfilling alternative to traditional methods of classroom instruction. By incorporating teachers and students in a conversation to collaboratively come up with responses and ideas regarding challenges, this method encourages critical thinking. Instead of being predetermined by the teacher, the responses and ideas should be presented throughout the discussion process. This critical perspective on educational methods provides that EFL teachers maximize learning opportunities by fostering social interaction and promoting students' language learning autonomy in classroom settings. Freire (2010) stated that the hierarchical relationship between teachers and students is eliminated by critical pedagogy, which supports having both parties participate in educational processes. Considering this perspective, critical problems, including teachers' academic backgrounds, classroom implications, and teaching experiences, affect their teaching, and their students' learning acts. According to Kırcalı (2021), the Turkish educational system is now undergoing continual change, and it is working persistently to support teachers who benefit from a modern concept of education and keep up with the most recent methods and ideas in the area. In this regard, the purpose of the study is to evaluate the relationship between EFL teachers' views on critical pedagogy and their academic backgrounds, taking into account their teaching experience.

**Research Methods**

Using a quantitative methodological design, this study presents a group of Turkish EFL teachers' views on CP in English Language Teaching (ELT) and focuses on how they use CP in their classes. According to Creswell (2010), it can be proposed that a method for evaluating objective theories by investigating the relationship between variables is quantitative research. Among the quantitative research methods, descriptive and survey-based study was performed to assess the relationship between critical pedagogy viewpoints and academic backgrounds of EFL teachers by taking into consideration their teaching experience with the appropriate data-gathering tool. Robert (2010) suggested that the methodology explanation of techniques and design must be clear, concise, and appropriately interpreted for the prospective replication of the study. A sample of 30 teachers from two separate universities in Türkiye was purposefully chosen for this study. The diversity of the academic background, such as Bachelor's, Master's, and Doctorate degrees, offers a richer perspective on this study. Prior to collecting data, an online questionnaire was prepared in terms of EFL teachers' views on critical pedagogy. Within this framework, "Teacher Critical Pedagogy (TCP) Scale", which was developed by Roohani, Hashemian, and Haghparast (2016), was utilized to analyze teachers' views on the perspective of critical pedagogy. This scale includes 35 items and the sub-dimensions of items in the survey as philosophical orientation, program structure, curriculum and materials, teacher development, teacher-student relationship, and evaluation. It consists of the ratings that teachers are asked to answer in the form of a 5-Likert scale type which was ranging from (1) strongly disagree, (2) disagree, (3) neutral, (4) agree, and (5) strongly agree. It also included another component for collecting demographic data for this survey. The analysis of the data gathered from 30 participants was done by descriptive statistics, an independent sample t-test, and a correlation coefficient Pearson (r) test. According to Byrne (2007), it can be suggested that descriptive statistics are used for summarizing or describing data, whereas inferential statistics are utilized to draw inferences about a population compared to a sample.

**Expected/Temporary Results**

Analyzing the data acquired through a particularly developed questionnaire, the study is expected to reveal Turkish EFL teachers' views towards classroom implication within the scope of CP. The findings indicate that a significant majority of participating teachers express explicit support for the use of CP in EFL. Notably, all teachers holding bachelor's, master's, and doctoral degrees, particularly newly graduated ones appeared to be in favor of using CP in the majority of the features that were requested of them. However, findings raise an intriguing paradox: despite this expressed support, the results revealed that they did not integrate CP in any meaningful way in their teaching acts. It was found that the rate of implications decreased as the experience rate increased. This led to be thought that experienced teachers were having issues fully integrating critical

pedagogy principles into their teaching practices. As a result, a negative relation between experienced and the actual implementation of CP in classroom activities is expected. The study is expected to provide valuable recommendations to encourage and empower ELT teachers to embrace CP more effectively. By recognizing the potential benefits of implementing CP concepts into language teaching approaches, teachers can stimulate critical thinking, promote inclusion and cultivate a more democratic and participatory learning environment.

**Keywords:** Critical pedagogy, classroom implication, ELT, teachers' views, EFL

**References**

Akin Sabuncu, S. (2022). Towards a re-conceptualisation of the role of teacher educators in a changing world: A critical pedagogy Perspective. *International Journal of Progressive Education*, *18*(1), 362–378. https://doi.org/10.29329/ijpe.2022.426.20

Aliakbari, M., & Allahmoradi, N. (2012). On Iranian School Teachers' Perceptions of the Principles of Critical Pedagogy. *International Journal of Critical Pedagogy*, *4*(1), 154–171.

Bartolomé, L. I. (2004). Critical Pedagogy and Teacher Education: Radicalizing Prospective Teachers. *Teacher Education Quarterly*, 97–122.

Byrne, G. (2007). A statistical primer: Understanding descriptive and inferential statistics. Evidence Based Library and Information Practice, 2(1), 32–47. https://doi.org/10.18438/b8fw2h

Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

Freire, Paulo. "Ezilenlerin Pedagojisi" (Çev. Dilek Hattatoğlu ve Ezgi Özbek). İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2010.

Izadinia, M. (2011). Incorporating the principles of critical pedagogy into a teacher efficacy measure. *English Language Teaching*, *4*(2), 138–150. https://doi.org/10.5539/elt.v4n2p138

Kırcalı, M. (2021). Turkish EFL Teachers' awareness of critical pedagogy implementation. *Innovational Research in ELT*, *2*(1), 21–30. https://doi.org/10.29329/irelt.2020.347.3

Kutlu, M. O., Demirogları, G., & Demirogları, B. (2020). Washback effect of higher education institution examforeign language test on university candidates' attitudes. *African Educational Research Journal Special Issue*, *8*(2), 121–130. https://doi.org/10.30918/AERJ.8S2.20.038

Leal, P. (2021). The development of the teacher attitudes to discrimination in language education scale: A measurement tool of critical consciousness for language teachers. *Education Sciences*, *11*, 200–214. https://doi.org/10.3390/educsci11050200

Noroozisiam, E., & Soozandehfar, S. M. A. (2011). Teaching English through critical pedagogy: Problems and attitudes. *Theory and Practice in Language Studies*, *1*(9), 1240–1244. https://doi.org/10.4304/tpls.1.9.1240-1244

Özaydınlık, K., & Sağlık, M. A. (2021). Teachers' approaches to the principles of critical pedagogy: A mixed-method study. *Psycho-Educational Research Reviews*, *10*(2), 126–141. https://doi.org/10.52963/perr_biruni_v10.n2.09

Paudel, J. (2014). Teachers' attitudes towards critical pedagogy and its practice in ELT classrooms. Journal of NELTA, 19(1–2), 132–146. https://doi.org/10.3126/nelta.v19i1-2.12086

Roberts, C. M. (2010). The dissertation journey: A practical and comprehensive guide to Planning, writing, and defending your dissertation (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Roohani, A., Hashemian, M., & Haghparast, S. (2016). Validating a context-specific teacher critical pedagogy questionnaire. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, *5*(4), 3–12. https://doi.org/10.5861/ijrsll.2015.1313

Yılmaz, K. (2009). Elementary School Teachers' views about the critical pedagogy. *The Asia-Pacific Education Researcher*, *18*(1), 139–149. https://doi.org/10.3860/taper.v18i1.1042

Yilmaz, K., Altinkurt, Y., & Ozciftci, e. (2016). The relationship between teachers' views about cultural values and critical pedagogy. *Eurasian Journal of Educational Research*, (66), 191–210. https://doi.org/10.14689/ejer.2016.66.11

# Biyonik Okuma Tekniğinin Akıcı Okuma Üzerindeki Etkisi

Murat Kaya
Bayburt Üniversitesi

Sedat Maden
Bayburt Üniversitesi

**Problem Durumu**

Okuma bilgiye ulaşmanın en temel yollarından biridir. Bilgiye ulaşmak için gerçekleştirilen okuma eylemi beraberinde birçok beceriyi de etkin kılmaktadır. Okuma aktif bir süreçtir ve bu süreç çok boyutlu olarak değerlendirilmelidir. "Okuma; görme, dikkat, odaklanma, algılama, hatırlama, ilişki kurma, çözümleme ve yorumlama gibi birbirinden farklı, duyusal ve bilişsel bileşenlerin eşgüdümlü işletilmesine dayanan bir anlam kurma çabası olarak tanımlanabilir" (Karatay, 2010: 459). Okuma becerisi okuduğunu kavrama ve yorumlama ile doğrudan ilgilidir. "Okuduğunu kavram becerisinin yeterliliği, en somut haliyle basılı materyalleri okuma, kavrama, analiz, sentez ve değerlendirmedeki başarı düzeyiyle belirlenmektedir. Bu başarıyı yakalamak için öğrencilerin okumaya ilişkin bilişsel açıdan yeterli donanıma sahip olmaları gerekir" (Karatay, 2014: 51). Okumanın önemli unsurlarında biri olan akıcı ve hızlı okumaya ait yeni uygulama ve tekniklerin kullanılması da bu sürecin verimli işlemesinde son derece önemlidir. "Akıcı okuma okuyucuların; gayet zahmetsiz ve otomatik olarak, anlamlı cümle ve cümlecikleri gruplandırarak, metinde yazarın kastettiği anlam ve duyguları aktarmaya çalışarak, vurgu ve tonlamalara dikkat ederek yaptıkları okumadır (Zutell ve Rasinski, 1991: 212). "Akıcı okuma, bir metnin doğru, hızlı ve ifadeli bir şekilde okunması olarak tanımlanabilir. Akıcı bir okumada; noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamalara dikkat edilmekte, geriye dönüşler ve kelime tekrarlarına yer verilmemekte, gereksiz duruşlar yapılmamakta ve konuşurcasına bir okuma gerçekleştirilmektedir" (Akyol, 2012: 4). İnternet çağının insanlara sunduğu en büyük yeniliklerden biri ekran okuma becerisidir. Cep telefonu, tablet ve bilgisayar gibi araçların ekranından okuma faaliyetlerini gerçekleştirmek ekran okuma veya dijital okuma olarak değerlendirilmektedir. "Ekrandan okuma, daha çok tarama, göz gezdirme, anahtar kelimelerin belirlenmesi gibi seçmeli okuma teknikleri yardımıyla daha az zaman harcanan, doğrusal olmayan ve derinlemesine okumanın ve yoğunlaşmanın daha az olduğu bir okumadır" (Liu, 2005:705). "Bu noktada ekran okuma, gözün taramalar yaparak seçmeli okuma eylemi gerçekleştirdiği ve bireylere zaman tasarrufu sağladığı bir okuma çeşididir. Bu durum "ekran okuma" adı verilen yeni bir okuma türü ile "ekran okuyucu" denilen yeni okuyucu tipini ortaya çıkarmaktadır" (Güneş, 2010:3). Ekran okuma bugün bireylerin günlük hayatlarında sıklıkla kullandıkları önemli becerilerden biridir. Dijital çağda bireylerin kullandıkları teknolojik araçlar ekran okuma becerisini zorunlu kılmaktadır. Geleneksel okumadan farklı yönleri olmakla birlikte kolay ulaşılabilir ve yenilikçi olması günümüzde tercih sebeplerinden biri olarak görülür. Alanyazında Duran ve Alevli (2014) öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun ekran okumayı tercih ettiğini belirtmiştir. Farklı bir çalışmada ise Başaran (2014) öğrencilerin metin türlerine göre okuma tercihlerini sorgulamış ve öğrencilerin hikâye edici metinleri kâğıttan okumak isterken bilgilendirici metinlerde böyle bir ayrıma gitmediklerini tespit etmiştir. Ekran okuma ile bilgiye doğrudan ve hızlıca ulaşan bireyler bu becerilerini geliştirecek yeni uygulamalara ihtiyaç duymaktadır. Bu anlamda dünyada çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Bunlar içerisinde en yenisi ise '*Biyonik Okuma*' adlı yeni bir tekniktir. Bu okuma yöntemi ile okuyucu sadece kelimelerin siyah olan kısımlarını okuyarak geri kalan kısımlarında gözün sıçrayarak okuma yapmasını sağlamaktadır. Biyonik okuma anlayışına göre gözlere metin sürecinde rehberlik edilmektedir. Biyonik okumada okuma süreci akıcı bir şekilde desteklenmektedir. Gözün kısa ve hızlı hareketi, opaklık ve sabitlik etkileşimi ile yazı tipi değiştirilmekte ve görsel uyaranlar metne aktarılabilmektedir (URL 1). Biyonik okuma app store üzerinde dört farklı okuma uygulamasına entegre edilerek kullanıcıların tecrübe etmesine açılmıştır. Uygulama kullanıcılardan gelen geri bildirimler sayesinde geliştiriciler tarafından düzenli olarak güncellenmektedir. Biyonik okuma uygulaması, Amerika Birleşik Devletleri Patent ve Ticari Marka Ofisi, Avrupa Birliği Fikri Mülkiyet Ofisi, Fransız Patent ve Marka Ofisi ile İsviçre Federal Fikri Mülkiyet enstitüsü tarafından kayıt altına alınmıştır (URL 2). Dünyada bilgiye hızlıca ulaşmanın son derece önemli olduğu günümüzde biyonik okuma tekniği gibi yenilikçi uygulamaların insan hayatındaki yeri son derece kıymetlidir. Bilgi ve dijital dönüşüm çağında çabuk ve kolay ulaşılabilir uygulamalarla okuma becerisine yön verecek bu tarz uygulamalar insan hayatını oldukça kolaylaştırmaktadır. Biyonik okuma metodu ile akıcı okumanın önü açılarak bireylerin bilgiyi anlayarak hızlıca ulaşması hedeflenmektedir.

**Yöntem**

Araştırmada deneysel modellerden ön test son test kontrol gruplu model uygulanmıştır. "Bu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri, deney; öteki, kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da eşit koşullarda deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır" (Karasar, 2019:132). Çalışma bir lisedeki 9. sınıf öğrencilerinden 41 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın verileri '*çok boyutlu akıcılık ölçeği'* ve '*okuduğunu anlama başarı testi'* ile sağlanmıştır. Araştırmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamak adına iki Türk dili ve edebiyatı öğretmeni akıcı okuma ölçeğini doldurmuştur. Bu ölçek hem kontrol grubu hem de deney grubu öğrencilerine ders öncesi ve sonrasında uygulanmıştır. Okuduğunu anlama başarı testi 10 sorudan oluşmaktadır. Çalışmanın ön test uygulamasında hem kontrol hem de deney grubu öğrencilerine Türk dili ve edebiyatı ders kitabındaki serbest okuma metni sırayla sesli okuma yaptırılarak okutulmuştur. Bu esnada öğretmenler her bir öğrenci için akıcı okuma ölçeğini doldurmuştur. Daha sonra aynı metin sessiz okunarak öğrencilere okuduğunu anlama başarı testi uygulanmıştır. Ders sürecinde ise deney grubu öğrencilerine ders kitabındaki bir hikâye metni biyonik okuma tekniği ile okutulmuştur. Kontrol grubu öğrencilerine ise aynı metin geleneksel yöntemlerle okutularak

etkinlikleri yapılmıştır. Son test uygulamasında hem deney grubuna hem de kontrol grubuna serbest okuma metni sırayla sesli olarak okutulmuştur. Bu sırada öğretmenler her bir öğrenci için tekrar akıcı okuma ölçeğini doldurmuştur. Daha sonra aynı metin her iki gruba da sessiz okutularak okuduğunu anlama başarı testi tekrar uygulanmıştır. Ders süresi her iki grupta da toplam 4 ders saati olarak uygulanmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmada öğrencilerin akıcı okuma ön test puan ortalamalarının (kontrol grubu 6,20 ve deney grubu 6,43) birbirine yakın olduğu görülmüştür. Bu durum araştırmada yer alan iki grubun da istatistiksel olarak birbirinden farklı olmadığını göstermektedir. Araştırmada her iki grubun akıcı okuma puanlarının ön test son test puan ortalamalarının birbirinden farklı olduğu (kontrol grubu 2,65 ve deney grubu 5,76) görülmüştür. Deney grubu lehine olan bu durum biyonik okuma tekniğinin deney grubu öğrencilerinde akıcı okumaya yönelik olumlu etkisi olarak yorumlanabilir. Araştırmada başarı ön test ortalamalarının her iki grupta da birbirine yakın (kontrol grubu 68,50 ve deney grubu 63,57) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ön test ortalamalarında istatistiksel olarak her iki grup arasında bir farklılık görülmemiştir. Araştırmanın başarı testi puanlarının ön test son test puanlarının ortalamalarına bakıldığında iki grup arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. (kontrol grubu 9,50 ve deney grubu 24,29) Deney grubu lehine olan bu durum biyonik okuma tekniğinin okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkisinden kaynaklanmaktadır şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin geleneksel yöntemlerle işlediği derslerde dersin başında ve sonunda akıcı okuma becerisi ve buna bağlı gelişen okuduğunu anlama düzeyi aynı kalmıştır. Buna rağmen biyonik okuma tekniğinin kullanıldığı derslerde öğrencilerin akıcı okuma becerisi ve okuduğunu anlama başarısı anlamlı bir şekilde artmıştır. Bu durum biyonik okuma tekniğinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama başarı düzeyi üzerinde olumlu etkisi vardır şeklinde açıklanabilir. Biyonik okuma tekniğinin öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama başarısına olan olumlu etkisi farklı ve yeni metotların önünü açmaktadır. Dijitalleşen dünyanın bu tarz uygulamalarla bireylerin okuma becerilerine olumlu etkisi olabileceği düşünüldüğünde biyonik okumanın önemi daha net bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Araştırma ile bireylerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama başarılarına biyonik okuma tekniği ile katkı sağlanarak bu alana yenilik kazandırılmaya çalışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler**: Biyonik okuma, akıcı okuma, teknik, başarı

**Kaynakça**

Akyol, H. (2012). *Türkçe ilk okuma ve yazma öğretimi.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Başaran, M. (2014). 4. sınıf seviyesinde ekrandan ve kâğıttan okumanın okuduğunu anlama, okuma hızı ve metne karşı geliştirilen tutum üzerindeki etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7* (2), 248-268

Duran, E. ve Alevli, O. (2014). Students' opinions: digital text or printed text? *International Journal of Language Academy, 2*(2), 110-126.

Güneş, F. (2010). Öğrencilerde ekran okuma ve ekranik düşünme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(14), 1-20.

Karatay, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıkları. *Türklük Bilimi Araştırmaları, 27*(1), 457-475.

Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi: kuram ve uygulama*, Ankara: Pegem Yayıncılık.

Karasar, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Liu, Z. (2005). Reading behaviour in the digital environments changes over the past ten years. *Journal of Documentation, 61*(6), 700-712.

Zutell, J. ve Rasinski, T. V. (1991). Training teachers to attend to their student's oral reading fluency. *Theory Into Practice, 30*(3) , 211-217.

**URL 1:**https://bionic-reading.com/about/ Erişim Tarihi: 03.08.2023

**URL 2:**https://bionic-reading.com/patent-trademark/Erişim Tarihi: 03.08.2023

# ‘’Do We Really Teach English Language in High School?’’: A Critical Approach to High School English Language Education in the Context of University Entrance Exam and Critical Pedagogy

Gürcan Demiroğları
Çağ University

İnci Akkuzu
Çağ University

Dilşad Küçükbayrak Çekiç
Çağ University

**Problem Statement**

English language education at the high school level in Turkey has a decisive feature for students in the university entrance exam. It is especially critical for those who will choose the language field. English language education can significantly affect students' future academic success at university. However, a notable tendency, particularly in 11th and 12th grades, is that high school English instruction emphasizes multiple-choice questions and exam-focused approaches rather than encouraging critical thinking, authentic thinking, and self-discovery. This situation may limit students' language skills and make it difficult for them to enhance their self-discovery and critical thinking.

Although the English language, which is the common language spoken in many countries of the world, has been taught for many years, it is still being investigated as an ongoing problem, especially in Turkey (Demircan, 2002; Işık, 2008; Paker, 2012). Currently, high school English language education is generally perceived as a substantial step to achieve academic success and to get the desired university department, outstripping competitors in the university exam. However, intensive exam-oriented methods may limit students' ability to use language in daily life, creativity, analytical and authentic thinking skills. While exam-oriented approaches can enable students to gain proficiency in grammar and language use, they can prevent them from approaching real-world situations and complex problems with a critical perspective. Paulo Freire, one of the leading figures of critical pedagogy, sees education as a tool that serves the liberation of the individual. However, according to Freire (1996), education has been turned into a tool of domination in traditional understanding. Freire defines and criticizes traditional education, which is suitable for the oppressive social structure, as the “banking education model”. In this model, students are objects, and teachers are subjects. In such an understanding, there is no dialogue but a one-sided imposition.

This study carried out in the context of critical pedagogy can provide significant data on how to develop students' self-discovery, effective and active use of language skills in high school English language instruction through the views of students and teachers on the language education and the preparation process for the university exam. In addition, it can be pointed out that replacing exam-oriented approaches based on multiple-choice questions with teaching methods that encourage active participation of students, improve analytical thinking, and emphasize creativity can enhance the quality of language education.

This research aims to critically examine the English language education given in high schools, to investigate how effectively students learn English, and whether this education is an obstacle or an advantage in university entrance exams. It provides an opportunity to deeply evaluate the impact of the lack of emphasis on students' authentic thinking and self-discovery skills in high school English classes on language learning processes and language skills. It also can conduce to make an enriching contribution to future language teaching and education policies by critically examining the current state of high school English education and its effects on students' language skills.

**Research Methods**

This study was carried out through semi-structured in-depth interviews, which is a qualitative research method. Creswell (1994) describes qualitative research as "...an inquiry process of understanding a social or human problem based on building a complex, holistic picture, formed with words, reporting detailed views of informants, and conducted in a natural setting" (Creswell, 1994, pp. 1-2). According to Yıldırım and Şimşek (2016), qualitative research methods collect in-depth and extensive data for comprehending social phenomena. These studies provide comprehensive information on how in-depth interviews are utilized in qualitative research, as well as the reliability and validity of data-collecting processes, participant selection, and data analysis methods.

The study was carried out with the participation of 6 English language teachers and 6 high school students from various high schools in Turkey. The teacher participants were selected based on their experience and expertise in teaching high school English. The student participants were in the 11th and 12th grades and actively engaging in English classrooms and preparing for university entrance examinations. Informed consent forms were obtained prior to data collection. In the consent form, the purpose of the study, confidentiality measures, the voluntary nature of participation and the right to withdraw from the research at any time were clearly outlined. Semi-structured in-depth interviews using a predetermined set of open-ended questions were utilized to perform the research tasks. The interviews were conducted to gather detailed information about participants' thoughts, feelings, experiences, and actual thought processes. Participants were given the opportunity to explain their high school English language education experiences, the impact of multiple choice questions on language skills, how they evaluate

themselves in the language teaching and learning process, and how much importance was attached to critical thinking skills of students. This offered the flexibility to explore the views of teachers and students in-depth through open-ended responses.

Considering this knowledge and methodologies from the literature, reliable, valid, and descriptive data were acquired from the participants during the research process. To analyze the data collected from the interviews, thematic analysis was employed. The transcripts were meticulously analyzed and categorized in order to discover repeating themes, key insights, and patterns related to high school English language teaching and critical pedagogy. The research results seek to give significant insight into how educators might improve students' language skills and thinking abilities by highlighting the relevance of a critical approach to high school English language teaching.

**Expected/Temporary Results**

The research on the influence of high school English language education on students' language skills and thinking abilities gives significant insights into the strengths and limits of existing teaching approaches. The finding that multiple-choice questions may increase students' comprehension of grammar is noteworthy since it suggests a realistic technique for improving core language knowledge. However, the fact that this strategy may impede actual language usage underscores the need for more diversified and engaging training strategies.

The investigation of how high school English language education builds critical thinking abilities and authentic thought processes is vital for understanding the curriculum's larger consequences. Educators may assist develop independent thinkers who are more prepared to face real-world difficulties by encouraging learners to think critically and creatively.

This thorough investigation reveals weaknesses in students' language processes, shedding insight into possible areas for improvement in existing teaching practices. It emphasizes the significance of incorporating critical pedagogy into high school English language teaching, highlighting the requirement to move beyond rote-learning and standardized tests.

In conclusion, the research findings imply a need for a more balanced approach to high school English language teaching. While grammar-focused strategies should be employed, a greater emphasis should be placed on developing students' analytical and creative abilities. Combining interactive conversations, essay writing, and problem-solving exercises into the curriculum may create a dynamic learning setting that better prepares students for further education and provides them with the intellectual tools they need for their future endeavors. This study may serve as an understanding for educational changes, prompting stakeholders to rethink and enhance English language instruction in order to empower students as skilled language users and critical thinkers.

**Keywords:** Critical pedagogy, English language education, views of English language teachers and high school students

**References**

Creswell, J. W. (1994). Research design: Qualitative & quantitative approaches. London: Sage Publications.

Crookes, G. (2012) ‘Critical Pedagogy In Language Teaching’, The encyclopedia of applied linguistics.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications.

Demircan, Ö. (2002). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.

Freire, P. (1996). Pedagogy of the oppressed (revised). New York: Continuum.

Freire, P. (1998). *Teachers as cultural workers*: Letters to those who dare teach. Boulder, CO: Westview Press.

Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor?. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), pp-15.

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

Riasati, M. J., & Mollaei, F. (2012). Critical Pedagogy and Language Learning. International Journal of Humanities and Social Science, 2(21), 223–229.

Safari, P. and Pourhashemi, M.R. (2012) ‘Toward an empowering pedagogy: Is there room for critical pedagogy in Educational system of iran?’, Theory and Practice in Language Studies, 2(12), pp. 2548–2554. doi:10.4304/tpls.2.12.2548-2555.

Shareef, L. A., & Sadiq, D. A. (2023). Implementing Critical Pedagogy into EFL Context to Reach Higher Order Level of Thinking by Bloom’s Taxonomy. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, *10*(1), 13.

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

# İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yabancı Dilde Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesinde Doğal Yaklaşım Uygulamalarına İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri

Seyit Yayla
Bağımsız Araştırmacı

Şerife Dilek Boyacı
Anadolu Üniversitesi

**Problem Durumu**

Yaşadığımız yüzyılda her alanda kendini gösteren paradigma değişimleri, bireylerin gelişen ve hızla değişen dünyaya uyum sağlayabilmeleri için sahip olmaları gereken bilgi ve becerileri farklılaştırmıştır. Eğitimin bireyler ve eğitimli bireylerin oluşturduğu toplum üzerinde etkisi vardır. Bireylerin, yaşadığı yüzyılın ihtiyaçlarına cevap verebilmelerini, yaşamlarını sürdürebilmelerini, üretken olabilmelerini sağlayan eğitim insanların 21. yüzyıl beceri ve kazanımlarına uyum sağlamasında önemli rol oynar. Eğitimdeki yaklaşım ve yöntemler bu kazanımların sağlanabilmesinde önemli rol oynar.

Eğitim; bireyin doğduğu ve yaşadığı ortamdaki beceri, tutum, kültürel değerlerin de olduğu olumlu davranışları içeren kazanımlar bütünüdür. Bu eğitimle birlikte birey topluma uyum sağlayabilir ve bu şekilde kendisini ve toplumunu temsil eder; bilgi ve becerisiyle yaşadığı topluma katkı sağlar. Bu kazanılan beceriler de, bireylerin toplumlarının ve ülkelerinin gelecekteki varoluşunu etkileyen etmenleri oluşturur. Eğitim seviyesi ve eğitimin kazanım şekli birbirini çevreleyen ve destekleyen unsurlar olur (MEB, 2018).

Öğrenen kişi olarak insanın merkezinde olduğu örgün eğitimin ilk ve önemli bir basamağını oluşturan ilkokul, ilerideki eğitim basamaklarının temelini oluşturması ve bu basamakta edinilen bilgi ve becerilerin bireylerin daha sonraki öğrenim yaşantılarını etkilemesi bakımından önemli bir işleve sahiptir. Ayrıca, ilkokul; bireylerin kendilerini çok yönlü olarak gerçekleştirmesini ve ülkenin kalkınmasını sağlaması için bireyler yetiştirmesi, toplumun kültürel birikimi ve değerlerinin gelecek kuşaklara aktarılması yoluyla toplumun sürekliliğine katkıda bulunması ve bireylere temel bilgi, beceri ve davranışlar kazandırarak toplumun sosyal ve kültürel düzeyini yükseltmesi bakımından da önemli bir eğitim basamağıdır.

İlkokul basamağında, bireylerin ilerleyen yıllarda gelişen ve hızla değişen dünyaya uyum sağlayabilmelerine yönelik 21. yüzyıl becerilerini kazanmalarına dönük uygulamalardan biri de yabancı dil öğretimidir. Can ve Can (2014) Türkiye'de yabancı dil öğretimi problemleri olduğunu vurgulamışlardır. İlkokulda yabancı dil öğretimi, çocukların ilerleyen süreçlerde yaşamlarına olumlu katkı sağlayacağı gibi; çocuklar bu dönemde öğrenmeye daha açık olmaları açısından da oldukça uygundur. Alan yazında yapılan bazı çalışmalarda, çocukların dil öğrenmede yetişkinlere göre daha iyi olduğu görülmüştür. (Taylor, 1974). Bu durum da öğrenmeye açık olmalarıyla, kritik dönemle ilgilidir. Kritik dönem geçtiğinde öğrenme güçlükleri yaşanabilir. Ayrıca yabancı dil öğretimine ilkokullarda başlanmasının yararları, nicel ve nitel çalışmalarla desteklenmiştir (Durukafa, 2000; Günday, 2013).

Çocuklara yabancı dil öğretiminde de dört temel becerinin her birinin bireye katkısı, dile hakim olması açısından tamamlayıcı niteliktedir. Bu becerilerden birisi eksik olduğunda bireyin dil eğitimi de eksik kalmış olur. Bunlardan birisi olan dil öğretiminde konuşma becerisinin önemine Aktaş ve İşigüzel şöyle değinir: ''Yabancı dil öğretiminin önemli amaçlarından biri öğrencinin hedef dilde kendisini sözlü olarak ifade edebilmesidir. Bir dili bilip bilmediğimiz çoğu zaman o dili ne ölçüde konuşabildiğimize bağlıdır (Aktaş ve İşigüzel, 2013, s.39).'' Türkiye'de öğretmenlerin gramer kurallarını önemseyerek konuşmaya çalıştıklarından, konuşma becerisinin kazandırılması tam anlamıyla hedefine ulaşmaktan uzak kalmaktadır (Bekleyen, 2020, s.99). İlkokul seviyesinde İngilizce konuşma becerisi ihmal edilmektedir. Bu yüzden, bu durum ileride çok daha büyük problemlere yol açmaktadır. Dört temel beceriden birisi olan konuşma becerisinin kazandırılması sağlanırken öğrenciler hata yapmaktan korktukları için konuşmaktan çekinmektedir ve bu da onun o dili sevmesini engelleyebilmektedir. Çünkü, birey kendisini o dilde konuşamayınca rahatsız ve huzursuz hissetmektedir (Çekiç, 2020, s. 215-218). Derste konuşma becerisi üzerine alıştırmalar geldiğinde sıkılabilmektedir. Birçok öğrencinin yabancı dile karşı olumsuz bakış açısı ve yapabileceğine inanamaması bu sebepten oluşmaktadır. Çocuğun derste rahatça konuşabilmesi ve dersten çekinmemesi, severek öğrenmesi önemlidir. Bunun için de İngilizce dil becerilerinin geliştirilmesinde konuşma becerisi üzerine yeni buluşlar ve çözüm yolları bulunmaya çalışılmaktadır. Bu bağlamda, doğal ortamlarda İngilizceyi konuşmak çözüm olabilmektedir. Doğal yaklaşımla beraber öğrenciler ezberden uzak, günlük pratik İngilizce konuşmayı yaşayarak öğrenebilmektedirler. Bu şekilde kalıcı öğrenmeler olmaktadır. Bu durumun okullarda yaygınlaşması için Akdeniz ve Burakgazi (2020) ilköğretimde İngilizce ders saatlerinin artırılmasının ve konuşma becerisinin yapılabilmesi için gerekli ortamların ve etkinliklerin hazırlanabilmesine yönelik hizmet içi eğitim verilmesini önermişlerdir.

**Yöntem**

Karma yöntem, nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının, tekniklerinin ve yöntemlerinin bir araya getirilerek sentezlenmesi ve iki modelin birleşerek daha iyi bir modelin ortaya çıkmasıdır (Creswell, 2017, s.3). Creswell, karma yöntem kullanmanın nedenini, çalışmalara olan olumlu etkisini ve yöntemin özünü şu şekilde açıklamaktadır: ''Bu yaklaşımın temel varsayımı,

araştırmacının istatistiki eğilimleri (nicel veriler), öyküler ve kişisel deneyimlerle (nitel veriler) birleştirmesinin araştırma problemini daha iyi anlamak için […] daha avantajlı olacağıdır (Creswell, 2017, s.2).'' Karma yöntemde amaç, araştırma sorusunun daha iyi açıklanabilmesi için nicel ve nitel veri setlerini birleştirerek analize sunmaktır (Creswell, 2009). Bu bağlamda; karma yöntemin araştırması, araştırmacı tarafından verilerin analiz edildiği, nicel ve nitel verilerin bir arada kullanılarak sonuca ulaşıldığı bir araştırma olarak tanımlanmıştır (Tashakkori ve Creswell, 2007).

Creswell ve Plano Clark (2017), karma yöntem araştırmalarını dört desenle açıklamışlardır. Bunlar; birleştirme (çeşitleme), açıklayıcı ardışık, keşfedici ardışık ve gömülü desenlerdir. Gömülü karma desende; nicel veya nitel verilerle öncelikli olarak yola çıkılır, sonra nicel verilerle başlanması durumunda nitel veriler, nitel verilerle başlanması durumunda ise nicel veriler destekleyici durumda araştırmaya dahil edilir (Creswell ve Plano Clark, 2017). Gömülü karma desene göre yapılan çalışmada, ilkokulda yabancı dil olarak İngilizce dersinde öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde doğal yaklaşım uygulamalarının etkisi araştırılmıştır. Bu bağlamda, araştırma sürecinde doğal yaklaşım uygulamaları denel işlem olarak uygulanmıştır. Denel işlem sürecinde, öğrencilerin konuşma becerilerini nasıl gerçekleştirdiklerini; gözlemler, öğrenci ve araştırmacı günlükleri ve öğrenci ürünleri gibi nitel veriler aracılığıyla sağlanmıştır.

Görüşme, etkili bir veri toplama aracıdır. Katılımcıların duygu, düşünce ve tecrübelerini görüşme aracılığıyla öğrenilir önemlidir. Görüşme çeşitleri; yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere üçe ayrılır. (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.127-128). Bu araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu üç uzman görüşü alınarak oluşturulmuştur. Öğretmen ve öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerin yapılabilmesi için gerekli izin öğrencilerden, velilerden ve İngilizce öğretmeninden alınmıştır. Uygulamaya katılan 15 öğrenciden 15'i de görüşmeye katılmaya kabul etmiş ve bu öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, doğal yaklaşım uygulama sınıfında öğrencilerle birebir yapılmıştır. Görüşmeler esnasında öğrencilerin kendilerini rahat ve güvende hissedebilecekleri bir ortam oluşturulmuştur. Öğrenciler, doğal yaklaşım sınıfındaki uygulama dükkânlarından istedikleri dükkanda görüşmeyi yapmışlardır. Uygulama sürecinin sonunda, İngilizce öğretmeniyle hem sınıf içinde yapılan uygulamalar hem de bu uygulamalardan sonra öğrencilerin konuşma becerilerinde meydana gelen değişimlerle ilgili görüşme yapılmıştır. Yapılan alıntılarda öğrenciler için gerçek isimler yerine kod isimler kullanılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmanın nicel verilerine göre deney grubu lehine anlamlı bir değişme olmuştur. Bu değişime yönelik öğrenciler ve öğretmenle yapılan görüşmeler sonucunda ortaya çıkan yorumlar şu şekildedir:

***Doğal yaklaşım uygulamalarına yönelik öğrenci ve öğretmen görüşlerine ilişkin sonuçlar***

Araştırmanın katılımcılarıyla yapılan görüşmelere dayalı olarak ortaya konulan sonuçlar; öğrenci görüşlerine ilişkin sonuçlar ve öğretmen görüşlerine ilişkin sonuçlar olmak üzere iki başlıkta sunulmuştur:

***Öğrenci görüşlerine ilişkin sonuçlar***

- İngilizce konuşma becerisini geliştirmeye yönelik olarak kullanılan doğal yaklaşım uygulamalarıyla öğrencilerin eğlenerek öğrendikleri, İngilizce dersini bu şekilde daha çok sevdiklerini, öğrenmelerinin daha kalıcı olduğunu ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğrenciler, doğal yaklaşım uygulamaları boyunca eğlenerek öğrendiklerini ifade etmişlerdir.
- Daha önceden sevmedikleri ya da daha az sevdikleri İngilizce dersini artık çok sevdiklerini belirtmişlerdir.
- Yurt dışında bile olsalar öğrendiklerini hatırlayabileceklerini ve orada İngilizce konuşabileceklerini belirtmişlerdir. Bu durum da, konuşma becerisine olan ilgilerinin ve öz güvenlerinin arttığını ortaya çıkarmıştır.
- Öğrenciler, kendilerini doğal yaklaşım uygulamalarıyla o kadar çok bütünleştirmiş ve uygulamayı benimsemişlerdir ki, kendilerini İngiltere'de gibi hissettiğini söyleyenler olmuştur. Bu düşünce, doğal yaklaşım uygulamalarındaki ortamın onları etkilediğini ve uygulamanın hedefleri doğrultusunda gerçekleştiğini göstermiştir.
- Uygulama süresince para ya da kredi kartı ile dükkanlarda alışveriş yaptıkları ve çeşitli rollere büründükleri için ticareti, gerçek yaşamı anlayabildiklerini ifade etmişlerdir. Bu sayede, birey gelişimine katkı sağlanılmıştır.

***Öğretmen görüşlerine ilişkin sonuçlar***

- Kullanılan doğal yaklaşım uygulamaları ile öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini geliştirdiği, öğrencilerin tüm süreç boyunca derse aktif olarak katıldıklarını, öğrencilerin bu süreçte motivasyonlarının arttığı, çocukların eğlenerek ve şevkle öğrendiklerini ifade ettiği bulunmuştur.
- İngilizce öğretmenine göre, kullanılan doğal yaklaşım uygulamaları öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmiştir.
- Ayrıca, doğal yaklaşım uygulamaları sonucunda öğrencilerin davranışlarında istendik yönde değişimler yaşandığı da İngilizce öğretmeni tarafından ifade edilmiştir.

- İngilizce öğretmeni, öğrencilerin doğal yaklaşım uygulamaları esnasında aktif bir şekilde öğrenme faaliyetinin içerisinde yer aldıklarını belirtmiştir. Bu durum, öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alıp yaparak yaşayarak öğrenmelerine aktif öğrenmeler gerçekleştirmelerine katkı sağlamıştır.
- İngilizce öğretmeni, doğal yaklaşım uygulamalarının öğrencilerin davranışlarına etkileriyle ilgili olarak okul idaresi ve velilerden olumlu dönütler aldığını ifade etmiştir. Öğrencilerin davranışlarındaki değişimin veliler ve okul yönetimi tarafından da fark edilmesi, yapılan uygulamaların etkililiğini ortaya koymuştur.

**Anahtar Kelimeler**: İlkokulda yabancı dil öğretimi, doğal yaklaşım, İngilizce konuşma becerisi

**Kaynakça**

Akdeniz, G, Gelmez Burakgazi, S. (2020). Erken yaşta yabancı dil öğrenimi ve öğretimine yönelik bir karma desen araştırması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 21 (1), 62-86.

Aktaş, T. ve İşigüzel, B. (2013). *Erken yaşlarda oyunlarla yabancı dil öğretimi kuram ve uygulama.* Ankara: Nevşehir Üniversitesi Yayınları.

Bekleyen, N. (2020). *İlkokulda yabancı dil öğretimi.* Ankara: Anı Yayınları.

Can, E ve Can, C. (2014). Türkiye'de ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 4 (2), 43-63.

Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. (Çev. M. Sözbiliri), Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Choosing a mixed methods design. Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks: Sage Yayınları.

Creswell, J. W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.* USA: Sage Yayınları

Çekiç, A. (2020). *Konuşma becerisinin öğretimi.* İ. Çakır (Ed.), İlkokulda yabancı dil öğretimi (205-242). Ankara: Nobel Yayınları.

Durukafa, G., ve Durukafa, M. (2000). İlköğretimde yabancı dil öğretimi ve öğretmen yetiştirme programı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 7 (7), 57-60.

Günday, R. (2013). Çok dillilik ve çok kültürlülük bağlamında yabancı dil öğretimine toplum dilbilimsel yaklaşım. *Turkish Studies,* 8 (10), 313-330.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2018). *İngilizce öğretim programı.* Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Tashakkori, A. ve Creswell, J. (2007). The new era of mixed methods. Journal *of Mixed Methods Research,* 1 (1), *3-8.*

Taylor, B. P. (1974). Toward a theory of language acquisition. *Language Learning*. 24 (1), 23-35.

# Türkçe Öğretmenlerinin Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlıkları: Bir Karma Yöntem Çalışması

Arslan Volkan Turan
Trabzon Üniversitesi

Murat Kaya
Bayburt Üniversitesi

Ramazan Güner
Trabzon Üniversitesi

**Problem Durumu**

Okuma eğitimi bireylerin okuma becerilerini geliştiren ve değiştiren aktif bir süreçtir. Öğrencilerin bilişsel farkındalıklarını arttıracak okuma stratejilerini uygulama imkanlarını bulmaları hayat boyu öğrenme sürecinin önemli bir basamağını oluşturur. Bu anlamda okullarda gerçekleşen okuma eğitimin yeri çok önemlidir. "Günümüzde öncelikle okumayı öğretmek, daha sonra okur sayısını, okuma materyallerini artırmak ve çeşitlendirmek; nitelikli okur ve okuma materyaline ulaşmak hemen her ülkenin öncelikli eğitimsel amaçları arasındadır. Çünkü okuma, bir taraftan ülkelerin eğitimdeki verimliliğini %30 düzeyinde artırma oranına sahipken diğer taraftan ekonomideki verimliliği de %44 oranında artırmaktadır" (Çocuk Vakfı, 2006). Buradan hareketle okumaya yönelik algının her zaman yüksek olması ülkelerin geleceği açısından da oldukça önemlidir.

Okuma eğitiminin okulda Türkçe öğretmenleri tarafından okuma etkinlikleri ile gerçekleştirildiği göz önüne alınırsa bu durumun dikkatle incelenmesi gereken bir durum olduğu ortaya çıkmaktadır. Alanyazında okuma tutum ve alışkanlığı üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında bu durumun istenilen düzeyde olmadığı ve geliştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Aydoğdu (2020), 21. yüzyılda okuma alışkanlığı ve kültürü konusunda donanımlı olunması gerektiğini ifade etmektedir. Sarıkaya (2018)'ya göre çocuk ve gençlerin kitap okuma alışkanlığı kazanmasında en fazla sorumluluğun öncelikle ailelerde daha sonra öğretmenlerde olduğu görülmüştür. Kurudayıoğlu ve Çelik (2013) ise Türkçe öğretmenleri okumayı sevmezse ve bu alışkanlığa sahip değilse öğrencilerine de bu sevgiyi aktaramayacaklarını belirtmiştir. Ünal ve Yeğen (2013), okuduğunu anlama ve yorumlama yeteneklerinin yoğun bir biçimde Türkçe dersinde Türkçe öğretmenleri aracılığıyla gerçekleştirilebileceğini belirtmiştir. Akbaba (2017), Türkçe öğretmeni adaylarının beklenen seviyede okuma alışkanlıklarının olmadığını dile getirmiştir. Buradan hareketle Türkçe öğretmenlerinin okuma tutum ve alışkanlıklarının incelenmesi son derece önemlidir. Türkçe öğretmenlerinin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıkları öğrencilere eğitim hayatlarında okuma tutum ve alışkanlığı kazandırmada son derece önemlidir. Türkçe öğretmenlerinin bu noktadaki durumunu inceleyen bu çalışma ile alana farklı bir bakış açısı kazandırılmaya çalışılmıştır.

Bu araştırmada; 2022-2023 Eğitim-Öğretim Yılında Trabzon'da Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapmakta olan Türkçe öğretmenlerinin okuma tutum ve alışkanlıkları ne düzeydedir? sorusuna yanıt aranmaya çalışılmıştır. Bu genel araştırma problemi doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Türkçe öğretmenlerinin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıkları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
2. Türkçe öğretmenlerinin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıkları kıdeme göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. Türkçe öğretmenlerinin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıkları medeni durumlarına göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmenlerin olumlu okuma tutum ve alışkanlığı geliştirmelerini sağlayan faktörler nelerdir?
5. Öğretmenlerin olumsuz okuma tutum ve alışkanlığı geliştirmelerine sebep olan faktörler nelerdir?

**Yöntem**

**Araştırma Modeli**

Bu çalışmada karma araştırma yöntemlerinden açımlayıcı sıralı desen (sequential exploratory) kullanılmıştır. Bu yöntem nicel araştırmanın bulgularını yorumlama ve açıklamak amacıyla nitel veri toplama ve analizinin kullanıldığı bir karma yöntemdir. Açımlayıcı sıralı desen, araştırma sorusuna öncelikle yanıt veren nicel verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesiyle başlar, ardından nicel araştırma bulgularına dayanarak nitel verilerin toplanması, çözümlenmesi ve sonunda nitel bulguların nicel bulguları açıklamada yararlanılıp araştırmanın genel amacı ile bütünleştirilerek rapor edilmesiyle tamamlanır (Creswell ve Plano Clark, 2015).

**Çalışma Evreni ve Örneklem**

Araştırmanın çalışma evrenini, 2022-2023 Eğitim-Öğretim Yılı'nda Trabzon'da Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapmakta olan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışmaya Trabzon'un çeşitli ilçelerinde görev yapan 237 Türkçe öğretmeni katılmıştır. Verilerin toplanmasında tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Nitel boyutta ise gönüllü 10 örneklem yer almaktadır.

**Veri Toplama Araçları**

Çalışmanın veri toplama araçlarını, katılımcıların kişisel bilgilerini içeren kısa bir form, Özdil ve Demir (2020) tarafından geçerlik ve güvenirliği tespit edilmiş "Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği" oluşturmaktadır. Ölçek "Olumlu Okuma Tutum Alışkanlık" ve "Olumsuz Okuma Tutum Alışkanlık" olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte 5'li likert tipi olan 19 madde yer almaktadır. Ayrıca nitel boyut için araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

**Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırma sürecinde kullanılan veri toplama araçları, 2022-2023 Eğitim öğretim Trabzon'da görev yapmakta olan 237 Türkçe öğretmenine uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçekler, ilgili kurum ve kişilerden gerekli izinler alınarak, üzerinde hiçbir değişiklik yapılmadan kullanılmıştır. Trabzon Üniversitesi Bilimsel araştırma Yayın ve Etik Kurulu izni sonrası Kişisel Bilgi Formu, Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği Google Form vasıtasıyla dijital ortamda ilgili öğretmenlere doldurulması için gönderilmiştir. Veri toplama süreci sonunda elde edilen veriler SPSS ortamına aktarılmış ve normallik sınaması yapılmıştır. Önem düzeyi olarak $p<.05$ kriter alınmıştır. Verilerin analizinde SPSS 22 paket programından yararlanılmıştır. Nitel verilerin analizinde MAXQDA Analytics Pro 2018 (18. 2. 5) programı kullanılmış ve içerik analizi yapılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu araştırma, Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlıklarının ve tutumlarının durumunu incelemeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, benzer çalışmalardan bazılarıyla uyumlu olmakla birlikte bazılarında farklılık göstermektedir.

Çalışmada Türkçe öğretmenlerinin kitap okuma alışkanlığına yönelik ortalama tutum puanlarının yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum, bu öğretmenlerin kendi yaşamlarında ve mesleki hayatlarında kitap okuma eylemiyle sıkı bir ilişki içinde olduklarını gösterir. Aynı zamanda, öğretmenlerin çocukların kitap okuma alışkanlığını oluşturmasında önemli bir etken olduklarını unutmamak gerekir. Akın (2015, s. 367) tarafından yapılan bir çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının yüksek olduğu bulunmuştur. Işık ve Demir (2017) ise sınıf öğretmeni adaylarının öğrenci tutumlarının olumlu yönde geliştiğini göstermiştir.

Araştırmada elde edilen diğer bir sonuç, Türkçe öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre kitap okuma alışkanlığına yönelik ortalama tutum puanlarının anlamlı farklılık gösterdiğidir. Bu bağlamda, kız öğrencilerin kitap okuma alışkanlığına yönelik ortalama tutum puanlarının ($\bar{x}$=3,31) erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ülkedeki sınav sonuçları ve PISA verileri de benzer şekilde, ülkede kız öğrencilerin okuma becerilerinin daha yüksek ve anlamlı olduğunu ortaya koymuştur (MEB, 2013). Akın (2015, s. 370) yaptığı bir çalışmada, Türkçe öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkenine göre kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum puanlarında anlamlı bir fark göremese de, kız öğrencilerin bu konudaki tutum puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Ayrıca Özbay vd. (2008), Çetinkaya Edizer (2014) gibi çalışmalar da benzer sonuçlar elde etmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin kitap seçiminde mesleki ve kişisel gelişimi, roman ve hikaye türlerini tercih ettikleri gözlemlenmiştir. Bu kitap türlerinin öğretmenlerin gelişimine katkı sağlaması, tercihlerini etkileyen bir faktör olabilir. Arıcı (2005), Geçgel ve Burgul (2009) gibi çalışmalarda da öğretmenlerin, velilerin ve okul yöneticilerinin kitap seçerken kitabın türüne odaklandıkları görülmüştür.

Ayrıca araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin ortaokul öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırmak için önerilerde bulundukları görülmüştür. Bu öneriler genellikle okullar, öğretmenler ve ailelerle ilgilidir. Bu sonuç, araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerin okuma alışkanlığını kazanmasında okulların önemli bir rol oynadığını düşündüklerini göstermektedir. Okullar, öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak için sadece temel becerilerin değil, aynı zamanda çeşitli okuma aktivitelerinin de sağlandığı yerlerdir. Bu nedenle, okullarda başlatılan okuma alışkanlığı çalışmaları öğretmenlerin sınıfta ve ailelerin evde desteklemesiyle daha etkili ve kalıcı hale gelecektir. Bu bağlamda, öğretmenlerin ve ebeveynlerin çocuğa gösterdiği ilgi, duyarlılık ve desteğin önemi vurgulanmalıdır. Çocukların okuma alışkanlığı kazanmaları için öğretmenlerin ve ailelerin işbirliği yapması gereklidir.

**Anahtar Kelimeler**: Okuma, tutum, alışkanlık, Türkçe öğretmeni

**Kaynakça**

Akbaba, R.S. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlıkları ve okumaya yönelik tutumları. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume, 12(18), 35-52.*

Akın, E. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Siirt Üniversitesi örneği). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4* (4), s. 364-373.

Arıcı, A. F. (2005). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma durumları (Beceri-İlgi-Alışkanlık Eğilim). *Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,* Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Erzurum.

Aydoğdu, H. (2020). Okuma alışkanlığı ve okul kütüphanelerinin bireysel gelişme etkisi üzerine bir değerlendirme. *Milli Eğitim, 49(225). 201-226.*

Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları:* Tasarımı ve yürütülmesi (2. Baskı). Anı Yayıncılık.

Çetinkaya Edizer, Z. (2014). Türkçe öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları ile üst bilişsel okuma stratejilerini kullanım düzeyleri arasındaki ilişki. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi, 23*(2), 645-658.

Çocuk Vakfı. (2006). *Türkiye'nin okuma alışkanlığı karnesi.* İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Geçgel, H. & Burgul, F. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin okuma ilgi alanları. *TÜBAV Bilim, 2*(3), 341-353.

Gül Özdil, B. & Demir, S. (2020). Okumaya yönelik tutum ve alışkanlık ölçeği geliştirilmesi: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(30), 528-547.

Işık, A. D. & Demir, N. (2017) Sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının belirlenmesi: Bartın Üniversitesi örneklemi. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, 2(*2), s. 70 – 85.

Kurudayıoğlu, M. & Çelik G. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının okumaya ve okuma eğitimine ilişkin özyeterlik algıları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6(4), 109-138.*

Özbay, M., Bağcı, H. & Uyar, Y. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(15), 117-136.

Sarıkaya, B. (2018). Türkçe öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi, 5(20)*, 278-289.

Ünal, F. & Yeğen, Ü. (2013). Türkçe öğretmenlerinin okuma yöntem-tekniklerini ve araç-gereçlerini kullanma durumları. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume, 8(4),* 1351-1365.

# Yabancı Dil Öğretiminde Dil ve Kültür

Merve Atlıhan Dertli
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Gönül Karasu
Anadolu Üniversitesi

**Problem Durumu**

Kültür kavramı literatürde pek çok kez ele alınmış ve farklı bilim dalları tarafından farklı boyutlarda tanımlanmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada kültür kavramı genel bir bakış açısıyla ele alınacak, dil tanımı üzerinde durulduktan sonra dil öğretimi ile ilişkilendirilmeye ve tartışılmaya çalışılacaktır. "Humboldt, tıpkı Herder gibi, düşünce ve dil arasında koşut bir ilişkinin bulunduğunu belirtmiş; dillerin kendi geçmişlerinin ürünü olduklarını, geçmişten o güne dek süregelen algılama ve düşünme süreçlerinin dilde yansıma bulduklarını öne sürmüştür." (Büyükkantarcıoğlu 2006: 27). Ayrıca toplumun kendi kültürel yapısı içerisinde gerçekleri algılama ve yorumlamalarında kendilerine özgü anlamlandırma ve içerikler oluşturmalar olduğu söylenebilir. "Humboldt'a göre, dilin gerçekliği sınıflandırma biçimleri ile 'bildiklerimiz' arasında yakın bir ilişki bulunur" (Büyükkantarcıoğlu 2006: 27). Birey dünyaya geldiği andan itibaren ailesi, akrabaları, arkadaşları, anaokulu ve okul gibi kurumlar tarafından ait olduğu toplumun kültürünün içine doğar ve içinde bulunduğu toplumun kültürüne maruz kalır. Birey kültürle iç içe geçme sürecinde beğendiklerini edinir, beğenmediklerini bırakır ve artık toplumun kültürel yapısını etkileyen, biçimlendiren konumuna gelir (Gercken 1999: 30). Güvenç kültür kavramını yedi başlık altında toplar. Bu 1. Öğrenilir olması, 2. İnsanlığın tarihinden gelmesi ve gelişmeye açık olması, 3. Toplumsallığı, 4. İdealize edilmiş kurallar bütünlüğü, 5. Beklentileri karşılaması, 6. Dinamikliği ve 7.soyut olmasıdır (2011: 130-135). Çakmakçı'ya göre de somut kültür ise yeme içme, giyim kuşam vs. iken soyut kültür maddesel olmayana karşılık gelir, anane, örf adet gibi (2011:212-213). Bu çalışma ise ''Okuma Becerileri" dersinde dijital ortamda paylaşılan Alman bir büyük ailenin fotoğrafı ile derste yapılan bir uygulama üzerine kurulmuştur. Bu resim, bir başka kültürün anlatılma çabasının dili öğrenen öğrenciler tarafından algılanması sürecini ortaya koymaya çalışmaktadır. Sözeylemlerde bulunan öğrenciler birbirlerini etkilemekte ve bilginin işlenmesine katkı sağlamaktadırlar. Bu araştırmadaki sorular kültürel bağlamda dilin kullanımına yöneliktir. Araştırma 3 soru etrafında yürütülmüştür:

1. Alman dilini öğrenen öğrenciler Alman dilinin öğretiminde gösterilenleri nasıl görmekte ve yorumlamaktadırlar?
2. Öğrenciler yabancı dildeki sözcükleri ezberlerken sözcüklere hangi anlamları yüklemektedirler?
3. Öğrenciler kendi kültürlerindeki anlamlandırma ile Alman dilindeki kültürel anlamlandırmayı ayırt edebilmekte midir?

**Yöntem**

Bu araştırma konusu itibariyle, dil ve kültür kavramlarını ele alarak yabancı dil öğretimindeki anlam ve önemini ortaya koymaya çalışmaktadır. Bir dilin sadece göstergelerinin öğretilmesinin yetersiz kalabileceği bir resimle ve bunun üzerine yapılan yorumlarla elde edilen veriler üzerinde çalışılacaktır. Bu çalışmada veriler nitel yaklaşım içerisinde yer alan bir durum analizi bakış açısıyla ele alınmıştır. Alman dili eğitimi bölümünde Okuma becerileri dersinde Almanya'da yaşayan bir ailenin resminden yola çıkarak öğrencilere yarı açık sorularla resmi yorumlamaları istenmiştir. Ders video yoluyla kayda alınmış, daha sonra el ile transkribe edilmiştir. Konu bağlamındaki sınıf içi söylemler kodlanarak ve temalar oluşturularak yeniden yapılandırılmıştır. Öğrencilere (Erkek=E, Kadın=K) ve öğretim görevlisine (Öğr.) kodlar verilmiştir. Sınıf içi iletişim Alman dilinde gerçekleştiği için, aslı transkribe edilmiş, bildirinin Türkçe olması nedeniyle anlaşılabilirlik açısından söylemlerin yanına parantez içinde Türkçe çevirileri verilmiştir. Böylelikle kültür ve dil kavramlarının yabancı dil öğretimindeki önemi bir ders içindeki uygulamada yer alan örneklerle ele alınmış ve dil-kültür-yabancı dil öğretimi ekseni üzerinde değerlendirmeye gidilmiştir. Çalışma bu ders örneği ile sınırlıdır. Yabancı Diller bölümünde birinci sınıfların Okuma becerileri dersinde konuya giriş esnasında dersin o günkü konusuna giriş yapılırken önce öğrencilere bir resim gösterilmiştir. Bu resimde babanne/annane, dede, bir kadın, bir erkek, bir kız çocuğu ve bir erkek çocuğu bulunmaktadır (Erişim: 22 Mart 2023 - https://de.freepik.com/fotos-premium/nette-familie-von-mehreren-generationen-die-am-seeufer-steht_6177999.htm ).

Öğrencilerden bu bireylere isim vermeleri, yaşlarını, meslekleri, nasıl bir yerde yaşadıklarını ve minimalist bir yaşam sürüp sürmedikleri sorulmuştur. Buradan elde edilecek veriler, yabancı dil öğretiminde kültürel bağlamları da önemle vurgulamak gerektiği ve öğrencinin bu sözeylemleri gerçekleştirirken hedef dildeki toplumsal beklentilerin neler olduğu üzerinde durulması gerektiği yönündedir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Searle göre: "Dilin nasıl bir dizgesi olduğu, hangi gerçeklik birimlerinin dilde anlam kazandığı; bağlantılı olarak düşüncenin nasıl biçimlendiği o toplumsal gerçekliğe özgü niteliklerdir. Diğer bir deyişle, belli bir toplumun tarihsel ve kültürel yapılanma süreci, aynı zamanda, o toplumdaki bireylerin ne tür kurumsal gerçeklikler oluşturduğunun, bu gerçekliklere ne tür anlam ve işlevler kattığının, nasıl düşündüklerinin ve dilleriyle bu anlam ve işlevleri nasıl aktardıklarının tanımıdır." (Büyükkantarcıoğlu 2006: 50). Toplum içerisinde yer alan bireyin algılama biçimlerini içinde bulunduğu kültürün çerçevesinin belirleyici olacağı

düşünülmektedir. Bu doğrultuda yabancı dil öğretiminde göstergelerin öğretiminde hedef dilin kültürünün de öğretimi öğrencinin diğer kültürü anlamlandırmasını sağlayacaktır. Dil öğretimi iki kültür arasında köprüler kurabilmelidir. Bunun beraberinde hedef dili öğrenen öğrencinin empati duygusunu geliştirmesine ve hoşgörü sağlamasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öğrencilere sadece kavramların öğretilmesi hedef dilde iletişimin aksamasına neden olabileceğinden dilsel davranışların da önemli olduğu vurgulanmalıdır. Bu olası iletişim sorunlarının minimum düzeye indirgenmesi için gerekli olduğu düşünülmektedir. Hedef dilde öğretilecek olan dijital veya yazılı malzemede mutlaka kültürel bağlamı içerisinde verilmelidir. Dil öğretimi süreci bu şekilde göz önünde bulundurularak işlediğinde aynı zamanda dünya barışına ve karşılıklı hoşgörüye hizmet edeceği kaçınılmazdır. Yabancı Dil öğretiminde Dil ve kültür bağlamı konusuyla ilgili ileride yapılacak başka çalışmaların bu görüşleri destekleyeceği veya başka bakış açılarıyla zenginleştireceği düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Yabancı dil öğretimi, dil, kültür, yabancı dil olarak Almanca

**Kaynakça**

Annett Reimer (2005). Die Bedeutung der Kulturtheorie von Geert Hofstede für das internationale Management, Wismarer Diskussionspapiere, No. 20/2005, Hochschule Wismar, Fachbereich Wirtschaft, Wismar.

Blumer, Herbert u.a. (2013). Symbolischer Interaktionismus Aufsätze zu einer Wissenschaft der Interpretation. Berlin: Suhrkamp.

Büyükkantarcıoğlu, Nalan (2006). Toplumsal Gerçeklik ve Dil. İstanbul: Multilingual Yayınevi.

Doğan, Gürkan (2003). Söylemin yorumlanması. Kocaman, A./Ruhi, Ş./Zeyrek, D./Doltaş, D./Bengi-Öner, I./Doğan,G. Söylem Üzerine. Ankara: Metu Press, 82-104.

Gökulu, Gökhan (2019). Sembolik etkileşimci teorinin gündelik yaşam sosyolojisine katkıları. EKEV Akademi Dergisi 23/80. 173-190.

Günay, V. Doğan (2004). Dil ve İletişim. İstanbul: Multilingual Yayınevi.

Kılıç, Veysel (2002) Dilin işlevleri ve İletişim. İstanbul: Papatya Yayıncılık.

Kocaman, Ahmet (2003). Dilbilim Söylemi. Kocaman, A./Ruhi, Ş./Zeyrek, D./Doltaş, D./Bengi-Öner, I./Doğan,G. Söylem Üzerine. Ankara: Metu Pres, s.1-11.

Kocaman, A./Ruhi, Ş./Zeyrek, D./Doltaş, D./Bengi-Öner, I./Doğan,G. (2003) Söylem Üzerine. Ankara: Metu Pres.

Kochan, Detlef C. (1975). Sprache und kommunikative Kompetenz. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Mead, G. H. (1934). Mind, self, and society: from the standpoint of a social behaviorist. Chicago: University of Chicago Press.

Oksaar, Els (2008). Kültürlerarası İletişim Bağlamında Kültür Kuramı (Çev: A. Selçuk). Konya: Çizgi Kitabevi.

Piepho, Hans-Eberhard (1978). Das Erkennen und Auflösen von Ursachen sprachlich und soziokulturell bedingter Missverstaendnisse als Lernziel im Englischunterricht. (Yay. Kühlwein, W./Radden, G.) Sprache und Kultur: Studien zur Diglossie, Gastarbeiterproblematik und kulturellen Integration. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 287-308.

Rıfat, Mehmet (1990). Dilbilim ve Göstergebilimin Çağdaş Kuramları. İstanbul: Düzlem Yayınları.

Ruhi, Şükriye (2003). Söylem ve Birey. Kocaman, A./Ruhi, Ş./Zeyrek, D./Doltaş, D./Bengi-Öner, I./Doğan,G. Söylem Üzerine. Ankara: Metu Pres, 12-26.

Zeyrek, Deniz (2003). Söylem ve Toplum. Kocaman, A./Ruhi, Ş./Zeyrek, D./Doltaş, D./Bengi-Öner, I./Doğan,G. Söylem Üzerine. Ankara: Metu Pres, s.27-47.

Zeyrek, Selin (2020). Dil-Kültür İlişkisi Doğrultusunda Yabancı Dil Öğretimi. International Journal of Teaching Turkish as a Foreign Language Cilt 3 Sayı 2, 165-186.

# Çocuklara Yabancı Dil Olarak Fransızca Öğretiminde Kültürlerarası Arayışlar

Çiğdem Kurt
Galatasaray Üniversitesi

**Problem Durumu**

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM); öğrenme, öğretme ve değerlendirme alanlarına paralel olarak yabancı dil öğretim-öğreniminde hedeflenen amaçlar ve beceriler hususunda da önemli değişikliklerin habercisi olmuştur. D-AOBM'ye göre (CEFR, 2001) dil becerileri, *genel beceriler* ve *dilsel iletişim becerileri* olarak ikiye ayrılmaktadır. D-AOBM'ye göre *dilsel iletişim becerisi* kendi içinde üç bileşenden oluşur: "*dilsel* (sözcüksel, gramer, anlamsal, fonolojik, imla, yazım), *sosyolinguistik* (sosyal ilişkilerin belirteçleri, nezaket kuralları, popüler bilgeliğin ifadeleri, sicil, lehçe ve aksan farklılıkları); *pragmatik* (söylemsel ve işlevsel beceriler ve etkileşimsel ve işlemsel modeller)." (Beacco, Byram, Cavalli, vd., 2010, s.35-36). *Genel beceriler* ise şu bileşenleri kapsamaktadır: Bilgi '*savoirs'* ; beceri ve bilgi birikimi '*savoir-faire'* ; tutum '*savoir-être'* ; öğrenme '*savoir-apprendre'* ve keşfetme '*savoir-découvrir'* (a.g.e, 2010, s.38) Alanyazında birçok çalışmada önemle değinildiği üzere (Byram, 1997; Byram, 2003, s.1; Byram ve Feng, 2004, s.149; Aguilar, 2009, s.253), dil öğretiminde sosyal bilimlerin diğer alanlarındaki *'kültürel dönüş'e* paralel olarak kültürel boyuta artan bir sıklıkta atıfta bulunulmaktadır ve uzun süredir dil öğretiminin amaçlarında ve hedeflenen becerilerinde dil becerisinden toplumdilbilimsel veya iletişim becerisine ve ardından da son olarak kültürlerarası beceriye doğru bir evirilme olmuştur. Bu kültürel dönüşüm çerçevesinde yabancı dil öğretiminin/öğreniminin amaçlarına yönelik çalışmalarda (Kramer, 1997; Starkey, 2002; Zarate, 2003 cité par Byram & Feng, 2004, s.152) kültürel boyutu ve bilhassa öğretmen eğitiminde kültürlerarasılığı hedef alan amaçlar etrafında odaklanılmıştır (Garrido ve Álvarez, 2006, s.175). Ancak çocuklara yabancı dil öğretiminin amaçlarında hala dilsel, iletişim veyahut kültürel amaçlar üzerinde ikilemler veya çekinceler boy gösterirken (Abdallah-Pretceille, 1991, s.95; Kilimci, 1998; Dabène, 2003, s.13), Hagège'in (1996) erken yaşta yabancı dil öğretiminde özellikle kültürel boyutu işaret etmesinin akabinde erken yaşta kültürlerarası dil öğretimini/öğrenimini hedef alan çalışmalar (Kurt, 2018) alanyazında boy göstermeye başlamıştır. Ancak yabancı dil öğretiminde kültür, alanyazında sayısız çalışmaya rağmen (Byrnes, 2002; Kramsch 1993, 1997, 1998; Lange & Paige, 2003; Risager, 2006, 2007 Kramsch 2013, s.58-59'da belirtildiği üzere), küresel ölçekte tartışıla gelen bir konu olmaya devam etmektedir. Tam da bu noktada, yabancı dil öğretiminde söz konusu uzlaşı yokluğunun ortasında, yalnızca iletişimsel yaklaşımı geri de bırakmanın ötesinde dil öğretimin amaçlarının yeniden tanımlanarak kültürel boyutun dil öğretiminin temel bir bileşeni olarak kabul edilmesi yönünde sesler yükselmektedir (Garrido ve Álvarez, 2006, s.164). Avrupa Konseyi de özellikle öğretmenlerin kültürlerarası bakış açısına ilişkin farkındalığını artırmaya yönelik öğretmen yetiştirme programlarına kültürlerlerarasılığın dahil edilmesine işaret etmektedir (Leclercq, 2002, s.65). "Yabancı dil öğretmen yetiştirme programında kültürlerarası iletişim becerilerinin merkezi rolünde ısrar etmek, söz konusu programa yeni bir unsur eklediğimiz anlamına gelmez, ancak kültürlerarasılık ile ilgili olarak bu programda bir değişikliği savunduğumuz anlamına gelir." (Willems, 2002, s.19) Dolayısıyla, "Çokdilli ve kültürlerarası eğitime müfredatta yer verme arzusu, önceden var olan müfredatın izlediği hedeflerden kopma mantığının bir parçası olmaksızın, kültürlerarasılıkta önemli değişikliklere yol açabilir." (Beacco, Byram, vd., 2010, s.8). Bu doğrultuda kültürlerarası yaklaşımın eğitimin amaç ve içeriklerine yansıması hususunda Leclercq'e göre (2002, s.59) kültürlerarası bakış açısı, eğitimde öğretim içeriklerinin, amaçlarının ve öğretim yöntemlerinin yeniden düşünülmesini dolayısıyla da hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitiminin yeniden ele alınmasıyla her düzeyde eğitim içeriğinin az ya da çok derinden değiştirilmesiyle eğitimde yeniliğin öncüsü olarak nitelendirmektedir. Ancak; Byram, Holmes ve Savvides (2013, s.251-252) kültürlerarası iletişim becerisini iletişim becerisini tamamlamak için kültürel bir dönüş olarak nitelendirilse de kültürlerarası iletişim becerisi ile öğretmenlerin ve öğrencilerin önceliklerinin amaçlarının arasındaki ilişkiyi zayıf olarak nitelendirmektedir. Bunun yanı sıra alanyazında uluslararası arenada gerçekleşen çalışmalarda "yabancı dil öğretiminin hedefleri çoğu öğretmen tarafından dilsel terimlerle tanımlanmaya devam etmektedir." (Lázár, 2011, s.117) ve ulusal alanyazında özellikle çocuklara yabancı dil öğretimine yönelik çalışmalarda (Kurt, 2018) benzer şekilde öncelikle iletişim becerisine merkeze alan yabancı dil öğretmen eğitimi söz konusudur. Ağıldere ve Tertemiz (2013, s.1417) çokkültürlü ve kültürlerarası iletişimin merkezinde öğretim materyallerinde yansımalarına yönelik ileriki çalışmaların gereğine değinmiştir.

**Yöntem**

O vakit kültürlerarası yaklaşımın yansıtıcı uygulayıcıları olarak öğretmen eğitimcilerinin ve öğretmen adaylarının sınıf içi uygulamalarını öğretmen eğitiminde yeni yönelimleri ışığında ele almak için önem taşımaktadır. Bu gereksinimler ışığında bu çalışmada gerek öğretmen eğitimcilerinin gerek öğretmen adaylarının çocuklara yabancı dil Fransızca öğretiminde yansıtıcı uygulamaları olarak materyallerinde öncelikle kıldığı amaçlar ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda araştırma çerçevesinde, şu soruya yanıt aranmaya çalışılacaktır: Çocuklara yabancı dil Fransızca öğretiminde, öğretmen adaylarının sınıf içi uygulamalarında öncelikli kıldığı amaçlar nelerdir? Böylece bu çalışmayla da hizmet öncesi yabancı dil öğretmen eğitiminde öğretmen adaylarının gelecekteki uygulamalarına örnek teşkil edecek öğretim materyallerini

kültürlerarası yaklaşım çerçevesinde incelenerek yabancı dil öğretiminin hedeflenen amaçlarını basit bir saptamanın ötesinde gelecekteki ilgili alana yönelik uygulamalara ışık tutmaya çalışılacaktır.

**Araştırma Modeli**

Bu çalışmada, çocuklara yabancı dil öğretiminde kültürlerarasılığın izleri gerek öğretmen eğiticimlerinin görüşleri gerekse öğretmen adaylarının sınıf içi uygulamalarında tasarladıkları öğretim materyallerinden hareketle sürüldüğü için her bir analiz durumu (öğretmen eğitimcisi ve öğretmen adayları) bütüncül bir bakış açısıyla karşılaştırmalı olarak araştırılmaya çalışıldığından nitel araştırma desenlerinden bütüncül çoklu durum çalışması (Yin, 1994, s.46) kullanılmıştır. Nitekim "Bu desende birden fazla kendi başına bütüncül olarak algılanabilecek durum söz konusudur. Her bir durum kendi içinde bütüncül olarak ele alınır ve daha sonra birbirleriyle karşılaştırılır." (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 327)

**Katılımcılar**

Araştırmanın katılımcı Türkiye'de Eğitim Fakültesi Fransızca Öğretmenliği programında *Çocuklara Yabancı Dil öğretimi Dersi* vermekle sorumlu öğretmen eğitimcileri ve sınıflarında yer alan öğretmen adaylarından oluşmaktadır.

**Veri Toplama Aracı:**

Çocuklara yabancı dil öğretimi dersine girmekte olan öğretmen eğitimcilerinin görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile incelenirken bu öğretmen eğitimcilerinin sınıflarında yer alan öğretmen adaylarının sınıf içi uygulamalarında çocuklara yabancı dil öğretimine yönelik tasarlamış oldukları öğretim materyalleri doküman tekniği ile incelenmiştir.

**Verilerin Analizi**

Araştırmadan elden edilen veriler tümevarımsal içerik analizi ile analiz edilecektir. Tümevarımcı içerik analizi, "Kodlama yoluyla verilerin altında yatan kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaktadır." (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 259).

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Çocuklara yabancı dil Fransızca öğretiminde kültürlerarasılığın izlerinin öğretmen eğitimcilerinin ve öğretmen adaylarının sınıf içi uygulamalarındaki materyalleri ışığında belirlenmeye çalışılan bu araştırmanın sonucunda, iletişim becerinin öncelikli beceri olarak ele alındığı saptanmıştır. Lussier, Auger, vd.'ne göre (2003, p.196) "İletişim becerisinin modern dillerin öğretilmesi/öğrenilmesinin on yıldan fazla bir süredir dört bileşen etrafında geliştiğini göstermektedir: dilsel yeterlilik, söylemsel yeterlilik, toplumdilbilimsel yeterlilik ve stratejik yeterlilik" (Canale & Swain, 1980; Canale, 1983; Bachman 1991; Conseil de l'Europe, 2001 cité par Lussier, Auger, Urbanicova, Armengol, De la Serna, & De Miguel, 2003, p.196) Leclercq (2002) yabancı dil öğretiminin sadece iletişime becerisi öncelikli olmasını şu şekilde açıklamaktadır: "Avrupa Konseyi, yabancı dil öğretiminde öncelikle iletişime ve ardından program ve kitapların ele alınmasında dil seviyelerinin kullanımına atfedilen önem hususunda etkili bir şekilde takip edildi. Bu, şüphesiz, o zamanlar siyasi ve eğitim belirleyicileri arasında, modern dil öğretim yaklaşımlarında hatırı sayılır bir geri kalmışlık olduğuna dair yaygın izlenimle açıklanabilir." (Leclercq, 2002, s.60-62) Siqueira (2017, s.391, 399, 402) Kültürlerarası eğitimi tartışırken, öğretmenlerin kişisel görüşleri, inançları ve bağlılıkları, müfredatın, programların, materyallerin topyekûn uyum içinde gitmesi beklenirken öğretmen eğitimcilerinin dilleri bir kurallar dizisi ya da küreselleşmenin çıktısı amaçlar doğrultusunda görmenin ikileminde hâlâ derin bir çatışmanın tuzağına düşmüş gibi göründüğünü belirterek öğretmen eğitimcilerinin duruşunu kültürlerarası öğretmen eğitimcisi olarak ciddi şekilde yeniden düşünmenin önemine işaret etmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Öğretmen eğitimi; Fransız dili eğitimi, kültürlerarası yaklaşım, kültürlerarası iletişim becerisi

**Kaynakça**

Aguilar, M. J. C. (2009). Intercultural communicative competence in the context of the European higher education area. Language and Intercultural Communication, 9 (4), 242-255, DOI: 10.1080/14708470902785642

Ağıldere, S.T., & Tertemiz, N. I. (2013). Intercultural skills in the newly developed elementary and the revised secondary French Curricula in relation to Common European Framework of Reference for Languages. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 93, 1414 -1417.

Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2010). Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. (2003, 3-5 décembre). Intercultural competence and the politics of foreign language education. VIII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura (SEDLL)

Byram, M., & Feng, A. (2004). Culture and language learning: teaching, research and scholarship. Language Teaching, 37, 149-168. Doi:10.1017/S0261444804002289

Byram, M. (2011). La compétence interculturelle. Dans P. Blanchet, & P. Chardenet (dir.). Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures: Approches contextualisées (1ère éd.) (pp.253-). Paris : Éditions des archives contemporaines.

Byram, M., Holmes, P., & Savvides, N. (2013). Intercultural communicative competence in foreign language education: questions of theory, practice and research. The Language Learning Journal, 41 (3), 251-253.

Garrido, C., & Álvarez, I. (2006). Language teacher education for intercultural understanding. European Journal of Teacher Education, 29 (2), 163-179.

Kilimci, A. (Ed.) (1998). *Anadilinde çocuk olmak*. İstanbul: Papirüs.

Kramsch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. Iranian Journal of Language Teaching Research, 1(1), 57-78.

Leclercq, J. M. (2002). Figures de l'interculturel dans l'éducation [Facets of interculturality in education]. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.

Ryan, P. M. (1998). Cultural knowledge and foreign language teachers: a case study of a native speaker of English and a native speaker of Spanish. Language Culture and Curriculum, 11(2), 135-153.

Siqueira, S. (2017). Intercultural language educators for an intercultural world: action upon reflection. Intercultural Education, 28 (4), 390-407.

Willems, G. (2002). Politique de formation des professeurs de langues en faveur de la diversité linguistique et de la communication interculturelle. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yin, R.Y. (1994). *Case study research: Design and methods (4th Edition*). Thousand Oaks: Sage Publication.

# Göç Odaklı Çocuk Kitaplarında Dil Bariyerleri

Oğuzhan Yılmaz
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Bilge Destegüloğlu
Çukurova Üniversitesi

**Problem Durumu**

Savaş, katliam ve soykırım gibi kişinin varlığını direkt tehdit durumların (Faist, 2016) yanında doğal afet, ekonomik nedenler ve baskıcı politikalar gibi çeşitli sebepler de insanları göç etmeye zorlamaktadır. Bu konuda Birleşmiş Milletler (BM) Uluslararası Göç Örgütü (IOM) tarafından açıklanan 2022 Dünya Göç Raporu'na göre, 2020 itibarıyla dünya genelinde 281 milyon göçmen (https://ekmekvegul.net/sinirlarin-otesi/uluslararasi-goc-orgutu-dunyada-281-milyon gocmenin-135-milyonu-kadin) bulunmaktadır. Türkiye ise özellikle Arap Baharı sonrasında Suriye'de yaşanan iç savaş sonucunda milyonlarca göç almış ve almaya da devam etmektedir. Göçmen olarak adlandırılan insanların göç ettikleri ülkelerde; barınma sorunu, eğitim olanaklarından yararlanamama, işsizlik ve mental çöküş gibi çeşitli problemler ile karşılaştıkları görülmektedir (Kavita, 2000; Ingleby, 2005; Betts & Loescher, 2011). Tüm bu problemlerin yanında ülkede hâkim dilin göçmenler tarafından eksik veya hiç bilinmemesi de çeşitli problemlere sebep olmaktadır (Canpolat, 2020; Dolan, 2014; Dryden-Peterson, 2015; Hope, 2008). Küreselleşen dünyada dil, insanların mesajlarının iletilmesinin önünde bir engel/bariyer olarak karşımıza çıkmaktadır (Buarqoub, 2019).

Yeni bir ülkeye göç eden göçmenler için dil, yeni hayatlarının birçok alanında bariyer olmaktadır. Yaşamlarının herhangi bir döneminde çeşitli nedenlerden ötürü göç etmeye zorlanan bireylerin hem dil özelinde yaşadıkları olumsuzların betimlenmesi hem bu problemleri yaşayanların sadece kendileri olmadığının farkına varılması hem de dil engelini/bariyerini ortadan kaldırmak için stratejiler öğrenilmesi önemlidir. Çocuk kitaplarını müfredatın bir parçası olarak kullanmak ya da yaşanan dil bariyerleri ile nasıl baş edileceği konusunda çocuk kitaplarını kullanmak dil engeli/bariyeri probleminin çözümünde yer alabilir. Bu kapsamda Bandura & Walters'in (1963) yaptıkları araştırmaya göre, çocuklar kurgusal metinlerdeki insan tiplerini gerçek insanlara oranla daha fazla taklit etme eğilimindedir. Benzer şekilde çocukların, okudukları kitaplardaki olaylardan etkilenip kahramanları ve onların davranışlarını benimsediği aktarılmaktadır (Booth, 1961; Miller, 2011; Karatay, 2014; Lukens vd., 2018). Dolayısıyla çocuk kitapları, çocukların çeşitli duygularla baş etme, empati kurma ve sorunlara farklı yollardan çözüm bulma gibi becerilerine katkıda bulunabilmektedir (Bulut, 2018; Dolan, 2014; Gönen, 2014). Bu açıdan çalışmada, eleştirel kurban teorisi ve ekolojik kültür teorisi adındaki iki kuram ışığında göçmenlerin göç sonrasında karşılaştıkları dil bariyerleri açıklanmaya çalışılacak ve bu yolla farkındalık oluşturulup empati becerisinin geliştirilmelerine yardımcı olacaktır.

Göç odaklı çocuk kitaplarında okudukları karakterler ile özdeşim kurma ihtimali yüksek olan çocuk okurlar için onlara, göçmenlerin karşılaştıkları dil bariyerlerinin kitaplar aracılığıyla sunulmasının ve bariyerlerin nasıl ortadan kaldırılabileceğinin sezdirilebilmesi önemlidir. Bu açıdan çalışmada, "Eleştirel Kurban Teorisi" ve "Ekolojik Kültür Teorisi" adlı iki kuram ışığında çocukların göç sonrasında yaşadıkları dil bariyerlerinin açıklanması ve göçmenlerin dili bir bariyer olmaktan çıkarma yöntemlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, "Göç odaklı çocuk kitaplarında dilin bariyer olarak sunuluş biçimleri nasıldır?" sorusuna cevap aranmıştır.

**Yöntem**

Çalışmada, göç odaklı kurgusal nitelikli çocuk kitaplarında bulunan dil bariyerlerinin görünümleri tespit edilmeye çalışıldığı için doküman analizi deseni tercih edilmiştir. Doküman analizi deseni, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin incelenmesini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Detaylı incelemelere imkân sağlaması, doküman analizi desenini işlevsel hâle getirmektedir (Bowen, 2009). Bu desende kullanan dokümanlar için öncelikle alan uzmanlarının yardımıyla Türkiye'de ve Amerika'da yayımlanan göç odaklı kitaplardan oluşan bir liste oluşturulmuştur. Sonrasında bu liste; çocuğa uygunluk, edebîlik, güncellik ve "dil bariyerleri" gibi ölçütleri göz önünde bulundurularak daraltılmış ve kurgusal nitelikli 9 çocuk kitabı çalışmaya dâhil edilmiştir. Seçilen kitapların künyelerine ve kısaltmalarına ilişkin detaylı bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Çalışmaya konu olan kitaplar temin edildikten sonra öncelikle herhangi bir kayıt tutulmadan okunmuştur. Daha sonra çalışmaya seçilen kitaplar eleştirel kurban teorisi ve ekolojik kültür teorisi odağında incelenip betimsel analize tabi tutulmuştur. Çalışmanın geçerlik ve güvenirliğini artırmak amacıyla Miles & Huberman'ın (1994) güvenirlik formülü esas alınarak kodlamalar yapılmış ve bu kodlamalar sonucunda kodlayıcılar arasındaki tutarlılığın .80'nin üzerinde olduğu görülmüştür. Çalışmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini artırmak adına farklı yazar ve yayınevine ait kitaplar çalışmaya dâhil edip çeşitleme yapılmıştır. Çalışmada alıntılar, tabloda belirtildiği şekilde kitap isimlerinin kısaltmaları ve sayfa numaralarından oluşmaktadır.

| **Tablo 1.** ***Çocuk Kitaplarına İlişkin Bilgiler*** |
|---|
| **KİTAP ADI** |
| Azzi in Between |
| Escape from Syria |
| Front Desk |
| Juju |
| Nowhere Boy |
| Other words for home |
| Refugee |
| Save me A Seat |
| The Boy At the Back of the Class |

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Türkiye'de ve Amerika'da yayımlanan göç odaklı çocuk kitaplarında sunulan dil bariyerlerinin; dezavantajlı grupların (kadınlar ve çocuklar gibi) kurban olma deneyimlerinin ele alındığı **eleştirel kurban teorisi ve** kültürel özellikler ile çevre arasındaki etkileşimin ele alındığı **ekolojik kültür teorisi isimli iki teori** odağında incelendiği çalışmada, aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Göçmenlerin göç ettikleri ülkenin dilini bilmemesi / az bilmesi veya doğru kullanamaması dili bariyer konumuna getirmektedir. Göçmenlerin göç ettikleri ülkenin dilini bilmemesi / az bilmesi, iletişim sorunu yaşamalarına veya öz güven eksikliğine sebep olmaktadır. Göçmenlerin ülkenin dilini bilmek ile birlikte doğru kullanamaması ise doğru anlaşılmamaya, alay edilmeye ve kendini savunamamaya sebep olmaktadır.
2. Dilin tam anlamıyla bilinmemesi veya doğru kullanılamaması, göçmenler ile yerleşik kültürdeki çocuklar arasında özellikle eğitim ortamında güç dengesizliğine sebep olduğu, göçmen çocukların müfredatı dil engeli yüzünden anlamakta zorlandığı görülmüştür.
3. Dilin tam anlamıyla bilinmemesi veya doğru kullanılamaması, göçmenler ile yerleşik kültürdeki çocuklar arasında güç dengesizliğine sebep olduğu bir diğer ortam ise sosyal yaşamdır. Dil bariyerleri olduğu için söylemek istediklerini anlatamayıp konuşulanları anlayamamaktadır.
4. Kültürel özellikler arasında yer alan dilin, göçmenler tarafından doğru kullanılamaması göçmenlerin akran zorbalığına da maruz kalmasına neden olmaktadır.
5. Dilin bir bariyer olduğunu fark eden göçmen çocuklar ve yetişkinler, dil bariyeri problemini ortadan kaldırmak için kimi zaman daha fazla çaba göstermekte kimi zaman ise destek olan yerli insanlar ile pratik yapmaktadır.

**Anahtar Kelimeler**: Çocuk kitapları, göç, dil bariyeri, eleştirel kurban teorisi, ekolojik kültür teorisi

**Kaynakça**

Bandura, A., & Walters, R. H. (1963). *Social learning and personality development*. NewYork: Holt, Rinehart and Winston.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27-90.

Buarqoub, I.A.S. (2019). Language barriers to effective communication. *Utopía y Praxis Latinoamericana, 24*(6), 64-77. https://www.redalyc.org/journal/279/27962177008/html/

Bulut, S. (2018). Çocuk edebiyatına sığınanlar: Zorunlu göç öyküleri. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 8*(14), 383-410

Canpolat, Ö. (2020). Aynı dili konuşamama-ötekileştirilme-yabancılaşma üçgeninde sıkışmalar: Ortaokul ve lise öğrencilerinin durumları (İstanbul ve Batman'da yapılan karma çalışma, 2019). (Yayımlanmamış Doktora Tezi), T.C. Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sosyoloji Anabilim Dalı.

Dolan, A. M. (2014). Intercultural Education, Picturebooks and Refugees: Approaches for Language Teachers. *CLELEjournal 2*(1), 92-109.

Dryden-Peterson, S. (2015). The Educational Experiences of Refugee Children in Countries of First Asylum. Migration Policy Institute.

Faist, T. (2016) Cross-Border Migration and Social Inequalities. *Annual Review of Sociology, 42*, 323-346. https://doi.org/10.1146/annurev-soc-081715-074302

Gönen, M. (2014). Alanın bileşenleri bağlamında çocuk edebiyatı öğretiminin amacı ve işlevi. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi (Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Özel Sayısı), CVII*(756), 260-261.

Hope, J. (2008). ‘‘One day we had to run’’: The development of the refugee identity in children’s literature and its function in education. *Children’s Literature in Education, 39*, 295–304. https://doi:10.1007/s10583-008-9072-x

Ingleby, D. (2005). Forced migration and mental health rethinking the care of refugees and displaced persons, (Ed. David Ingleby), *Forced mıgratıon and mental health rethinking the care of refugees and displaced persons.* Springer Science + Business Media, Inc. :United States of America. doi:10.1007/b99490

Karatay, H. (2014). Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı, (Ed.) Tacettin ŞİMŞEK, Çocuk Edebiyatı Metinlerinde Bulunması Gereken Özellikler (s.81-129), Ankara: Grafiker.

Kavita P. (2000). The Age of Mass Migration: Causes and Economic Impactby Timothy J. Hatton; Jeffrey G. Williamson. Economic Geography, 76(3), 293–295. doi:10.2307/144294

Lukens, R. J., Smith, J. J. & Coffel C. M. (2018). *Çocuk edebiyatına eleştirel bir bakış*. İstanbul: Erdem.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An espended sourcebook.* California: SAGE Publications.

Miller, S. (2011). Positive role models vs. bullies: Can they be distinguished by following articulate animals ınto worlds of suspended disbelief?. *Forum on Public Policy Online*, 0-12. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ944211.pdf

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin.

# Community of Inquiry Environment for Enhancing Reading into Writing Skills, Self-efficacy, and Strategy Use of Preparatory School Students

Gamze Uçak Ersizer
İstanbul Medipol Üniversitesi

**Problem Statement**

Covid-19 outbreak challenged the medium of traditional education and introduced many concepts including emergency education, hybrid education, and online education. Now, in the post-covid era when there is an emergency, the immediate solution is to offer online education, especially in higher education. One recent example is the devastating earthquakes in Turkey. This shows that such concepts are here to stay and can offer several practical benefits. However, changing the medium of education back and forth causes students to have motivational problems, adaptation difficulties to go back to classrooms, to feel lonely, and to have "impartial" learning. Therefore, online environments where students can meet and learn together can help overcome such problems. In this sense, creating online Community of Inquiry (CoI) environments which emphasize the importance of communication among a community sharing a similar goal (Garrison, Anderson, & Archer, 1999) can help create autonomous learners who have critical thinking skills. Three main elements and interrelationships among them within CoI for a successful higher educational experience are cognitive, social, and teaching presence. Cognitive presence highlights the meaning construction through communication and promotes critical thinking. Social presence ensures the interaction and feeling of being with real people within the virtual environment aiming at affective aspect of learning. Teaching presence that can be ensured by any participant or by a teacher requires the design of the educational experience in terms of course design and content and facilitates cognitive and social presences.

Such an environment can especially be helpful for English language learners in preparatory schools who are expected to reach B2 level in an academic year to study in their departments whose medium of instruction is English. They are expected to master receptive (i.e., listening and reading) and productive skills (i.e., writing and speaking). In schools, these skills are mostly taught separately, and they learn several rules and concepts, however, as in the native language acquisition process, learning and practicing these skills in an integrated manner would enhance better learning. One such integrated area is reading into writing. As a real-life skill and frequently used in language tests, it requires learners to synthesize reading materials into writing (Cho, Rijmen, & Novak, 2013). EFL learners face difficulties in reading comprehension due to its complex nature and the demands of academic reading makes it harder requires well-preparedness (Grabe & Stoller, 2020). To prepare the learners, reading strategies in EFL can be explicitly taught to increase comprehension (e.g. Huang et al., 2009) as selecting among and using them necessitates conscious actions and active involvement. As of similar importance, writing skill of EFL students can be predicted by their reading skills to some extent. According to the directional hypothesis of Eisterhold (1990), writing is enhanced through reading as they share structural components. These components can be transferred to the other modality once learned.

Though the benefits of strategy training, EFL teachers may not be able to allocate enough time for such training and may opt for following the textbooks due to large class sizes and lack of time while following the curriculum and readily available materials aligned with curricula (Sadeghi & Izadpanah, 2018). These disadvantages can be compensated for in the CoI environment where students are provided with strategy training and can discuss the strategies and how to apply them to reading and writing with given examples and tasks. They can learn by creating together and giving feedback to each other.

**Research Methods**

In this mixed research, the conceptual frameworks are Community of Inquiry and Social Cognitive Theory (Bandura, 1971) in relation to preparatory school students' reading into writing skills, self-efficacy, and strategy use. Participants will be students in four classes of the preparatory school a private university (each class has approximately 25 students, there will be around 100 students). The study will take place between January -June, 2024. Learners in this university learns about general English through main courses in the first academic semester and in the second semester, they start separate skill lessons. As the qualitative part of the study, a needs analysis will be conducted in January. 15 students from different proficiency levels will be interviewed and observed about their learning process, what they think of their reading and writing skills and how they evaluate their self-efficacy on these skills, their beliefs about strategy training, and how they would prefer learning reading and writing. If the saturation of themes is not met, additional students will be interviewed. Before introducing the CoI environment, the students will take Motivated Strategies for Learning scale (Pintrich et al, 1991), a multi-stage testing on reading comprehension, and a reading-into-writing task as pre-tests. On February, students in two classes will be introduced the CoI environment in the form of a student forum while the other two classes will continue their traditional classes as the control group. Within CoI, the content on strategy training and tasks where students need to work together will be uploaded by the researcher. The forum will also have modules for extra materials that can be uploaded both by the students and or

teacher, simulations and videos, and chat rooms. On June, students in the control and experimental groups will be given post-tests and interviews.

**Expected/Temporary Results**

It is anticipated that both cohorts will exhibit enhancements in their performance across the multistage reading comprehension test and the reading-into-writing task. Notably, the CoI (Community of Inquiry) participants are expected to demonstrate significantly more impressive scores. Analyzing the results of the Motivated Strategies for Learning scale, the control group's outcomes are projected to align with their pre-test scores, whereas the CoI group is anticipated to achieve higher scores. Moreover, a significant correlation is predicted between achievement scores and motivated strategies. In the context of interviews, individuals from the CoI group are likely to emphasize the paramount effectiveness of social presence, linking it to anxiety reduction. They might highlight the advantages of mutual learning, underscore the benefits of strategy training integrated into practical usage, and mention an augmented sense of self-efficacy resulting from positive feedback on their written outputs from peers. Simulations and videos could emerge as engaging tools, lowering the burden during their learning process. In terms of recommendations, the CoI group might propose the integration of diverse skill sets such ad listening into speaking or writing and reading into speaking and suggest refinements to the forum structure. However, potential limitations might encompass issues related to asynchronicity and disparities in time investment among peers.

**Keywords:** CoI, English learners, strategy training, self-efficacy, reading into writing skills

**References**

Bandura, A. (1971). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press. Retrieved from http://www.asecib.ase.ro/mps/Bandura_SocialLearningTheory.pdf

Cho, Y., Rijmen, F., & Novák, J. (2013). Investigating the effects of prompt characteristics on the comparability of TOEFL İBTTM integrated writing tasks. *Language Testing, 30*(4), 513-534.

Eisterhold, J. (1990). Reading/writing connections: Toward a description for second language learners. In B. Kroll (Ed.), S*econd language writing: Research insights for the classroom* (pp. 88-101). Cambridge: Cambridge University Press.

Garrison, D., Anderson, T., & Archer, W. (1999). Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education, 2*, 87-105. 10.1016/S1096-7516(00)00016-6.

Grabe, W. & Stoller, F.L. (2020). *Teaching reading: Foundations and principles.* In: Chapelle C.A. (ed), The Concise Encyclopedia of Applied Linguistics. Hoboken: Wiley, pp. 1063-1078.

Huang, H., Chern, C., & Lin, C. (2009). EFL learners' use of online reading strategies and comprehension of texts: an exploratory study. *Computers and Education, 52*(1), 13–26.

Pintrich, P., Smith, D., García, T., & McKeachie, W. (1991). *A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ).* Ann Arbor, MI: University of Michigan.

Sadeghi M and Izadpanah S (2018) Barriers in teaching reading to ELLS and ways of overcoming those obstacles. *Journal of Language Teaching and Research* 9(2): 295–301.

# İlkokul Çocuklarına Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi: Sınıf Öğretmenlerinin Deneyimleri

Berrin Genç Ersoy — TED Üniversitesi
Yavuz Kamacı — TED Üniversitesi

**Problem Durumu**

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi konusu ana dili olarak Türkçe öğretimi konusuna kıyasla daha yeni bir çalışma alanı olarak dikkati çekmektedir. Bu doğrultuda özellikle 20.yüzyılın ikinci yarısından itibaren Türkçe Öğretim Merkezleri (TÖMER), Yunus Emre Enstitüsü (YEE), Türkiye Maarif Vaktı, Yurtdışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı (YTB) ve Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik gerçekleştirilen çalışmaların sözü edilen önemde katkısı şüphesizdir (Kesik ve Ciğerci, 2020). Bahsi geçen kuruluşların gerçekleştirdikleri çalışmaların yanı sıra alanyazında da Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine ilişkin çalışmaların yoğunlaşarak devam ettirildiği görülmektedir. Alanyazında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine ilişkin gerçekleştirilen birtakım araştırmaların yöntem ve teknik seçimine (Güngör vd., 2020), karşılaşılan sorunlara (Demir, 2014; Yağcı, 2017), sözcük öğretimine (Maden vd., 2016; Uğur ve Azizoğlu, 2016) vb. dil becerilerine odaklanıldığı dikkati çekmektedir. Benzer şekilde Karadoğan ve Kardaş'ın (2023) Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yayımlanan makalelerin eğilimleri üzerine yaptıkları çalışmada araştırmacıların çoğunlukla genel konular ve materyal üzerine çalışma yaptıkları en az çalışılan örneklem grubundan birinin ilkokul kademesi olduğu görülmektedir. Alanyazında Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmeye yönelik yapılan çalışmaların genel olarak yetişkinlere odaklanıyor olması, ilkokul çocuğu yaşlarına ve seviyelerine uygun dil öğretimi süreçlerinin nasıl ilerlediği, öğretim süreçlerinde ne tür zorluklar yaşanıldığı, öğretim sürecinin önemli paydaşlarından olan öğretmenlerin deneyimledikleri yaşantıların neler olduğunun aktarımında oldukça kısır kalındığı dikkati çekmektedir. Bu bağlamda araştırmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ilkokul öğrencileri ile çalışan sınıf öğretmenlerinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde karşılaştıkları sorunların belirlenebilmesi amaçlanmaktadır. Sözü edilen temel amaç doğrultusunda araştırma ile sınıf öğretmenlerinin ilkokul öğrencilerine Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde karşılaştıkları sorunları belirleyerek öğretmen görüşleri doğrultusunda çözüm önerileri sunmak hedeflenmektedir. Bu bağlamda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten sınıf öğretmenlerine göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ilkokul öğrencilerinin dil öğrenme süreçlerinde yaşadıkları sorunlar nelerdir?
- Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten sınıf öğretmenlerinin dil öğretimi sürecinde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
- Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten sınıf öğretmenleri karşılaştıkları sorunlarla nasıl baş edebilmektedir?
- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ilkokul öğrencileri ile çalışan sınıf öğretmenleri Türkçe öğretimi sürecinde karşılaşılan zorlukların aşılabilmesi için ne tür çözümler önermektedir?

**Yöntem**

Bu araştırma bir betimleyici nitel çalışmadır. Nitel betimleyici araştırmaların temel amacı, herhangi bir olgunun doğrudan betimlenmesini sağlamaktır (Lambert ve Lambert, 2012). Bu bağlamda araştırmada ilkokul öğrencilerine Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini gerçekleştiren sınıf öğretmenlerinin deneyimleri ve görüşleri belirlenerek öğretmenlerin öğretim süreçlerinde karşılaştıkları sorunlar betimlenmeye çalışmıştır. Araştırma katılımcılarının belirlenmesinde amaçlı örneklemeden yararlanılmıştır. Bu bağlamda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ilkokul öğrencileri ile çalışan yedi sınıf öğretmeni gönüllülük esasına dayalı olarak araştırmaya dahil edilmiştir. Katılımcıların demografik bilgileri incelendiğinde 25 ila 40 yılları arasında mesleki kıdeme sahip oldukları ve mevcut sınıflarında 9 ila 16 arasında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ilkokul öğrencisi olduğu görülmektedir. Araştırma verileri açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu ile yüz yüze görüşmeler şeklinde toplanmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular sınıf öğretmenlerinin ilkokul öğrencilerine Türkçeyi yabancı dil olarak öğretme süreçlerinde yaşadıkları deneyimleri ortaya koymaya dönük olarak hazırlanmıştır. Görüşmeler sırasında kullanılması planlanan ve araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu, uzman görüşüne sunularak gerekli geliştirme ve düzenlemeler yapılmış ve form son halini almıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yolu ile analiz edilmiştir. Bu bağlamda süreçte verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamaları takip edilmiştir. Son süreçte ise elde edilen sonuçlar alanyazın ile desteklenerek tartışılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma soruları doğrultusunda elde edilen sonuçlar dört ana tema altında toplanmıştır. Birinci ana tema öğretmenlerin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine hazır oluşlarıdır. Birinci ana tema; Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik yeterlikler, duygusal gelişimin desteklenmesi, yaparak yaşayarak öğretimin gerçekleşmesi ve diğer meslektaşlardan öğrenme

olmak üzere dört alt kategoriye ayrılmaktadır. Araştırma sonuçları bu noktada Kuşçu'nun (2018) çalışmasındaki sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Kuşçu (2018) çalışmasında öğretmenlerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmeye eğitsel süreçler sonucunda başlamadıkları ve kendi deneyimleri sonucunda öğretim uygulamalarını yaptıkları ifade edilmiştir. Yabancı dil öğretimi sürecinde öğretmenin önemi ve etkisi (Benhür, 2006) düşünüldüğünde sınıf öğretmenlerinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda sınırlı bilgiye sahip olması ve kapsamlı eğitim almamış olmalarının öğretim sürecini olumsuz yönde etkileyeceği söylenebilir. İkinci ana tema Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin özellikleridir. İkinci ana tema; öğrencilerin bireysel özellikleri ve öğrencinin yakın çevre özellikleri olmak üzere iki alt kategoriye ayrılmaktadır. Benzer şekilde Moralı'nın (2018) çalışmasında da Türkçe öğretimi sürecinde çocukların duyuşsal durumundan ve ailesinden kaynaklı sorunların yaşandığı ortaya konmuştur. Üçüncü ana tema Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlardır. Üçüncü ana tema; öğrenci, yakın çevre ve diğer paydaşlar kaynaklı sorunlar olmak üzere üç alt kategoriye ayrılmaktadır. Dördüncü ve son tema ise Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlarla baş etme yollarıdır. Dördüncü ana tema; yazma becerisini geliştirmek için ev ödevi vb. verme, yazma, okuma ve konuşma motivasyonunu artırmaya yönelik çalışma yapma, sosyal etkinliklere öğrencilerin dahil edilmesi, okul-aile işbirliğine yönelik çalışma yapma, öğrencilere yönelik destek eğitimi verilmesi ve tüm öğrencilere eşit mesafede durma çabası olmak üzere sekiz alt kategoriye ayrılmaktadır.

**Anahtar Kelimeler**: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, sınıf öğretmenleri, karşılaşılan sorunlar

**Kaynakça**

Benhür, M. H. (2006). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğretmenin önemi. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı – Belleten, 54*(2006/1). 45-54.

Demir, Ş. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi: Yöntemler, uygulamalar, öğrenme ve öğretmede karşılaşılan bazı sorunlar. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, 3*(7), 144-158.

Güngör, H., Çangal, Ö. ve Demir, T. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretimine ilişkin öğrenici ve öğretici görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40*(3), 1163-1191. https://doi.org/10.17152/gefad.756612

Kardoğan, M. ve Kardaş, M. N. (2023). Türkiye'de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yayımlanan makalelerin eğilimleri üzerine bir inceleme. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11*(1), 1-12. https://doi.org/10.53586/susbid.1218745

Kesik, C. ve Ciğerci, M. F. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin tarihçesi ve günümüzdeki durumu. M. F. Ciğerci (Düz.), *İlkokul öğrencilerine Türkçenin yabancı olarak öğretimi* (s. 1-9) içinde. Pegem Akademi.

Lambert, V. A. ve Lambert, C. E. (2012). Qualitative descriptive research: An acceptable design. *Pacific Rim International Journal of Nursing Research, 16*(4), 255-256.

Maden, S., Altunbay, M. ve Dinçel, Ö. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sözcük öğretimi uygulamaları: Kavram haritası örneği. *Milli Eğitim Dergisi, 45*(210), 477-488.

Moralı, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *OPUS International Journal of Society Researches, 8*(15), 1426-1449. https://doi.org/10.26466/opus.443945

Uğur, F. ve Azizoğlu, N. İ. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının sözcük öğretimi açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 4*(1), 151-166.

Yağcı, G. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri: Belarus örneği. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı – Belleten, 65*(1), 191-199.

# Potential Challenges and Ethical Considerations of ChatGBT in Language Education

Bilal Karaca
Trabzon Üniversitesi

Abdullatif Uyumaz
Trabzon Üniversitesi

Tuncay Gezder
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

**Problem Statement**

The integration of artificial intelligence (AI) in various applications, such as language learning has given rise to the development of a language learning tool called ChatGBT (Chat Generative Pre trained Transformer) that relies on chatbots. This novel application of AI holds promise for revolutionizing educational experiences by offering tailored language instruction and practice. However it is important to consider the ethical implications and potential challenges associated with using ChatGBT in educational settings. This study aims to delve into these critical aspects to ensure the responsible and effective integration of ChatGBT into language learning contexts. The fundamental research problem at the heart of this study lies in identifying and analyzing the potential challenges and ethical considerations inherent in utilizing ChatGBT as a language learning tool within educational environments. As AI-driven technologies like ChatGBT gain prominence in educational discourse, it becomes imperative to scrutinize their impact on pedagogical practices and learner experiences.

This study seeks to address the following key questions:

1. What ethical considerations arise from the use of ChatGBT, particularly concerning data privacy, bias, cultural sensitivity, and the potential depersonalization of the learning process?
2. How can educators, developers, and policymakers collaboratively mitigate potential challenges and uphold ethical standards while maximizing the benefits of ChatGBT in educational language learning

The significance of this study rests on its potential to inform educational stakeholders, policymakers, and developers about the nuanced complexities surrounding the integration of ChatGBT in language learning environments. By uncovering potential challenges and ethical considerations, this research will provide a comprehensive foundation for making informed decisions, designing robust instructional strategies, and establishing guidelines that promote responsible AI integration in education. Furthermore, the insights gleaned from this study will contribute to the broader discourse on AI ethics in education, ensuring that technological advancements align with pedagogical values and the diverse needs of learners. As AI continues to shape the landscape of education, a rigorous examination of the ethical dimensions and challenges associated with ChatGBT will empower educators and policymakers to harness its potential while safeguarding the integrity of education.

**Research Methods**

The primary objective of this review study is to comprehensively analyze and synthesize empirical research concerning the challenges and ethical considerations associated with the implementation of ChatGBT in language education. To achieve this, a rigorous methodology was employed to identify, collect, and analyze relevant studies.

**Data Collection**

To gather pertinent empirical research, a systematic and comprehensive search strategy was devised. This involved searching two reputable academic databases, namely Web of Science and Scopus. These databases were chosen due to their extensive coverage of scholarly literature across diverse disciplines. The search terms were carefully selected to ensure the retrieval of studies that specifically addressed the challenges and ethical implications of employing ChatGBT in language learning contexts.

The search process commenced with the identification of relevant keywords and phrases, including variations such as "ChatGBT" "language education," "challenges," and "ethical considerations." A combination of these terms was used in various search queries to maximize the retrieval of potential studies. The search queries were refined iteratively to ensure precision and comprehensiveness.

**Study Selection**

The retrieved studies underwent a rigorous screening process to determine their relevance and alignment with the research focus. Initially, titles and abstracts were reviewed to assess their potential fit with the study's objectives. Studies that demonstrated a clear focus on investigating challenges and ethical implications related to ChatGBT in language education were retained for further evaluation.

Subsequently, the full texts of the selected studies were meticulously reviewed to ascertain their depth of analysis, empirical nature, and alignment with the research questions. Studies that provided substantial empirical evidence, insights, and discussions on the identified challenges and ethical considerations were included in the final dataset.

**Data Analysis**

The analysis phase of this review study involved a systematic and structured approach to extract meaningful insights from the selected studies. A thematic analysis was conducted to identify recurring themes, patterns, and variations related to challenges and ethical considerations associated with ChatGBT implementation in language education.

The data from the included studies were meticulously coded and categorized based on emergent themes. Common challenges and ethical dimensions were identified, and relationships between different factors were explored. The synthesis of findings aimed to provide a comprehensive overview of the multifaceted challenges and ethical concerns, along with potential strategies to address them.

**Expected/Temporary Results**

The anticipated results of the research on challenges and ethical considerations related to ChatGBT in language education are expected to provide valuable insights and contribute significantly to various key areas within the educational landscape.

**1. Educators and Language Instructors:** The study's findings will offer educators a comprehensive understanding of the potential hurdles and ethical complexities associated with integrating ChatGBT into language instruction. Educators will gain insights into how AI-driven technologies can impact the personalization of learning, student engagement, and interaction dynamics. They will be equipped with the knowledge to make informed decisions about when and how to utilize ChatGBT, ensuring that its implementation aligns with effective pedagogical practices while addressing potential challenges.

**2. Learners and Language Students:** The research outcomes will directly benefit language learners by shedding light on the potential pitfalls and ethical considerations linked to using ChatGBT as a learning tool. Learners will gain a clearer picture of the advantages and limitations of AI-driven language assistance, enabling them to manage their expectations and tailor their learning strategies accordingly. Moreover, learners will be empowered to engage critically with AI-generated content, fostering a sense of agency and active participation in their language learning journey.

**3. Researchers and Academics:** For researchers, the study's results will offer a valuable foundation for further investigation into the intricate interplay between AI technologies, language education, and ethics. The identified challenges and ethical dimensions can serve as starting points for more in-depth studies, potentially leading to the development of innovative approaches and solutions to enhance AI-assisted language learning. The research could also inspire interdisciplinary collaborations, encouraging researchers to explore new avenues at the intersection of linguistics, education, and AI ethics.

**4. Policymakers and Decision-Makers:** Policymakers and educational administrators will find the study's insights indispensable in formulating guidelines and regulations governing the integration of AI-driven tools like ChatGBT in language education. The research outcomes will help them make informed policy decisions that strike a balance between technological innovation and the preservation of ethical considerations in educational environments. Additionally, policymakers can use the findings to create frameworks that promote responsible AI adoption and support equitable access to AI-enhanced language learning opportunities.

**Keywords:** ChatGBT, language education, artificial intelligence

**References**

Adamopoulou, E., & Moussiades, L. (2020). Chatbots: History, technology, and applications. *Machine Learning with Applications, 2*, 100006. https://doi.org/10.1016/j.mlwa.2020.100006

Bishop, L. (2023). A Computer Wrote this Paper: What ChatGPT Means for Education, Research, and Writing. Research, and Writing (January 26, 2023). https://doi.org/10.2139/ssrn.4338981

Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. Ieee Access, 8, 75264-75278. https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510.

Dwivedi, Y. K., Kshetri, N., Hughes, L., Slade, E. L., Jeyaraj, A., Kar, A. K., Baabdullah, A. M., Koohang, A., Raghavan, V., Ahuja, M., Albanna, H., Albashrawi, M. A., Al-Busaidi, A. S., Balakrishnan, J., Barlette, Y., Basu, S., Bose, I., Brooks, L., Buhalis, D., ... Wright, R. (2023). "So what if ChatGPT wrote it?" Multidisciplinary perspectives on opportunities, challenges and implications of generative conversational AI for research, practice and policy. *International Journal of Information Management, 71*, 102642. https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2023.102642

Jeon, J. (2022). Exploring AI chatbot affordances in the EFL classroom: Young learners' experiences and perspectives. Computer Assisted Language Learning, 1-27. https://doi.org/10.1080/09588221.2021.2021241

# Parental Experıences in Language Development of Children Aged 0-6 Years

Zuhal Çeliktürk Sezgin
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Seren Avcı
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

**Problem Statement**

According to the ecological approach theory of Bronfenbrenner (1979), the social environment is effective in the development of children. In particular, the family environment, which constitutes the closest environment of the child, plays a very important role in child development. According to Lev Vygotsky's socio-cultural interactionist theory, social interaction is very important in children's learning processes as well as cognitive processes. Children process the information they receive from the adults they interact with in the social environment by using cognitive processes and thus acquire language (Güvendir & Yıldız, 2014 cited in Şimşek, 2017). Research by Hart and Risley (1995) also found that the quantity and quality of words in parents' communication with their children have a direct impact on children's language skills. In the light of this information, it can be said that social environment and social interaction are important in the language development of children in early childhood (0-6 years). Various researches conducted in the literature have shown that language development activities in the preschool period contribute to the language development of children (Akoğlu, Duman & Ergül, 2014; Gözalan & Koçak, 2014; Şimşek, 2017; Tetik, 2015; Yıldız Bıçakçı, Er & Aral, 2018). Talking to children, supporting vocabulary, being a role model, supporting listening skills, asking questions, playing games, saying poems-rhymes-riddles, playing finger games and reading books, etc. are some activities that can be done to support children's language skills in early childhood (Şimşek, 2017). It's important to get parents' views on their children's language development and understand the activities they do at home. In this context, the aim of the study is to understand parental experiences in the language development of children aged 0-6 years. In the context of the purpose of the research, the problem sentence of this research; The question is "What are the parental experiences of 0-6 years old children in language development?"

**Research Methods**

The study was designed according to the phenomenological approach from qualitative research designs. In this research design, it is aimed to understand the experiences of people who experience the phenomenon (Creswell, 2018). The participants of the study were determined according to the criterion (criterion) sampling from the purposeful sampling methods depending on the purpose of the research. Accordingly, the criterion was decided as parents with children between the ages of 0-6 years. The data of the study were obtained with a semi-structured interview form. The semi-structured interview form was developed by the researchers. In the development of the interview form, firstly, the literature was scanned and a draft form was created. Later, the draft form was submitted to the opinion of a field expert and rearranged according to the expert feedback. Before starting the actual application, the pilot application of the interview with a participant was made and the interview form was finalized. The interviews were conducted face-to-face on pre-planned days and times by one of the researchers. The interviews lasted an average of 15-20 minutes. Content analysis technique was used in the analysis of the obtained data. Content analysis: coding the data, finding the themes, organizing the codes and themes, defining and interpreting the findings (Yıldırım & Şimşek, 2011). In the first stage for the analysis of the data, the audio recordings were transcribed and deciphered; In the later stage, the findings from the obtained codes and categories were interpreted.

**Expected/Temporary Results**

At the end of the research, parents stated that they thought that the effect of communication for the family on children's language development was great. They stated that they are in constant contact with their children to support their language development. They also stated that they read books to their children, in addition to telling them tales and benefiting from activities such as singing. The majority of parents who participated in the study stated that they started to support their children's language development from the moment they were born or from 6 months of age. In summary, the research found that parents support their children's language development before their children reach the age of one. Another result of the study was that all the parents who participated in the study spent time every day supporting their children's language development. In the study, about half of the parents stated that they had difficulty reading books because their children were active. In the study, when the participants were asked about the resources, institutions or people they used to support their children's language development; Half of the participants stated that they benefited from social media. In addition, the parents who participated in the research stated that children should be kept away from the screen in order not to adversely affect their children's language development.

**Keywords:** Language development, early childhood, 0-6 years, parent

**References**

Akoğlu, G., Ergül, C., & Duman, Y. (2014). Etkileşimli kitap okuma: korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkileri. *İlköğretim Online,* 13(2), 622- 639. Erişim adresi: http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/2123

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. MA: Harvard University Press.

Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Siyasal Kitapevi.

Gözalan, E., & Koçak, N. (2014). Oyun temelli dikkat eğitim programının 5-6 yaş çocukların kelime bilgi düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2014(4), 115-121.

Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Paul H Brookes Publishing

Şimşek, Z. C. (2017). *Farklı Kitap Okuma Tekniklerinin 48-66 Ay Grubu Çocukların Dil Gelişimine Olan Etkileri.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Tetik, G. (2015). *Diyaloğa dayalı hikaye okuma etkinliği ile okunan öykülerin 4-5 yaş çocuklarının dil gelişimine etkisi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Yıldız Bıçakçı, M., Er, S. & Aral, N. (2018). Effects on the language development of children in the ınteractive storybook reading process. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 26*(1), 201-208 . DOI: 10.24106/kefdergi.375865

# Sınıf Öğretmeni Adaylarının Soru Sormaya Yönelik Görüşlerinin ve Hazırladıkları Soruların İncelenmesi

Yasemin Kuşdemir
Kırıkkale Üniversitesi

**Problem Durumu**

Soru sorma, öğrenme, okuma, anlama ve düşünme becerilerinin gelişmesinde anahtar role sahiptir. İnsan kendini, evreni ve toplumu sorular yoluyla tanıyıp anlamaktadır. Soru soran birey, merak ve kavrama amacıyla sıralama, inceleme, çıkarım, üretme, gözlem, tasarım, kıyaslama ve değerlendirme gibi becerilerini geliştirmektedir. Bu, hem sosyal gelişime hem de bireysel gelişime hizmet eden dinamik bir süreçtir. Sorular bu özellikleriyle her zaman eğitim-öğretim süreçlerinin itici ve etkili araçlarından biri olmuştur.

Soru sorma, düşünme yeteneklerini geliştiren, anlamayı kolaylaştıran, gözden geçirme stratejisinin kullanıldığı bir süreçtir (Büyükalan Filiz, 2007). İlkokullarda bu sürecin aktif bir şekilde çalışması öğrencilerin psikolojik, duygusal ve akademik gelişimlerinin sağlıklı olarak ilerlemesine hizmet edebilir. Bu aşamada sınıf öğretmenlerinin soru sorma konusunda yeterli olmaları önemli bir husustur. Özellikle hizmet öncesi eğitim aşamasında öğretmen adaylarının buna uygun yetişmesi ve tecrübe kazanmaları gerekmektedir.

Aydemir ve Çiftçi (2008) tarafından yapılan araştırmada Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının hazırladıkları soruların Bloom'un sınıflanmasına göre % 33'ü bilgi; %26'sı kavrama, %11'i uygulama; %13'ü analiz; %6'sı sentez; %11'i ise değerlendirme basamağında olduğu belirlenmiştir. Koray, Altunçekiç ve Yaman (2005) fen bilgisi öğretmen adaylarının, soru sorma becerilerinin, Bloom taksonomisinin "bilgi ve kavrama" basamaklarında gelişmiş olduğu, ancak öğrenilen bilginin kullanılmasını ve üst düzey düşünmeyi içeren "uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme" basamaklarında, bu tür becerilerinin daha alt seviyelerde olduğu tespit edilmiştir. Bay ve Alisinanoğlu (2013) okul öncesi öğretmenlerinin sorularının yapısını ve soru sorma becerisi öğretiminin öğretmenlerin sorularının yapısı üzerine etkisini incelemişlerdir. Araştırmada soru sorma öğretiminden sonra öğretmenlerin daha çok açık uçlu soru hazırlamaya başladıkları anlaşılmaktadır. Büyükalan Filiz (2009) sınıf öğretmenlerine verilen soru cevap yöntemi eğitiminin öğretmenlerin onların bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamağında, soru sorma düzeylerinin ve tekniklerinin olumlu yönde değişmesinde etkili olduğunu belirlemiştir. Soru sorma üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmen adaylarının sordukları soruların bilgi düzeyinde kaldığı; öğretmenlere verilen eğitimin soru sorma becerilerini olumlu etkilediği anlaşılmıştır. Bu tespit, öğretmen adaylarının soru Dil becerilerinin gelişmesi için sorular çok kullanılan enstrümanlardan biri olarak öne çıkmaktadır. Bu noktadan hareketle sınıf öğretmeni adaylarının soru sorma ile ilgili görüşlerinin ve metinlerle ilgili sordukları soruların türlerinin belirlenmesi bu araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır. Araştırmanın, ilkokul öğrencilerinin öğrenme, düşünme, dil ve okuduğunu anlam becerilerinin gelişmesinde anahtar bir role sahip olan soru sorma ile ilgili öğretmen adaylarının bulunduğu konuma yönelik bilgi vereceği düşünülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının yetiştirilmesinde

Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Sınıf öğretmeni adaylarının soru-cevap yöntemiyle ilgili görüşleri nelerdir?
2. Sınıf öğretmeni adaylarının dil ve düşünme becerilerinin gelişiminde soruların rolüne yöenlik görüşleri nelerdir?
3. Sınıf öğretmeni adaylarının okuma ve anlama sürecinde kullanılan soruların tür ve amaçları ile ilgili görüşleri nelerdir?
4. Sınıf öğretmeni adaylarının hikâye edici bir metinle ilgili oluşturdukları soruların dağılımı nasıldır?

**Yöntem**

Sınıf öğretmeni adaylarının soru-cevap yöntemiyle ilgili görüşleri ve hikâye edici bir metinle yazdıkları soruların incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırmanın yöntemi durum çalışmasıdır. Yıldırım ve Şimşek (2005), durum çalışmasının en belirgin özelliğinin bir veya birkaç durumun derinlemesine araştırılıyor olması olduğunu belirtmektedir. Bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının sorularla ilgili görüş, deneyim ve düşünceleri ile hazırladıkları soru örneklerinin derinlemesine araştırılmak istendiği için durum çalışması bu araştırmaya uygun bir modeldir. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme (Patton, 1990; Yıldırım ve Şimşek, 2018) yöntemine göre oluşturulmuştur. Buna göre, eğitim fakültesinde sınıf öğretmenliği programına devam eden ve Türkçe öğretimi dersini almış olan 41 sınıf öğretmen adayı gönüllülük esasına uygun olarak araştırmaya katılmıştır.

Araştırmanın amacına ulaşabilmek için araştırmacı tarafından iki bölümden oluşan bir soru formu oluşturulmuştur. Soru formunun birinci bölümünde üç adet açık uçlu soru bulunmaktadır. Bu soruların hazırlanmasında 1 Türkçe öğretmeni ve 5 alan uzmanından görüş alınmıştır. Bu süreçte soruların dil-anlatım kurallarına, araştırmanın amacına ve soru özelliklerine

uygunluğu hususunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu sorular şunlardır: (*1) Soru-cevap yöntemi ilgili neler düşünüyorsunuz? (Soru-cevap yöntemi hakkında neler biliyorsunuz?); (2) İlkokul öğrencilerinin dil, düşünme ve anlama becerilerinin gelişiminde ve öğrenme sürecinde soruların rolü sizce nedir? (Dil, düşünme ve anlama becerilerini geliştirmek için sorular nasıl kullanılabilir?); (3) Soruların türleri ve amaçları hakkından yeteri kadar bilgi ve beceriye sahip olduğunuza inanıyor musunuz? (Soruların türleri ve amaçları hakkında kendinizle ilgili öz-değerlendirme yapmanız gerekirse bunu nasıl ifade edersiniz?)*

Formun ikinci bölümünde hikâye edici bir metin verilmiştir ve öğretmen adaylarından bu metinle ilgili 4 adet soru yazmaları istenmiştir. Bu bölümde Feridun Oral tarafından yazılıp resimlenen "Farklı Ama Aynı" adlı hikâyesi kullanılmıştır. Bu metinden önce verilen yönerge şu şekildedir: *"Farklı Ama Aynı" adlı metni okuyunuz. Bu metni okuduktan sonra Türkçe dersinde okuma ve anlama becerilerini geliştirmek için kullanacağınızı düşününüz. Bunun için metinle ilgili soru hazırlamanız gerekmektedir. 4 adet soru yazınız.*

Veriler iki farklı oturumda toplam elli dakikalık bir zaman diliminde toplanmıştır. İlk oturumda açık uçlu soruları cevaplayan katılımcılar ikinci oturumda hikâye edici bir metni okuyup bu metinle ilgili sorular yazmışlardır. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Birbirine benzeyen verilerin kodlanarak kategoriler oluşturulmasına olanak (Yıldırım ve Şimşek, 2018) sağlayan içerik analizi, elde edilen bilgi ve mesajların belirgin özelliklerinin ayrıştırılarak nesnel ve sistemli şekilde tasnif edilip tanımlanması ve çıkarım yapılmasına imkân veren bir araştırma tekniğidir. Öncelikle katılımcıların cevapları okunup sıralanmıştır, ardından her katılımcının her soruya cevabı ayrı ayrı incelenmiş ortak yönler belirlenip kategori ve temalar oluşturulup düzenlenerek bulgular açıklanmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmanın problem durumu sınıf öğretmeni adaylarının soru-cevap yöntemi ile ilgili görüşleri ile bir metinle ilgili hazırladıkları soruların incelenmesidir. İçerik analizi ile çözümlenen verilerden elde edilen bulgular şu şekilde sıralanabilir: Öğretmen adayları soru-cevap yönteminin faydalı, yaratıcı düşünme ve motivasyonu geliştirici, etkileşimi tetikleyen, anlamayı artıran bir yöntem olduğunu vurgulamışlardır. Bu yöntemin uygulanması ile ilgili de görüş paylaşan adaylar, soruların anlaşılır olması gerektiğini, farklı yöntemlerle birlikte kullanılmasının daha faydalı olabileceğini belirtmişlerdir. Soruların dil, düşünme ve anlama becerilerinin gelişiminde soruların etkin kullanılması gerektiği hususunda görüş birliğinde olan aday öğretmenler, bireysel farklılıkların gözetilmesi, geride olan çocukların belirlenmesi, ders içeriğine odaklanmanın sağlanması, ön bilgilerin harekete geçirilmesi, muhakeme becerilerinin geliştirilmesi için soruların etkin rol oynayacağını ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmeni adaylarının hikâye edici bir metinle ilgili oluşturdukları soruların tamamına yakını açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Bu soruların, kimlik belirtme, karakterize etme, ana fikri belirleme, değerlendirme, derse hazırlık, tahmin etme ve cevabı metin dışında olan sorular halinde dağılım gösterdiği anlaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından bir grubun hazırladığı soruların 5N1K olarak (kim, ne, nerede, nasıl, ne zaman, niçin) olarak cevabı metin içinde olan sorulardan oluştuğu tespit edilmiştir. Bu ise soruların bilgi düzeyinde kaldığı ve sorunun düşünme becerileri çerçevesinde alt düzeyde kaldığı ifade edilebilir. Bulgular değerlendirildiğinde farklı ve yeni araştırmalarda öğretmen adaylarına, ilkokuldaki dersler ve geliştirilmesi gereken beceriler gözetilerek, soru sorma becerisinin gelişimine yönelik deneysel araştırmalar veya eylem araştırmaları yapılabileceği önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Soru sorma, Türkçe öğretimi, soru-cevap, okuduğunu anlama

**Kaynakça**

Aydemir, Y. ve Çiftçi, Ö. (2008). Edebiyat öğretmeni adaylarının soru sorma becerileri üzerine bir araştırma. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergis*i, V(II), 103-115.

Bay, D. N., & Alisinanoğlu, F. (2013). Soru sorma becerisi öğretiminin okul öncesi öğretmenlerinin sorularının yapısı üzerine etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, (Journal of Theoretical Educational Science), 6(1), 1-39

Büyükalan Filiz, S. B. (2009). Soru cevap yöntemi eğitiminin öğretmenlerin soru sorma bilgisi ve soru sorma tekniklerine etkisi. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, 1(3).

Büyükalan Filiz, S. (2007). *Soru sorma sanatı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Koray, Ö., Altunçekiç, A., & Yaman, S. (2005). Fen bilgisi öğretmen adaylarının soru sorma becerilerinin Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 17(17), 33-39.

Patton, M. Q. (1990). Qualitative evaluation and research methods. Newbury Park: Sage Publications.

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

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# Öntür Kuramına Göre Bir Sınıflama: Yabancı Çocuklar İçin Hazırlanan Türkçe Ders Kitaplarındaki Kavramlar ve Kavram Alanları

Neticeyi Tayyibe Ateş
Selçuk Üniversitesi

**Problem Durumu**

Yabancı dil öğretiminde en temel kaynaklardan olan ders kitaplarındaki sözcükler ve kavramlar hedef kitlenin yaş aralığına ve bilişsel gelişim düzeyine göre farklılık göstermektedir. Yetişkinlere yönelik kitaplarda kullanılan sözcük ve kavramlar ile çocuklara yönelik kitaplarda kullanılan sözcük ve kavramlar farklılaşmaktadır. Çocuklara yönelik hazırlanan ders kitaplarındaki sözcüklerin ve kavramların özellikle bilişsel gelişim dönemlerine ve çocukların yaş aralığına uygun olması gerekmektedir. Bu sözcükler çocukların hem birinci hem ikinci dilinde sıklıkla karşılaşacağı kavramları temsil etmektedir. Bu nedenle sözcüklerin hangi kavramlarla ilişkili olduğu, kavramların hangi kavram alanına girdiği ve kullanım sıklığı sözcük gelişimini büyük ölçüde etkilemektedir.

Bu çalışmanın amacı 6-9 yaş aralığındaki çocuklara yönelik yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında yer alan sözcüklerin hangi kavram alanları ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktır. Böylece sözcükler alt, temel ve üst kavram alanlarına göre sınıflandığında Türkçeyi ikinci dil olarak edinen/yabancı dil olarak öğrenen çocuklara yönelik kitaplarda hangi kavram alanlarının geçtiği ve hangi ulamlarda kelime öğretiminin hedeflendiği belirlenmiş olacaktır.

Çalışmada Rosch'un (1973) Öntür Kuramı'nda (Prototype Theory) belirlediği ölçütler doğrultusunda sınıflama yapılacaktır. Prototip ya da öntip olarak da bilinen kuramında Rosch, ulamın iç yapısının homojen olmadığını, bir ön-tür (prototype) ile temsil edilen alt ve üst kategorilerden oluştuğunu belirtmektedir. Kavram kategorileri sözcüklerin benzer veya ortak özelliklerine göre aynı kategoride yer alma durumudur. Prototip ise bu kategoride yer alan üyelerin derecelendirilmesidir.

Alanyazında yabancılara Türkçe öğretimi üzerine sözvarlığı ve sözcük sıklığı çalışmaları (Açık, 2013; Aydın & Açık, 2017; Mustafaoğlu, 2018; Şenyiğit, 2020; Yahşi, 2020; Göçen & Aydın, 2021) bulunmaktadır. Yetişkinlere yönelik olarak hazırlanan yabancılara Türkçe ders kitaplarındaki kavramlar ve kavram alanlarının ele alındığı çalışmalar (Aşık, 2020; Arı & Kaymak, 2021; Kaymak, 2021) da bulunmaktadır. Ancak alanyazını taramasında çocuklara yönelik olarak hazırlanan yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki kavramlara ilişkin bir sınıflamaya rastlanmamaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde düzeylere yönelik hangi kelime ve kavramların öğretildiğiyle ilgili belli bir sınıflandırma listesi olmaması hem problemi hem de bu çalışmaya olan ihtiyacı göstermektedir. Bu problemin çözülmesiyle öğrencilere sunulan kavramlar belirlenmiş olacaktır. Ortaya konan sınıflandırma ders kitaplarının hazırlanmasında bu kavramları içeren metinlerin seçilmesi açısından önem taşımaktadır.

**Yöntem**

Çocuklar için yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan iki öğretim setine ait ders kitaplarındaki kavramların ve kavram alanlarının ele alındığı bu araştırma, durum çalışmasına uygun olarak tasarlanmıştır. Sistematik biçimde veri toplama, analiz etme ve sonuçları ortaya koyma yolu olarak durum çalışması, durumun nedenini belirtip detaylı araştırmalar için nelere odaklanılması gerektiğinin anlaşılmasını sağlamaktadır (Davey, 2009). Bu araştırmada yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan, ABC Çocuklar İçin Türkçe Eğitim Setlerinden A.1.1- A1.2- A2.1.- A2.2. ders kitapları (Kültür Sanat Yayınevi) ve Çocuklar için Türkçe ÇİT-1 ÇİT-2 (Yunus Emre Enstitüsü) ders kitaplarındaki metinler ve etkinlikler incelenerek kitaplarda yer alan kavramlar ve kavram alanları sınıflandırılacaktır.

Çalışmanın verileri doküman analizi yöntemiyle toplanmıştır. Doküman Analizi yazılı dokümanların içeriklerini titizlikle ve sistematik bir şekilde analiz etmeye yönelik bir araştırma yöntemidir (Wach, 2013). Çocuklara yönelik hazırlanan yabancılara Türkçe ders kitaplarındaki metinler bu şekilde toplanarak dijital ortama aktarılmış, kavramlar, kavram alanları ve kavram kategorileri sınıflandırılmıştır.

Kavram alanlarının belirlenmesinde Öntür Kuramı'nın (Rosch, 1973) temel ölçütleri kullanılmıştır. Sözcükler listelenirken çekim eklerinden arındırılmış, kök ve gövde hâlinde kalmıştır. Sözcüklerin anlamı ve yapısı sınıflandırılırken bağlam içerisindeki kullanımları esas alınmıştır. Atasözü, deyim, tekerleme, birleşik sözcük, eşdizim gibi kalıp ifadeler, özel adlar, olduğu gibi bırakılmıştır. Eş yazımlı sözcükler anlam özelliğine ve sözcük türüne göre ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Çalışmanın her aşamasında Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğü ve yazım kılavuzu ölçüt olarak kullanılmaktadır. Karşılaşılan sözcüklerin sözlükte yer almaması durumunda TS Corpus esas alınmaktadır. Etkinliklerin yapılması için ders kitaplarında verilen yönergeler çalışmanın sınırlılıkları dışında bırakılmıştır. Etkinliklerdeki cümlelerde boş bırakılan yere uygun olarak parantez içinde verilen sözcükler veri setine dahil edilmiştir. Çalışma, kavram alanlarının sınıflamasına yönelik olduğu için veri tabanı

yalnızca içerik sözcükleri ile sınırlandırılmış, işlev sözcükleri kavramsal değer taşımadıklarından çalışmanın sınırlılıkları dışında bırakılmıştır.

Çalışmanın veri çözümleme aşaması içerik analizi yöntemi ile gerçekleştirilmektedir. İçerik analizi metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelimelerin veya kavramların varlığını belirlemeye yönelik yapılır (Büyüköztürk vd., 2019). İçerik analizi ile belirlenen kavramların sınıflandırılmasında ise kategori ve frekans analizi yöntemleri kullanılacaktır. Sözcükler ve sözcük birliktelikleri Microsoft Excel programı aracılığıyla listelendikten sonra Öntür kuramına göre sınıflandırılmakta, aynı kategoriye giren kavramlar ve kavram alanları saptanmaktadır. Betimsel istatistik yöntemiyle sözcüklerin frekans ve yüzdeleri belirlenerek tablolar hâlinde sunulacaktır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Çalışma sonucunda kavramlar alt, temel ve üst kavram alanlarına göre sınıflandığında çocuklar için yabancılara Türkçe A1 ve A2 düzeyindeki ders kitaplarında hangi kavramların ve kavram alanlarının öncelendiği, Türkçenin ikinci dil edinimine ve yabancı dil olarak öğretimine ilişkin hangi kategorilerde sözcük öğretiminin hedeflendiği belirlenmiş olacaktır.

Kavramların sınıflandırılması sonrası her iki yayınevine ait setlerde yer alan kavram oranlarının birbirine yakın çıkması ancak kavram kategorileri açısından birtakım farklılıklar olması beklenmektedir. Bu kavramlar dil edinimine ilişkin yapılan kavram alanı sınıflamaları ile karşılaştırılacak ve buna yönelik kitapların hazırlanmasında bilişsel gelişim ve kavram gelişiminin göz önünde bulundurulup bulundurulmadığı alanyazını ile desteklenerek tartışılacaktır.

Özellikle çocuklara yönelik hazırlanan kitaplarda sözcük ve kavram edinimi göz önünde bulundurulmalıdır. Edinilen her yeni kavram, önceki kavramlarla ayırıcı ve ortak özellikleri açısından ilişkilendirilir. Kurulan bu anlamsal ilişkiler aracılığıyla bellekte depolanan kavramlar sözvarlığının gelişmesine katkıda bulunurlar. Kavramların edinimi anadilinde olduğu gibi ikinci dilde de bilişsel gelişimin aşamalarına göre farklılık göstermektedir. Anadili edinimi sürecinde kavram ve sözcük edinimi eş zamanlı olarak gerçekleşmektedir. Ancak ikinci dilde sözcük edinimi farklı gelişmektedir. Anadilinde sözcük ve kavram edinimi zaten gerçekleşmiş olduğu için yabancı dildeki sözcük edinimi, kavramların özellikleri ile hedef dilin sözcüklerinin eşleştirilmesi şeklinde gerçekleşmektedir. Bu çalışmada ele alınan kitapların hedef kitlesi 6-9 yaş aralığındaki çocuklardır. Başka bir deyişle hedef kitle, dil edinimi için henüz kritik dönem içerisinde bulunan çocuklar olduğundan onlara yönelik hazırlanan kitapların tam olarak yabancı dil öğretimi amacıyla hazırlandığı söylenemez. Herschensohn (2007) 3-7 yaş arasındaki çocukların fonolojik unsurlara, 8-9 yaş civarındaki çocukların morfolojik unsurlara, 9 yaş ve üzerindeki çocuklarınsa leksikal ve sentaktik unsurlara ağırlık verdiğini vurgulamaktadır. Bu açıdan özellikle kritik dönemin son aşamasındaki bu çocuklara sözcüklerin kavramlarla ve bu kavramların özellikleriyle ilişkili bir biçimde bilişsel gelişim düzeyine uygun olarak öğretilmesi önemlidir. İkinci dil edinimi sürecindeki bu çocuklara yönelik materyallerin içeriğinin çalışılması, ikinci dilde ve yabancı dilde hangi kavramların öncelendiğinin ortaya konması, sözcük öğretiminin planlanması, sözcük ve kavram öğretiminin daha etkin, nitelikli ve hızlı hâle gelmesini sağlayabilir. Bu doğrultuda hangi sözcüğün hangi kavramla ilişkili olduğu, hangi düzeyde, nasıl bir hiyerarşik düzende ve ne sıklıkla bu kavramların öğrencilere sunulması gerektiği ön görülebilir.

**Anahtar Kelimeler**: Öntür kuramı, ikinci dil, yabancı dil olarak Türkçe, kavramlar, kavram alanları

**Kaynakça**

Açık, F. (2013). *Temel Türkçe (A1-A2) için söz dağarcığı tespit denemesi. Abdurrahman Güzel İçin Armağan Kitabı*. Ankara, Akçağ Yayınları.

Arı, G. ve Kaymak, E. (2021). B1 Türkçe ders kitaplarındaki kavram alanları ve kavram sayıları. *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*. (Ö10), 296-307.

Aşık, G. (2020). *Yabancılar için hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki kavramlar ve kavram alanları: Yeni Hitit örneği. [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi],* (653122).

Avrupa Konseyi (2013). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi*. Almanya: Telc GmbH.

Aydın, M. & Açık, F. (2017). TÖMER kitaplarındaki kelime varlığı. *International Journal of Language Academy, 5*(1), 337-348.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K., Akgün, E. ve Karadeniz, Ö. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Davey, Lynn. (2009). The application of case study evaluations.(Çev: Tuba Gökçek). Elementary Educatıon Online, 8(2), 1-3

*Göçen, G. & Aydın, E. (2021). Yabancılar için Hazırlanmış Türkçe Okuma Kitaplarındaki Söz Varlığı: Çocuk Hikâyeleri Dizisi A1-A2 Örneği. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi, 4(1), 93-126.*

Gökmen, S., ve Önal, Ö. (2012). Ön-tür kuramı çerçevesinde Türkçede anlamsal ulamların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi, 52*(2), 1-19.

Herschensohn, J. (2007), Language Development and Age, Cambridge: Cambridge University Press.

Kara, Ş. (2004). Ana dil edinimi ve erken yaşta yabancı dil. *Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(2), 295-314.

Kaymak, E. (2021). *B1 Türkçe ders kitaplarında kavramlar ve kavram alanları.* [Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi]. (692990).

Mustafaoğlu, R. (2018). *Yabancı dil olarak İngilizce ve Türkçe öğretimi A1 ve A2 seviyesindeki ders kitaplarının söz varlığı bakımından karşılaştırılması.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Şenyiğit, Y. (2020). *Yabancılara Türkçe öğretiminde sözlü dilin kelime sıklığı ve A1-A2 seviye sözlüğü.* Yayımlanmamış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Şimşek, İ. D. (2022). İlkokul Öğrencilerine Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Üzerine.

Rosch, E. (1973). Prototype theory. *Cognitive development and the acquisition of language*, 111-144.

Wach, E. (2013). Learning about qualitative document analysis.

Yahşi, Ö. (2020). *Yabancılara Türkçe öğretiminde temel düzey söz varlığını belirleme: Yabancılar için hazırlanan Türkçe ders kitapları ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı ve sözlü anlatım uygulamalarına dayalı söz varlığı*. Yayımlanmamış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

# İlkokulda Yabancı Dil Öğretiminde İçerik ve Dil Bütünleşik Öğretme Yaklaşımı (CLIL) ile Eylem Odaklı Öğretme Yaklaşımın Karşılaştırılması

Zeynep Buse Akşahin
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

İlayda Fidan
Anadolu Üniversitesi

**Problem Durumu**

Öğretim ve öğrenme, öğretenle öğrenen arasındaki etkileşimin yer aldığı bir süreçtir (Tosun, 2012). Yabancı dil konusunda giderek artan istekler öğrenme sürecini kısaltmayı, daha az emekle daha çok öğrenebilmeyi, amaca en kısa ve verimli yoldan ulaşabilmeyi, kısaca metot sorununu gündeme getirmiştir (Sunel, 1989). Bu soruna çözüm amaçlı birçok öğrenme metodu sunulmuştur.

Öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenlemek amacıyla bilinçli olarak seçtikleri etkinlikler olarak tanımlanan dil öğrenme metotları, başarılı dil öğreniminde büyük önem arz etmektedirler (Griffiths, 2013). Dil öğretimi gerçekleştirilirken izlenecek müfredat burada devreye girer. Deyrich ve Stunnel (2014), bir müfredat tasarlanırken dikkate alınması gereken birçok değişken olduğundan ve durumun dil ve içeriğe hitap eden bir müfredatta da aynı şekilde geçerli olduğundan söz etmişlerdir. Onlara göre, bu tür bir müfredat, öğrencileri gerçek dünya sorunlarına hazırlamaya yardımcı olur.

Eğitimin ve dolayısıyla müfredatın eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesini sağlayan yeni öğretme ve/veya öğrenme yaklaşımlarını içermesi gerekir (Granadus, 2018). Bu tür ‘’yeni’’ eğitim programları, öğrencileri gerçek hayattaki durumlara hazırlamak için müfredat öğeleri aracılığıyla öğretme ve öğrenme sürecini doğrudan ilişkilendirmenin yanı sıra ilgili öğrenmenin hızını artırmaya çalışmalıdır (Pinnar, 2013). Yabancı dil öğretme yaklaşımlarının arasında yenilikçi bir bakış açısı kazandıran CLIL de bu amaçlar doğrultusunda kullanılmaktadır. Simões (2013) çalışmasında, CLIL için "Content and Language Integrated Learning" (İçerik ve Dil Bütünleştirilmiş Öğrenme) kavramının kısaltmasıdır demiştir ve bu yaklaşımı, öğrencilerin hem belirli bir konu veya içerik alanında hem de bir yabancı dilde öğrenmelerini sağladığından söz ederek açıklar.

Yine yabancı dil öğretme yaklaşımlarından bir diğeri ve ülkemizde de kullanılmakta olan yaklaşım ise ‘’Eylem Odaklı Yaklaşım’’dır. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (OBM) ile birlikte ortaya çıkan eylem odaklı yaklaşımda, bir ifadenin dilbilimsel doğruluk açısından kabul edilebilirliği öncelik taşımaz. Burada asıl önemli olan, öğrencinin belirli bir görevi yerine getirme kabiliyetini ortaya çıkarmaktır. Dil öğretiminin ilk evrelerinde, dil öğrenenin kendini ifade edebildiği ölçüde ve sosyal çevresinde rol alabildiği oranda görevini yerine getirdiği kabul edilir. Bu yaklaşımda, önemli olan dil becerilerinin gerçek yaşam durumlarında etkili bir şekilde kullanılabilmesidir (Coşkun, 2017).

1.PROBLEM CÜMLESİ

İlkokulda yabancı dil öğretiminde kullanılan eylem temelli yaklaşım ile içerik ve dil bütünleşik yaklaşımın özellikleri nelerdir?

ALT PROBLEMLER

1)İçerik ve dil bütünleşik öğretme yaklaşımı ile eylem temelli yaklaşım arasındaki benzerlikler nelerdir?

2)İçerik ve dil bütünleşik öğretme yaklaşımı ile eylem temelli yaklaşım arasındaki farklılıklar nelerdir?

**Yöntem**

Bu çalışma, yabancı dil öğretiminde kullanılan iki farklı yaklaşımı karşılaştıran bir araştırmayı ele alıyor. Araştırmanın odak noktası, İçerik ve Dil Bütünleşik Öğretme Yaklaşımı (CLIL) ile Eylem Odaklı Öğretme Yaklaşımı arasındaki farkları ve benzerlikleri incelemektir. Literatür taramasıyla gerçekleştirilen araştırmada, betimsel bir desen kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar, incelenen durumu ayrıntılı bir şekilde açıklamayı, farklı standartlar arasında değerlendirmeler yapmayı ve olası ilişkileri ortaya çıkarmayı amaçlar (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu tür araştırmalar, olayların ve durumların detaylı bir şekilde tarifini sunarak anlamlandırmayı hedefler (Çepni, 2010).

Araştırmada ele alınan iki öğretim yaklaşımının özelliği üzerine daha fazla odaklanıldığında, İçerik ve Dil Bütünleşik Öğretme Yaklaşımı (CLIL), dil öğrenme sürecini içerikle birleştirerek öğrencilere daha derinlemesine bir öğrenme deneyimi sunmayı amaçlar. Diğer yandan, Eylem Odaklı Öğretme Yaklaşımı ise öğrencileri dil kullanımını gerçek hayattaki iletişim bağlamında öğrenmeye teşvik eder.

Araştırmanın nitel bir değerlendirme yöntemi olarak kullanılan doküman incelemesi, önceki çalışmaların sonuçlarını ve bulgularını ele alarak iki yaklaşımın etkilerini daha kapsamlı bir şekilde anlamamızı sağlar. Yazılı materyallerden elde edilen verilerin analizi, her iki yaklaşımın da avantajlarını ve zorluklarını aydınlatır. Bu inceleme, gelecekteki yabancı dil öğretimi stratejileri ve programlarının geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

Sonuç olarak, bu araştırma farklı yabancı dil öğretme yaklaşımlarının incelenmesi yoluyla eğitim alanındaki karar vericilere ve eğitimcilerine değerli bilgiler sunmayı amaçlamaktadır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

İlkokul düzeyinde yabancı dil öğretiminde, CLIL (Content and Language Integrated Learning) ve eylem odaklı yaklaşım öğrencilerin ihtiyaçlarına ve öğrenme şekillerime göre uyumlu bir şekilde kullanılabilecek iki farklı yaklaşımdır. Bu iki yaklaşım, ilkokul öğrencilerinin gelişim seviyeleri, ilgi alanları ve öğrenme kapasiteleri dikkate alınarak adapte edilebilir.

CLIL yaklaşımı, öğrencilerin içerik bilgisi ile dil becerilerini bütünleştirmesine odaklanır. Öğrenciler, çeşitli konuları inceleyerek hem içerik hem de dil açısından gelişim gösterirler. Bu yaklaşım, öğrencilere derinlemesine içerik anlayışı kazandırarak aynı zamanda iletişim becerilerini de güçlendirir.

Eylem odaklı yaklaşım ise öğrencileri iletişimsel becerileri geliştirmeye yönlendirir. Öğrenciler, gerçek hayatta kullanabilecekleri dil yeteneklerini pratik yaparak kazanırlar. Bu yaklaşım, rol oyunları, etkileşimli aktiviteler ve işbirliği gerektiren projeler aracılığıyla öğrencilerin aktif katılımını sağlar.

Dil becerileri daha önce gelişmiş olan öğrenciler CLIL yaklaşımıyla içerikle derinlemesine etkileşime girebilirken, iletişim yeteneklerini güçlendirmek isteyen öğrenciler eylem odaklı yaklaşımı tercih edebilirler. Her iki yaklaşım da öğrencilere dili anlamlı bağlamlarda kullanma fırsatı sunar ve öğrencilerin dil öğrenimine etkili bir şekilde katılımını teşvik eder.

İçerik ve Dil Bütünleşik Öğretme Yaklaşımı ile Eylem Odaklı Yaklaşım, amaç açısından karşılaştırıldığında her ikisi de bireylerin yabancı dilde etkin bir iletişim kurmayı hedefler. Her iki yaklaşım da öğretmeni rehber konumunda tutar ve öğrenci merkezlidir. Ayrıca, her iki yaklaşım da bir ürün ortaya koymaya büyük önem verir.

Ürünün değerlendirilmesi noktasında, İçerik ve Dil Bütünleşik Öğretme Yaklaşımı (CLIL), öğretim sürecini vurgularken, Eylem Odaklı Yaklaşım ise sürecin yanı sıra ürünün kalitesini de değerlendirme kriterleri arasına alır. Her iki yaklaşımda da bilginin öğrencilere aktarılması için çeşitli etkinliklerin planlanması ve uygulanması önemlidir.

İçerik ve Dil Bütünleşik Öğretme Yaklaşımı ile Eylem Odaklı Yaklaşımı karşılaştırdığımızda, her iki yaklaşım da yabancı dilde etkin iletişimi hedeflerken, İçerik ve Dil Bütünleşik Öğretme Yaklaşımı uluslararasılaşmış bir toplumda iş gücüne entegrasyon, farklı kültürlere hoşgörü ve dilin içselleştirilmesini de amaçlar. Bu açıdan Eylem Odaklı Yaklaşıma kıyasla daha geniş bir bakış açısı sunar.

İçerik ve Dil Bütünleşik Yaklaşımda, İngilizce öğretmenlerinin yanı sıra branş öğretmenlerinin de yeterli düzeyde İngilizce bilmesi gerekliliği vardır. Geribildirim, İçerik ve Dil Bütünleşik Yaklaşımda öğrenme-öğretme sürecinde hedeflere ulaşmak için bir araç olarak kullanılırken, Eylem Odaklı Yaklaşımda sözlü ve yazılı iletişimi içeren dört temel dil becerisinin eşit derecede vurgulanması yanında, kelime bilgisi, dilbilgisi ve fonetik gibi destekleyici dil becerileri ile kültürel unsurlar da önem taşır.

Eylem Odaklı Yaklaşım, değerlendirme sürecinde belirli kriterlere dayanırken teknolojiyi de entegre edebilirken, CLIL yaklaşımında bu esneklik daha azdır. CLIL'de öğrenciler, bir dili öğrenmek için önceden belirlenmiş bir dil yeterliliğine sahip olmak zorunda değildir; dil, içerikle birlikte öğrenilir.

**Anahtar Kelimeler**: ilkokulda yabancı dil öğretimi, içerik ve dil bütünleşik öğretme yaklaşımı, eylem odaklı yaklaşım

**Kaynakça**

Admiraal, W., Westhoff, G., & Bot, K. d. (2006). Evaluation of Bilingual SecondaryEducation in The Netherlands: Students' language proficiencyin English. *Educational Research and Evaluation*, 75-93.

Bayyurt, Y. (2014). 4+ 4+ 4 eğitim sisteminde erken yaşta yabancı dil eğitimi "Türkiye'de yabancı dil eğitiminde eğilim ne olmalı?". *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 109-116.

Beacco, J.C. (2007). L'approche par compétences dans l'enseignement des langues. Paris: Didier.

Beacco, J.C. ( 2008). Tâches ou competences?, Le Français Dans Le Monde No 357, Paris, Mai-Juin 2008 chapitre 4.2.4 (a)

Bérard, E. (2009). Les tâches dans l'enseignement du FLE: rapport à la réalité et dimension didactique. Français dans le monde no 45, 36-44.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. Assessment in Education, Principles, Policy and Practice, Vol. 5 No. 1, pp. 7–73.

Bourguignon, C. (2006). De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle : Une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. Synergie Europe n° 1, 58–73. Erişim adresi (30.11.2021): http://gerflint.fr/Base/Europe1/Claire.pdf

Bula, V. O. (2013). Content-based instruction: A relevant approach of language teaching. *Innovaciones educativas*, 71-83.

Calvera, L. B. (2018). Teaching Music in English: A Content-Based Instruction Model in Secondary Education. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 109-139.

Contero, V. (2008). The use of «integratability» in the linguistic transfer process from L1 to L2 or how to promote the interaction of languages in the communication processes of the bilingual education model. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 37-60.

Coşkun, O. (2017). Yabancı Dil Öğretiminde Eylem Odaklı Yaklaşım. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, 83-101.

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL*. University of Nottingham.

Dalton-Puffer, C. (2011). *Content-and-language integrated learning: From practice to principles?* 182-204: Annual Review of applied linguistics.

Deyrich, M. C., & Stunnel, K. (2014). *Language teacher education models: New issues and challenges.* France: Brill.

European Commission. (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at school in Europe.* European Commission. 05 01, 2023 tarihinde European Commission: https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/756ebdaa-f694-44e4-8409-21eef02c9b9b adresinden alındı

European Commission. (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe.* Belgium: Eurydice.

Gömleksiz, M. (2014). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. S. Erkan, & M. Gömleksiz (Dü). içinde Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Graff, R. d., Koopman, G. J., Anikina, Y., & Westhoff, G. (2008). An Observation Tool for Effective L2 Pedagogy in Content and Language Integrated Learning (CLIL). *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* , 603-624.

# PİKTES Projesi Kapsamında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretimine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

Muammer Bahşi
Fırat Üniversitesi

Merve Nasifoğlu
Fırat Üniversitesi

**Problem Durumu**

Bu araştırma PİKTES kapsamında Suriyeli öğrencilere Türkçe öğreticiliği yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenerek eksiklikleri ortaya çıkarmak ve Türkçe öğretiminin daha yararlı hale gelmesi için neler yapılabileceği sonuçlarını ortaya çıkarmak ve çözüm önerileri bulmak için yapılmıştır.

Bu araştırmanın amacı PİKTES projesi kapsamında görev yapan sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde dört temel beceri, materyaller, yöntem ve teknikler, alınan eğitimler ve yaşanılan problemlere yönelik algılarını belirlemektir.

Türkiye kimi zaman göç almış kimi zaman da göç vermiştir. Türkiye'de oluşan bu göç hareketleriyle birlikte kültürel kimlikler ve yaşanılan şehirler de şekillenmiştir. Yaşanılan bu göçlerle birlikte ekonomik şekillenmeler, yeni kimlik oluşumu ve yaşam biçimlerinde de değişimler meydana gelmiştir (Karasu, 2018). Türkiye'deki son göç hareketi ise Suriye' de 2011 Mart ayında başlayan ve hala devam etmekte olan çatışmalar sebebiyle Suriyeli insanların ülkemize gelmesiyle oluşan göçtür (Kara ve Tüysüzer, 2017).

Bir yerden başka bir yere göç etmek zorunda kalan insanlar gittikleri ülkelerde çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Çünkü gittikleri ülkenin kültürel yapısı, özellikleri vb. birçok faktör; kişiler arası uyumsuzluk gösterebilmektedir. Bu uyumsuzluk ve problemden en çok etkilenen kesim ise göç eden çocuklardır. Bu çocuklar yoksulluk, sosyal ve kültürel uyumsuzluk, yorucu ve tehlikeli olan işler, sağlık koşullarının yetersizliği ile dil engelleri gibi olumsuzluklardan ötürü eğitim dışı kalabilirler (Erdem, 2017). Göç eden yerde eğitim gören çocuklar birçok konuda sıkıntı yaşamaktadır. Çocukların büyük çoğunluğu maddi imkansızlıklar, ayrımcılık, dil öğreniminde sıkıntılar ve sosyal çevreden uzak kalma, arkadaş edinememe gibi problemlerle karşı karşıyadır (Sayın ve ark. 2016).

Suriye'den Türkiye' ye bu göç hareketinin eğitimsel boyutuna bakıldığında; Suriyeli öğrencileri eğitime teşvik etmek ve eğitimlerini destekleyerek okullaşma oranını arttırarak Türk eğitim sistemine entegrasyonunu sağlamak amacıyla atılan en önemli adımlardan biri Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PİKTES) dir. Bu proje ile birlikte resmi okullar ve geçici eğitim merkezlerinde öğrencilerin Türkçe öğretimine ağırlık verilmektedir (Taştan ve Çelik, 2017)

Milli Eğitim Bakanlığı kapsamındaki PİKTES projesinde; sınıf öğretmenleri, Türkçe öğretmenleri ve PDR öğretmenleri bu öğrencilere eğitim ve öğretim vermektedir. Bu eğitim Geçici Eğitim Merkezleri, Halk Eğitim Merkezleri ve devlet okullarında gerçekleşmektedir. Öğrencileri Türk eğitim sistemine entegre etmek için devlet okullarında karma eğitim de verilmektedir. Suriyelilere eğitim ve öğretim faaliyeti sağlayan öğretmenler yüksek öğretimde gördükleri derslerin aktarımından ve karşılaşmayı düşündükleri öğrenci profilinden farklı bir durumla karşı karşıyadırlar. Bu öğretmenlerin görüşlerinin alınarak; eğitim ve öğretimin iyileştirilmesi, yaşanılan problemlerin öğrenilmesi ve çözümü açısından faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda Suriyelilere Türkçe öğreten sınıf öğretmenlerinin belirtilen alt problemler dahilinde görüşlerinin incelenerek bu durumla ilgili çözüm önerileri geliştirilmiştir.

Araştırmanın sınırlılıklarına bakıldığında;

1. Bu araştırmada öğretmenlere uygulanan ölçekler Hatay ili içerisinde uygulanmıştır. Tek bir il ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma kapsamında Suriyelilere Türkçe öğreten sınıf öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yapılan görüşme 20 kişi ile sınırlıdır.
3. Araştırmada elde edilen bulgular ölçeklerden ve görüşme formlarından elde edilen verilerle sınırlıdır.

**Yöntem**

Araştırma modeli itibari ile nitel bir çalışmadır. Nitel araştırma süreci, çalışmanın çeşitli boyutları arasındaki içsel bağlantıların araştırmacı tarafından yönetilmesi ile ortaya çıkan veri ve analizlerin yer aldığı diyalektik bir süreçtir (Miller & Dingwall, 1997, aktaran, Korkmaz, 2007). Araştırma nitel araştırma desenlerinden olgu bilim (fenomenoloji) çalışması desenine göre yürütülmüştür. Olgu bilim deseninde katılımcıların belirlenene eylem, olay ya da olgulara nasıl bir anlam yüklediği araştırılır. Nasıl ve neden sorularına cevap aranır. Olgu bilim deseninde daha çok görüşmeler yolu ile veriler toplanır. Bu desenin tercih edilmesinin asıl amacı durum veya olaylarla ilgili katılımcıların edindiği tecrübeler ve yaşadıkları ile ilgili bilgi edinmektir (Gliner, Morgan ve Leech, 2015).

Araştırmada 2019-2020 eğitim öğretim yılında Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi ilkokullarda PİKTES kapsamında görev yapan 20 sınıf öğretmeni ile görüşme yaparak veriler elde edilmiştir. Veriler, PİKTES projesi kapsamında görev yapan sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorularla elde edilmiştir. Görüşmeler gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleşirilmiştir.

Bu çalışmada görüşme yöntemi ile elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi yöntemi görüşme formlarında yazılı bulunan veriler elektronik ortama transfer edilmiştir. Bu veriler araştırmacı tarafından sınıflandırılmıştır ve ana temalar oluşturulmuştur. Bu ana temalar çerçevesinde kodlar oluşturulmuştur. Veriler elektronik ortama aktarılırken araştırma grubundaki öğretmenlerin kişisel bilgileri gizli tutularak öğretmenlere birer kod numarası verilmiştir. Kodlar ve temalar düzenlenerek tablolar oluşturulmuştur.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Katılımcılara yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili farklı alanlarda çeşitli sorular sorulmuş ve bu konudaki görüşleri incelenerek ve kategorize edilerek belirli sonuçlara ulaşılmıştır. Katılımcılara sorulan soruların cevapları analiz edildiğinde her kategoride farklı sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmada farklı kültürden öğrencilerle eğitim ve öğretim yaparken karşılaşılan sorunlar incelendiğinde öğrencilerin kültürel farklılıklarından dolayı eğitim ve öğretimde problemler olduğu sonucuna varılmıştır. Yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretiminde kültürel farklılıklardan ortaya çıkan sıkıntılar arasında karma eğitim sistemine adapte olamama ve bu eğitim sistemini reddetme başlıca problemler arasındadır. Araştırmada kız erkek çatışmaları, karşı cinsle iletişim kurmama, birlikte etkinlik yapmama, aynı ortamda bulunmak istememe gibi nedenlerin Türkçe eğitimini olumsuz etkilediği sonucuna varılmıştır. Ayrıca kültürlerinin getirdiği şiddet eğilimi ve sert disiplin anlayışı eğitimi olumsuz etkilemektedir.

Çalışmada ayrıca öğretmenlerin Türkçe öğretiminde kullandıkları yöntem ve teknikler incelenmiş ve kategorize edilmiştir. Bu incelemeler sonucunda drama ve rol oynama yönteminde bilgilerin unutulmadığı ve kalıcı hale geldiği, öğrencilerin daha hızlı öğrendiği ve derste hem eğlenirken hem öğrendikleri sonuçlarına varılmıştır. Bu nedenle drama ve rol oynama öğretmenler tarafından benimsenerek derste aktif bir şekilde işlendiği takdirde öğrenciler açısından ders hem eğlenceli hem de öğretici hale gelmektedir. Öğrenciler derse bizzat katıldığı için ders etkili hale gelmektedir. Bu nedenle öğretmenler drama ve rol oynama konusunda bilinçlendirilmeli ve gerekli eğitimleri alarak daha aktif hale gelmelidir.

**Anahtar Kelimeler**: Türkçe öğretimi, PİKTES, yabancı uyruklu öğrenciler

**Kaynakça**

Miller, G. & Dingwall, R. (Eds.). (1997). Context and method in qualitative research. London: Sage.

Gliner, J. A., Morgan, G. A., & Leech, N. (2015). Research methods in applied settings: An integrated approach to design and analysis (S. Turan Trans.). Nobel Yayınevi. (Original work published 2009).

Kara, K., & Bilge, S. (2017). Sığınmacı öğrencilerin eğitimi sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi/ASOS Journal.

Karasu, M. A. (2018). Türkiye'ye Yönelik Diş Göçler, Suriyeli Siğinmaci Göçü ve Etkileri. Paradoks Ekonomi Sosyoloji ve Politika Dergisi, 14(1), 21-41.

Erdem, C. (2017). Sinifinda mülteci öğrenci bulunan sinif öğretmenlerinin yaşadiklari öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *1*(1), 26-42.

Sayın, Y., Usanmaz, A., & Aslangiri, F. (2016). Uluslararası göç olgusu ve yol açtığı etkiler: Suriye göçü örneği. Sosyal ve Ekonomik Arastırmalar Dergisi, 18(31), 1.

Taştan, Ç., ve Çelik, Z. (2017). Türkiye'de Suriyeli çocukların eğitimi: Güçlükler ve öneriler. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.

# Özel Yetenekli Çocuklarda Somut ve Soyut Anlamsal Ulamların Türkçe ve İngilizce Öntürleri

Fatma Can-Agaoglu
MEB

**Problem Durumu**

Ülkemizde, Bilim ve Sanat Merkezleri, özel yetenekli öğrencilerin yeteneklerini fark etmesi, geliştirmesi ve var olan potansiyellerini ortaya koymaları amacıyla özel eğitim hizmeti veren devlet kurumlarıdır. Bu kurumlara devam etmeye hak kazanan öğrenciler, belirli standart değerlendirme ve durum belirleme yöntemleri kullanılarak saptanmaktadır. Öğrencilerin kuruma devam etmeye başladıktan sonraki kavramsal/anlamsal dil edinimi ve gelişimi, sözlükçe ve bellek özelliklerinin nitelikli bir şekilde saptanması ve izlenmesinde yaşanan çeşitli sıkıntılar bulunmaktadır. Bu öğrencilere özgü dil ve zihin ilişkisini betimlemek ve daha iyi çözümleyebilmek adına, alanyazında dil ve zihin ilişkisini ulamlama (*categorization*) açısından irdeleyen Eleanor Rosch'un Öntür Kuramı (1973) dikkat çekmektedi

Rosch, insan zihninin ulamlama konusunda son derece esnek olabildiğini, aralarında sıradizinsel bir ilişki olan pek çok öğenin söz konusu ulam altında görünebileceğini savunmuştur. Her ulamın içinde daha öne çıkan ve merkezde ya da merkeze yakın görünen öğeler olduğu gibi, merkezden uzak, temsil yeteneği düşük öğeler de bulunabilmektedir. Bilinmeyen bir öğe yani kavramla karşılaştığında zihin, bu öğeyi, çeşitli özellikleri açısından en yakın bulduğu *öntür* ya da *en tipik üye* diyebileceğimiz ulam içi yapılarla ilişkilendirir. Dolayısıyla insan zihnindeki ulamlama, ulamların en tipik öğelerini belirleyebilmekle biçimlenir. Rosch'un bu biçimlendirme çerçevesinde ortaya attığı Öntür Kuramı, bazı öğelerin ait olduğu türü diğerlerinden daha iyi temsil ettiğini önceleyen, derecelendirmeye dayalı bir sınıflama biçimini önermektedir (Gökmen, 2013).

Eleştirel bir bilişsel beceri olarak ulamlama, insan zihninin dilsel iletişim eylemini gerçekleştirmesi için gereken yapı taşlarını yani kavramları kullanarak ulamları oluşturmasıdır. Ulamlama becerileri kavramların öğrenilmesini kolaylaştırırken, kavram öğrenme becerileri de ulamlamayı kolaylaştırır (Gopnik ve Meltzof, 1992). Bilişsel ve ruhdilbilimsel bakış açısını benimseyen dilbilim çalışmalarında, kavramların yapılarının bir zihinden diğerine farklılık gösterip göstermediği, bu farklılığın eğitim, yaş, cinsiyet, coğrafi konum, kültür ve dil bağlamında kendini gösterip göstermediği halen araştırılmakta olan bir konudur.

Öntür Kuramı çerçevesinde, sadece özel yetenekli çocukların kavramsal/anlamsal ulamlama süreçleri üzerine yapılan herhangi bir çalışma bulunmamaktadır ve böyle bir çalışmanın söz konusu kuram çerçevesinde daha önce toplanan çeşitli nitelikteki verilere büyük bir katkıda bulunacağı, özel yetenekli çocukların dilsel ve zihinsel süreçlerine ışık tutacağı öngörülmektedir.

Bu çalışmada, somut ve soyut anlamsal ulamların 9-12 yaş özel yetenekli çocuklarda belli öntürler etrafında konumlanıp konumlanmadıkları, Türkçe ve yabancı dil olarak İngilizce bağlamında incelenmektedir. Çalışmanın ilk bölümünde; dil-zihin ve dil-zekâ ilişkisi, kavramsal ulamlama ve Öntür Kuramı, özel yetenekli çocuklar üzerine kuramsal ve uygulamalı düzlemdeki saptamalara yer verilmektedir. İkinci bölümde ise, özel yetenekli olduğu saptanan çocuklardaki somut ve soyut anlamsal ulamların Türkçe ve İngilizce öntürleri üzerine bir örneklem verilerek, alanyazında daha önce yapılmış benzer çalışmalardaki ortak ulamlar açısından karşılaştırılmaktadır (Rosch, 1973 ve 1975; Çengelci, 1996; Seferoğlu, 1999; Önal, 2011; Gökmen, 2010 ve 2013; Li, 2014).

Çalışma, araştırmacının 2016 yılında Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dilbilim Ana Bilim Dalı Yabancı Dil Öğretimi Yüksek Lisans Programında yaptığı yüksek lisans tez çalışmasını kapsamaktadır ve bu çalışmadan günümüze araştırmacının özel yetenekli öğrencileriyle yürüttüğü proje çalışmaları hakkında değerlendirmeler içermektedir.

**Yöntem**

Çalışmada belirlenen araştırma sorularını yanıtlamak için nitel araştırma yöntemlerinden sormaca kullanılmıştır. Deneklere, Gökmen 2010 ve Önal 2011'de kullanılan sormaca örneklerinden faydalanarak hazırlanan ve 7 adet somut, 3 adet soyut anlamsal ulam içeren Türkçe sormaca uygulanmıştır. Bu sormacadaki ulamların İngilizce karşılıklarını içeren aynı nitelikteki ikinci sormacanın da ilk uygulamadan 15 gün sonra aynı deneklere uygulanması planlanmış ve gerçekleştirilmiştir. Türkçe sormacada verilen toplam 10 üst düzey ulamın altına o ulamı en iyi temsil ettiği düşünülen yani ilk akla gelen 7 sözcüksel öğe yazılması istenmiştir. Verilen Türkçe üst düzey ulamlar şunlardır: İÇECEK, GİYSİ, TAŞIT, MEYVE, VÜCUT BÖLÜMÜ, RENK, GEOMETRİK ŞEKİL, YETENEK, DUYGU, SORUN. İngilizce sormacada verilen toplam 10 üst düzey ulamın altına o ulamı en iyi temsil ettiği düşünülen yani ilk akla gelen 5 sözcüksel öğe yazılması istenmiştir. Verilen İngilizce üst düzey ulamlar şunlardır: DRINK, CLOTH, VEHICLE, FRUIT, BODY PARTS, COLOUR, GEOMETRICAL SHAPE, ABILITY, FEELING/SENSATION, PROBLEM.

Sonuçlar, Microsoft Office Excel programı kullanılarak dijital ortama aktarılmış, sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenlerine göre çözümlenmiştir. Sonuçlar, Türkçe ve İngilizce için aynı konu üzerine yapılmış önceki çalışmaların sonuçları ile

karşılaştırılmış, aradaki benzerlik ve farklılıklar, özel yetenekli çocukların kavramsal edinimleri bağlamında değerlendirilmiştir.

Çalışmada uygulanan sormacalar ve sonuçlarından faydalanılarak yabancı dil ve matematik alanında özel yetenekli bir öğrenci ile "Türkçe'ye Çevrilemeyen Yabancı Sözcüklere Kavramsal Karşılıklar: Lise Öğrencilerinden Bir Örneklem" başlıklı proje çalışması yürütülmüştür.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu çalışma kapsamında, özel yetenekli öğrencilerde somut ve soyut anlamsal ulamların Türkçe ve İngilizce bağlamında belli öntürler etrafında toplandığı kanıtlanmaktadır. Ana dili Türkçe bağlamındaki öntür yapılanmasının yabancı dil olarak İngilizce bağlamındaki öntür yapılanmasına göre çok daha net ve belirgin olduğu, İngilizce bağlamındaki bazı ulam içi yapıların da ana dilindeki öntür yapılanmasını destekler nitelikte belirgin olduğu gözlenmiştir. Buna göre, Türkçe bağlamındaki *güçlü öntür* niteliği taşıyan öğeler içeren somut ulamlar sırası ile *içecek, taşıt, geometrik şekil, renk* ve *meyve* ulamlarıdır. Bu ulamların öntürleri ise sırası ile *su, araba, kare, mavi* ve *elma* öğeleridir. İngilizce bağlamındaki karşılıkları da daha düşük değerlerle de olsa tamamen aynıdır; bu da öntür niteliklerini güçlendirmektedir. Ayrıca dil değişkeninin özellikle somut ulamlardaki *etkisizliğini* ve belli ulamların *evrenselliğini* ortaya koymaktadır

Türkçe bağlamındaki soyut ulamlarda ise *duygu* ulamı altındaki *üzüntü* öğesi öntür niteliği taşımaktadır. Aynı ulamın İngilizce karşılığında ise *happy* öğesi öntür niteliğindedir ve bu da sözlükçenin ana dili-yabancı dil bağlamında farklı işlediğinin bir göstergesi olarak düşünülebilir.

Cinsiyet değişkenine göre gözlemlenmesi beklenen sonuçlar, Türkçe bağlamında çok daha belirginken, İngilizce bağlamında değildir. Bunun yerine sınıf düzeyi değişkenine göre öğe çeşitliliği gibi daha belirgin farklılıklar gözlenmiştir.

Özel yetenek açısından ise zihinsel ulamlamanın zihinden zihne değişebildiği gibi bu değişkende de farklılık gösterdiği söylenebilir. Bu noktada eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik düzey, bireysel nitelikler, ilgiler, coğrafi konum, kültür ve hatta psikolojik niteliklerin bile devreye girdiği söylenebilir. Öyle ki özel yetenekli öğrencilerin düşünme yöntemlerine ilişkin gözlemlenen küçük ipuçları, yürütülen sormacalarda da yakalanabilmiştir. Duygu dendiğinde aklına renklerin geldiğini söyleyen bir öğrenci örnek olarak verilebilir.

Bu çalışmanın hem özel yetenekli öğrencilerin kavramsal gelişimi hem de insan zihninin ulamlama süreçleri ile ilgili alanyazında yapılacak çalışmalara katkıda bulunacağı düşünülmüştür. Çalışmadan hareketle özel yetenekli bir öğrenci ile yapılan proje çalışması ve bu süreçte yapılan gözlem ve edinilen bilgiler, özel yetenekli öğrencilerin kavramsal ulamlama süreçleri hakkında daha detaylı bilgiye ulaşılmasını sağlamıştır.

**Anahtar Kelimeler**: Zihin, Öntür Kuramı, ulamlama, kavram, özel yetenek

**Kaynakça**

Can Agaoğlu, Fatma (2016). *Üstün Yetenekli/Zekâlı Çocuklarda Somut ve Soyut Anlamsal Ulamların Türkçe ve İngilizce Öntürleri.* Yüksek Lisans Tezi. Tez Danışmanı: Prof. Dr. Seda Gülsüm Gökmen. 160 sayfa.

Gökmen, S. (2005). Okul Öncesi Eğitim Kitapları Görsel Materyallerinde Kullanılan Kavramların Kavram Alanlarına Göre Dağılımları. *Dil Dergisi*. Sayı:129, s. 7-22, Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları

Gökmen, S. (2010). Anlamsal ve Algısal Ulamların Proto-tipleri, *XXIIII. Ulusal Dilbilim Kurultayı, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.*

Gökmen, S. (2013). Kavramsal Ulamlama ve Öntürler. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 53(2), 165-179.

Gökmen, S., Önal, Ö. Ön-Tür Kuramı Çerçevesinde Türkçede Anlamsal Ulamların İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Dil Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*. 52(2), 1-19.

Gürel, E. ve Tat, M. (2010). Çoklu Zekâ Kuramı: Tekli Zekâ Anlayışından Çoklu Zekâ Yaklaşımına. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Vol.3/11, 336-356.

Li, C.Y. (2014). *Türkçe Ve Tayvan Çincesinde Öntipler Üzerine Bir Karşılaştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Dilbilim Anabilim Dalı, Ankara.

Özgür, E. ve Can-Ağaoğlu, Fatma. (2019). Türkçe'ye Çevrilemeyen Yabancı Sözcüklere Kavramsal Karşılıklar: Lise Öğrencilerinden Bir Örneklem 3. Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Kongresi (ICOESS) 18-21 Nisan 2019 Bildiri Tam Metinleri Kongre e-Kitabı s.184-195

Rosch, E. (1973). On the Internal Structure of Perceptual and Semantic Categories. In T. E. Moore (Ed.), *Cognitive Development and the Acquisition of Language*. New York: Academic Press. 111-141.

Rosch, E. (1973a). Natural categories. *Cognitive Psychology* 4 (3): 328–50. doi:10.1016/0010-0285(73)90017-0

Rosch, E. (1975). Cognitive Representations of Semantic Categories. *Journal of Experimental Psychology*. Vol.104, No: 3, 192-233.

Rosch, E. (1978). Principles of Categorization. Rosch, Eleanor H. and Lloyd, B. B. (Eds.) içinde. *Cognition and Categorization*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 27-48.

# Türkçe Öğretmenlerinin Sesli Kitaplara Yönelik Görüşleri

Cafer Çarkıt
Gaziantep Üniversitesi

**Problem Durumu**

Bilişim ve teknoloji alanında gerçekleşen ilerlemeler günümüz kültür ve eğitim araçlarında değişim ve gelişimi beraberinde getirmektedir. Geleneksel eğitim araçları ile birlikte dijital eğitim araçları da öğrenme sürecinde işe koşulmakta ve çoklu öğrenme ortamlarının oluşturulmasına hizmet etmektedir. Kitaplar da bu değişim ve gelişimden etkilenmekte ye her geçen gün basılı kitapların yanında sesli kitaplar da okuyucuların hizmetine sunulmaktadır. Sesli kitaplar ilk olarak 1954 yılında Goethe'nin "Faust I", Schiller'in "Kabale und Liebe" ve Samuel Becketts'in "Das Letzte Band" adlı eserlerinin kasetlere ses kaydı olarak okunup satışa sunulması ile karşımıza çıkmaktadır (Göçerler ve Asutay, 2016). Bu kitaplar İlerleyen yıllarda internetin de yaygınlaşması ile ekonomik bir özellik de kazanmıştır. Buna bağlı olarak birçok eser yayınevleri tarafından sesli kitap olarak dinleyiciler ile buluşturulmuştur. Bu anlamda her alandan birçok kitap sesli kitaba dönüştürülmüş ve dijital ortamlarda dinleyicilerine sunulmuştur. Eğitim alanında sesli kitapların dile yatkınlık kazandırma, dil farkındalığı oluşturma, tahmin becerisini geliştirme, metnin anlamlandırılmasını kolaylaştırma, söylem biçimi ve ses bilim unsurlarına yönelik aşinalık kazandırma, kitapla etkileşimi sağlama gibi yararlarının belirlendiği çalışmalar yapılmıştır (Lipson ve Wixon, 2013; Rubin ve Opitz, 2007; Türker, 2019). Bu durum eğitim alanında sesli kitaplara yönelik dikkatleri artırmıştır. Yine yapılan çalışmalarda sesli kitapların öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumlarını pozitif yönde etkilediği tespit edilmiştir (Çarkıt, 2020). Bunlarla birlikte öğrencilerin matematik becerilerinin gelişimine yönelik hazırlanan sesli kitapların öğrencilerin matematik becerilerinin geliştirilmesine hizmet ettiği belirlenmiştir (Sari, Herman, Sopandi ve Jupri, 2023) Yabancı dil öğrenme sürecinde de sesli kitaplar birer eğitim aracı olarak kullanılmaya başlamıştır. Yine okuma güçlüğü çeken ve görme engeli bulunan öğrenciler için de sesli kitaplar birer eğitim materyali olarak kullanılabilmektedir. Bununla birlikte kolay ulaşılabilir ve depolanabilir özelliğinin olması ve günümüz dijital çağın gereksinimlerine hizmet etmesi sesli kitapları önemli kılmaktadır. Bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin sesli kitaplara yönelik görüşleri araştırılmaktadır. Türkçe öğretmenlerinin sesli kitaplara önem verme ve öğretim sürecinde yer verme durumları, bu kitapların avantaj ve dezavantajlarına yönelik görüşlerinin ortaya konulması amaçlanmaktadır.

**Yöntem**

Araştırma nitel araştırma yaklaşımları içerisinde bir durum çalışması olarak yapılandırılmıştır. Durum çalışmalarında yeterince bilgi sahibi olunmayan bir durum üzerinde sistematik bir şekilde veri toplayarak elde edilen verilerden hareketle o durum hakkında derinlemesine bir analiz sunulması amaçlanır. Bu anlamda durum çalışması nasıl ve neden sorularına cevap aramak üzere başlatılan ve bu sorulardan hareketle kavramsal bir çerçeve oluşturan araştırma desenidir (Yin, 2012). Durum çalışmaları araştırmacılara kontrol edemedikleri konuları kendi yaşam alanında derinlemesine inceleme imkânı sunan bir araştırma modelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada Türkçe öğretmenlerinin sesli kitaplara yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Böylelikle Türkçe öğretmenlerinin sesli kitaplara yönelik görüşleri, öğrenme ve kültürleme sürecinde sesli kitapları kullanıp kullanmama durumları sebepleri ile ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmada nitel araştırmanın doğasına uygun olarak bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Sesli kitaplara yönelik Türkçe öğretmenlerinin görüş ve uygulamalarının genel bir çerçevede sunulabilmesi için farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenler tercih edilmiştir. Çalışma grubu Gaziantep ili merkez ilçelerinde yer alan ortaokullarda görev yapan 14 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcıların 8'si kadın 6'sı erkektir. Araştırma verileri araştırmacı tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formunun hazırlanma sürecinde alan yazın taraması yapılmış taslak form oluşturulduktan sonra 3 alan uzmanından görüş alınmıştır. Araştırma verileri içerik analizi ile çözümlenmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmada elde edilen bulguların analizi devam etmekle birlikte elde edilen veriler Türkçe öğretmenlerinin sesli kitapları dil öğretim sürecinde telaffuz ve anlama becerilerinin gelişimine katkı sunması yönüyle önemli gördüklerini göstermektedir. Alan yazın incelendiğinde sesli kitapların dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimine katkı sunduğuna yönelik bulgulara ulaşıldığı görülmektedir (Rizal, Masruroh, Syah, Fathina, Amrullah, & Zakariyah, 2022). Araştırma bu yönüyle alan yazın bulgularını desteklemektedir. Çarkıt (2020) ortaokul öğrencileri ile yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin sesli kitaplar yoluyla internette kaliteli zaman geçirdiklerini tespit etmiştir. Buna karşın araştırmada ulaşılan bulgular özellikle sosyo-ekonomik düzeyi düşük okullarda görev yapan öğretmenlerin sesli kitaplara öğretim sürecinde yer veremediklerini işaret etmektedir. Öğrencilerin internete ulaşma sorunları ve sesli kitapları dinlemeye yönelik araçlara sahip olmamaları bu durumun sebepleri olarak gösterilmektedir. Araştırmada sesli kitapların daha çok sınıf dışı eğitim aracı olarak görüldüğü tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bir bölümü ise sesli kitapların basılı kitapların yerini tutamayacağı yönünde görüş bildirmiştir. Sesli kitapların eğitim sürecinde kullanılmasında öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri ile internete ulaşılabilirlik oldukça önemli görülmektedir. Bu noktada öğrencilere sesli kitaplara ulaşmalarına yönelik internet sunulabilir. Yine öğretmenlerde sesli kitap farkındalığının

oluşturulması ve sesli kitapların eğitim sürecine dahil edilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından öğrencilerin kolay ve ücretsiz ulaşabileceği dijital sesli kitap depoları oluşturulabilir. Sesli kitap çalışmaları farklı araştırma yöntemleri kullanılarak zenginleştirilmelidir.

**Anahtar Kelimeler**: Sesli kitap, Türkçe öğretmeni, görüş, uygulama

**Kaynakça**

Çarkıt, C. (2020). Evaluation of audiobook listening experiences of 8th grade students: An action research. *Educational Policy Analysis and Strategic Research, 15*(4), 146-163. https://doi.org/10.29329/epasr.2020.323.8

Göçerler, H. & Asutay, H. (2016). Yazınsal bir ürün olarak sesli kitapların okuma derslerindeki etkililiği ve kullanılabilirliği. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 18*(2), 151-167.

Lipson, M. Y. & Wixson, K. K. (2013). Assessment and instruction of reading and writing difficulty: Aninteractive approach (5 ed.). Pearson.

Rizal, D., Masruroh, S., Syah, R. F. R., Fathina, I. F., Amrullah, M. F., & Zakariyah, S. (2022). audiobooks as media to increase listening and speaking skills: A qualitative systematic review. *ETERNAL (English, Teaching, Learning, and Research Journal), 8*(1), 200-216.

Rubin, D. & Opitz, M. F. (2007). *Diagnosis and improvement in reading instruction*. Pearson/Allyn &Bacon

Sari, A. D. I., Herman, T., Sopandi, W., & Jupri, A. (2023). RME based audiobook development for class ıv elementary school students. *JTAM, Jurnal Teori dan Aplikasi Matematika, 7*(3), 765-780. https://doi.org/10.31764/jtam.v7i3.15074

Türker, M. S. (2019). Sesli kitapların yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkisi. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları, 19*(19), 263-286. https://doi.org/10.30767/diledeara.542621

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin yayıncılık

Yin, R.K. (2012). *Aplications of case study research (3. Edt).* Sage Puplications.

# Assessing the Imperative and Future Implications of e-TEP (Electronic Test of English Proficiency): A Novel Paradigm in Language Proficiency Evaluation in the Turkish Context

Aysel Eyerci
Atatürk Üniversitesi

**Problem Statement**

In today's increasingly interconnected world, English language skills are crucial for global communication, academic pursuits, and professional success. Therefore, it is noteworthy to assess English as a Foreign Language (EFL) proficiency accurately and reliably. In Türkiye, where English is learnt as a foreign language, there is a dramatic growth in the number of the programs within higher education institutions which offer English as a Medium of Instruction (EMI) to the tertiary-level students over the last two decades (Karakaş, 2018; Kırkgöz, 2019). For EMI programs in Turkish context, universities set their own threshold levels of English proficiency to exempt students from compulsory preparatory courses. Two national foreign language tests, i.e. the National Foreign Language Test (YDS) and the Foreign Language Test for Higher Education Institutions (YÖKDİL) are accepted by some EMI universities for admission to undergraduate programs in addition to the proficiency tests of the preparatory schools of the universities and the international tests such as TOEFL and IELTS. Administered by the Student Selection and Placement Center (ÖSYM), YDS and YÖKDİL are among the most preferred tests which Turkish citizens take in order to evaluate and prove their English language proficiency for various formal requirements (ÖSYM, 2018). However, these two national tests are harshly criticized as they are limited to assess the reading comprehension, grammar and vocabulary of the test-takers ignoring speaking, listening, and writing skills (Aydın et al., 2016; Özdemir-Yılmazer, 2022). Additionally, these tests might not adequately reflect real-world communication skills. ÖSYM Presidency has developed an electronic foreign language learning test known as 'e-TEP' (Electronic-Test of English Proficiency), which tests reading, writing, listening, and speaking skills (ÖSYM, 2023). A pilot application of the e-TEP, aiming for international validity, was carried out in July, 2023. As first part of the four-hour exam, candidates were tested on their English reading and listening skills, and in the second part, their English speaking and writing skills. The introduction of e-TEP offers an opportunity to review Türkiye's methods for evaluating language proficiency. e-TEP is a newly developed standard English test that uses electronic platforms; as such, it deviates from conventional assessment methods and calls for a thorough investigation on its necessity and anticipated effects. The purpose of this study is to examine the rationale behind the adoption of e-TEP as a new assessment paradigm in Turkish EFL context. The importance and possible implications of the e-TEP in the Turkish setting are explored in this research study.

**Research Methods**

This research study employs a qualitative approach to comprehensively investigate the necessity and future implications of the Electronic Test of English Proficiency (e-TEP) in the context of language proficiency evaluation in Türkiye. The aim of the study is to gather insights from stakeholders to gain a holistic understanding of their perceptions and expectations regarding the introduction of e-TEP. Semi-structured interviews and document analysis were both integrated into the study to collect a wide range of qualitative data and to provide a thorough examination of participants' perspectives. The stakeholders in the Turkish educational and professional scene represented a diverse cross-section of the study's participants. The participants of the study included five EFL teachers from secondary and tertiary levels, two EFL teachers who have expertise in preparing test-takers for YDS and YÖKDİL, three EFL students studying at tertiary levels, and two academics who had to take YDS and/or YÖKDİL for their academic pursuits. Semi-structured interviews were carried out to provide qualitative insights into participants' perspectives and expectations of e-TEP. The flexibility of interviews allowed for in-depth exploration of participants' thoughts on language assessment and the implementation of e-TEP as well as their personal experiences with these topics. For each participant type, a series of open-ended questions was created to direct the interviews. With the participants' permission, the interviews were audio-recorded. To get a contextual awareness of the existing environment, relevant materials were reviewed, including educational policies, reports, and publications pertaining to language assessment and competency evaluation in Türkiye. Thematic analysis was used to analyze the qualitative information obtained from semi-structured interviews. The verbatim transcriptions of the recorded interviews were then coded methodically to find recurrent categories. Following that, the codes were arranged into broad themes that reflect participants' views on the necessity and potential consequences of e-TEP.

**Expected/Temporary Results**

This qualitative study provides a comprehensive understanding of how the Electronic Test of English Proficiency (e-TEP) is perceived, expected, and potentially impacted in the Turkish EFL context. The purpose of this study was to synthesize the viewpoints of diverse stakeholders on the necessity and future implications of e-TEP in evaluation of language proficiency through semi-structured interviews and document analysis. Participants expressed a need for innovative language assessment

methodologies that align with digital age demands. It was emphasized by educators that existing assessments were limited and that comprehensive evaluation of language skills was necessary beyond grammar, reading, and vocabulary. In addition, e-TEP could bridge the gap between classroom learning and practical language use, as students expressed their desire for assessments that reflect real-world communication scenarios. The role of technology in assessing dynamic language competencies and adapting to changing communication patterns was emphasized by language assessment experts. The academics also advocated for an assessment that measures practical language use as they collaborate, share research findings, and engage in scholarly discussions across borders. To conclude, the data show the transformative potential of e-TEP in redefining language assessment practices in Turkish context. While worries about technological availability and test validity have surfaced, stakeholders agree that the need for more dynamic and pertinent assessment techniques is critical. The consensus shows that e-TEP has the potential to spur positive changes in language instruction and competence evaluation. The knowledge collected from this research assists in directing the appropriate integration of e-TEP as a novel paradigm in language proficiency evaluation within the Turkish context, allowing education policymakers and educators to make well-informed decisions.

**Keywords:** Assessment, language assessment, EFL, e-TEP

**References**

Aydın, B., Akay, E., Polat M, & Geridönmez, S. (2016). Türkiye'deki hazırlık okullarının yeterlik sınavı uygulamaları ve bilgisayarlı dil ölçme fikrine yaklaşımları [The proficiency exam practices of the preparatory schools in Turkey and their approaches to the idea of computerized language assessment]. Anadolu Üniversitesi sosyal Bilimler Dergisi, 16(2),1–20. https://doi.org/10.18037/ausbd.388926

British Council Report. (2015). Türkiye'de Yükseköğretim Kurumlarındaki İngilizce Eğitimi. (RaporNo:2016021). British Council'dan Haziran, 2016'da edinilmiştir. https://www.britishcouncil.org/education/schools/support-for-languages/research-report

Council of Europe. (2001). Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Karakaş, A. (2018). Visible language-covert policy: An investigation of language policy documents at EMI universities in Turkey. International Online Journal of Education and Teaching (IOJET), 5(4), 788–807. http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/436/294

Kırkgöz, Y. (2019). Globalization and English language policy in Turkey. Educational Policy, 23(5), 663–684. https://doi.org/10.1177/0895904808316319

ÖSYM. (2018). Numerical information on 2018-YDS Spring Term Results. https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2018/YDSILKBAHAR/SayisalBilgiler26042018.pdf

ÖSYM. (2023). New exam preparation press release from ÖSYM https://www.osym.gov.tr/TR,25694/osymden-yeni-sinav-hazirligi-10082023.html

Yesilyurt, S. (2016). An attempt for the exploration of academicians' experiences of the standard foreign language tests held in Turkey through metaphors. International Journal of Higher Education. 5(2), 263-274.

# Empowering Preservice English Language Teachers in terms of Ecological Sustainability

Esat Kuzu
Dokuz Eylül Üniversitesi

Feryal Cubukcu
Dokuz Eylül Üniversitesi

**Problem Statement**

The severity of environmental challenges such as biodiversity loss, deforestation, air pollution, nutrition-related difficulties, global climate change, and related problems is rising (Ergin, 2019). Thus, raising environmental awareness in schools has become more important. However, in general, only science teachers are thought to have a responsibility to introduce environmental issues to their pupils and to raise their ecological awareness. Because they do not believe it is their responsibility and because they lack essential literacy skills, teachers of other majors do not emphasize ecological topics in their teachings. Education's importance in the modern day is undeniable because it influences the next generation. According to Hungerford and Volk (1990), education is meant to shape human behavior, and all countries should establish effective educational systems to produce citizens who would act in a desirable way. Moreover, Pitman et al. (2018) underscore that the degree of ecological literacy among humans in an important number of current countries is far from sufficient to allow people to make decisions about how to maintain a sustainable life. Therefore, all teachers, regardless of their fields of specialty, should teach about the environment and ecology. If teachers have adequate ecological literacy skills and understand that environmental issues are interdisciplinary, they can focus on environmental issues in their classes regardless of their subject of study. We should keep in mind that in the coming decades, humankind's existence will depend on our ecological literacy, or our capacity to understand and apply the fundamental ecological principles and to live in accordance with them (Duailibi, 2006). Moreover, Jordan et al. (2009) suggest that ecological literacy must be a component of a citizen's lifetime learning experience, starting in the primary grades, and extending through informal adult learning experiences. Environmental education is thought to be the primary strategy for bringing about the required changes in people's cognitive, sensory, and behavioral elements because it teaches people that the degradation of the environment is caused by our relationship with nature and that we have the power to reverse it (Özdemir, 2007). In this regard, it is essential that teachers comprehend the value of nature and how destroying it affects ecosystems, and ecological literacy training should be given to teachers in all subject areas. Moreover, the knowledge of teachers affects the way they design their courses (Grossman, 1995). As a result, one of the abilities that language teachers should possess is ecological literacy.

**Research Methods**

A quasi-experimental design is used in this study. Preservice ELT teachers who were in intact groups participated in the study. Following the implementation of the pretest, the experimental group underwent ten weeks of training that included texts and exercises created especially to help students become more aware of nature and ecological issues. As for the data collection instrument, the environmental problems attitude questionnaire developed by Özden (2008) was used in this study. Four components of the questionnaire correspond to the study's primary emphasis, which was one of the main reasons for implementing it. The first dimension is environmental problem awareness-AEI. According to Özden (2008), the purpose of this component is to assess the preservice teachers' knowledge of environmental issues and perceptions of how those issues affect their daily life. The second dimension, awareness of individual responsibility-AIR, seeks to ascertain the degree to which preservice teachers are aware of their obligations regarding environmental issues. The third dimension, general attitudes toward environmental solutions-GAES seeks to understand how preservice teachers perceive environmental concerns and potential solutions. General attitudes towards environmental problems, or GAEP, is the fourth and final dimension. It tries to determine how preservice teachers perceive how environmental concerns impact people's lives.

**Expected/Temporary Results**

This study, adopting a quasi-experimental pretest post-test design, aimed to investigate the effect of ecological literacy training on ELT preservice teachers. To achieve this aim, a training process that lasted 10 weeks was implemented. The total pretest and posttest results of the participants showed that 8 participants out of 11 made positive improvements during the process. In this regard, Wilcoxon signed rank test results of the participants in terms of Environmental Attitude Questionnaire Pretest and Posttest Scores presented significant differences. As mentioned before, the questionnaire utilized in the study has four sub-dimensions. When we examined these dimensions, the result of the Awareness of environmental problems dimension was significant. The development of the participants in terms of Awareness of individual responsibility was also found significant. As for the General attitudes towards the environmental solution dimension, the results indicated that the participants made progress regarding this dimension. However, the progress was found statistically insignificant. A similar result was revealed in terms of General attitudes towards environmental problems dimension. In other words, the students made progress in terms of General attitudes toward environmental problems dimension. However, it was statistically insignificant. Regarding the

results of the study, it can be claimed that the training process positively affected the ecological literacy levels of preservice ELT teachers.

**Keywords:** Ecological sustainability, ecological literacy, English language teaching, preservice teachers

**References**

Duailibi, M. (2006). Ecological Literacy: What are we talking about? *Convergence*, *39*(4), 65–68.

Ergin, D. Y. (2019). Environmental awareness of teacher candidates. *World Journal of Education*, *9*(1), 152–161. https://doi.org/10.5430/WJE.V9N1P152

Grossman, P. L. (1995). Teachers' knowledge. In L. W. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (2nd ed., pp. 20–24). Elsevier Science & Technology Books.

Hungerford, H. R., & Volk, T. L. (1990). Changing learner behavior through environmental education. *The Journal of Environmental Education*, *28*(3), 8–21.

Jordan, R., Singer, F., Vaughan, J., & Berkowitz, A. (2009). What should every citizen know about ecology? *Frontiers in Ecology and the Environment*, *7*(9), 495–500. https://doi.org/10.1890/070113

Özdemir, O. (2007). A new environmental education perspective: "Education for sustainable development." *Education and Science*, *32*(145), 23–39. https://www.proquest.com/openview/18aee68576a5812b60eeaaf25ffb213b/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1056401

Özden, M. (2008). Environmental awareness and attitudes of student teachers: An empirical research. *International Research in Geographical and Environmental Education*, *17*(1), 40–55. https://doi.org/10.2167/irgee227.0

Pitman, S. D., Daniels, C. B., & Sutton, P. C. (2018). Ecological literacy and psychographics: Lifestyle contributors to ecological knowledge and understanding. *International Journal of Sustainable Development & World Ecology*, *25*(2), 117–130. https://doi.org/10.1080/13504509.2017.1333047

# ELCO ve EILE Kapsamında Fransa'da İki Dillilere Türkçe Öğretim Süreci

Mehmet Ali Akıncı
Université De Rouen Normandie

Bahadır Gülden
Bayburt Üniversitesi

**Problem Durumu**

Çeşitli nedenlerle ülkeler arasında yaşanan yoğun göç ve insan hareketliliği çok dilli ve çok kültürlü eğitime duyulan ihtiyacı daha önemli kılmıştır. Bu nedenle araştırmalarda tek dilli ve iki dilli eğitime odaklanılmıştır (Sönmez & Akıncı, 2022). Türklerin Avrupa'ya gidiş süreci 1965 yılında işçi göçü ile başlamıştır. Türk çocuklarının Fransa'da ana dillerini öğrenme süreci 1978'de Türkiye ve Fransa arasında imzalanan ELCO (Enseignement des Langues et Cultures d'Origine- Ana dili ve kültür dersleri) Anlaşması ile başlamıştır. Fransa'da, Almanya ile karşılaştırıldığında, bölgesel bir eğitim politikası yoktur, her iki kapsamda da yabancı dil eğitimi ulusal alanda gerçekleşmektedir. Bu durumda, Fransa'da Türkçe anadili eğitimi ilk önce ELCO ile başlamış, 1994'te yabancı dil olarak Türkçe dersinin alınmasının yasalaşmasıyla da iki kapsamlı bir çerçeveye oturmuştur (Akıncı, 2009). ELCO Anlaşması 2021 yılına dek sürmüş, 2021 yılından itibaren ise Türkçe dersleri EILE (enseignement internationaux de langues étrangères- Uluslararası Yabancı Dil Öğretimi) Anlaşması'nın esasları doğrultusunda yürütülmeye başlanmıştır. Söz konusu bu iki anlaşma arasında Türkçe öğretim sürecine yönelik çok ciddi farklılıklar meydana gelmiştir. Dersin adı ve kapsamı başta olmak üzere hedef kitle, ders içerikleri, tabi olunan müfredat, öğretmen yeterlikleri, eğitim materyali olarak ders kitaplarına yönelik bir dizi değişiklik söz konusu olurken zikredilen eğitim bileşenleri (ders kitapları gibi) içinse belirsizlikler meydana gelmiştir. Bu belirsizlikler doğrultusunda araştırmanın temel problemini "ELCO ve EILE Anlaşmaları çerçevesinde Fransa'da iki dilli Türk öğrencilerin öğrenme süreçlerinde meydana gelen değişiklikler nelerdir?" sorusu oluşturmaktadır. Bu probleme bağlı olarak yanıt aranacak alt problemler ise şunlardır:

1. Fransa'daki Türkçe derslerinde ELCO ve EILE anlaşmaları doğrultusunda hedef kitle özelliklerine göre ne gibi değişiklikler meydana gelmiştir?
2. Fransa'daki Türkçe derslerinde ELCO ve EILE anlaşmaları doğrultusunda Türkçe derslerinin dil düzeylerinde ne gibi değişiklikler meydana gelmiştir?
3. Fransa'daki Türkçe derslerinde ELCO ve EILE anlaşmaları doğrultusunda görevlendirilen Türkçe öğretmenlerinin seçim sürecinde ne gibi değişiklikler meydana gelmiştir?
4. Fransa'daki Türkçe derslerinde ELCO ve EILE anlaşmaları doğrultusunda ders kitapları başta olmak üzere eğitim materyallerinde ne gibi değişiklikler meydana gelmiştir?
5. Fransa'daki Türkçe derslerinde ELCO ve EILE anlaşmaları doğrultusunda eğitim ortamları açısından bir değişiklik söz konusu mudur?
6. Fransa'daki Türkçe derslerinde ELCO ve EILE anlaşmaları doğrultusunda ölçme ve değerlendirmeye yönelik değişiklikler var mıdır? Var ise bu değişiklikler nelerdir?

**Yöntem**

Söz konusu bu bildiride ELCO ve EILE anlaşmaları kapsamında eğitimin temel bileşenleri açısından Söz konusu bu bildiride ELCO ve EILE anlaşmaları kapsamında eğitimin temel bileşenleri açısından meydana gelen yeni şartlar ve bu şartların doğurduğu sonuçların ele alınması amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda öğretmenler, müfredat, ders içerikleri, ders kitapları, dersin hedef kitlesi, öğrenme ortamları ve ölçme değerlendirme çerçevesinde Fransa'daki iki dilli öğrencilerin Türkçe derslerine yönelik bir perspektif çizilmiştir. ELCO ve EILE müfredatları nitel araştırma yöntemlerinden içerik analiziyle karşılaştırılarak Türkçe öğretim sürecinin geçmişle günümüzdeki farklılıkları amaç, kapsam, hedef kitle, materyaller, öğrenme-öğretme süreci, kültür ve eğitim ortamları temaları altında ortaya koyulmuştur. Nitel veriler, dokümanlardan alıntı, gözlem ve pasaj aktarımlarından oluşur (Patton, 2018). İçerik analizinde benzer fikirlerin, kavramların frekansları oranları (yüzdeleri) bulunarak bir anlam çıkarılmaya çalışılır (Tekindal, 2023, s. 529). Herhangi bir kuruma yönelik çalışmak isteyen araştırmacılar yıllık kurum raporları, hakla ilişkiler dokümanları, basın açıklamaları, muhasebe kayıtları, görev tanımı, stratejik plânlar, pazarlama strateji dokümanları, kurum içi ve dışı yazışmalar, resmi belgeler, kurum içi yazılı kural ve yönergeler, insan kaynakları stratejileri, iş tanımları, bölümler arası yazışmalar, vb. dokümanları veri kaynağı olarak kullanabilir (Akt. Yıldırım & Şimşek, 2021). ELCO ve EILE Anlaşmaları doğrultusunda oluşturulan müfredatlar ve Türkçe derslerinin faaliyetlerine yönelik Bakanlık sayfalarındaki tüm belgeler içerik analizine tabi tutulmuştur. Elde edilen veriler doğrultusunda temalar oluşturulmuştur. Amaç, kapsam, hedef kitle, materyaller, öğrenme-öğretme süreci, kültür ve eğitim ortamları temaları altında elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Elde edilen bulgular ışığında araştırmanın yanıt aradığı problemlerle ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Fransa'daki Türkçe derslerinde ELCO ve EILE anlaşmaları doğrultusunda hedef kitle özellikleri ELCO Anlaşması çerçevesinde sürdürülen Türkçe dersleri1-8. sınıf seviyesinde verilirken EILE Anlaşması doğrultusunda Türkçe dersleri 2-5. sınıf seviyesi için sunulmuştur. Ortaokul (Kolej) seviyesi içinse her eğitim bölgesi için belirli bir sayıda veli talebinin olması şartına bağlı olarak dersin açılması söz konusu olabilmektedir.

İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Fransa'daki Türkçe derslerinde ELCO ve EILE anlaşmaları doğrultusunda Türkçe derslerinin dil düzeylerinde şu değişiklikler meydana gelmiştir. ELCO kapsamında Türkçe derslerinin dil seviyelerine yönelik herhangi bir detay bulunmazken Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'ne (CEFR, 2021) göre hazırlandığı ifade edilen EILE Anlaşması'na göre sadece A1 düzeyinde Türkçe dersi verilmektedir.

Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Fransa'daki Türkçe derslerinde ELCO ve EILE anlaşmaları doğrultusunda görevlendirilen Türkçe öğretmenlerinin seçim sürecinde de önemli değişiklikler meydana gelmiştir? ELCO sisteminde Fransızca dil seviyesine yönelik herhangi bir bağlayıcı hükmün olmaması Fransız yetkili mercilerle Türkçe öğretmenlerinin sağlıklı iletişim kurmasının ve yeterince iş birliği yapabilmesinin önünde engel olarak görülmüştür (David & Levallois, 2006). Buna istinaden de EILE Anlaşması ile Türkçe öğretmenlerine Fransızca B2 düzeyinde dil şartı getirilmiştir.

Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Fransa'daki Türkçe derslerinde ELCO ve EILE anlaşmaları doğrultusunda eğitim materyallerinde ve ders kapsamında da değişiklik meydana gelmiştir. ELCO sisteminde Türkçe ve Türk Kültürü dersi olarak okutulan Türkçe derslerinde dil öğretimine ek olarak kültür öğretimi de bir amaç olarak benimsenmişken EILE sisteminde Türkçe dersi "Bölgesel Yabancı Diller" kapsamına alınmış ve yabancı dil kapsamında yalnızca Türkçe öğretiminin hedeflendiği bir ders haline getirilmiştir. Bu kapsamda da ELCO sisteminde kullanılan Türkçe ve Türk Kültürü ders kitapları kullanımdan kaldırılmış ancak yerine yeni bir ders kitabı hazırlanmamıştır. Bunun yerine eğitim ataşeliklerinin hazırlattığı eğitim bültenleri ile bu eksiklik giderilmeye çalışılmaktadır.

Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Fransa'daki Türkçe derslerinde ELCO ve EILE anlaşmaları doğrultusunda eğitim ortamları açısından bir değişiklik söz konusu olmamıştır. Türkçe derslerinin açıldığı bölgelerde uygun olan okulların kütüphaneleri, çok amaçlı sınıfları veya Fransız öğretmenlere tahsis edilmiş sınıfların belirli bir süre kısıtlı kullanım imkânıyla Türkçe derslerinin sürdürülmesi ELCO'da olduğu gibi EILE'de de devam etmektedir.

Altıncı Alt Probleme Yönelik Bulgular

Fransa'daki Türkçe derslerinde ELCO ve EILE anlaşmaları doğrultusunda ölçme ve değerlendirmeye yönelik değişiklik somut bir değişiklik bulunmamaktadır. Türkçe dersleri ELCO'da olduğu gibi EILE sisteminde seçmeli ders kapsamında okutulmakta buna bağlı olarak da ağırlıklı not ortalaması için bir etkiye sahip değildir.

**Anahtar Kelimeler**: İki dillilik, Fransa'da Türkçe öğretimi, ELCO, EILE

**Kaynakça**

Akıncı, M. A. (2009). Fransa'da Türkçenin ana dili ve yabancı dil olarak eğitimi. D. Yaylı, & Y. Bayyurt(Eds.) , *Yabancılara Türkçe Öğretimi Politika ve Yöntemler* içinde (s. 204-222). Anı Yayıncılık.

CEFR. (2021). *Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni: Ögrenme, Ögretme ve Değerlendirme (Tamamlayıcı Cilt).* Ankara: Pozitif Matbaa.

David, J., & Levallois, B. (2006, 03 01). *Inspection générale de l'éducation nationale.* L'enseignement de la langue et de la culture d'origine: https://www.education.gouv.fr/l-enseignement-de-la-langue-et-de-la-culture-d-origine-3458

EILE. (2022, 12 2). *Académie de Dijon.* EILE 2020/2021: https://lv71.cir.ac-dijon.fr/wp-content/uploads/sites/3/ELCO/guide_directeur_ecole_EILE_R20.pdf

EILE. (2022a, 10 20). *Académie D'orléans-Tours*. Turc: https://pedagogie.ac-orleanstours.fr/enseignement_et_pedagogie_par_departement/enseignements_et_pedagogie_41/lv41/eile/turc/

Ministeré De L'education Nationale. (2022, 12 19). *Enseignements internationaux de langues étrangères (Eile)*. Scolarité de l'élève: https://eduscol.education.fr/612/l-ecole-elementaire adresinden alındı

Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri.* Pegem Akademi. https://doi.org/10.14527/9786053649335

Sönmez, H., & Akıncı, M. A. (2022). Fransa'daki iki dilli Türk çocuklarının Türkçe dil becerilerinin gözlemlenmesi (Paris ve Normandiya örnekleri). *Ana Dili Eğitimi Dergisi, , 10*(4), 718-737. https://doi.org/10.16916/aded.1111145

Tekindal, S. (2023). *Nicel, nitel, karma yöntem araştırma desenleri ve istatistik.* Nobel.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin.

# Fransa'daki Türkçe Dersi Müfredatı EILE'nin Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'ne Uygunluk Açısından İncelenmesi

Bahadır Gülden
Bayburt Üniversitesi

Mehmet Ali Akıncı
Université De Rouen Normandie

**Problem Durumu**

Yasal durumu ne olursa olsun, Fransa'da yaşayan bir çocuk 6 ile 16 yaş arası hem okula gitme zorunluğundadır hem de bu onun doğal hakkıdır. Ana dili ve kültür dersleri sadece göçmen çocuklarına yönelik başlatılmış derslerdir (Akıncı & Jolly, 2009). Fransa'da yabancı dil öğretimi, tüm dillerin aynı kapsamda ele alındığı tek bir başlık altında planlanmamıştır. Fransız eğitim sisteminde yabancı diller, "modern yabancı diller" ve "bölgesel yabancı diller" olarak iki ayrı kategoride düzenlenmiştir (Gülden, 2022, s. 35-36). Bölgesel yabancı diller kategorisindeki derslerden biri de Türkçedir. Fransa'da iki dilli öğrencilerin Türkçe dersine yönelik eğitim-öğretim standartlarının belirlendiği EILE (Enseignements internationaux de langues étrangères-Uluslararası Yabancı Dillerin Eğitimi) Müfredatı 2021 yılından beri uygulanmaktadır. Bu müfredat ve ülkeler arasında (Türkiye ve Fransa) yapılan anlaşma ile birlikte dersin adı, hedef kitlesi ve kapsamı başta olmak üzere pek çok açıdan değişiklik meydana gelmiştir. Söz konusu Müfredatın, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'ne (DAOBM) göre ve A1 düzeyinde hazırlandığı ifade edilmektedir. Bu doğrultuda Fransa'nın çeşitli şehirlerindeki Millî Eğitim Müdürlüklerince (Akademi) ve Fransız Millî Eğitim Bakanlığınca hazırlanan EILE müfredatları, müfredatlara ait planlar, EILE Anlaşması ve DAOBM (CEFR, 2021) nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesiyle taranacaktır. DAOBM'nin amaçları, içeriği başta olmak üzere A1 dil seviyesi ile ilgili ilkeleri saptanacak, bu ilkeler doğrultusunda da Paris, Orleans-Tours, Toulouse, Dijon, Rouen şehirlerinin Millî Eğitim Müdürlüklerince hazırlanan EILE müfredatları DAOBM'nin temel ilkeleri ile karşılaştırılacaktır. Elde edilen veriler uygunluk ve uyumsuzluk açısından iki ayrı grupta temalara ayrılacaktır. Müfredatlarla DAOBM'nin ilkeleri arasında tespit edilen uyumsuzluklara yönelik önerilerde bulunulacaktır.

Bu doğrultuda araştırmanın temel problemi "Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'ne göre hazırlandığı iddia edilen EILE sisteminin Başvuru Metni'ne uygunluk ve uygunsuzluk taşıdığı noktalar nelerdir?" sorusu oluşturmaktadır. Bu temel probleme bağlı olarak yanıt aranacak alt problemler ise şunlardır:

1. D-AOBM'nin amaçları ile EILE müfredatları hangi açılardan uyum/uyumsuzluk göstermektedir?
2. D-AOBM'nin "Eylem-Odaklı Yaklaşım Uygulaması" ile EILE müfredatları hangi açılardan uyum/uyumsuzluk göstermektedir?
3. D-AOBM'nin "Çoğul Dilli ve Çoğul Kültürlü Yetkinlik"leriyle EILE müfredatları hangi açılardan uyum/uyumsuzluk göstermektedir?
4. D-AOBM'nin İletişim Odaklı Dil Etkinlikleri ve Stratejileri ile EILE müfredatları hangi açılardan uyum/uyumsuzluk göstermektedir?
5. D-AOBM'nin İletişimsel Dil Yetkinlikleri ile EILE müfredatları hangi açılardan uyum/uyumsuzluk göstermektedir?
6. D-AOBM'nin İşaretleşme Yetkinlikleri ile EILE müfredatları hangi açılardan uyum/uyumsuzluk göstermektedir?

**Yöntem**

Bu araştırmada Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin ilkeleriyle bu metne göre hazırlandığı iddia edilen Fransa'daki iki dilli öğrencilerin Türkçe dersinin yürütüldüğü EILE sistemi karşılaştırılarak uyumlu ve uyumsuz yönleri tespit edilmeye çalışılacaktır. Araştırma dokümanların incelenmesine dayalı bir çalışma olması bakımından nitel bir çalışmadır. Fransız Millî Eğitim Bakanlığının Millî Eğitim Müdürlüklerinin (Journal Officielles, 2021; Académie de D'Orléans-Tours, 2023; Académie de Toulouse, 2022; Académie de Paris, 2021) web sayfaları taranarak EILE'ye yönelik belirlenen ilkeler D-AOBM'nin ana başlıkları doğrultusunda incelenecektir. Tümdengelim içerik analiziyle EILE sisteminin temel hususiyetleri, D-AOBM'nin ilkeleriyle karşılaştırılarak uygunluk/uygunsuzluk açıdan mukayese edilecektir. "İçerik analizi yoluyla verilerin tanımlanmasına, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarılmasına çalışılır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır" (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 242). Bu nedenle araştırmanın temaları daha önceden bellidir. Mevcut bulunan bilgilere (D-AOBM) dayanarak genelden özele doğru bir analizin söz konusu olması bakımından çalışmada tümdengelim içerik analizinin yapılması söz konusudur (Seggie & Bayyurt, 2017). "Nitel bir araştırmada iç geçerliği arttırabilmek ve gözlemcilerin ön yargılarının araştırma- ya yansımasını engellemek için, gözlemler ve görüşmelerin tek bir kişi tarafından değil birden fazla kişi tarafından yapılmasında fayda vardır. İç geçerlik elde edilen verilerin iki farklı kişi tarafından incelenerek karşılaştırması ile de arttırılabilir" (Büyüköztürk ve diğerleri, 2019). Bu nedenle veriler iki ayrı uzman tarafından analiz edilerek saptanmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmadan beklenen sonuç, elde edilen verilerin Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin ilkeleri ile uyumlu olması yönündedir. D-AOBM'nin amaçları, iletişim odaklı dil etkinlikleri ve stratejileri, çoğul dilli ve çoğul kültürlü yetkinlik, iletişimsel dil yetkinlikleri ve işaretleşme yetkinlikleri bölümlerinden oluşan D-AOBM'nin önerdiği ilkeler ve yaklaşımlarla Fransa'daki Türkçe dersi faaliyetlerinin yürütülmesinin hangi açılardan tutarlık gösterdiğinin ve hangi açılardan D-AOBM'ye uygun hâle getirilebileceğinin ortaya koyulacaktır. D-AOBM'nin şu hükmü çerçevesinde genel bir değerlendirme yapılacak olursa Türkçe dersine ve dil seviyelerine ulaşım açısından şu saptamada bulunulabilir: "D-AOBM'nin ana ilkelerinden biri, tüm seviyeler için eğitim amaç ve sonuçlarının olumlu ifade edilmesini teşvik etmektir. D-AOBM'nin dil yeterliğinin farklı boyutlarına ait "yapabilirlik" tanımı, hem öğrenim için açık, müşterek bir yol haritası sunar hem de test/sınav sonuçlarına odaklanmadan ilerlemeyi daha hassas ölçebilen bir araç sağlar. Bu ilke, D-AOBM'nin sosyal, eğitimsel ve mesleki alanlarda dilin fırsat ve başarı için bir araç olarak kullanılması görüşüne dayanmaktadır. Bu temel özellik, Avrupa Konseyinin tüm vatandaşların hakkı olarak görülen kaliteli kapsayıcı eğitim hedefine katkıda bulunur" (CEFR, 2021, s. 31). Bu hükümlere karşın Türkçe öğrenmeyi amaçlayan ancak bulunduğu bölgede yeterli sayıda başvuruya ulaşılamamış öğrenciler için Türkçe derslerinin açılmamaktadır. Dolayısıyla öğrenim görmek isteyen her bireye bu imkânının sağlanamaması D-AOBM'nin temel felsefesiyle uyuşmamaktadır. Öte yandan verilen Fransa'da sağlanan Türkçe dersleri yalnızca A1 düzeyinde verilmektedir. Bu da yukarıda atıf yapılan hükümlerle çelişmekte ve D-AOBM'nin belirlediği A-2, B-1, C-1 ve C-2 düzeyinde ders alma imkânından öğrencilerin mahrum bırakılması anlamına gelmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: İki dillilik, CEFR, EILE

**Kaynakça**

Académie de D'Orléans-Tours. (2023, 09 05). *EILE.* Turc: https://pedagogie.ac-orleanstours.fr/enseignement_et_pedagogie_par_departement/enseignements_et_pedagogie_41/lv41/eile/turc/

Académie de Paris. (2021, 04 30). *Enseignements Optionnels de Langues Vivantes étrangères (Eile/Elco).* https://www.ac-paris.fr/enseignements-optionnels-de-langues-vivantes-etrangeres-eileelco-124772

Académie de Toulouse. (2022, 05 05). *Enseignements internationaux de langues étrangères (EILE)*. https://www.ac-toulouse.fr/65-enseignements-internationaux-de-langues-etrangeres-eile-126074

Akıncı, M. A., & Jolly, A. (2009). Fransa'da Türkçe öğretimi. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yeni Çalışmalar 8. Dünya'da Türkçe Öğretimi Sempozyum Bildirileri* (s. 80-96). Ankara: Ankara Üniversitesi. https://www.academia.edu/1083412/Fransa_da_T%C3%BCrk%C3%A7e_%C3%B6%C4%9Fretiminde_son_durum_uygulamalar_sorunlar_ve_%C3%B6neriler

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Aygün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri.* Pegem Akademi. https://doi.org/10.14527/9789944919289

CEFR. (2021). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni: öğrenme, öğretme ve değerlendirme.* Millî Eğitim.

Gülden, B. (2022). Fransa'da yabancı dil eğitimi ve geçmişten günümüze Türkçe ve Türk kültürü öğretim süreci. S. Maden(Eds.) , *Türkçe eğitimi ile ilgili güncel araştırmalar 1* içinde(s. 35-66). İstanbul: Hiper Yayın.Journal Officielles. (2021, 04 14). *Legifrance.* https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000043359784

Seggie, F. N., & Bayyurt, Y. (2017). *Nitel araştırma, yöntem, teknik analiz ve yaklaşımları.* Anı.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin.

# Öğretmenlerin Kariyer Süreçlerine İlişkin Motivasyon Kaynakları

Ceren Karayel
Çukurova Üniversitesi

Akın Efendioğlu
Çukurova Üniversitesi

**Problem Durumu**

Öğretmenlerin mesleklerini yürütme süreci ve bu süreçte onların niteliklerini ve gelişimlerini birçok yönden destekleyecek bir kariyer düzenlemesi öğretim sürecinin ve öğrenmenin kalitesini üst seviyelere taşımak açısından elzemdir. Toplumun her açıdan istendik yönde gelişmesi nitelikli insanları yetiştirecek nitelikli öğretmenlerle doğrudan ilişkilidir (Erzen ve Epçaçan, 2018). Akyüz (1978) öğretmenlerin sorunlarını mesleki ve meslek dışı sorunlar şeklinde iki kategoriye ayırarak incelemiştir. Öğretmen Strateji Belgesi (2017), Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Algıyı İyileştirmek ve Mesleğin Statüsünü Geliştirmek" amacı doğrultusunda "öğretmenlik mesleğinin statüsünü güçlendirmek", "öğretmenlerin çalışma şartlarını iyileştirmek" ve "kurumlar ve bölgeler arası farklılıklara göre iyileştirici tedbirler almak" hedeflerini gerçekleştirmeye odaklandığını göstermektedir (MEB, 2017). Özdemir'e (2021) göre, mesleki gelişimi sağlamak ve öğretmen niteliğini artırmak için uygulanan hizmet içi eğitimler; altyapı yetersizliği, düşük nitelikli eğitim, uzman yetersizliği, uygulama sorunları, verilen eğitimin doğru şekilde değerlendirilmemesi, eğitim konularının güncel olmaması, eğitimi verenlerin geleneksel yöntemlerin dışına çıkmaması ve motivasyonu sağlayamaması gibi nedenlerle verimli olmamaktadır. Göker ve Gündüz (2017) öğretmenlerin yaptıkları işin önemi dikkate alındığında, mesleki statülerinin diğer mesleklere göre düşük olduğunu ifade etmektedir (Aydın, Demir ve Erdemli, 2015; Semerci vd., 2013; Ünsal ve Bağçeci, 2016). Ayrıca, OECD ülkelerinde görev yapan öğretmenlerle kıyaslandığında, Türkiye'de görev yapan öğretmenlerin maaşları oldukça düşüktür (Demir ve Arı, 2013; Erdem, 2010, Göker ve Gündüz, 2017). Türkiye'de öğretmenlerle ilgili yapılan araştırmalar öğretmenlerin gelirlerindeki yetersizlik nedeniyle motive olamadıklarını, işlerine yoğunlaşamadıklarını, verimli olamadıklarını, öğretmenlik mesleğinin toplumda saygınlığını kaybettiğini ve kendi çocuklarının öğretmen olmasını istemediklerini göstermektedir (Gönülaçar, 2016: 7). Yapılan araştırmalar gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde bulunan öğretmenlerin önde gelen probleminin motivasyon eksikliği olduğunu göstermektedir (Crehan, 2016). Öğretmenlerin yaşadıkları mesleki ve duyuşsal olumsuzlukları gidermek amacıyla hem öğretmenleri ödüllendirmek hem de eğitim-öğretim süreçlerinin niteliğini artırmak için Öğretmenlik Kariyer Basamakları uygulaması başlamıştır (Aydın, 2007). Dahası 7354 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu ile yasal bir statü düzenleme de yapılmıştır. Ancak, yasal düzenleme ile oluşturulan kariyer basamaklarının öğretmen nitliğine dayanıp dayanmadığı konusunda literatürde herhangi bir çalışma bulunmamaktadır.

**Yöntem**

Bu araştırmanın amacı, 7354 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu ile düzenlenen uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik kariyer basamaklarına geçiş amacıyla uzman öğretmen olabilmek için alınması zorunlu olan Uzman Öğretmenlik Eğitim Programı'nın (en az 240 saat), başöğretmen olabilmek için alınması zorunlu olan Başöğretmenlik Eğitim Programı'nın (en az 180 saat) ve uzman öğretmenlik/başöğretmenlik yazılı sınavlarının niteliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesidir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden metodolojik bir yaklaşım olan bütüncül tek durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması bilgi toplama, toplanan bilgileri organize etme, yorumlama ve araştırma bulgularına ulaşma basamaklarını içeren sistematik araştırma desenlerinden biridir (Merriam, 1988). Ayrıca analiz sonuçlarını açık bir şekilde ortaya koymayı gerektirir. Böylece ortaya çıkan ürün, olayın niçin o şekilde olduğunun ve gelecek araştırmalar için daha detaylı olarak nelere odaklanmanın gerektiğinin keskin bir biçimde anlaşılmasını sağlar. Bu bağlamda öğretmen niteliğine bağlı olarak ilerleyen kariyer basamaklarının uygulamada nasıl işe vuruk hale dönüştüğüne odaklanılmıştır. Araştırmanın verileri çevrimiçi olarak Google form üzerinden kartopu tekniği ile toplanmıştır. Çevrimiçi form önce uzman öğretmenlik ya da başöğretmenlik sınavına katılan öğretmenlerle paylaşılmış, katılımcılardan formdaki soruları yanıtlamaları ve formu kendileri ile benzer durumdaki meslektaşları ile paylaşmaları istenmiştir. Katılımcı sayısında yeterlilik sağlandığında veri toplama süreci sonlandırılmıştır (n=249). Veri toplama formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların demografik özelliklerine yönelik kapalı uçlu sorular (7 Soru), ikinci bölümde uzman ve başöğretmenlik öncesinde alınan eğitim programları ile uzman ve başöğretmen yazılı sınavlarının niteliğine ilişkin açık uçlu sorular (6 Soru) yer almaktadır. Toplanan veriler araştırmanın alt problemleri dikkate alınarak betimsel içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Analiz sonuçları, uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik sınavına başvuru yapan öğretmenlerin motivasyonlarına ilişkin önemli bulguları ortaya koymuştur. Buna göre, öğretmenlerin uzman öğretmen olma yolundaki en güçlü motivasyon kaynağının *maaş artışı* (175/226) olduğunu, buna ek olarak *statü* (63/226) kazanma, *kendini geliştirme* (25/226), *ekonomik nedenler* (17/226), *öz-değerlendirme* yapma (14/226) ve *veli-öğrenci beklentisi (statü)* (6/226) kodlarının ön plana çıkan diğer kaynaklar olduğunu göstermektedir. Diğer yandan, uzmanlığın *gelişime katkısı yok* (5/226), *toplumun bakış açısı* (3/226), *statü farkı sorunları* (2/226) ve *statü kazandırmama* (2/226) isimli kodlar en az ön plana çıkan kaynaklar olarak belirlenmiştir. Bunlara ek olarak da kadın-erkek öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen kodlar karşılaştırıldığında, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla Uzman Öğretmen olma motivasyonunda *statü* ve *kendini geliştirme* kodları açısından daha baskın görüşlere sahip

olduğu görülmektedir. Ayrıca, kadın öğretmenlerin Uzman Öğretmen olmanın *gelişime katkısı yok, kademe-derece ilerlemesi* için gereklik olduğu ve kendilerini *zorunlu hissetme* durumu bağlamında erkek öğretmenlerden tamamen farklı görüşleri olduğu belirlenmiştir. Diğer yandan, erkek öğretmenlerin *ekonomik nedenler* ve *kariyer ilerlemesi* bağlamında kadınlara kıyasla daha güçlü görüşler ifade ettikleri söylenebilir. Başöğretmenlik sınavına başvuru yapan öğretmenlerin analizleri sonuçlarına göre, öğretmenlerin Başöğretmen olma yolundaki en güçlü motivasyon kaynağının *maaş artışı* (13/18) olduğunu, buna ek olarak *kendini geliştirme* (5/18), *ekonomik nedenler* (2/18) ve *statü* (2/18) kodlarıyla belirtilen kaynakların olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda Başöğretmen olmak için başvuru yapan öğretmenlerin başvuru motivasyonuna ilişkin görüşlerinin analizinden elde edilen kodların dağılımının cinsiyete göre dengeli olduğu belirlenmiştir.

Bulgular dikkate alındığında, hem Uzman hem de Başöğretmen sınavına katılımın en önemli gerekçesinin öğretmenlerin daha yüksek maaş alma gereksinimi olduğu söylenebilir. Bu açıdan birçok araştırma tarafından öğretmenlerin yetersiz gelire sahip oldukları yönünde ortaya konulan tespiti desteklemektedir (Demir ve Arı, 2013; Erdem, 2010, Göker ve Gündüz, 2017; Gönülçar, 2016). Ayrıca, öğretmenlerin statüleri bağlamında sorun yaşadıkları yönünde güçlü bulgular öne çıkmaktadır. Statüsünün düşük olduğunu algılayan ya da bu yönde inanç geliştiren öğretmenler Uzman ve Başöğretmen olarak statüleri açısından ortaya çıkan olumsuz algıyı ortadan kaldırma çabası içindedir. Öğretmenlerin statülerine ilişkin olumsuz algılarının düşük masala çalışmakta oldukları gerçeğiyle bağlantılı olabileceği göz ardı edilmemelidir. Öğretmenlerin kariyer gelişimi için yapılan Uzman Öğretmenlik sınavının öğretmenin mesleki birikim ve gelişimini desteklemediği yönündeki görüşler Özdemir'in (2021) öğretmen niteliğini artırmak açacıyla yapılan etkinliklerin niteliğinin düşük olduğu yönündeki görüşüyle paralellik göstermektedir. Bu açıdan kariyer sınavının amacıyla çelişkili bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Ancak, Başöğretmen olmak amacıyla yapılan sınavın bireyin kendini geliştirmesi açısından bir fırsat olarak görüldüğü yönündeki bulgu kariyer gelişimi açısından olumlu bir nitelik olarak öne çıkmaktadır.

**Anahtar Kelimeler**: Öğretmen, kariyer, başöğretmen, uzman öğretmen, motivasyon kaynakları

**Kaynakça**

Akyüz, Y. (1978). *Türkiye'de öğretmenlerin toplumsal değişmedeki etkileri* (1848-1940). Ankara: Doğan Basımevi.

Aydın, B. (2007). *Öğretmenlik mesleğindeki kariyer basamaklarına ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin bireysel değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Aydın, İ., Demir, T., G. ve Erdemli, O. (2015). Teacher's views regarding the social status of the teaching profession. *Anthropologist, 22*(2), 146-156. DOI: 10.19126-suje.379040-468374

Crehan, L. (2016). *Exploring the impact of career models on teacher motivation* (UNESCO). Paris: International Institute for Educational Planning - IIEP's printshop.

Erzen, Z. ve Epçaçan, C. (2018). Öğretmen Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Toplumdaki Saygınlığının İncelenmesi. *Journal of Institute of Economic Development and Social Researches, 4*(9), 331-345.

Göker, S. D. ve Gündüz, Y. (2017). Dünya Ölçeğinde Öğretmenlerin Saygınlık Statüsü Ve Özlük Hakları. *Milli Eğitim*, 213, 177-213.

MEB (2017). Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. 10.02.2023 tarihinde https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-_26.07.2017.pdf adresinden erişilmiştir.

Merriam, S.B. (1988) *Case Study Research in Education: A Qualitative Approach*. San Francisco: Jossey-Bass.

Özdemir, L. (2021). Türkiye'de Hizmet İçi Eğitim Süreci ve Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Gereksinimlerinin Nedenleri ile Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar Hakkında Literatür Taraması. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi, 8*(2), 495-522.

Semerci, Ç., Semerci, N., Eliüşük, A. ve Kartal, S. E. (2012). Öğretmenlik mesleğinin gündemine ilişkin öğretmen görüşleri (Bartın İli Örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(1), 22-40.

Ünsal, S. ve Bağçeci, B. (2016). Öğretmenlerin mesleki imajlarına ilişkin görüşleri ve mesleki imaja etki eden faktörler. *Journal of Human Sciences, 13*(3), 3905-3926. DOI: 10.19126-suje.379040-468374

# A Review on The Professional Development of English Teachers Through Action Research

Özlem Kilisli
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Remzi Kıncal
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

**Problem Statement**

There has been an increasing interest in professional development practices of teachers in order to achieve high standards in education. There is a move from traditional methods towards a more active, practice based approaches (Tanış &Dikilitaş, 2018). By supporting the professional development of the teachers, they are provided with opportunities to continuously improve and change themselves.

There has been a lot of interest in teachers' classroom research and its implementation (Borg, 2013). Particularly, action research is regarded as one of the most important approach in teachers' professional development, as well as professional development of English teachers. Burns (2019) defines action research as two separate; but intertwined activities. The aim of action research is to bridge between real and ideal (Burns,2009). As the name suggests, action research combines both "action and research" (Burns,2019). The "action" involves continuous processes and takes place within a given society and these continuous processes involves improvements and changes (Burns, 2009). On the other hand, Burns (2009) defines the "research" as a located thing in s systematic observation and analysis of improvements and changes. These improvements and changes facilitate the teachers change their style. In that sense, action research is the implementation of theory in practice. It helps teachers implement different kinds of teaching instructions. Kemmis and McTaggart (1988) called the action research as a "spiral of cycles of self-reflection" or "the self-reflective spiral". In that sense action research is a cyclical movement between the action and the research. The professional development of English teachers must be reflective, critical and applicable. It must make teachers transform their instructions and ways of teaching style.

Accordingly, this review study aims to present the analysis of the studies conducted in the context of action research on the professional development of English teachers. This study also aims to identify the types and steps of action research used in the professional development of English teachers, as well as the impacts of implementing action research on the professional development of English teachers. The literature review revealed many types of action research. The types of action research include the participatory action research, collaborative action research, exploratory action research and lesson study. The steps of action research involves a cyclical process of planning, acting, observing and reflecting (Burns, 2019). The increasing use of educational technologies in online environments has highlighted web-based teacher professional development programs and online professional learning communities as powerful professional contexts (Lidice, Sağlam, & Dikilitaş, 2020). Online professional development for English teachers has become increasingly popular and accessible in recent years.

Action research has significant impacts on teachers' professional development and it fosters growth in various areas. Teachers engage in conversations with colleagues, researchers or mentors to share their experiences, exchange ideas and constructive feedback and this results in professional dialogues, which constitute an integral part of action research. Through these dialogues, English teachers gain valuable insights and alternative perspectives and these dialogues enhanced English teachers teaching practices, their professional development. Reflection on teaching is another significant part of action research on the professional development of English teachers. Reflection facilitates teachers to critically analyze their teaching strategies, explore new areas for their improvement. Reflection also facilitates teachers to enhance English teachers' pedagogical content knowledge and their teaching approaches. Another significant impact of action research is peer learning. Peer learning allows teachers collaborate, learn from each other, act collectively and solve the challenges they encounter together. Peer learning also creates a collaborative environment and fosters a sense of community, encourages the sharing of best practices and supports professional development.

**Research Methods**

In this study, systematic review was conducted to summarize the findings existing studies in the context of action research on English teachers' professional development (Petticrew & Roberts, 2008). The review is a comprehensive analysis of the studies in the literature, using thematic analysis as the main method. Thematic analysis allows for the identification and exploration of patterns, themes and sub-themes within qualitative data, facilitating a comprehensive understanding of the research topic (Braun & Clarke, 2006). The main aim of the thematic analysis is to identify interesting and significant themes and then to show the specific topic of the research and to comment on those themes (Maguire & Delahunt, 2017). Thematic analysis enables researchers to interpret the data. The process in this study involves a systematic coding and categorization of the data from the literature, enables the identification of common patterns, themes and sub-themes.

The first step in this study using thematic analysis is to know the data. The selected articles were read in detail for a comprehensive understanding of the data. Each article was coded systematically within the framework of the data to create

sub-themes related to the main themes. Then, the themes and sub-themes were categorized into meaningful segments. So, the deductive and inductive approaches in thematic analysis were utilized to gain a deep understanding of the data in the study. The deductive approach was utilized to define the three main themes which are (1) kinds of action research, (2) online professional development, (3)impacts of action research. After utilizing deductive approach and defining main themes, we read the articles and the data again and then we utilize inductive approach to define sub-themes related to the main themes.

The studies targeted to be reached in line with the aims of the research were obtained from the databases of Eric, Springer and Web of Science by performing a systematic literature review between the years 2018-2023.The key concepts in the literature research "teacher, English teacher, professional development, English teachers' professional development, action research" were used to search on databases. The inclusion and exclusion of criteria were applied to choose the articles for the data set. 103 articles were chosen as a result of examinations. Potential studies were selected according to predetermined criteria:(1) English teachers who conducted action research (2) English teachers' professional development (3)the studies published between 2018–2023.We excluded the articles which does not contain (1) action research practices, (2)English language and (3)English teachers.

**Expected/Temporary Results**

It is seen that there are kinds of action research and there are five sub- themes mentioned in the studies. They are (a) Participatory action research, (b) Collaborative action research, (c) Lesson study, (d) Exploratory case study, (e)The steps of action research. In the studies examined, it is seen types of action research and the steps of action research during the implementation. It is seen that there are some differences in the implementation of types of action research. All the types have similar results on English teachers' professional development.

Analyses show that there has been a growing interest in online professional development. This theme has four sub- theme. These are synchronous online learning, asynchronous online learning, bichronous online learning, virtual mentoring. The studies give importance to online professional development. The time we live changes rapidly and everything changes in line with time. The studies show teachers gain confidence in their teaching practices. Teachers change their instructional strategies and start to use technology.

The other theme mentioned is the impacts of action research. Studies show that this theme has seven sub- theme. These are professional dialogues, reflection on teaching, pedagogical content knowledge, peer learning, professional growth, self-efficacy, professional identity. The studies show that action research has immense impacts on English teachers' professional development. The action research makes English teachers enhance their teaching strategies especially in implementation. As the teachers change their strategies, it is seen that also affects the students' motivation. The action research conducted in the context of English teachers' professional development makes teacher reflect on their own teaching, as well as their shortcomings. Action research enables teachers to transform from individuality to unity.

**Keywords:** Teacher, english teacher, professional development, english teachers' professional development, action research

**References**

Arefian, M. H. (2022). Collaborative action research as a reflective tool for pre-service EFL teachers' inclusion. *Reflective Practice*, *23*(6), 651-662.

Banegas, D. L., & Consoli, S. (2021). Initial English language teacher education: the effects of a module on teacher research. *Cambridge Journal of Education*, *51*(4), 491-507.

Borg, S. (2013). *Teacher Research in Language Teaching: A Critical Analysis.* Cambridge University Press.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology* ,77-101.

Burns, A. (2009). Action research in second language teacher education. *The Cambridge guide to second language teacher education*, 289-297.

Burns, A. (2019). Action research in English language teaching: Contributions and recent developments. Second handbook of English language teaching ,991- 1005.

Chen, Julian. (2020). Restorying a "Newbie" Teacher's 3D Virtual Teaching Trajectory, Resilience, and Professional Development Through Action Research: A Narrative Case Study. TESOL Quarterly. 54. 375-403. 10.1002/tesq.550.

Godínez Martínez, J. (2022). Action research and collaborative reflective practice in English language teaching. *Reflective Practice*, *23*(1), 88-102.

Hanfstingl, Barbara & Abuja, Gunther & Isak, Gabriele & Lechner, Christine & Steigberger, Eleonore. (2018). Continuing professional development designed as second-order action research: work-in-progress. Educational Action Research. 28. 10.1080/09650792.2018.1490660.

Kavoshian, S., Ketabi, S., Tavakoli, M., & Koehler, T. (2022). Mobile Social Network Sites (MSNSs) for Iranian EFL Teachers' Professional Development. *TechTrends*, *66*(2), 196-211.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The Action Research Planner*. Deakin University Press.

Kondo, T. (2020). Transforming critical and participative teacher research into communicative action: a possible direction for teacher professional learning. *Educational action research*, *28*(2), 159-174.

Lidice, A., Sağlam, G., & Dikilitaş, K. (2020). Evaluating an Online Professional Learning Community as a Context for Professional Development in Classroom-Based Research. *TESL-EJ*, 17.

Maguire, M., & Delahunt, B. (2017). *Doing a Thematic Analysis: A Practical, Step-by-Step*.

Petticrew, M., & Roberts, H. (2008). Systematic reviews in the social sciences: A practical guide. John Wiley & Sons

Riger, S. T. E. P. H. A. N. I. E., & Sigurvinsdottir, R. A. N. N. V. E. I. G. (2016). Thematic analysis. *Handbook of methodological approaches to community-based research: Qualitative, quantitative, and mixed methods*, 33-41.

Sato, K., Mutoh, A. N., & Kleinsasser, R. C. (2022). Longitudinal research on EFL teacher professional development in (Japanese) contexts: Collaborative action research projects. *Language Teaching Research*, *26*(3), 477-503.

Tanış, Ayfer & Dikilitaş, Kenan. (2018). Turkish EFL Instructors' Engagement in Professional Development.

# Argümantasyon Temelli FeTeMM Etkinliklerinin Öğretmen Adaylarının FeTeMM Yeterliklerine Etkisi

Zeynep Merve Oskay Güven
Dokuz Eylül Üniversitesi-MEB

Gül Ünal Çoban
Dokuz Eylül Üniversitesi

**Problem Durumu**

Günlük hayatımız giderek rutin olmayan problem odaklı ve teknoloji açısından zengin hale gelmektedir. Bu anlamda fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM) alanları, hızla değişip gelişen günümüz dünyasında önemli bir noktaya taşınmaya devam etmektedir. Bu nedenle de FeTeMM alanlarına olan ilgi ve önem giderek artmaktadır. Bu alanlar, öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık ve işbirlikli çalışma gibi becerilerini geliştirmelerine yardımcı olurken aynı zamanda endüstriyel ve teknolojik gelişmelerin sürdürülebilirliği için de temel rol oynamaktadır. Bu nedenle geleceğin öğrencilerini bu önemli alanlarda yetiştirecek yetkin ve donanımlı öğretmenlere olan ihtiyaç kritik bir önemdedir. Bu anlamda öğretmen adaylarının FeTeMM yeterliklerini geliştirmek ve ilgili becerileri edinmelerine yardımcı olmak oldukça önemlidir.

Bybee (2010) FeTeMM'i FeTeMM disiplinlerinin FeTeMM'in fiziksel, entelektüel ve sosyal dünyamızı nasıl şekillendirdiğini anlamak ve tanımak için sorgulama, tasarım ve analiz sürecini içeren insan çabası olarak tanımlamıştır. FeTeMM'de probleme dayalı talimatlar, öğrenenlerin işyerinde mühendislerin ve toplumda bilim insanlarının karşılaştığı zorluklarla benzeyen açıkuçlu, yapılandırılmamış, gerçek dünya problemleri sağlayarak birden fazla çözüm ve cevap yoluna da izin verir (Ashgar vd. 2012). Razi ve Zhou (2022)'ye göre STEM etkinlikleri yaratıcılık, yenilikçilik, eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim ve işbirliği gibi 21. yüzyıl becerileri ve çalışma becerilerini pekiştirir. FeTeMM, soru(n)ların formüle edilmesi, araştırma, katılım ve problem çözme süreçleri aracılığıyla bilimsel sorgulamaya bağlanmaktadır (Razi ve Zhou, 2022). Sorgulamanın da yapıldığı bu süreçlerde uygulamalar matematik ve hesaplamalı düşünme, bilgi toplama ve işleme becerisi, bilimsel tutumlar ve mühendislik tasarım kriterleri yeterliklerin yanı sıra diğer yeterliklerin geliştirilmesi ve yetiştirilmesi için büyük önem taşımaktadır (Osborne, 2017; Grob vd., 2019). Sorgulama pratikleri insanların soru sorma, deney tasarlama, planları uygulama, verileri analiz etme, sonuçları iletme, bilimsel bilgi edinme ve problem çözme becerilerinin yanı sıra (Bell vd,2010) yanı sıra mühendislik ve teknoloji uygulamalarında düşünme, tasarlama, uygulama ve doğrulama becerilerini ifade eder (English vd. 2016). Bu yeterlikler, STEM alanlarında çalışmaları ve sorunları çözmek için yeterliklerini ve bilgilerini koordine etmeleri için anahtar olarak görülmüştür (Hu ve Gou, 2021). Aynı zamanda FeTeMM'in pedagojik inovasyonu sağlamak için proje tabanlı ve problem tabanlı, sorgulamaya dayalı öğretim, argümantasyon ve dijital öğrenme kullanıldığı görülmektedir (Baharin vd.,2018). FeTeMM öğretim süreci boyunca yapılan sorgulama pratikleri de argümantasyon sürecinden ayrı düşünülemez. Argümantasyon, bilimsel sorgulamanın süreçleri arasında yer alan (Sampson, Grooms ve Walker, 2011) kaçınılmaz bir süreçtir. Argümantasyon, düşüncelerin eleştirel ifade edilmesine, verileri kullanarak argümanlar geliştirilmesine ve bilimsel tartışmalara katılım sağlanmasına olanak tanımaktadır. Bu anlamda bakıldığında argümantasyon, FeTeMM süreci içerisinde sorgulamayı teşvik ederken bir yandan da yeterliklerin kazanılmasında ve pekiştirilmesinde de büyük rol oynamaktadır. Ancak argümantasyon ve FeTeMM'in birlikte kullanılmasının öğretmen adaylarının FeTeMM yeterliklerine olan etkisini inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma, yeni bir bakış açısı sunan, sorgulama süreci ile FeTeMM'i daha mühendislik tasarım süreci basamaklarıyla entegre ederek belirgin şekilde buluşturan Argümantasyon Temelli FeTeMM Modeli'ne göre hazırlanan Argümantasyon Temelli FeTeMM etkinliklerinin öğretmen adaylarının FeTeMM yeterliklerine olan etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır.

Araştırmanın sonuçlarının, öğretmen eğitimi programlarına ve FeTeMM öğretiminde kullanılan yöntemlerin geliştirilmesine önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Yöntem**

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde bir devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan 91,4. Sınıf öğrencisi Fen Bilgisi Öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada araştırılan grup ve alanlar ile ilgili etkinin doğru bir şekilde analiz edilebilmesi adına örnekleme yöntemi olarak amaçlı örnekleme tercih edilmiştir (Fraenkel ve Wallen, 2003). Araştırmada yer alan büyük gruplar olan deney ve kontrol grupları daha önce oluşturulmuş iki şube arasından rastgele atanmıştır. Belirlenen bu gruplar kendi içlerinde 10'ar küçük gruba ayrılarak uygulamalara katılmıştır. Deney grubu olan Argümantasyon Temelli FeTeMM Uygulamaları gruplarında süreç, argümantasyon bileşenlerinin mühendislik tasarım basamaklarıyla kaynaştırıldığı Argümantasyon Temelli FeTeMM uygulama sorularıyla işletilirken kontrol grubu olan FeTeMM Uygulamaları gruplarında ise aynı problem durumu yalnızca mühendislik tasarım süreci basamaklarıyla işletilmiştir. Gruplar,12 hafta süren araştırma süresince üç ayrı problem durumuna dair çözümler belirleyerek çözümlerine uygun prototipler geliştirmişlerdir. Gruplar tarafından geliştirilen prototipler (ürün) ve prototip geliştirme süreci (süreç) her uygulama sonrası yapılan büyük grup tartışması sırasında iki uzman tarafından değerlendirilmiştir. Değerlendirme, araştırmacı tarafından

geliştirilen FYDF ile yapılmıştır. Formdan elde edilen sayısallaştırılmış veriler, tekrarlı ölçümler için tek faktörlü Varyans Analizi ve karışık ölçümler iki faktörlü Varyans Analizi ile analiz edilmiştir.

***FeTeMM Yeterlik Değerlendirme Formu***

FeTeMM Yeterlik Değerlendirme Formu (FYDF) geliştirme sürecinde, FeTeMM ve FeTeMM yeterlikleri konularında alan taraması yapılarak alt boyutlar belirlenmiştir. Değerlendirme formu iki uzman alan araştırmacısı tarafından incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılarak son hali verişmiştir.

FYDF, çalışma kâğıtlarına paralele şekilde ürünü ve süreci birlikte değerlendirecek şekilde oluşturulmuştur. FeTeMM araştırma basamakları ve bilimsel süreç becerilerine uygun olarak hazırlanan değerlendirme formu üç ana başlık ve bu başlıklarla ilişkili yeterlik alt boyutlarından oluşmaktadır. Yeterlik alt boyutları, sürecin ana hatlarını ortaya koyacak şekilde dördü Hazırlık Aşaması, dördü Uygulama ve beşi Prototip kriterden oluşan Uygulama ve Prototip Oluşturma ve ikisi ise Tamamlama ve Paylaşma olmak üzere toplam on beş kriterden oluşmaktadır. Değerlendirmeler, her uygulama sonrası küçük gruplar bazında, araştırmacı ve alan uzmanı olmak üzere iki puanlayıcı tarafından yapılmıştır. Tüm bu değerlendirme sürecinde alt boyut ve bu boyutlara ait basamaklar, 1-3 arasında yetersiz (1), kısmen (2) ve iyi(3) olacak şekilde puanlanmıştır. Her bir alt basamak (kriter) için alınabilecek en düşük değer 1 iken yüksek puan 3'tür.

Hazırlanan FYDF, iki puanlayıcı tarafından puanlanması nedeniyle puanlama güvenirliğine bakılmıştır**.** Her bir bölümüne ait Kappa İstatistiği Değeri(κ) ve puanlayıcılar arası korelasyon değeri (Sperman korelasyonu) hesaplanmıştır. Her bir boyut için korelasyon değeri 0,61 ile1,00 arasında ve 1,00'e yakındır. Bu nedenle kolerasyon yüksek olarak betimlenmektedir. Aynı zamanda korelasyonun anlamlılığı göz önüne alındığında p <0,001 olması nedeniyle puanlayıcılar arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma sürecinde yapılan her üç uygulama sonunda deney ve kontrol grupları FYDF (FeTeMM Yeterlik Değerlendirme Formu) ile değerlendirilerek veriler sayısallaştırılmıştır. Aynı gruplar için ard arda yapılan ölçüm sonuçlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını sınanmak için yapılacak parametrik test, tekrarlı ölçümler için tek yönlü (faktörlü) Varyans Analizi (ANOVA) iken aynı verilerle deney ve kontrol gruplarının karşılaştırılması için Karışık Gruplar için İki yönlü (Faktörlü) Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmalıdır (Büyüköztürk, 1997; Can, 2019). Bu anlamda parametrik olan ANOVA istatistiklerini kullanabilmek için verilerin normallik varsayımını karşılamaları yapılmış ve toplanan verilerin normallik gösterdiği görülmüştür.

Tekrarlı ölçümler için tek faktörlü ANOVA'nın doğru ve güvenilir sonuçlar verebilmesi için deney ve kontrol grupları için Mauchly's test of Sphericity değerleri ve Konu İçi Etkilerin ANOVA Testi Sphericity anlamlılık değeri incelenmiştir. Gruplar için Mauchly's test of Sphericity değerinin deney grupları için p=.229 ve kontrol grupları için p=.307'dir.Değerlerin .05 'ten büyük olması nedeniyle verilerin küresellik varsayımını karşıladıkları görülmüştür.Konu İçi Etkilerin ANOVA Testi Sphericity anlamlılık değerleri ise deney grubu veri seti için p değeri p= .021 ve kontrol grubu verileri için p anlamlılık değeri p=.028 olarak bulunmuştur.Bu anlamlılık değerinin 0.05'ten küçük olması durumunda ortalamalar arasında anlamlı bir fark vardır denir (Can, 2019). Yapılan üç uygulama sonuçları için ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. (Tablo 1).

Deney ve kontrol grupları için yapılan ikili karşılaştırmalar sonucu kontrol grubunda uugulamalar arasında anlamlı bir fark görülmezken deney grubu 1. ve 3. uygulamalar arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Bu sonuç Argümantasyon Temelli FeTeMM Uygulama gruplarının ilk uygulamadan son uygulamaya kadar bir gelişim gösterdiklerini ortaya koyar niteliktedir. Aynı zamanda deney grubu uygulama süreçlerinin öğretmen adaylarının FeTeMM yeterliklerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturarak yeterliklerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır.

Grupların FeTeMM Yeterlik puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya koymak amacıyla deney ve kontrol grupları karışık ölçümler için iki Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) (Büyüköztürk,1997, 2012) ile karşılaştırılmıştır. Verilerin normal dağılım göstemesi nedeniyle bu analiz için gerekli diğer varsayım olan Box's Test sonucu ve Levene Testi sonuçları incelenmiştir. Verilerin Box's M Değeri ve Levene Testlerinin istatistiksel anlamlılık göstermesi nedeniyle verilerde gruplar arası çok değişkenli analiz için Wilks' Lambda değeri kontrol edilmiştir. Verilerin bu değerleri kontrol edildiğinde ise bu değer FeTeMM Yeterlikleri için Wilks' Lambda= .513, [F(2-17)= 8.072,p=.003 iken FeTeMM Yeterlikleri* Gruplar etkileşimi için Wilks' Lambda= .762, [F(2-17)= 2.655, p=.099 olarak bulunmuştur. FeTeMM Yeterlikleri* Gruplar arası bu değer .05'ten büyük olması nedeniyle etkileşimsel etki iki grup açısından anlamlı değildir.

**Anahtar Kelimeler**: FeTeMM, argümantasyon temelli FeTeMM, FeTeMM yeterliği, öğretmen adayları

**Kaynakça**

Asghar, A., Ellington, R., Rice, E., Johnson, F., & Prime, G. M. (2012). Supporting STEM education in secondary science contexts. The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning, 6(2), 85–125. https://doi.org/10.7771/1541-5015.1349

Baharin, N., Kamarudin, N., & Manaf, U. K. A. (2018). Integrating STEM Education approach in enhancing higher order thinking skills. International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 8(7), Pages 810-822. https://doi.org/10.6007/IJARBSS/v8-i7/4421

Bell, T., Urhahne, D., Schanze, S., and Ploetzner, R. (2010). Collaborative Inquiry Learning: Models, Tools, and Challenges. Int. J. Sci. Edu. 32 (3), 349–377. doi:10.1080/09500690802582241

Büyüköztürk, Ş. (1997). İki Faktörlü Varyans Analizi. Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES) , 30 (1) , DOI: 10.1501/Egifak_0000000272

Can,A. (2019).SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi. pegem yayınları Ankara

English, L. D., King, D., and Smeed, J. (2016). Advancing Integrated STEM Learning through Engineering Design: Sixth-Grade Students' Design and Construction of Earthquake Resistant Buildings. J. Educ. Res. 110 (3), 255–271. doi:10.1080/00220671.2016.1264053

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2003). How to design and evaluate research in education. McGraw-Hill Higher Education.

Grob, R., Holmeier, M., and Labudde, P. (2019). Analysing Formal Formative Assessment Activities in the Context of Inquiry at Primary and Upper Secondary School in Switzerland. Int. J. Sci. Edu. 43, 407–427. doi:10.1080/ 09500693.2019.1663453

Hu, W. and Guo, X. (2021). Toward the Development of Key Competencies: A Conceptual Framework for the STEM Curriculum Design and a Case Study. Frontiers in Education. 6. 10.3389/feduc.2021.684265.

Osborne, J. (2017). Teaching Scientific Practices: Meeting the Challenge of Change. J. Sci. Teach. Edu. 25 (2), 177–196. doi:10.1007/s10972-014-9384-1

Razi, A. & Zhou, G. (2022). STEM, iSTEM, and STEAM: What is next? International Journal of Technology in Education (IJTE), 5(1), 1-29. https://doi.org/10.46328/ijte.119

Sampson, V., Grooms, J. ve Walker, J.P. (2011). Argument-driven inquiry as a way to help students learn how to participate in scientific argumentation and craft written arguments: An exploratory study. Science Education, 95(2), 217-257

# Rol Modellere İlişkin Çoklu Anlatılar ve Klinik Dönem Tıp Öğrencilerinin Profesyonel Kimlik Oluşum Süreçleri: Anlatı Desenli Çalışma

Selçuk Akturan
Marmara Ün.

Merve Saraçoğlu
Marmara Ün.

Bilge Delibalta
Karadeniz Teknik Ün.

Şükrü Keleş
Karadeniz Teknik Ün.

Gökhan Kumlu
Sinop Üni.

Inanç Sümbüloğlu
Marmara Üni.

Elif Deniz Şafak
Erciyes Üni.

Beril Müge Güçlü
Ege Üni.

Hanife Suay Ayvat
Fırat Üni.

Mehmet Hatip Çoşkun
Dicle Üni.

Kaan Mert Güven
Acıbadem Mehmet Ali Aydınlar Üni.

Yasemin Güner
Karadeniz Teknik Üni.

Aslı Boz
Çukurova Üni.

Türkkan Öztürk Kaygusuz
Fırat Üni.

Selma Aydın
Başkent Üni.

Mehmet Ali Gülpınar
Marmara Üni.

**Problem Durumu**

Profesyonel kimlik oluşum (PKO) süreci kişinin hem mesleki hem de bireysel-sosyal gelişimlerini içeren, öğrenenin meslek topluluklarının içine dahil olmasıyla yürüyen bir sosyalleşme sürecidir (1). Bu süreç, hekim adayının/hekimin acemilikten (klinik eğitim dönemine atılan ilk adım) yetkin hekim olmaya giden yolculuğunda eğitimsel, mesleki, toplumsal ve kültürel birçok faktör tarafından belirlenen kişiye özgü bir süreç olarak yaşanmaktadır. Tıp eğitiminin sürekliliği boyunca PKO'nun örtük ve planlı eğitimle ele alınması ve her tıp fakültesi öğrencisi veya asistanının "bir hekim gibi düşünmesi, hissetmesi ve hareket etmesi" umulmaktadır (2). Tıpta PKO'nun ve kimliğin oluştuğu sosyalleşmenin doğası konusunda kapsamlı ve zengin bir literatür vardır (3,4).

Tıp fakültelerinde tıpta profesyonellik eğitimleri çoğunlukla klinik öncesi döneminde bilişsel temelde, klinik bağlamla bütünleşmeden verilmektedir (5). Oysa profesyonelliğe yönelik eğitimin hem klinik öncesi hem de klinik eğitim dönemlerinde planlı ve klinik süreçlerdeki örtük öğrenmeler dikkate alınarak tasarlanması ve yürütülmesi gerekir (6).

Her öğrencinin eğitimi süresince uygun bir şekilde profesyonel bir kimlik geliştireceğinin garantisi yoktur. Bu nedenle öğrencilerin bu süreçte profesyonellik eğitimleri ve rol modellerle desteklenmesi, gerekli rehberliğin sunulması gerekir (7). Profesyonellik eğitiminde geçişlere odaklanmak (klinik ortama geçiş, toplumla etkileşimin başlaması, vb.) öğrencilerin kendi kimlik geliştirme süreçlerini şekillendirmelerinde güçlü bir şekilde destek olur. PKO, bu süreçte başkalarını ve kendimizi kişisel, mesleki ve sosyokültürel bağlamlarda tanımlamamıza izin veren, sosyal çevrede dil, kültür gibi birçok faktörden etkilenerek zamanla gelişen çok yönlü/faktörlü bir süreç olarak çalışır (9).

Rol model, öğrencilerin kendi profesyonellik kimliklerini edinmesinin en önemli yollarından biridir. Rol modeller ve mentorlar, öğrenciyi hem bilinçli hem de örtük düzeyde etkiler. Eğiticinin bilinçli rehberliğinde öğrencinin gözlem, taklit ve reflektif uygulamalarla uygun davranış kalıpları oluşturulması hedeflenir. Bununla birlikte, eğiticilerin ve hekimlerin her zaman öğrenciyi bu yönde olumlu etkilemediğini, kurum kültürü ve ikliminin olumlu yönde desteklemediğini ve dolayısıyla eğitimlerin ve eğiticilerin bu yönde iyileştirilmesi gerektiğine işaret eden çalışmalar vardır (10).

Bu çalışmanın temellendiği kuram etkinlik teorisidir. Tıp eğitimine sosyal ve kültürel faktörlerin etkisini araştırmak ve karmaşık sosyo-kültürel ortamlarda yürüyen tıp eğitimi araştırmaları tasarlamak önem kazanmaktadır. Etkinlik teorisi tıp eğitiminin çeşitli alanlarında öğrenmeye ve kimlik gelişimine aracılık eden temel faktörleri, öğrenmenin bağlamını, eğitim süreçlerinin altında yatan dinamikleri, zorlukları ve çatışmaları anlama, açıklama ve analiz etmeye odaklanmıştır (11).

Kişiler ve meslekler kendi kimliklerini anlatılar üzerinden inşa eder. Anlatılar öğrencilerin kendilerini keşfetmelerine, farkındalığın artmasına yardımcı olur ve bunları hatırlamak için de anlamlı bir araç işlevi görür. Anlatıların öğrenmeye,

anlamaya ve hatırlamaya yardımcı olabilecek duygusal, sosyal ipuçlarını dahil etme ve bütünleştirme gibi bazı önemli rolleri vardır. Bu nedenlerle anlatılar ve anlatı temelli tıp (tıp eğitimi, sağlık bakımı), profesyonellik eğitiminde ve PKO'da önemlidir (12). Öğrencinin olumlu rol modelleme ve reflektif uygulama ile şekillenen kendi yaşam deneyimleri anlatılarla, anlatısal yazımlar (narrative writing) ve anlatısal yeterliliklerle zenginleşir. Öğrenciler, klinik öğrenme deneyimleri anlatılarını oluşturarak profesyonel kimlikleriyle ilgili farkındalıklarını da artırır ve sürekli yeniden inşa ederler (13).

Türkiye'de profesyonelliğe yönelik algı, tutum ve davranışları, değerleri ve PKO süreçlerini araştıran, bu süreçleri etkileyen faktörleri ortaya çıkarmayı hedefleyen sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır (14,15). Üstelik bu çalışmalar incelendiğinde, profesyonellik için batı kültüründe geliştirilmiş bazı ölçeklerin Türkçe versiyonlarını kullanan anket çalışmaları veya yabancı kaynaklara dayalı mesleki değerleri ve profesyonel kimliği anlamaya yönelik olduğu görülmektedir. Oysa yukarıda teorik çerçevesi çizilirken belirtildiği gibi, PKO sosyo-kültürel zeminde gerçekleşen, bağlamsallık, tarihsellik odağında öğretilmesi ve araştırılması gereken bir temadır. Dolayısıyla ülkemizde profesyonelliğe yönelik eğitimlerin kanıta dayalı bir temelde geliştirilip uygulanabilmesi için profesyonelliğe yönelik değerler ve inançlar ile PKO'ya ilişkin ulusal ölçekli nitel desenli araştırmalara ihtiyaç vardır.

Bu araştırmanın amacı öğrencilerin rol modeli aldıkları eğiticilerle yaşadıkları anlatılar üzerinden profesyonel kimlik oluşumuyla ilgili süreçleri ortaya çıkarmaktır. Bu süreçler öğrencinin rol modeli aldıkları eğiticilere ilişkin kendi anlatıları, rol modeli aldıkları eğiticilerin kendi profesyonel kimliklerinin oluşumlarına yönelik anlatıları, rol modellerinin birlikte çalıştığı ekip üyelerinin ve baktığı hastalarının anlatıları üzerinden ortaya konulacaktır.

**Yöntem**

Bu araştırma anlatı desenli nitel bir araştırmadır. Kavramsal ve kuramsal çerçevesi etkinlik teorisi üzerinden oluşturulmuştur.

Araştırmaya yedi coğrafi bölgeden seçilen birer devlet tıp fakültesinin (7 fakülte) ve 2 vakıf tıp fakültesinin klinik eğitim dönemlerinde (4., 5. ve 6. sınıflar) okuyan (gönüllü olan ve kolay ulaşılabilir amaçlı örneklem yöntemiyle) en az 3 öğrenci (toplam 9 öğrenci), bu öğrencilerin rol modelleri (ekip üyeleri ve hastaları ile birlikte) dahil edilmiştir.

Anlatısal veriler, anlatısal yazım (AY) ve derinlemesine görüşme araçları kullanılarak elde edilmiştir.

***Anlatısal yazım*:** Tıp ve tıp eğitim süreçlerinde deneyimlerin yazı ile anlatılması yoluyla temel insani değerler, etik ve ahlaki gelişim, karmaşıklık ve belirsizlikle baş edebilme yeteneği, bireysel farkındalık gelişimi vs. olmak üzere, profesyonel kimlik oluşumu ve tıpta profesyonellik eğitiminde öğrenme yöntemi olarak da kullanılan bir sürekli gelişim aracıdır (16). İlk veriler, klinik öğrencilerin anlatısal yazımlarından elde edilmiştir.

***Derinlemesine görüşme***: Öğrenciler, öğrencilerin anlatılarında yer alan rol modeller ve bunların ekibi (birlikte çalıştığı diğer hekimler, sekreter, hemşire ve/veya ameliyat teknisyeni) ve hastaları ile gönüllülük esasına göre yapılmıştır. Görüşmeler ortalama 30 dk. sürmüş olup Zoom programı üzerinden gerçekleştirilmiştir.

***Verilerin analizi:*** Araştırmacılardan elde edilen nitel verilerin analizinde kavramsal çerçeveyi belirleme adına Wolcott'un veri analizinde önerdiği üç temel kavram olan **betimleme**, **analiz** ve **yorumlama** benimsenmiştir (17).

Tüm AY'lerin metinleri MAXQDA yazılımına yüklenmiş ve içerik analizleri yapılmıştır. Ortaya çıkan kodlar ve temaların yanında, AY analizleri her bir tıp fakültesi özelinde elde edilen verileri değerlendirmek üzere ikili gruplar halinde yapılmıştır. Böylelikle, metin içerisindeki bağlamsal kavramları ve anlamları atlamamak, analiz sürecine entegre etmek amaçlanmıştır. Her bir grupta AY'ler öncelikle iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı analiz edilmiştir. Sonrasında bu araştırmacılar bir araya gelerek ortaya çıkan tema ve kategorilerde uzlaşılmıştır. İkinci aşamada, grupla toplantı yapılarak, ikili gruplarda ortaya çıkan ürünler birleştirilmiştir. Üçüncü aşamada 3 araştırmacı tarafından tema ve kategoriler tek liste olarak düzenlemiştir. AY'leri elde edilen öğrencilerle derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Analizlerine henüz başlanmamıştır. Öğrenci AY'lerinin analizlerinden ortaya çıkan ilk bulgular, öğrencilerle yapılan derinlemesine görüşmelerin analiz edilmesiyle birlikte yeniden değerlendirilecek ve yorumlanacaktır.

Elde edilen bu ilk sonuçlar, ileri analizlerle daha da odaklı hale getirilecektir. Analiz süreci proje sürecinde diğer paydaşlardan elde edeceğimiz veriler, AY'lerin analizlerinde ortaya çıkan verileri yorumlamamız veya farkı başlıklar altında sunmamıza neden olabilecek, dinamik bir süreçtir.

Bundan sonraki süreçte ortaya çıkan rol modeller, rol modellerin ekip üyeleri ve hastaları ile başlatılan görüşmelerin bitirilmesi ve ortaya çıkacak verilerin analizinin yapılması hedeflenmektedir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Proje devam etmekte olup, 75 öğrencinin AY'leri toplanmıştır. AY'lerini paylaşan öğrencilerin 74'ü ile derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Projede kapsamında elde edilen AY'ler ve yürütülen derinlemesine görüşmelerde ortaya çıkarılan rol model sayısı 56'dır.

Öğrencilerden elde edilen AY'lerin içerik ve tema analizleri ilk halleri ile tamamlanmıştır. İleri analizleri yapılacaktır (doğrulama). AY'lerin içerik analizleri sonucunda toplamda 2022 kod ortaya çıkarılmış, kodlar birleştirilerek tema ve yan temalar oluşturulmuştur. Temalar; klinik bağlamda eğitimi etkileyen duygu ve düşünceler, klinikte çalışma iklimi/bağlam, eğitime yansımaları olan sağlık sistemi dinamikleri, klinik ortamda hasta ve hasta yakınları, klinik ortamda öğrenci, klinikte

öğrenme iklimi, rol modele ilişkin öğrenci görüşleri, öğrencilerin hekimlik kimlik oluşumunu etkileyen faktörler, klinik deneyimin eğitime etkisini şekillendiren faktörler, klinikte öğrenimi etkileyen faktörler başlıklı 10 kategori altında gruplandırılmıştır.

Ortaya çıkan kategori ve temalara yönelik ilk değerlendirmeyi alan yazındaki önemli kaynaklar eşliğinde yaptığımızda, öğrenci görüşlerinde klinik eğitim sürecindeki deneyimlerin ve gözlemlerin hekimlik kimliği oluşumunu dönüştürücü rolünü ortaya çıkarmaktadır. Öğrencilerin rol modelleri ile ilişkili anlatıları, profesyonel kimlik oluşum süreçlerinde yalnızca içsel faktörleri (ör. öğrencilerin motivasyonları, tercihleri, kişisel/sosyal ihtiyaçları) değil, dış çevrenin/bağlamın değerlendirmelerini de (örneğin, klinik eğitim ortamı, toplumsal beklentiler, sağlık sistemi, sağlık hizmeti sunum sistemi, vd.) önemsediklerini, değerlendirdiklerini göstermektedir.

Sonuç olarak ilk bulgular, etkinlik teorisinde çerçevesi çizilen, PKO sürecinin çok boyutlu ve etkenli doğasına işaret etmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: nitel araştırma, profesyonel kimlik oluşumu, anlatısal yazım, tıp eğitimi

**Kaynakça**

1- Jarvis-Selinger, S., Pratt, D. D., Regehr, G. 2012. “Competency is not enough: integrating identity formation into the medical education discourse”, Acad Med, 87 (9), 1185-1190.

2- Dornan T, Pearson E, Carson P, Helmich E, Bundy C. Emotions and identity in the figured world of becoming a doctor. Med Educ. 2015;49(2):174-185.

3- Hafferty, F. W. 2016. Socialization, professionalism and professional identity formation. Teaching Medical Professionalism. Editors: Cruess, R. L., Cruess, S.R., Steinert, Y. New York, NY: Cambridge University Press.

4- Hatem, D. S., Halpin, T. 2019. “Becoming Doctors: Examining Student Narratives to Understand the Process of Professional Identity Formation Within a Learning Community”, Journal of Medical Education and Curricular Development, 6, 1-7.

5- Cruess, R. L., Cruess, S.R. 2006. “Teaching professionalism :general principles”, Med Teacher, 28 (3), 205-208.

6- Birden, H., Usherwood, T. 2013. “They like it if you said you cried’:how medical students perceive the teaching of professionalism”, Med J Aust, 199 (6), 406-409.

7- Cruess, R. L., Cruess, S. R., Boudreu, J. D., Snell, L., Steinert, Y. 2014. “Reframing medical education to support professional identity formation”, Acad Med. 89 (11), 1446-1451.

8- Cruess, R. L., Cruess, S. R. 2008. “Expectations and obligations: professionalism and medicine’s social contract with society”, Perspect Biol Med, 51 (4), 579-598.

9- Byszewski, A., Hendelman, W., McGUinty, C., Moineau, G. 2012. Wanted: role models-medical students’ perception of professionalism”, BMC Med Educ, 12, 115.

10- Engestro¨m, Y. 1999. Activity theory and individual and social transformation. Perspectives on activity theory. Editors: Engestro¨m, Y., Miettinen, R., Punama¨ki, R. L. Cambridge: Cambridge University Press.

11- Charon, R. 2004. “Narrative and medicine”, N Engl J Med, 350 (9), 862-864.

12- Charon, R. 2001. “Narrative medicine: a model for empathy, reflection, profession, and trust”, JAMA, 286 (15), 1897-1902.

13- Kavas, M.V., Demirören, M., Koşan, A.M.A., Karahan, S.T., Yalım, N.Y. 2015. Turkish students’ perceptions of professionalism at the beginning and at the end of medical education: a cross-sectional qualitative study. Medical Education Online, 20(1), 26614.

14- Sabancıoğulları, S., Doğan, S. 2017. Professional Self-Concept in Nurses and Related Factors: A Sample from Turkey. International Journal of Caring Sciences, 10(3), 1676-1684.

15- Shapiro, J., Kasman, D., Shafer, A. 2006. “Words and wards: A model of reflective writing and ıts uses in medical education”, J Med Humanit, 27, 231–244.

16- Yıldırım, A., Şimşek, H. 2018. “Nitel veri analizi”. Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Hazırlayanlar: Yıldırım, A., Şimşek, H. Ankara: Seçkin Yayınevi.

# Köy Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Turan Akman Erkılıç — Anadolu Üniversitesi
Emine Kaya — MEB

**Problem Durumu**

Okullardaki eğitim öğretim süreçleri öğretmenler eliyle yürütülür. Öğretmenler; bir yandan öğrencilere kazandırılması hedeflenen kazanımlara göre hazırlanmış müfredatı aktarırken, diğer yandan kişilik özellikleri, bilgisi, görgüsü, tecrübesi, konuşması, üslubuyla öğrenciler için bir rol modeldir. Öğretmenler bu yönüyle eğitim sisteminin en önemli parçasıdır.

Öğretmenlik mesleği insan yetiştirmesi yönüyle diğer meslekler arasında farklı bir konumdadır. Öğretmenler toplumda yer alan diğer meslek gruplarındaki elemanları da yetiştirir. Geçmişten günümüze bu şekilde süregelen insan yetiştirme yönüyle "kutsal meslek" olarak tanımlanır. Öğretmenler, öğrencilerine sadece içerikte yer alan konuları aktarmaz aynı zamanda hal ve hareketleri, söylemleriyle onlar için bir yol gösterici olurlar. Öğretmenler öğrettikleri bilgilerle bireylerin geçmiş hakkında bilgi sahibi olup geleceğe emin adımlarla yürümelerini sağlar. Bir meslek olarak öğretmenlik, durağan değil dinamiktir. Bu da ancak öğretmenin kendini geliştirmesi, daha çok okuması, ülkesinde ve dünyada yaşanan değişim ve dönüşümleri takip etmesi gerekmektedir. Çünkü öğretmenler, bilgi birikimleriyle ve davranışlarıyla içinde yaşadıkları toplum için bir ışıktır. Toplumda öncü, lider, yol gösterici rolündeki öğretmenlerin kendilerini geliştirmeye yönelik çaba göstermemeleri düşünülemez. Ancak bu şekilde öğretmenler öğrettikleriyle etkili olup, toplumu değiştirmeye ve dönüştürmeye katkı sağlayabilirler (Oğuzkan, 1971).

Bir meslekte etkili, başarılı olmanın yolu ilk olarak mesleği sevmekle başlar. Eğer bir öğretmen mesleğini severek yaparsa mesleğine karşı olumlu tutumlar geliştirecektir. Öğretmenin bu olumlu tutumu genelde okul özelde sınıf ortamına da yansıyacaktır. Öğrenciler de öğretmenlerinin bu olumlu tutumlarından etkilenerek derslere daha etkin katılım sağlayacaklardır. Mesleğine karşı olumlu tutum geliştirmenin yolu bireyin kendi kişilik özelliklerine, ilgi ve yeteneklerine uygun bir mesleği tercih etmesinden geçer. Öğretmenlik mesleğini tercih eden bir bireyin sabırlı, öğrencilerle iyi iletişim kurabilen, insan ve çevre sorunlarına duyarlı, sevecen, kendini geliştirmeyi seven, hoşgörülü olması beklenir. Bu özelliklere sahip kişiler öğretmenlik mesleğini icra ederken mesleğine karşı olumlu tutum oluşturmada zorlanmazlar. Aksi takdirde öğretmenin oluşturduğu olumsuz tutum sınıf ortamında öğrenciye de yansıyacaktır.

Öğretmenin mesleğine ilişkin geliştirdiği olumlu veya olumsuz tutum sınıf ya da okul ortamındaki öğretmen öğrenci ilişkilerine de yansıyacaktır. Tezcan (2016)'a göre öğrenciler tarafından sevilen öğretmenler öğretmenlik mesleğine uygun davranış ve kişilik özelliklerine sahip öğretmenlerdir. Başka bir ifadeyle, öğrencilerinin sorunlarına karşı duyarlı, çözüm üretmeye çalışan, öğrenciyle etkili iletişim kurabilen ve diyaloğu önemseyen öğretmenlerdir. Öğretmenlik mesleğini yapan diğer öğretmenler gibi köy okullarında çalışan öğretmenlerin de mesleklerine yönelik oluşturdukları tutum ve takındıkları tavır önemlidir. Köy okullarının genel olarak merkeze uzak olmalarından kaynaklı yaşanan ulaşım sıkıntıları, lojman yetersizliği (barınma), yeterli denetimin yapılmamasından kaynaklı var olan sorunlara çözüm üretilememesi, okuldaki malzeme eksiklikleri, köyde yaşayan insanların eğitim ile ilgili olumsuz düşünceleri ve buna bağlı olarak öğretmene saygı duyulmaması, köylerin sinema, tiyatro gibi sosyal-kültürel faaliyetlerin yapıldığı mekanlardan yoksun olması, çevresel koşullar, maddi imkansızlıklar, teknolojik araç ve gereçlere erişmede yaşanan problemler eğitim öğretim süreçlerinde öğretmenler için en önemli sorunlar arasındadır (Özpınar & Sarpkaya, 2010). Ancak mesleğini benimseyerek, severek, öğrencilerini önemseyerek yapan ve mesleğine yönelik olumlu tutum geliştiren bir köy öğretmeni, mesleğini icra ettiği köy okulu ortamının tüm zorluklarına rağmen başarılı olacaktır.

Öğretmenler mesleklerini icra ederken yaşadıkları başarısızlıkta karşılaştıkları olumsuz durumları hep bir bahane olarak öne süreceklerdir. Bu nedenle uzun yıllar sürecek olan meslek hayatlarının henüz erken dönemlerinde tükenmişlik hissine kapılacaklardır. Köy okulunda çalışan öğretmenlerin mesleki tutumlarını etkileyen birçok faktör vardır. Bu çalışmada köy okulunda çalışan öğretmenlerin kimi demografik ve mesleki değişkenlere göre mesleki tutum düzeyleri incelenerek, "Öğretmenlerin mesleki tutum düzeylerini etkileyen faktörler nelerdir?" sorusuna cevap aranmıştır.

**Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın amacı, köy okullarında çalışan öğretmenlerin mesleki tutumlarını kimi demografik ve mesleki değişkenler açısından incelemektir. Bu temel amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır. Alt Amaçlar;

Köy okullarında çalışan öğretmenlerin mesleki tutum düzeyleri;

a) Cinsiyet

b) Yaş

c) Görev yapılan okulun türü

d)Eğitim verilen okul kademesi

e) Mesleki kıdem

f) Branşa göre farklılık göstermekte midir?

**Yöntem**

**Araştırmanın Deseni**

Bu çalışmada, nicel araştırma yöntemi ve bu araştırma yöntemine ait bir desen olan tarama deseni kullanmıştır. Tarama deseniyle hedeflenen, örneklem olarak belirlenen grubun özelliklerini ortaya çıkarmak için verilerin toplanmasıdır. Böylelikle örneklem hakkında birçok bilgiye ulaşma noktasında araştırmacıya avantaj sağlamaktadır (Büyüköztürk, Akgün, Demirel, Karadeniz, Kılıç Çakmak, 2020). Karasar (2012)' a göre; tarama desenli araştırmalar (genel tarama modelleri), çok sayıda katılımcıdan oluşan bir evrende, evreni temsil ettiği varsayılan örneklem grubu üzerinde yapılan araştırmalarıdır. Bu desenle mevcut durumun olduğu haliyle, değişiklik yapılmadan betimlenmesi ve örneklemden elde edilen bilgilerle evren hakkında genel bir yargıya ulaşılması amaçlanmaktadır. Köy okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki tutum düzeylerinde yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, branş, görev yapılan okulun türü ve eğitim verilen kademeye göre farklılık olup olmadığını tespit etmeyi amaçlayan bu araştırmada, katılımcıların mevcut durumu hakkında bilgi edinmek ve neticede elde edilen verilerin evrene genellenmesi hedeflendiğinden bu desenin (tarama deseni) kullanılması uygun görülmüştür. Bu araştırmada bağımsız değişkenler; köy okullarında çalışan öğretmenlerin yaşı, cinsiyeti, mesleki kıdemi, branşı, eğitim verdiği kademe ve görev yaptıkları okul türüdür. Araştırmanın bağımlı değişkenleri ise öğretmenlerin mesleki tutum düzeyleridir.

**Evren ve Örneklem**

Araştırmanın örnekleme yöntemi için uygun ya da elverişli (convenience) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemiyle araştırmacılar; zaman, maliyet, işgücü tasarrufu sağlar. Bu nedenle araştırma için ulaşılması kolay bir örneklem grubu tercih edilir. Araştırmamız kapsamında uygun örnekleme yöntemi kullanılarak yakın ve ulaşılması kolay olan bir örneklem grubu üzerinde çalışılması; zaman, kaynak, işgücü kaybının önlenmesi amaçlanmıştır (Büyüköztürk vd., 2020; Kılıç, 2013). Öncelikle araştırma için güven düzeyini (evreni temsil gücü) belirlemek gerekmektedir ve güven düzeyine araştırmacı karar verir. Bilimsel araştırmalarda çoğunlukla güven düzeyi % 99 ya da % 95 olarak alınır. Güven düzeyi % 99 olarak alındığında hata payı % 1, % 95 olarak alındığında ise hata payı % 5 olmaktadır (Karasar, 2012; Kılıç, 2012). Bu bağlamda araştırmanın evreni, 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılının ikinci dönemi içerisinde Diyarbakır ili Kulp ilçesindeki köy okullarında farklı okul türü, kademe ve branşlarda görev yapan 256 öğretmeni kapsamaktadır. Araştırmanın örneklem büyüklüğü saptanırken, güven düzeyi % 95 olarak alınmıştır ve buna bağlı olarak hata payı % 5'tir.Yapılan hesaplama sonucunda; örneklemin evreni temsil edecek bir nitelikte olmasına dikkat edilerek, Diyarbakır ili Kulp ilçesindeki köy okullarında farklı okul türü, kademe ve branşlarda görev yapan 156 öğretmen araştırmanın örneklemi olarak belirlenmiştir.

**Veri Toplama Araçları**

Araştırma esnasında veri toplamak için "Kişisel Bilgi Formu" ve Üstüner (2006) tarafından geliştirilen, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla kullanılan "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği (ÖMYTÖ) "kullanılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

ÖMYTÖ puanlarının cinsiyet bağlamında karşılaştırma analiz sonucuna göre öğretmenlerin mesleki tutum puanları cinsiyetler arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık göstermektedir ($t = 3.044$, $p < .05$). Cinsiyetlere ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde kadınların puan ortalamasının ($\bar{X}$ =3,73) erkeklerin puan ortalamasından ($\bar{X}$ =3,39) yüksek olduğu görülmektedir. Puan aralıklarının seçenek karşılıkları incelendiğinde erkeklerin ölçek maddelerine orta düzeyde katıldığı; kadınların ise çoğunlukla katıldıkları görülmektedir.

ÖMYTÖ puanlarının mesleki değişkenler bağlamında karşılaştırma analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin mesleki tutum puanları, yaşlarına [$F(2\text{-}153) = ,474$; $p>.05$] ve mesleki deneyimlerine [$F(2\text{-}153) = ,043$; $p>.05$] istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık göstermemektedir. Ancak hem görev yapılan okul türü [$F(3\text{-}143) = 2,889$; $p<.05$] açısından hem de eğitim verilen okul kademesi [$F(3\text{-}146) = 4,436$; $p<.05$] açısından anlamlı farklılık elde edilmiştir.

ÖMYTÖ puanlarının öğretmenlik branşlarına göre betimleyici istatistikleri bulgular incelendiğinde en yüksek ÖMYTÖ puan ortalamasına sahip öğretmenlik branşları $\bar{X}$ = 4,36 ile sosyal bilgiler öğretmenliği ve $\bar{X}$ = 4,21 ortalaması ile din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği olduğu; en düşük puan ortalamasına sahip branşların ise $\bar{X}$ = 2,90 ile müzik öğretmenliği ve $\bar{X}$ = 3,21 ile görsel sanatlar öğretmenliği olduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler ve din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin puan ortalamalarının seçenek karşılıkları tamamen katılıyorum (4,20-5,00) skalasında yer alırken; müzik öğretmenliği ve görsel sanatlar öğretmenlerinin puan ortalamalarının seçenek karşılıkları orta düzeyde katılıyorum (2,60-3,39) skalasında olduğu belirlenmiştir.

Cinsiyet değişkenine bağlı olarak puan ortalamalarında kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin mesleklerine ilişkin tutumlarının yaşlarına göre anlamlı derecede değişiklik göstermediği anlaşılmaktadır.

Görev yapılan okul türü değişkenine bağlı olarak puan ortalamaları incelendiğinde ortaokulda görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması lisede görev yapan öğretmenlerin puan ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumlarının görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı derecede farklılık gösterdiği görülmektedir. Öğretmenlerin mesleklerine ilişkin tutumları eğitim verdikleri kademeye göre ortaokul kademesinde eğitim veren öğretmenler lehine anlamlı derecede farklılaştığı görülmektedir. Öğretmenlerin mesleklerine ilişkin tutumlarının mesleki kıdemlerine bağlı olarak anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediği görülmektedir. Öğretmenlerin branşlar bazında sosyal bilgiler ve din kültürü ve ahlak bilgisi dersi (kültür dersleri) öğretmenlerinin mesleki tutum puanlarının ortalamasının yüksek; görsel sanatlar ve müzik dersi (sanat dersleri) öğretmenlerinin mesleki tutum puanlarının ortalamasının ise düşük olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, öğretmenlerin mesleki tutumlarının branşlarına bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır.

**Anahtar Kelimeler**: Öğretmenlik mesleği, köy okulu öğretmeni, mesleki tutum, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği

**Kaynakça**

Akbulut, Y. (2010). Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları. İdeal Kültür Yayıncılık.

Akkaya, N. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, (25), 35-42.

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., Kılıç Çakmak, E. (2020). Eğitimde Bilimsel araştırma yöntemleri (29. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. Eğitim ve Bilim, 36(159).

Dikmen, M. & Tuncer, M. (2018). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. Harran Maarif Dergisi, 3 (1) ,24-38. https://doi.org/10.22596/2018.0301.24.3828

Dilekman, M. (2010). Etkili eğitim için etkili öğretmenlik. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12 (2), 213-221.

Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi ( 23. baskı ). Nobel Akademik Yayıncılık.

Kılıç, S. (2012). Örnek büyüklüğü, güç kavramları ve örnek büyüklüğü hesaplaması. Journal of Mood Disorders, 2 (3), 140-2. https://doi.org/10.5455/jmood.20120921043306

Kılıç, S. (2013). Örnekleme yöntemleri. Journal of Mood Dörderse, 3 (1), 44-6 https://doi.org/10.5455/jmood.20130325011730

Korkmaz, G. (2009). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesini algılama düzeyleri ve mesleki tutumlarının incelenmesi (Tez No. 241486) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Oğuzkan, F. (1971). Öğretmenliğin üç yönü. Eğitim Birimi Müdürlüğü Yayınları.

Süral, S. (2013). İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin öğretme stillerinin sınıf yönetimi yaklaşımları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki (Tez No. 349520 [Doktora tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Şenol, F. B. (2012). Okul öncesi öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançlarının karşılaştırılması (Tez No. 314225) [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). Using multivariate statistics. Pearson.

Taşdemir, N., & Ünişen, A. (2020). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. Journal of History School, 47, 2508-2532. http://dx.doi.org/10.29228/Joh.43315

TDK (2023). Türk Dil Kurumu. https://www.tdk.gov.tr/

Tezcan, M. (2016). Kuşaklar çatışması (Kuşaklar arası ilişkiler eğitimi ve sosyolojisi). Anı Yayıncılık.

Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 12(1), 109-127.

Yaylak, E. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi, 3 (1) , 25-40 .

Yıldız, M., Efek, E., & Özbar, N. (2020). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi. Journal of Social and Humanities Sciences Research, 7(49), 49-58.

Yılman, M. (2006). Türkiye'de öğretmen eğitiminin temelleri. Nobel Yayıncılık.

# Professional Development of EFL Teachers in Türkiye: Perceptions, Needs and Preferences

Eda Gözüyeşil
Harran Üniversitesi

Mesut Yıldırım
Harran Üniversitesi

**Problem Statement**

Due to the significance of English as a foreign language (EFL) around the world, English language teaching has a major role to play, and it is vital that language teachers keep up with change and innovation in their field. In order to develop professionally as EFL teachers, there is a need to engage actively in the learning process, in which a number of development activities for them have become useful for the purpose of self-development (Karaaslan, 2003).

Professional development (PD) is crucial for EFL teachers as it enhances their teaching skills, promotes student learning (Mizell, 2010), addresses diverse learner needs, keeps them updated with educational advancements (Richards & Farrell, 2005), fosters reflective practice, and facilitates professional networking (Maria & Garcia, 2016). By investing in continuous development, teachers can provide high-quality instruction and create positive learning experiences for their students.

Authorities invest significantly – in terms of money, time, effort, and energy – in PD programmes/activities with the aim of enhancing teachers' competencies so that they become professionally competent. Correspondingly, the Ministry of National Education in Türkiye has been giving assistance to EFL teachers by already setting up professional learning communities in which collaboration skills are supported to enable teachers to think about their individual teaching practices, identify their own problems and find solutions to these problems together (Ministry of National Education, 2022). However, effective PD should be based on the actual needs and existing practices of teachers.

When PD is related to what teachers use in the classroom, they tend to change their in-class practices and improve their subject knowledge and develop their teaching skills when their professional development is connected straightforwardly to their everyday experiences and arranged in accordance with standards and assessment (American Educational Research Association, 2005). To make teaching more dynamic, to change the way in which they approach their practices and encourage them to progress, professional development programmes have to take into account teachers' needs. To put it another way, an effective professional development can be achieved by responding to teachers' personal needs. Therefore, a needs assessment study should be carried out to gather information about teachers' needs before setting up the Professional Development Programme.

The literature review shows that there have been few studies on professional development of in-service English language teachers in Türkiye, which have been carried out with small-n in order to either report only teachers' views on PD activities (Alpsoy, Oğul & Türkdoğan, 2017: Babanoğlu & Yardımcı, 2017; Büyükyavuz, 2013; Önalan & Gürsoy, 2020) or provide information about their needs in limited context (Korkmazgil, 2015). Thus, there is a need to conduct a larger scale study investigating PD perceptions, needs and preferences of EFL teachers.

This study aims at assessing the professional development needs of the EFL teachers working at the state schools. Within that needs assessment, the teachers' perceptions of professional development, the most common professional development activities they have practiced, and their preferences for delivery methods and formats of the PD programs will be identified. The findings of the study may also shed a light for decision-makers and administrators designing PD programs and/or activities for EFL teachers.

**Research Methods**

In this study, the data for the needs analysis were collected using the descriptive method within the framework of the scanning model, which is used frequently in educational research and carried out to illuminate a given situation, to describe a past or present situation as it exists, to make evaluations in line with standards, and to reveal possible relationships between events (Çepni, 2005).

The participants of the study comprise of 2905 EFL teachers working in the state schools in Türkiye. They were selected by using the convenience sampling method. 73.3% (N=2130) of the participants were female and 26.7% (N=775) were male. The teachers, most of whom teach lower secondary students, have varied backgrounds in terms of qualifications and teaching experiences.

Data were collected through an online questionnaire which was developed by the researchers. Following the literature review, the researchers have drawn up a list of statements which are consistent with specific themes in ELT professional development. Three experts in the field of education have been invited to examine the questionnaire. Some elements of the questionnaire have been changed, including some new ones, because of their reflection. A pilot test with six EFL teachers was then carried out. They were invited to fill out the questionnaire and provide their comments on the statements. Additional amendments were carried out, on the basis of their replies and comments. The final version of the questionnaire consists of four parts,

including ‘who I am’, ‘what PD means to me’ (11 items with five-point likert type), ‘what I need as a teacher’ (42 items based on ten themes with four-point likert type) and ‘how I prefer’ (5 items with multiple options). The online questionnaire was randomly distributed via e-mails, a website, personal contacts, and professional learning communities.

In order to reveal EFL teachers’ perceptions, needs and preferences on PD, descriptive statistics were calculated. The responses were analysed using the SPSS.

**Expected/Temporary Results**

Our findings reveal that the participants perceive PD as a means of reflecting on practice (M=4.35, SD=.662) and finding solutions to problems and concerns (M=4.31, SD=.678). Additionally, they prefer professional development activities to be delivered in person (55.1 %) as seminars (60.9 %), workshops (53.8 %) or learning community meetings (51.5) by a native speaker from an outside organization (63.3 %) or an experienced teacher (50.2 %) at regular intervals through the school year (48.8 %). It is also found out that the PD themes where the degree of need is the highest are “Maintaining Language Skills and Systems”, “Classroom Management” and “Planning.” Of all the language skills and systems, speaking is the most needed by the teachers (55.8%, M=3.45, SD=.708) to develop their students’ skills by using effective strategies. Regarding classroom management, what they need most is professional growth to give clear instructions and provide effective feedback (58.8%, M=3.41, SD=.830). As for planning, they mostly need to improve themselves in planning interactive and communicative activities to engage their students (56.7%, M=3.45, SD=.830). Above all, the most striking finding is the teachers’ PD needs about “English for Teaching” theme like adjusting their use of language to the level of the class (43.1%, M=3.16, SD=.898) and becoming more fluent and confident in their use of English (41.9%, M=3.07, SD=.982).

**Keywords:** English language teaching, professional development, needs assessment

**References**

Alpsoy, C. , Oğul, Ö. & Türkdoğan, D. (2017). EFL Teachers’ Perceptions of Professional Development. Edu 7: Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6 (8), 80-93. Retrieved on 25 July 2023 from https://dergipark.org.tr/en/pub/edu7/issue/36504/414135

American Educational Research Association (2005). Teaching teachers: Professional development to improve student achievement. AERA Research Points, 3, (1), 1-4. Retrieved from http://www.aera.net/uploadedFiles/Journals_and_Publications/ Research_Points/RPSummer05.pdf

Babanoğlu, M. P. & Yardımcı, A. (2017). Turkish State And Private School EFL Teachers’ Perceptions on Professional Development. Cukurova University Faculty of Education Journal, 46 (2), 789-803 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/cuefd/issue/31467/305210

Büyükyavuz, O. (2013). Professional Development for Turkish Teachers of English: Is it a must or Luxury?, Procedia - Social and Behavioral Sciences, 89, 363-367, https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.08.861. Retrieved from https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813029923

Çepni, S. (2005). Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş. Genişletilmiş 2. baskı, Trabzon: Üçyol Kültür Merkezi

Karaaslan, A.D. (2003). Teachers’ perceptions of self-initiated professional development: A case study on Bakent University English Language teachers. Unpublished master thesis submitted at Middle East Technical University. Retrieved on 20 July 2023 from http://etd.lib.metu.edu.tr/upload/1217736/index.pdf

Korkmazgil, S. (2015). An Investigation into Turkish english language teachers’ perceived professional development needs, practices and challenges [Ph.D. - Doctoral Program]. Middle East Technical University.

Maria, M., & Garcia, I. (2016). Informal online communities and networks as a source of teacher professional development: A review. Teaching and Teacher Education, 291-307.

Ministry of National Education. (2022). The English Together Project. Retrieved on 20 July 2023 from https://oygm.meb.gov.tr/www/birlikte-ingilizceenglish-togetherprojesi/icerik/931 2022

Mizell, H. (2010). Why professional development matters. Oxford, OH: Learning Forward.

Önalan, O., & Gürsoy, E. (2020). EFL teachers’ views and needs on in-service training as a part of professional development: A case study in Turkish context. Bartın University Journal of Faculty of Education, 9(2), 373-387.

Richards, J. C., & Farrell, T. S. C. (2005). Professional development for language teachers. New York, NY: Cambridge University Press.

# Yapılan Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Öğretmenlerin Gereksinimlerini Karşılama Durumlarının Değerlendirilmesi

Beyzam Cevheroğlu
MEB

Yüksel Gündüz
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

**Problem Durumu**

Toplumların kalkınmasında ve gelişmesinde insan kaynağının büyük önemi vardır. Gelişmiş insan gücünün de temelleri okullarda atılmaktadır. Bir okulun verimli ve etkili eğitim sağlayabilmesi de alanında ve mesleğinde gelişmiş öğretmenlere bağlıdır. Öğretmenin verdiği eğitimin kalitesinin artmasında en büyük etkenlerden biri öğretmenin hizmet öncesinde iyi yetiştirilmesi ve hizmet içinde de kendini geliştirmesine bağlıdır. Bu amaçla eğitimin temel ögesinden olan öğretmene yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesi, bu hizmet içi eğitim faaliyetleriyle öğretmenin mesleki ve alanına yönelik gereksinimleri karşılanmalıdır. Eğitim sürecindeki eksikliklerin giderilmesi ve sürekli gelişim amaçlanıyorsa öncelikle öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu noktaların tamamlanması gerekir. Çünkü eğitim sürecindeki amaçlara ulaşmak, öğretmenlerin mesleki ve alan becerilerinde ihtiyaç duyduğu, eksiklik yaşadığı becerilerin giderilmesine bağlıdır (Erişen, 1998). İnsanın içinde yaşadığı toplumsal örgütlere uyum sağlayabilmesi için öğretim kurumlarında gerekli bilgi, beceri ve davranışlar kazandırılır. Bunların başında değişen ve gelişen durumlara yönelik öğretmenlere verilen hizmet içi eğitim programları gelir. Eğitim sürecinin daha verimli ve etkili olabilmesi için öncelikle etkinliklerin öğretmenleri mesleklerinde donanımlı hale getirmesi ve mesleğe yeni başlayanlara ilk andan itibaren eğitimlerin verilmesidir (Bilgin, 2004). Toplumun sürekli değişim ve gelişim içinde olması hizmet içi eğitimi gereksinim haline getiren bir durumdur. Toplumdaki gelişim ve değişimler kendisiyle birlikte birçok problemi de ortaya çıkarmaktadır. Bu durumda ortaya çıkan problemlere çözüm üretebilmek için bireylerin birtakım bilgi ve becerilere sahip olması gerekmektedir. Bu birikimlerin elde edilebilmesi için hizmet içi eğitim alma zorunluluğu doğmaktadır (Özyürek, 1981). Öğretmenlerin bilgilerinin yenilenmesi, öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterliliklerinin körelmemesi ve motivasyonlarının yükseltilmesi için hizmet içi eğitimler büyük önem taşımaktadır (Karagöz, 2006).

Öğretmenlere yönelik planlanan hizmet içi eğitim faaliyetleri; eğitim öğretim sürecinde belirlenen amaçları öğrencilerin öğrenip uygulayabilmesi için gerekli olan bilgi, beceri ve davranışlarla sosyo-ekonomik gerçeklikler boyutunda eksikliği anlaşılan mesleki ve alana özgü becerileri öğretmenlere katmayı amaçlayan sürecin tümüdür (Budak, 1998). Hizmet içi eğitim etkinliklerinin uygulanma gerekçelerinden biri, hizmet öncesinde alınan eğitimden doğan eksikliklerin tamamlanmasıdır. Hizmet öncesindeki eksiklikler ve sınırlılıklar düşünüldüğünde hizmet içi eğitim etkinliklerinin öğretmen açısından ne derecede önemli olduğu görülecektir. (Budak ve Demirel, 2003).

Bu araştırmada, öğretmenlerin almış olduğu hizmet içi eğitim etkinliklerine yönelik düşüncelerini, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin öğretmenlerin sınıf yönetimi, mesleki gelişim ve eğitim öğretim sürecine ilişkin gereksinimleri karşılama durumlarını, öğretmen gereksinimlerinin etkin bir şekilde karşılanması için yapılması gerekenleri belirlenmek amaçlanmıştır. Çalışmanın ana problemi "yapılan hizmet içi eğitim faaliyetlerinin öğretmenlerin gereksinimlerini karşılama durumlarının değerlendirilmesi" şeklindedir. Bu ana problem doğrultusunda beş alt problem belirlenmiştir. Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenlerin, genel olarak hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Hizmet içi eğitim faaliyetleri, öğretmenlerin sınıf yönetimi sürecine ilişkin gereksinimlerini karşılama durumu nedir?
3. Hizmet içi eğitim faaliyetleri, öğretmenlerin eğitim öğretim sürecine ilişkin gereksinimlerini karşılama durumu nedir?
4. Hizmet içi eğitim faaliyetleri, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin gereksinimlerini karşılama durumu nedir?
5. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin öğretmenlerin gereksinimlerini etkin şekilde karşılayabilmesi için neler yapılmalıdır?

**Yöntem**

*Araştırmanın Deseni:* Bu araştırma nitel bir araştırmadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması türlerinden betimleyici durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması güncel olan ve araştırmacı kontrolünün değişkenler üzerinde olmadığı durumlarda, duruma ait sebepleri sonuçları anlamak, tanımlamak ve betimlemek amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Betimleyici durum çalışmasında ise daha önceki çalışmalarda ortaya konan olguların betimlemesi yapılır (Ozan Leymun, Odabaşı ve Kabakçı Yurdakul, 2017). Özellikle eğitim alanında durum çalışması, bir durumla ilgili olarak "nasıl" ve "niçin" sorularının yanıtlanmasında tercih edilen bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

*Araştırmanın Çalışma Grubu:* Nitel bir çalışma olan bu araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılı, Ankara ili Akyurt ilçesindeki ilköğretim ve ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerden, amaçlı örneklem yöntemiyle belirlenen 20 öğretmen oluşturmaktadır.

*Veri Toplama Araçları ve Uygulanması:* Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla araştırmacılarca geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Form oluşturulmadan önce alan araştırması yapılmış ve buna göre bir soru havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan havuzdan oluşturulan görüşme soruları alanında uzman iki öğretim üyesine inceletilmiş ve onların önerileri doğrultusunda oluşan sorular üç öğretmene okutulmuş ve onlardan da gelen öneriler doğrultusunda forma son şekli verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda araştırmacı görüşmenin ilerleyişine göre önceden hazırlanan sorularla ilgili alt ya da yan sorular sorarak görüşmenin akışına yön verebilir (Yalçıner, 2006). Görüşme formunun birinci bölümünde demografik bilgilere; ikinci bölümde ise hizmet içi eğitim faaliyetlerinin öğretmenlerin gereksinimlerini karşılama durumunu belirlemeye yönelik 5 açık uçlu soru yöneltilmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmeler yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Görüşme, bizzat araştırmacılarca yüz yüze yapılmıştır. Görüşme öncesi katılımcılara araştırmanın amacından söz edilmiş ve bilgilerin üçüncü şahıslarla paylaşılmayacağı ve kodlar aracılığıyla verilerin isimlendirileceği, istedikleri takdirde görüşmeden ayrılabilecekleri beyan edilmiştir.

*Verilerin Analizi:* Elde edilen verilerin analizinde nitel veri analizi tekniklerinden olan betimsel ve içerik analiz yöntemlerinden yararlanılmıştır. Betimsel analizde veriler önceden araştırmacı tarafından kategori ve temalara ayrılır, veriler açık ve anlaşılır bir dille tanımlanır ve ilişkilendirmeler yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerden temalara, temalardan kategoriler ve kodlar oluşturulmuştur. Buna göre tablolar oluşturulmuş ve yorumlanmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre öğretmenler, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin gereksinimlerini etkin şekilde karşıladığı sürece kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin öğretmenlerin sınıf yönetimi, eğitim öğretim ve mesleki gelişim sürecine ilişkin gereksinimlerini ve beklentilerini yeteri kadar karşılamadığını belirtmişlerdir. Buna yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerinin güncel içeriklere sahip, sınıf yönetimi ve eğitim öğretim sürecinde karşılaşan problemlere çözüm üretebilmeye yardımcı olacak şekilde planlanması gerektiği belirtilmiştir. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin öncelikle öğretmenlerin sınıf yönetimi, eğitim öğretim ve mesleki gelişim sürecine ilişkin ihtiyaçlarının belirlenip bunların giderilmesine yönelik faaliyetlerin hazırlanması gerektiği ifade edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerini sağlayacak yeterli sayıda ve yüz yüze yöntemlerle hizmet içi eğitim faaliyetlerinin planlanması gerektiği belirtilmiştir. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin öğretmenlerin uygun olduğu zaman aralıklarında, alanında uzman olan eğitimcilerle yapılması gerektiği ifade edilmiştir. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin öğretmenlerin gelişen eğitim teknolojilerine uyum sağlayacak, eğitim öğretim ve sınıf yönetimi sürecinde konuya ve öğrenciye uygun yöntem ve teknikleri kullanabilme becerisini geliştirecek ve mesleki gelişim sürecine yönelik yeni öğretim yaklaşımları geliştirmesine yardımcı olacak içeriklere sahip olması gerektiği belirtilmiştir. Katılımcılar, öğretmenlere yönelik düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetlerinden elde ettikleri kazanımları okul ve sınıf ortamında uygulayabileceği, işlevsel içeriklere sahip olması gerektiğini ve uygulamalı eğitim yöntemlerin kullanılmasının eğitim öğretim ve sınıf yönetimi sürecine ilişkin gelişimlerini destekleyeceğini ifade etmişlerdir. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinden önce ihtiyaç analizi yapılarak eğitimler öğretmenlerin ilgi, istek ve beklentilerine göre planlanması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler**: Hizmet içi eğitim, öğretmen gereksinimleri, mesleki gelişim

**Kaynakça**

Bilgin, K.U. (2004). *Kamu performans yönetimi memur hak ve yükümlülüklerin performansa etkisi*. Ankara: TODAİE Yayınları.

Budak, Y. (1998). Eğitimde toplam kalite yönetimi açısından öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçları ve programlarına bir yaklaşım. *Milli Eğitim Dergisi*, 140 (34), 75-80.

Budak, Y. ve Demirel, Ö. (2003). Öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyacı. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 33 (33), 62-81.

Erişen, Y. (1998). Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programları geliştirmede eğitim ihtiyacı belirleme süreci. *Milli Eğitim Dergisi*, 140 (20), 39-43.

Karagöz, B. (2006). *Ortaöğretim resim-iş öğretmenlerinin Millî Eğitim Bakanlığınca düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılım durumları*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi: Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ozan Leymun, Ş., Odabaşı, H. F., & Kabakçı Yurdakul, I. (2017). Eğitim ortamlarında durum çalışmasının önemi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 5(3), 369-385.

Özyürek, L. (1981). *Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programlarının etkinliği*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Yalçıner, M. (2006). *Eğitimde gözlem ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# Öğretmenlerin Mesem Porgramına Yönelik Görüşleri

Ahmet Öztürk
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

İbrahim Gül
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

**Problem Durumu**

Çalışma, insan ihtiyaçlarından kaynaklanan ve medenî bir varlık olarak bireyin toplumla ilişkileri sonucu ortaya çıkan bir olgudur. Egitimin genel amaçlarından birisi, bireyi kendi yaşamını devam ettirecek daha sonra içinde bulunduğu toplumun gelişmesine katkıda bulunacak şekilde yetiştirmek olarak ifade edilmektedir (MEB, 1973). İnsan yaşamında çalışma hayatının önemli bir yeri bulunmaktadır. Bireyin yaptığı iş aynı zamanda kişisel değer sembolü olarak da değerlendirilmektedir. Günümüz bilgi çağı, insanı ön plana çıkarmış ve küresel anlamda en değerli üretim faktörünün insan olduğunu ortaya koymuştur (Ören ve Yüksel, 2012). Bu bakımdan "insan" kalkınmanın en önemli aracı olarak kabul edilmektedir.

Kalkınmakta olan ülkelerin en önemli problemleri arasında, nitelikli insangücü yetiştirme ve istihdam sorunu gelmektedir. Hızlı bir rekabetin yaşandığı dünyada, emek ve beşeri sermaye ön plana çıkmaktadır. Çalışanın ortaya koyduğu emeğin sahip olduğu bilgi birikimi, mesleki deneyim ve topluma kattığı artı değer ve katkıların bütünü beşeri sermaye olarak nitelendirilmektedir (OECD, 2001). Kısaca kalkınmakta olan ülkelerde, beşeri sermayenin nitelikli olarak yetiştirilmesi, onun emek ve iş piyasasına aktarılması kalkınmanın ön şartı olarak kabul edilmektedir.

İş dünyansında deneyimli ve yetenekli öğrencilere ihtiyaç günden güne artmaktadır. Aynı zamanda bu insanların istadımını sağlamak için mesleki eğitime ihtiyaç duyulmaktadır. Günümüzde beklentileri karşılamak için mesleki ve teknik eğitimde modüler bir sisteme geçilmesi ve nitelikli işgücünün artırılması için uygulamalı eğitime ağırlık verilmesi gerekmektedir (Yazıcı, Türkmen ve Aydemir, 2015). Türkiye'de 2023 Eğitim Vizyonu bağlamında mesleki eğitimin önemi vurgulanmış ve işgücü piyasası temsilcileriyle görüşmeler yapılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından Mesleki Eğitimde 1.000 Okul, Mesleki Eğitimde AR-GE Merkezleri ve Fikri Mülkiyet, Meslek Liseleri Deney Setlerini Kendisi Üretiyor ve Mesleki Eğitimde Donanım Paylaşımı İle Altyapının İyileştirilmesi projeleri ortaya atılmıştır (Özer, 2021). Bu projeler başarılı olarak hayata geçirildiğinde, mesleki eğitim veren liseler ile diğerleri arasındaki farkları azalmasına yardım edecektir.

Mesleki eğitimin geliştirilmesine yönelik ortaya atılan projelerden birisi de Mesleki Eğitim Merkezi (MESEM) Projesidir. 6764 sayılı kanun ile çıraklık eğitimi zorunlu eğitim kapsamına alınmıştır. Böylece 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanununda değişiklik yapılarak mesleki ve teknik ortaöğretim sırasında tamamlayıcı eğitim gören öğrencilere hem ücret ödenmesi hem de sigortalı sayılmaları hükme bağlanmıştır. Böylece öğrenciler bir gün okulda teorik eğitim beş gün işletmelerde pratik eğitim alacaklardır. Böylece bireyler çırak olarak başladıkları işyerinde, kalfa, ustalık ve usta öğreticilik yanında işyeri açma belgesi olarak iş hayatına atılacaklardır (MESEM, 2023).

Mesleki eğitime başlama yaşı önem taşımaktadır. Bireyin belli davranışları kazanması ve iş ahlakı edinebilmesi için yaşının büyük olmaması gerekir. Tarihimizde önemli bir yere sahip olan Ahi Teşkilatında, çocuğa belli bir mesleki eğitim kazandırmak için on yaşında ve daha küçük olması gerektiği belirtilmiştir (Ak, 2006). Bu bağlamda çocuklara ileri yaşlarda mesleki eğitim verilse bile iş ahlakı kazandırmak güç olabilir. Bu bakımdan öğrencilerin küçük yaştan itibaren mesleki eğitim almalarının önü bu proje ile açılmış bulunmaktadır.

Türkiye'de mesleki eğitimde başarının yakalanamamasının birçok sebepleri bulunmaktadır. Mesleki eğitime başarısız öğrencilerin gelmesi, öğrencinin mezun olduğu alanda çalışmak istememesi, işletmelerde uyum sorunu ve devamsızlık ile disiplin sorunları bunlar arasındadır (Üstün ve Yiğit, 2022). Başka bir çalışmada mesleki eğitime yönelik olumsuz algı ve meslek alanlarını küçümseme olarak belirtilmiştir (Gülhan, 2017). Mesleki eğitimde başarısızlığın önemli nedenleri arasında beceri eğitiminin yetersizliği dile getirilmiştir (Şahin ve Yalçın, 2019; Pehlivan ve Karlıklı, 2018).

Bu bulgulara dayalı olarak zorunlu eğitimini MESEM programı ile tamamlayan öğrencilerle, sanayinin nitelikli ara eleman ihtiyacını gidereceği öngörülmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, MESEM programının uygulamasına yönelik meslek dersi öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymaktır. Böylece projenin değerlendirilmesi, uygulamada ortaya çıkan sorunları tespit etmek ve olumlu yanlarının geliştirilmesine yönelik öneriler geliştirmektir.

**Yöntem**

Bu araştırma, MESEM programının amaçlanan hedefleri karşılanmasına yönelik meslek dersi öğretmen görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu araştırma nitel bir çalışmadır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması, bir olgunun gerçekliği içinde incelenmesi, araştırılması ve tanımlanmasıdır (Yin, 2013; Patton, 2014). Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya 15 öğretmen gönüllü olarak katılmıştır. Öğretmenlerin farklı cinsiyet, kıdem ve okullardan seçilmesine özen gösterilmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğu erkektir.

Bu araştırmada verilerin toplanmasında görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme; kişilerin duygularının, düşüncelerinin, tutumlarının, tecrübelerinin ve şikayetlerinin anlaşılabilmesi için etkili bir tekniktir (Sevecan ve Çilingiroğlu, 2007). Görüşme

herhangi bir konu hakkında derinlemesine bilgi toplamada kullanılan önemli bir veri toplama tekniğidir. Özellikle nitel çalışmalarda tercih edilmektedir. Çalışmada MESEM programının amaçlanan hedeflere yönelik meslek dersi öğretmen görüşlerinin toplanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Böylece forma son şekli verilmiştir. Veri toplama aracı geliştirilmeye başlamadan önce literatür taranarak bu konuda yapılan çalışmalar incelenmiştir. Meslek dersleri öğretmenlerinin görüşleri de alınarak sorular hazırlanmıştır. Bunlar iki alan uzmanının görüşleri doğrultusunda yeniden gözden geçirilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra iki öğretmene uygulanarak sorulardan aynı şeyleri anlayıp anlamadıkları kontrol edilmiştir. Bu inceleme sonucunda görüşme formunda yer alan sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan sorularla ilgili iki alan uzmanın görüşleri çerçevesinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Katılımcılara aşağıdaki sorular yöneltilmiştir: 1)MESEM uygulaması nedir? 2)Bu uygulamaya yönelik görüşleriniz nelerdir? 3)Bu uygulamada görülen eksiklikler nelerdir? 4)Uygulamada ne tür sorunlarla karşılaşılmaktadır? 5)Başarılı olarak uygulanması için önerileriniz nelerdir?

Öğretmenlerin görüşlerini daha rahat ifade edebilmeleri için kendi okullarında ve yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sonucunda ulaşılan veriler betimsel içerik analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Betimsel içerik analizi, belirlenmiş bir konu hakkında bütün çalışmaların ele alınıp eğilimlerinin ve araştırma sonuçlarının tanımlayıcı bir boyutta değerlendirilmesini içeren sistematik çalışmalardır (Jayarajah, Saat ve Rauf, 2014; Lin, Lin ve Tsai, 2014). Çözümleme yapılırken katılımcılara birer numara verilerek katılımcılar ö1, ö2… olarak kodlanmıştır. Görüşmede sorulan her bir soru bir tema olarak kabul edilerek çözümleme yapılmıştır. Görüşmeye katılan öğretmenlerden doğrudan alıntılar yapılarak bulguların doğruluğu desteklenmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu araştırma ile ilgili olarak bulgulara henüz ulaşılmamış olup tahmin edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir. Araştırmaya katılan kişileri öncelikle MESEM uygulaması hakkında bilgileri olup olmadığı sorulmuştur. Öğretmenlerin çoğunluğu bu konuda bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir. Kültür dersi öğretmenlerinin bu uygulamadan haberdar olmayanların bulunduğu anlaşılmaktadır. Meslek dersi öğretmenleri bu uygulamanın gençlere meslek edindirmek olduğunu belirtmişlerdir. Bu uygulama ile öğrenciler, bir yandan öğrenciler çıraklık eğitimi alarak kalfalık ve ustalık belgesi, diğer yandan zorunlu eğitimi tamamlayarak meslek lisesi diploması almaya hak kazanıyorlar. Öğretmenlerin çoğunluğu bu uygulamanın öğrencilerin ileriki bir zaman diliminde meslek sahibi olmalarına imkan sağlayacağını belirtmişlerdir. Öğretmenler uygulanan MESEM programında bazı eksikliklerin olduğunu belirtmişlerdir. Bunların en çok belirtileni akademik olarak başarılı öğrencilerin bu tür programları seçmek istememesidir. Bununda nedeni öğrencilerin ve velilerin yüksek öğretime devam edebilmek için daha çok Anadolu lisesi ve Fen liseli gibi okulları tercih etmeleridir. Diğer önemli sorunlar arasında öğrencilerin eğitim öğretime karşı ilgisizlikleri gelmektedir. Bu programlara akademik başarısızlık nedeni ile gelmek zorunda olan öğrencilerin çalışmaya karşı isteksiz oluşları da başka bir sorundur. Öğrencilerin uygulama yapacağı işletmelerin usta öğretici, işyeri imkanları, işyeri ortamı vs. yetersiz olması veya işletmelerin bu programdaki öğrencileri çalıştırmak istememeleri de başka bir problemdir. Bu programın en olumlu yönü öğrencilerin küçük yaştan itibaren işyerinde çırak olarak başlamasıdır. Okulda teorik eğitim ile öğrencilerin yapmış oldukları uygulamalar desteklenerek mesleğin daha etkili şekilde öğrenilmesi sağlanmaktadır. Geçmiş yıllarda yapılan mesleki eğitimlerde de çocukların meslek hayatına erken başlamasının önemli avantajları literartürde belirtilmektedir. Meslek liselerinde çocuklar zamanlarının büyük bir bölümünü teorik eğitimi aldıklarından uygulamada beceri eksiklikler gözlenmiştir. MESEM programı uygulaması ile bu eksikliklerin giderilmesi beklenmektedir.

Bu çalışmanın başarılı bir şekilde uygulanmasında koordinatör öğretmenlere önemli düşmektedir. Bu tür program ve projeler hazırlanmadan önce meslek dersleri öğretmenlerinin görüşlerinin alınması faydalı olacaktır. Diğer taraftan uygulama yapılacak işyerlerinin sayısının çoğaltılması önemlidir. Öğrenciler bu programları bitirdikten sonra iş yeri açmalarına yönelik kolaylık ve teşvik edici önlemler alınmalıdır.

**Anahtar Kelimeler**: MESEM, meslek, mesleki eğitim, öğretmen, çıraklık eğitimi

**Kaynakça**

Ak, M. (2006). *II. Meşrutiyet döneminde mesleki ve teknik eğitim okulları*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,Denizli,

Gülhan, A. (2017). Meslek liseleri yöneticileri gözüyle meslek liselerinin önemi, mevcut durumu, sorunları ve çözüm önerileri. Tezsiz yüksek lisans projesi. Pamukkale Üniversitesi. Denizli.

Jayarajah, K., Saat, R. M., & Rauf, R. A. A. (2014). A Review of Science, Technology, Engineering & Mathematics (STEM) Education Research from 1999–2013: A Malaysian Perspective. EURASIA Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 10(3), 155–163.

MEB. (1973) 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/08144011_KANUN.pdf

(E.T. 06.08.2023)

MESEM (2023). Mesleki eğitim merkezleri, https://meslegimhayatim.meb.gov.tr/ egitim/mesleki-egitim

Lin, T. C., Lin, T. J. ve Tsai, C. C. (2014). Research trends in science education from 2008 to 2012: A systematic content analysis of publications in selected journals. *International Journal of Science Education, 36*(8), 1346-1372.

OECD (2001). Thewell-being of nations, the role of humanandsocialcapital.

centreforeducationalresearchandinnovation. Paris: Organisation for Economic Co-operationand Development.

Ören, K. ve Yüksel, H. (2012). Geçmişten günümüze çalışma hayatı, *HAK-İŞ Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*.*1*(1), 33-59.

Özer, M. (2019). Türkiye'de Mesleki eğitimi güçlendirmek için atılan yeni adımlar. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 9*(16), 1-16, https://doi.org/10.46778/goputeb.907302

Patton, M.Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. (Çev.: M. Bütün ve S.B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.

Pehlivan, A. ve Karlıklı, M. (2018). Ortaöğretim kurumlarında verilen muhasebe eğitiminin muhasebecilik mesleğine uygunluğunun değerlendirilmesi. Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi, 6(1), 151-165.

Sevencan, F. ve Çilingiroğlu, N. (2007). Sağlık alanındaki araştırmalarda kullanılan niteliksel veri toplama yöntemleri. Toplum Hekimliği Bülteni, 26(1), 1-6.

Şahin, A. ve Yalçın, H. (2019). Meslek lisesi öğrencilerinin işletmelerdeki beceri eğitimi. 4. Uluslar arası Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Sempozyumu Bildirim Kitabı, 224-235.

Üstün, A. ve Yiğit, A. (2022). Mesleki eğitimde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri, *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences, 8*(54):827-839.

Yazıcı, H., Türkmen, B. ve Aydemir, Y. (2015). *Dünyada ve Türkiye'de mesleki eğitim ve önem*i, 4th International Vocational Schools Symposium Bildiri Kitapçığı içinde (s, 1630–1639)

Yin, R.K. (2013) Case study research: Design and methods. Thousand Oaks: Sage Publications.

# Sınıf Öğretmenlerin Değerlendirme Sürecinde Yaşadığı Etik İkilemler

Hayriye Üzümcü
Kırşehir Ahi Evran Ün.

Gülşen Altıntaş
Manisa Celâl Bayar Ün.

Enver Türksoy
Kırşehir Ahi Evran Üni.

Erhan Bostan
Kırşehir Ahi Evran Üni.

Sümeyya Erce
Kırşehir Ahi Evran Üni.

**Problem Durumu**

İkilem, iki farklı olay arasında seçim yapmak zorunda kalma durumudur. Seçim yapmak zorunda kalınan bu iki durum, çok istenen veya hiç istenmeyen bir konu hakkında olabilir. Bireyler bazen yaptıkları seçimden ötürü pişmanlık hissi duyarlar, bazen ise yaptıkları seçimden ötürü memnun kalarak, vicdanları rahat bir şekilde hayata devam ederler. En çok doğru, en çok istenen ya da hiç istenmeyen ne ise ona göre var olan seçenekler arasından birisi tercih edilir. Birey İkilemde kaldığı zaman önemli olan husus seçimini neye göre yaptığıdır. Bireylere göre; durum sonuç bakımından iyi ise etik olarak algılanırken, sonuç kötü ise niyet iyi olsa bile durumun etik olmaması söz konusu olabilir. Eğitim ortamlarının temel yürütücüsü öğretmenlerin meslek yaşamlarında birçok etik ikilemle karşılaşmaktadırlar. Bu ikilem durumlarının ortaya çıkarılması, öğretmenlik mesleğinin daha iyi anlaşılması bakımından önemli görülmektedir; (Shapira-Lishchinsky, 2011). Bu bakış açısıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin yaşadığı etik ikilemlerden, eğitim öğretim sürecindeki değerlendirme boyutunda yaşadığı etik ikilemlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Öğretmenler farklı yapıları değerlendirme süreci içine katarak bir değer yargısına varabilirler. Bu yargıya ulaşabilmek için farklı programlar içinde yer alan çeşitli bilgi, beceri ve kavramları farklı ortamlarda uygulayarak değerlendirme yapabilirler. Değerlendirmenin beş temel ilkesi; amaçlar ilkesi, devamlılık ilkesi, genişililik-kapsamlılık ilkesi, kendi kendini değerlendirme ilkesi ve bütünlük ilkesi olarak ele alınmaktadır. Değerlendirmenin temel ilkelerinden hareketle, çalışmada sınıf öğretmenlerin bu temel beş ilke çerçevesinde ikilem yaşayıp-yaşayamadıkları, bu ikilem neticesinde verdikleri kararlar ve gerekçeleri incelenecektir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji yöntemi kullanılacaktır. Sınıf öğretmenlerin öğrenme sürecinde değerlendirme ilkelerinde yaşadığı *"etik ikilemler"* biçiminde tanımlanan olgu, çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin görüşleri çerçevesinde derinlemesine incelenmesi, anlaşılması ve yorumlanması amaçlanmıştır.

**Araştırma Soruları**

Araştırma kapsamında "sınıf öğretmenlerin öğrenme sürecinde değerlendirme ilkelerinde yaşadığı etik ikilemler nelerdir?" sorusuna yanıt aranmıştır. Bu kapsamda aşağıda yer alan alt araştırma soruları oluşturulmuştur:

- Sınıf öğretmenlerinin değerlendirme süreci amaçlar ilkesine yönelik yaşadıkları ikilemler nelerdir?
- Sınıf öğretmenlerinin değerlendirme süreci devamlılık ilkesine yönelik yaşadıkları ikilemler nelerdir?
- Sınıf öğretmenlerinin değerlendirme süreci genişililik-kapsamlılık ilkesine yönelik yaşadıkları ikilemler nelerdir?
- Sınıf öğretmenlerinin değerlendirme süreci kendi kendini değerlendirme ilkesine yönelik yaşadıkları ikilemler nelerdir?
- Sınıf öğretmenlerinin değerlendirme süreci bütünlük ilkesine yönelik yaşadıkları ikilemler nelerdir?

**Yöntem**

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerin, öğrenme sürecinde değerlendirme ilkelerinde yaşadığı ikilemlerin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin değerlendirme süreci ilkeleri kapsamında yaşadıkları ikilemlerin belirlenmesi amacıyla fenomenoloji yöntemi kullanılmıştır. Creswell (2018) fenomenolojiyi bir olguyu deneyimleyen bireylerin deneyimlerinin özünün anlaşılması olarak tanımlamaktadır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin yaşadığı "ikilem" olgusu değerlendirme amaçları bağlamında ele alınmaktadır. Araştırmada fenomenoloji araştırma türlerinden bireylerin deneyimlerinin ortaya konulduğu tanımlayıcı fenomenoloji yöntemi kullanılmıştır.

**Katılımcılar**

Fenomenoloji bir araştırma olan bu çalışmada yöntem amaçlı örneklem yöntemlerinden olan maksimim çeşitlilik örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Araştırma kapsamında cinsiyet ve kariyer basamakları temel örneklem yapısına ulaşılması amaçlanmaktadır.

**Veri Toplama Aracı ve Süreci**

Araştırma verileri toplam sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılacaktır. Görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilecektir. Görüşmelerde katılımcıların gönüllü olması dikkate alınacaktır. Görüşme sonrası verilerin dökümü yapıldıktan sonra katılımcı onayları alınacaktır.

**Verilerin Analizi**

Verilerin analizinde "etik ikilemler" olgusu temel alınarak özün anlaşılması amaçlandığı için içerik analizi yöntemi kullanılacaktır. İçerik analizinde birbirleri ile benzerlik gösteren veriler, belirli kodlar ve temalar çerçevesinde toplanır ardından düzenlenir ve yorumlanırlar. (Creswell, 2007; Yıldırım & Şimşek, 2013). Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki her bir sorunun ham verilerden kodlar ve bu kodlardan da neticesinde temalar oluşturulacaktır. Elde edilen bu kodlar ve temalar temel eğitim alanında uzman bir akademisyenin görüşüne sunulacaktır. Uzmandan gelen dönütler neticesinde bazı kodlamalar gereksiz bulunup çıkartılmış ve gerekli görülen noktalarda düzeltmeler yapılmıştır.

**Geçerlik- Güvenirlik**

İç geçerlik, bir araştırmada verilerin elde edilmesi, analizi ve yorumlanması gibi süreçlerin birbirleriyle çelişmemesi ve birbirini desteklemesi olarak açıklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada ilk olarak iç geçerliği sağlamak için ilgili alan yazın detaylı bir şekilde taranmış, oluşturulan taslak görüşme formu ölçme değerlendirme alanında bir uzman ve Türkçe öğretmeninin görüşüne sunulmuştur. Gelen dönütler neticesinde gerekli düzenlemeler yapılarak görüşme formuna son hali verilmiştir. İkinci olarak katılımcılara soruların doğru ya da yanlış bir cevabının olmadığı sadece düşüncelerinin önemli olduğu dile getirilerek rahat bir atmosfer oluşturulmuş ve üçüncü olarak da görüşme neticesinde elde edilen bulgulardan hareketle oluşturulan tema ve kodlar alanında uzman sınıf öğretmenlerinin görüşüne sunulmuş gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca bulgular bölümünde katılımcıların yanıtlarına ilişkin doğrudan alıntılara yer verilerek iç geçerliğe katkı sağlamaya çalışılmıştır.

Dış geçerlik bir araştırma sonuçlarının genellenebilme durumunu gösteren bir ölçüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Dış geçerliği arttırmak için araştırmanın aşamaları okuyucuya yol göstermesi bakımından detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Bu bağlamda çalışmanın deseni, katılımcılar, veri toplama araçları ve verilerin analizi detaylandırılarak ilgili bölümlerde ifade edilmiştir. Ayrıca çalışmaya katılan öğrencilerin kimliği gizli tutularak kod şeklinde verilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin öğrenme sürecinde değerlendirme ilkelerinde deneyimledikleri etik ikilemler incelenmiş ve farklı tema altında ele alınan konularda ikilem durumları yaşayıp yaşamadıkları ile meslekle ilgili sorgulamalarının olup olmadığı belirlenecektir.

Araştırmanın sonuçlarına göre "sınıf öğretmenlerin öğrenme sürecinde değerlendirme ilkelerin beş boyutunda ikileme düşüp düşmedikleri, yaşadıkları ikilemlerin cinsiyet, sınıf seviyesi, yaşadıkları yer, okulun bulunduğu sosyo ekonomik çevre düzeyinde ortaya çıkarılmaya çalışılacak ve öğrenme sürecinde değerlendirme ilkelerin beş boyutuna göre farklılık gösterip göstermediği belirlenecektir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğrenme sürecinde değerlendirme ilkelerinden ilki amaçlar ilkesi doğrultusunda öğrenciden istenilen, beklenilen öğrenme ürününü tanımlama ve betimleme ikileme düşüp düşmedikleri, ikilemleri önlemeye yönelik neler kullandıklarını ve hangi ilkeleri benimsedikleri belirlenmeye çalışılacaktır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğrenme sürecinde değerlendirme ilkelerinden devamlılık ilkesi doğrultusunda öğrencileri etkin ve güdülenmiş düzeyde başarılı olmaya teşvik etmede ikileme düşüp düşmedikleri, ikilemleri önlemeye yönelik neler kullandıklarını ve hangi ilkeleri benimsedikleri belirlenmeye çalışılacaktır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğrenme sürecinde değerlendirme ilkelerinden genişililik-kapsamlılık ilkesi doğrultusunda öğrencilerin akademik başarı gelişimleri, başarının ölçülmesi ve değerlendirilmesinde ikileme düşüp düşmedikleri, ikilemleri önlemeye yönelik neler kullandıklarını ve hangi ilkeleri benimsedikleri belirlenmeye çalışılacaktır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğrenme sürecinde değerlendirme ilkelerinden kendi kendini değerlendirme ilkesi doğrultusunda öğrencilerin kişilik gelişmelerine katkı sağlama, akademik öğrenmenin, kalitenin ve başarının artmasında ikileme düşüp düşmedikleri, ikilemleri önlemeye yönelik neler kullandıklarını ve hangi ilkeleri benimsedikleri belirlenmeye çalışılacaktır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğrenme sürecinde değerlendirme ilkelerinden bütünlük ilkesi doğrultusunda bilgi ve becerileri doğrultusunda ikileme düşüp düşmedikleri, ikilemleri önlemeye yönelik neler kullandıklarını ve hangi ilkeleri benimsedikleri belirlenmeye çalışılacaktır.

Yapılacak analizler doğrultusunda öğretmenlerin, öğrenme sürecinde değerlendirme ilkelerinde en çok hangi uygulamaları kullandıkları belirlenerek alan yazındaki kaynaklardan desteklenerek açıklanmaya çalışılacaktır. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlere, okul idaresine ve yeni araştırmacılara yönelik öneriler sunulacaktır.

**Anahtar Kelimeler**: Değerlendirme süreci, ölçme değerlendirme ilkeleri, etik ikilem, sınıf öğretmenleri, ilkokul öğrencileri

**Kaynakça**


Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi, 9*(1), 23-28.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches.* Sage publications.

Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark Plano, V. L., & Morales, A. (2007). Qualitative research designs: Selection and implementation. *The counseling psychologist, 35*(2), 236-264. https://doi.org/10.1177/0011000006287390

Öztürk, Ö. G. M., Giren, S., Yıldırım, A. G. E., & Şimşek, A. G. Ü. (2016). Güncellenen okul öncesi eğitim programının coğrafya eğitimi açısından incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13*(4). https://doi.org/10.18026/cbusos.22851

Qutoshi, S. B. (2018). Phenomenology: A philosophy and method of inquiry. *Journal of Education and Educational Development, 5*(1). https://doi.org/10.22555/joeed.v5i1.2154

Sale, J. E. M., Gignac, M. A., Frankel, L., Hawker, G., Beaton, D., Elliot-Gibson, V., & Bogoch, E. (2012). Patients reject the concept of fragility fracture—a new understanding based on fracture patients' communication. *Osteoporosis İnternational, 23,* 2829-2834. https://doi.org/10.1007/s00198-012-1914-0

Shapira-Lishchinsky, O. (2011). Teachers' critical incidents: Ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching and teacher education, 27*(3), 648-656. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.11.003

Yıldırım, A., & Simsek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin yayıncılık.

# Matematik Koçluğuna İlişkin Öğretmen Görüşleri ve Eğilimleri

Burhan Karakaya
Necmettin Erbakan Üniversitesi

Tuğba Horzum
Necmettin Erbakan Üniversitesi

**Problem Durumu**

Öğretmenlerin profesyonel gelişimi, öğretimin kalitesini artırmak için temel bir konumda bulunmaktadır. Birçok eğitim reformu, öğrenci başarısını artırmak ve hedeflere ulaşabilmek amacıyla öğretmenlerin gelişimine önem vermektedir (Desimone, 2011). Öğretmenlerin profesyonel gelişimi, öğrenci gelişimi için kritik bir faktördür (Sancar vd., 2021). Daha güçlü öğrenme fırsatları sunmak istendiğinde, önce öğretmenler için güçlü öğrenme fırsatlarının sunulması gerekmektedir (Feiman-Nemser, 2001). Bu nedenle, öğretmenlerin profesyonel gelişimi son yıllarda daha acil bir ihtiyaç haline gelmiştir (Borko vd., 2010; Hamedinasab vd., 2023). Profesyonel gelişimi etkili kılan faktörlerin anlaşılması, birçok eğitim reformunun başarısını belirlemek açısından kritik öneme sahiptir.

Profesyonel gelişim, Desimone (2009) tarafından teorileştirilmiş ve etkili profesyonel gelişimin bileşenleri belirlenmiştir. Desimone'nun teorisine göre, öğretmenler etkili profesyonel gelişim süreçlerinde etkili deneyimler yaşarlar, bu deneyimler onların bilgi ve yeteneklerini geliştirir, inançları ve tutumları değiştirir. Öğretmenler, bu değişimleri öğretim içeriklerini ve pedagojik yaklaşımlarını geliştirmek amacıyla kullanırlar. Öğretimsel değişiklikler, sonuç olarak, öğrenci öğrenmesini geliştirir. Ayrıca, etkili profesyonel gelişim yaklaşımlarının içerik odaklı, aktif öğrenmeye yönelik, etkileşime dayalı, süreç odaklı ve kolektif katılımı teşvik eden bir yapıya sahip olması gerektiği belirtilmektedir (Desimone, 2009).

Her yıl, öğrenci başarısını arttırmayı amaçlayan geleneksel öğretmen gelişim yöntemlerine büyük miktarda kaynak ayrılmaktadır (Obara, 2010). Ancak, geleneksel profesyonel gelişim yaklaşımlarının Desimone'un (2009) teorisine uygun olmadığı ve etkisiz sonuçlar verdiği görülmektedir. Bu nedenle alternatif yöntemlere olan ilgi artmıştır (Obara, 2010). Bu alternatif yöntemlerden biri de matematik koçluğudur.

Joyce ve Showers (1980) tarafından yapılan çalışmada, matematik koçluğu etkili profesyonel gelişimin bir bileşeni olarak incelenmiştir. Matematik öğretmenlerinin küçük veya büyük gruplar halinde daha iyi öğrendiği belirtilirken (Joyce ve Shower, 1980), geleneksel profesyonel gelişim yöntemleriyle eğitim alan öğretmenlerin ise bu bilgileri uygulamada kullanma oranının %10'un altında olduğu belirtilmiştir (Showers ve Joyce, 1996). Matematik koçları, liderlik rolleri üstlenerek matematik içeriği, pedagoji ve müfredat konularında iş birliğine dayalı profesyonel gelişim sağlamak amacıyla okullara gönderilir. Bu yaklaşım, öğretimi geliştirmeyi ve öğrenci başarısını artırmayı hedeflemektedir (Campbell ve Malkus, 2011). Matematik koçluğu, Avustralya, Hollanda, Birleşik Krallık, Kanada ve Amerika Birleşik Devletleri gibi dünyanın birçok yerinde öğretmen eğitimini geliştirmek ve öğrenci başarısını artırmak amacıyla kullanılmaktadır (Campbell ve Malkus, 2014). Matematik koçluğu, öğretmenlerin profesyonel gelişimine katkı sağlamanın yanı sıra (Kuijpers, Houtveen ve Wubbels, 2010), öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkileri olduğunu gösteren araştırmalar tarafından da desteklenmektedir (Campbell ve Malkus, 2011, 2014; Neufeld ve Roper, 2003). Matematik koçluğunun bu olumlu sonuçlarına rağmen, ülkemizde henüz yeterince uygulanmamış ve sınırlı sayıda araştırma yapılmıştır (Aygün ve Işıksal-Bostan, 2019; Taşkireç, 2017). Ülkemizdeki geleneksel profesyonel gelişim yaklaşımlarının genellikle öğretmen ihtiyaçlarına tam olarak uymaması, kuramsal ağırlıklı ve uygulamadan uzak olması, bu tür yaklaşımların etkisiz bulunduğu algısını güçlendirmektedir (Bümen vd., 2012; Elçiçek ve Yaşar, 2016). Bu durum, işe dönük, uygulamaya dayalı ve öğretmen ihtiyaçlarına göre uyarlanabilen alternatif yöntemlere olan gereksinimi arttırmaktadır. Bu alternatiflerden biri olarak matematik koçluğu öne çıkmaktadır. Bu nedenle, ortaokul ve lise matematik öğretmenlerine yönelik bir hizmet içi eğitim programı düzenlenerek matematik koçluğu konusunda temel bilgiler verilmiş ve katılımcıların bu konudaki görüşleri ve eğilimleri incelenmiştir. Bu çalışmanın öncelikli hedefi, seminer programına katılan matematik öğretmenlerinin, matematik koçluğuna ve onun uygulanmasına dair görüşlerini saptamak ve bu yaklaşımı kendi mesleki gelişimleri için tercih edip etmeyeceklerini belirlemektir.

**Yöntem**

Araştırmanın odağı, matematik öğretmenlerinin profesyonel gelişimi ve matematik koçluğuna yönelik görüşleri ve eğilimleridir. Bu nedenle bu araştırma, nitel araştırma paradigmalarından biri olan durum çalışması metodolojisini benimsemektedir. Durum çalışması yöntemi, belli bir durum, olay ya da fenomenin detaylı bir biçimde incelenmesine olanak sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 1999).

Araştırma grubu, 2022-2023 akademik yılında Afyonkarahisar'da düzenlenen "Matematik Koçluğu Tanıtım ve Bilgilendirme Semineri"ne iştirak eden matematik öğretmenlerinden oluşmaktadır. Bu seminere 40 matematik öğretmeni gönüllülük esasına göre katılım göstermiştir ve etkinlik boyunca, matematik koçluğunun ve onun uygulama sürecinin matematik öğretmenlerine tanıtılması hedeflenmiştir. Öte yandan araştırmada görüşmelerin yapılacağı katılımcı grubu ise, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Bu yöntemle, matematik öğretmenleri arasındaki çeşitliliğin en üst düzeyde yansıtılması amaçlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Öğretmen görüş formu vasıtasıyla toplanan verilerden elde edilen demografik bilgiler ve görüşler doğrultusunda, tezli yüksek lisans yapan, tezsiz yüksek lisans yapan ve lisansüstü öğrenim

görmeyen bireyler belirlenmiştir. Ayrıca, formdan elde edilen verilere göre koçluğa ilişkin görüşleri olumlu ve olumsuz olan katılımcılardan eşit sayıda dahil edilmeye çalışılmış ve sekiz matematik öğretmeni belirlenmiştir. Bu öğretmenlerin 6 tanesi kadın, 2 tanesi erkektir. Mesleki deneyimleri 5-25 seneler aralığındadır.

Araştırmanın verileri online olarak uygulanan görüş formu ve yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla iki aşamada toplanmıştır. İlk aşamada, "Matematik Koçluğu Tanıtım ve Bilgilendirme Semineri" ne katılan öğretmenlerden online matematik koçluğu öğretmen görüş formu adında açık uçlu sorular içeren bir form vasıtasıyla veriler toplanmıştır. Bu form aracılığıyla matematik öğretmenlerinin matematik koçluğuna yönelik görüşleri ve eğilimleri belirlenmeye çalışılmıştır. İkinci aşamada, gönüllülük esasına ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi doğrultusunda belirlenen 8 matematik öğretmeni ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilerek daha derinlemesine veri toplanması amaçlanmıştır. Bu sorular matematik öğretmenlerine Zoom programı aracılığıyla sohbet tarzında gerçekleştirilmiş ve ortalama 15'er dakika sürmüştür.

Araştırmanın verileri içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İlk aşamada, matematik öğretmenlerinin açık uçlu cevaplarının temaları belirlenmiş ve bu temalar altında veriler düzenlenmiştir. İkinci aşamada, yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler temalar altında analiz edilmiştir. Araştırmacılar tarafından ayrı ayrı yapılan analizler, sonuçların belirlenmesinde ortak bir mutabakata varmak için kullanılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Öğretmenler, eğitim sistemindeki gelişmeleri ve mesleki ilerlemeyi önemsemekte; ancak mevcut sistemlerin yetersizliklerini gözlemlemektedirler. Mesleki gelişimin kritik bir rol oynadığına inanmalarına rağmen, bu süreçlerin birtakım eksiklikler taşıdığını düşünmektedirler.

Öğretmenler, mesleki gelişim süreçlerinin kendi ihtiyaçlarına ve uygulamalara yönelik bir yapıya sahip olmasını beklemektedirler.

Matematik öğretmenleri özellikle matematik dersinin zorlu bir alan olduğunu vurgulamış ve bu nedenle daha yoğun bir mesleki gelişim sürecine gereksinim duyulduğunu dile getirmiştir. Bu, öğretmenlerin öğrencilere daha etkili bir şekilde yardımcı olabilmeleri için gelişmeye yönelik bir çaba olarak görülmektedir.

Koçluk yaklaşımı, bazı öğretmenler tarafından faydalı bir araç olarak görülmektedir. Bu yaklaşım, öğretmenlerin uygulama odaklı bir şekilde iş yerine entegre edilebilir bir yaklaşım olarak algılandığını ortaya koymaktadır. Ancak, ülkemizde koçluk yaklaşımının henüz tam anlamıyla yaygınlaşmamış olması ve etkilerinin test edilmekte olması, bu konuda bazı tereddütlerin de yaşanmasına neden olmaktadır.

Bir grup öğretmen, matematik koçluğunun başlangıçta zorlayıcı olabileceğini ve koçun üstünlük kurma algısı oluşturabileceğini ileri sürmektedir. Bu görüşler, koçluk yaklaşımının uygulanmasının bazı zorluklar içerebileceğine işaret etmektedir.

Diğer yandan, öğretmenlerin bir kısmı kendilerinin de koç olarak rol alabileceklerine ve meslektaşlarına yardımcı olabileceklerine inanmaktadır. Bu da meslek içi işbirliğini teşvik eden bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır.

Öğretmenler, koçluk sürecinin etkili olabilmesi için koçun tavrının ve yetkinliğinin önemli olduğunu vurgulamışlardır. Koçun, iş arkadaşı gibi davranması ve öneriler sunması gerektiğini belirtmekte ve bu noktanın başarılı bir koçluk deneyimi için kritik olduğunu dile getirmektedirler.

Koçluk sürecinin, öğretmenin ihtiyaçlarına göre şekillenmesi gerektiği ve zorunlu bir unsur olmaması gerektiği düşüncesi de mevcuttur. Bu yaklaşım, her öğretmenin farklı ihtiyaçlara sahip olduğunu ve mesleki gelişim süreçlerinin buna uygun olarak tasarlanması gerektiğini yansıtmaktadır.

Sonuç olarak, bazı öğretmenler matematik koçluğunun uygulanmasının zorluklar içerebileceğini ve zamanla prosedürel bir yaklaşıma dönüşebileceğini düşünmektedirler. Ancak, genel olarak öğretmenler, mesleki gelişimin önemini kabul ederken, koçluk yaklaşımının bu gelişime katkı sağlayabileceğini düşünmektedirler.

**Anahtar Kelimeler**: Matematik koçluğu, profesyonel gelişim, mesleki gelişim

**Kaynakça**

Borko, H., Jacobs, J., & Koellner, K. (2010). Contemporary approaches to teacher professional development. International encyclopedia of education, 7(2), 548-556.

Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G., & Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. Milli Eğitim Dergisi, 42(194), 31-50.

Campbell, P. F., & Malkus, N. N. (2011). The impact of elementary mathematics coaches on student achievement. The Elementary School Journal, 111(3), 430-454.

Campbell, P. F., & Malkus, N. N. (2014). The mathematical knowledge and beliefs of elementary mathematics specialist-coaches. ZDM, 46, 213-225.

Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. Educational Researcher, 38(3), 181-199.

Desimone, L. M. (2011). A primer on effective professional development. Phi Delta Kappan, 92(6), 68-71.

Elçiçek, Z., & Yaşar, M. (2016). Türkiyede ve dünyada öğretmenlerin mesleki gelişimi. Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi, 5(9), 12-19.

Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. Teachers College Record, 103(6), 1013-1055.

Joyce, B., & Showers, B. (1980). Improving inservice training: The messages of research. Educational Leadership, 37(5), 379-385.

Kuijpers, J. M., Houtveen, A. A. M., & Wubbels, T. (2010). An integrated professional development model for effective teaching. Teaching and Teacher Education, 26(8), 1687-1694.

Neufeld, B., & Roper, D. (2003). Coaching: A strategy for developing instructional capacity: Promises & practicalities. Aspen Institute.

Obara, S. (2010). Mathematics coaching: A new kind of professional development. Teacher Development, 14(2), 241-251.

Showers, B., & Joyce, B. (1996). The evolution of peer coaching. Educational Leadership, 53, 12-16.

Yıldırım, A., & Simsek, H. (1999). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11 baskı). Seçkin

Hamedinasab, S., Ayati, M., & Rostaminejad, M. (2023). Teacher professional development pattern in virtual social networks: A grounded theory approach. Teaching and Teacher Education, 132, 104211.

Sancar, R., Atal, D., & Deryakulu, D. (2021). A new framework for teachers' professional development. Teaching and Teacher Education, 101, 103305.

Aygün, B. ve Işıksal-Bostan, M. (2019). İlköğretim matematik öğretmenlerinin mesleki gelişimi: Matematik koçluğu. İlköğretim Online, 18(1), 52-77. https://doi. org/10.17051/ilkonline.2019.527153.

Taşkireç, B. (2017). İçerik odaklı koçluk uygulamasının matematik öğretmenlerinin inançlarına etkisinin incelenmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

# Öğretmenlik Profesyonel Bir Meslek midir? Farklı Profesyonellik Yaklaşımları Ekseninde Bir Değerlendirme

Halil Buyruk
Ankara Üniversitesi

**Problem Durumu**

Meslek kavramının kullanımıyla ilgili alan yazında bir karmaşa mevcuttur. Hangi işlerin meslek olduğu ya da bir işin meslek olabilmesi için nelerin gerektiği oldukça tartışmalıdır. Bu belirsizliğin ortaya çıkmasında meslek sosyolojisindeki farklı yaklaşımların rolü olduğu gibi; iş, uğraş, çalışma, meslek kavramlarının kimi zaman aynı anlamı karşılayacak biçimde birbirlerinin yerine kullanılması da etkili olmuştur. "Profes" sözcüğünün dinsel bir kökten geldiğini vurgulayan Hughes (1996), 17. yüzyıldan itibaren sözcüğün dinsel anlamını yitirdiğini, "yeteri kadar nitelikli olma" anlamına gelmeye başladığını belirtir. Meslek, mesleğe girmek isteyen bir kişinin işi iyi bildiğini ve gerekli niteliklere sahip olduğunu ifade edecek bir anlama gelmeye başlamıştır. Bu anlamda profesyonel, mesleğin gereği olarak bildiğini iddia ettiği sanatı uygulayacak, tarafsız hareket edecek kişidir (Hughes, 1996). Freidson'a (1996) göre ise, profesyonel, ekonomik çıkarını gözeterek işini yapar, bunu yaparken bilgi ve beceriye ihtiyaç duyar ve yapacağı iş konusunda yeterliliğe sahiptir. Farklı profesyonellik yaklaşımlarından bahsedilebilir. Geleneksel profesyonelleşme yaklaşımı çerçevesinde, profesyonel meslekler sahip oldukları özellikler açısından tanımlanır. Mesleğe atfedilen özellikleri sağlayan meslekler profesyonel olarak adlandırılır. Geleneksel profesyonellik yaklaşımında, eğitimle kazanılmış yüksek düzeyde sistematik bilgi, merkezi bir mesleki örgütlülük ve mesleğin icrasındaki "özerklik" profesyonel bir mesleği tanımlayan temel özelliklerdir. Bu yaklaşım çerçevesinde öğretmenlik profesyonelleşme yolunda ilerleyen yarı profesyonel bir meslek olarak tanımlanmış, profesyonel bir mesleğin gerektirdiği özellikleri sağladığında profesyonelleşeceği iddia edilmiştir (Etzioni, 1969; Hoyle, 1982). Ancak geleneksel yaklaşımın öğretmenliğin dinamik doğasını anlamada yetersiz kaldığına ilişkin yorumlar, öğretmenlerin çalışma koşullarının değişmesi ve profesyonelliğe farklı anlamlar yüklenmesi profesyonelliğin anlamında değişimleri beraberinde getirmiştir. Pratiklerdeki standardizasyon ve ölçülebilir performansla ifadesini bulan yeni profesyonellik geleneksel yaklaşımdan uzaklaşmıştır. Her ne kadar profesyonelleşme olarak adlandırılsa da gerçekleştirilen reformların öğretmenlerin daha sıkı kontrol edilmesine yol açtığı ifade edilmektedir. Bir diğer yaklaşım ise demokratik profesyonellik yaklaşımıdır. Demokratik profesyoneller olarak öğretmenlerin özne olmasına dikkat çeken Apple'a (1996) göre, öğretmenler toplumda hizmetten iyi bir şekilde yararlanamayanları dikkate almalı, mevcut eğitim politikalarından dolayı özne olamayan toplumsal kesimleri ve öğrencileri desteklemelidir.

**Yöntem**

Bu çalışmada öncelikle profesyonel, profesyonelleşme, profesyonellik gibi kavramlar tanımlanmaya çalışılacak, öğretmen profesyonelliğine dair kavramsal ve kuramsal bir tartışma yürütülecektir. Her ne kadar aynı kökten türese de bahsi geçen kavramların tanımları güç ilişkilerine bağlı olarak tarihsel süreçte değişebilmekte ve farklı eğilimleri ifade edebilmektedir. Profesyonelleşme ve profesyonalizm kavramları bir mesleğin kendi içinde, diğer meslek grupları ve devletle olan ilişkileri çerçevesinde değişik anlamlar kazanabilmektedir. Öğretmenlerin profesyonelleşmesi devlet açısından çeşitli reformlarla öğretmenlerin işinin düzenlenmesi ve kontrol edilmesi anlamına gelebileceği gibi, öğretmenler açısından mesleki anlamda ayrıcalıklarını sürdürme ve özerkliklerini koruma mücadelesine dönüşebilmektedir. Kavramsal tartışma sonrası farklı profesyonellik yaklaşımları tartışmaya açılarak temel varsayımları ortaya çıkarılacaktır. Geleneksel yaklaşımda profesyonel meslekler sahip oldukları özellikler açısından diğer işlerden ayrıştırılırken, atfedilen bu özellikleri sağlayan işlerde zamanla profesyonelleşme yaşanacağı iddia edilmiştir (Ginsburg, 1997). İş üzerinde takdir yetkisi ve özerkliğe vurgu yapan geleneksel profesyonellikten bir kopuşu ifade eden, pratiklerdeki standardizasyon ve ölçülebilir performansla ifadesini bulan yaklaşım ise "yeni profesyonalizm" olarak adlandırılır. Demokratik profesyonalizm ise eğitimde yaşanan toplumsal eşitsizliklerin giderilmesinde, eğitim alanında güçsüz konumda olanların güçlenmesinde öğretmenlerin rolüne vurgu yapar. Yapılan tartışmalar ışında öğretmenliğin profesyonel bir meslek olarak tanımlanıp tanımlanamayacağı ele alınacaktır. Gerek konu gerek amaç ve gerekse kuramsal yaklaşım açısından çalışmanın temel yöntemi literatür taramasına dayanmaktadır. Bir yönüyle profesyonelliğin tarihsel değişimine odaklanan çalışma, diğer yönden kavramın güç ilişkilerine dayanan tanımına odaklanmaktadır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Profesyonellik, tanımı tarihsel olarak değişebilen ve içeriği farklı şekillerde doldurulabilen bir kavramdır. Geleneksel anlamda çeşitli özelliklerle tanımlanan profesyonellik, öğretmenler açısından bu özellikleri sağlamasıyla ilişkilendirilmiştir. Uzun bir eğitim sonucu elde edilen yüksek düzeyde sistematik bilgi, bir meslek örgütü etrafında birleşme ve özerklik profesyonel bir mesleği diğer işlerden ayıran en temel özelliklerdir. Bu yaklaşıma göre, profesyoneller siyasal iktidar ve piyasa karşısında belirli bir dereceye kadar kendilerini koruyabilmekte, özerk kalabilmektedir. Bu özelliklerini sürdürebilmeleri, kendilerini dışsal etkenlere karşı koruyabilmeleri ise özerkliklerini devam ettirmelerine bağlıdır. Geleneksel özelliklerin değişmesi, yeni

özelliklerle tanımlanması profesyonelliğin yeni olarak kavramsallaştırılmasına yol açmıştır. Yeni profesyonalizmde pratiklerdeki standardizasyon ve ölçülebilir performans ön plandadır. Clark ve Newman'ın (1997) belirttiği gibi, bürokratik yönetim ve profesyonelliği birleştiren yönetim anlayışı değişerek yerini işletmeciliğe bırakmıştır. Yönetimde yaşanan paradigma değişimiyle birlikte okullarda karar alma süreçlerinde profesyonel-etik sistem yerini girişimci, rekabetçi olana bırakmıştır. Okullarda test sonuçları, performans göstergeleri önemlidir. Bu değişimler, öğretmenlerin daha sıkı kontrol altına alınmasına yol açtığı için eleştiriler almıştır. Öğretmen failliğini ön plana çıkaran demokratik profesyonalizmde, öğretmenler toplumsal sınıf, cinsiyet ve ırk temelinde yaşanan güç ilişkilerinde sesi kısılanların seslerinin yükselmesinde rol oynama potansiyelini taşırlar. Bu bağlamda daha eşitlikçi bir dünyanın inşasında rol oynamayla ilişkilendirilmiştir. Yapılan tartışmalar ışığında öğretmenliğin profesyonel bir meslek olarak değerlendirilmesinin hareket edilen profesyonellik yaklaşımıyla ilişkili olduğu söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler**: Profesyonel, meslek, yeni profesyonellik

**Kaynakça**

Apple, M. W. (1996). Cultural pollitics and education. Newyork: Teachers College Press

Buyruk, H. ve Akbaş, A. (2021). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile özerkliği arasındaki ilişkiye dair bir çözümleme. Eğitim ve Bilim, 208, 431-451.

Clarke, J. and Newman, J. (1997). The Managerial State. London: Sage

Etzioni, A. (1969). The Semi-Professions and Their Organization. New York: Free Press.

Freidson, E. (1996). Mesleksel Kontrolün Değişen Doğası. Z. Cirhinlioğlu (Editör), Meslekler ve Sosyoloji (ss. 99-127). Ankara: Gündoğan Yayınları.

Ginsburg, M. (1997). Professionalism or politics as a model for educators' work and lives. Educational Research Journal, 11(2), 133-146.

Hoyle, E. (1974). Professionality, professionalism and control in teaching. *London Education Review*, *3*(2), 13-19.

Hughes, E. C. (1996). Meslekler. Z. Cirhinlioğlu (Ed.), Meslekler ve Sosyoloji (ss. 25-41). Ankara: Gündoğan Yayınları.

Ingersoll, R. M. & Perda, D. (2008). The Status of Teaching as a Profession. In J. Ballantine and J. Spade, Schools and Society: A Sociological Approach to Education (pp. 106-118). Los Angeles: Pine Forge Press.

# Öğretmenlik Kariyer Basamaklarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Fevziye Kaplan Hüseyin Aslan
MEB Ondokuz Mayıs Üniversitesi

**Problem Durumu**

Örgütlerin başarısı, insanların katkılarına ve çabalarına dayanır. Günümüzde, işgörenlerin beklentileri ve çalışma ilişkilerine bakış açısı önemli ölçüde değişmiştir. Eskiden insanlar genellikle bir işe girdiklerinde uzun süre aynı örgütte kalmayı ve örgütün amaçlarına hizmet etmeyi öncelikli olarak düşünürlerdi. Ancak şimdi işgörenler daha fazla kendi kariyer hedeflerini gözetmekte ve işleriyle ilgili daha fazla seçenek ve esneklik aramaktadırlar (Berberoğlu, 1991).

21. yüzyılda örgütlerde kariyer ile ilgili uygulamalara daha fazla önem verilmesi gerekmektedir. Bunun sebepleri arasında; istihdam anlaşmalarının değişen doğası, öğrenen örgütlere doğru eğilim, bilgi ve teknolojideki hızlı gelişmeler, takım çalışmasına artan inanç ve değişen örgütsel tasarımların kariyer üzerindeki etkisi olarak sıralanabilir. Geleneksel olarak, örgütlerde kariyer yükselme genellikle dikey bir yol olarak algılanırdı. Ancak günümüzde, örgütlerde daha esnek ve yatay kariyer yolları ortaya çıkıyor. Bu nedenle, örgütlerin bu yeni kariyer tasarımlarını tanımaları ve çalışanlara bu esneklik ve fırsatları sunmaları önemlidir (Soysal ve Bakan, 2003).

Çalışma koşulları değişkenlik gösterse de birçok örgüt, kariyer yönetimi için belirlenmiş kariyer yolları ve geçiş şartlarına sahiptir. Bu kariyer yolları, örgütün işgörenlerini belirli bir rol veya pozisyondan başka bir role veya pozisyona geçiş yapmalarını sağlayan bir dizi adımı içerir. Bu adımlar genellikle belirli beceri ve deneyim gereksinimlerine dayanır ve bir çalışanın kariyerinde ilerlemesini ve yükselmesini sağlamayı amaçlar (Akçay, 2005).

Eğitim sistemi içindeki her bileşen birbiriyle etkileşim halindedir ve her biri sistemin başarısı için önemlidir. Öğretmenler, eğitim sürecindeki en kritik rolü üstlenirler ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini doğrudan etkilerler. Nitelikli öğretmenler, öğrencilerin akademik başarılarını artırırken aynı zamanda onların sosyal ve duygusal gelişimine de önem verirler. İyi bir öğretmen, öğrencilere ilham verir, öğrenmeyi heyecanlı ve ilgi çekici hale getirir ve onlara özgüven kazandırır. Ayrıca öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını anlar ve farklı öğrenme stillerine uygun öğretim stratejileri kullanır. Hiç kuşkusuz, öğretmenin nitelikleri eğitim öğretim sürecini de doğrudan etkilemektedir (Çakır, 2004).

Öğretmenlik mesleği bireyleri ve toplumu geliştiren önemli bir meslek olmasına rağmen günümüzde çeşitli sorunlarla karşı karşıya bulunmaktadır. Bu sorunlar arasında, mesleğin temel bir yapıya sahip olmaması, hiyerarşik yapılanmaya duyulan gereksinim, rol ve statü değişikliği, unvan ve statü yetersizliği, kariyer eksikliği gibi konular bulunmaktadır (Alkan, 2000).

Kariyer eksikliğinde öğretmenlerin meslekleri içinde ilerleme ve gelişme fırsatlarının sınırlı olması anlamına gelebilir. Öğretmenlerin meslek içinde yükselme imkânları, mesleki gelişim programları, liderlik pozisyonları gibi kariyer olanakları mesleğin cazibesini artırırken, öğretmenlerin motivasyonunu ve performansını da etkileyebilir.

Öğretmenlik kariyer basamaklarının Türkiye'deki gelişimine kısaca baktığımızda öncelikle 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesi, öğretmenlik mesleğini, devletin eğitim, öğretim ve yönetim görevlerini üstlenen özel bir uzmanlık mesleği olarak tanımlamaktadır. Ancak süreç içinde bu mesleğe uygun bir meslek algısı oluşmamış ve yasal boşluklar mevcut kalmıştır. Bu yasal boşluğu gidermek amacıyla 08/07/2004 tarihli 5204 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ve Devlet Memurları Kanunu'nda Değişiklik Yapılmasına İlişkin Kanun ile öğretmenlik mesleği üç kariyer basamağına ayrılmıştır: adaylık döneminden sonra öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen. Bu düzenlemelerin uygulanmasını sağlamak amacıyla 13/08/2005 tarihli Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği yayınlanarak yürürlüğe konulmuştur. Bu süreçten sonra, lisansüstü öğrenime dayalı olarak bazı öğretmenlere uzman öğretmenlik unvanı verilmiştir. Ancak günümüze kadar genel bir öğretmenlik kariyer basamakları sistemi oluşturulmamıştır. 14/02/2022 tarihinde yayınlanan 7354 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun yürürlüğe girmesiyle 1739 sayılı kanunun 43. maddesi yürürlükten kaldırılmıştır. Bu yeni meslek kanunu, 6. maddesinde öğretmenlik kariyer basamaklarını düzenlemektedir. Ancak kariyer basamaklarının görev tanımı yapılmadığından bu konuda herhangi bir sorumluluk ve görev kazanımı olmamıştır. Oluşturulan kariyer basamağının salt unvan ve ücret dışında herhangi bir getirisi yoktur. Uygulamadaki tepkiler bu konuda bir araştırma yapılmasını gerekli kılmıştır.

Bu araştırmanın amacı öğretmenlik kariyer basamaklarına yönelik öğretmen görüşlerini incelemektir. Eğitim sistemimizin hiç kuşkusuz temel yapı taşları olan öğretmenleri ilgilendiren bu uygulamaya yönelik verecekleri fikirlerin uygulayıcılara ışık tutacağı öngörülmektedir. Bu düşünce doğrultusunda çalışmanın genel amacı, aktif olarak çalışan öğretmenlerin konuya yönelik fikirlerini almaktır.

**Yöntem**

Bu araştırma Samsun İli Vezirköprü ilçesinde görev yapan öğretmenlerin, öğretmenlik kariyer basamaklarına ilişkin görüşlerini belirlemek, bilgi ve farkındalıklarını ortaya koymak amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni

kullanılmıştır. Ölçmekten ziyade var olan durumu derinlemesine inerek ortaya koymak amaçlandığı için nitel araştırma yöntemi

Nitel araştırma, genellikle sosyal bilimler ve beşeri bilimler alanında kullanılan bir araştırma yöntemidir. Bu yöntem, araştırmacının olayları, durumları veya sosyal olguları derinlemesine anlamak ve açıklamak için niteleyici verileri toplamasını ve analiz etmesini içerir. Nitel araştırmada, araştırmacı genellikle gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama araçlarını kullanır. Görüşmeler, araştırmacının katılımcılarla etkileşime geçerek derinlemesine bilgi elde etmesini sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Samsun İli Vezirköprü ilçesinde; ilkokul, ortaokul ve lisede aktif olarak görev yapan 16 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışmanın yapılacağı öğretmenlerin seçiminde, kolay ulaşılabilir durumda olmaları, çalışmaya katkı sunacağına inanılan öğretmenlerin seçilmesi kolay ve hızlı veri toplanmasına katkı sunmuştur. Çalışma grubu oluşturulurken öğretmenlerin seçiminde, kadın ve erkek dağılımının dengeli olmasına, farklı eğitim kademelerinden, yaş, mesleki kıdem ve branş çeşitliliğine dikkat edilmiştir. Bu yönüyle maksimum çeşitlilik hedeflenmektedir. Maksimum çeşitlilik örneklemesi, bir probleme yönelik olarak farklı boyutları ortaya koymayı hedefleyen bir yaklaşımdır. Bu yöntemde amaç, genelleme yapmak yerine, probleme ilişkin bir örneklem oluştururken, örnekleme sürecinde yer alan bireylerin çeşitliliğini maksimum düzeyde yansıtmaktır.

Bu çalışmada araştırma verileri toplanırken veri toplama aracı olarak danışman öğretmenin görüşleri ve önerileri doğrultusunda araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öğretmenlik kariyer basamaklarına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla, amaca uygun olarak hazırlanmış olan 5 adet açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu yüz yüze görüşmeler yapılarak uygulanmıştır. Soruların açık ve anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorular Samsun İli Vezirköprü ilçesinde görev yapan farklı branşlardaki 8 kadın, 8 erkek toplam 16 öğretmene yöneltilmiştir. Araştırma verileri, katılımcıların boş zamanlarında ve herhangi bir yer ya da süre sınırlaması olmaksızın uygulanmıştır. Görüşme formunun bu şekilde uygulanması katılımcılara, gerçek düşüncelerini ve bakış açılarını özgürce ve diledikleri oranda detaylandırarak açıklama fırsatı sunmuştur.

Öğretmenlik kariyer basamaklarına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada elde edilen veriler nitel araştırmalarda veri analiz yöntemi olarak kullanılan içerik analizi yapılarak değerlendirilmiştir. Araştırmadaki veriler çözümlenirken kodlama yoluyla içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi; benzer verilerin belirli başlıklar altında bir araya getirilmesi ve elde edilen verilerin okuyucunun kolayca anlayabileceği bir biçimde yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Genel amacı öğretmenlik kariyer basamaklarına ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymak olan bu çalışmada ilk olarak ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapmakta olan öğretmenlere, Öğretmenlik Meslek Kanunu'nda yer alan uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik kariyer basamakları hakkında genel görüşleri soruldu. Görüşme yapılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu öğretmenlik kariyer basamaklarının eğer doğru şekilde düzeltilerek uygulanırsa olumlu bir uygulama olduğunu ve öğretmenler için faydalı olacağını, mevcut sistemin kurallarının, kriterlerinin, içeriğinin yeniden belirlenmesi gerektiğini ve daha kapsamlı bir şekilde ele alınmasını, sistemin adil yürütülmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin diğer bir kısmı ise, bu uygulamanın zaten bir kariyer mesleği olan öğretmenliğin doğasına aykırı olduğunu ve doğru olmadığını ifade ettiler. Öğretmenlerin diğer bir çoğunluğu, öğretmenlikte kariyer basamaklarının olmasının eğitimin ve öğretimin niteliğini artıracağını, öğretmenleri teşvik edici etkisi olduğunu belirttiler. Öğretmenlerin daha az bir kısmı ise kariyer basamakları uygulamasının ekonomik yönü ağır bastığı için öğretmenler açısından yetersiz ve anlamsız kaldığını, tatmin edici bulmadıklarını, kariyer basamaklarına göre alınan maaş farkının "eşit işe eşit ücret" ilkesine uymadığını, bu unvanların ve maaş farklarının ayrıştırıcı bir etki yarattığını belittiler.

Görüşme yapılan öğretmenler kariyer basamaklarının belirlenmesinde ölçüt olarak kullanılan sınavın biçimi ve içeriği ile ilgili değerlendirmelerinde çoğunlukla sınavın hem biçiminin hem de içeriğinin amaca hizmet etmediği ve doğru olmadığı üzerinde durmuşlardır. Çoğu öğretmen sınav içeriğinin her branşı değerlendirmede ölçüt olamayacağını, sınav içeriğinin branş bazlı ele alınması gerektiğini, sınavın ölçüt anlamında tek başına yeterli olmadığını ve sınavda sorulan soruların ayırt ediciliğinin son derece düşük olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin daha az bir kısmı ise sınavın biçiminin ve içeriğinin uygun olduğunu söylemişlerdir. Daha az bir kısmı ise, sınav yapılmasının öğretmenlik mesleğinin doğasına aykırı olduğunu, sınavın uygulamaya dönük olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasında elde edilen uzman ya da başöğretmen unvanlarının olumlu ya da olumsuz yansımaları ile ilgili değerlendirmelerinde olumsuz yorumlar açısından ele aldığımızda yarıdan fazlası bu kariyer basamaklarının ayrıştırıcı bir etki yaratacağını ve okul iklimini bozacağını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin değerlendirmelerini olumlu yorumlar açısından ele aldığımızda, öğretmenlerin yarısı kariyer basamaklarıyla birlikte gelmiş olan maaş artışının olmasının ekonomik anlamda olumlu yansıdığını belirtmişler; ayrıca kariyer basamakları uygulamasının mesleğe karşı olumlu bir tutum gelişeceğini söylemişlerdir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin uzman ya da başöğretmen olmanın veli ve öğrenci davranışları üzerindeki etkileri ile ilgili değerlendirmelerinde en çok olumsuz etkisi olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Konunun çok hâkimi olmayan veliler ve öğrencilerin gözünde öğretmen yeterliliklerinin tartışma konusu olmasının öğretmenlik itibarını zedelediğini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin vermiş olduğu öneriler doğrultusunda günümüz kariyer basamakları belirleme yöntemleri yeniden ele alınıp değerlendirilmeli, uygulayıcılar tarafından kapsamı ve içeriği yeniden belirlenmelidir.

**Anahtar Kelimeler**: Öğretmenlik kariyer basamakları, uzman öğretmen, başöğretmen, öğretmenlik meslek kanunu

**Kaynakça**

Akat, İ. Budak, G. ve Budak, G. (2002). *İşletme yönetimi*. Barış Yayınları, İzmir.

Akçay, R. C. (2005). Öğretmenlik mesleğinin kariyer yönetimindeki değişmelerden kaynaklanan sorunları ve bir kariyer sistemi modeli. *Eurasian Journal of Educational Research.* 18, ss. 17-27.

Akçay, Cengiz. (2005) Öğretmenlik Mesleğinin Kariyer Yönetimindeki Değişmelerden Kaynaklanan Sorunları ve Bir Kariyer Sistemi Modeli. *Eğitim Araştırmaları Dergisi.* Sayı:8 Ankara: Anı Yayıncılık.

Alkan, Cevat. (2000) *Meslek ve öğretmenlik mesleği. Öğretmenlik mesleğine giriş.* Editör:Veysel Sönmez. Ankara: Anı Yayıncılık.

Aytaç, S. (1997). *Çalışma yaşamında kariyer yönetimi, planlaması, geliştirilmesi sorunları*. Epsilon Yayıncılık, İstanbul.

Bakioğlu, Ayşen ve İnandı, Yusuf. (2001) Öğretmenin Kariyer Gelişiminde Müdürün Görevleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Sayı:28. s.513-529.

Başaran, İbrahim Ethem. (l985) *Örgütlerde işgören hizmetlerinin yönetimi*. Ankara: A.Ü. Basımevi.

Berberoğlu, Güneş N. (1991) İşletmelerde Organizasyon-Birey Bütünleşmesini Sağlayan Etkili Bir Uygulama: Kariyer Yönetimi. *Amme İdare Dergisi*, 24(1), Ankara. S:139.

Can, Halil, Akgün, Ahmet ve Kavuncubaşı, Şahin. (1995) *Kamu ve özel kesimde personel yönetimi*, Ankara: Siyasal Kitabevi.

Can, Niyazi, (2004) Öğretmenlerin Geliştirilmesi Ve Etkili Öğretmen Davranışları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* Sayı : 16 Yıl.

Dağlı, A. (2006). İlköğretim Öğretmenlerinin Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Sistemine İlişkin Görüşleri. *XV. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özetleri*, 13-15 Eylül 2006, Muğla.

Day, Christopher. (1999) *Devolophing teachers: the challenges of lifelong learning*. London: Routledge Falmer.

Demir, S.B. (2011). Öğretmen kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 2(3), 53-80.

Erdoğmuş, N. (2003). *Kariyer geliştirme*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Erdoğmuş, N. (2002). Yeni Kariyer Yaklaşımları Ve Kariyer Değerlerindeki Değişim. *I. Ulusal Bilgi Ekonomi ve Yönetim Kongresi* 10–11 Mayıs, Kocaeli.

Gümüşeli, A. (2005). Öğretmenlikte kariyer sistemine yapılan eleştiriler. *Artı Eğitim Dergisi*, Ekim, 14,

Gündüz, Hasan Basri. (2004) *Bir meslek olarak öğretmenlik, Öğretmenlik mesleğine giriş*, Ankara: Öğreti Yayınları.

Kaynak, (1998) *İnsan kaynakları yönetimi*. İ.Ü. İşletme Fakültesi, İnsan Kaynakları Yönetimi Ana Bilim Dalı, İstanbul.

Laçin, N. (2006). *İlköğretim öğretmenlerinin kariyer basamaklarında yükselme sisteminde performans değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri:* Kütahya ili örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

MEB. (1739) Sayılı *Milli Eğitim Temel Kanunu*. Erişim tarihi: 20.04.2023, https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf

Ölçer, F. (1997). İşletmelerde Kariyer Yönetimi. *Amme İdaresi Dergisi*. Cilt:30. Sayı:4, ss.88.

Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği Yönetmelik (resmigazete.gov.tr) Erişim tarihi: 20.04.2023

Özden, Mehmet Cemil, (2001) *Bireysel kariyer yönetimi (Profesyonelin el kitabı)* , Ankara: Ümit Yayın.

Özgen, (2002) *İnsan kaynakları yönetimi*, Adana: Nobel Kitapevi.

Sabuncuoğlu, Z. (1994). *Personel yönetimi*, VII. Baskı. Rota Ofset, Bursa.

# Koridor Yürüyüşleri (Learning Walks) Hizmet İçi Eğitim Uygulaması ve Öğretmenler Açısından Etkinliğinin İncelenmesi

Beyza Üçüncü
Düzce Üniversitesi

Habibe Çetin
Düzce Üniversitesi

Zinnur Akdi
Düzce Üniversitesi

Serap Kilci
Düzce Üniversitesi

Eda Çifçi
Düzce Üniversitesi

Filiz Acar
Düzce Üniversitesi

**Problem Durumu**

Öğretim pratiği geliştirmek için olumlu bir öğrenme ortamı şarttır. Öğrenme ortamlarında meslektaşlarımızın nasıl çalıştığını gözlemlemek ve incelemek; gerçek zamanlı modellerin yanı sıra mesleki uygulamaları araştırmayı, öğrenciler için gelişen bir öğrenme ortamı sağlama fırsatı yakalamayı sağlar (Hatten, 2019) Öğrencilerin gelişebilmesi için, dikkatimizi nasıl öğretim sürecimize yöneltmeliyiz? Bu soruyu öğretim sürecinde yapılacak gözlem deneyimleri ile cevaplamak mümkün olacaktır.

Türkiye'de yapılan hizmet içi eğitim çalışmalarının değerlendirme çalışmalarına bakıldığında özellikle aday öğretmenlerin eğitim çalışmaları sonucunda programdan verim alamadıkları ihtiyaç ve beklentilerini karşılanmadığı yönündedir. Eğitimlerin zaten sahip oldukları teorik bilgiye dayalı olduğunu, asıl ihtiyaçlarının sahada çalışan öğretmenlerin konu hakkında bilgi ve deneyimlerinin paylaşımı olduklarını söylemişlerdir (Akdemir, 2012). Ülkemizdeki hizmet içi eğitim çalışmaları odaklarından biri olan Okula Dayalı Hizmet İçi Eğitim Modeli daha çok öğretmenlerin etkileşimi, işbirlikçi çalışmalarına odaklanmıştır. Bu modelde yer alan; danışmanlık sistemi, çalışma grupları, akran değerlendirmesi, aksiyon araştırması, örnek olay incelemesi ve öğretmen liderliği modellerin her biri, danışmanlık etme, problem çözme, durum değerlendirme, ortak çalışma, informal bilgi alışverişi gibi ayrı bir gelişim hedefini temel alır. Fakat bu uygulamalarda çeşitli tecrübelerin farklı ortam ve şartlarda gözlemlenmesi kısıtlı olanaklar dahilindedir (Özdemir, 2021). Bu hedeflerin ortak olarak kazandırabileceği ve öğretmenlerin birbirlerinin tecrübelerinden gözlemleyerek gelişim sürecine katkı sağlayabileceği "Öğrenme Yürüyüşleri (Laerning Walks) uygulaması; zaman ve mekan bakımından tasarruf sağlarken, öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarına cevap verilebilirlik açısından da geniş bir yelpaze sunar. Öğrenme Yürüyüşleri, ders gözlemi yapma, bu gözlemlerle kendini değerlendirme, öğretim süreçlerini geliştirecek araçları keşfetme etkinliklerini gerçekleşmeye odaklanarak, sınıfta ve okuldaki etkili uygulamaları belirlemeyi sağlar. Kullanılan araçlar ise, dikkati neyin işe yaradığına veya neyin iyileştirilmesi gerektiğine odaklanılmasını sağlar (Hatten, 2019)

**Öğrenme Yürüyüşü Nedir?**

Öğrenme yürüyüşleri; yöntem ve stratejileri, içerik ve öğrenci etkileşimi ve katılımı, öğrencilerin ne öğrendiği, hakkında idareci ve öğretmenlere gözlem yapıp düşünme fırsatları sunan, araştırmaya dayalı araç kullanarak yapılan kısa sınıf ziyaretleridir. Süreç bir değerlendirme olarak kullanılamaz (Hatten, 2019). Yürüyüşler, öğretmenlere yapıcı geri bildirim vermek ve sınıf ortamlarında en uygun yöntem ve uygulamalar hakkında paylaşımlar yapmak için kullanılır, okuldaki öğrenme ve düşünme kültürünü geliştirir (Main, ?).

Amaç öğrenme süreci hakkında doğrudan gözlem ile veri toplamak, ihtiyaçları belirlemek, paydaş etkileşimi sayesinde kişinin öğrenme yaklaşımı için öz değerlendirme yapmalarını sağlamaktır. Öğretmenler öz yansıtma, yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirir, işbirlikçi bir araştırma ve sorgulama kültürü oluşturulur. Öğrenme sürecine, öğrencilerin öğrenmesine ağırlık veren bir uygulamadır. (Main, (?): Steiny, 2009).

Yürüyüşlerin odak noktaları; ders içeriği, öğrenci davranışı, sınıf ortamı, ölçülebilir hedefler, ilerleme için veri toplama, gözlemlerin ifade edilmesi, geri bildirimi, uygulamaların karşılaştırılmasıdır (Main,?).

Okul içinden bir grup insan tarafından yürütülür. İdareci ve dış gözlemciler, çalışan öğretmenlerden oluşan bir ekip belirlenir. Yürüyüşlerden önce 30 dakikalık hazırlık toplantısı yapılır. Odak noktası, ziyaret edilecek sınıflar ve amaç belirlenir. Her sınıf ziyareti sonrası öğretmenler gözlemlerini paylaşıp diğer sınıfa geçerler. Oturumlar sonrasında gözlemlerin paylaşımı için toplantı yapılır. Gözlemleri lider öğretmen not alır. Öneriler tartışılır ve öğrenme kazanımları için öneriler belirlenir. (Hatten, 2019; Steiny, 2009).

Düzenli öğrenme yürüyüşleri üç farklı alanda yapılarak ihtiyaca göre çeşitlendirilebilir (Structural Learning, 2021):

***1. Karakter ve Davranış Desteği İçin***

Katılımcılar davranışların ve iş ahlakının bir resmini oluşturmak için birden fazla dersi ziyaret ederek öğrenme- öğretme sürecini kapsamlı bir şekilde incelerler, burada amaç öğretmenlere rehberlik etmektir.

***2. Öğretme ve Öğrenme Check-In'leri için***

Öğretme ve öğrenme planlarının nasıl uygulandığına ve hedeflerin ne ölçüde gerçekleştiğine dair bir resim oluşturmak amaçlanır. Genellikle koçlar tarafından uygulanır ve süreçte ki engeller ve başarıların belirlenmesine odaklanılır.

***3. Hesap verebilirlik/uyum odaklılık için***

Eğitim sürecinde geçerli politika ve uygulamaların işleyişini kontrol etmek, doğrudan geri bildirim vermek amacıyla özel olarak dersler ziyaret edilir.

Bu çalışmada "Karakter ve Davranış Desteği" amacı temel alınarak özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenler ve belirlenen ihtiyaçlar için okul içi yapılabilecek işbirlikçi mesleki gelişim uygulaması olarak "Öğrenme Yürüyüşleri" hizmet içi eğitim çalışmasının öğretmenler açısından etkinliğinin incelenmesi amaçlanmıştır.

**Yöntem**

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenlerinden bütüncül tek durum çalışma deseni ile yapılandırılmıştır. Durum çalışması gerçek yaşamla arasındaki bağın açık olmadığı bir olayda nasıl ve niçin sorularına odaklanılarak tek bir durumun derinlemesine çalışılmasını içerir (Gerring 2007 akt., Yin, 1984 akt: Subaşı, M. & Okumuş, K. 2017; Yıldırım ve Şimşek, 2005: 290 ).

Çalışmaya iki rehber öğretmen iki matematik öğretmeni ve iki idareci olmak üzere beş farklı okul personeli katılmıştır. Çalışmada öğrenme yürüyüşü uygulaması paydaşları olarak ziyaret edilen öğretmenler ve gözlemci öğretmenlerin görüşlerine gönüllülük esas alınarak başvurulmuştur. Ayrıca gözlem formları ve toplantı tutanakları veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

**Uygulama Öncesi**

Uygulamanın öncesinde yapılan toplantıda yürüyüşün amacı, gözlemlerin odak noktaları, gözlem yapılacak sınıflar ve nedenleri belirlenmiştir. Gözlem sırasında doldurulacak gözlem formu (Ek 1.) ve uyulması gereken zaman çizelgesi ve "Öğrenme Yürüyüşleri Protokolü" (Ek 2.) hazırlanmıştır.

**Öğrenme Yürüyüşleri Planlama Süreci**

***1. Aşama:*** Yürüyüşün amaçları, odak alanlar ve yürüyüş ekibi belirlendi.

Amaç: Öğrenme ortamlarını gözlemleyerek toplanan verilerden kendi gelişimi için çıkarımlarda bulunmak. Kendi öğrenme ortamları ile karşılaştırmak. İşbirliği ve yansıtıcı düşünceyi kullanarak öğretim ortamlarını iyileştirmek.

*Odak Alanları:*

1. Öğrenci davranışları: Öğrenciler için deneyimlerle bağlantı kurabilme, bağımsız çalışma becerilerini kullanabilme, öğrenme stratejisi geliştirebilme

2. Öğretmen davranışları: Öğretmenler için etkili iletişim, süreci planlama, öğrenci ihtiyacını karşılayabilme, geri bildirim verebilme.

3. Sınıf iklimi ve öğrenme ortamları: Öğretmenler için sınıf ikliminde öğrenmeyi destekleyen çevre oluşturabilme, etkili materyal kullanabilme, fırsat eşitliğini sağlayabilme

Yürüyüş Ekibi ve liderinin belirlendi.

Etkilenen Grup: Yürüyüş ekibi ve gözlenen öğretmenler.

Uygulamanın yapılacağı okul ve uygulama tarihi belirlendi.

***2. Aşama:*** Gözlem forumu, zaman çizelgesini ve yürüyüş planını hazırlandı

Her sınıfta 5 dakika oturum ve her oturum arasında 2 dakikalık koridor konuşması olmak üzere zamanlama planlandı.

***3. Aşama:*** Oturum yapılacak sınıflar ve dersler belirlendi.

***4. Aşama:*** Uygulama öncesinde çalışmanın yapılacağı okul idarecisi ile iletişime geçilerek belirlenen amaç altında çalışmanın amacını, yöntemini, planını, gözlem kriterlerini, gözlemci eğitim durumlarını, veri paylaşımının gizliliğini içeren öğrenme yürüyüşü protokolü hazırlandı.

**Uygulama Süreci**

1. Ocak ayının ilk haftası, yürüyüş öncesi 30 dk toplantı yapıldı. Toplantıda gözlem formu sınıfların listesi ve zaman çizelgesi dağıtılmıştır.

*2. Yürüyüş Sonrası Tartışma*

Yürüyüşler tamamlandıktan sonra alınan notlar toplantıda tartışıldı, odak alanlarına göre gruplandırıldı ve paylaşılmıştır.

*3. Ziyaret Edilen Uygulayıcıların Görüşleri - İsteğe Bağlı*

Ziyaret edilen öğretmenler ile çıkan sonuçlar paylaşıldı. Öğretmenlerin görüşleri alındı.

*4. Özet Rapor*

Yürüyüşlerden bir hafta sonra toplantı ile süreç raporlandı. Analiz sonrası gözlenen iyi uygulamalar ve iyileştirilmesi gereken uygulamalar belirlendi.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Uygulama sonrası yapılan görüşmelerde katılımcılar eğitim süresinin yeterli olduğunu ve zamanın etkin bir şekilde kullanıldığını belirtmişlerdir. Öğrenme yürüyüşlerinin etkinliği açısında olumlu görüşlerin ağırlıkta olduğunu ve uygulama sürecinde, kendi eğitim kurumlarında uygulayabilecekleri yeni bilgi ve beceri kazandıklarını, olaylara bakış açılarının genişlediğini ve çeşitlendiğini ifade etmişlerdir.

Pen (2018) çalışmasında da yaşam boyu öğrenmenin zorluklarından birinin de, yetkinlikleri güncel tutmak ve değişen ortamlara uyum sağlama yeteneğini sürdürmek için kalıcı yeniden beceri kazanmaya odaklanmak olduğunu belirtmektedir (Redecker vd. 2010; akt. Pen. 2018). Öğrenme yürüyüşleri sayesinde, öğretmenler iyi uygulamaları iş başında gözlemleyebilir ve öğretmenlerle diyalog kurarak iyi uygulamaları öğrenebilirler (Structural Learning, 2021).

Öğrenme yürüyüşleri, tüm paydaşlar için avantajlı bir uygulamadır. Bu uygulamada temel amaç öğretmenlerin performansını değerlendirmek veya takdir etmekten çok, öğrenme uygulamalarının doğal ortamında gözlemini yapmaktır. Öğrenme yürüyüşleri sayesinde öğretmenler herhangi bir değerlendirme baskısı olmadan işbirlikçi bir ortamdan faydalanabilirler. Bu sırasında toplanan kanıtlar yargılayıcı olmaktan çok çoğunlukla yapıcı ve geliştirici niteliktedir (Structural Learning, 2021).

Çalışmamızda da katılımcılar öğrenme yürüyüşleri sürecinin işbirliğine dayandığını, bu süreçte öz değerlendirme ve yansıtıcı düşünme yaptıklarını, başkaları tarafından değerlendirme kaygısı taşımadıklarını bu durumun uygulamanın erişilebilir ve objektif olmasını sağladığını, süreçten faydalanma konusunda olumlu anlamda etkili olduğunu belirttiler.

Ayrıca Dofour (2004) çalışmasında, öğretmenlerin öğrenme yürüyüşü uygulaması ile şeffaf ve işbirliğine dayalı bir ortamda öğrenen ve gelişimine katkı sağlayan bireyler olarak öğretmenlerin okul ve mesleki süreçlere bakış açılarının olumlu olarak geliştiğini ortaya koymuştur. Doley (2012) ise yürüyüşün bir stres etkeni olmaktan çok bir karşılama ziyareti olduğunu bu sayede, öğretmenlerin iyi uygulamaları iş başında gözlemleme fırsatı bulduğunu ifade etmiştir. (Doley, 2012: Structural Learning, 2021). Bu çalışmalar mevcut çalışmamızdaki öğretmen görüşlerini desteklemektedirler.

İdareciler, uygulamanın okul dinamiğini sistematik olarak iyileştirme politikasına destek sağlayacağını ve öğrenci merkezli öğrenme içeren öğrenme süreçlerini destekleyeceğini ifade etmişlerdir.

Finch (2009) çalışmasında, çalışmamızla uyumlu olarak, yürüyüşlerin ekip halinde öğrenme ve kaliteli öğretim için ortak bir vizyonun geliştirilmesini sağladığını ortaya koymuştur. İdareci ve öğretmenler, bilgi ve becerilerini geliştirmek, personel üzerindeki baskıyı yönetmek, sürekli iyileştirme kültürü yaratmak ve öğrenci öğrenimine odaklanmayı sürdürebilmek açısından olumlu bir uygulama olarak tanımlamaktadır. Öğrenme yürüyüşleri yoluyla katılımcılar ve idareciler okulun kapasitesini değerlendirebilir ve öğrenme, okul gelişimi, öğretim, öğrencilerin ilerlemesi ve gelişim alanları hakkında kanıt toplayabilirler (Structual learning, 2021). Bu bakış açısı çalışmamızın verileri ile örtüşmektedir.

Çalışma grubunun farklı branş ve okullardan seçilmesi, eğitimde fırsat eşitliği sağlarken, eğitimin uygulanacağı zaman ve mekan planlamasında zorluk oluşturmuştur.

Bu çalışma aynı branşlar için de yapılabilir. Farklı platformlarda online olarak farklı iller ve okullar için eş zamanlı uygulanabilir.

**Anahtar Kelimeler**: Mesleki gelişim, ders gözlemi, öğrenme yürüyüşleri (learning walks), hizmet içi

**Kaynakça**

Akdemir, E. (2012). Aday Öğretmenlere Yönelik Hizmet İçi Eğitim Programının Değerlendirilmesi. Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 2 (2), 25-41. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/etku/issue/6271/84224

Doyle, M. J. (2012). Using Peer-to-peer Observation to Improve Teacher Collaboration (Doctoral dissertation, Capella University).

https://www.proquest.com/dissertations-theses/using-peer-observation-improve-teacher/docview/1233996654/se-2?accountid=35366

Finch, P. D. (2009). Superintendent perspectives on learning-walks: A study of the perspectives of twelve public school superintendents in Washington State regarding the presence of principals in the classroom. Washington State University.

https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/591410

Hatten, C. (2019, 12 June). Using Learning Walks to Improve Instruction [Konferans oturumu] Office of School Improvement Conference, Mississippi, United

States. https://www.mdek12.org/sites/default/files/Offices/MDE/OAE/OSI/Resources/Mini%20Conference%20Presentations/learning_walks_chatten.pdf

Main, P. (?) Learning Walks: A Guide For School Leaders

https://www.structural-learning.com/post/learning-walks-a-guide-for-school-leaders

Özdemir, L. (2021). "Türkiye'de Hizmet İçi Eğitim Süreci ve Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Gereksinimlerinin Nedenleri ile Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar Hakkında Literatür Taraması'', Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi, C. 8, S. 2, 2021, s.495-522.

https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1687500

Steiny, J. (2009). Learning walks. Journal of Staff Development, 30(2), 31-36.

https://learningforward.org/wp-content/uploads/2009/04/steiny302.pdf

Subaşı, M. & Okumuş, K. (2017). Bir Araştırma Yöntemi Olarak Durum Çalışması. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21 (2) , 419-426 . Retrieved from

https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisosbil/issue/34503/424695

Penn, K. R. (2018). Relationship Between Learning Walks and a School Culture of Teacher Learning (Doctoral dissertation, Dallas Baptist University).

https://www.proquest.com/dissertations-theses/relationship-between-learning-walks-school/docview/2175706584/se-2?accountid=35366

Structural Learning. (2021, December 19). Learning Walks: A Guide For School Leaders.

https://www.structural-learning.com/post/learning-walks-a-guide-for-school-leaders

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştirma yöntemleri. Ankara: Seçkin

https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=92932

# Okul Yöneticilerinin Kendi Mesleki Gelişimlerine İlişkin Deneyim ve Görüşlerinin İncelenmesi

Evrim Erol
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi

Özgün Çekiç
Ankara Üniversitesi

**Problem Durumu**

Eğitim sistemi, toplumun ilerlemesini şekillendiren temel bir yapı taşıdır. Bu sistemin etkinliği ve başarısı, öğrencilerin kaliteli bir eğitim almasının yanı sıra, okulların yönetimsel ve pedagojik yönden etkin bir şekilde işlemesiyle de yakından ilişkilidir. Bu bağlamda, okul yöneticileri, eğitim kurumlarının başarısı ve sürdürülebilirliği için kritik bir rol üstlenmektedirler. Okul yöneticileri, öğretmenleri desteklemek, öğrencilerin gereksinimlerini karşılamak, ailelerle iletişim kurmak ve okulun genel yönetimini sağlamak gibi çok yönlü görevleri üstlenirken, sıkça çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Bu zorlukların üstesinden gelmek ve eğitim kalitesini artırmak için okul yöneticilerinin donanımlı ve sürekli gelişime açık olmaları gerekmektedir. Son yıllarda eğitim alanında hızlı teknolojik gelişmeler, öğrenme teorilerindeki değişiklikler ve eğitim politikalarındaki güncellemeler, okul yöneticilerinin rolünü daha da karmaşık hale getirmiştir. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin karşılaştığı zorlukları ve mesleki ihtiyaçları anlamak, onların etkili bir şekilde yönetim yapabilmesi ve eğitimde olumlu sonuçlar elde edebilmesi için kritik öneme sahiptir.

Okulun iyileştirilmesinin temel bileşeni olan profesyonel gelişim, eğitimcilere yönelik olarak mesleki bilgi, yetenek ve yaklaşımlarının artırılmasını hedefleyen eğitim aktivitelerini tanımlar. Watts ve Hammond (2002), profesyonel gelişimi belirli bir sektöre özgü bilgi ve beceri donanımı olarak tanımlar. Profesyonel gelişim süreci, bireyin meslek yaşantısının başlangıcından itibaren sürekli olarak sürmektedir.

Profesyonel gelişim sürekli bir dönüşüm ve adaptasyon ihtiyacı yaratır. Kurumsal çalışanların, işlerini etkili bir şekilde yürütebilmeleri için sürekli mesleki gelişim gereksinimleri vardır. Eğitimde kalitenin artırılmasında, okul personelinin kendi yeteneklerine yatırım yapmaları önceliklidir. Ancak mevcut literatür, öğretmen ve yöneticilerin profesyonel gelişiminin istenilen düzeyde sürdürülmediğini göstermektedir (Cohen & Hill, 2000; Drage, 2010; İlğan, 2013). O'Sullivan (2010) da eğitim sektöründeki aktörlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarına yeterince odaklanılmadığını ve bu konuda daha fazla çalışma yapılması gerektiğini belirtmiştir.

Eğitim yöneticilerinin etkinliği, spesifik kriterler doğrultusunda periyodik değerlendirmelerle sağlanmalıdır (Aydın, 2000). Bu tür denetimler, okulda görev alan bireylerin mesleki gelişimini önemli hale getirir. Eğitim kurumları için, çalışanların sürekli öğrenme süreçleri, uygulamaları ve yeni yetenek kazanma fırsatlarına odaklanan mesleki gelişim (Truscott & Truscott, 2004), bir eğitimci olarak öğrencilere daha etkin yardımcı olma kapasitelerini artırmaları anlamına gelir (Avalos, 2011). Mesleki gelişim, bireylerin kariyerleri boyunca sürekli evrim ve yenilik gereksinimini ifade eder. Bu gelişim sayesinde, eğitim profesyonelleri kendi alanlarındaki yenilikleri takip eder (Murphy & Calway, 2008). Yöneticiler, sürekli mesleki gelişimle uzmanlıklarını derinleştirebilir, güncel trendleri takip edebilir ve okulun genel kalite standartlarına uyum sağlayabilirler (Reese, 2010), bu da genel eğitim kurumunun ilerlemesine katkı sağlar. Yöneticilerin sürekli öğrenme ve adaptasyon süreçlerinde; mesleki gelişimin kritikliği, ihtiyaç duyulan gelişim alanları, bu ihtiyaçların nasıl ele alınacağı, sürekli ve sürdürülebilir mesleki gelişimin önemi ve nasıl liderlik edileceği konuları merkezdedir. Bilgi dinamik bir yapıya sahip olduğundan, yönetimde sürekli bilgi yenileme ihtiyacı, mesleki gelişim ihtiyaçlarının tanımlanması ve karşılanması konusunu ön plana çıkarmaktadır.

Ancak, literatürde okul yöneticilerinin mesleki ihtiyaçlarının ayrıntılı ve kapsamlı bir şekilde ele alındığı çalışmaların sınırlı olduğunu görmekteyiz. Bu nedenle, okul yöneticilerinin mesleki gelişim ihtiyaçlarını derinlemesine anlamak ve bu ihtiyaçları karşılamaya yönelik etkili stratejiler geliştirmek hem eğitim uygulamalarını iyileştirmeye hem de eğitim politikalarının şekillendirilmesine yönelik önemli bir adımdır. Bu araştırma, okul yöneticilerinin karşılaştığı güncel zorlukları ve mesleki ihtiyaçları daha kapsamlı bir şekilde analiz etmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca, mevcut literatürle bu ihtiyaçların uyumunu değerlendirerek, eksiklikleri belirlemeyi ve daha etkili eğitim politikalarının oluşturulmasına katkıda bulunmayı hedeflemektedir. Bu araştırmanın sonuçları, eğitim sistemimizin daha etkili ve sürdürülebilir olmasına yardımcı olabileceği gibi, uluslararası düzeyde eğitim yönetimi alanındaki literatüre de katkı sağlayabilir. Sonuç olarak, okul yöneticilerinin mesleki gelişim ihtiyaçlarını anlamak ve bu ihtiyaçları karşılamak, eğitimde kaliteyi artırmak ve öğrenci başarısını desteklemek için atılacak önemli bir adımdır. Bu araştırma, bu alandaki boşluğu doldurmayı ve eğitim yöneticilerinin daha etkili liderlik yapmalarına yardımcı olacak bilgiler sunmayı amaçlamaktadır.

**Yöntem**

Araştırmada okul yöneticilerinin kendi mesleki gelişim süreçlerine ilişkin deneyimleri ve bu konu hakkındaki görüşlerini belirlemek için nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenoloji (olgu bilim) deseni tercih edilmiştir. Nitel araştırma, Yıldırım ve Şimşek'e (2017) göre kelimeler, resimler, imgeler gibi verilerin toplanmasına dayalı tümevarımsal bir çözümleme

yaklaşımı sunan ampirik araştırma yöntemi olarak tanımlanmaktadır. Fenomenoloji ise bir olgunun o olguyu yaşayan; anlamını, yapısını ve özünü dışa vurabilecek temel özelliklere sahip kişilerin deneyimleri açısından tanılanmasını temel almaktadır (Christensen, Johnson & Turner, 2015). Bu araştırmada, okul yöneticilerinin kendi mesleki gelişim süreçlerine ilişkin deneyimleri fenomenolojik analizle incelemek amaçlanmıştır. Bu yaklaşımın tercih edilmesinin sebebi, katılımcıların sadece düşüncelerine değil, aynı zamanda yaşadıkları deneyimlere de odaklanmaktır.

Araştırmada okul yöneticilerinin kendi mesleki gelişim süreçlerinde yaşadığı farklı deneyimler dikkate alınarak çalışma grubunun oluşturulmasında maksimum çeşitlilik örneklemesi tercih edilmiştir. Çeşitliliği arttırmak için de ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan 42 okul yöneticisi çalışma grubuna dahil edilmiştir. Bu sayıdaki bir çalışma grubu nitel araştırmalarda sıkça karşılaşılan bir durum olmamasına karşın, toplanan görüşlerde benzerliklerin gözlemlenmesi, katılımcıların deneyimlerinden daha çok şey öğrenilmesine destek sağlayabilir. Seçilen bu yöneticilere yönelik bir kriter olarak, okul işleyişine aşina olmalarını sağlayacak en az iki yıllık yöneticilik deneyimine sahip olmaları beklenmiştir.

Veri toplama tekniği olarak fenomenolojik araştırmalarında sıklıkla kullanılan görüşme tekniği seçilmiştir. Görüşmelerde ilgili alanyazına bağlı hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan açık uçlu sorularla, olgulara ilişkin yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmak için katılımcılarla etkileşim kurulması ve sondalar yoluyla bağlamın derinlemesine irdelenmesi amaçlanmıştır. Verilerin analizi için görüşmelerdeki ortak kavramlar belirlenip açık kodlama yapılmıştır. Ardından eksensel (odaklı) kodlama, ile katılımcı ifadelerinden yola çıkılarak farklılaşma kaynakları temel alınarak kodlar kontrol edilmiştir. Son olarak seçici (kavramsal) kodlama yapılmıştır. Veriler kavramsal çerçeve ile karşılaştırılarak tema oluşturmaya geçilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma, okul yöneticilerinin mesleki gelişim ihtiyaçlarına yönelik derinlemesine bir içgörü sağlamaktadır. Elde edilen fenomenolojik analiz sonuçlarına göre, yöneticilerin mesleki gelişimleri konusunda çeşitli temalar ve alt temalar ortaya çıkmıştır. Bu temalar, yöneticilerin gelişim süreçlerini anlamlandırmalarına, ayrıca eğitim politika yapıcılarının ve araştırmacıların bu süreci daha iyi anlamalarına yardımcı olmaktadır.

Öncelikle, teknolojik yeterlilik ana teması altında, bilişim teknolojileri ve teknolojik araçların eğitimde kullanımı öne çıkmaktadır. Bu, günümüzün dijitalleşen dünyasında, yöneticilerin teknolojiye hâkim olmalarının önemini vurgulamaktadır. Ancak, teknolojik araçların sadece varlığı değil, aynı zamanda bu araçların eğitimde etkili bir şekilde nasıl kullanılacağına dair bilgi ve becerilere sahip olmanın önemini de göstermektedir. İletişim ve liderlik yetenekleri teması, yöneticilerin, öğrenciler, öğretmenler, veliler ve diğer paydaşlarla etkili bir iletişim kurma ve liderlik yapma becerisine sahip olmalarının gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu beceriler, bir okulun başarısında kritik bir role sahiptir. Katılımcılar, bu alandaki eksiği fark ederek, bu yetenekleri geliştirme isteklerini ifade etmişlerdir. Mesleki bilgi ve beceri ana teması, eğitim materyallerinin hazırlanması ve sunumu, mevzuat ve yönetmelik bilgisi gibi spesifik becerilere vurgu yapmaktadır. Bu, yöneticilerin sadece genel bilgiye değil, aynı zamanda spesifik ve teknik bilgilere de ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Kişisel gelişim ve öz-değerlendirme ana teması, yöneticilerin kendi eksikliklerinin farkında olmaları ve bu eksiklikleri gidermek için sürekli bir öğrenme ve gelişme isteğine sahip olmalarının önemini vurgulamaktadır. Bu, profesyonel gelişimin, bireysel bir öz-farkındalık ve öz-refleksiyon süreci olduğunu göstermektedir. Son olarak, empati, insan ilişkileri, proje yönetimi, kaynak kullanımı, kurumsal ve yasal bilgi ve pedagojik bilgi temaları, yöneticilik mesleğinin çok yönlü ve kompleks bir meslek olduğunu göstermektedir. Bu temaların bir araya gelmesi, yöneticilik rolünün, birçok farklı beceri ve bilgiyi içeren kapsamlı bir rol olduğunu vurgulamaktadır.

Sonuç olarak, bu araştırma, okul yöneticilerinin mesleki gelişim ihtiyaçlarını ve bu ihtiyaçların karşılanma şekillerini derinlemesine anlama konusunda kritik bir katkıda bulunmaktadır. Bu bulgular, eğitimde kalitenin artırılması için kritik öneme sahiptir ve yöneticilik mesleğinin sürekli evrilen doğasını anlama konusunda yardımcı olabilir. Bu araştırmanın sonuçları, eğitim politikalarının ve stratejilerinin, okul yöneticilerinin gerçek ihtiyaçlarına daha duyarlı olması gerektiğini göstermektedir. Bu, okul yöneticilerinin mesleki gelişim stratejilerinin gözden geçirilmesi ve bu alanda daha kapsamlı bir yaklaşım benimsenmesi gerektiğini işaret eder. Farklı bir ifade ile eğitim yöneticilerin başarılı olmaları için gereken beceri ve bilgilere sahip olmalarını sağlamak için kritik bir öneme sahiptir. Son olarak, bu bulguların, okul yöneticilerinin mesleki gelişim süreçlerini desteklemek için eğitim politika yapıcılarına ve araştırmacılara rehberlik edebileceğini belirtmek önemlidir. Yöneticilerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının karşılanması, eğitimde genel olarak kaliteyi artırabilir ve öğrenci başarısını olumlu bir şekilde etkileyebilir.

**Anahtar Kelimeler**: Mesleki gelişim, okul geliştirme, okul yöneticisi

**Kaynakça**

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.

Aydın, M. (2000). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.

Christensen, L. B., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2015). *Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz*. (A. Aypay, Çev.). Anı Yayıncılık.

Cohen, D. K., & Hill, H. C. (2000). Instructional policy and classroom performance. The mathematics reform in California. *Teachers College Record*, *102* (2), 294–343.

Drage, K. (2010). Professional development: Implications for Illinois career technical education teachers. *Journal of Career and Technical Education*. 25 (2), 27-37.

İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *2013*(14) , 41-56.

Murphy, G. A., & Calway, B. A. (2008). Professional development for professionals: beyond sufficiency learning. *Australian Journal of Adult Learning*, *48*(3), 424.

O'Sullivan, M. (2010). Educating the teacher education. *International Journal of Educational Development*, *30*, 377-387.

Reese, S. (2010). Bringing effective professional development to educators. *Techniques: Connecting Education and Careers (J1)*, *85*(6), 38-43.

Truscott, D. M., & Truscott, S. D. (2004). A professional development model for the positive practice of school-based reading consultation. *Psychology in the Schools*, 41(1), 51-65.

Watts, G. E., & Hammons, J. O. (2002). Professional development: Setting the context. In G. E. Watts (Ed.) Enhancing Community Colleges Through Professional Development. *New Directions for Community Colleges*, 120, 5-10.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2017). *Nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

# Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim İçin Paydaşlarla İş Birliği Yapma Deneyimleri

Emine Hande Aydos
İstanbul Kültür Üniversitesi

Rabia Çelebi
İstanbul Aydın Üniversitesi

Özlem Gürkan
İstanbul Aydın Ün.

**Problem Durumu**

Eğitime yön veren, okullar ve eğitim sistemi için büyük öneme sahip paydaşlardan birisi hiç şüphesiz öğretmenlerdir ve öğretmenlerin beklenen niteliklere sahip olması ve öğrenme sürecinin devam ettiğine dair olan inanç ve tutumları eğitim sisteminin kalitesiyle birlikte öğrenci başarısına da etki ederek hedeflenen eğitim düzeyine bir adım daha yaklaşılır. Öğretmen kalitesinin belirleyicisi olarak görülen unsurlar arasında, lisans düzeyi eğitimin niteliği, hizmet öncesi eğitim niteliği, teknolojik pedagojik bilgi, mesleki gelişim, öğretim deneyimi ve öğretmenin kişisel özellikleri gibi bir dizi faktör bulunmaktadır. Ancak bu faktörler içinde, öğretmen kalitesini en çok etkileyen, mesleki gelişimdir (Hamdan ve Lai, 2015). Mesleki gelişim süreci desteklendiğinde öğretmenlerin bilgi, beceri ve uygulamaları daha iyi hale gelmektedir. Bu nedenle, öğretmenler, mesleki öğrenme süreçleri aracılığıyla mesleki bilgi ve yeteneklerini geliştirerek daha etkili bir öğretmen olma potansiyeline sahiptirler (Lu ve diğerleri, 2019; Jacob ve diğerleri, 2017). Etkili öğretmenler, öğrencilerin başarısı için sorumluluk taşıyan, etkili sınıf yönetimi becerilerine sahip, öğretimi düzenli ve etkili bir şekilde planlayan ve uygulayan, öğrencilerin gelişimini yakından takip eden ve üst düzey düşünme yeteneklerine sahip profesyonellerdir (Stronge, 2018). Kaliteli bir eğitim sisteminin oluşturulması için nitelikli öğretmenlerin gerekliliği sıkça vurgulansa da okullardaki karmaşık sistemler, öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimini engelleyici bir unsur olabilmektedir. Eğitim müfredatları, kullanılan öğretim yöntemleri ve bilgi paylaşımı gibi alanlarda okulun temel değerlerinin belirlenmesinde, politika yapıcılar, eğitim yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve toplum katılımının önemi vurgulanmaktadır. (Özoğlu ve diğerleri, 2013).

Okulların temel yapı taşları olan öğretmenler, öğrenciler ve aileler, eğitim ve okul yönetimine katılım konusundaki isteklerinin artırılması ve iş birliğinin sağlanması eğitim sisteminin daha etkin olması açısından büyük bir öneme sahiptir. Sürece katılımın artırılması etki eden faktörlerin tespit edilmesi ve uygulanması, öğretmenlerin ve eğitim sisteminin etkinliğini belirlemede kritik bir rol oynamaktadır. Öğretmenlerin yeterlilikleri ve performans seviyelerinin yüksek olması, sağlanan eğitim-öğretim hizmetleri ve kaynaklarının zenginliği ile doğru orantılıdır ve bu da eğitimde verimliliği ve kaliteyi artırmaktadır (Kılıç, 2019). Ayrıca, öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenme ve gelişim özelliklerini bilmeleri, kendi alanlarında uzman olmaları ve özgün eğitim programları geliştirmeleri, uygulamaları ve yapılan uygulamaları değerlendirmeleri beklenmektedir (Özdemir, 2021). Bu noktada, özellikle son yıllarda yaygınlaşan meslektaş koçluğu kavramı, öğretmenlerin birbirlerinin deneyimlerinden yararlanmalarını sağlayarak, olumlu ilişkiler ve iletişim kurmalarına katkı sunmakta ve bu yaklaşımı benimseyen öğretmenler, diğer paydaşlar ve meslektaşlarıyla iş birliği yaparak kişisel ve mesleki olarak gelişim sağlar ve öne çıkarlar. Mesleki gelişim etkinlikleri veya programları, öğretmenlerin öğretim ve mesleki yaşamlarını olumlu yönde etkilemeyi amaçlamaktadır. Öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerine yönelik tutumları ve verdikleri değer de bu bağlamda büyük önem taşımaktadır (Başaran, 2019). Mesleki gelişim konusunda olumlu bir tutuma sahip olan öğretmenler, hem bu etkinliklere daha etkili bir şekilde katılırlar hem de mesleklerini daha başarılı bir şekilde yürütürler. Öğretmenlerin mesleki gelişim için neler yaptıkları, hangi paydaşlarla, en çok hangi konularda iş birliği ve paylaşım yaptıkları ve bu noktada nelere ihtiyaç duyduklarına dair görüşleri ve deneyimleri önem taşımaktadır. Bu doğrultuda, araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin paydaşlarıyla iş birliklerini yerine getirirken karşılaşabilecekleri durumları göz önünde bulundurarak; paydaşları ile paylaşımlarının kendi mesleki gelişimlerine olan katkıları bağlamında görüş ve deneyimlerini incelemektir.

**Yöntem**

***Araştırma Deseni***

Okul öncesi öğretmenlerinin paydaşlarıyla iş birliklerini yerine getirirken karşılaşabilecekleri durumları göz önünde bulundurarak; paydaşları ile paylaşımlarının kendi mesleki gelişimlerine olan katkıları bağlamında görüş ve deneyimlerini incelemeyi amaçlayan bu araştırmada temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin paydaşlarla iş birliği yapma deneyimleri ve mesleki gelişimlerine katkısına ilişkin görüş ve deneyimlerinin anlaşılması amaçlanmıştır. Araştırmada temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır (Altheide ve Johnson, 2011). Bu desende, araştırmada katılımcıların deneyimlerini nasıl yorumladıkları, oluşturdukları ve ne anlam kattıkları üzerinde durulmakta; bu desen tüm disiplinlerde, uygulamalı alanlarda ve eğitimde yaygın şekilde kullanılmaktadır (Merriam. 2013).

***Çalışma Grubu***

Araştırma, Haziran-Temmuz 2023 arasında İstanbul İlinde bulunan MEB'e bağlı bağımsız anaokulunda yürütülmüştür. Katılımcılar amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örneklemesi yöntemine göre seçilmiştir. Araştırmacılar, gönüllü olarak araştırmada yer almak isteyen sekiz okul öncesi öğretmeni ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı kadın ve üçü 25-30 yaş aralığında, üçü 30-35 yaş aralığında, ikisi ise 40 yaş

üzerindedir. Öğretmenlerin biri çocuk gelişimi bölümü ve yedisi okul öncesi öğretmenliği alanını tamamlamış, ikisi yüksek lisans, beşi lisans ve biri de ön lisans mezunudur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemine bakıldığında ise 1-5 yıl arası olanlar iki, 6-10 yıl arası olanlar iki, 11-15 yıl arası olanlar iki ve 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlar da iki kişidir.

***Veri Toplama Aracı***

Araştırmacılar tarafından veri toplamak için yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunun hazırlanma sürecinde ilgili literatür taranarak, çalışma amacına uygun sorular yazılmış ve uzman görüşüne başvurulmuştur. İki uzmandan gelen görüşlerin ardından görüşme formu son halini almış ve soruların anlaşılırlığını test etmek için iki okul öncesi öğretmeni ile pilot görüşme yapılmış ve soruların anlaşılır olduğu görülmüştür.

***Verilerin Toplanması ve Analizi***

Görüşmeler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Öncesinde katılımcı öğretmenlere araştırmaya dair bilgi verilmiş ve gönüllü olarak katılmayı kabul edenlerle birebir görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda tasarlanan bu araştırmada da öğretmenlerin paydaşlarla iş birliği deneyimini belirlemek için betimsel analiz yapılmıştır. Bu yaklaşımda toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan kod ve temaların belirlenmesi gerekmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Araştırmada elde edilen veriler dört aşamalı analize tabii tutulmuştur. Bu aşamalar öncelikle verilerin kodlanması, kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanarak yorumlanmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Analiz sürecinde görüşme kayıtları deşifre edilip çözümlemeler yapılmıştır. Çözümlemelerde görüşüne başvurulan öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3…. şeklinde kodlanarak sunulmuştur. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen temalar doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Çalışma kapsamında okul öncesi öğretmenlerinin paydaşlarıyla iş birliklerini yerine getirirken karşılaşabilecekleri durumları göz önünde bulundurarak; paydaşları ile paylaşımlarının kendi mesleki gelişimlerine olan katkıları bağlamında görüş ve deneyimlerini incelenmiş ve okul öncesi öğretmenlerinin en çok okul rehber öğretmenleri, kendi zümreleri ve de okul yöneticileri ile iş birliği içinde olduğu belirlenmiştir. Kwakman da (2003) iş birliği yapmanın mesleki gelişim için önemli olduğunu belirterek, sadece öğrenme için gerekli desteği sağlamakla kalmadığını, aynı zamanda öğretmenlere uygulamaları ve süreçleri hakkında geri bildirim sağladığını vurgulamıştır. Öğretmenlerin kendilerini gelişmeye açık hissettikleri alanların sıklıkla özel eğitim, okula uyum, çocuklarla ve velilerle iletişim ve uygulamalarını nasıl daha etkili hale getirebilecekleri üzerine olduğu belirtilmiştir. Bu konularla ilgili kendilerini geliştirmek için paydaşlarla iş birliğinin yanı sıra hem eğitimlere katıldıklarını hem de sosyal medya üzerinden ilgili uzmanlara erişebildiklerini vurgulamışlardır. Bu bağlamda öğretmenlere verilen lisans ve hizmet içi eğitim süreçlerinde ihtiyaç duydukları bu konuların daha yoğun içerikler olarak sunulması sağlanabilir. Özellikle eğitim fakültelerinin her bölümünün özel eğitim derslerini daha ayrıntılı alması öğretmenlerin bu ihtiyacını karşılayabilir.

Yapılan araştırmaya göre bütün paydaşların yapılacak eğitim etkinliklerinde sürece katılımlarının önemli olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin, okulun ve eğitim süreçlerinin gelişmesi, birlikte hareket etme ve iş birliği, birbirlerinin deneyimlerinden yararlanma, öğrencilerin akademik ve bütüncül yönden gelişimlerini etkin şekilde destekleyebilmek için hem farklı paydaşlarla iş birliği yaptıkları aynı zamanda araştırmalar yapmaya da önem gösterdikleri tespit edilmiştir. Yapılan bir araştırmada da benzer şekilde, öğretmenin mesleki gelişimi ve iş birliği, alan bilgisi ve eğitim sürecinde kullandıkları yöntem ve teknikleri zenginleştirerek öğrencilerin başarısına olumlu yönde katkı sağladıkları belirtilmiştir (Hoque, vd., 2011). Sonuç olarak, okul öncesi öğretmenlerinin paydaşlarla iş birliği yapma deneyimleri, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekler ve güçlendirirken, çocukların bütünsel gelişimini desteklemek, öğrenme deneyimini zenginleştirmek ve ailelerin katılımını artırmak için kritik bir rol oynamaktadır. Bu iş birliği, çocukların daha iyi sonuçlar elde etmelerini sağlamanın yanı sıra, eğitim sistemine olumlu katkılar sunmaktadır.

**Anahtar Kelimeler**: Okul öncesi öğretmeni, mesleki gelişim, iş birliği, nitel araştırma

**Kaynakça**

Altheide, D. L., & Johnson, J. M. (2011). Reflections on interpretive adequacy in qualitative research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 581-594). Thousand Oaks, CA: Sage.

Hamdan, A. R., & Lai, C. L. (2015). The Relationship between Teachers' Factors and Effective Teaching. *Asian Social Science, 11*(12), 274-280.

Hoque, K. E., Alam, G. M., & Abdullah, A. G. K. (2011). Impact of teachers' professional development on school improvement—an analysis at Bangladesh standpoint. *Asia Pacific Education Review, 12*(3), 337-348.

Jacob, R., Hill, H., & Corey, D. (2017). The impact of a professional development program on teachers' mathematical knowledge for teaching, instruction, and student achievement. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 10*(2), 379-407.

Kılıç, V. (2019). *Öğretmenlerde sosyal ağ kullanımı ile performans arasındaki ilişki üzerine bir araştırma.* (Yüksek Lisans Tezi). Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and teacher education, 19*(2), 149-170.

Lu, M., Loyalka, P., Shi, Y., Chang, F., Liu, C., & Rozelle, S. (2019). The impact of teacher Professional development programs on student achievement in rural China: evidence from Shaanxi Province. *Journal of Development Effectiveness, 11*(2), 105-131.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber.* S. Turan (Çev. Ed.). Nobel Yayınevi.

Özdemir, N. (2021). *Ortaokul öğretmenlerinin 21. Yüzyıl öğretmen becerilerinin incelenmesi (Bursa ili örneği)* (Doktora Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi.

Özoğlu, M., Gür, B., & Altunoğlu, A. (2013). *Türkiye ve dünyada öğretmenlik retorik ve pratik.* Eğitimciler Birliği Sendikası Yayınevi.

Stronge, J. H. (2018). *Qualities of effective teachers.* ASCD.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık.

# Developing Teachers' Integrated STEM Education Knowledge and Lesson Planning Skills: A Professional Development Model for Preschool and Primary School Teachers

Defne Yabaş
Bahçeşehir Üniversitesi

Tuğba Abanoz
Ankara Üniversitesi

**Problem Statement**

STEM is an acronym for science, technology, engineering and mathematics disciplines. A definition of STEM that is claimed to be compatible with the 21st century world is as follows: STEM education is shaped as a result of the interests and life experiences of students and teachers, and it is the teaching of discipline-specific knowledge and skills in the center by integrating it with at least one other STEM discipline (Corlu, 2017).

STEM education plays an important role in helping children to acquire 21st century skills in all countries (Choi & Hong, 2013). 21st century skills are divided into three headings: learning and innovation skills, literacy skills and life skills. The learning and innovation skills (critical thinking, communication, collaboration and creativity) called the 4Cs are essential to preparing students for their future, as they are increasingly recognized as competencies that differentiate students who are preparing for increasingly complex life and work environments in the 21st century (Pardede, 2020).

Studies showed that teachers who participated in the STEM PD programs mostly improved their knowledge and skills on how to teach science with the STEM approach (Qablan, 2021; MacDonald et al., 2020). Teachers' self-efficacy and classroom practices have changed so that they applied more effective STEM teaching strategies and generally had more positive perceptions about STEM (Avery & Reeve, 2013; Du et al., 2019; Gardner et al., 2019). Despite the increasing importance given to the integration of disciplines in STEM education, research indicated that teachers do not encounter integrated STEM theory and practice in both pre- and inservice education (Brown & Bogiages, 2019).

The STEM integrated teaching framework is a theoretical roadmap for STEM teaching developed based on different sources of information and data for STEM practitioner teachers, teacher educators and researchers (Corlu, 2017).

Integrated teaching cognitive process methods should be modeled for practicing in the classroom in a way that does not impose additional cognitive load for teachers and students. For this purpose, the STEM Learning Cycline (cycle and line), was developed for the use of teachers and students. The cognitive process that starts with the presentation of APoKS (Authentic Problems of Knowledge Society) should be considered as a preparatory process for the development of the social product. In order to gain knowledge in the direction of open-ended research questions in the preparation process and to enter the creative ideation process, APoKS should be a problem that is well defined with limitations but does not direct students to a single correct solution (Corlu, 2017). The STEM cycline is divided into two parts, the cognitive process, and the social product. The intended outputs as social products are experiment designs for science, algorithms for technology, working prototype for engineering, and for mathematics, it is an abstract model in which the relations between variables are revealed (Aşık et al., 2017).

Based on this theoretical framework, the study aims to determine the impact of the EarlySTEM Leader Teacher Professional Development (PD) Program for early childhood and primary school teachers on creating APoKS. In this study, answers to the following questions were sought:

1. How did social product outcomes and social products change between the first and second STEM lesson plan?
2. How did main and integrated disciplines change between the first and second STEM lesson plan?
3. Is there a statistically significant difference in teachers' rubric scores on APoKS between the first and second STEM lesson plan?

**Research Methods**

We used case study research to get a greater understanding of the lesson planning skills developed by the teachers within the Early STEM Leader Teacher PD Program. The participants of the research were 33 teachers; 10 of whom were preschool teachers and 23 of them were primary school classroom teachers. They were working on various campuses of a private educational institution. Teachers have implemented a ready-made STEM education curriculum in previous years. The PD program was the participant teachers' first experience where they created their own integrated STEM lesson plans.

The STEM Leader Teacher PD program was the context of the research. The PD program was initiated in September 2021 and has an asynchronous online format consisting of weekly content to be followed by the participant teachers. The content promotes a sustainable interaction between teachers, teacher educators, and academicians to provide a comprehensive PD that

takes approximately 8 months and 92 hours including digitally recorded workshops, online theoretical and practical lessons, and some interactive tasks for teachers to complete.

In the 2021-2022 academic year the program consisted of two semesters where teachers developed, implemented, and evaluated a STEM lesson for each semester. In the STEM lesson plans teachers were expected to design an instructional unit based on an Authentic Problem of Knowledge Society (APoKS). After the APoKS they designed the lesson content with respect to the STEM cycline elements.

The data gathered from teachers' lesson plans analyzed using STEM lesson plan evaluation rubrics. The rubric evaluates seven features of BTHP including types of the social product, main disciplines in lesson plans, and integrated disciplines, objectives that reflect the 4Cs. First, each researcher analyzed the BTHP of the teachers' lesson plan in terms of originality of authentic context, utilized resources, the flexibility of alternative solutions, integration of cognitive and social product process, interdisciplinary, professions and responsibilities, and constraints independently. Later, researchers discussed their individual ratings and came up with a mutual score for each of the criteria in the rubric. Each criterion was evaluated out of 4 points. 4 points mean "reached the target", 3 points mean "acceptable", 2 points mean "need improvement", and 1 point means "below acceptable level". The total rubric scores were analyzed by using the paired-sample t-test. Document analysis was carried out to provide examples for each criterion in the rubric. The examples were presented as direct quotations.

**Expected/Temporary Results**

Regarding the social product, teachers primarily directed their students to develop 2D/3D models or working prototypes (n=23) in the first lesson plans. In the second lesson plan, even though most of the lesson plans required the development of 2D/3D models or working prototypes, the frequency of algorithms and programs as social products increased (n=0 for the first, n=12 for the second lesson plan).

Regarding the social product outcomes, teachers mostly addressed communication and cooperation among the 4Cs both in the first and second lesson plans (n=25 cooperation, n=26 communication for the first, n=16 cooperation, and n=25 communication for the second). Creativity and critical thinking outcomes were less emphasized in both lesson plans.

Teachers mostly developed their lesson plans based on engineering discipline in their first lesson plans (n=17). In the second plan, teachers developed their plans by taking technology as the main discipline (n=11). Teachers did not include mathematics as the main discipline, however, the most integrated discipline was mathematics in both lesson plans (n= 22 for the first, n= 21 for the second).

Teachers mostly integrated the main discipline with mathematics in both cycles (n= 22 for the first, n= 21 for the second plans). Engineering was the second most discipline that was integrated with the main discipline.

There is an improvement in the rubric scores in the favor of second lesson plans. Paired sample t-test results indicated a statistically significant improvement ($t=4.25$, $p<.05$).

**Keywords:** EarlySTEM education, teachers' professional development, early childhood, primary school

**References**

Aşık, G., Doğança Küçük, Z., Helvacı, B. & Corlu, M. S. (2017). Integrated teaching project: a sustainable approach to teacher education, *Turkish Journal of Education, 6*(4), 200-215. DOI: 10.19128/turje.332731

Avery, Z. K. & Reeve, E. M. (2013). Developing effective STEM professional development programs. *Journal of technology Education, 25*(1), 55-69.

Brown, R. E. & Bogiages, C. A. (2019). Professional development through STEM integration: How early career math and science teachers respond to experiencing integrated STEM tasks. *International Journal of Science and Mathematic Education, (17)*, 111-128.

Choi, Y. & Hong, S.H. (2013). The development and application effects of STEAM program about "World of Small Organisms" unit in elementary science. *Elementary Science Education, 32* (3), 361-377.

Corlu, M. S. (2017). Bütünleşik Öğretmenlik Çerçevesi. M. S. Corlu & E. Çallı (Eds.), *STEM Kuram ve Uygulamaları* (ss.1-10), Pusula.

Du, W., Liu, D., Johnson, C. C., Sondergeld, T. A., Bolshakova, V. L. J., & Moore, T. J. (2019). The impact of integrated STEM professional development on teacher quality. *School Science and Mathematics, 119,* 105-114. DOI: 10.1111/ssm.12318.

Gardner, K., Glassmeyer, D., & Worthy, R. (2019). Impacts of STEM professional development on teachers' knowledge, self-efficacy, and practice. *Frontiers in Education, 4*(26), 1-10. DOI: 10.3389/feduc.2019.00026.

MacDonald, A., Danaia, L., Sikder, S. & Huser, C. (2021). Early childhood educators' beliefs and confidence regarding STEM education. *International Journal of Early Childhood, 53,* 241-259.

Pardede, P. (2020). Integrated the 4Cs into EFL integrated skills learning. *Journal of English Teaching, 6*(1), 71-85. DOI: https://doi.org/10.33541/jet.v6i1.190.

Qablan, A. (2021). Assessing teachers education and professional development needs to implement STEM after participating in an intensive summer professional development program. *Journal of STEM Education, 22*(1), 75-80.

Yabaş, D., and M. S. Corlu. 2021. STEM Leader Teacher [STEM Lider Öğretmen]. (Eds), *New Generation Teacher* [Yeni Nesil Öğretmen], edited by S.Saraç, H.G. Ogelman, & D. Amca-Toklu, 119-142. Ankara: Vizetek.

# Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Yaklaşımı Çevrimiçi Ortamlarda Uygulamaya Yönelik Öz-Yeterliklerinin Geliştirilmesi

Oktay Kızkapan
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

**Problem Durumu**

Yapılandırmacı yaklaşıma göre bireyler yeni öğrendikleri bilgileri önceki bilgileri ile ilişkilendirerek zihinlerinde yapılandırırlar (Fosnot, 2007). Dolayısıyla, bu yaklaşıma göre tasarlanan fen bilgisi derslerinde problem temelli, proje tabanlı ve işbirliğine dayalı öğrenme; argümantasyon, yaratıcı drama, STEM, ters yüz öğrenme gibi yenilikçi öğrenme yöntemlerinin kullanılması ve fen eğitiminde dijital dönüşüm uygulamalarına yer verilmesi önem arz etmektedir (MEB, 2018).

Türkiye'de uzun yıllardır yapılandırmacı yaklaşım benimsenmesine rağmen, yapılan araştırmalar öğretmenlerin bu yaklaşımı temel alan yöntem/stratejileri yeterli düzeyde uygulamadıklarını göstermektedir. Bu durumun nedenleri arasında öğretmenlerin gerekli pedagojik alan bilgisine sahip olmamaları, kendilerini yapılandırmacı yaklaşıma uygun öğrenme ortamları oluşturma noktasında yeterli görmemeleri, alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini yeterince bilmemeleri, meslektaş desteğinin eksikliği; etkili bir mentör desteğinin sağlanmaması, yapılandırmacılığı temel alan ders planlarının hazırlanamaması gibi nedenler sıralanabilir (Eser, 2010; Gömleksiz, 2007; Özenç ve Çakır, 2015).

Bu zorlukların yanısıra pandemi döneminde başlayan ve sonrasında Türkiye'de 6 Şubat tarihinde meydana gelen depremlerinden sonra tekrar uygulamaya konulan uzaktan eğitim ile yapılandırmacı öğrenme yaklaşımlarının da uzaktan eğitim sürecine adapte edilmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Uzaktan eğitimde geleneksel sınıf ortamında kullanılan yöntem ve tekniklere başvurulabilse bile, öğrenci etkileşimini sağlayacak çeşitli öğrenme stratejileri ve yöntemlerinden yararlanılması gerekmektedir (Simonson, vd. 2019). Buna karşın, araştırmalar uzaktan eğitim sürecinde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yöntemler yerine, neredeyse tamamen geleneksel öğretim yöntemlerinin tercih edildiğini göstermektedir (Bakioğlu ve Çevik, 2020; Taşçı, 2021).

Uzaktan eğitim sürecinde geleneksel öğretim yöntemlerinin tercih edilmesinin olası nedenlerinden birinin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yöntem ve stratejilerin uzaktan eğitimde nasıl kullanılacağının yeteri kadar bilinmemesi olabilir. Bir diğer neden olarak yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yöntem ve stratejilerin uzaktan eğitimde uygulanamayacağına ilişkin önyargılar gösterilebilir. Nitekim literatürdeki bazı çalışmalarında bu görüşü dolaylı olarak desteklediği ve uzaktan eğitimle beceri kazandırılamayacağı şeklinde sonuçlar rapor edildiği görülmektedir (Karakuş ve diğ., 2021). Buna karşın, yapılandırmacılık uzaktan eğitimde uygulanabilecek, faydalı ve etkili bir öğrenme yaklaşımıdır (Jahanara vd., 2021). Jha'ya (2017) göre yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, uzaktan öğrenme ortamları tasarlamak için iyi bir temel oluşturur. Benzer şekilde Jahanara ve diğerleri de (2021) yapılandırmacı yaklaşımın uzaktan eğitime etkili entegrasyonu sayesinde karar verme, yenilikçilik, yaratıcı, eleştirel ve analitik düşünme, özdenetim ve öz düzenleme gibi bilgi çağının gerekli kıldığı gibi becerilere ve motivasyona sahip ve bu becerileri aktif olarak kullanarak yeni fikirler üretebilen öğrenenler yetiştirilebileceğini savunmaktadırlar.

Bu bilgiler ışığında uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilen fen bilgisi derslerinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımlarının uygulanmasının hem gerekli hem de mümkün olduğu görülmektedir. Bu konuda başarılı olabilmek için ise yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yöntem ve stratejilerin uzaktan eğitimde nasıl kullanılacağı ile ilgili hizmet içi ve hizmet öncesi eğitimler verilmelidir. Ancak bu konuda öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik düzenlenen eğitimlerin yeterli düzeyde olduğu söylenemez (Bakioğlu ve Çevik, 2020). Dolayısıyla yakın gelecekte öğretmenlik mesleğini icra edecek olan fen bilgisi öğretmen adaylarının yapılandırmacı yöntem ve stratejileri uzaktan eğitimde nasıl kullanacaklarına ilişkin bir eğitime ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu eğitimler ile öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce yeni normalimiz haline gelen uzaktan eğitime ilişkin daha fazla deneyim ve farkındalık kazanmaları sağlanabilir.

Bu gerekçelerden hareketle planlanan çalışma kapsamında fen bilgisi öğretmen adaylarına fen eğitiminde kullanılan argümantasyon, proje tabanlı öğrenme, problem tabanlı öğrenme, STEM eğitimi, yaratıcı drama, bilimsel yaratıcılık uygulamaları, ters yüz öğrenme ve bilimin doğası öğretimi gibi öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımların uzaktan eğitim ortamlarına nasıl entegre edilebileceği ile ilgili bilgi, deneyim kazandırmayı hedefleyen bir eğitim verilmiştir. Dolayısıyla bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarına yönelik gerçekleştirilen çevrimiçi eğitimin fen bilgisi öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşımını uzaktan eğitimde uygulama öz-yeterliklerine etkisini incelemektedir.

**Yöntem**

Araştırma Deseni

Araştırmada nicel araştırma yöntemi desenlerinden tek gruplu ön test-son test deneysel desen benimsenmiştir. Bu desende bir grup belirlenen özellikler açısından bir müdahale programına maruz kalmadan önce ve sonra ölçülür (Fraenkel ve Wallen, 2006). Bu araştırmada fen eğitiminde kullanılan öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarının öğretimine dayalı çevrimiçi eğitimin fen bilgisi öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşımını uzaktan eğitimde uygulama öz-yeterliklerine etkisini incelemek amaçladığından bu desen kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmada Türkiye'deki eğitim fakültelerinin Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dallarında üçüncü ve dördüncü sınıfta okuyan fen bilgisi öğretmen adayları ile çalışılmıştır. Çalışmanın verileri yazarın yürütücü olduğu TÜBİTAK tarafından 2237-A Bilimsel Eğitim Etkinlikleri Desteği Programı kapsamında desteklenen "Fen Bilimleri Öğretmen Adayları Uzaktan Eğitimini Etkileşimli Uygulamalarla Yapılandırıyor" isimli etkinliğe katılan öğretmen adaylarından olarak toplanmıştır. Etkinliğe fen bilgisi öğretmenliği üçüncü ve dördüncü sınıfta okuyan öğretmen adaylarının başvuruları başvurmuştur. Bu kapsamda Türkiye'de bulunan 27 farklı devlet üniversitesinden toplam 115 öğretmen adayı başvurmuştur. Dolayısıyla çalışmanın evreni 27 üniversite okuyan öğretmen adaylarıdır. Örneklem ise ölçüt örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Ölçüt örneklemede evren içerisinden belirli bir ölçütü taşıyan kişiler örnekleme dahil edilir (Fraenkel ve Wallen, 2006). Bu kapsamda başarı notu en yüksekten başlayarak başvuran adaylarla iletişime geçilmiş ve araştırmaya katılmayı kabul eden 32 öğretmen adayı çalışmaya dahil edilmiştir. Tamamı kadınlardan oluşan öğretmen adaylarının ağırlıklı not ortalamaları 2,89 ile 3,77 arasındadır.

Veri Toplama Araçları

Öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlikleri Evrekli, Ören ve İnel (2010) tarafından geliştirilen ve Eskici ve Özen (2013) tarafından uyarlanan yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz-yeterlik inanç ölçeği kullanılarak ölçülmüştür. Ölçek rehberlik etme (C.A: 0.940), öğrenciyi aktifleştirme (C.A: 0.932), düşünmeye teşvik (C.A: 0.938) ve alternatif değerlendirme (C.A: 0.864) olmak üzere dört boyut ve 29 maddeden oluşmuştur. Ölçeği kullanmak için araştırmacılardan izin alınmıştır.

Uygulama Süreci

Fen Bilimleri Öğretmen Adayları Uzaktan Eğitimini Etkileşimli Uygulamalarla Yapılandırıyor isimli etkinlik kapsamında öğretmen adaylarına argümantasyon, proje tabanlı öğrenme, problem tabanlı öğrenme, STEM eğitimi, yaratıcı drama, ters yüz öğrenme, bilimin doğası öğretimi ve bilimsel yaratıcılık uygulamaları gibi fen eğitiminide kullanılan yöntem ve stratejilertanıtılmış sonrasında alan uzmanları rehberliğinde bu yöntem ve startejilere uygun uzaktan eğitimde uygulanabilir nitelikte ders planları hazırlatılmıştır. Etkinlik günde ortalama 8 saat olmak üzere toplamda altı gün sürmüş ve çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir.

Veri Analizi

Araştırma verileri betimsel ve çıkarımsal istatistikler kullanılarak analiz edilmiştir. Bu kapsamda öncelikle ortalama, mod, medyan, basıklık ve çarpıklık değerleri üzerinden betimsel istatistikler hesaplanmış ve verilerin normal dağılımı kontrol edilmiştir. Daha sonra çıkarıma dayalı istatistik olarak bağımlı örneklemler t testi kullanılarak katılımcıların eğitim öncesi ve sonrası ölçümleri karşılaştırılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşımı uygulama öz-yeterlik puanları ilişkin hem ön test hem de puanlarının basıklık ve çarpıklık değerleri +/-2 değer aralığını çok fazla aşmadığından öntest ve son test puanlarının normal dağıldığı kabul edilmiştir (George ve Mallery, 2001). Dolayısıyla puanların karşılaştırılmasında parametrik testlerden bağımlı örneklem t testi kullanılmıştır. Bu test sonucunda fen bilgisi öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşımı çevrimiçi ortamlarda uygulama öz yeterlik son test (137.31) ve ön test (113.18) puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre gerçekleştirilen eğitim projesinin öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşımı uygulama öz yeterliklerini geliştirdiği söylenebilir. Bu sonucun ortaya çıkmasının en muhtemel nedeni öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamlarının nasıl oluşturulacağını etkinlikte deneyimlemiş olmalarıdır. Etkinlik sürecinde öğretmen adayları alan uzmanlarının rehberliğinde fen bilimleri öğretim programında yer alan konu ve kazanımlar arasından seçtikleri bir konuya ilişkin ders planı hazırlamışlardır. Bu ders planını fen bilimleri öğretiminde kullanılması önerilen öğretim yöntemlerinden birisine göre hazırlamışlardır. Bu ders planı hazırlama sürecinde öğretmen adayları alan uzmanlarının da hazır bulunduğu çevrimiçi oturumlar gerçekleştirmişlerdir. Dolayısıyla onların rehberliğinde bu planları hazırladıklarından bir eğitim sürecinde öğrencilere nasıl rehberlik edileceğinin bir örneğini görmüşlerdir. Diğer bir ifade ile etkinlikte tüm süreçler çevrimiçi olarak yürütüldüğü için öğretmen adayları yapılandırmacı yaklaşıma dayalı uzaktan eğitimin nasıl yürütüldüğünü de deneyimlemişlerdir. Tüm bu doğrudan deneyimlerin öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşımı uygulama öz-yeterlik inançlarını geliştirdiği söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler**: Fen eğitimi, öğretmen yetiştirme, yapılandırmacı yaklaşım, çevrimiçi eğitim

**Kaynakça**

Bakioğlu, B. & Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies, 15*(4), 109-129. https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43502

Eser, Ş. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinde iş doyumu, meslektaş ilişkileri ve okul idaresi desteği arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Tekirdağ ili örneği).* [Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi], Ulusal Tez Merkezi.

Eskici, M., & Özen, R. (2013). Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inanç ölçeğinin uyarlanması. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *4*(2), 19-29.

Evrekli, E., Ören, F. Ş. ve İnel, D. (2010). Öğretmen Adaylarının yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterliliklerinin cinsiyet, bölüm ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından incelenmesi. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications* sunulan bildiri (11-13 November, Antalya).

Fosnot, C. T. (2007). *Oluşturmacılık: Teori, Perspektifler ve Uygulama* (Çev. Ed. S. Durmuş). Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E.(2006). *How to design and evaluate research in education* . New York: Mac Graw Hill.

George, D., & Mallery, P. (2001). *SPSS for Windows*. Needham Heights, MA: A Pearson Education.

Gömleksiz, M. N. (2007). Yeni ilköğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Eurasian Journal of Educational Research, 27*, 69–82.

Jahanara, A., Sarmadi, M. R., Esmaili, Z., & Zarabian, F. (2021). Determining the Effectiveness of Distance Teaching Model Based on the Constructivism approach on Learning Performance, Satisfaction and Attitude of Payam-e-Noor University Students. *Iranian Journal of Learning and Memory, 3*(12), 19-30.

Jha, A. (2017). ICT pedagogy in higher education: A constructivist approach. *Journal of Training and Development, 3*(1), 65-70.

Karakuş, N.; Ucuzsatar, N.; Karacaoğlu, M. Ö.; Esendemir, N.; Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi,* (19), 220-241. DOI: 10.29000/rumelide.752297.

MEB, (2018). *Fen bilimleri dersi taslak öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7, 8. sınıflar).* Ankara: Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.

Özenç, M., & Çakır, M. (2015). Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yeterliklerinin Belirlenmesi. *Ilkogretim Online, 14*(3), , 914-933.

Simonson, M., Zvacek, S. M., & Smaldino, S. (2019). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education (7th ed.).* IAP Publishing.

Taşçı, S. (2021). Evaluation of emergency distance language education: Perspectives of ELT students. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, *11*(1), 286-300.

# Estetik Değer Öğretimi Açısından Ebru Atölyeleri: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarıyla Bir Eylem Araştırması

Tolgahan Ayantaş
Ankara Üniversitesi

İkbal Uyman
Ankara Üniversitesi

Tuğde Aleyna İbişoğlu
Ankara Üniversitesi

**Problem Durumu**

Karmaşık bir olgu olan sanat, tarih boyunca çeşitli düşünürler tarafından tanımlanmış ve tartışılmıştır. Leo Tolstoy'un "Sanat Nedir?" adlı kitabında belirttiği gibi, *"Sanat, sanatçının yaşadığı duygu aktarımıdır."* (Tolstoy, 1930, s. 35). Picasso'ya göre ise sanat, gerçeği fark etmemizi sağlayan bir yalandır (aktaran McFee ve Devereaux, 2013, s. 3). Daha akademik bir tanımında ise sanat, *"Estetik veya sembolik değeri olan ve genellikle duygusal veya kültürel anlamla dolu nesnelerin, görüntülerin veya performansların yaratılmasını içeren bir insan ifadesi biçimidir."* (Shiner, 2016, s. 1). Sanat eğitimi ise, sanatın öğretilmesi ve öğrenilmesi yoluyla görsel okuryazarlığı ve yaratıcılığı geliştirmeyi amaçlayan bir çalışma alanıdır. Sanat eğitiminin bireylerin yaratıcılıklarını, hayal güçlerini, kişisel gelişimi ve duygusal esenliği desteklemede önemli olduğu bilinmektedir (Eisner, 2002, s. 46; Ragans, 2008, s. 3; Doğan, 2021; Akhan, 2023).

Geleneksel sanatlar, geçmişten beri sanat eğitiminin çok önemli bir bileşeni olmuş ve çağdaş sanat uygulamaları için temel olma misyonunu gerçekleştirmiştir. Geleneksel sanatların da en az modern sanatlar kadar bireyin gelişimine katkı sunması açısından öğrenilmeye değer olduğu alanyazındaki ilgili araştırmalarda ortaya koyulmuştur. Duckworth (2006, s. 35), *"Geleneksel sanatlar birçok toplumun tarihi, kültürel ve entelektüel temeli olmuştur."* diyerek konunun önemine dikkat çekmiştir. Ayrıca geleneksel sanatlar, öğrencilerin öğrenmesi ve takdir etmesi için zengin bir kültürel miras sağlamaktadır. Sanat eğitimi uzmanı Elliot Eisner'ın "The Arts and the Creation of Mind" adlı kitabında belirttiği gibi, geleneksel sanatlar farklı kültür ve geleneklere açılan bir pencere sunar (Eisner, 2002, s. 39). Bununla birlikte, geleneksel sanatların sanat eğitimine dahil edilmesinin, çağdaş sanat formlarını ihmal etmeye neden olmaması gerekmektedir. Sanat eğitimcisi Burton, dengeli bir sanat eğitimi öğretim programının hem geleneksel hem de çağdaş sanatları içermesi gerektiğini ifade etmektedir (Burton, 2018, s. 86). Öğrencilerin, geçmiş sanat geleneklerini incelemek suretiyle yenilikçi sanat biçimlerini eleştirmek ve takdir etmek için daha donanımlı hale geldikleri görülmektedir (Greene, 1995, s. 10). Geleneksel sanatları öğrenmek, sanatçıların ve öğrencilerin kültürel kökleri ve miraslarıyla bağlantı kurmaları için fırsatlar sunmaktadır (Riggs, 2002, s. 175). Dahası, geleneksel sanat formlarını anlamak, çağdaş sanatı topluma entegre etmek için bir çerçeve sağlayabilmektedir (Greene, 2015, s. 106).

Sanat eğitimi, doğası gereği, diğer konu alanlarından bilgi ve becerilerin bütünleştirilmesi ve uygulanması için zengin bir potansiyel sağlamaktadır. Öğretmenler sanat eğitimini disiplinler arası bilgi ve becerileri birleştirmek için bir fırsat olarak görmelidir. Öğretmenler öğrencilerin diğer konulardaki bilgileri anlamalarına ve uygulamalarına yardımcı olmak için sanatı kullanmalıdır (Perry ve Dannels, 2017, s. 84). Öğretmenler öğretim sürecine sanat tarihi ve eleştirel analizi dahil ederek öğrencilerin sanata ilişkin daha derin bir anlayış ve takdir geliştirmelerine yardımcı olmalıdır (Burton, 2018, s. 88). Toplumsal değerlerin aktarıcısı ve dönüştürücüsü rolüne sahip temel alanlardan biri olan sosyal bilgilerin önemli boyutlarından biri de estetik değer öğretimi ile kültürel, sanatsal mirasın korunması ve aktarılmasıdır (Deveci, 2009).

Sanat eğitimi, sosyal bilgilerin bilişsel sorgulamasıyla görsel sanatların yaratıcı ve problem çözücü yönlerini birleştirmektedir. Sanat eğitimi, öğrencilere toplumda ve bireysel yaşamlarında olup bitenlere ilişkin düşünce, duygu ve algılarını görsel ve somut yollarla ifade etme fırsatı vermektedir. Dolayısıyla sanat eğitimi sosyal bilgileri ifade etmek ve sosyal adalet ve eşitlik için alan yaratmak için bir araç olarak kullanılabilmektedir. Ayrıca sanat, sosyal okuryazarlığı geliştirme, toplumsal sorunları keşfetme, eleştirel düşünmeyi ve sivil katılımı teşvik etme ve toplumsal meselelere ilişkin içgörü sağlama gibi konularda sosyal bilgiler öğretimine destek olmaktadır (Campbell ve Selden, 2005, s. 27; Lee, 2017, s. 201; Winner vd., 2000, s. 121). Sonuç olarak, sosyal bilgiler ve sanat eğitimi iç içe geçmiş durumdadır. Ancak bu alanın öğretim programında (MEB, 2018) estetik değer öğretimi olmasına karşın (Kırıkçı, Akgül ve Bahar, 2020), öğretmen adayları için oluşturulan lisans programlarında yeterince sanat dersi bulunmadığı (Bursa ve Ersoy, 2020) ve estetik değer gelişimi açısından öğretmen adaylarının ek desteklere ihtiyaç duyabileceği fark edilmektedir (bkz. https://l24.im/Na52X8e ve https://l24.im/ZHIwlB9).

**Yöntem**

Araştırmanın problemi *"Sosyal Bilgilerin doğal bir çalışma alanı olan estetik değer öğretimi açısından, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına geleneksel ebru sanatının tanıtılması ve uygulamalı olarak gösterilmesi yoluyla öğretmen adaylarının estetik değer anlayışı nasıl gelişmektedir?"* şeklindedir. Araştırmanın amacı: *"Sosyal Bilgilerin doğal bir çalışma alanı olan estetik değer öğretimi açısından sosyal bilgiler öğretmen adaylarına geleneksel ebru sanatının tanıtılması ve uygulamalı olarak gösterilmesi, bu yolla öğretmen adaylarının estetik değer anlayışlarının gelişimine katkı sunulmasıdır."* Araştırmanın alt amaçları:

1. Öğretmen adaylarına geleneksel ebru sanatını tanıtmak,
2. Öğretmen adaylarına geleneksel ebru sanatının Osmanlı Dönemindeki öncü sanatkarlarını tanıtmak,

3. Öğretmen adaylarının ebru sanatına ilişkin ön bilgi ve yeterliliklerini ortaya koymak,
4. Öğretmen adaylarının ebru sanatı atölyeleri sürecinde deneyimlerinin nasıl geliştiğini gözlemlemek ve raporlamak,
5. Öğretmen adaylarının ebru sanatının estetik değerine ilişkin görüşlerinin neler olduğunu öğrenmek,
6. Öğretmen adaylarının ebru sanatına ilişkin atölyeler yoluyla estetik değer anlayışlarının gelişimini ortaya koymak,
7. Ebru sanatının estetik değerinin, öğretmen adaylarının sanat anlayışlarına katkısını ortaya çıkarmak,
8. Ebru sanatının öğretmen adaylarının sanatsal faaliyetleri arasında olmasını sağlamak ve bu yolla unutulmaya yüz tutmuş geleneksel bir sanatın ömrünü uzatmak,
9. Ebru sanatının öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler alanının doğasını kavramasına yardımcı olmada bir araç olarak kullanmaktır.

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden geliştirici eylem araştırması modeli tercih edilmiştir (Berg, 2001'den akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013). Eylem araştırmalarında nitel araştırmanın gelenekselleşmiş kimi veri toplama yöntemleri (gözlem, görüşme ve doküman incelemesi) kullanılır (Berg ve Lune, 2015; Creswell, 2013; Glesne, 2016; Merriam, 2015).

Bu araştırmada veriler gözlem ve görüşme yoluyla toplanmıştır. Gözlem ve görüşmeler için yarı yapılandırılmış formlar geliştirilmiş ve geçerliği açısından uzmanların görüşlerine sunulmuştur. Gözlemler atölye çalışmalarını (eylem sürecini) kapsayacak şekilde düzenlenmiştir. Görüşmeler ise eylem süreci başlamadan ve bittikten sonra iki kez gerçekleştirilmiştir. Görüşme formları açık uçlu sorulardan oluşturulmuştur. İlk görüşmede katılımcılara sanata, kültüre, sosyal bilgiler alanında yer alan sanat ve kültür konularına ve ebru sanatına ilişkin sorular sorulmuştur. Eylem süreci devam ederken yapılan gözlemlerde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının estetik değer anlayışının gelişimine, atölyelerde edindikleri bilgi ve becerilere odaklanılmıştır. Ebru atölyelerinden sonra yapılan görüşmede ise tüm sürecin genel olarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma sonunda sosyal bilgilerin doğal bir çalışma alanı olan estetik değer öğretimi açısından öğretmen adaylarına geleneksel ebru sanatının tanıtılması ve uygulamalı olarak gösterilmesinin onların estetik değer anlayışlarının gelişimine katkı sunduğu görülmüştür. Alanyazındaki pek çok araştırma, geleneksel sanatların öğretilmesinin bireylerde estetik değerin geliştirilmesine yardımcı olabileceğini göstermektedir. Geleneksel sanatların eğitim programlarına dahil edilmesi potansiyel olarak benzersizlik, yaratıcılık ve kültürel takdir duygusu geliştirmektedir. Araştırmalar, geleneksel sanatları öğrenen ve uygulayan öğrencilerin sanat biçimi bağlamı, estetiği ve kültürel önemi daha iyi anladığını göstermektedir (Holliday, 2005; Liu ve Cai, 2016; Maiolo, 2013; Murayama, 2018). Bu açıdan araştırmanın bulguları alanyazındaki ilgili araştırmalarla uyum içindedir.

Öğretmen adaylarının ebru sanatını icra ederken doğayı doğrudan taklit etmek yerine izlenim ve yaratıcılıklarını harmanlayarak kendilerine özgü bir stilizasyon gerçekleştirdikleri görülmüştür. Böylelikle soyutlama yaparak ebruya yeni bir anlayış kazandırma çabasında olmuşlardır. Dolayısıyla kuralları belli olan geleneksel bir sanatı güncel soyut resim sanatı anlayışla özdeşleştirmişlerdir. Ebru çalışmalarında ortaya çıkan figürleri nilüferlere, nazar boncuğuna ya da yıldızlara benzettikleri anlarda hayal güçlerini kullanmışlardır. Ebruyu kendi öğretim uygulamalarına nasıl dahil edebilecekleri konusunda görüşler geliştirmişlerdir. Ebru atölyelerinde sabır göstermeyi, kurallara uymayı, odaklanmayı, duyguların aktarımını, öz disiplin kurmayı, huzur ve sakinlik hissetmeyi deneyimlemişlerdir. Piro (2019), geleneksel sanatları icra etmenin, öğretmen adaylarına yeni fikirleri keşfetme, tasarlama fırsatı sağladığını ve sınıfta uygulanabilecek yaratıcı problem çözme becerilerini geliştirdiğini belirtmektedir. Cetinkaya ve Yenice'ye (2021) göre ebru sanatı insanlara terapötik etkiler, stres ve kaygı düzeylerini düşürme, yaratıcılığı devreye sokma ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirme gibi birçok fayda sağlamaktadır. Ayrıca ebru, bireylerin yeni beceriler öğrenmesini ve bunları çeşitli sanat ortamlarına dahil etmesini sağlamaktadır. Bu açıdan bulgular alanyazındaki ilgili araştırmalarla uyum içindedir.

Bu araştırmayla öğretmen adaylarının sanata olan ilgileri artmıştır. Onlar uygulamalı sanat eğitiminin yarattığı fırsatlardan yararlanarak sosyal bilgiler alanının potansiyelini keşfetmiştir. Geleneksel sanatları öğretmek, tarihi ve kültürel uygulamalar hakkında bireylerin bilgi edinmelerini sağladığı için önemlidir. Geleneksel sanatların öğretimi sadece kültürü korumakla kalmaz, aynı zamanda bireyler arasında yaratıcılığı ve kendini ifade etmeyi de teşvik eder (Ruggieri ve Giunchi, 2020; Widdess, 2013). Ebru sanatına ilişkin atölyelerde akran öğrenmeleri üst düzeyde gerçekleşmiştir. Diğer taraftan tarihsel empati yeteneklerini kullanarak sosyal bilgiler alanının doğasıyla daha iyi bir özdeşim kurdukları görülmüştür. Öğretmen adayları, geleneksel sanatlardan yararlanarak kültürel ufuklarını genişletebilir ve hitap edecekleri öğrencilerin yani toplumun kültürel mirasını daha iyi anlayabilir. Bu açıdan araştırmanın bulguları alanyazındaki ilgili araştırmalarla uyum içindedir.

**Anahtar Kelimeler**: Sanat eğitimi, estetik değer, ebru sanatı, sosyal bilgiler, öğretmen adayları, eylem araştırması

**Kaynakça**

Akhan, N. E. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sanat algıları ve sanat konularının öğretimine yönelik görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(ÖYGE Özel Sayısı), 146-169.

Akin-Burns, N., & Burns, M. (2017). Learning across cultures with marbling. *Art Education, 70*(4), 22-29. https://doi.org/10.1080/00043125.2017.1280161

Ayantaş, T. (2019). Aesthetic value teaching in social studies textbooks. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences, 6*(4) 087-092. ISSN 2547-8818.

Ayaydın, A. ve Kurtuldu, M. K. (2010). Sanat eğitimine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20*(2), 201-209.

Ayaydın, A., Kurtuldu, M. K., & Dayı, B. A. (2017). Sanata ilişkin görüşleri belirleme ölçeğinin geliştirilmesi (Karadeniz Teknik Üniversitesi Örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(1), 204-219.

Bahri, S., Singh, M., & Gupta, S. S. (2018). Developing aesthetic sense through the visual arts: art-based practices. *Journal of Aesthetic Education, 52*(4), 58-78. https://doi.org/10.5406/jaesteduc.52.4.0058

Baird, J., & North, S. (2016). Exploring the use of traditional Māori arts in teacher education. *Journal of the World Council for Curriculum and Instruction, 16*(2), 57-68.

Baş, K. (2020). Sosyal bilgiler ders kitaplarında sanat kavramının ve sanat içerikli konuların yeri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 14*(31), 668-691. https://doi.org/10.29329/mjer,2020.234.32

Begiç, H. N. (2015). Unesco Dünya Kültürel Miras Listesinde Yer Alan Geleneksel Türk Ebru Sanatı'nda Yeni Yorumlar. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi, 1*(37), 587-605.

Berg, B. L. & Lune, H. (2015). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* H. Aydın. (Çev. Edt). Konya: Eğitim Kitabevi.

Bursa, S., & Ersoy, A. (2020). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının 2018 Öğretmen Yetiştirme Programı Seçmeli Ders Tercihleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(37), 59-72.

Burton, J. (2018). Framing curriculum integration. *Art Education, 71*(1), 86-89.

Campbell, P. S., & Selden, D. (2005). Art education and the social studies. *Theory Into Practice, 44*(1), 27-35.

Cetinkaya, N. & Yenice, N. (2021). The Effect of Marbling Art Education on Preschool Children's Creativity and Stress Levels. *The Journal of Arts Theory and Culture, 7*(1), 15-26. https://doi.org/10.26650/jatc2021-0002

Creswell, J, W. (2013). *Research Design Qualitative, Quantitative, and Mixed Method Approaches (4nd ed.)*. SAGE Publications.

Demirci Katırancı, M. (2017). Sanat eğitiminin gerekliliğine ilişkin pedagojik formasyon öğrencilerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 25*(4), 1635-1650.

Deveci, H. (2009). Sosyal bilgiler dergisinde kültürden yararlanma: öğretmen adaylarının kültür portfolyalarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(28), 001-019.

Doğan, M. (2021). Üniversite öğrencilerinin sanata ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 60*, 441-456.

# Öğretmen Adaylarının Ekolojik Ayak İzleri ve Çevre Sorunlarına Yönelik Farkındalıkları

Emre Yıldız
Atatürk Üniversitesi

**Problem Durumu**

Çevrenin sunduğu imkanlardan eşit oranlarda yararlanmak tüm canlıların hakkı olduğu gibi gelecek nesillerin de temiz ve sürdürülebilir bir çevrede yaşam hakkı vardır. Ancak insanlar çoğunlukla çevreyi tahrip etmekte ve geri döndürülemez zararlar verebilmektedir. Bu durum sürdürülebilirliğe büyük zararlar vermekte ve günümüz canlıların çevreden yararlanma hakkına etkisi olmasa bile gelecek nesillere bozulmuş bir çevre kalmasına neden olmaktadır. İnsanların çevreye verdiği zararın bir göstergesi ekolojik ayak izidir. Ekolojik ayak izimizi öğrenerek, çevreye verdiğimiz zararları azaltabiliriz. Ekolojik ayak izi tüketim alışkanlıklarımızla doğanın ne kadarını kullandığımızı ve tükettiklerimizi geri kazanabilmek için ne kadar alana ihtiyacımız olduğunu gösteren bir araçtır (Yıldız & Selvi, 2015). Ekolojik ayak izi yiyecek, barınma, ulaşım, enerji, tüketim malları ve hizmetleri olmak üzere farklı tüketim kategorilerinden oluşur (Wackernagel & Rees, 1996). Ekolojik ayak izi bireylerin çevreye karşı ne derece duyarlı olduklarını gösteren bir araç olduğundan bireylerde çevre bilincinin gelişmesine ve duyarlılıklarının artırılmasına katkı sağlamaktadır. Bu anlamda geleceğin bireyleri olacak gençlerin ve özelikle de çevre eğitimini erken yaşta alması gereken çocukların ekolojik ayak izi kavramı ile toplum olarak tüketiciliğin izlerini görmeleri sağlanacaktır (Öztürk, 2010). İnsanların daha sağlıklı ve güvenli bir çevrede yaşamlarını sürdürebilmeleri açısından çevre bilincinin ve duyarlılığının geliştirilmesi gerekmektedir. Çevre sorunlarını ortadan kaldırma ve bu sorunlarla mücadele etmede en etkili ve kalıcı çözüm elbette ki çevre bilincine sahip toplumlar yetiştirmektir. Çevreyle ilgili bilinçli toplumların yetişmesi için bireylere etkili bir çevre eğitimi verilmelidir (Güven & Aydoğdu, 2012). Çevre eğitiminde etkin rol alan grubun başında fen bilimleri öğretmenleri gelmektedir. Bu nedenle çevre duyarlılığına, çevreye karşı olumlu tutuma, çevresel sorunları çözmeye yönelik bilgiye, beceriye, değere ve deneyime sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi önem arz etmektedir (Vaughan, vd., 2003). Öğretmenlerin bu değerlere sahip olmasının sağlanmasında mesleğe başlamadan önce etkin bir öğrenme süreci sunulması gerekmektedir. Öğrenme sürecinin planlanmasında ve yürütülmesinde öğretmen adaylarının mevcut durumun belirlenmesi fayda sağlayacağından bu araştırmada öğretmen adaylarının ekolojik ayak izlerini, çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarını ve aralarındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır.

**Yöntem**

Araştırmada tarama modellerinden kesitsel tarama kullanılmıştır. Tarama araştırmalarının temel amacı bir popülasyonun özelliklerini tanımlamaktır ve istenilen sonuç popülasyonun bir veya daha fazla değişkene göre nasıl bir dağılım sergilediğini ortaya çıkarmaktır (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2011). Bu araştırmada öğretmen adaylarının ekolojik ayak izlerini, çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarını ve aralarındaki ilişkiyi incelemek amaçlandığından ve veriler tek seferde elde edildiğinden araştırmaya en uygun yöntem kesitsel tarama modelidir.

Evren ve örneklem

Araştırmanın evrenini 2021-2022 akademik yılı yaz okulunda bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örneklem grubunun belirlenmesinde tabakalı amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Yaz okulunda ders alan öğretmen adayı sayısı belirlenmiş ve bölümlere göre yüzde değerleri hesaplanmıştır. Bölümlerin evrendeki yüzdelerini temsil edecek şekilde örneklem yüzdeleri hesaplanmış ve örneklemdeki birey sayıları belirlenmiştir. Sonuç olarak örneklemde 98 öğretmen adayı bulunmaktadır.

Veri toplama araçları

Ekolojik ayak izi hesaplama aracı

Öğretmen adaylarının ekolojik ayak izleri web tabanlı bir uygulama üzerinden hesaplanmıştır. Bu uygulama web sayfasını kullanan bireylerin verdikleri cevaplara göre ekolojik ayak izi değerini hesaplamakta ve küresel hektar cinsinden hesaplamaktadır.

Çevre Sorunlarına Yönelik Farkındalık Ölçeği

Çevre Sorunlarına Yönelik Farkındalık Ölçeği Güven ve Aydoğdu (2012) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek geliştirmeye alanyazın inceleme ile başlanmıştır. Maddelerin yazımında Bloom taksonomisi bilişsel basamaklar dikkate alınmıştır. 87 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Ölçeğin geçerliğini belirlemek için içerik geçerliği, ölçüt geçerliği ve yapı geçerliği sınamaları yapılmıştır. İçerik geçerliği için uzman görüşlerine başvurulmuş, yapı geçerliği için faktör analizi yapılmış, ölçüt geçerliği için alt ve üst grup puanları arasındaki fark incelenmiştir. Bu araştırma için ölçeğin güvenirlik katsayıları; birinci altboyut için .80, ikinci altboyut için .82, üçüncü altboyut için .85, dördüncü altboyut için .87, beşinci altboyut için .95, altıncı altboyut için .89 ve ölçek geneli için .94 olarak hesaplanmıştır.

Veri analizi

Veriler iki aşamada analiz edilmektedir. Elde edilen nicel veriler için öncelikle normallik analizleri yapılmıştır. Verilerin parametrik testlerin varsayımlarını sağladığı tespit edilmiştir. Bu nedenle nicel verilerin analizinde parametrik testlerden bağımsız gruplar t-testi ve ANOVA kullanılmıştır. Nitel verilerin analizi henüz devam etmekte olup içerik analizi kullanılmaktadır. Veriler üzerinde tekrarlı okumalar yapılarak kodlar oluşturulacak ve ilgili kısımlara kodlar atanacaktır. Benzer kodlar temalar altında birleştirilerek sunulacaktır. Veriler bağımsız bir araştırmacı tarafından analiz edilerek iki araştırmacı arasındaki uyum miktarı hesaplanacaktır ve uyumsuzluk olan durumlar üzerinde uyum sağlanmaya çalışılacaktır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının ekolojik ayak izleri arasında anlamlı fark bulunmazken, çevre sorunlarına yönelik farkındalıkları arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının ekolojik ayak izleri arasında anlamlı fark tespit edilmezken, çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarının kavrama, uygulama basamakları ve toplamı arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının yaşadıkları bölgeye göre ekolojik ayak izleri ve çevre sorunlarına yönelik farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur. Çevre dersi alan ve almayan öğretmen adaylarının ekolojik ayak izleri ve çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarının bilgi, analiz, sentez ve değerlendirme basamakları ile toplamı arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Çevre dersi alan öğretmen adaylarının kavrama ve uygulama düzeylerindeki çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarının çevre dersi almayan öğretmen adaylarından anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ekolojik ayak izi kavramıyla daha önce tanışmış olan ve ilk kez duyan öğretmen adaylarının ekolojik ayak izleri, çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarının uygulama, analiz ve değerlendirme basamakları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Ekolojik ayak izi kavramıyla daha önce tanışmış olan öğretmen adaylarının bilgi, kavrama ve sentez düzeyindeki çevre sorunlarına yönelik farkındalıkları ile toplamının ekolojik ayak izi kavramını ilk kez duyan öğretmen adaylarından anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen nitel verilerin analizleri henüz devam etmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Ekolojik ayak izi, çevre sorunlarına yönelik farkındalık, öğretmen adayı

**Kaynakça**

Büyüköztürk, Ş., K. Çakmak, E., Akgün, Ö. Erkan, Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education* (8 th ed.). New York: McGraw-Hill.

Güven, E., & Aydoğdu, M. (2012). Çevre Sorunlarına Yönelik Davranış Ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmen adaylarının davranış düzeylerinin belirlenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*(2), 573-589.

Öztürk, G. (2010). *İlköğretim 7. sınıflarda çevre eğitimi için ekolojik ayak izi kavramının kullanılması ve değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Vaughan, C., Gack, J., Solorazano, H., & Ray, R. (2003). The effect of environmental education on school children, their parents, and community members: a study of intergenerational and intercommunity learning. *The Journal of Environmental Education, 34*(3), 12-21.

Wackernagel, M., & Rees, W. (1996). Our ecological footprint reducing human ımpact on the earth. *Enviromental Education Bioscience, 45*(6), 45-52.

Yıldız, E., & Selvi, M. (2015). Fen bilimleri öğretmen adaylarının ekolojik ayak izleri ve ekolojik ayak izini azaltma yolları konusundaki görüşleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi 35*(3), 457-487.

# İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Sınıf Öğretmenlerinin Yeterlikleri: Bir Delphi Çalışması

Burak Cesur
Gaziantep Üniversitesi

Ali Ekber Şahin
Hacettepe Üniversitesi

**Problem Durumu**

Yirmi birinci yüzyılın beklentilerine cevap verebilen nitelikli bireylerin yetiştirilmesi için öğrencilere öncelikle çeşitli zihinsel becerilerin kazandırılması gerekmektedir. Kuşkusuz bu zihinsel becerilerin başında okuma becerisi gelmektedir. Zihinsel bir süreç olarak okuma becerisinin karmaşık ve çok boyutlu bir yapıya sahip olması, bu becerinin öğrencilere nasıl kazandırılacağı ve geliştirileceği konusunda verilecek cevapları da güçleştirmektedir. Okuma becerisinin bütün boyutlarıyla ele alınarak özellikle ilkokul kademesindeki öğrencilerde etkili bir biçimde geliştirilmesi, öğrencilerin sonraki öğrenim yaşamındaki başarısının en önemli anahtarı olarak değerlendirilmektedir. Birçok ülkede okuma eğitiminin nitelikli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için okuma uzmanları yetiştirilmekte ve okullarda bu uzmanlardan önemli oranda faydalanılmaktadır (Bean, 2015). Okuma uzmanları; okuma becerilerine yönelik tanılama ve değerlendirme süreçlerinde, öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde, okuma güçlüklerinin tespit edilmesinde ve giderilmesinde, okuma programlarının hazırlanmasında, okul yöneticileri ve ailelerle işbirliği yapılması ve onlara liderlik edilmesinde ve sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini desteklenmesinde aktif bir şekilde sorumluluk üstlenmektedir (Bean, 2015; Dole, 2004; International Literacy Association [ILA], 2018). ILA (2018) Okuma uzmanlarının sahip olması gereken yedi temel yeterlik alanını şu şekilde belirtmektedir:

- *Temel Bilgiler:* Okuma-yazmanın ve dil becerilerinin teorik, tarihsel ve araştırmaya dayalı temelleri, birbirleriyle olan ilişkileri hakkında bilgi sahibi olma
- *Eğitim Programları ve Öğretimi*: Tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak ve okuma öğretimine yönelik stratejileri uygulamak için okuma programları geliştirebilme ve değerlendirebilme
- *Ölçme ve Değerlendirme*: Öğrenci başarısını tanılamak ve değerlendirmek için farklı türde geçerli, güvenilir ve adil araçları geliştirme, mevcut araçlardan uygun olanı seçebilme ve diğer paydaşlarla bu süreçte işbirliği yapabilme
- *Çeşitlilik ve Eşitlik:* Eşitlik ve çeşitlilik kavramlarının pedagojik ve kuramsal temellerini bilme, öğrencilerin sosyal, kültürel, dilsel ve ekonomik farklılıklarını merkeze alan kapsayıcı bir sınıf ortamı oluşturabilme
- *Öğrenme Ortamı*: Öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarını dikkate alarak motivasyonlarını artırmak ve ilgilerini çekmek için yazılı ve dijital materyalleri ve teknolojileri öğrenme ortamına etkili bir biçimde entegre edebilme
- *Mesleki Gelişim ve Liderlik*: Liderlik rollerinin ve sorumluluklarının bir parçası olarak sürekli mesleki gelişim faaliyetlerine katılabilme
- *Uygulamalı/Klinik Deneyimler*: Bir danışman tarafından gözlemlenen klinik deneyimlerini etkili bir şekilde gerçekleştirebilme ve geri bildirimleri uygulamalarına yansıtabilme

Türkiye'de okuma uzmanı yetiştirilmesi ve istihdam edilmesi konusunda bazı araştırmalar (Akyol ve Yıldız, 2013; Uyar, Yıldırım ve Ateş, 2011) yürütülmüş olsa da yetkili kurumlarca böyle bir girişim gerçekleştirilmemiştir. Dolayısıyla, yukarıda belirtilen bilgi, beceri ve yeterliklerin ilkokul düzeyinde okuma eğitimini gerçekleştiren sınıf öğretmenlerini işaret ettiği söylenebilir. Türkiye'de ilkokul öğrencilerine okuma becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesindeki birincil ve en önemli kişi olarak sınıf öğretmenlerinin okuma eğitimi sürecindeki yeterlikleri, öğrencilerin okuma başarıları açısından büyük önem taşımaktadır (Baydık, 2011). Bu durum, sınıf öğretmenlerinin okuma becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesine ilişkin yeterliklerinin ortaya konmasının gerekli olduğunu göstermektedir. Ulusal ve uluslararası literatür incelendiğinde, okuma becerileri ile ilgili birçok bilimsel araştırma ile karşılaşmak mümkündür ancak bu konuda sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterlikler ile ilgili sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır (Akyol ve Yıldız, 2013; Carter, 2021; Hudson, 2021; Uyar, Yıldırım ve Ateş, 2011). Bu araştırmanın temel amacı da ilkokul öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterlikleri ortaya koymaktır. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda aşağıda yer alan araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. İlkokul öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterlikler nelerdir?
2. İlkokul öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterliklere ilişkin uzmanlar arasında bir görüş birliği var mıdır?

**Yöntem**

Bu araştırmada, nitel bir yaklaşım kapsamında değerlendirilebilecek olan Delphi tekniği kullanılmıştır. Delphi tekniğinin temel amacı, bir problem durumuna yönelik çözüm üretebilmek için farklı bakış açılarına sahip olan uzmanlardan sistematik ve kapsamlı görüşler elde etmek, geleceğe yönelik öngörülerde bulunmak ve öngörüler konusunda uzmanlar arasında görüş birliği olup olmadığını tespit etmektir (Turoff ve Linstone, 2002; Şahin, 2004). 1972). Bu araştırmanın çalışma grubunu 15 öğretim elemanı ve 5 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Uzman grubunun belirlenmesinde ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Uzman grubunda yer alan katılımcılar için belirlenen ölçütler aşağıda ifade edilmiştir:

Öğretim elemanı ölçütleri;

- Eğitim fakültelerinin Temel Eğitim, Türkçe Eğitimi ya da Özel Eğitim bölümlerinden birinde öğretim elemanı olarak görev yapıyor olmak
- Okuduğunu anlama, akıcı okuma, kelime bilgisi, erken okuryazarlık, ilk okuma ve yazma öğretimi, öğretmen yeterlikleri, okuma programları, okuma uzmanlığı, okuma güçlüğü, okumayı ölçme ve değerlendirme, Türkçe öğretimi konularının birinde ya da birden fazlasına yönelik bilimsel çalışma yürütmüş olmak

Sınıf öğretmeni ölçütleri;

- Sınıf Öğretmenliği lisans mezunu olmak
- İlkokul kademesinde fiilen sınıf öğretmenliği yapıyor olmak
- Sınıf Eğitimi alanında tezli yüksek lisans yapıyor (tez aşamasına geçmiş olmak) veya yapmış olmak

Bu araştırmada görüşme formu ve Delphi anketleri olmak üzere farklı veri toplama araçları kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Anketlerden elde edilen nicel verilerin analizinde ortalama, medyan, standart sapma, çeyreklikler arası fark değeri gibi bazı betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Bu araştırmada yeterlik maddeleri üzerinde uzlaşma düzeyinin tespit edilmesinde Şahin (2010) tarafından belirtilen uzlaşma ölçütleri kullanılmıştır. Bu araştırmada iç geçerliği sağlamak için uzman grubuna 20 katılımcı dahil edilmiş ve bu katılımcılarla görüşmelerin gerçekleştirilmesi ile verilerin toplanmasına ilişkin doyum noktasına ulaşılmıştır. Delphi araştırmalarının dış geçerliği, uzman grubuna dahil edilen katılımcıların nitelikleri ile yakından ilişkilidir. Uzman grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme tekniği kullanılmış ve uzmanlık ölçütleri açık bir şekilde ifade edilmiştir. Araştırmada iç güvenirliği sağlamak için veri toplama sürecinde yapılan görüşmeler ve uygulanan anketler belirli bir sistematik takip edilerek sürdürülmüştür. Delphi anketleri arasındaki tutarlılığı tahmin etmek için her iki anket sonucunda ortaya çıkan uzlaşma oranları değerlendirildiğinde yeterlik maddelerinin çoğunun alan uzmanları tarafından kabul edildiği görülürse, anketteki yanıtların tutarlı bir şekilde sunulduğu yorumu yapılabilir. Buna göre Delphi anketlerindeki görüş birliği durumuna bakıldığında, yeterlik maddelerinin tamamında görüş birliğinin sağlandığı anlaşılmaktadır. Dış güvenirliği sağlamak için veri toplama sürecinin ilk aşamasında gerçekleştirilen görüşme metinlerinden biri hem araştırmacı hem de bağımsız bir araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Kodlayıcılar arası uyuşum oranı %88.73 olarak hesaplanmıştır. Görüş birliği oranının %70 ve üzerinde olması yeterli bir güvenirlik değerine işaret etmektedir (Miles ve Huberman, 1994).

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Okuma becerisi her ne kadar bireysel bir eylem olsa da ilkokul öğrencilerinde bu becerinin geliştirilmesinde sınıf öğretmenlerine önemli bir rol düşmektedir. Bu açıdan, sınıf öğretmenlerinin okuma alanına özgü olarak çeşitli yeterliklere sahip olması gerektiği söylenebilir. Bu araştırma, ilkokul öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterlikleri belirlemek ve bu yeterlikler üzerinde uzmanlar arasında bir görüş birliği olup olmadığını tespit etmek amacıyla yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin 7 yeterlik alanı altında yer alan 40 yeterliğe sahip olması gerektiği belirlenmiştir. Sonuç olarak, bu araştırmada ortaya konan 40 yeterlik maddesi üzerinde uzmanlar arasında bir görüş birliği olduğu saptanmıştır. "Anlama becerisini geliştirebilme" yeterlik maddesi üzerinde en fazla görüş birliği sağlanan yeterlik maddesi iken; "Okuma becerilerini geliştirebilme konusunda topluma liderlik edebilme" yeterlik maddesi ise üzerinde en az görüş birliği sağlanan yeterlik maddesi olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamında uygulayıcılara ve öğretmen yetiştiren kurumlara yönelik bazı öneriler geliştirilmiştir. Öncelikle sınıf öğretmenlerinin bu yeterliklere ne düzeyde sahip olduğunun belirlenmesine ihtiyaç duyulabilir. Ardından sınıf öğretmenlerine yönelik verimli ve etkili hizmet içi eğitim ve mesleki gelişim faaliyetlerinin düzenlenerek bu yeterliklerinin artırılması sağlanabilir. Yine sınıf öğretmenlerine yönelik okuma uzmanlığı kapsamında lisansüstü düzeyde tezsiz yüksek lisans, tezli yüksek lisans ya da sertifika programlarının açılması, sınıf öğretmenleri ile işbirliği yapabilecek okuma uzmanlarının yetiştirilmesi ve istihdam edilmesi, sınıf öğretmeni yetiştirme lisans programlarındaki bazı derslerin ve ders içeriklerinin güncellenmesi ve sağlanabilir.

**Anahtar Kelimeler**: Delphi tekniği, öğretmen yeterlikleri, okuma becerileri

**Kaynakça**

Akyol, H. ve Yıldız, M. (2013). Okuma uzmanlığı ve okuma uzmanı yetiştirilmesine yönelik bir program önerisi/A program proposal for training the reading specialist. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 1*(1), 1-8.

Akyol, H. ve Kodan, H. (2016). Okuma Güçlüğünün Giderilmesine Yönelik Bir Uygulama: Akıcı Okuma Stratejilerinin Kullanımı. *Ondokuz Mayis University Journal of Education*, *35*(2), 7-21.

Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, *36*(162), 302-319.

Bean, R. M. (2015). *The reading specialist: Leadership and coaching for the classroom, school, and community*. Guilford Publications.

Carter, J. (2021). Supporting preservice teachers to become informed teachers of reading through one-to-one tutoring in an English initial teacher education setting. *Education 3-13*, 1-14. https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1985578

Fish, L. S. ve Busby, D. M. (1996). The delphi method. *Research methods in family therapy*, 469, 482.

Heiko, A. V. D. G. (2012). Consensus measurement in Delphi studies: review and implications for future quality assurance. *Technological forecasting and social change*, *79*(8), 1525-1536.

International Literacy Association. (2018). *Standards for the preparation of literacy professionals 2017*. Newark, DE: Author.

Linstone, H. A. ve Turoff, M. (2002). *The Delphi method: Techniques and applications*. Addison Wesley Newark, NJ: New Jersey Institute of Technology.

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

National Reading Panel. (2000). *Report of the national reading panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction.* Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.

Powell, C. (2003). The Delphi technique: myths and realities. *Journal of advanced nursing*, *41*(4), 376-382.

Strauss, A. ve Corbin, J. (1990). Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques. Newbury Park, CA: Sage Publications

Şahin, A. E. (2004). Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, 5*(58), 58-62.

Şahin, A. E. (2001). Eğitim araştırmalarında delphi tekniği ve kullanımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 20, 215-220.

Şahin, A. E. (2010). Professional status of elementary teaching in Turkey: A Delphi study. Teachers and Teaching. *Theory and Practice*, *16*(4), 437-459.

Uyar, Y., Yıldırım, K. ve Ateş, S. (2011). Okuma uzmanlığının Türkiye'deki üniversitelerde lisansüstü bir program olarak yapılandırılması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *4*(1), 132-149.

Yıldız, M., Yıldırım, K., Ates, S. ve Rasinski, T. (2012). Perceptions of Turkish parents with children identified as dyslexic about the problems that they and their children experience. *Reading Psychology*, *33*(5), 399-422.

# Ders İmecesi Yöntemiyle Uygulanan STEM Eğitim Süreci

Elçin Ayaz
Dicle Üniversitesi

Fatih Yılmaz
Dicle Üniversitesi

**Problem Durumu**

Mühendislik tasarım temelli öğretim anlayışı, 21. yüzyılda bireylerin sahip olması gereken nitelikli teknoloji okuryazarlığına katkı sağlamaktadır (Schwartz, Akom, Skjold, Hong, Kagumba & Huang, 2007). Mühendislik disiplini ile fen ve teknolojinin entegre edildiği bu yaklaşım, ABD'de aranan nitelikli insan gücü anlayışı doğrultusunda fen, matematik, mühendislik ve teknoloji disiplinlerinin bütünleştiği STEM eğitim yaklaşımını açığa çıkarmıştır (Bybee, 2010). Birçok ülkede de yaygınlaşan STEM eğitim anlayışı, ülkelerin kendi eğitim sistemlerine uygun şekilde kullanılmaktadır. Yenilenen eğitim anlayışlarının okullarda hızlı ve etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının sahip oldukları bilgi ve becerilerin geliştirilmesinde farklı içeriklere başvurulmaktadır. Bunlardan biri de ders imcesi yöntemidir. Amstrong'a (2011) göre ders imecesi, bir grup öğretmenin herhangi bir ders kapsamında hazırladıkları ders içeriklerini ve ders planlarını gözlemledikleri ve içeriği iyileştirmek için çabaladıkları bir süreçtir. Ayrıca birden çok öğretmenin dâhil olduğu ortamlarda farklı yaklaşımların uygulandığı ve bunların öğrenmedeki sonuçlarının analiz edildiği bir yöntemdir. Ders imcesi ile öğretmenlerin bilgi ve beceri gelişimine de katkı sağlanmaktadır (Stigler & Hiebert, 2009). Aykan ve Yıldırım (2002) ders imecesi ile entegreli olarak hazırlanacak olan içeriklerin STEM ders planlarının niteliğini artıracağını belirtmektedir. Dolayısıyla mühendislik ve girişimcilik uygulamalarının başladığı ilkokul 4.sınıf seviyesinde ders imecesi yöntemi ile yürütülen STEM eğitim sürecinin uygulama aşamalarının nasıl olduğunun ve bu süreçte öğretmen adaylarının nasıl bir yol izlediğinin anlaşılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırma, gerçek sınıf ortamında uygulanan STEM eğitim yaklaşımı ile öğrencilerin karşılaştıkları yaşam problemlerini çözme sürecinde sergiledikleri performanslarının ortak bakış açısıyla değerlendirilmesi açısından olduça önemlidir. Bu bağlamda araştırmanın amacı; sınıf öğretmeni adaylarının ilkokul dördüncü sınıflarda ders imecesi yöntemi kullanarak uyguladığı STEM eğitim sürecinin incelenmesidir.

Araştırma amacına ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. *STEM eğitim sürecindeki Problem durumlarına yönelik mühendislik tasarım süreci aşamaları nasıldır?*
2. *STEM eğitim sürecinde öğretmen adayları nasıl bir yol izlemektedir?*
3. *Öğretmen adaylarının genel STEM Eğitimi süreci hakkındaki gözlemleri nelerdir?*
4. *İlkokul öğrencilerin genel STEM Eğitimi süreci hakkındaki görüşleri nelerdir?*

**Yöntem**

Bu çalışmada, ders imecesi yöntemi kullanılarak uygulanan STEM eğitim sürecinin incelenmesi için nitel araştırma kapsamında bütüncül tek durum desenine kullanılmıştır. Bütüncül tek durum deseni; genel bir durumu, olguyu ya da evreni araştırmak için kullanılır (Stake, 2005). Ayrıca küçük grup davranışlarının da anlaşılmasını sağlamaktadır (Yin, 2014). Çalışmanın katılımcıları Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitim Ana bilim Dalı'nda öğrenim gören sekiz dördüncü sınıf öğretmen adayıdır. Öğretmen adayları gerekli etik ve uygulama izinleri alınmış araştırmanın uygulaması için belirlenen devlet okulunda Öğretmenlik Uygulaması- II dersi kapsamında yürütmüşlerdir. Öğretmen adaylarına süreç boyunca iki araştırmacı öğretim üyesi rehberlik etmiştir. Ayrıca uygulamanın yapıldığı sınıftaki ilkokul öğrencilerinin de görüşlerine yer verilmiştir. Bu kapsamda araştırma süreci sırasıyla aşağıda belirtilmiştir.

*Araştırma Süreci*

- *Ekibin toplanması*
- *İkinci toplantı (ilk tasarım görevine karar verilmesi)*
- *Birinci tasarımın ders planı hazırlanması*
- *Ekibin okul ziyareti, çalışma alanının belirlenmesi*
- *Birinci tasarım döngüsü 1. ders (Kule Yapımı/Yer Kabuğu ve Dünya'mızın Hareketler)*
- *Birinci tasarım döngüsü 2. ders planın revize edilip uygulanması*
- *İkinci tasarım döngüsü 1. ders (Oyuncak üretimi/Kuvvet ve Hareket)*
- *İkinci tasarım döngüsü 2. ders planın revize edilip uygulanması*
- *İkinci tasarım döngüsü 3. ders planın revize edilip uygulanması*

- *Üçüncü tasarım döngüsü 1. ders (Su Çarkı/ İnsan ve Çevre)*
- *Üçüncü tasarım döngüsü 2. ders planın revize edilip uygulanması*
- *Üçüncü tasarım döngüsü 3. ders planın revize edilip uygulanması*

*Veri Toplama Süreci ve Veri Analizi*

Öğretmen adayları, öğrencilerin bu sürecin nasıl ilerlediğini kaydetmek ve incelemek için günlükler ve gözlem notları tutmuştur. Sürecin sonunda genel bir değerlendirme yapmaları için ilkokul öğrencilerinin görüşlerine de başvurulmuştur. Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının gözlem notları, günlükleri ve süreç sonunda öğrencilerin görüşlerinden elde edilen veriler içerik analiz ile analiz edilerek yorumlanmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma kapsamında üç problem durumuna yönelik (Kule Yapımı, Oyuncak Üretimi ve Su Çarkı) tasarım döngülerinde öğrencilerin fen, matematik, mühendislik ve teknoloji disiplinlerinden yararlanmaları istenerek verilen problem durumuna çözüm üretmeleri ve ürün tasarlamaları istenmiştir. Buna yönelik sonuçlar incelendiğinde, öğrencilerin tasarım döngülerinde özellikle matematikten yararlanma, hesaplamalarda ve çizim aşamalarında zorluk yaşandığı gözlenmiştir. Grup çalışmalarında ve birlikte karar verme durumlarında uyumsuzluk yaşadıkları gözlenmiştir. Ancak ikinci tasarım sürecinden sonra öğrencilerin etkinlikleri verimli ve eğlenceli şekilde yürüttüğü ve STEM hakkında bilgi almak için meraklı ve istekli oldukları gözlenmiştir.

Öğretmen adayları süreç ile ilgili öğrencilerin fen bilgisi ile ilgili konu alan bilgi seviyelerinin artırılarak bu bilgileri kullanabilecekleri prototip çizimlerine daha çok zaman ayrılması gerektiğini belirtmiştir. STEM etkinliklerin yapılması için malzeme seçiminde esnek olunabileceğini ifade ederek problem çözümlerinde ortak karar alabilmek için öğrencilerin eş zamanlı sınıfta bulunmalarının oldukça önemli olduğunu da açıklamıştır. Ayrıca öğretmen adayları, bütün disiplinlerin kazanımlarından yararlanabilecekleri yaratıcı düşünmeye fırsat sağlayacak içeriklere sıklıkla yer verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

İlkokul öğrencilerin STEM eğitim süreci ile ilgili hayal güçlerinin genişlediğini, mucit gibi düşündüklerini, öğrenmeye açık olduklarını, süreçten keyif aldıklarını, işbirlikçi çalışabildiklerini ve asla pes etmemeleri gerektiğini anladıklarını ifade etmiştir.

Sonuç olarak mühendislik tasarım temelli öğretim süreci ve STEM eğitim anlayışı erken yaşta öğrenciler için etkili şekilde kullanılmalıdır. Uygulayıcıların tasarım süreçlerine ve aşamalarını öğrenci seviyesine uygun şekilde yapılandırılmalıdır. Prototip çizim aşamasına çok zaman ayrılmalıdır. Bu derslere ayrılan süre arttıkça öğrencilerin de keyif alma ve olumlu düşünme eğilimleri artacaktır. Derslerin işleneceği ortamın uygunluğu, öğrenci sayısı ve uygun zaman aralığı verimi artıracağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: STEM eğitim yaklaşımı, ders imecesi, ilkokul fen bilimleri dersi, öğretmen adayları

**Kaynakça**

Armstrong, A. (2011). Lesson study puts a collaborative lens on student learning. *Tools for schools, 14*(4), 2-7.

Aykan, A., & Yıldırım, B. (2022). The Integration of a lesson study model into distance STEM education during the covid-19 pandemic: Teachers' views and practice. *Technology, Knowledge and Learning*, *27*(2), 609-637.

Bybee, R. W. (2010). What is stem education? *Science*, *329*(5995), 996-996.

Schwartz, R. S., Akom, G., Skjold, B., Hong, H. H., Kagumba, R., & Huang, F. (2007, April). A change in perspective: Science education graduate students' reflections on learning about NOS. In *International meeting of the National Association for Research in Science Teaching.* New Orleans, LA.

Stake, R. E. 2005. Qualitative case studies. Pages 433-466 in N. K. Denzin and Y. S. Lincoln, editors. *The SAGE handbook of qualitative research. Third edition*. SAGE, Thousand Oaks, California, USA.

Stigler, J. W., & Hiebert, J. (2009). Closing the teaching gap. *Phi Delta Kappan*, *91*(3), 32-37.

Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5. bs.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications

# Öğretmen Adaylarının STEM Pedagojik Alan Bilgisi Algıları, STEM'e Yönelik Tutumları ve STEM Eğitimine Yönelik Sınıf içi Uygulama Öz-Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki

Pınar Çavaş
Ege Üniversitesi

Ahmet Kara
Kastamonu Ün.

Şengül Saime Anagün
Eskişehir Osmangazi Ün.

Aslıhan Ayar
Ege Üniversitesi

**Problem Durumu**

21. yüzyıl eğitimi, günlük hayatın karmaşık ve zor sorunlarıyla baş edebilen bireyler yetiştirmenin gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu bakış açısıyla gelişmiş ülkeler, 21. yüzyılın ihtiyaç duyduğu bireyleri yetiştirmek için STEM eğitimine giderek daha fazla önem vermektedir. STEM eğitimi dört farklı disiplini bir araya getirerek öğrenenlere gerçek dünya sorunlarının çözümüne yönelik eşsiz öğrenme deneyimleri sunan ve böylece okul, toplum, iş yaşamı ve küresel dünya arasında bağlantı kurulmasına olanak tanıyan disiplinler arası bir öğretme ve öğrenme yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Bybee, 2013; Vasquez, Sneider, & Comer, 2013).

STEM eğitimi ile hedeflenen niteliklere sahip geleceğin toplumunu oluşturacak bireylerin yetiştirilmesinde öğretmenler önemli rollere sahiptir. Nitelikli STEM eğitimi için öğretmenlerin sadece STEM disiplinlerindeki konu alan bilgisi ve uzmanlığı yeterli olmayacaktır. Song (2020), STEM eğitiminin uygulanması için öğretmen yeterlikleriyle ilgili bilişsel özellikler, öğretim becerileri ve duyuşsal özellikler olmak üzere üç yeterlik alanından söz etmektedir. Öğretmenler genel öğretmenlik özyeterliğine paralel olarak, STEM eğitimini sınıf içinde uygulayabilecek ve öğrencilerin bilgilerini derinleştirebilecek, STEM farkındalığı ve anlayışı geliştirebilecek STEM uygulamalarına yönelik özyeterliğe de sahip olmalıdır. Öğretmenlerin STEM eğitimi konusundaki yeterlik inançları STEM eğitiminin başarısı açısından büyük önem taşımaktadır (Brand & Wilkins, 2007; Zeldin, Britner, & Parajes, 2008).

21. yüzyıl öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterliklere ilişkin farklı sınıflandırmalar yapılmıştır (Lemov, 2010; MEB, 2017). Bu sınıflandırmalar, öğretmenlerin uzmanlık alanlarına ilişkin pedagojik bilgiye ve mesleklerine yönelik olumlu tutumlara sahip olmaları konusunda birleşmektedir. Ayrıca öğretmenlerin sınıf içi uygulamalara yönelik öz-yeterlik algılarının yüksek olması da bu uygulamaların başarılı olması için gerekli unsurlar arasında yer almaktadır. Bu teorik çerçeveye dayalı olarak gerçekleştirilen bu araştırmanın genel amacı; öğretmen adaylarının STEM tutumlarının STEM pedagojik içerik bilgisi ile STEM sınıf içi uygulama öz yeterliliği arasındaki aracı etkisini incelemektir.

Bu genel amaç kapsamında oluşturulan hipotezler şunlardır:

H1: Alan tutumu anlamlı ve pozitif yönde yordamaktadır.

H2: Tutum yeterliği anlamlı ve pozitif yönde yordamaktadır.

H3: Alan yeterliği anlamlı ve pozitif yönde yordamaktadır.

H4: Alan ile yeterlik arasında tutumunun aracılık etkisi anlamlıdır.

**Yöntem**

Bu araştırmada öğretmen adaylarının STEM tutumları, STEM pedagojik içerik bilgisi ve STEM sınıf içi uygulama öz yeterliliği gibi gözlenen değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda bu araştırma nedensel desende gerçekleştirilmiştir. Nedensel desende araştırma, dahil edilen değişkenler arasında neden-sonuç ilişkisi kurularak tasarlanmaktadır (Neuman, 2007). Bu araştırmada neden değişkeni olarak STEM pedagojik içerik bilgisi, aracı değişken olarak STEM tutumları ve sonuç değişkeni olarak STEM sınıf içi uygulama öz yeterliliği yapılandırılmıştır. Araştırmaya 261 kadın (%75,7) ve 84 erkek (%24,3) olmak üzere toplam 345 öğretmen adayı dahil edilmiştir. 345 öğretmen adayının branş dağılımı ise 245 sınıf öğretmeni (%71,0) ve 100 fen bilgisi öğretmeni (%29,0) şeklindedir. Ayrıca katılımcıların sınıf düzeyleri 3. sınıfta (%64,9) 224, 4. sınıfta (%35,1) 121 kişidir. Araştırma verileri, STEM Pedagojik İçerik Bilgi Ölçeği (STEMPCKS), STEM Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği *(STEMAS)* ve STEM Sınıf İçi Uygulama Öz-Yeterlik Algıları Ölçeği*(STEMICPSEPS)* ile toplanmıştır. *STEMPCKS*, Yıldırım & Şahin-Topalcengiz (2019) tarafından geliştirilmiş, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçek 56 madde ve altı boyuttan oluşmaktadır. *STEMAS* ölçeğinin geliştirilmesi, geçerlilik ve güvenilirlik analizi Yaman (2020) tarafından yapılmıştır. STEMAS 17 madde ve tek boyutlu bir yapı içermektedir. Benzer biçimde *STEMICPSEPS* ölçeğinin de geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları Yaman (2020) tarafından yapılmıştır. Ölçek 23 madde ve üç boyuttan oluşmaktadır. Bu araştırmada STEM pedagojik içerik bilgisi, STEM tutumları ve STEM sınıf içi uygulama öz yeterliliği gibi gözlenen değişkenler arasında neden-sonuç ilişkisini ortaya koymak amacıyla path analizi tekniğinden yararlanılmıştır (Kline, 2019). Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) analizine başlamadan önce aykırı değer, tek değişkenli, çok değişkenli normallik ve çoklu bağlantı gibi ön analizler yapılarak Yapısal Eşitlik Modellemesi

(YEM) varsayımları test edilmiştir. Araştırmada kullanılan uyum iyiliği değerleri ($\chi 2$/df, CFI, RMSEA, GFI, AGFI) Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller (2003) tarafından önerilen ölçütlere göre değerlendirilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma sonuçlarına göre STEM Pedagojik İçerik Bilgisi ile STEM Tutumları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, araştırma sonuçları, STEM Tutumlarındaki bir birimlik artışın STEM Sınıf İçi Uygulama Öz-yeterliğini arttıracağını öngören varsayımı da kabul etmiştir. Bu araştırmada STEM Pedagojik Alan Bilgisi ile STEM Tutumları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir *(r=.477; p<.01).* Ayrıca STEM Tutumları ile STEM Sınıf İçi Uygulama Öz-Yeterliği arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur *(r=.151; p<.01).* Öte yandan, STEM Pedagojik İçerik Bilgisi ile STEM Sınıf İçi Uygulama Öz-Yeterliği arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür *(r= .103; p>.05).* STEM Pedagojik İçerik Bilgisindeki bir birimlik artış, STEM Tutumlarını 0,48 artırır *(t = 10,053; p <.001).* Ayrıca, STEM Tutumlarındaki bir birimlik artış, STEM Sınıf İçi Uygulama Öz-Yeterliğini 0,13 artırır *(t = 2,192; p <.05).* Öte yandan, STEM Pedagojik İçerik Bilgisinden STEM Sınıf İçi Uygulama Öz-Yeterliğine giden yol katsayısının anlamsız olduğu bulunmuştur *(t = .647; p >.05).* Bu bulgulardan hareketle model yeniden oluşturulmuş ve STEM tutumlarının aracı değişken olarak benimsendiği yeni model oluşturulmuştur. Bu amaçla, STEM Tutumlarının aracılık etkisinin anlamlılığını test etmek için bootstrapping analizi kullanılmıştır. Bootstrapping analizi sonuçları, STEM Pedagojik İçerik Bilgisi ile STEM Sınıf İçi Uygulama Öz-Yeterliği arasındaki ilişkide STEM Tutumlarının aracılık etkisinin anlamlı olduğunu ortaya koymuştur *(β = .07, 95% CI = .021, .123).* Tüm bu bulgular, STEM Pedagojik İçerik Bilgisi ile STEM Sınıf İçi Uygulama Öz-Yeterliği arasındaki ilişkide STEM Tutumlarının anlamlı bir aracı etkiye sahip olduğunu kanıtlamaktadır. Bu çalışmanın bulgularına dayalı olarak öğretmenlerin STEM öğretimini daha etkili uygulayabilmeleri için öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programlarının düzenlenmesinin uygun olabileceği önerilebilir.

**Anahtar Kelimeler**: STEM pedagojik alan bilgisi, STEM öz-yeterlik, STEM tutum, yapısal eşitlik modellemesi

**Kaynakça**

Brand, B. R., & Wilkins, J. L. M. (2007). Using self-efficacy as a construct for evaluating science and mathematics methods courses. *Journal of Science Teacher Education,* 18, 297-317.

Bybee, R.W. (2013) *The case for STEM education: Challenges and opportunities*. Washington, DC: National Science Teachers Association.

Kline, R. B. (2019). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.

Lemov, D. (2010). Teach Like a Champion. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri.* Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Müdürlüğü: Ankara. https://oygm.meb.gov.tr

Neuman, L. W. (2007). *Toplumsal araştırma yöntemleri: nitel ve nicel yaklaşımlar*. Özge, S. (Çev.), İstanbul: Yayın Odası.

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

Song, M. (2020). Integrated STEM Teaching competencies and performances as percieved by secondary teachers in South Korea. *International Journal of Comperative Education and Development,* 22(2), 131-146.

Vasquez, J. A., Sneider, C., & Comer, M. (2013). *STEM lesson essentials*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Yaman, F. (2020). *Investigation of teachers' self-efficacy perceptions of awareness, attitudes and ıntra-class practice towards STEM Education* (Unpublished PhD thesis), Dicle University, Diyarbakır.

Yıldırım, B., & Şahin-Topalcengiz, E. (2019). STEM pedagogical content knowledge scale (STEMPCK): A validity and reliability study. *Journal of STEM Teacher Education, 53*(2) 1-20. https://doi.org/10.30707/JSTE53.2Yildirim

Zeldin, A. L., Britner, S. L., & Pajares, F. (2008). A comparative study of self-efficacy beliefs of successful men and women in mathematics, science, and technology careers. *Journal of Research in Science Teaching,* 45, 1036-1058.

# Öğretmen Adaylarının Web 2.0 Araçlarını Kullanım Yetkinliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Ayşenur Kuloğlu
Fırat Üniversitesi

Nida Nur Gürbüz
Fırat Üniversitesi

Fatma Tutuş
Fırat Üniversitesi

Merve Özer
Fırat Üniversitesi

**Problem Durumu**

Günümüzde teknoloji büyük bir hızla yaşamlarımıza dahil olmakta ve gelişmektedir. Bu gelişim ile birlikte internet hayatımıza girdi. Zaman içerisinde yaşanan gelişimlerle birlikte internet kendi içerisinde farklılaştı Web 2.0 kavramı ortaya çıktı (O'Reilly, 2005). Web 2.0, internet ve internet kullanıcıları arasındaki etkileşimi yapılandırarak bunun üzerinden sosyal uygulamaların yapılmasına olanak verdi (Kosta, Alvelos, Teixeira, 2015). Web 2.0 araçları dijital içerikler, uygulamalarla kullanıcıların etkileşim, işbirliği, iletişim oluşturmasına olanak sağlamak gibi işlevlere sahiptir (Bennett, Bishop, Dalgarno, Kennedy, 2012; Kale, 2013).

Teknoloji sağlık, ekonomi, iletişim gibi birçok alanda farklılaşmaya neden olduğu gibi eğitim öğretim sürecinde de farklılaşmalara neden olmuştur. Teknolojiyle birlikte öğrencilerin ihtiyaçları, istekleri, becerileri farklılaşırken okul ortamları, öğretmenlerde sürece göre değişim göstermiştir. Teknolojiyle birlikte Web 2.0 araçlarının eğitim süreçlerine dahil olması farklı öğrenme öğretme biçimlerinin ortaya çıkmasına olanak tanımaktadır (Albion, 2008; Fonseca, Ernesto, 2011). Web 2.0 araçları, problem çözme, eleştirel düşünme, analiz yapabilme gibi düşünme becerileriyle birlikte iş birliği, grupla çalışma becerileri, yaratıcı düşünme gibi eğitim öğretime etki edici faaliyetleri de desteklemektedir. Bütün bu becerilere ek olarak Web 2.0 araçları katılımcıları süreçte etkin tutmaktadır (Elmas, Geban, 2012; akt. Özer, Albayrak Özer, 2017). Bütün bunlar değerlendirildiğinde bu araçların eğitimde kullanılmasının günümüzde gereklilik halini aldığı ifade edilebilir. Web 2.0 araçlarının eğitim öğretim de kullanılması öğrenci de olumlu etki bırakmaktadır ancak bu olumlu etki sadece bu araçların kullanımından değil kullanım biçiminden kaynaklanmaktadır (Kosta, Alvelos, Teixeira, 2015). Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını eğitime entegre etmeleri için gerekli bilgiler açısından eksikliği eğitim sürecine negatif yansıyacaktır. Bu nedenle öğretmen eğitimi içerisinde yer alan teknolojinin deneyimli kullanıcıları kabul edilen öğretmen adaylarının (Dutt-Doner, Allen, Corcoran, 2005) Web 2.0 araçlarına yönelik bilgileri, yetkinlikleri büyük önem taşımaktadır (Kale, 2013).Bu çalışmada ise öğretmen adaylarının Web 2. 0 araçlarının kulanım yetkinliklerinin önemi araştırmaya çalışalarak bu yetkinlikleri etkileyen değişkenler incelenmeye çalışılmıştır. Bu nedenle öğretmen adaylarının web 2.0 araçlarını kullanım yetkinlikleri cinsiyet, sınıf, bölüm, internette geçirilen süre, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, kardeş sayısı değişkenlerine bakılmıştır.

**Yöntem**

Bu araştırma, öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarına yönelik yetkinliklerinin incelendiği nicel bir çalışmadır. Betimsel araştırmalardan tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır. Betimsel araştırma, verilerin olabildiğince tam ve ayrıntılı bir şekilde tanımlanmaya çalışılması iken tarama yöntemi var olan durumun betimlenmesidir (Karasar, 1998).

Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim öğretim döneminde öğrenim gören 3. ve 4. sınıfda yer alan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın evreni verilerin analiz sonuçlarının genellemek istenilen kısmını oluştururken örneklem ise evrenden seçilen bir parçadır. Bu araştırmada uygun örnekleme yöntemi kullanışmıştır. Araştırmanın örneklemini ise 2022-2023 eğitim öğretim döneminde Fırat Üniversitesi'nde eğitim fakültesindeöğrenim gören farklı branşlardan 390 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Araştırma verilerini toplama aracı olarak Çelik (2020) tarafından geliştirilmiş "Web 2. 0 Araçları Kullanım Yetkinliği Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 39 maddeden oluşmakta olup içerisinde ters madde bulundurmamakla birlikte tek boyutludur. Çelik (2020) tarafından yapılan güvenirlik analiz sonuçları .98 olurken, bu araştırma için yapılan Croanbach Alpha güvenirlik değeri .97 olmuştur.

Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakmak amacı ile ölçeğin basıklık (Kurtosis) ve çarpıklık (Skewness) değerlerine bakılmış ve elde edilen değerlerin normal dağılım göstererek +1,5 ve -1,5 arasında olduğu görülmüştür. Verilerin normal dağılım göstermesi ile parametrik testler kullanılmıştır. İkili değişkenler için t-testi, ikiden fazla değişkenler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Verilerin analizleri için .05 anlamlılık değeri olarak kabul edilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Öğretmen adaylarının web 2.0 araçlarını kullanım yetkinlikleri cinsiyet, sınıf, bölüm, internette geçirilen süre, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, kardeş sayısı değişkenlerine göre incelenmiştir. Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplara yönelik ölçek ortalamasına bakıldığından web 2.0 araçlarına yönelik kullanım yetkinliklerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre bakıldığında web 2.0 araçlarının kullanım yetkinliklerinde anlamlı bir olmadığı ancak kadınların erkeklerden daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Sınıf değişkenine göre web 2.0 araçlarının kullanım yetkinliklerinde anlamlı bir olmadığı ancak 4.sınıf öğrencilerinin 3.sınıf öğrencilerine göre daha fazla ortalamaya sahip olduğu

görülmüştür. Web 2.0 araçlarının kullanım yetkinliklerine bölüm değişkenine göre bakıldığında anlamlı bir fark görülmüştür. Web 2.0 araçlarının kullanım yetkinliklerinin sosyal bilgiler, okul öncesi, İngilizce bölümleri öğretmen adaylarının sınıf ve İngilizce bölümü öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu görülmüştür. İnternette geçirilen süre değişkenine göre anlamlı farklılık görülmezken internette 6 saat üzerinde zaman geçiren öğretmen adaylarının ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülürken anneleri lise mezunu olan öğretmen adaylarının daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmezken babaları ortaokul mezunu öğretmen adayların daha yüksek bir ortalamasının olduğu görülmüştür. Web 2.0 araçlarının kullanım yetkinliklerinin kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür. 1 ve 2 kardeşe sahip öğretmen adaylarının 3 kardeşe sahip öğretmen adaylarına göre web 2.0 araçlarını kullanım yetkinliklerinin daha yüksek olduğu görülmüştür

**Anahtar Kelimeler**: Öğretmen adayları, web 2.0, web 2.0 kullanım yetkinlikleri

**Kaynakça**

Albion, P. R. (2008). Web 2.0 in teacher education: Two imperatives for action. *Computers in the Schools, 25*, 181–198.

Bennett, S., Bishop, A., Dalgarno, B., Waycott, J., & Kennedy, G. (2012). Implementing Web 2.0 technologies in higher education: A collective case study. *Computers & Education, 59*, 524–534.

Çelik, T. (2020). Web 2.0 araçları kullanımı yetkinliği ölçeği geliştirme çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,51,449-478.

Dutt-Doner, K., Allen, S. M., & Corcoran, D. (2005). Transforming student learning by preparing the next generation of teachers for type II technology integration. *Computers in the Schools, 22*, 63–75.

Fonseca, L., & Ernesto, D. (2011). EduCamp Colombia: Social networked learning for teacher training. *The International Review of Research in Open and Distance Learning, 12*(3), 60–79.

Karaman, S., Yıldırım, S., & Kaban, A. (2008). Öğrenme 2.0 yaygınlaşıyor: Web 2.0 uygulamalarının eğitimde kullanımına ilişkin araştırmalar ve sonuçları. *XIII. Türkiye'de İnternet Konferansı Bildirileri*, *22*(23), 35-40.

Karasar, N. (1998). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kale, U. (2013). Can they plan to teach with Web 2.0? Future teachers' potential use of the

Kosta, K., Aşvelos, H. & Teixeira, L. (2015). The use of Web 2.0 tools by students in learning and leisure contexts: A study in a Potuguese institution of higher education. *Technology, Pedagogy and Education*. 25(3), 377-394. https://doi.org/10.1080/1475939X.2015.1057611

O'Reilly, T. (2005). *What is Web 2.0. Design patterns and business models for the next generation of software*. Retrieved from http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html

Özer, Ü. & Özer Albayrak Özer, E. (2017). *Sosyal bilgiler ile bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmeni adaylarının eğitimde Web 2.0 kullanımına yönelik görüşleri*. 3. International Congress on Political, Economic and Social Studies (ICPESS).

# Teacher Autonomy in the Eyes of Pre-service EFL Teachers: A Preliminary Mixed-method Study

Özkan Kırmızı
Karabük University

**Problem Statement**

The term 'teacher autonomy' has become a significant point of discussion in teacher education discourse over the last decades (Salokangas et al., 2019). Based on the existing research, it can be seen that teacher autonomy could be linked to positive effects such as efficient teaching, more job satisfaction, and positive perceptions of workplace (Parker, 2015; Wilches, 2007). What is more, autonomous teachers suffer less from teacher burnout and have a much lower rate of attrition. To be more specific, a positive attitude towards teacher autonomy highly correlates with job commitment, satisfaction, efficiency and retention (Day and Kington, 2008; Skaalvik and Skaalvik, 2009; Yu-hong and Ting, 2012), wellbeing (Paradis, et al. 2019), as well as more adaptive teaching (Prichard and Moore, 2016).

The main purpose of the present paper is to give an overall account of how pre-service EFL teachers view the domains of teacher autonomy. In the present study, the term teacher autonomy is conceptualized following Okay and Balçıkanlı's (2021) conceptualization which involves teachers' capability, motives, or collaboration with their colleagues. The main motivation from the study comes from the assumption that pre-service teachers in our education system do not have sound cognitions regarding some psychological or professional concepts. Teacher autonomy is one of them. So much so that even in-service teachers do not have a clear idea about it. Thus being the case, it is important to measure pre-service teachers' observations so that action can be taken proactively to enhance their autonomy levels. The second motivation for the present study is that even though the terms seems to be a highly important one, there is little research that focuses on perceptions of pre-service EFL teachers' in terms of teacher autonomy. It is expected that the findings of the present study will shed light on the way pre-service EFL teacher conceptualize teacher autonomy.

**Research Methods**

*The participants*

The present study was conducted with 150 pre-service teachers. All the participants are third or fourth grade students attending an English Language and Literature department. Convenient sampling method was used to select the participants.

*Data collection tools and procedure*

The present study depends on two data collection methods. The first one is the Teachers' Professional Autonomy Questionnaire (TPAQ), developed by Okay and Balçıkanlı (2021). This tool is a 23-item questionnaire with five factors. The factors are as follows: (1) Internal Drives & Motives (9 items), (2) Capability (7 items), (3) Collaboration with Colleagues (3 items), and (4) Time management (2 items), and (5) External Drives & Motives (2 items). The second data collection procedure was the focus-group interview which was conducted with seven pre-service EFL teachers. The focus group interview lasted around one hour. The pre-service teachers were inquired what the term 'teacher autonomy' meant to them, whether teachers in our country have autonomy, how teachers can improve their autonomy, etc.

*Data analysis*

Data will be analyzed through descriptive statistics in the present study including t-tests. To analyze the data collected through focus-group interviews, content analysis will be conducted. The role of qualitative data in the present study is to complement the quantitative data. Therefore, the present study could be considered a Concurrent Nested Design.

**Expected/Temporary Results**

The survey data in terms of *capabilities* is expected to show whether pre-service teachers can search for information, use technology effectively, and create time for professional development. Second, it is expected that regarding the *Responsibility & Obligation & Drives & Motives* dimension, the pre-service teachers will have a moderate level of agreement. Third, in terms of the Willingness dimension, it is assumed that the participants will have a moderate level of willingness to develop themselves professionally. Finally, as for *Opportunities & Threats* dimension, it is expected that the participants will cite heavy workload as one of the most important hindrances in the development of teacher autonomy.

The preliminary results indicate that pre-service teachers have different conceptions regarding the terms 'teacher autonomy', which basically constrained in scope. Actually, most pre-service EFL teachers do not have clear ideas about teacher autonomy. As was reported by pre-service teachers in the focus group interview, the most important reasons that hinder autonomy development of teachers range from the declining perceived status of teachers to unfavorable working conditions. Interestingly,

the pre-service ELF teachers did not mention any personal reasons for lack of teacher autonomy. Other reasons included strict state control or the highly centralized structure of Turkish education system.

Upon inquired how teachers can improve their autonomy, some common responses included experience, working with colleagues, with very few remarks as to checking relevant literature, or academic studies. The overall findings should indicate that pre-service EFL teachers should be guided in relation to what teacher autonomy is, what makes them more autonomous, and what the role of teacher in educational process it.

**Keywords:** Teacher autonomy, Professional collaboration, time management, professional development

**References**

Ayşegül Okay & Cem Balçıkanlı (2021) Autonomy for ourselves: development and validation of Teachers' Professional Autonomy Questionnaire (TEPAQ), Journal of Education for Teaching, 47:4, 513-530, DOI: 10.1080/02607476.2021.1927681

Day C and Kington A (2008) Identity, well-being and effectiveness: The emotional contexts of teaching.

*Pedagogy, Culture and Society 16*(1): 7–23.

Paradis, A., Lutovac, S., Jokikokko, K., & Kaasila, R. (2019). Towards a relational understanding of teacher autonomy: The role of trust for Canadian and Finnish teachers, *Research in Comparative & International Education, 14*(3), 1–12,14, https://doi.org/10.1177/174549991986425

Parker G (2015) Postmodernist perceptions of teacher professionalism: A critique. *Curriculum Journal 26*(3): 452–467

Prichard C and Moore J (2016) The balance of teacher autonomy and top-down coordination in ESOL programs. *TESOL Quarterly 50*(1): 190–201.

Salokangas, M., Wermke, W., & Harvey, G. (2019). Teachers' autonomy deconstructed: Irish and Finnish teachers' perceptions of decision-making and control, *European Educational Research Journal*, *19*(4), 1–22, DOI: 10.1177/1474904119868378.

Skaalvik EM and Skaalvik S (2009) Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education 25*(3): 518–524.

Wilches J (2007) Teacher autonomy: A critical review of the research and concept beyond applied linguistics. *Íkala, revista de lenguaje y cultura 12(*18): 245–275.

Yu-hong J and Ting MA (2012) A review of the research on language teacher autonomy. *Sino-US English Teaching 9*(4): 1045–1055.

# Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Farkındalıkları

Ayşenur Kuloğlu
Fırat Üniversitesi

Merve Özer
Fırat Üniversitesi

Fatma Tutuş
Fırat Üniversitesi

Fulya Görkem Orhan
Fırat Üniversitesi

**Problem Durumu**

Günümüzdeki eğitim ortamları sadece okulla sınırlı kalmayıp alternatif okul dışı ortamları da içine almalıdır (Kokko, Hirsto, 2021 akt. Ashjae, Fattahi, Derakhshanian, 2022). Alternatif öğrenme ortamlarıyla eğitim sürecinin etkisi artırılmaya çalışılmıştır ve okul dışı öğrenme kavramı ortaya konulmuştur. Okul dışı öğrenme ortamları çocukların sadece bilişsel gelişimlerine odaklı olmayıp aynı zamanda dilsel, duygusal, devinişsel ve sosyal gelişimlerini de desteklemektedir (Waite, Davis, 2007 akt. Davies, Hamilton, 2018; Bilton, 2010). Bunlarla birlikte çocuğun empati yapma, liderlik becerileri (McArdle, Harrison, Harrison, 2013), problem çözme, yaratıcı düşünme, işbirlikçi düşünme becerilerine de katkı sağlamaktadır (Cooper, 2015). Öğrencilerin okul dışı öğrenme ortamların da yaparak yaşayarak, uygulamalı olarak öğrenme gerçekleştirmeleri öğrenmelerin kalıcı olmasını kolaylaştırmaktadır (James, Williams, 2017). Öğrenciler bu süreçte kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alarak öz-değerlendirme yapabilirler. Aynı zamanda akranlar arası öğrenmeleri de teşvik ederek sosyal gelişimlerine de olumlu yönde katkı sağlayabilir. Okul dışı öğrenme ortamlarında öğrenciler için bütüncül bir gelişim söz konusudur.

Okul dışı öğrenme ortamları öğrencinin yaparak yaşayarak, gözlem yaparak öğrenmelerinin daha kalıcı olmasını desteklemektedir. Müfredat içerisindeki dersler incelendiğinde bu teknikleri en çok ön plana alan dersin fen bilimleri olduğu görülmektedir. Fen bilimleri gerçek yaşamla iç içe olmakla birlikte öğrenciler günlük yaşantıları ile bilgileri arasında bağlantı kurabilmektedir. Öğrencilerin fen bilimlerindeki bilgilerini anlamlandırması, yaşamın içerisinde nerede kullanabileceklerini anlamaları öğrenmeyi kalıcı hale getirecektir. Bu durumu destekleyecek öğrenme ortamı da okul dışı öğrenme ortamları olacaktır. Doğa, bilim merkezleri, laboratuvar gezileri öğrencilerin keşfederek, sorgulayarak öğrenmelerini destekleyecektir. Bu süreçte öğretmenlerin bilgi ve tutumları da büyük önem taşımaktadır.

Okul dışı öğrenme ortamlarının birçok avantajı olması ile birlikte dezavantajları da bulunmaktadır. Sınıf yönetiminde yaşanacak sorunlar, öğretim sürecinde hakimiyetin yitirilebilmesi, öğrencilerin öğrenimlerinin takip edilmesindeki sorunlar, farklı ortamlarda öğrenme, öğretim sürecine ilişkin bilgi eksikliği gibi öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilecek sorunlar görülebilmektedir. Bu sıkıntılara ek olarak personel-öğrenci oranı, kaynak, ulaşım eksiklikleri (Davies, Hamilton, 2018), maliyet yüksekliğinden kaynaklı sorunlarda görülebilmektedir. Bu sıkıntılardan ötürü öğretmenler okul dışı öğrenme ortamlarında eğitim sürecine dahil olmak istemeyebilmektedir. Ancak öğrencilerin gelişimlerini destekleyici bir alternatif olan okul dışı öğrenme ortamları artırılmalıdır bunun için öğretmenlerin sürece ilişkin bilgi düzeyleri büyük önem taşımaktadır.

**Yöntem**

Bu çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri incelenmiştir ve nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Nitel araştırma olayların, durumların, olguların doğal ortamda incelendiği araştırma sürecidir (Yıldırım, Şimşek, 2018). Durum çalışması araştırmacı tarafından belirlenen uygun veri toplama aracıyla durumların incelenip analiz edilmeye çalışılmasıdır (Creswell, 2007).

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Fırat Üniversitesi'nde okuyan 10 erkek 20 kadın olmak üzere 30 fen bilgisi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde uygun örnekleme yöntemi kullanılıştır . Katılımcılar Ö1, Ö2, Ö3… Ö30 şeklinde kodlanmıştır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerini ölçmek amacıyla 2 bölümden oluşan bir veri toplama aracı hazırlanmıştır. Veri toplama aracının 1.bölümünde demografik bilgiler yer alırken, 2. bölümde katılımcıların görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan soruların yer aldığı görüşme yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu yer almaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme, katılımcı ile görüşme yapılırken hazırlanan sorulara ek soru sorma, istenmeyen bazı soruları sormama hakkına sahip olunan esnek görüşmelerdir (Türnüklü, 2000). Sorular uzman görüşüne başvurularak hazırlanmıştır. Çalışma grubunda yer alacak öğretmen adaylarının gönüllü katılımına dikkat edilmiş ve çalışma hakkında gerekli bilgiler verilmiştir. Veriler öğretmen adaylarından yazılı metin olarak toplanmıştır.

Fen bilgisi öğretmen adaylarından elde edilen veriler MAXQDA 2018 programına yüklenerek analiz edilmiş ve MAXMaps aracılığıyla şekillendirilmiştir. Verilerin analizinde elde edilen verilere ilişkin kodlar ve temalar oluşturulmuştur.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu araştırmada, Fen Bilgisi öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Fen bilgisi öğretmen adayları, okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin sosyalleşebilmeleri, derse karşı ilgilerinin artması, öğrendiklerini gerçek yaşamda gözlemleyerek, yaparak yaşayarak öğrenmesi gibi etkili öğrenmeyi geliştireceğini

belirtmişlerdir. Bazı çalışmalarda aday öğretmenlerin ifade ettikleri bu bulguları destekler nitelikte analiz sonuçlarına ulaşılmış ve okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin anlamlı öğrenmelerini olumlu yönde desteklediğini belirtmişlerdir (Balkan Kıyıcı, Atabek, Yiğit,2010; Kubat,2018).

Öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamları olarak çoğunlukla müze, sanat ve doğa gezileri yaptıklarını belirterek bu faaliyetlerin kendilerinin ve arkadaşlarının sosyalleşmesini desteklediğini, derslere karşı motivasyonlarının arttığını ve kalıcı öğrenmelerini destekledikleri belirtmişlerdir. Ayrıca bilgilerin teorikten uygulamaya dönüştüğünü, yaşama yakınlığın arttığını belirtmişlerdir. Saraç'da (2017) yaptığı çalışmada müzeler ve doğa gezilerinin ön planda olduğunu belirtmiştir. Öğretmen adaylarına okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin etkinlik ve önerileri sorulduğunda doğa gezileri, bilim merkezi gezileri, laboratuvar gezileri ön plana çıkmıştır. Ayrıca ders saatlerinin artırılması, öğretmenler öncülüğünde laboratuvar ve doğal yaşam gezileri düzenlenmesi gerekliliği konusunda önerilerde bulunmuşlardır.

Sonuç olarak geleceğin öğretmenleri olacak olan öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına olan farkındalıklarını ve ilgilerini artırmak için derslerin yapılmasına özen gösterilmelidir. Buna yönelik farkındalık oluşturacak eğitim ve seminerler verilmelidir. Derslerin büyük çoğunluğu dersin konusuna göre farklı öğrenme ortamlarında yürütülmesine dikkat edilmelidir.

**Anahtar Kelimeler**: Okul dışı öğrenme ortamı, öğretmen adayı, fen öğretimi

**Kaynakça**

Balkan Kıyıcı,F. &Atabek, Yiğit,E.(2010). Sınıf Duvarlarının Ötesinde Fen Eğitimi. Rüzgar Santraline Teknik Gezi. İnternational Online Journal of Educational Sciences,211.

Berg, S., Bradford, B., Barrett, J., Robinson, D., Camara, F., & Perry, T. (2021). Meaning-making of student experiences during outdoor exploration time. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 21(2), 172–183.

Bilton, H. (2010). *Outdoor Learning in the Early Years: Management and Innovation*. 3rd ed. Oxon: Routledge.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* ( 2. Baskı). USA: SAGE Publications.

Kubat,U. (2018). Okul Dışı Öğrenme Ortamları Hakkında Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Görüşleri. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 48,111-135.

Saraç,H. (2017). Türkiye'de Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Yapılan Araştırmalar.İçerik Analiz Çalışması. Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi,3(2),60-81.

Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 24(24),543- 559.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11.baskı) Ankara: Seçkin.

# Investigation of Pre-service Preschool Teachers' Satisfaction Levels and Efficacy Perceptions of Digital-assisted Education

Dilek Altun
Ankara Yıldırım Beyazıt Ün.

Beyza Hamamcı
Orta Doğu Teknik Ün.

Feyza Tantekin-Erden
Orta Doğu Teknik Ün.

**Problem Statement**

The growth of technology with the industrial revolution 4.0 has triggered digital transformation in higher education institutions (Benavides et al., 2020). Students have access to learning opportunities without time or space constraints. Thus, as independent learners, they had to develop self-regulated learning (SRL) including skills such as setting proximal goals for themselves, using strategies to achieve them, self-monitoring, reconstructing social and physical contexts, managing and using time effectively, self-evaluating, attributing causes to outcomes, and adapting to future methods and learning outcomes enhanced when SRL was supported by metacognitive incentives (Guo, 2022; Wong et al., 2019; Zimmerman, 2000). As independent learners, students used strategies such as reflecting on how to learn online, pacing support, monitoring attendance, and supporting families (Carter et al., 2020).

During online education, university students find teaching platforms, search engines and e-mails very useful when using them on a daily basis, and they also find course recordings, cloud system forums, and in-system messaging quite useful (Bond et al., 2018). In addition, students emphasized that online education is beneficial because of the organization and management of study logistics, flexibility of time and space, time savings, repeated viewing, playing and editing, information search, support for basic tasks, collaboration and communication, enrichment of teaching materials, and the experience of seeing information from different perspectives (Henderson et al., 2017). On the other hand students considered the negative aspects of this process to be the abundance of distractions in terms of other social media channels (e.g. YouTube, Twitter etc.) and the devices used, interruptions in the devices providing digital facilities, difficulties in using the learning management system, poor quality of the materials, reduced depth of the course, and reduced scholarship opportunities (Selwyn, 2016). Although these perceptions of students are predicted by their academic achievement, students' academic engagement and digital readiness mediate this relationship, emphasizing students' competencies (Kim et al., 2019). Considering all these, it is seen that digital transformation causes differentiation in the experiences and achievements of university students. It is a matter of curiosity how this information in the international literature is perceived by the students of our country and which characteristics are effective on these perceptions of students.

The aim of this study is to examine preschool teacher candidates' satisfaction levels, perceptions of efficacy in digital-assisted education, and digital literacy skills. In this context, the research questions are as follows:

1. Do preschool teacher candidates' satisfaction levels with digital-assisted education, perceptions of efficacy towards digital-assisted education, and students digital literacy skills differ in terms of university type (foundation, state)?
2. Do preschool teacher candidates' perceptions of efficacy towards digital-assisted education, perceptions of efficacy towards digital-assisted education, and students digital literacy skills differ in terms of university status (being a research university)?
3. Do preschool teacher candidates' satisfaction levels with digital-assisted education, perceptions of efficacy towards digital-assisted education, and students digital literacy skills differ in terms of grade level?
4. Do preschool teacher candidates' satisfaction levels with digital-assisted education, perceptions of efficacy towards digital-assisted education, and students digital literacy skills differ in terms of gender?
5. Do preschool teacher candidates' satisfaction levels with digital-assisted education, perceptions of efficacy towards digital-assisted education, and students digital literacy skills differ in terms of income level?

**Research Methods**

In this study, the correlational cross-sectional survey method was used to investigate the satisfaction levels and efficacy perceptions of preschool teacher candidates with digital-assisted education and the relationship between these characteristics and various variables are determined in one-time point (Fraenkel et al., 2012).

**Data Collection Tools**

*Demographic Information Form*

This form consists of a total of five questions to determine the characteristics of the student's gender, grade level, university of study, grade point average and income level.

*Survey*

In the survey form, students' satisfaction levels and perceptions of efficacy were measured with a five-point rating system.

*Digital Literacy Scale*

The scale was originally developed by Ng (2012) to measure digital literacy skills. On the basis of this scale, it was adapted into Turkish by Üstündağ et al. (2017) with a validity and reliability study. The internal consistency coefficient of the scale, which consists of 10 items and a singular factor with a five-point Likert type (1=strongly disagree, 5=strongly agree), was found to be .86. In this study, the internal consistency coefficient of the scale was found to be .83.

**Participants**

The study group of the research consists of 1116 pre-service preschool teachers from 32 universities., of which 7 were research universities and 24 were public universities. Of these students, 85.4% (n=953) were female and 14.6% (n=163) were male. The participants also comprised 114 freshmen, 117 sophomores, 129 juniors and 121 seniors.

**Expected/Temporary Results**

The skewness and kurtosis values of the scores were within a -2 to +2 range. Thus, the data set met the normal distributions (George et al., 2010). Regarding the analysis of the data, independent group t-test, ANOVA and Pearson correlation were used. Considering the results, it was found that foundation universities were more satisfied with digital-assisted education and had higher perceptions of efficacy compared to public universities. The status of the university as a research university and the grade level of the students did not cause a significant difference in the satisfaction levels and perceptions of efficacy. However, the fourth year students' digital literacy skills were higher than the first year students and variables related to university type and status are not related to students' digital literacy skills. As a result of the analysis according to the gender variable, it was found that the satisfaction level of female students with digital-assisted education was higher than male students. On the other hand, the male students' digital literacy skills were higher than the female students. In addition, a positive correlation was found between income levels of the students and their digital literacy skills, satisfaction levels and perceptions of efficacy with digital-assisted education.

**Keywords:** Digital-assisted education, pre-service, teacher, preschool, perception, satisfaction, digital literacy skills

**References**

Benavides, L. M. C., Arias, J. A. T., Serna, M. D. A., Bedoya, J. W. B., & Burgos, D. (2020). Digital transformation in higher education institutions: A systematic literature review. *Sensors (Basel, Switzerland), 20*(11), 1-23. https://doi.org/10.3390/s20113291

Bond, M., Marín, V. I., Dolch, C., Bedenlier, S., & Zawacki-Richter, O. (2018). Digital transformation in german higher education: Student and teacher perceptions and usage of digital media. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 15*(1), 1-20. https://doi.org/10.1186/s41239-018-0130-1

Carter Jr, R. A., Rice, M., Yang, S., & Jackson, H. A. (2020). Self-regulated learning in online learning environments: Strategies for remote learning. *Information and Learning Science, 121*(5/6), 321-329. https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0114

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw-Hill.

George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update* (10a ed.) Boston: Pearson.

Guo, L. (2022). Using metacognitive prompts to enhance self-regulated learning and learning outcomes: A meta-analysis of experimental studies in computer-based learning environments. *Journal of Computer Assisted Learning, 38*(3), 811-832. https://doi.org/10.1111/jcal.12650

Henderson, M., Selwyn, N., & Aston, R. (2017). What works and why? student perceptions of 'useful' digital technology in university teaching and learning. *Studies in Higher Education (Dorchester-on-Thames), 42*(8), 1567-1579. https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1007946

Kim, H. J., Hong, A. J., & Song, H. (2019). The roles of academic engagement and digital readiness in students' achievements in university e-learning environments. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16*(1), 1-18. https://doi.org/10.1186/s41239-019-0152-3

Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy? *Computers and Education, 59*(3), 1065-1078. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.04.016

Selwyn, N. (2016). Digital downsides: Exploring university students' negative engagements with digital technology. *Teaching in Higher Education, 21*(8), 1006-1021. https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1213229

Üstündağ, M. T. , Güneş, E. & Bahçivan, E. (2017). Turkish adaptation of digital literacy scale and investigating pre-service science teachers' digital literacy. *Journal of Education and Future, 12,* 19-29 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/jef/issue/30777/332813

Wong, J., Baars, M., Davis, D., Van Der Zee, T., Houben, G., & Paas, F. (2019). Supporting self-regulated learning in online learning environments and MOOCs: A systematic review. *International Journal of Human-Computer Interaction, 35*(4-5), 356-373. https://doi.org/10.1080/10447318.2018.1543084

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice, 41*(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

# Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Adaylarının Türkü Terminolojisiyle İlgili Farkındalıkları

Serkan Ertürk
Akdeniz Üniversitesi

İrem Namlı Altıntaş
Süleyman Demirel Üniversitesi

**Problem Durumu**

Türk halk kültürünün önemli paydaşlarından biri olan ve tarihsel olarak Orta Asya'dan Anadolu'ya uzanan geleneksel müziğimizin türlerinden biri olan Türk halk müziği, Türk kültürünün geçmişten günümüze kadar yaşatılması ve gelecek kuşaklara aktarımı bakımından çok önemlidir. Türk halk müziği türünü ve özelliklerini ortaya koyan, gerek çalgıları gerekse tür ve form özellikleri bakımından çok zengin geleneksel bir müzik türüdür.

Türk halk müziğinin çeşitliği ve bu kapsamda form yapısı ve türleri içerisinde yer alan türkülerin sözel türlerine, sözel içeriklerine, ezgilendiriliş amaçlarına, makamsal yapılarına vb. özelliklerine göre sınıflandırıldığı bilinmektedir. Türkünün niteliğine ilişkin bakıldığında, benzer özelliklerden yola çıkılarak yapılmış tanımlar karşımıza çıkmaktadır. Bunlardan ilki türkünün Türk'e ait olmasından yola çıkılarak yapılmış tanımdır. "Türki kelimesinden gelişen ve "Türk'e ait" anlamına gelen bu kelime genelde bütün kırık havalar (ritimli ezgiler) için kullanılmaktadır. Türk'lerin Türkü, Türkmen'lerin Türkmani, Varsak'ların Varsağı adı ile anılan halk şarkılarının adıdır. Çoğunlukla hece vezni, az da olarak aruz vezni ile yazılmışlardır. Türkülerin yapı olarak en önemli özellikleri çoğunlukla tek cümleli ve bir bölümlü olmaları, ayrıca bezekli ve sekileme göstermeleridir. Yine türkülerde genel olarak on zamanlıya kadar usûller kullanılmıştır" (Emnalar,1998:243). Bir başka tanımda ise türkünün, halk şiirinin ezgilendirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Özbek (2010:20)'in tanımında olduğu gibi: "Halk şiirinde özel bir biçimin adı olmakla birlikte, sıradan halk, mani, türkü, koşma, divan, gazel ve benzeri gibi halk şiirinin her biçimi ile kırık hava şeklinde okunmuş sözlü ezgilere "Türkü" denmektedir"

Kültürel formun aktarımı türkülerde bir anonimlikle karşımıza çıktığı gibi, belki de bu anonim eserlerin ışığı ve etkisinde günümüzde de bestecisi tarafından türkü formunda bestelenip halkın beğenisine sunulan eserler olarak karşımıza çıkmaktadır. İster anonim olsun ister günümüz bestekârları tarafından bestelenmiş olsun, türküler, halk tarafından sevilen ve kültürümüze yerleşen Türk musikisinin önemli bir türü olarak yaşamakta ve yaşatılmaktadır. Türkülerin derlenmesi ve kaynak kişilere ulaşma çalışmaları, ön hazırlık ve planlamalar ile sahada yapılan derleme çalışmalarıyla yapılmaktadır. Derleme çalışmalarında araştırma yapılan il, ilçe, köy gibi yerler önceden belirlenerek yörede derleme çalışmalarına öncülük edecek kişilerin tespiti ile başlanmaktadır. Bu tespitler doğrultusunda bazen yöre müzisyenleri, yörede çalgı çalan kişiler ayrıca yörede müzik ya da geleneksel oyunlara hâkim kişiler gibi yöreye hâkim bireylerden faydalanılmaktadır.

Özetle türküler, bireysel duygulanımların dışa vuruma, söze ve ritme dönüşümü özelliğinin yanında, aynı zamanda içinde yeşerdiği toplumun özelliklerini taşımaktadır ve toplumsal bir misyona sahiptir. Bu bağlamda zamanının özelliklerini, değer yargılarını, kahramanlık hikayelerini, toplumsal ilişkiler ya da aile bağları, geleneklerini hem sanatın diliyle toplumda yaygınlaştırmak ya da güçlendirmek hem de sonraki kuşaklara bunları aktarmak misyonuna da sahiptir. Nitekim türkülere eşlik eden hikâyeleri de toplumun genel değerler sistemi ve bunların nesillere aktarımı noktasında bu amaca hizmet etmektedir. Böylece türküler, bir taraftan bireysel duygulanımları yansıtıp, dinleyicilerin bu yansımayla özdeşlik kurup benzer duygulanımlar yaşamasına imkân verirken, diğer taraftan da toplumsal birliğin ve beraberliğin, kültürel öğelerin destekleyici unsuruna dönüşmektedir. Türkülerin sosyal bilgiler dersinin öğrenme durumunu etkilemesi ile ilgili çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalar kültürel özellikler bakımından değerleri, sosyal hayatı, yöresel motifleri vurgulamaları açısından değerlendirilmiştir. Örneğin Tanyıldız (2023) tarafından yapılan araştırmada Diyarbakır türkülerinin inançları ve gelenekleri yansıttığı belirtilmiştir. Türkülerin kültürel alt yapıları eğitimsel anlamda da kullanılmıştır. Örneğin Ünlüer (2018) tarafından yapılan araştırmada kültür aktarımı olarak türkülerin sosyal bilgiler dersinde kullanılabileceği ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte türküler belirgin bir şekilde 4. ve 7. Sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında kullanılmıştır (Kaymakçı, 2013). Özer ve Kolaç (2018) tarafından yapılan araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinin soyut konuları somutlaştırması, değer eğitimini verebilmesi açısından türkülerin kullanılmasını önemli buldukları ortaya çıkmıştır. Türkülerin eğitim amaçlı kullanımı oldukça işlevsel ve son beş yıldaki araştırmalara bakıldığında ihtiyaç haline geldiği de görülmektedir. Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının türküler ile ilgili farkındalıkları tespit edilmeye çalışılmıştır.

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının türkülerle ilgili deneyimlerinden yola çıkarak türkülerin gerçek amaçları ile ilgili düşüncelerini ortaya çıkarmaktır.

**Yöntem**

Araştırma durum çalışması ile desenlemiştir. Durum çalışmasındaki amaç, var olanı ortaya çıkarmaktır. Bu çalışmada da sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerine araştırmacılar tarafından seçilen 5 türkü dinletilmiş ve sorular sorulmuştur. Sorular genelden özele, türkülerin ortak söz varlığına ilişkindir.

**Veri Toplama Aracı**

Araştırmada katılımcıların daha önce bildikleri türküler üzerinden genelden özele biçimlenecek şekilde türkünün ana teması, ortaya çıktığı yöre, türküde geçen ve bilmedikleri varsayılan deyim ya da söz kalıbı gibi soruları ölçen bir soru formu hazırlanmıştır. Bu soru formu daha önce yine araştırmacılar tarafından hazırlanan rubrik ile puanlanmıştır.

Veri toplama aracındaki tüm sorular açık uçlu bir şekilde sorulmuştur. Yalnızca ikinci soru ile ilgili seçilen tüm türkülerin yörelerini kapsayan 5 ayrı şık verilmiştir. (Afyon-Emirdağ, Tekirdağ-Malkara, İzmir-Ödemiş, Muğla ve Ordu).

**Verilerin Toplanması**

Katılımcılara araştırmacıların seçtikleri 5 farklı türkü dinletilmiş ve her dinlemeden sonra oluşturulan soru formunu doldurmaları istenmiştir. Veriler Google form aracılığıyla etkinlikler esnasında toplanmıştır. Sorulara cevap bulmaları için 10 dakika süre verilmiştir. Soru form doldurulduktan sonra birinci araştırmacı tarafından türkünün hikâyesi anlatılmış üzerine soru-cevap etkinliği yapılmıştır. Etkinlik toplam olarak 2,5 saat sürmüştür.

**Katılımcı Grubu**

Bu araştırmadaki katılımcı grubu bir devlet üniversitesinde öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmenliği 3. sınıf öğrencileridir. Örneklemin tamamı 28 öğrenciden oluşmaktadır. Bu örneklemi seçilme nedeni sosyal bilgiler ünite ve kazanımlarında doğrudan türküler aracılığıyla öğretim olması ve 3. Sınıf öğrencilerinin bahar dönemi itibariyle "sosyal bilgilerde sözlü ve yazılı edebiyat incelemeleri dersi almış olmalarıdır. Bu ders ile birlikte sözlü edebiyat ürünlerinin geçmişten günümüze derleme yoluyla aktarıldığı ve sözlü kültür geleneklerini yansıttığını öğrenmiş olmalarıdır. Etkinliğe katılan öğretmen adaylarının 7'si (%25), erkek 21'i (%75) kadındır. Buna göre katılımcıların büyük çoğunluğu kadındır. Araştırma nitel olarak yapılandırıldığı için katılımcıların cinsiyeti araştırma sonuçlarına etki eden bir durum oluşturmamaktadır.

**Geçerlik-Güvenirlik**

Bu araştırmada durum çalışmasının güvenirliğini sağlamak amacıyla öncelikle öğretmen adaylarının ortak olarak bildikleri düşünülen 10 ayrı türkü uzman görüşüne sunulmuştur. Daha sonra uzamanlar tarafından elenen türkülerden 5 farklı türkü ortaya çıkmıştır. Rubrik hazırlanmasında 1 ölçme değerlendirme, 1 sosyal bilgiler ve bir program geliştirme uzmanının görüşlerine başvurulmuştur.

**Verilerin Analizi**

Verilerin analizinde içerik analizi kullanılacaktır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada içerik analizi kullanılmasının nedeni verilerin nitel olarak toplanması ve sorulan soruların yanıtlarının rubrik sistemine göre değerlendirilmesidir. Buna göre katılımcıların verdikleri cevaplar her bir türkü için puanlama yapılacak ve bulgulara eklenecektir. Veriler, iki araştırmacı tarafından analiz edilecek ve rubriğin değerlendirilmesi için ortak kararları olması beklenecektir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının türkülerin gerçek amaçları ile ilgii farkındalıkları öğrenilmek istenmiştir. Bu anlamda türküleri ait olduğu yöre, kültürel özellikler, toplumsal olay, değerler gibi türkülerde yer alan özellikleri bulmaları beklenmiştir. Katılımcıların bu özellikleri farkında olmaları onların derslerinde de türküleri kültürel bir aktarım aracı olarak kullanabilecekleri anlamına gelmektedir. Öğretmen adaylarının türkülerin teması, ait olduğu yöre, türküde geçen değerler ve gelenekler konusunda farkındalıkları olduğu tahmin edilmektedir. Çünkü sosyal bilgiler öğretmenliği programı onların tarihi ve kültürel özellikleri fark etmeleri üzerine de kazanımlar içermektedir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının türkülerle kültür arasındaki bağlantıyı kaçırabilecekleri göz önünde tutulmuştur. Öğretmen adaylarının toplumsal sorunlara karşı duyarlı olduğu bu nedenle türkülerin toplumsal bir vaka ile ilgili olabileceğini tahmin etme durumlarının yüksek olması beklenmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenliği programında "sosyal bilgiler programı, sosyal bilgiler öğretimi" gibi derslerin olması program hakkında bilgiye sahip oldukları olasılığını güçlendirdiğinden yapılacak analizde öğrenme alanı ile türküyü eşleştirme olasılıklarının yüksek olduğu düşünülmektedir. Bununa birlikte yazılı olarak ifade etmeleri gereken türkü ile ilgili düşünceleri konusunda oldukça çekinceli davranacakları düşünülmektedir. Seçilen türkülerin toplumsal olayları içermesi dikkate alındığında kültürel olarak da etkileşimi söz konusudur. Bu yüzden öğretmen adaylarının toplumsal olay, gelenek, görenekleri fark edecekleri düşünülmektedir. Sonuç olarak hem seçilen türkülerin özeliklerini açık olarak sunmaları, hem de sosyal bilgiler öğretmen adaylarının gördükleri dersler de bu etkileşime katkı sağlayacaktır. Araştırmanın sonunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının türkülerle ilgili bakış açılarının değişmesi beklenmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Türkü, sosyal bilgiler, durum çalışması

**Kaynakça**

Dilek, O. (2019). Neşet Ertaş türkülerindeki sosyal bilgiler dersi değerleri (Doctoral dissertation, Yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Nevşehir).

Emnalar Atınç (1998), "Tüm Yönleri ile Türk Halk Müziği Nazariyatı" İzmir

Gökdemir, S. (2019). 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde türkülerle değerler eğitimi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kaymakçı, S. (2013). Sosyal bilgiler ders kitaplarında sözlü ve yazılı edebî türlerin kullanım durumu. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, (20), 230-255.

Kolaç, E., & Hacer, Ö. (2018). Sosyal bilgiler öğretiminde edebî ürünlerin kullanımı ve değer aktarımındaki katkılarına yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, *7*(4), 2629-2655.

Özbek, Mehmet (2010). ""Türkü" Deyip Geçme, Tanı", Türk Yurdu Dergisi Türkü Özel Sayısı, Cilt 30, Sayı 269, Sayfa, 19, Ankara, Ocak.

Sibel, S. Ü. (2020). The function of Turku bars (Turkish folk music bars) in promotion of Turkish culture and its role in cultural heritage transmission as A recreation business. *OPUS International Journal of Society Researches*, *15*(23), 1625-1648.

Tanyıldız, S. (2023). Diyarbakır folklor metinlerindeki inanç unsurları (mâniler, türküler, diğer kısa metinler). *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (32 (Dicle Üniversitesi'nin 50. Yılına Özel 50 Makale), 611-631.

Ünlüer, G. (2018). Sosyal bilgiler dersinde kültür öğretiminde türkülerden yararlanma. Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11(1), 581-594.

Yıldırım, A. & Simsek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

# Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Öğretimi Farklılaştırma Becerilerinin Geliştirilmesi

Saadet Zoraloğlu
Başkent Üniversitesi

Ali Ekber Şahin
Hacettepe Üniversitesi

**Problem Durumu**

Medeni hayatın oluşması ve kamusal düzenin inşası, güncelliğini hâlâ koruyan iki kavramın tartışılmasını beraberinde getirmiştir: Eşitlik ve adalet. İnsanların kamusal düzen içerisinde eğitim, sağlık, ekonomik, hukuk, siyaset gibi hizmetlerden yararlanmasını bu iki kavram önemli ölçüde şekillendirmiştir. Yalnızca hizmetler alanındaki imkânların şekillenmesinde değil, insanın doğar doğmaz yüzleştiği doğanın adil olmayan koşullarının telafisinde de eşitlik ve adalet kavramı insanlar için önem arz etmiştir. Doğanın adaletsizliği biyolojik olarak bütünlük, engel durumları, bilişsel sorunlarda; sosyal ve kültürel adaletsizlik doğulan ve büyülen yerde şekillenerek kendini göstermiştir. Bireyin bu adil olmayan koşullarda bulunması, sınıf ortamlarında da kendini hissettirmiş ve mümkün olduğunda telafi edilebilmesi için yollar aranmıştır. Örneğin Goodlad ve Anderson (1987) zekâ yaşı verilerinin altı yaşındaki çocuklar arasında dört yıllık fark gösterebildiğini; 68 ila 129 IQ'ya sahip öğrencilerin olabileceğini söylemektedir. Roberts ve Inman (2013) ise bir sınıfta, öğrenmek için çok çaba sarf edenler, öğrenecek olanlar ve zaten bilenler olmak üzere üç grup olduğunu belirtmektedir. Sternberg ve arkadaşları (2001) ile Grigorenko ve arkadaşları (2004), öğrencilerin yaşadıkları doğal çevrenin pratik ve bilişsel düzeydeki bilgisine etkileyici derecede hâkim olduklarını ortaya koymaktadır. Tüm bunlar, doğanın ortaya koyduğu adil olmayan koşulların bir sonucudur.

Yalnızca doğanın adil olmayan koşulları değil, çeşitli yasal düzenlemeler de bir sınıf ortamındaki farklılıkların daha fazla olmasına neden olmaktadır. Örneğin Türkiye'de 6287 Sayılı Kanun ile ilkokula başlama yaşı 60 aya kadar düşürülmüştür. Bu nedenle birinci sınıfa başlayan 60 ila 84 ay arasındaki çocukların birlikte öğrenim görmüş ve küçük yaş grubundaki çocukların ilerleyen yıllarda büyük yaş grubundaki çocuklara göre başarı açısından dezavantajlı durumda oldukları ortaya konmuştur (Şahin ve İş-Güzel, 2014). Bunun yanında 2011 yılında savaş mağduru olan Suriyelilerin geçici koruma kapsamında Türkiye'de yaşamaları, onların da eğitime hızla entegre olarak sınıflardaki çeşitliliği arttıran yeni bir durumu ortaya çıkarmıştır (Kılıç ve Özkor, 2019). Bilişsel, duyuşsal, kültürel, fiziksel birçok farklılığa sahip öğrencilerin birlikte eğitim süreceği kapsayıcı eğitim bir eğitim politikası olarak büyük bir çerçeveyken öğretimin farklılaştırılması, sınıf içerisinde öğretmenlerin işe koşabileceği bir öğretim yaklaşımıdır. Tomlinson (1999) tarafından öğrenci farklılıklarına cevap verme çabası olarak tanımlanabilecek farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı (FÖY), içerisinde bilgi, beceri ve tutum barındıran büyük bir felsefedir. Temelinde, öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi, öğrenen profili ve sosyo-kültürel farklılıklarına göre; içerik, süreç ve ürünün uyarlanmasını içermektedir. Burada uyarlamadan kasıt, bireye duyarlı süreçlerin sürekli değerlendirme ve esnek gruplama ilkeleriyle öğretimin adapte edilmesidir. Bireye duyarlı süreç bireyselleştirilmiş öğretim değil, herhangi bir öğrenme birimine yönelik benzer özellik gösteren öğrenenlerin esnek şekilde gruplanarak kendilerine uygun etkinliklerle karşılaşmasını içermektedir. FÖY bu ilkesiyle, her bir öğrencinin kendi potansiyelini en üst düzeyde gerçekleştireceğini iddia etmektedir. Öğrencilerin başarısına olumlu katkı sunduğuna (Ferrier, 2007; Ekinci, 2016) ve kalıcı öğrenmeyi arttırdığına (Demir ve Gürol, 2015) dair çalışmalar mevcuttur.

Çalışmalar dâhilinde başarısı kanıtlanan bu yaklaşıma ilişkin becerilerin öğretmenlerde bulunması, öğrencilere adil öğrenme ortamı sunulması açısından bir gerekliliktir. Kimi çalışmalar öğretmenlerin FÖY'e yönelik bilgisi olmadığı için uygulayamadıklarını (Brighton ve diğerleri, 2005; Kerry ve Kerry, 1997), uygulamalı eğitime ihtiyaç duyduklarını (Fields-Holmes, 2008; Hockett, 2010) ifade etmektedirler. Bununla birlikte etkili bir önlem olarak hizmet öncesi öğretmen eğitiminde FÖY bilgi ve becerileri kazandırmaya yönelik bazı çalışmalar yapılmıştır ve öğretmen adaylarının FÖY'e yönelik bilgilerinin arttığı ve yaklaşıma yönelik olumlu görüş edindikleri ortaya konmuştur (Bricker, 2008; Dack, 2019). Ancak bu çalışmalarda, öğretmenlerin FÖY'e yönelik sahip olması gereken özellikler, bu özelliklerin kazandırılabileceği süreçler ve öğretmen adaylarının kazanımlarının ne düzeyde olduğuna ilişkin detaylı ve kapsamlı bir çalışmanın eksikliği göze çarpmıştır. Bu nedenle bu çalışmada, hizmet öncesi öğretmen eğitimi döneminde FÖY becerilerini öğretmen adaylarına nasıl kazandırılabileceğine yönelik bir sürecin işletilmesini ele almaktadır. Bu gerekçeyle "FÖY'e yönelik beceriler nasıl bir süreçle öğretmen adaylarına kazandırılabilir?" sorusuna cevap aranmıştır.

**Yöntem**

Araştırma sorunun doğasına uygun biçimde, bu çalışma nitel bir yaklaşımla desenlenmiştir. Nitel çalışmalarda ortamdaki durumların olduğu gibi belirlenmesi, ortamdaki kişilerin bu durumları nasıl algıladıkları ve neleri deneyimlerinin derinlemesine incelenmesi söz konusudur (Gay ve diğerleri, 2012). Bu kapsamda öğretmen adaylarına kazandırılacak bilgi ve becerilerin tanımlanması, bunları kazandıracak sürecin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamaları bir durum olarak ortaya çıkmıştır. Durum çalışmalarına "bir müdahalenin ve içinde gerçekleştiği bağlamın betimlenmesi"nde başvurulabilir (Yin, 2009, s. 20). Bu bağlamı oluşturacak hizmet öncesindeki öğretmen eğitimi durumunu, ilkokullardaki heterojenlerin belirgin oluşu ve öğrenci farklılıklarını bir bütün olarak görebilen özelliği nedeniyle sınıf öğretmeni adayları

oluşturmuştur. Ankara'daki bir vakıf üniversitesinin sınıf öğretmenliği programının 22 ikinci sınıf öğrencisi, bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. 2020-2021 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde, bir seçmeli ders dâhilinde sınıf öğretmeni adaylarının öğretimi farklılaştırma becerilerinin geliştirilmesi çalışılmış ve edindikleri bu becerileri ilkokul Türkçe dersine yönelik ders planı hazırlayarak göstermeleri beklenmiştir. Dersin içeriğinde FÖY'ün bilgi ve beceri boyutları ilgili alanın literatürü incelenerek belirlenmiştir. Bu inceleme sonucunda yaklaşıma yönelik teorik temeller ve uygulamaya dönük teknikler örnekleriyle birlikte kazandırılmaya çalışılmıştır. Ders yüz yüze başlamış, ancak Covid-19 pandemisi nedeniyle çevrim içi bir platformda devam ettirilmiştir. Bu kapsamda veriler gözlem, görüşme ve dokümanlar aracılığıyla elde edilmiştir. Katılımcılardan sürecin başında ve sonunda ilkokul Türkçe dersine yönelik ders planı hazırlamaları istenmiş, süreç boyunca öğrenme günlükleri tutmuş, sürecin sonunda kendileriyle görüşme yapılmış ve tüm süreç kamera ile kayıt altına alınmıştır. Araştırmacı, bu süreçte müdahaleyi yürüten kişi rolünü de üstlenmiş ve araştırmacı günlüğü tutmuştur. Bu süreçte sınıf öğretmeni adaylarının FÖY'e yönelik geliştirdikleri beceriler hazırladıkları ders planlarından ve yapılan görüşmelerden elde edilen verilerle tespit edilmiştir. Elde edilen tüm nitel veriler, içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizinde sürecin işlenişine ilişkin durumlar ve öğretmen adaylarının gelişimlerini inceleyen durumlar ayrı başlıklar hâlinde ele alınmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde FÖY becerilerini geliştirmek için oluşturulan süreç, sınıf öğretmeni adaylarına bu becerileri kazandırma konusunda başarılı olmuştur. Katılımcılar, FÖY becerilerini kazandıran sürecin başında öğretimin farklılaştırılması kavramını bilmediklerini ifade etmişlerdir. Bu nedenle FÖY'ün önemi, ilkeleri ve teorik temelleri hakkında hiçbir bilgileri olmadığını belirtmişlerdir. 22 katılımcının dördü, ders planı hazırlamayı bilmediği için beceri sürecinin kazandırılmasından önce plan hazırlamamıştır. 18 katılımcı ise hazırladığı ders planında bireysel farklılıklara duyarlılık ve değerlendirmede süreklilik ilkelerine uygun olmayan ve toplu öğretimi yansıtan ders planları hazırlamışlardır. Sürecin başında FÖY hakkında bilgi ve beceri sahibi olmayan 22 katılımcının her birinin etkili düzeyde bilgi sahibi olduğu ve farklı düzeylerde beceri kazanıldığı tespit edilmiştir. Sürecin sonunda sekiz katılımcı FÖY'ü etkili düzeyde yansıtan ders planı ortaya koymuştur. Ders planlarında bireysel farklılıkları hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenen profili farklılıklarını ders amaçlarına uygun şekilde tespit edebilecek ön değerlendirmeyi eklemiş, sürekli değerlendirme ve esnek gruplamayla bireye duyarlı şekilde öğretimi tasarlamışlardır. Yedi katılımcı orta düzeyde yansıttıkları ders planlarında bireysel farklılıklardan hazırbulunuşluğu tespit etmeye odaklanarak kısmen bireysel farklılıklara duyarlı süreç tasarlamışlardır. Yedi katılımcıysa düşük düzeyde bireysel farklılıklara duyarlı süreç tasarlamış, değerlendirmede süreklilik ilkesinin uygulanmasına yönelik geliştirilebilir plan hazırlamıştır. Tüm katılımcılar FÖY'ün önemini, temelini ve öğretime katkısını açıklayabilmiştir. Bu durum, öğretmen eğitimine yönelik birtakım önerileri beraberinde getirmiştir.

Not: Bu çalışma birinci yazarın, ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı doktora tezinden üretilmiştir.

**Anahtar Kelimeler**: Hizmet öncesi öğretmen eğitimi, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı, sınıf öğretmeni adayları, bireysel farklılıklar

**Kaynakça**

Bricker, D. J. (2008). Study of differentiates instruction practices in a teacher preparation program serving Native Americans in Montana. Unpublished doctoral dissertation. Walden University, USA.

Brighton, C. M., Hertberg, H.L., Moon, T.R., Tomlinson, C.A., & Callahan, CM. (2005). The feasibility of high-end learning in a diverse middle school. The National Research Center on the Gifted and Talented.

Dack, H. (2019). The role of teacher preparation program coherence in supporting candidate appropriation of the pedagogical tools of differentiated instruction. Teaching and Teacher Education, 78(1), 125-140.

Demir, S. ve Gürol, G. (2015). Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin derin ve yüzeysel öğrenen öğrencilerin kalıcılık puanları üzerindeki etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 5*(2), 187-206.

Ekinci, O. (2016). *Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki başarısına ve tutumuna etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Ferrier, A. M. (2007). *The effects of differentiated instruction on academic achievement in a second-grade science classroom.* Unpublished Doctoral Dissertation, Walden University.

Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. (2012). *Educational research: Competencies for analysis and application (10th ed.).* Pearson Education, Inc.

Goodlad, J. I., & Anderson, R. H. (1987). *The non-graded elementary school.* Teachers College, Columbia University Press.

Grigorenko, E. L., Meier, E., Lipka, J., Mohatt, G., Evelyn, E., & Sternberg, R. (2004). Academic and practical intelligence: A case study of the Yup'ik in Alaska. *Learning and Individual Differences, 14*(4), 183-207.

Kerry, T., & Kerry, A. C. (1997). Differentiation: teachers' views of the usefulness of recommended strategies in helping the more able pupils in primary and secondary classrooms, *Educational Studies, 23*(3), 439-457.

Kılıç, G. ve Özkor, D. (2019). *Suriyeli çocukların eğitim araştırma raporu: Durum tespiti ve çözüm önerileri.* 5 Suriyeli-Çocukların-Eğitimi-Araştırma-Raporu.pdf (ceid.org.tr) adresinden 21.05.2022 tarihinde erişilmiştir.

Roberts, J. L., & Inman, T. F. (2013). *Teacher's survival guide: Differentiating instruction in the elementary classroom.* Prufrock Press.

Sternberg, R. J., Nokes, C., Geissler, P. W., Prince, R., Okatcha, F., Bundy, D. A., & Grigorenko, E. L. (2001). The relationship between academic and practical intelligence: A case study in Kenya. *Intelligence*, 29, 401-418.

Şahin, A. E., & İş-Güzel, Ç. (2018). Investigation of school readiness and academic development of elementary students firstly enrolled at school with '4+4+4 education regulation' in Turkey. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, *13*(2), 104-127.

Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom- responding of the needs of all learners.* ASCD.

Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods (4th ed.).* Sage Publications.

# Sınıf Öğretmeni Adaylarının Web 2.0 Araçlarını Kullanım Yetkinliklerinin İncelenmesi

Nurhan Aktaş
Selçuk Üniversitesi

**Problem Durumu**

Günümüzde teknolojinin hızla ilerlemesiyle birlikte, her alanda olduğu gibi eğitim alanında da dönüşüm yaşanmaktadır. Öğretim materyalleri ve yöntemleri değişmekte, öğrencilere daha etkili ve etkileşimli bir eğitim sunmak için yeni araçlar ve kaynaklar kullanılmaktadır. Bu dönüşüme ayak uydurabilmek ve eğitimde en etkili şekilde kullanabilmek için öğretmenlerin teknoloji becerilerinin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. 21. yüzyıl öğretmenlerinin teknolojik bilgiye, donanıma, gelişmelere açık ve sahip olması gerekir çünkü güncel olmayan ve teknolojik bilgi eksikliği olan öğretmenlerin yeni nesil öğrencilerle iletişim kurabilmesi zordur (Şenel, 2023). Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2023 Eğitim Vizyonu (2018) belgesinde öğretmenler, dijital içerikleri etkili bir şekilde kullanılabilen ve aynı zamanda bu içerikleri geliştirme kültürüne sahip öncü öğretmenler olarak ifade edilmektedir. Geleceğin öğretmenlerinin sahip olması gereken özellikleri belirten vizyon belgesinde ayrıca, teknolojik araç kullanımı ile dijitalleşmeye büyük önem verildiği belirtilmiştir. Öğretmenlerin güncel teknolojik araçları kapsamlı ve bilinçli kullanmalarının yolu hizmet öncesi dönemlerde aldıkları eğitimlerden geçmektedir (Çelik, 2020). Bu kapsamda öğretmen adaylarının lisans eğitiminde dijital yetkinliklerinin belirlenmesi önemli görülmektedir. Eğitimde sıklıkla kullanılan dijital yetkinlik alanlarından birisi de Web 2.0 teknolojileridir.

Web 2.0, internet kullanıcılarının etkileşim kurmasını ve içerik oluşturmasını sağlayan bir dönüşüm sürecidir. Bu dönüşüm sürecinde web 2.0 araçları, kullanıcıların aktif katılımını teşvik ederek öğrenme deneyimini zenginleştirmektedir. Herkesin kullanımına açık olması, kullanım kolaylığı, etkili iletişim ve işbirliğini desteklemesi Web 2.0 araçlarının eğitimde tercih edilme sebepleri arasında gösterilebilir. En yaygın kullanılan Web 2.0 araçlarına, Classdojo®, GoogleClassroom®, Canva, Dualingo, Bloglar, Wiki'ler, Quizlet, Padlet, Socrative, Kahoot, Quiver, vb. örnek olarak verilebilir (Gündüzalp, 2022). Özellikle sınıf ortamında öğrencilerin özgün ve yaratıcı çalışmalar yapabilmesini sağlamak amacıyla Web 2.0 araçları eğitimde sıklıkla kullanılmaktadır. Web 2.0 araçlarıyla ilgili yapılan çalışmalar (Geçim & Çetin, 2023; Karakuş & Er, 2021; Özer & Özer, 2017; Timur, Yılmaz & Küçük, 2021; Usta, Güntepe & Durukan, 2020) incelendiğinde, farklı branşlardaki öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarına yönelik özyeterlilikleri, kullanım sıklıkları, derse entegre edebilme yeterlilikleri ve bu araçların kullanımına yönelik görüşleri ele alınmıştır. Ancak alan yazına bakıldığında, sınıf öğretmeni adayları özelinde Web 2.0 araçlarını kullanabilme yetkinliklerinin ne düzeyde olduğuna yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Alan yazındaki bu boşluktan hareketle yapılan araştırma, sınıf öğretmeni adaylarının Web 2.0 araçlarını kullanım yetkinliklerini belirlemek ve eğitim programlarının bu alandaki eksikliklerini gidermeye yönelik öneriler sunmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda çalışmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının web 2.0 araçlarını kullanım yetkinliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Sınıf öğretmeni adaylarının Web 2.0 araçları kullanım yetkinlikleri;

1. Cinsiyete,
2. Yaşa,
3. Sınıf düzeyine,
4. Mezun oldukları liseye,
5. Günlük dijital araç kullanma sürelerine göre farklılık göstermekte midir?

**Yöntem**

Sınıf öğretmeni adaylarının Web 2.0 araçlarını kullanım yetkinliklerini incelemeyi amaçlayan bu araştırma; nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeliyle tasarlanmıştır. Tarama araştırmalarının amacı, bir topluluğun özelliklerini tanımlamak ve bu özelliklerin grup içinde nasıl dağıldığını ortaya çıkarmaktır (Frankel, Wallen & Hyun, 2012). Bu araştırmada da sınıf öğretmeni adaylarının Web 2.0 araçlarını kullanım yetkinliklerinin farklı değişkenlere göre nasıl dağıldığını incelemek amacıyla tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yoluyla belirlenen çalışma grubunu Konya'daki iki devlet üniversitesinde 2,3 ve 4. sınıfta öğrenim gören 120 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; Çelik (2020) tarafından geliştirilmiş olan "Web 2.0 Araçları Kullanımı Yetkinliği Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, 5'li Likert tipi olup, birinci bölümünde katılımcıların yaş, cinsiyet, mezun oldukları lise ve öğrenim görmekte oldukları sınıfla ilgili bilgileri içermektedir. İkinci bölümü, "Web 2.0 Araçları Kullanımı Yetkinlikleri"ni belirlemeye yönelik 39 maddeden oluşmaktadır. Maddeler Web 2.0 araçlarını kullanarak etkinlik oluşturma, materyal hazırlama, dersleri daha etkin hale getirme, sınav hazırlama, video düzenleyebilme, poster hazırlayabilme vb. yetkinlikleri ölçme ile ilgilidir. Ölçek, katılımcılarla elektronik ortamda Google Dokümanlar aracılığıyla paylaşılmış ve maddeleri kendilerine göre en uygun seçeneği işaretleyerek cevaplandırmaları istenmiştir. Araştırma verileri haziran ve temmuz ayı

olmak üzere iki aylık süre zarfında toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde, betimsel istatistikler (yüzde, frekans) ile t-testi ve tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının Web 2.0 araçlarını kullanım yetkinliklerini incelemek amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında verilerin analiz işlemi devam etmektedir. Çalışmanın tüm sonuçlarına ulaşıldıktan sonra sınıf öğretmeni adaylarının Web 2.0 araçlarını kullanım düzeyleri önceki çalışmaların ışığında tartışılacaktır. Alan yazın incelendiğinde yapılan çalışmalarda (Karakuş & Er, 2021; Şenel, 2023; Özerbaş & Mart, 2017; Özer & Özer, 2017) farklı branşlardaki öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını belli oranda tanıdıkları ancak yeterli kullanım bilgisine sahip olmadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Mevcut araştırmada beklenen sonuçlar ise değişkenler bazında ele alınırsa erkek adayların teknolojik yeterliliklerinin daha yüksek olabileceği beklenmektedir. Sınıf düzeyi değişkeni dikkate alındığında, daha üst sınıflarda öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını daha fazla kullanabilecekleri düşünülmektedir. Mezun oldukları lise değişkeni dikkate alındığında, Anadolu ve Fen lisesi mezunu öğrencilerin, diğer lise türlerine göre Web 2.0 araçlarını daha iyi kullanabilecekleri düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının günlük dijital araç kullanma sürelerine paralel olarak da Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinliklerinin değişeceği (artacağı ya da azalacağı) beklenmektedir. Sonuç olarak, sınıf öğretmeni adaylarının Web 2.0 araçlarını kullanabilme yetkinlikleri cinsiyet, sınıf düzeyi, lise türü ve dijital araç kullanma sürelerine göre farklılık gösterebilir. Bu çalışmanın sonuçlarının, sınıf öğretmeni adaylarının gelecekteki öğrencilerine çağın gereksinimlerine uygun iyi bir eğitim verebilmelerine ve eğitim programında dijital yetkinliklerle ilgili eksikliklerinin giderilmesine yönelik öneriler sunarak katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Sınıf öğretmeni adayları, web 2.0 araçları, yetkinlik

**Kaynakça**

2023 Eğitim Vizyonu (2018). 19 Haziran 2023 tarihinde http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden erişildi.

Çelik, T. (2020). Web 2.0 araçları kullanım yetkinliği ölçeği geliştirme çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 51*, 449-478. http://dx.doi: 10.9779.pauefd.700181.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (Eight edition). New York: McGraw-Hill.

Geçim, B., & Çetin, N. İ. (2023). Öğretmen Adaylarının Web 2.0 Araçlarını Kullanabilme Yetkinlikleri: Bir Karma Yöntem Araştırması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, *19*(1), 97-122.

Gündüzalp, C. (2022). *Web 2.0 teknolojileri ve eğitim*. Eğitim ve Bilim. S. Karabatak (Ed.). Efe Akademi Yay. İstanbul.

Karakuş, N., & Er, Z. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının WEB 2.0 araçlarının kullanımıyla ilgili görüşleri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, *9*,177-197.

Özer, Ü. & Özer, E.A. (2017). *Sosyal Bilgiler ile Bilgisayar ve Öğretim Teknolojiler iÖğretmeni adaylarının eğitimde Web 2.0 kullanımına yönelik görüşleri.* 3rd International Congress on Political, Economic and Social Studies (ICPESS).

Özerbaş, M.A., & Mart, Ö.A. (2017). İngilizce öğretmen adaylarının web 2.0 kullanımına ilişkin görüş ve kullanım düzeyleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(3), 1152-1167.

Şenel, M. (2023). İngilizce öğretmenliği adaylarının Web 2.0 araçlarını kullanım yetkinlikleri. *Cumhuriyet International Journal of Education, 12*(1):46-58

Timur, S., Yılmaz, Ş., & Küçük, D. (2021). Web 2.0 uygulamalarının fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *7*(2), 291-311.

Usta, N. D., Güntepe, E. T., & Durukan, Ü. G. (2020). Öğretmen adaylarının öğrenme ortamına Web 2.0 teknolojilerini entegre edebilme yeterliliği. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *11*(2), 519-529.

# Exploring the Development of Teacher Identity among Early Childhood Teacher Candidates: A Case Study in Oman

Seray Tatli Dalioglu
Educational Sciences European Scientific Institute

**Problem Statement**

Many researchers have emphasized the significance of establishing connections between pre-service teacher education and the initial years of teaching (Darling-Hammond, 2006; Feiman-Nemser, 2001; Loughran, Brown & Doecke, 2001). The induction phase, during which new teachers develop their professional identities, not only influences their decision to continue teaching but also shapes the type of teacher they will become (Feiman-Nemser, 2001). Considering this, pre-service teacher education emerges as the ideal starting point for fostering an understanding of the importance of cultivating a teacher identity and a strong awareness of the continual changes that occur in one's identity as a teacher during the early years of practice (Beauchamp and Thomas, 2009).

As becoming a teacher is a process of acquiring and redefining an identity (Coldron and Smith, 1999) which involves building dynamic connections between the past, present, and future (Britzman, 1991), recent studies on teacher identity have emphasized the importance of considering multiple dimensions within the professional identity of the teaching profession (Akkerman and Meijer, 2011; Beauchamp and Thomas, 2009; Beijaard et al., 2004; Rodgers and Scott, 2008). In this framework, the possible selves theory, which focuses on future selves, offers a valuable theoretical base for future research (Hamman et al., 2013) and various studies have employed the Possible Selves Theory to analyze teacher identity development in different contexts (Baker, 2021; Hamman et al., 2013; Hiver, 2013; Hong and Greene, 2011; Shoyer and Leshem, 2016; Tatli-Dalioglu and Adiguzel, 2016).

Since learning to become an effective teacher is a challenging and lengthy journey that necessitates interaction among diverse perspectives, beliefs, and practices (Flores and Day, 2006), it is crucial to investigate the factors that influence the development of pre-service teachers' identities. In this context, this study aims to examine teacher identity development of early childhood teacher candidates in Oman based on possible selves theory.

**Research Methods**

In this research, a qualitative case study approach was used to examine the development of teacher identity among early childhood teacher candidates in Oman. This design enables the researcher to gain a comprehensive understanding of the complex factors that influence teacher identity development, including cultural, contextual, and individual factors. Data was collected by semi-structured interviews.

The participants in this study comprise six out of ten early childhood teacher candidates who were in their final year of the teacher education program at SQU in Oman. Participants have completed the majority of their teacher education coursework and have already engaged in practicum experiences in early childhood classrooms.

Ethical considerations are maintained throughout the research process. Informed consent was obtained from all participants, ensuring their voluntary participation and confidentiality. The interviews for this study were conducted online by the researcher, utilizing video conferencing platforms. The online format provided flexibility and convenience in scheduling and conducting the interviews. Each interview session lasted between 30 to 45 minutes.

The data were analysed using a thematic analysis approach, uncovering key themes that shed light on the complex factors influencing teacher identity development. The process involved multiple stages, including familiarization with the data, coding, data reduction, and theme development.

**Expected/Temporary Results**

The findings indicated that early childhood teacher candidates in Oman engage in a process of exploring their possible selves as they progress through their teacher education program. They actively envision their future roles, aspirations, and goals as teachers, which play a significant role in the formation and development of their teacher identities. The study found that the pre-service teacher education program at SQU in Oman plays a crucial role in shaping the teacher identities of early childhood teacher candidates. Moreover, individual experiences, including practicum placements and interactions with students and mentors, influenced the development of teacher identity.

In conclusion, this research project provides valuable insights into the development of teacher identity among early childhood teacher candidates in Oman. The study's findings have implications for teacher education programs in Oman and beyond. Additionally, the findings contribute to the existing body of knowledge in teacher education and offer practical implications for improving teacher preparation programs. By understanding the complex factors that shape teacher identity, educators and

policymakers can work towards creating supportive environments that foster the growth and professional development of future teachers. Further research is recommended to deepen the understanding of teacher identity development among early childhood teacher candidates in Oman.

**Keywords:** Teacher identity, possible selves theory, teacher education, professional development

**References**

Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27, 308–319.

Baker, J. S. (2021). Poetry and possible selves: Crisis theory with/in teacher education programs. Teaching and Teacher Education, 105, 103393.

Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. Cambridge Journal of Education, 39(2), 175-189.

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. Teaching and Teacher Education, 20, 107–128.

Britzman, D. (1991). Practice makes practice. USA: State University of New York Press.

Coldron, J., & Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. Journal of Curriculum Studies, 31(6), 711–726.

Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. San Francisco: Jossey-Bass.

Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. Teachers College Record, 103 (6), 1013-1055.

Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. Teaching and Teacher Education, 22, 219–232.

Hamman, D., Wang, E., & Burley, H. (2013). What I expect and fear next year: Measuring new teachers' possible selves. Journal of Education for Teaching, 39(2), 222–234.

Hiver, P. (2013). The interplay of possible language teacher selves in professional development choices. *Language Teaching Research*, 17(2), 210–227.

Hong, J., & Greene, B. (2011). Hopes and fears for science teaching: The possible selves of preservice teachers in a science education program. *Journal of Science Teacher Education*, 22, 491–512.

Loughran, J., Brown, J. & Doecke, B. (2010). Continuities and discontinuities: The transition from pre-service to first year teaching. Teachers and Teaching: theory and practice, 7 (1), 7-23.

Rodgers, C. R. & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Freiman-Nemser, D. J. McIntyre ve K. E. Demers (Eds.), Handbook of research on teacher education, pp. 732-755. New York: Routledge.

Shoyer, S. & Leshem, S. (2016). Students' voice: The hopes and fears of student-teacher candidates, Cogent Education, 3:1, 1.

Tatli-Dalioglu, S. & Adiguzel, O. (2016). Teacher candidates' self-efficacy beliefs and possible selves throughout the teaching practice period in Turkey. Asia Pacific Education Review, 17, 651-661.

# A Mixed-Method Study: Pre-Service Teachers' Learning of Block-Based Programming and Computational Thinking

İlke Topal
Boğaziçi Üniversitesi

Duygu Umutlu
Boğaziçi Üniversitesi

**Problem Statement**

In the 21st century, individuals with skills such as algorithmic thinking, problem-solving, critical thinking, creativity, and collaboration are in more demand, and the need for computational thinking (CT) skills is rising (ISTE, 2016). Notably, these skills are crucial for educators in all subject areas, not just for computer science teachers, necessitating a revision in teacher education curricula (Yadav et al., 2014).

As a problem-solving process, CT can be developed through programming. Programming considered a fundamental field globally and frequently integrated into K-12 curricula (Tikva & Tambouris, 2021). This increasing prominence of programming places new demands on teachers to provide innovative lessons, suggesting a need for new approaches in teacher education (Instefjord & Munthe, 2017).

One such innovative method is pair programming, a collaborative learning form wherein two students or programmers work together, swapping roles of coding and observing for mutual benefit (Braught et al., 2008; Demir & Seferoğlu, 2019). Traditional pair programming relies on physical interaction, but the advent of the COVID-19 pandemic required an adaptation to an online environment, with role-switching facilitated by screen-sharing (Beasley & Johnson, 2022).

Pair programming has been recognized for its pedagogical benefits, providing scaffolding for learners and aiding beginner programmers (Denner et al., 2014). It can enhance the quality of programs, improve learners' coding skills, reduce their anxiety, and foster a positive perspective towards programming (Ghorashi & Jensen, 2017). Importantly, it also enhances novice programmers' CT skills (Denner et al., 2014).

Evidence from various studies shows that student programmers who work collaboratively outperform students who program individually (Braught et al., 2008). Prior studies have primarily examined the impact of pair programming on students' perspectives, motivation, and engagement, neglecting the investigation of how it influences the programming and CT skills of pre-service teachers (Braught et al., 2008). These studies highlight the lack of consensus regarding how group dynamics can effectively coordinate multiple roles in collaborative problem solving, foster shared understanding through conflict resolution, overcome challenges in complex programming tasks, and facilitate the development of CT skills (Teague & Lister, 2014). However, effective practice and activities should be designed by teachers to develop students' CT skills. To effectively develop students' CT skills, teachers should design practice exercises and activities that are targeted towards this goal. In order to address this need, programming and CT should be incorporated into teacher education curricula to ensure that prospective teachers are adequately prepared. Moreover, it is crucial to investigate the effectiveness of programming instruction within teacher education programs, particularly examining how pair programming is implemented and its efficacy as a method for pre-service teachers in higher education (Yadav et al., 2014).

Pair programming could significantly enhance programming instruction for pre-service teachers by fostering high-level skills in programming and CT (Mentz et al., 2008). Nonetheless, there is a research gap in understanding how pre-service teachers engage with CT in individual or collaborative programming tasks (Demir & Seferoğlu, 2019; Lyon & Magana, 2020). To address this, the purpose of this study is to examine the effect of pair programming on pre-service teachers' CT skills and coding achievement and to explore pre-service teachers' learning experiences of programming.

**Research Methods**

*Research design.* An explanatory sequential mixed-methods design was used (Creswell & Plano-Clark, 2018; Greene, 2007) combining both quantitative and qualitative methods. This design provides a comprehensive understanding of the research problem through a two-phase approach (Greene, 2007). The Explanatory Sequential Mixed Method is a well-regarded research approach that provides a clearer and more nuanced understanding of complex issues. It is a valuable tool for producing meaningful insights.

Participants, pre-service teachers from various departments who had not taken a Scratch course before, were part of a required technology integration course at a public university in Istanbul, Turkey. These 36 pre-service teachers were divided into control (individual programming) and experimental (pair programming) groups based on purposive sampling. The criteria was their being unfamiliar with programming. The Scratch activities were conducted in the online lab sessions of the course, lasting 10 weeks. The lab was 2 hours a week.

*Instruments.* Quantitative data was collected as pre-tests and post-tests by using the Coding Achievement Test (Demir & Seferoğlu, 2019) and the Computational Thinking Skills (CTS) Scale (Yağcı, 2019). Semi-structured interviews exploring participants' programming experiences were conducted for qualitative data collection.

*Procedures.* Following ethical approval from the university's Ethics Committee, consents were taken, and both the Coding Achievement Test and CTS Scale were given as pretests to the groups. The experimental group worked in pairs on Scratch tasks adapted from Getting Unstuck Curriculum at https://gettingunstuck.gse.harvard.edu/, a Scratch curriculum developed by the Creative Computing Lab at the Harvard Graduate School of Education (2021), while the control group worked individually on the same tasks. Post-tests were conducted at the end of the semester, followed by semi-structured interviews.

*Data Analysis.* Quantitative data was analyzed using IBM SPSS software, and tests (independent sample t-test, Mann-Whitney U test, and paired-samples t-test) were performed based on data normality. Qualitative data was coded and analyzed through thematic analysis using MAXQDA 2020 software, with open and focused coding methods (Saldaña, 2021).

*Trustworthiness.* Data from diverse sources (CTS Scale, Coding Achievement Test, and interviews) ensured reliability and credibility. Purposive sampling provided representative data from pre-service teachers across departments. The interview participants were selected from good, moderate, and poor coding achievers to capture a broad range of perspectives. An expert in the field of Educational Technologies reviewed the coding and emerging themes, with subsequent revisions and refinement ensuring a robust coding scheme. The researcher employed clear language and provided explicit instructions to ensure comprehensibility.

**Expected/Temporary Results**

This study provided valuable insights into the effects of pair programming on coding achievement and CT skills of pre-service teachers. Integrating quantitative and qualitative data, the findings illuminated the impact of pair programming on the participants' learning experiences and outcomes. The results revealed no significant difference in CT skills and coding achievement between the pair programming and individual programming groups, although the mean scores of the pair programming group were higher. Also, when the pre-test and post-test results were compared within each group, the experimental and the control group significantly increased their computational thinking and coding achievement. Possible explanations for these results include the inherent integration of CT skills in programming education, the use of Scratch as a beneficial programming language for novice learners, and the influence of group dynamics and online environments on pair programming effectiveness. The duration of lab sessions and sample size limitations may have impacted the quantitative findings. Yet, the qualitative findings supported the effectiveness of pair programming in enhancing the learning experiences and outcomes of pre-service teachers' programming.

The themes that emerged in the qualitative analysis, on the other hand, showed the importance of pair programming. Six themes emerged: The exchange of ideas during the activities enhances the quality of the projects; working with a pair during programming strengthens the communication skills of pre-service teachers; preservice teachers who work in pairs detect the mistakes they make while coding earlier than preservice teachers who work individually do; when a problem arises during pair programming, another coder having a different perspective helps to identify the problem instantly; working within a pair helps boost coding achievement; and story-based programming tasks boost novice coders' creativity. The study concludes by suggesting the inclusion of programming instruction in teacher education curricula and recommending furtherresearch to explore the optimal conditions and strategies for implementing pair programming in different contexts.

**Keywords:** Adaptive learning, adaptive learning platforms, intelligent tutoring, higher education,standards

**References**

Beasley, Z. J., & Johnson, A. R. (2022). The impact of remote pair programming in an upper-level CS Course. In *Proceedings of the 27th ACM Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education Vol. 1* (pp. 235- 240). Dublin, Ireland.

Braught, G., Eby, L. M., & Wahls, T. (2008). The effects of pair-programming on individual programming skill. *SIGCSE Bulletin*, *40*(1), 200–204.

Creative Computing Lab (2021). *Getting unstuck*. Retrieved from Harvard Graduate School of Education website: https://gettingunstuck.gse.harvard.edu/

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods Research*. Thousand Oaks, CA: Sage

Demir, Ö., & Seferoğlu, S. S. (2019). Developing a Scratch-based coding achievement test. *Information and Learning Sciences*, *120*(5/6), 383–406.

Denner, J., Werner, L., Campe, S., & Ortiz, E. (2014). Pair programming: under what conditions is it advantageous for middle school students? *Journal of Research on Technology in Education*, *46*(3), 277–296.

Ghorashi, S., & Jensen, C. (2017). Integrating collaborative and live coding for distance education. *IEEE Computer*, *50*(5), 27–35.

Greene, J. C. (2007). Mixed Methods in Social Inquiry. San Francisco: Jossey-Bass. *Journal of Mixed Methods Research*, *2*(2), 190–192. https://doi.org/10.1177/1558689807314013

Instefjord, E. J., & Munthe, E. (2017). Educating digitally competent teachers: A study of integration of professional digital competence in teacher education. Teaching and Teacher Education, 67, 37–45. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.016

ISTE (2016). *ISTE standards for students*. Retrieved from https://www.iste.org/standards/standards/for-students-2016

Lyon, J. A., & J. Magana, A. (2020). Computational thinking in higher education: A review of the literature. *Computer Applications in Engineering Education*, *28*(5), 1174-1189.

Mentz, E., Van Der Walt, J. P., & Goosen, L. (2008). The effect of incorporating cooperative learning principles in pair programming for student teachers. *Computer Science Education*, *18*(4), 247–260.

Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage.

Teague, D., & Lister, R. (2014). Programming: reading, writing and reversing. In *Proceedings of the 2014 conference on Innovation & technology in computer science education* (pp. 285-290). Uppsala, Sweden.

Tikva, C., & Tambouris, E. (2021). Mapping computational thinking through programming in K-12 education: A conceptual model based on a systematic literature Review. *Computers & Education*, *162*, 104083.

Yadav, A., Mayfield, C., Zhou, N., Hambrusch, S., & Korb, J. T. (2014). Computational thinking in elementary and secondary teacher education. *ACM Transactions on Computing Education (TOCE)*, *14*(1), 1–16.

Yağcı, M. (2019). A valid and reliable tool for examining computational thinking skills. *Education and Information Technologies*, *24*(1), 929-951.

# Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Becerileri ile Beceri Öğretme Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Ş. Dilek Belet Boyacı
Anadolu Üniversitesi

Emrah Köseoğlu
Harran Üniversitesi

**Problem Durumu**

Eğitim ve eğitim ortamlarında yaşanan değişim, dönüşüm ve gelişmelere paralel olarak eğitim süreçlerinin düzenlenmesi ve süreçlere rehberlik edilmesi noktasında öğretmenler temel bir dayanak oluşturmaktadır. Bu durum öğretmenlerin sahip olduğu beceriler ve yeterliliklere dinamik bir önem atfetmektedir. Çünkü öğretmenlerin sahip oldukları beceriler ve yeterlikler bireylerin aldığı eğitimin niteliğini etkileyebilmektedir. Eğitimin temel kurumları olan okullar, bireylere genel akademik bilgiler sunmanın yanı sıra bireylerin farklı beceriler edinmesine de yardımcı olmaktadır (Bolat ve Balaman, 2017). Çünkü eğitimde beceri geliştirme, "bilgiyi sağlıklı davranışa dönüştürme sürecini kolaylaştırmak için önem bir anahtar" olarak tanımlanmaktadır. Bu bilgi ve becerilerin eğitimi etkin bir şekilde gerçekleştirildiğinde bireyde bir bütünlük oluşmaktadır. Ayrıca bu bilgi ve beceriler birey için yaşam boyu kullanabileceği yaşam becerilerine dönüşmektedir (Sreekumar, 2016). Yaşam becerilerinin tüm bireyler için taşıdığı hayati önem dikkate alındığında okul ortamlarında öğrencilere yaşam becerilerinin kazandırılması gerekir. Bu noktada öğrencilerin yaşam becerilerini kazanması veya becerilerini geliştirebilmesi için öğretmenlerin de yaşam becerilerine sahip olması gerekmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin sahip olması gereken yaşam becerilerinin ne olduğu tanımlanmalı ve kavramsal olarak yaşam becerilerinin ne anlama geldiği de bilinmelidir. Bu noktada World Health Organization/ WHO (1997) yaşam becerilerini "bireylerin günlük ihtiyaçlarını karşılamaları ve karşılaştıkları zorluklarla başa çıkabilmelerini sağlayan uyarlanabilir, olumlu davranışsal beceriler" olarak tanımlamıştır. Bununla birlikte yaşam becerileri, bireylerin farklı ortam ve dönemlerde başarılı olmalarını, sağlıklı ve mutlu bir yaşam sürdürmelerini sağlayan temel becerilerdir. Bu beceriler sayesinde bireyler, yaşadıkları çevreye ve zamana uyum sağlayarak yaşamlarını daha kaliteli bir hale getirebilmektedir (Danish vd., 2004). İçinde bulunduğumuz 21. Yüzyılda yaşam becerileri bağlamında değerlendirilen becerilerin bir kısmı da 21. Yüzyıl becerileri olarak tanımlanmaktadır. Bu beceriler genel olarak 21. yüzyılın ortaya çıkarmış olduğu ihtiyaçları karşılama noktasında gerekli olan beceriler olarak tanımlanabilir. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin önemli yürütücüleri olan öğretmenlerin yaşam becerileri yanı sıra 21. yüzyıl becerilerine sahip olması ve bunları öğrencilere öğretebilmesi eğitimin niteliği açısından önem taşımaktadır. 21. yüzyıl becerileri eğitim faaliyetleri ile bireylere etkin bir şekilde kazandırılabilir. Bu doğrultuda son yıllarda birçok ülke eğitim programlarına "eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, iletişim, iş birliği ve vatandaşlık" gibi 21. yüzyıl becerilerini entegre ederek bu becerileri kazandırmaya yönelik çalışmalar yapmaktadır.

Türkiye'de 21.yüzyıl becerilerinin öğretim programlarına dâhil edilmesi bireylere bu becerilerin kazandırılma noktasında atılmış etkili adımlardan biridir. Ancak eğitim öğretim sürecinin yürütücüleri ve en önemli bileşenlerinden biri olan öğretmenlerin bu konudaki yeterliklerini sağlamadan bu becerileri öğrencilere kazandırmak mümkün olamayabilir (Özyurt, 2020). Çünkü bu becerileri öğrencilere kazandırma noktasında öğretmenlerin yapacağı yönlendirmeler oldukça önemlidir. Bu durum öğretmenlerin de bu becerilere sahip olmasını (Anagün vd., 2016) ve bu becerileri öğretme noktasında yeterli olmasını gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda yapılan bu çalışmanın amacını sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri ile 21. Yüzyıl becerilerini öğretme yeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek ve bunları farklı değişkenler açısından incelemek oluşturmaktadır.

**Yöntem**

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri ile 21. yüzyıl becerilerini öğretme yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri ve 21. yüzyıl becerilerini öğretme yeterlikleri "yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu, mezuniyet alanı, medeni durum, çalıştığı kurumun bulunduğu yer, mesleki gelişmeleri takip etme durumları" gibi farklı değişkenler açısından da incelenmiştir. Bu doğrultuda araştırmada nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini çeşitli ilkokullarda görev yapan 392 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu, Yaşam Becerileri Ölçeği ve 21. Yüzyıl Becerileri Öğretimi Ölçeği" kullanılmıştır. "Kişisel Bilgi Formu" araştırmacılar tarafından öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla oluşturulmuştur. Bolat ve Balaman (2017) tarafından bireylerin yaşam becerilerini belirlemeye yönelik geliştirilen "Yaşam Becerileri Ölçeği" 5 alt boyut ve 30 maddeden oluşmaktadır. Özyurt (2020) tarafından öğretmenlerin becerileri öğretme özyeterlik algılarını ölçmek amacıyla geliştirilen "21. Yüzyıl Becerileri Öğretimi Ölçeği" ise 3 alt boyut ve 10 maddeden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri toplanmış olup analiz sürecindedir. Elde edilen veriler SPSS.24 ile analiz edilmektedir. Öncelikle verilerin normalliği incelenecektir. Verilerin normalliği incelendikten sonra çıkarımsal istatistiki yöntemlerden faydalanılacaktır. Veriler normal dağıldığında parametrik testlerden "Bağımsız Örneklemler T-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi ve Pearson Korelasyon Analizi"nden yararlanılacaktır. Veriler normal dağılmadığı takdirde ise "Mann Whitney-U, Kruskal-Wallis ve Spearman Korelasyon Analizi" kullanılacaktır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Öğretmenlerin sahip oldukları yaşam becerileri ve becerileri öğretme yeterlikleri hiç şüphesiz eğitim sistemleri ve bu sistemin önemli aktörleri olan öğretmenlerin öğrencilerine sundukları eğitimin kalitesini etkileyen önemli faktörlerdir. Ayrıca bu becerilere sahip olmak ve bu becerileri öğrencilere kazandırabilmek eğitim sistemlerinin hedefleri arasında yer almaktadır. Bu kapsamda yapılan bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri ile 21. yüzyıl becerilerini öğretme yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları yaşam becerileri ile becerileri öğretme yeterlikleri "yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, medeni durum, eğitim durumu, mezuniyet alanı, çalışılan kurumun bulunduğu yerleşim alanı ve mesleki gelişmeleri takip etme durumları" gibi değişkenler açısından da incelenecektir. Bu doğrultuda sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri ile 21. yüzyıl becerilerini öğretme yeterlikleri arasında bir ilişkinin olduğu düşünülmekte ve bu ilişkinin pozitif yönde olduğu beklenmektedir. İlişkinin ne düzeyde olduğu ise yapılacak analizlerle netleşecektir. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri ile becerileri öğretme yeterliklerinde yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu, mezuniyet alanı, çalışılan kurumun bulunduğu yerleşim alanı ve mesleki gelişmeleri takip etme değişkenleri açısından anlamlı yönde istatiksel farklılıklar beklenmektir. Özellikle yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu ve mesleki gelişmeleri takip etme gibi durumların yaşam becerilerini ve becerileri öğretme yeterliklerinin etkilediği düşünülmektedir. Nihai sonuçlar verilerin analizinden sonra netleşecek ve raporlaştırılacaktır. Bununla birlikte ulaşılan sonuçlar alanyazındaki çalışmalarla da karşılaştırılacak ve önerilerde bulunulacaktır.

**Anahtar Kelimeler**: Sınıf öğretmeni, yaşam becerileri, beceri öğretimi, yeterlik

**Kaynakça**

Anagün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z. ve Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40(40), 160-175.

Bolat, Y., & Balaman, F. (2017). Yaşam becerileri ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnsan Ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi.* Cilt / Vol: 6, Sayı/Issue: 4, 2017 Sayfa: 22-39.

Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21.yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 7(4), 3112-3134.

Çapa, Y., Çakıroğlu, J. & Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of the teachers' sense of efficacy scale. Education and Science, 30, 137 (74-81).

Danish, S., Forneris, T., Hodge, K., & Heke, I. (2004). Enhancing youth development through sport. *World leisure journal*, *46*(3), 38-49.

Griffin, P., McGaw, B. ve Care, E. (Ed.). (2012). Assessment and teaching of 21stcentury skills. Dordrecht, Netherlands: Springer

Özyurt, M. (2020). 21. yüzyıl becerileri öğretimi ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması: Geçerlik güvenirlik çalışması. OPUS– Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 16(30), 2568-2594. DOI: 10.26466/opus.725042

Partnership for 21st Century Skills (P21). (2009). Framework for 21st century learning. Tucson. AZ: Author.

Partnership for 21st Century Skills (P21). (2019). Framework for 21st century learning. Battlee for Kids.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and teacher education*, *26*(4), 1059-1069.

Sreekumar, VN (2016). Life skill education among adoloscents. International Journal of Development Research 6 (11), 10188-10191.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. Teaching and Teacher Education, 17, 783-805.

# Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğretmen Bilişim Ağı'na (ÖBA) İlişkin Değerlendirmeleri

Ahmet Polatcan
Anadolu Üniversitesi

Arife Figen Ersoy
Anadolu Üniversitesi

**Problem Durumu**

Günümüzde yaşanan hızlı değişimler eğitim sistemini de etkilemektedir. Eğitim sürecinde öğrencilerin kendini geliştiren, yaşam boyu öğrenme felsefesini benimsemiş olmalarında öğretmenlere önemli sorumluluklar düşer (Budak ve Demirel, 2003; Gültekin ve Çubukçu, 2008). Öğretmenlerin de çağın gerekleri doğrultusunda gelişmesi ve güncel gelişmelerden haberdar olması yaşam boyu eğitimle gerçekleşebilir (Budak ve Demirel, 2023). Yaşam boyu eğitimin bir boyutu da hizmet içi eğitimlerdir ve öğretmenlerin bireysel ve mesleki gelişmesinde hizmet içi eğitimler önemli rol oynamaktadır (Gültekin ve Çubukçu, 2008). Öğretmenler hizmet içi eğitimler aracılığıyla mesleki bilgilerini yenileyebilirler (Türker, 1996; Karasolak, Tanrıseven ve Konakman, 2012).

Bilgi çağının getirdiği yaşam boyu öğrenme ihtiyacı, eğitim alanında teknolojinin son ürünlerinden biri olarak kabul edilen uzaktan eğitim uygulamalarının yaygın bir şekilde kullanımını gerekli kılmıştır. Uzaktan eğitim ile öğretmenler, sosyal, kültürel ve mesleki anlamda kolay bir şekilde kendilerini geliştirme olanağı yakalamaktadır. Uzaktan eğitim öğretmenlere ihtiyaç duydukları bilgiye istedikleri anda ve ortamda ulaşabilme olanağı da sunmuştur (Sikwibele ve Mungoo, 2009; Nafsi ve Maryanti, 2022; Parlak, Sakarya ve Tok, 2023). Bu bağlamda uzaktan eğitim platformları öğretmenlerin mesleki gelişiminde hizmet içi eğitim amacıyla kullanılmaktadır.

Öğretmenlerin mesleki gelişimi amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve il müdürlükleri tarafından yürütülen ve yüz yüze şeklinde yapılan hizmet içi eğitimler, zaman kaybı, maliyetin yüksekliği, vb nedenlerden dolayı başka alternatifleri de gündeme gelmiştir. Bu amaçla öncelikle Eğitim Bilişim Ağı'nda (EBA) bulunan mesleki gelişim sekmesi aracılığıyla bu eğitimler yapılmıştır. Ancak bu platformun öğrenci odaklı olması yeni alternatiflere yönelim gösterilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bu doğrultuda sadece öğretmenlere yönelik olacak ve onların gelişimlerine katkı sunacak bir platform olan Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) geliştirilmiştir (Akdağ, 2023). ÖBA aracılığıyla öğretmenler kendilerini mesleki anlamda uzaktan eğitim ile geliştirme olanağı bulmuştur. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerine katkı sağlamak amacıyla geliştirilen bu platform zaman ve mekan özgürlüğü sunmaktadır (Akdağ, 2023). Öğretmenler arasında etkileşimi arttırmak ve mesleki anlamda öğretmenlerin gelişimine katkı sağlamak amacıyla bir uzaktan eğitim platformu olarak ortaya çıkan ÖBA, ayrıca öğretmen ve yöneticilerin kariyer basamakları eğitimlerini online olarak aldıkları platformdur (Parlak, Sakarya ve Tok, 2023).

Yeni bir platform olarak ortaya çıkan ÖBA'ya ilişkin çalışmalarda, öğretmenlerin bu platforma ilişkin olarak içerikleri güncel buldukları, mesleki gelişime büyük oranda katkı sağladığı ancak içeriklerin daha fazla geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir (Akdağ, 2023). Parlak, Sakarya ve Tok (2023) göre ise; platformun olumlu yanlarının zamandan tasarruf sağladığı, mekan konusunda özgürlük sağladığı ve güncel içeriklere hemen ulaşma imkanı sağladığı; olumsuz yönlerinin ise, teknik alt yapının yetersiz olduğu, sunumlardaki yöntem ve tekniklerin doğru olmadığını belirtmişlerdir.

Sonuç olarak Türkiye'de yönetici ve öğretmenlerin mesleki gelişim sürecini uzaktan eğitim yoluyla desteklemek amacıyla 23 Ocak 2022 tarihinde kurulan ÖBA, etkin olarak kullanılan önemli bir eğitim platformudur. Bu platformdaki etkinlikler, mesleki çalışmalar, eğitimler, uzman ve başöğretmenlik eğitimleri, öğretmen okul yöneticilerinin uzaktan eğitimleri Mesleki Gelişim Toplulukları eğitimleri ve canlı/senkron eğitimler biçiminde çeşitlenmektedir. ÖBA da yapılan eğitim türleri ise, kişisel gelişim eğitimleri, öğretmenlik branş eğitimleri, özel ve genel alan eğitimleri, yönetim ve kurumsal eğitim türlerinde yapılmaktadır (MEB, 2012)

Bu platformun yeni geliştiriliyor olması nedeniyle üzerinde araştırmalar yapılarak eksikliklerinin giderilmesi öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısının artırılması için önemlidir. Ayrıca, ÖBA Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde farklı branşlardan birçok öğretmene hizmet vermektedir. Her branşın kendine özgü öğretim süreci, öğretim ilkeleri ve konu alan bilgisi ve özel alan eğitimine gereksinim duyduğu düşünüldüğünde farklı branşlardan öğretmenlerin gereksinimlerini ne kadar karşılayabildiği belirlenmelidir. Nitekim son yıllarda bu platform üzerinde birçok çalışma yapılmaya başlanmıştır (Akdağ, 2023; Dilekçi, 2023; Okçu, & Karakoç, 2023; Parlak, Sakarya, & Tok, 2023). Ancak sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖBA konusundaki görüşlerine yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma bu platformun kullanıcısı olan Sosyal Bilgiler öğretmenlerin ÖBA uzaktan eğitim platformuna ilişkin görüşlerini belirlemektir. Yapılacak olan bu çalışma ile ÖBA platformunun gelecekte daha etkili ve verimli kullanımı sağlanarak öğretmenlerin hizmet içi eğitim sürecindeki etkisini arttırmasına katkı sağlaması umulmaktadır.

**Yöntem**

Bu araştırmada yöntemi olarak nitel araştırma yöntemi kullanılacaktır. Nitel araştırma; insanın kendisini tanıyabilme, bilinmeyen yönlerini ortaya koyabilme ve kendisini keşfetmek amacıyla sistemli bir şekilde bilgi üretmeye yarayan bir araştırma yöntemidir (Özdemir, 2010; Baltacı, 2019). Bu yöntemde yer alan tür ve desenler aracılığıyla örnek olay ve olgular hakkında ayrıntılı bir şekilde bilgiye ulaşma çabası bulunmaktadır (Karataş, 2015). Birçok veri toplama yöntem ve tekniği bulunan nitel araştırmanın önemli yöntemlerinden biri de görüşmedir. Görüşme; önceden hazırlanmış sorular aracılığıyla ciddi bir amaç için yapılan karşılıklı soru sorma ve yanıtlama sürecidir. Bazı durumlarda konuşma ve dinleme şeklinde kolay bir araştırma yöntemi olarak görülse de görüşme yöntemi beceri, duyarlılık, yoğunlaşma ve bireyler arası anlayış gibi önemli nitelikler gerektirmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada görüşme türlerinden yarı yapılandırılmış görüşme kullanılacaktır. Bu araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ÖBA platformuna ilişkin görüşleri tespit edilerek ÖBA'nın geliştirilmesine yönelik önerilere ulaşılmaya çalışılacaktır. Araştırmanın çalışma grubu oluşturulurken amaçlı örneklem türlerinden maksimum çeşitlik örneklemesi alınmıştır. Buna göre farklı hizmet süresi, okullar, öğretmenlerin mezuniyet durumu, cinsiyet temelinde farklı 10 gönüllü öğretmen görüşmelere katılacaktır. Görüşmeler online yapılacaktır. Yapılacak görüşmelerinin her birinin 30-40 dakika sürmesi beklenmektedir.

Verilerin analizi ise; nitel analiz yöntemlerinden olan içerik analizi ile yapılacaktır. İçerik analizi; belli kurallara bağlı kodlamalar ile bir metin içerisindeki bazı sözcüklerin daha küçük kategorilerle özetlendiği sistematik bir gruplama tekniğidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmanının analiz sonuçları sunulacaktır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Çağın gereklerine ve öğretmenlerin gelişimine katkı sunmak amacıyla geliştirilen ÖBA'ya ilişkin Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin alınacağı bu çalışmada literatürden de faydalanılarak bazı sonuçlara ulaşılması öngörülmektedir. Araştırma konusu nitel araştırmada veri toplama teknikleri ile derinlemesine irdelenecektir.

Bu doğrultuda araştırma sonucunda şu sonuçlara ulaşılması öngörülmektedir:

- ÖBA'nın öğretmenlerin seminer dönemlerinde dışında ise ara sıra kullandıklarını belirtmeleri beklenmektedir.
- Öğretmenlerin bu platformu kullanım amaçlarının MEB tarafından zorunlu olan eğitimleri alabilmek; kendilerini sosyal, kültürel ve mesleki anlamda geliştirebilecekleri içeriklere ulaşmak; güncel bilgi ve teknolojilerden hemen haberdar olabilmek; öğretmen mesleğine ilişkin yenilikleri takip edebilmek olacağı beklenmektedir.
- Öğretmenlerin ÖBA'nın sayfa yapısı ve içeriklere ilişkin geliştirilmesi gereken noktalar olduğunu belirtmeleri beklenmektedir.
- ÖBA platformunun öğretmenlerin kişisel ve kültürel gelişimine kısmen katkı sunduğunu belirtmeleri beklenmektedir.
- ÖBA içeriklerine ilişkin öğretmenlerin mesleki gelişime katkı sunduğu beklenmektedir.
- Hizmet içi eğitimlerin ÖBA platformunda yapılmasının avantaj ve dezavantajları olduğunu belirtmeleri beklenmektedir.
- Öğretmenlerin ÖBA platformunda elde ettikleri bilgi ve becerilerin kendi öğrenme ve öğretme sürecine yansıdığı beklenmektedir.
- ÖBA kullanımında yaşanılan sorunların sayfa yapısı, içerikler, erişim gibi konularda yoğunlaşabileceği beklenmektedir.
- ÖBA platformunun daha etkili olması için öğretmenlerin öğretim alanlarına ilişkin sayfa ve içerik yapılandırılması gerektiğini belirtmeleri beklenmektedir.
- ÖBA platformu özel alan eğitimi konusunda uygulamalı videoların oluşturulması gerektiğini belirteceği umulmaktadır.
- ÖBA platformunun kullanım ve yararlanma sürecinde öğretmenlerin ilgisi ve teknoloji kullanım yeterliliğinin etkili olacağı beklenmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Sosyal bilgiler, öğretmen, teknoloji, bilişim, ÖBA, hizmetiçi eğitim, uzaktan eğitim

**Kaynakça**

Akdağ, C. (2023). Öğretmen ilişim ağı (ÖBA) platformuna yönelik yönetici ve öğretmen algıları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(2), 368-388.

Demirel, Ö., ve Budak, Y. (2003). Öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyacı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 33(33), 62-81.

Gültekin M., ve Çubukcu Z., (2008). İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri, *Sosyal Bilimler Dergisi,* (19)185-2001

Milli Eğitim Bakanlığı (Mem) (2012) Mesleki Gelişim Faaliyetleri. https://oygm.meb.gov.tr/www/mesleki-gelisim-tanitim/icerik/7 adresinden alınmıştır.

Karasolak, K., Tanriseven, I., & Konokman, G. Y. (2012). Öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 21(3), 997-1010.

Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.

Nafsi, N. R. R., & Maryanti, R. (2022). Analysis of teacher skills in e-learning content development during distance learning during the covid-19 pandemic. *ASEAN Journal for Science Education,* 1(1), 23-32.

Okçu, S. ve Karakoç, G.ve Okçu, N. Ve Karakoç, G. (2023). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimi için öğretmen bilişim ağı (ÖBA). *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi,* (34), 575-586. DOI: 10.29000/rumelide.1317098.

Özdemir, M. (2010). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11(1), 323- 343.

Parlak, E., Sakarya, M., ve Tok, F. D. (2023). Yönetici ve Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri: Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) Platformu Örneği. *Journal of Sustainable Education Studies*, 4(2), 101-112.

Sikwibele, A. L., & Mungoo, J. K. (2009). Distance learning and teacher education in Botswana: Opportunities and challenges. *International Review of Research in Open and Distributed Learning,* 10(4).

Türker, A. U. (1996). Türk eğitim sisteminde kız meslek lisesi müdürleri ve endüstri meslek lisesi müdürlerinin hizmet içi eğitim ile yetiştirilmeleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yıldırım, A., ve Simsek, H. (1999). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10 baski: 1999-2016).

# Müdürlerinin Öğretim Süreci Rollerinin İncelenmesi

Alper Yetkiner
Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Serdar Karadağ
MEB

**Problem Durumu**

Eğitim-öğretim süreci ve öğretim liderliği ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde okul müdürlerinin yalnızca okulun işleyişinden değil aynı zamanda öğrenci başarısını artırmada da önemli rollerinin olduğu ortaya konulmuştur (Tartari, 2021; Tutan, Tuna ve Demir, 2020; Aksoy ve Işık, 2008; Kaya, 2008). Okul müdürlerinin yönetsel görevlerinin yanı sıra çalışanlara rehberlik etme ve onlara yardımcı olma gibi görevleri de vardır. Dolayısıyla okul müdürlerinin öğretim liderliği becerilerinin öğretmen performansı ve öğrenci başarısı üzerinde doğrudan etkili olduğu görülmektedir (Balyer, 2012). Öğretim programlarının hedeflerine ulaşması da okul yöneticilerinin kendilerinden beklenen rolleri yerine getirmeleriyle bağlantılıdır. Bu bakımdan okul müdürlerinin öğretim liderliği uygulamalarının kapsamında öğrenciler, öğretmenler ve öğretim süreciyle birlikte öğretim programı da yer almaktadır. Okulun etkililiği, bu güçlerin koordineli bir şekilde öğretim programı doğrultusunda etkileşim içerisinde çalışmalarına bağlıdır. Öğretimsel lider olarak okul yöneticilerinin temel görevi, öğretimin niteliğini artırmak için bu güçleri okulun hedefleri doğrultusunda harekete geçirmektir (Findley ve Findley, 1992).

Bir öğretim lideri olarak okul müdürünün eğitim alanındaki gelişmeleri ve değişimlere uygun bir misyon, vizyon ve gelecekte öngörülen eğitim anlayışına uygun öğrenme ortamlarını oluşturması gerekmektedir (Arın, 2006). Bununla birlikte öğretim liderliği, öğretim süresini etkin kullanma, öğretim standartlarını belirleme ve öğretim performansını artıracak teşvik edici bir sistemi oluşturmayı gerektirmektedir. Böylece oluşturulan bu standartlar, öğrencinin okula karşı pozitif tutum beslemesine ve okuldaki paydaşlar arasındaki iyi ilişkilerin gelişmesine kaynaklık etmektedir (Demir, 2014).

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rolü, ABD'de 1970'li yıllardan itibaren üzerinde yoğun olarak durulan etkili okul araştırmalarının sonucunda ön plana çıkmıştır (Gökyer, 2010). Özellikle son 40 yıldır öğretim liderliğinin öğretmen davranışları ve okul gelişimi üzerindeki etkilerine dair pek çok ampirik araştırma bulunmaktadır (Hallinger, 2003). Daha öz bir ifadeyle öğretim liderliği, okul müdürünün okulda beklenen hedefler olarak nitelendirilen öğrenci başarısı ve okul gelişimini yerine getirmek için çevresindeki insanları etkilemesi ve aynı amaç doğrultusunda harekete geçirmesi olarak değerlendirilmektedir (Şişman, 2002).

Okul yöneticilerinin bütün rolleri arasında öğretimsel liderlik rollerinin en önemlisini oluşturduğu söylenebilir (Cerit, 2004). Söz konusu rollerin gerçekleştirilmesinde bir öğretim lideri olarak okul müdürünün okulun amaçlarına ulaşması için eğitim politikalarına uygun, açık, anlaşılır ve ulaşılabilir vizyon belirlemesi, bu vizyonu okuldaki diğer paydaşlar ile paylaşması ve diğer çalışanların bu vizyonu benimsemesi gerekir.

Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde okul müdürleri öğretim programlarının sorunsuz bir şekilde uygulanmasında ve hedeflere uygun başarının elde edilmesinde birinci sorumlu olarak görülmüşlerdir (MEB, 2005). Söz konusu yönetmelikte okul müdürlerinin belirlenen öğretim liderliği rolleri arasında; program hakkında yeterli bilgiye sahibi olmak ve uygulamada çıkabilecek sorunlar ile başa çıkmak, programın uygulanması için gerekli araç-gereçlerin temini ve fiziki ortamın hazırlanmasını sağlamak gibi öncelikler bulunmaktadır. Bununla birlikte öğretmenler arasında eşgüdümü sağlamak ve öğretmenler arasında paylaşımı artıracak ortamlar sağlamak, ders içeriği konusunda öğretmenlerin etkinlikleri konusunda bilgilendirme toplantıları yapmak, öğretmenlerin belirledikleri hedefleri yıl sonunda değerlendirmek, öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayacak hizmetiçi etkinlikler ve seminerler düzenlemek, öğretmenleri yenilik ve değişim konusunda teşvik etmek ve onların bilgi, beceri ve yaratıcılıklarını ortaya çıkarmalarına yardımcı olmak yer almaktadır. Ayrıca okul müdürlerinin öğrenci velilerine yönelik bilgilendirici seminerler düzenlemek, okul dışı etkinliklerin gerçekleştirilmesine yardımcı olmak, uygulamalı dersler için gerekli laboratuvar ortamlarını kurmak ve öğrencilere kolay kaynak erişimi konusunda zengin kütüphaneler oluşturmak gibi görevleri vardır (MEB, 2005).

Söz konusu roller incelendiğinde öğretim lideri olarak bir okul müdürünün öğretim programı içeriğine hâkim olması, öğretim programının uygulanmasıyla ilgili rollerini bilmesi gerektiği açıkça ortaya konmuştur. Okul müdüründen beklenen, okulu varlık sebebi doğrultusunda geliştirmek ve öğretim etkinliklerini zenginleştirme çalışmalarına rehberlik etmek gibi görevlerinin farkında olmaktır (Çalık ve Kılınç, 2018). Etkin öğretim liderleri öğretim programının amaçlarını, kapsamını ve uygulama biçimini bilen liderlerdir. Bu yüzden etkili bir okul için okul müdürlerinin öğretim liderliği rollerini iyi bilmesi ve bu rollere uygun davranışlar sergilemesi gerekmektedir. Bu araştırmayla okul müdürlerinin öğretim liderliği rollerinin neler olduğu ve nasıl gerçekleştirdikleri saptanmaya çalışılmıştır.

**Yöntem**

Bu araştırmada, nitel araştırma yaklaşımları içerisinde bulunan olgu bilim (fenomenoloji) araştırması deseninden yararlanılmıştır. Olgubilim (fenomenoloji) deseni farkında olunan ancak detaylı ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara dikkat etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Bu araştırma; 2019-2020 Eğitim Öğretim yılında Kilis' te bulunan anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde müdürlük yapan okul müdürleri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya toplam 20 okul müdürü katılmıştır. Görüşmeye katılan okul müdürlerinin en az 5 yıl öğretmenlik tecrübesine sahip olması göz önüne alınarak seçim yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2005), bu örneklemede temel anlayışın önceden belirlenen bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılması olduğunu belirtmişlerdir. Ölçüt, araştırmacı tarafından oluşturulabileceği gibi önceden belirlenmiş de olabilir. Bu araştırmada okul müdürlerinin en az 5 yıllık öğretmenlik tecrübesine sahip olmaları temel ölçüt olarak belirlenmiştir. Ayrıca çalışmaya katılan okul müdürlerinin çalışma döneminde aktif olarak okul müdürlüğü görevini gerçekleştiriyor olmaları da dikkate alınmıştır. Olgubilim (fenemoloji) çalışmalarında veri kaynakları araştırmanın temel aldığı olguyu yaşayan ve bu olguyu paylaşabilecek veya dışarıya yansıtabilecek kişiler ya da gruplardır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu sebeple çalışmaya katılan okul müdürleri Kilis'te farklı bölgelerde bulunan en az 5 yıllık deneyime sahip olan kişiler arasından tercih edilmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen 33 maddelik yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formunun hedefe ne düzeyde hizmet ettiği, anlaşılırlığı ve uygulanabilirliğini gözden geçirmek amacıyla alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Bu süreçte (5 öğretmen eğitimcisi, 3 ölçme ve değerlendirme uzmanı ve 1 dil uzmanı) uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Gelen geri bildirimlerden sonra forma son hali verilmiş ve uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Geliştirilen form, toplam 7 bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler Demografik bilgiler, hazırlık dönemi ile ilgili sorular (1 Temmuz / 1 Eylül), eğitim öğretim yılı başlangıç semineri ile ilgili sorular (1 Eylül / 15 Eylül), birinci dönem ile ilgili sorular (15 Eylül / 15 Ocak), ara tatil ile ilgili sorular (15 Ocak / 5 Şubat), ikinci dönem ile ilgili sorular (5 Şubat / 15 Haziran), yılsonu seminerleri ile ilgili sorular (15 Haziran / 1 Temmuz) şeklindedir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Hazırlık dönemi boyutunda kurul toplantıları, eksikliklerin tespiti, eğitim öğretim hazırlıkları, fiziki hazırlıklar, program ve eğitim stratejileri, bilimsel ve teknolojik yenilikler, ders dağılımında dikkate alınan ölçütler alt başlıklarının ortaya çıktığı görülmektedir.

Eğitim-öğretim yılı başlangıç semineri dönemi boyutunda eğitim-öğretim yılı başlangıç seminerlerinin sürece katkıları, kişisel ve mesleki gelişim faaliyetleri, öğrenci, öğretmen, veli alt başlıklarının ortaya çıktığı görülmektedir. Yine eğitim-öğretim yılı hazırlıkları kapsamında öğretmenler vasıtasıyla sınıf düzenlemelerinin organize edildiği söylenebilir.

Birinci dönem boyutunda öğretimsel faaliyet planlarına ait planlama, uygulama, dönüt, ders denetim görevlerine ilişkin uygulama şekli, değerlendirme, kontrol sürecine ilişkin resmi evrak kontrolleri, hizmet içi eğitim faaliyetleri, kültür sanat faaliyetlerine ilişkin yapılan faaliyetler, öğrencilere katkıları, okulun çevreyle bütünleşmesine ilişkin faaliyetler, aday öğretmenlerle ilgili olarak yürütülen çalışmalar, öğretmenlik uygulaması faaliyetleri kapsamında bilgilendirme, programın uygulanması alt başlıklarının ortaya çıktığı görülmektedir. Eğitim-öğretimin başlamasının akabinde okul müdürlerinin resmi çalışmalar (zümre toplantıları, kurul toplantıları, yıllık planlar, günlük planlar) dâhilinde sınav sistemlerini gözden geçirerek gerekli tedbirleri aldıkları, öğretim kaynaklarını inceledikleri ve gerek duyulduğu takdirde yardımcı kaynaklara da yöneldikleri söylenebilir.

Ara tatil dönemi boyutunda öğretmen değerlendirmelerine ilişkin değerlendirme ölçütleri, başarısızlık durumları, yeni dönem için yapılan çalışmalara ilişkin yeni dönem hazırlıkları alt başlıklarının ortaya çıktığı görülmektedir. Okul müdürlerinin ara tatil döneminde öğrencilerin karne notları, öğrenci kazanımları, okul müdürlerinin kendi gözlemleri ve veli dönütlerini dikkate alarak öğretmenlerin birinci dönem göstermiş oldukları performansları değerlendirdikleri belirlenmiştir.

İkinci dönem boyutunda toplantıların sürece etkisine ilişkin kurul toplantısı ve etkileri, okul müdürlerinin öğrencilerle görüşmelerine ilişkin görüşme sıklığı, görüşülen ortam, katkıları, velilerle yapılan toplantılara ilişkin veli toplantıları, kontrol sürecini etkileyen unsurlara ilişkin engelleyici unsurlar, sınava girecek öğrencilere ilişkin rehberlik faaliyetleri alt başlıklarının ortaya çıktığı görülmektedir. Okul müdürlerinin ikinci dönem başlangıcında kurul toplantısı yaparak öğretmenlerle birlikte birinci dönemi değerlendirdikleri, ikinci döneme ilişkin yapılacak faaliyetlerle ilgili olarak öğretmenlerle bir planlama yoluna gittikleri, eğitim-öğretim sürecinde yapılacak yenilikleri tespit etmek için öğretmenlerle istişare ettikleri ifade edilebilir.

Yılsonu seminerleri dönemi boyutunda yılsonu semineri, program uygulama, okul müdürlerinin eserleri, öğretmenlerle bir araya gelme alt başlıklarının ortaya çıktığı görülmektedir. Okul müdürlerinin yılsonu seminerlerine idareciler ve öğretmenlerin katılımlarını sağlayarak tüm eğitim-öğretim dönemine ait genel bir değerlendirme yapmak için gerekli tedbirleri aldıkları söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler**: Okul müdürleri, öğretim süreci, öğretim hizmetinin niteliği

**Kaynakça**

Aksoy, E. ve Işık, H. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği rolleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(19), 235-249.

Arın, A. (2006). *Lise Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları İle Kullandıkları Karar Verme Stratejileri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki Düzeyi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Balyer, A. (2012). Çağdaş Okul Müdürlerinin Değişen Rolleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(2), 75-93.

Cerit, Y. (2004). Küreselleşme sürecinde ilköğretim okulu yöneticilerinin nitelikleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(8), 1–11.

Çalık, T. ve Kılınç, A. Ç. (2018). Öğretim Lideri Olmanın Anlamına İlişkin Fenomonolojik Bir Araştırma. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 4*(1), 1-13

Demir, K. (2014). Öğretim Liderliği. (Editör: Hasan Basri Memduhoğlu ve Kürşad Yılmaz). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Findley B. & Findley D. (1992) Effective Schools: The Role Of Principal. *Contemporary Education, 63*(2), 102-104.

Gökyer, N. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri ve bu rolleri sınırlayan etkenler. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi,* 29, 113-129.

Hallinger, P. (2005). *Instructional Leadership and the School Principal: A Passing Fancy that Refuses to Fade Away.* Leadership and Policy in Schools. 4, 1– 20.

Kaya, G. (2008). *Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlere Göre Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Karar Verme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

MEB (2005). *Millî Eğitim Bakanlığı ilköğretim ve orta öğretim kurumları sosyal etkinlikler yönetmeliği.* MEB Mevzuat Bankası, Ankara.

Şişman, M. (2002). *Öğretim Liderliği*, Ankara: Pegem Akademi.

Tartari, E. (2021). The Role of the School Principal in the Professional Development of Teachers. *Atlas International Congress Social Sciences. ISSN-2616-936X.* Okul

Tutan, A, Tuna, C., Demir, M. (2020). Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini Yerine Getirme Düzeyi. *Eğitim Yönetimi ve Politikaları Dergisi, 1,* (1), 1-15.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# Öğretmen Adaylarının Girişimciliğe Özgü Tasarladıkları Eğitsel Oyunların Pedagojik Yeterliklerinin İncelenmesi

Kadriye Bayram
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

**Problem Durumu**

Ekonomik kalkınma sürecinde kilit rol almak ve değişen dünya koşullarına uyum sağlamak için girişimci birey ve girişimci toplum yapısına sahip olmak önemlidir. Bunu gerçekleştirmenin ilk adımı, girişimci düşünme ve zihniyetine sahip, girişimcilik bilgi ve becerileri ile donanımlı öğrencilerin yetiştirilmesidir. Öğrencilerin girişimcilik yeterliklerini kazanmaları için, bizzat girişimcilik faaliyetlerine katılarak aktif deneyim yaşayacakları zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarının sunulması gerekmektedir (Pektaş & Çelik, 2021). Bu süreçte etkin rol alacak öğretmenlerin, sınıf içi ve okul dışı öğrenme yaklaşımlarını kullanmaları önemli bir yere sahiptir. Girişimcilik becerilerinin öğretim yöntemlerine entegrasyonu farklı yollarla yapılabilmektedir. Son zamanlarda güncel metodlardan biri olarak oyunlarla girişimcilik uygulamaları ön plandadır. Çünkü uygulamalı aktiviteler dikkate alındığında, oyunların girişimcilik eğitiminde ve başarılı girişimciler yetiştirmede daha etkili olduğu kabul edilmektedir. Oyun temelli öğrenme alanyazında, öğrencilerin hedef bilgi ve becerileri kazanmaları için bizzat katıldıkları ve deneyimsel yollarla rekabet ettikleri bir öğrenme süreci olarak tanımlanmaktadır (Marangoz & Başaran, 2023; Wang & Zheng, 2021). Bu süreçte oyun öncesi edinilen bilgi ve beceriler, oyunla birlikte yeni bilgi ve becerilerle ilişkilendirilerek bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğrenme alanlarında gelişimi sağlamaktadır. Bu sonuçtan hareketle girişimcilik eğitiminde eğitsel oyunların içeriği, "girişimci rolü üstlenme, fırsatları ve riskleri değerlendirme, girişimci ve tasarım odaklı düşünme, işbirliği ve iletişim becerisi kazandırma" bileşenlerinden oluşmaktadır (G. Junior vd., 2020; Marangoz & Başaran, 2023). Nitekim etkili bir öğrenme yaklaşımı ile geliştirilmesi hedeflenen girişimcilik alt becerileri arasında "risk alma, yaratıcılık, özgüven, liderlik, öngörü" yer almaktadır (Akrami, 2022). Bu girişimcilik becerilerini destekleyen deneyimsel öğrenme etkinliklerinin, STEM eğitimi yaklaşımı ve oyunlar ile tasarlanarak güçlendirileceği önerilmektedir (Çorlu vd., 2014; Dutton & Stumpf, 1991; Winkler vd., 2015).

Eğitsel oyun temalı çalışmalar incelendiğinde, daha çok nicel yaklaşımla gerçekleştirildiği, belli bir disipline yönelik hazırlanan oyunların çeşitli değişkenler üzerindeki etkililiğinin sıklıkla değerlendirildiği dikkat çekmektedir. Bu alanda, disiplinlerarası yaklaşımda beceriyle bütünleştirilmiş eğitsel oyun tasarımı üzerine nitel araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyaçtan hareketle araştırmada, yeni nesil girişimcilik eğitiminin uygulayıcıları olarak öğretmen adaylarının girişimcilik becerilerine özgü tasarladıkları eğitsel oyunların, pedagojik yeterlikleri bakımından incelenmesi amaçlanmıştır. Dolayısıyla aktif öğretim yöntemi olarak eğitsel oyunlarla girişimcilik eğitiminin nitelikleri hakkında yeni bir çerçeve sunması yönüyle bu araştırma önem arz etmektedir.

**Yöntem**

İç Anadolu Bölgesi'nde bir Devlet Üniversitesi'nin Eğitim Fakültesi'nde gerçekleştirilen bu araştırma, nitel betimsel araştırma deseni ile yürütülmüştür. Nitel betimsel araştırma, bir durumun, olay ya da olgunun tanımlanarak doğrudan en basit haliyle tasvir edilmesidir (Lambert & Lambert, 2012; Sandelowski, 2010; Mutlu, 2010). Bu araştırmada girişimciliğe özgü pedagojik yeterlikler, tasarlanan eğitsel oyun dokümanları üzerinden betimlenmektedir. Araştırmanın çalışma grubunu, farklı lisans programlarında öğrenim gören, Ekonomi ve Girişimcilik dersine kayıtlı 2., 3. ve 4. sınıf düzeyindeki öğretmen adayları oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarından dönem sonunda kendi branşlarına ait bir konu alanında, girişimcilik ve konu kavramlarının, girişimci düşünme ile girişimcilik becerilerinin kazandırılmasını hedefleyen disiplinlerarası yaklaşımla bir eğitsel oyun tasarlamaları istenmiştir. Alanyazın desteğiyle araştırmacı tarafından hazırlanan "Girişimci Eğitsel Oyunu Tasarla" formu çalışma grubuna veri toplama aracı olarak uygulanmıştır. Tasarlanan eğitsel oyunların değerlendirilmesinde "oyun künyesi/içerik, eğitim programına görelik, öğrenme çıktıları (odak girişimcilik türü, girişimci düşünme hedefleri, girişimcilik alt becerileri, konu kazanımları, vb.), entegre öğretim stratejileri, ölçme değerlendirme araçları, disiplinlerarasılık" gibi pedagojik yeterliklerinin belirlenmesi için, alanyazın (MEB, 2018; Pektaş & Çelik, 2021; Seçkin-Kapucu & Çağlak, 2018; Sömen & Akcanca, 2018) ve uzman desteğiyle hazırlanan "Girişimci Eğitsel Oyun Değerlendirme Formu" kullanılacaktır. Öğretmen adaylarının tasarladıkları eğitsel oyunlar, formda belirlenen kriterlere sahip olma durumuna göre analiz edilecektir. Ayrıca öğretmen adaylarının eğitsel oyun tasarımları içerik analizi ile analiz edilerek, analiz geçerliği, random seçilen dokümanların iki uzman tarafından değerlendirilmesi ile sağlanacaktır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu araştırmada öğretmen adaylarının girişimciliğe özgü tasarladıkları eğitsel oyunların incelenmesinde kullanabilecek bir değerlendirme formu geliştirilmiştir. Girişimciliğe yönelik eğitsel oyun hazırlama deneyimlerini ilk kez yaşayan öğretmen adaylarının öğrenme alanlarına ve pedagojik yaklaşımlara girişimci düşünmeyi ve girişimcilik alt becerilerini entegre etme sürecinde zorluk yaşadıkları düşünülmektedir. Öğretmen adaylarından oyun türleri bakımından dijital/sanal oyunlara göre daha çok materyale dayalı fiziki oyunlar tasarlamaları beklenmektedir. Öğretmen adaylarının branşları dikkate alındığında sıklıkla

ortaokul düzeyinde fen ve sosyal bilimlerde kullanılabilecek oyunların hazırlandığı düşünülmektedir. Ayrıca STEM disiplinleri ile bütünleşik ve öğretim programları ile ilişkili oyunların hazırlandığı düşünülmektedir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının kayıtlı oldukları ders kapsamında aldıkları girişimciliğin pedagojisi eğitimine rağmen girişimciliğe yönelik bilişsel yapı ve algılarının ekonomik boyutta yoğunlaşacağı, dolayısıyla eğitsel oyunlarında sosyal girişimcilikten daha çok ticari girişimcilik vurgusu yapılacağı tahmin edilmektedir. Benzer şekilde oyun kazanımlarında da bilişsel hedeflerin ön planda tutulacağı beklenmektedir. Oyunun girişimcilik kazanımlarında ise sıklıkla risk alma becerisine odaklanılacağı, problem çözme, inovatif, yaratıcı düşünme ve karar verme gibi diğer alana özgü becerilere de yer verileceği düşünülmektedir. Fakat öğretmen adaylarının oyunlarına entegre ettikleri öğretim stratejileri ve değerlendirme araçlarının yeterlikleri ve nitelikleri hakkında bir öngörüde bulunulamamaktadır. Bu araştırma bulgularından hareketle, öğretmen adaylarının hazırladıkları eğitsel oyunlarını gerçek sınıf ortamında uygulama durumlarının gözlemlenmesi ve oyunların girişimciliğe yönelik öğrenme ürünlerine etkisine ilişkin öğretmen ve öğrenci geri bildirimlerinin incelenmesi önerilebilir.

**Anahtar Kelimeler**: Eğitsel oyun, girişimcilik becerisi, öğretmen adayları, pedagojik yeterlikler, STEM

**Kaynakça**

Akrami, Z. (2022). The effectiveness of education with the STEM approach in the development of entrepreneurial thinking in chemistry students. *Chemistry Education Research and Practice*, *23*(2), 475-485.

Çorlu, M. S., Capraro, R. M., & Capraro, M. M. (2014). Introducing STEM education: Implications for educating our teachers in the age of innovation. *Eğitim ve Bilim, 39*(171), 74-85.

Dutton, J. E., & Stumpf, S. A. (1991). Using behavioral simulations to study strategic processes. *Simulation & Gaming*, *22*(2), 149-173.

G. Junior, W., Marasco, E., Kim, B., & Behjat, L. (2020). Supporting design thinking through a game-based pedagogy in entrepreneurship education. *Papers on Postsecondary Learning and Teaching*, *4*, 39-49.

Lambert, V., & Lambert, C. (2012). Qualitative descriptive research: An acceptable design. *Pacific Rim International Journal of Nursing Research*, 16(4), 255-256.

Marangoz, M. & Başaran, S. (2023). *Oyunlarla girişimcilik eğitimi ve uygulamaları* (12.Bölüm). S. Yaman, & H. Çelik (Eds.) içinde, *Teoriden Uygulamaya Girişimcilik Eğitimi.* Pegem Akademi.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Millî Eğitim Bakanlığı.

Mutlu, G. (2020). Türk akademisyenlerin yağmacı dergilere ilişkin görüşleri: Bir nitel betimsel çalışma. *Journal of Qualitative Research in Education*, *8*(1), 107-134.

Pektaş, N., & Çelik, H. (2021). Öğrencilerin girişimcilik becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan etkinliklerin değerlendirilmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Dergisi (KÜED), 1*(1), 49 – 56.

Sandelowski, M. (2010). What's in a name? Qualitative description revisited. *Research in Nursing & Health*, *33*(1), 77-84.

Seçkin Kapucu, M., & Çağlak, S. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının eğitsel oyun tasarlama ve sürece ilişkin görüşler: Bir durum çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10*(29), 536-573.

Sömen, T. & Akcanca, N. (2018, Nisan). *Tasarlanan eğitsel oyunların değerlendirilmesine yönelik gözlem formu geliştirilmesi.* II. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu Bildiri Kitabı (USEAS 2018), s. 235-238, Muğla, Türkiye.

Wang, M., & Zheng, X. (2021). Using game-based learning to support learning science: A study with middle school students. *The Asia-Pacific Education Researcher*, *30*(2), 167–176.

Winkler, C., Troudt, E. E., Schweikert, C., & Schulman, S. A. (2015). Infusing business and entrepreneurship education into a computer science curriculum-A case study of the STEM virtual enterprise. *Journal of Business and Entrepreneurship*, *27*(1), 1-21.

# Öğretmen Adaylarına Yönelik Sosyal-Duygusal Öğrenme Programının Geliştirilmesi ve Değerlendirilmesi

Ece Özdemir
TED Ankara Koleji

Cem Babadoğan
Ankara Üniversitesi

**Problem Durumu**

Dünyadaki sürekli değişimler, çeşitli yetkinliklere sahip olma gerekliliğini ortaya koymuş (Winthrop ve McGivney, 2016), geniş yetkinlikler çerçevesinden günümüze ve geleceğe bakma önemli hale gelmiştir. Hızlı teknolojik değişim, artan birbirine bağlılık, yeni istihdam biçimleri, nüfus artışı, ekolojik değişimler, doğal afetler, savaşlar, göçler ve salgın hastalıklar, yeni koşullara uyum sağlamayı, değişimin doğasını anlamayı, mevcut bağlamın değerlendirilmesini ve kapsamlı yetkinlikler bağlamında bugünü ve geleceği yorumlamayı gerektirmiştir (Kowal vd., 2022).

Değişimlerin gerektirdiği yetkinliklere ilişkin küresel söylemin önemli bir kısmının sosyal-duygusal öğrenme (SDÖ) ve sosyal-duygusal yetkinlikler (SDY) kavramlarıyla ilgili olduğu görülmekte (Yoder vd., 2021), öz yönetim, öz farkındalık, ilişki becerileri, sosyal farkındalık ve sorumlu karar verme gibi yetkinlikler bireyin zor koşullarla baş etmek için ihtiyaç duyduğu yetkinlikler olarak tanımlanmaktadır. Bu yetkinliklerin ayrıca bireyin iyilik hali için de gerekli olduğu belirtilmektedir (Jones ve Bouffard, 2012).

Küresel salgın sürecinde de SDÖ ve SDY'ler önemli birer konu haline gelmiş, sosyal-duygusal bağlamda bireyleri ve toplumları güçlendirme ihtiyacı belirmiştir (CASEL, 2022). Empati ve esneklik göstermenin, bireyleri ve toplumları sosyal-duygusal bağlamda desteklemenin önemi anlaşılmıştır.

SDÖ hedefleri, bireyin kendini tanıması, öz yönetim yetkinliklerine sahip olmasıyla başlar, sosyal ortamlarda öz düzenlemeyi uygulamaya doğru süreklilik gösterir (Omasta vd., 2021). SDÖ, bireylerin önemli yaşam görevlerini başarmak için düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını geliştirdikleri bir süreç olarak tanımlanmakta (Zins vd., 2007), kişinin sosyal-duygusal durumların üstesinden gelebilmesi için gerekli bilgi, beceri ve motivasyonunu ifade etmektedir (Elias vd., 1997; Weinert, 2001). SDY'ler, duyguları tanıma ve yönetme, sağlıklı ilişkiler kurma, olumlu hedefler belirleme, sorumlu ve etik kararlar verme, kişisel ve sosyal ihtiyaçları karşılama olarak tanımlanmaktadır (Zins vd., 2007).

SDY'lerin okulda ve iş yerinde, verimliliği arttırdığı belirtilmektedir (Elias vd., 1997). Kress (2000) geçmiş dönemin istikrar için eğitim, gelecek dönemlerin ise istikrarsızlık için eğitim gerektirdiğini belirterek SDY'lerinin gelişiminin önemini vurgulamakta, daha fazla yetkinlik gerektiren eğitim anlayışının gerekliliğini ifade etmektedir.

Dünya çapında ivmelenen SDÖ hareketine bakıldığında bireyden topluma genişleyen politikalar çerçevesinde bütüncül olarak ele alınması gereken önemli bir konu olarak belirmekte, bilim adamlarının, politikacıların dikkatini çekmektedir. SDÖ'nün tüm çocuklara ve gençlere etkili eğitim sağlama çabaları sırasında göz ardı edildiği ifade edilmekte (Humphrey, Lendrum, Wigelsworth ve Greenberg, 2020), öğretmenler, SDÖ programlarını ve uygulamalarını yöneten kişiler olarak görülmekte, SDÖ'nün sınıflara ve okullara uyarlanmasında ve öğrenme bağlamlarının planlanmasında öğretmenlerin kendi SDY'lerinin gelişmiş olması önem arz etmektedir (Jones, Bouffard ve Weissbourd, 2013).

Dünyada öğretmenlerin mevcut SDY'lerinin geliştirilmesine ve öğretmen yetiştirmenin önemine vurgu yapılan ulusal politikalar kapsamında yürütülen çalışmalar olduğu görülmekte (Davis, Hammett, Seagraves-Robinson, Christian ve Low, 2021; Schonert-Reichl, 2017), Türkiye'de de yerel ve ulusal eğitim politikalarının ötesinde sivil toplum örgütleri ve üniversitelerin katkılarıyla yürütülmekte olan çalışmalar bulunmaktadır (Göl-Güven, 2016; TÜSİAD, 2019). Ancak SDÖ'nün eğitim sistemine entegrasyonuna yönelik sistematik girişimler yetersiz kalmakla birlikte, öğretmen eğitiminde SDY'lerin gelişimi de yetersiz kalmakta, farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin SDY'lerini belirlemeye yönelik az sayıda çalışmanın olduğu görülmektedir (Abanoz, Ogelman ve Saraç, 2022). Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD)'nün hazırladığı Sosyal ve Duygusal Beceriler Araştırması raporunun sonuçları da dikkate alındığında, Türkiye'de SDÖ'nün gelişimi için yeni stratejiler geliştirilmesine ve nitelikli çalışmaların planlanmasına ihtiyaç duyulmaktadır (MEB, 2021).

SDÖ öğretmen eğitiminin bir parçası olarak görülmeli, sistematik öğrenme ve öğretme deneyimleri yoluyla hizmet öncesi eğitim döneminde bu yetkinliklerin gelişimine katkıda bulunulmalıdır. SDÖ'nün gelişiminde öğretmen/öğretmen adaylarının sosyal-duygusal yetkinliklerinin geliştirilmesi üzerine odaklanılmalı, yetkinliklerin gelişimine katkı sağlayacak eğitim programları geliştirilmelidir. SDY'lerin ders içi ya da ders dışı etkinlikler aracılığıyla hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarına entegrasyonuna yönelik öneriler getirilmelidir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının ihtiyaçlarından hareketle geliştirilen SDÖ programının, sunduğu örnek uygulamalar ve SDY çerçevesi ile hizmet öncesi öğretmen eğitimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Yöntem**

Araştırma Deseni: Bu araştırma, öğretmen adaylarının SDÖ'ye yönelik ihtiyaçlarından hareketle, bir öğretim programı geliştirilmesinin amaçlandığı eylem araştırmasıdır. Araştırma kapsamında eylem araştırması süreci döngüsü; uygulama öncesi, uygulama ve uygulama sonrası başlıkları altında yapılandırılmıştır.

Aşama I: Uygulama Öncesi

Çalışma Grubu I: Araştırmanın birinci aşamasında öğretmen adaylarının SDÖ'ye yönelik ihtiyaçlarını ve geliştirilecek öğretim programının kapsamını belirlemek amacıyla küresel salgın sürecinde örnekleme erişim zorluğu nedeniyle uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen beş üniversitenin eğitim fakültelerinde görev yapan gönüllü 15 akademisyenin SDÖ'ye ve SDÖ kapsamında tanımlanan SDY'lere ilişkin görüşleri alınmıştır.

Çalışma Grubu II: Akademisyen görüşlerinin yanı sıra öğretmen adaylarının SDY'lere yönelik ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla üniversitelerin eğitim fakültelerinde farklı bölümlere devam etmekte olan uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiş 161 gönüllü öğretmen adayı ile çalışılmıştır.

Veri Toplama Araçları:

SDÖ'ye yönelik akademisyen görüşleri yarı yapılandırılmış sorulardan oluşmuş bireysel görüşmelerle, öğretmen adaylarının SDY'lere yönelik ihtiyaçları ise geliştirilen durumsal yargı anketi ile belirlenmiştir.

Verilerin Analizi:

Akademisyenlerin SDÖ'ye ilişkin görüşlerini içeren veriler, betimsel içerik analiziyle yorumlanmış, öğretmen adaylarının SDY'lere ilişkin ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik geliştirilen durumsal yargı anketi verileri ise istatistiksel olarak analiz edilmiştir.

Aşama II: Uygulama – Aşama III: Uygulama Sonrası

Çalışma Grubu 3: Araştırmanın uygulama aşamasında SDÖ'ye yönelik belirlenen ihtiyaçlardan hareketle hazırlanan öğretim programı ve bu kapsamdaki eylem planları 2020- 2021 öğretim yılında "Öğretim İlke ve Yöntemleri" dersini alan, uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiş gönüllü 12, 3. sınıf öğrencisine uygulanmıştır.

Veri Toplama Araçları:

Geliştirilen öğretim programı uygulaması öncesi çalışma grubundaki öğretmenlerin SDY'lere yönelik ihtiyaçları araştırmanın ihtiyaç belirleme aşamasında kullanılan durumsal yargı anketi (ön test) ve odak grup görüşmesi ile belirlenmiştir. Öğretim programı kapsamında gerçekleştirilen eylem planlarına yönelik uygulama süreçlerinde yansıtıcı günlükler, video kayıtları, geçerlik güvenirlik komite kayıtları, araştırmacı günlükleri kullanılmıştır. Öğretim programı uygulaması sonrasında öğretmen adaylarının SDY'lerindeki gelişimi belirleyebilmek için durumsal yargı anketi (sontest) ve odak grup görüşmesi tekrar gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi: Öğretim programı uygulamaları öncesi ve sonrasında çalışma grubundaki öğretmen adaylarına uygulanan durumsal yargı anketinden elde edilen toplam ve alt testler için ön test ve son test puanları istatistiksel olarak analiz edilmiştir.

Öğretim programı uygulama sürecinde kullanılan odak grup görüşme kayıtları, yansıtıcı günlükler, video kayıtları, geçerlik güvenirlik komite kayıtları, araştırmacı günlükleri içerik analizi ile yorumlanmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin SDY'lere ilişkin görüşlerine yönelik araştırma sonuçlarına bakıldığında; akademisyenler hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programında ele alınması gereken SDY'ler arasında "öz farkındalık", "öz yönetim", "empati" ve "iletişim becerileri"ni tanımlamış, halihazırda "İnsan İlişkileri ve İletişim", "Eğitimde Drama", "Sosyal Beceri Eğitimi" ve "Etkili İletişim" gibi seçmeli dersler kapsamında ele alındığı belirtilmiştir. Akademisyenler, SDY'lerin gelişimine yönelik ders dışı etkinlikler olarak "öğrenci kulübü etkinlikleri", "drama", "sanat etkinlikleri" ve "sosyal sorumluluk projeleri" ni ifade etmiş, SDY'lere yönelik geliştirilecek bir öğretim programında kullanılması gereken öğretim yöntem ve teknikleri arasında "grup tartışması", "beyin fırtınası", "konuşma halkası", "görüş geliştirme", "drama", "beyin fırtınası", "vaka analizi", "altı şapkalı düşünme" tekniklerini belirtmişlerdir. Ayrıca SDY'lere yönelik yetkinliklerin değerlendirilmesinde "yansıtıcı günlük", "gözlem formu", "öz değerlendirme formu", "görüşme formu", "akran değerlendirme formu", "tutum ölçekleri" gibi ölçme-değerlendirme araçlarının kullanılabileceği ifade edilmiştir.

Öğretmen adaylarının SDY'lere yönelik ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla uygulan durumsal yargı anketinden elde edilen puan ortalamalarına göre, en düşük puan ortalamaları "öz farkındalık" ve "sorumlu karar verme" yetkinliklerine, en yüksek puan ortalamasının ise "ilişki becerilerine" ait olduğu görülmüştür.

Geliştirilen öğretim programının SDY'lere ilişkin bilgi ve becerilerin geliştirilmesine katkısına yönelik araştırma sonuçları incelendiğinde, öğretim programı uygulaması öncesi "kendini keşfetme, sosyalleşme, özgüven, etkili iletişim ve kendini ifade etme" yetkinliklerinin gelişimine duyulan ihtiyacın, öğretim programı uygulaması sonrası giderildiği ifade edilmiştir. Öğretmen adayları kendilerini keşfettiklerini, farklı görüşlere yönelik farkındalık kazandıklarını, öz güvenle duygu ve

düşüncelerini yargılanmadan ifade edebildiklerini, SDY'lerin gelişiminin öğretmenlik mesleğinde önemli olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretim programının etkililiğine yönelik öğretmen adaylarının ön test- son test puanları arasındaki fark anlamlıdır. Öğretmen adaylarının aldıkları puanlar son test lehine artış göstermiştir.

Sonuç olarak SDÖ öğretmen adayları için önemli bir ihtiyaç olarak belirmekte öğretmen yetiştirme programlarında yer alan zorunlu ve seçmeli derslerin kapsamlarının SDY'ler bağlamında gözden geçirilerek, ders kapsamlarına ders içi ders dışı etkinlikler yoluyla SDY'lerin uyumlandırılmasına yönelik planlamalar yapılmalıdır. Hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında yer alan SDÖ'ye yönelik ders içeriklerinin öğretmen adaylarının gerçek yaşamla bağ kurmalarına imkân tanıyacak şekilde yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Sosyal-duygusal öğrenme, hizmet öncesi öğretmen eğitimi, sosyal-duygusal yetkinlikler

**Kaynakça**

Abanoz, T., Ogelman, H. G., & Saraç, S. (2022). Küçük çocuklarda cinsiyete göre sosyal ve duygusal yeterlik. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 11*(3), 95-104.

CASEL. (2022). Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (CASEL) (2022). *COVID 19 and remote learning*. Retrieved from CASEL: https://casel.org/fundamentals-of-sel/how-does-sel-support-your priorities/covid-19-and-remote-learning/.

Davis, K., Hammett, R., Seagraves-Robinson, T., Christian, D.D., & Low, G. (2021). Social emotional learning: a framework for practice and pedagogy. *AI Practitioner, 23*(4), 92-101.

Göl-Güven, M. (2016). The lions quest program in turkey: teachers' views and classroom practices. *International Journal of Emotional Education, 8*(2), 60-69.

Humphrey, N., Lendrum, A., Wigelsworth, M., & Greenberg, M. T. (Eds.). (2020). Social and Emotional Learning. Routledge.

Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: from programs to strategies. Social policy report. *Society for Research in Child Development, 26*(4), 3-22.

Jones, S., Bouffard, S., & Weissbourd, R. (2013). Educators' social and emotional skills vital to learning. *Phi Delta Kappan, 94*, 62–65. doi.org/10.1177/003172171309400815

Kowal, B., Włodarz, D., Brzychczy, E., & Klepka, A. (2022). Analysis of employees' competencies in the context of industry 4.0. *Energies, 15*(19), 7142.

Kress, G. (2000). A curriculum for the future. Cambridge *Journal of Education, 30*(1), 133-145.

MEB. (2021). Milli Eğitim Bakanlığı *OECD Sosyal Duygusal Beceriler Araştırması Türkiye Ön Raporu- MEB*. Retrieved from http: //www. meb.gov.tr/ meb_iys_dosyalar/2021_09/07170836_No19_-_ OECD _ Sosyal_ ve_ Duygusal_ Beceriler_Arastirmasi.pdf

Omasta, M., Graham, M., Milling, S. L., Murray, E., Jensen, A. P., & Siebert, J. J. (2021). Social emotional learning and the national core arts standards: A cross-disciplinary analysis of policy and practices. *Arts Education Policy Review, 122*(3), 158-170.

Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children, 27*(1), 137–155. http://www.jstor.org/stable/44219025

TÜSİAD (2019). Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği. (TÜSİAD) (2019). *Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri: Yeni Sanayi Devriminin Eşiğinde İş ve Yaşam Yetkinliklerinin Anahtarı*- TÜSİAD. Retrieved from https://tusiad.org/tr/yayinlar/ raporlar/item/10450 -sosyal-ve-duygusal-öğrenme-becerileri

Winthrop, R., & McGivney, E. (2016). Skills for a changing world: Advancing quality learning for vibrant societies. Brookings Institution.

Yoder, N., Posamentier, J., Godek, D., Seibel, K., & Dusenbury, L. (2021). *From response to reopening: State efforts to elevate social and emotional learning during the pandemic. CASEL*. Retrieved from casel.org/wp-content/ uploads/2020/06/State-Covid19- Response-CASEL-CFC.pdf

Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 17*(2-3), 191-210.

# Öğretmen Adayları ve Çalışan Öğretmenlerin Medya Okuryazarlık Düzeylerini Etkileyen Değişkenler

Zarife Karakoç
Gazi Üniversitesi

Tuğba Gedikoğlu
Gazi Üniversitesi

Aslıhan Gürbüz
Gazi Üniversitesi

Mustafa Baysal
Milli Savunma Üniversitesi

Nuray Önder Çelikkanlı
Gazi Üniversitesi

**Problem Durumu**

Günümüzde eğitim, sağlık ve ulaşım gibi pek çok hizmet alanına yönelik bilgilere medya araçları aracılığıyla ulaşılabilmektedir. Bu durum medya araçlarının iletişim kaynağı olarak kullanılmasının ötesine geçerek bilgi kaynağı olarak da kullanılmasını sağlamaktadır (Darı ve Yalçın, 2022). Bilgi kaynağı olarak kullanımın ise bilinçli olarak gerçekleştirilmesi gerekir. Medya okuryazarlığı kavramı da tam olarak bu noktada devreye girmektedir. Medya okuryazarlığı, medya araçlarında paylaşılan her türlü yazılı, sözlü ve görsel içeriğin algılanması, yorumlanması, anlamlandırılması ve paylaşılması boyutlarını içeren çok yönlü ve üst bilişsel bir beceridir (Bayrakcı, 2022; Darı ve Yalçın, 2022; Omur ve Uyar, 2020). Bu sebeple medya okuryazarlığı becerisinin bireylere erken yaşta kazandırılması son derece önem arz etmektedir.

Günümüz öğrencilerinin medyanın etkili olduğu bir ortamda büyümesi nedeniyle öğretmenlerin medyanın olumlu ve olumsuz etkileri üzerine öğrencilerini yönlendirmesi ve medya okuryazarlığı konusunda öğrencilerine rol model olması gerekir. Bu nedenle de medya okuryazarlık eğitimi alanında önemli rol oynayacak öğretmen adayları ve çalışan öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerini belirlemek ve medya okuryazarlık düzeylerini etkileyen faktörleri ortaya koymak medya okuryazarlık eğitimi adına son derece önemlidir (Karaman ve Karataş, 2009).

Eğitim araştırmalarının eğitim ve öğretim uygulamalarını şekillendirmede önemli bir rolü olduğu düşünüldüğünde medya okuryazarlığı alanındaki akademik birikimlerin belirli aralıklarla incelenmesi, bu konuda çalışacak araştırmacılara yol göstermek açısından önemlidir. Çünkü bir alandaki bilimsel çalışmaların özelliklerinin incelenmesi, eğilimlerinin belirlenmesi bilimsel disiplin alanındaki değişim ve gelişimlerin izlenmesini mümkün kılar (Yıldız, Melekoğlu ve Paftalı, 2016). Medya okuryazarlığı günümüzün teknolojisi ve internet kullanımındaki artışın paralelinde kazanılması gereken bir beceri haline gelerek çağımızın gerekliliği olduğu düşünüldüğünde medya okuryazarlığı, alandaki bilimsel çalışmaların özelliklerinin incelenmesi medya okuryazarlığı araştırma eğilimlerinin belirlenmesi ile medya okuryazarlığındaki değişim ve gelişimlerin izlenmesine olanak sağlar. Bu bağlamda bu araştırmada, Türkiye'deki öğretmen adayları ve çalışan öğretmenlerin medya okuryazarlığı düzeylerini veya medya okuryazarlık becerilerini belirlemeyi amaçlayan makalelerde ele alınan değişkenlerin neler olduğu, bu değişkenlerin istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturup oluşturmadığı araştırılmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

Öğretmen adaylarının ve çalışan öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerini veya medya okuryazarlık becerilerini belirlemeyi amaçlayan Türkçe olarak tam metni yayımlanmış makalelerde;

1. incelenen değişkenler nelerdir?
2. incelenen değişkenler istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmakta mıdır?
3. İstatistiksel olarak anlamlı fark oluşturan değişkenlerde hangi grup lehine fark oluşmaktadır?
4. Kullanılan istatistiksel yöntemler nelerdir?

**Yöntem**

**Araştırma Modeli**

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, basılı ve elektronik materyaller olmak üzere tüm belgeleri incelemek ve değerlendirmek için kullanılan sistemli bir yöntemdir. (Kıral, 2020). Çalışmadaki dokümanlar, öğretmen adayları ve çalışan öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerini7medya okuryazarlık becerilerini belirlemeyi amaçlayan, Türkçe olarak tam metnine ulaşılabilen makale çalışmalarıdır.

**Örneklem**

Bu araştırma Google Akademik, Scopus, ERIC ve TR Dizin veri tabanlarında yer alan, Türkçe olarak tam metni yayımlanmış, erişime açık makalelerden oluşmaktadır. Veri tabanlarında "öğretmen adayı" ve "medya okuryazarlığı" anahtar kelimeleriyle yapılan arama sonucunda 746 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmalardan öğretmen ve öğretmen adaylarının medya okuryazarlık

düzeyleri ya da medya okuryazarlık becerilerini belirlemeyi amaçlayan tarama yöntemiyle yürütülmüş ve Türkçe tam metni erişime açık olan makaleler incelenmiştir. Medya okuryazarlığı ile kesişimi olabilecek dijital okuryazarlık ile ilgili çalışmalar araştırmanın sınırlılığı kapsamında araştırmaya dâhil edilmemiştir. Bunun yanı sıra, medya okuryazarlığının herhangi bir değişkene göre ilişkisini araştıran korelasyon araştırmaları ile medya okuryazarlığı dersine yönelik yapılmış çalışmalar da bu araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur. Bu sınırlılıklar çerçevesinde Türkçe tam metnine ulaşılan 10 makale bu araştırmanın veri kaynağını oluşturmaktadır.

**Çalışmada İzlenen Yol**

1. Bu araştırma, bir devlet üniversitesinin lisansüstü bir dersinde bir ödev kapsamında alanyazında "lise öğretmenlerinin medya okuryazarlık düzeylerini" belirlemeyi amaçlayan çalışmaların tespiti ile başlamıştır.
2. Google Akademik, Scopus, ERIC ve TR Dizin veri tabanlarında "lise öğretmenleri" ve "medya okuryazarlığı" anahtar kelimeleriyle tarama yapılmıştır.
3. Yapılan tarama sonucu çok az sayıda çalışmanın olmasının tespit edilmesiyle taramanın "öğretmen adayları ve çalışan öğretmenler" üzerinde yapılmasına karar verilmiştir.
4. Bu güncelleme sonunda ilgili veri tabanlarında yapılan arama sonucu 746 çalışmaya ulaşılmıştır.
5. Medya okuryazarlığının herhangi bir değişkene göre ilişkisini araştıran ilişkisel çalışmalar ve medya okuryazarlığı dersi ile ilgili yapılmış çalışmalar bu araştırmaya dâhil edilmemiştir.
6. Medya okuryazarlığıyla kesişim kümesi olma olasılığı olsa dahi medya okuryazarlığın direkt olarak kapsamadığı dijital okuryazarlık ile ilgili yapılmış çalışmalar araştırmaya dâhil edilmemiştir.

**Verilerin Toplanması ve Analizi:**

Araştırmacılar tarafından Microsoft Excel programında incelenen çalışmalarda ele alınan değişkenler, bu değişkenlerin istatistiksel olarak fark yaratıp yaratmadığı, istatistiksel olarak fark yaratan değişkenlerde hangi grubun lehine fark yarattığı ile çalışmalarda kullanılan istatistiksel yöntemler başlıkları kullanılarak veri kodlama tablosu oluşturulmuştur. İlk aşamada veriler bu araştırmadaki araştırmacılar tarafından bireysel olarak kodlanmış, ardından her bir araştırmacıya kendisinin kodlamadığı 2 çalışma rastgele dağıtılarak aynı çalışma için ikinci bir kodlama elde edilmiştir. İki kodlama arasında farklılık olduğu durumlarda her iki kodlayıcı bir araya gelerek kendi aralarında tartışmış ardından ortak görüş birliği ile yeni veri girişi yapmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda, verilerin analizinde betimsel istatistiklerden yararlanılarak verilerin frekansları belirlenmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu çalışmada temel amacı Türkiye'deki öğretmen adayları ve çalışan öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerini belirlemek olan 10 makalede incelenen değişkenler, değişkenlerin medya okuryazarlığında anlamlı fark yaratıp yaratmadığı, anlamlı fark yaratan değişkenlerde hangi grup lehine fark yarattığı araştırılmıştır.

Çalışma bulgularına göre Türkiye'deki öğretmen adaylarının medya okuryazarlıklarını/medya okuryazarlık becerilerini etkileyen 22 değişkenden en sık kullanılanlar sırasıyla cinsiyet (f=9), öğrenim görülen sınıf seviyesi (f=5), öğrenim görülen anabilim dalı/bölüm (f=4) değişkenleridir.

Çalışmalarda kullanım frekansı az da olsa kullanılan sosyal medya türü veya düzenli dergi/gazete takip etme gibi araştırmacılar veya eğitimcilerce müdahale edilebilecek bazı değişkenlerin öğretmen adaylarının medya okuryazarlıklarını etkilediği görülmektedir.

Çalışmalarda medya okuryazarlığını/medya okuryazarlık becerilerini etkileyen değişkene ait grup iki ise parametrik testlerden bağımsız t testi, ikiden fazla ise parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) veya parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Örneğin cinsiyet (kız, erkek), yaşanılan şehir (büyükşehir, diğer), sosyal medya hesabı kullanım durumu (kullanan, kullanmayan) gibi iki gruplu değişkenlerin fark yaratıp yaratmadığı çoğunlukla bağımsız t testi kullanılarak test edilmiştir.

Türkiye'de çalışan öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerini belirlemeyi amaçlayan tek çalışmada (M10) değişken olarak cinsiyet, eğitim durumu, kıdem, görev yapılan okulun türü ile görev yapılan okulun sosyoekonomik seviyesi değişkenleri incelenmiştir. İncelenen tüm değişkenlerin çalışan öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyleri üzerine etkisi bulunmaktadır. Çalışma bulgularına göre, kadın öğretmenlerin, lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin, kıdemli öğretmenlerin ve sosyoekonomik seviyesi yüksek olan okullarda görev yapan öğretmenlerin medya okuryazarlıkları diğer öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır. Yine bu çalışmada bağımsız t testi ve tek yönlü varyans analizinin kullanıldığı görüşmüştür.

**Anahtar Kelimeler**: Doküman analizi, medya okuryazarlığı, medya okuryazarlık becerisi

**Kaynakça**

Aydemir, S., ve Erdamar, G. (2018). Medya okuryazarlığı eğitimi alanında yapılan çalışmaların tematik, metodolojik ve istatistiksel yönelimleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *26*(4), 1155-1166. https://doi.org/10.24106/kefdergi.409585

Bayrakcı, S. (2022). Türkiye'deki medya okuryazarlığı tezlerinin metodolojik açıdan incelenmesi. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi, 20*(39), 103-124. https://doi.org/10.55842/talid.1113616

Darı, A. B., ve Yalçın, D. (2022). Türkiye'de medya okuryazarlığı konusunda yapılmış olan lisansüstü tez çalışmaları üzerine bir araştırma. *Anadolu Akademi Sosyal Bilimler Dergisi, 4*(2), 366-382. Erişim Adresi: https://dergipark.org.tr/en/pub/anadoluakademi/issue/72937/1185391

Erdem, C. (2018). Medya okuryazarlığı araştırmalarında eğilimler: Lisansüstü tezlere yönelik bir içerik analizi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 11*(4), 693-717. https://doi.org/10.30831/akukeg.390260

Karaman, M. K., ve Karataş, A. (2009). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri. *İlköğretim Online, 8*(3), 798-808. Erişim Adresi: https://dergipark.org.tr/en/pub/ilkonline/issue/8597/106997

Kıncal, R. Y., ve Korkmaz, Z. S. (2015). Türkiye'de medya okuryazarlığı üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 5*(10), 75–90. Erişim Adresi: https://openaccess.artvin.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11494/4829/K%c4%b1ncal%2c%20Remzi%20Y..pdf?sequence=1&isAllowed=y

Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(15), 170-189. Erişim Adresi: https://dergipark.org.tr/en/pub/susbid/issue/54983/727462

Omur, S., ve Uyar, M. (2020). Disiplinler arası yaklaşım olarak medya okuryazarlığı: Türkiye'de üretilen tezler üzerine bir inceleme. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 6*(3), 277-290. https://doi.org/10.25272/j.2149-8385.2020.6.3.07

Yıldız, N. G., Melekoğlu, M. A., ve Paftalı, A. T. (2016). Türkiye'de özel eğitim araştırmalarının incelenmesi. *Elementary Education Online, 15*(4), 1076-1089. https://doi.org/10.17051/io.2016.06677

# Kültürel Zekanın Özyeterlik, Mesleki İşbirliği, Profesyonellik ve Özerklik Üzerindeki Rolüne Yönelik Yapısal Bir Model

Selçuk Demir İlke Selvi
Şırnak Üniversitesi MEB

**Problem Durumu**

Endüstri ve teknoloji devrimleri ile birlikte dünya, küresel bir yapıya dönüşmüş olup kültürler arası iletişim ve ulaşım sınırları kalkmıştır. Küreselleşme ile birlikte çokkültürlülük, kültüre duyarlılık ve kültürel zeka gibi kavramlar önem kazanmıştır. Kültürel zeka kavramı, duygusal zeka ve sosyal zekanın çalışılmasıyla birlikte ön plana çıkmıştır (Yaba, 2022). Alanyazına bakıldığında kültürel zeka Sternberg ve Detterman'ın çok boyutlu zeka modeli temel alınarak üst bilişsel, bilişsel, motivasyonel ve davranışsal olmak üzere toplam dört boyutlu bir yapı olarak 2003 yılında Earley ve Ang tarafından geliştirilmiştir (Akt. Kaya Gökcek, 2022). Kültürel zeka, farklı kültürlere ait bilgileri kavrama, kültürlere hızlı uyum sağlayabilme ve diğer kültürlerden kişilerle uyumlu ve istekli iletişim kurabilme gibi davranışlarla ilişkilendirilmektedir (Brislin, 2006 akt. Koçak ve Özdemir, 2015). Son yıllarda her alanda olduğu gibi eğitim alanında da çokkültürlü ortamlar oluşmuş ve kültürel zekanın önemi vurgulanmaya başlanmıştır. Sınıf içerisinde farklı kültürlerden gelen öğrencilerin olmasının ya da öğretmenin öğrencilerinden farklı bir kültüre sahip olmasının, öğretmenlerin kültürel zeka konusunda beceri kazanmasını gerekli kıldığı değerlendirilmektedir. Nitekim Başbay ve Bektaş (2009); öğrencilerinin etnik köken, dil, cinsiyet, inanç gibi farklılıklarını öğretim sürecinde dikkate alan, bu kültürel farklılıkları kavrama ve yaşatmaya açık olan öğretmenlere ihtiyaç duyulduğunu vurgulamaktadır. Bu konuda yapılan çalışmalar incelendiğinde; kültürel zekanın, öğretmenlerin iş performansları ve yaşam doyumlarını anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür (Kaya Gökcek, 2022). Öğretmen adayları ile yapılan bir başka çalışmada ise kültürel zeka ile çok kültürlü eğitime yönelik tutum arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur (Koçak ve Özdemir, 2015). Bu sonuçlardan yola çıkılarak kültürel zeka becerilerine sahip olan öğretmenlerin, kariyer yaşamlarında öğrencilerinin kültürel farklılıklara duyarlı davranışlarını destekleyebileceği ve kültürel zenginlikleri öğretim sürecinde daha etkili yönetebileceği düşünülmektedir. Araştırmanın diğer değişkenleri olan özyeterlik, mesleki işbirliği, profesyonellik ve özerklik kavramlarının ise mesleklerini icra ederken öğretmenlerin işlerinden memnuniyet yaşamaları ve daha nitelikli öğretim sunabilmeleri ile ilişkili olabileceği ön görülmektedir. Bu nedenle kültürel zekadan hareketle bu kavramların birbiriyle ilişkisinin araştırılmasının; öğretmen, öğrenci ve öğretim ortamına katkı sunacağı ve eğitim alanında günümüz dünyasının değişimlerine ayak uydurmada etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmada; öğretmenlerin kültürel zeka algıları ile özyeterlik, mesleki işbirliği, mesleki profesyonellik ve özerklik algıları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

**Yöntem**

Bu araştırmanın evreni; 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Şırnak ilinde çalışan öğretmenlerden meydana gelmektedir. Kararlaştırılan bu evrenden yansızlık kuralına uygun bir biçimde 48 okul yansız bir şekilde seçilmiştir. Bu okullarda görev yapan öğretmenlerin tamamına ölçekler, çevrimiçi olarak ulaştırılmıştır. 223 katılımcıdan elde edilen verilerin, geçerli ve güvenilir olduğu değerlendirilmiş ve analizlere alınmıştır. Araştırmada verilere ulaşılmasında, örnekleme yöntemi olarak oransız küme örnekleme yöntemi seçilmiştir. Bu araştırmada öğretmenlerin kültürel zekalarını ölçmek için kullanılan Kültürel Zeka Ölçeği; Ang ve diğerleri (2007) tarafından geliştirilmiş, İlhan ve Çetin (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ise Schmitz ve Schwarzer (2000) tarafından geliştirilmiş, Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran (2004) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği ise Yılmaz ve Altınkurt (2014) tarafından geliştirilmiştir. Öğretmenlerin özerklik düzeylerini ölçmek için kullanılan Öğretmen Özerkliği Ölçeği ise Çolak ve Altınkurt (2017) tarafından geliştirilmiştir. Çalışmada öğretmenlerin mesleki işbirliğine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla Demir (2014) tarafından geliştirilen Öğretmen Liderliği Kültürü Ölçeği'nin mesleki işbirliği alt boyutu kullanılmıştır. Bu araştırmada; değişkenler arasındaki ilişkilerin varlığı/ varsa bu ilişkilerin yönünün ve düzeylerinin açıklığa kavuşturulduğu korelasyonel model deseni benimsenmiştir. Verilerin ölçüm hatalarının normal dağıldığı ve bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı sorununun olmadığı görülmüştür. Araştırmadaki her bir ölçeğe doğrulayıcı faktör analizi uygulanıp ölçeklerin geçerliliklerine bakılmıştır. Güvenirlik analizleri neticesinde Cronbach alfa değerleri, yararlanılan ölçeklerin güvenilir olduklarını göstermiştir. Öncelikle öğretmenlerin görüşlerine göre kültürel zeka, özyeterlik, mesleki işbirliği, mesleki profesyonellik ve özerklik düzeyleri tespit edilmiştir. Sonrasında değişkenlerin aralarındaki aralarındaki ilişkilere bakılmıştır. Kuramsal çerçeve esas alınmak koşuluyla değişkenler arasına tek yönlü oklar çizilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Korelasyon analizi sonuçları, değişkenlerin birbirleriyle pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkili olduğunu göstermiştir. Ölçüm hatalarının da analize dahil edildiği ölçüm modelinde ise kültürel zeka ile mesleki işbirliği hariç tüm değişkenler arasında istatistiksel bakımdan anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir.

Yapısal eşitlik modellemesi sonuçlarına göre; öğretmenlerin kültürel zeka algıları, özyeterlik ve mesleki profesyonellik algılarını pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde etkilemektedir. Kültürel zeka; özyeterlik, mesleki işbirliği ve mesleki profesyonellik değişkenlerinin tam aracılık etkisiyle öğretmen özerkliğini pozitif olarak etkilemektedir.

Öğretmenlerin kültürel zeka düzeylerindeki artış, özyeterlik ve mesleki profesyonellik düzeylerinde doğrudan bir artış oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin kültürel zeka düzeylerindeki artış; özyeterlik, mesleki işbirliği ve mesleki profesyonellik düzeylerinin aracılık etkisiyle özerklik düzeylerine katkı sunmaktadır. Dolayısıyla sahip olunan kültürel zeka, öğretmenlerin olumlu tutum ve davranışlarını güçlendirmektedir.

Bu sonuçlardan hareketle öğretmenlerin kültürel zeka becerilerini geliştirmek amacıyla göreve atandıkları yerlerde oryantasyon programları düzenlemesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Çokkültürlü eğitim anlayışının geliştirilmesi için kültürel zeka konusunda hizmet içi eğitimler ve psikoeğitim programlarının verilmesinin etkili olacağına inanılmaktadır. Bu önerilerle öğretmenlerin kültürel zeka becerilerinin daha da gelişebileceği ve öğretim sürecinin daha nitelikli yürütülebileceği değerlendirilmektedir.

Bu araştırma, Şırnak ilinde görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır. Bulgular, ölçeklerden elde edilen veriler ile sınırlıdır. Bu araştırma nicel desende yürütülmüştür. Araştırmacıların ilerideki çalışmalarını, nitel desende yürütmelerinin dolayısıyla bu kavramlar arası ilişkileri derinlemesine incelemelerinin önemli olduğu düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Kültürel zeka, özyeterlik, mesleki işbirliği, profesyonellik, özerklik

**Kaynakça**

Altınkurt, Y. &Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education, 4*(2), 57-71.

Ang, S., Van Dyne, L., Koh, C., Ng, K.Y., Templar, K.J., Tay, C., & Chandrasekar, N.A. (2007). Cultural intelligence: Its measurement and effects on cultural judgment and decision making, cultural adaptation and task performance. Management and Organization Review, 3(03), 335–71.

Başbay, A. & Bektaş, Y. (2009). Çokkültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim, 34*(152), 30-43.

Çolak, İ., & Altınkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları araasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 23*(1), 33-71.

Demir, K. (2014). Öğretmen liderliği kültürü ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online, 13*(2), 334-344.

İlhan, M. & Çetin, B. (2014). Kültürel zeka ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(2), 94-114.

Kaya Gökcek, Z. B. (2022). *Öğretmenlerde Kültürel Zeka, Yaşam Doyumu ve İş Performansı*. Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Koçak, S. & Özdemir, M. (2015). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumarında kültürel zekanın rolü. *İlköğretim Online, 14*(4), 1352-1369.

Schmitz, G.S. & Schwarzer, R. (2000) Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnitt befunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 14*(1),12-25.

Yaba, B. (2022). *Öğretim Elemanlarının Kültürel Zeka Düzeylerinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. & Soran, H. (2004). Yabancı dilde hazırlanan bir öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27*, 260-267.

# Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öz Yönetimli Öğrenme Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Seda Nur Aydın
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Ceren Çevik Kansu
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

**Problem Durumu**

Öğrenme, okul hayatıyla başlayıp biten bir süreç değildir. Bilginin sürekli olarak yenilenmesi ve artması yaşam boyu öğrenmeyi beraberinde getirmektedir. Bireylerin bu tempo içerisinde bilgiyi edinmeleri ve edindikleri bilgiyi düzenleyip kullanmaları da öz yönetim becerilerine bağlıdır (Recepoğlu, 2021). Çünkü öz yönetim becerisi, yaşam boyu öğrenmenin şartı olarak görülmektedir (Greveson & Spencer, 2005). Her geçen gün artış gösteren bilgi kaynakları beraberinde bilgi kirliliğini ve yanlış bilgileri de ortaya çıkarmaktadır. Ancak öz yönetim becerisine sahip olan birey, kendine uygun olan ve doğru bilgiyi alıp kullanmada başarılı olacaktır (Karataş, 2013).

Bireylerin öğrenmelerini devam ettirebilmeleri için kendi öğrenme süreçlerini yönetebilmeleri yani öz yönetim becerisine sahip olmaları gerekmektedir (Selvi, 2020). Bireyin kendi öğrenme sürecini yönetebilmesi öz yönetimli öğrenme kavramını kabaca açıklamaktadır (Karataş, 2017). Knowles (1975) ise öz yönetimli öğrenmeyi bireylerin kendi öğrenme ihtiyaçlarının farkına varabilmeleri, bu doğrultuda uygun kaynakları seçerek hedeflerini oluşturabilmeleri ve öz değerlendirme yapabilmeleri aşamalarından oluşan bir süreç olarak tanımlamaktadır. Öz yönetimli öğrenme kavramı başta yetişkin eğitimi açısından gerekli görülse de zamanla tüm yaş gruplarına indirgenmiştir (Gibbons 2002; O'Shea 2003).

Bireyin öğrenme sürecini başlatması için motivasyonun belirlenmesi, öz yönetimli öğrenme sürecini desteklemektir. Tough'a (1979) göre motivasyonun belirlenmesinde etkili olan üç temel unsur vardır: Edinilecek bilginin işe yaraması, maddi sebepler ve edinilecek bilginin bireye verdiği haz. Motivasyonunu belirleyen, öğrenme sürecini yöneten ve bu sürecin sonunda edindiği bilgilerle daha donanımlı hale gelen ve bundan haz duyan birey, öz değerine katkı sağlamış olacaktır (Avcı, 2022). Öte yandan bireylerin kendilerine sunulan bilgi çeşitliliğiyle başa çıkabilmeleri için öz yönetimli olmaları zorunlu hale gelmeye başlayacaktır (Hiemstra, 1994). Okulla sınırlı kalmayan ve yaşam boyu devam eden öğrenme süreci dikkate alındığında, öğretmen yetiştiren kurum ve kuruluşların öğretmen adaylarını öz yönetim becerisine sahip olacak şekilde eğitmeleri gerekmektedir (Salas, 2010).

Öğretmen, öğrenme öğretme sürecini doğrudan etkileyen en önemli değişkendir. Günümüzde benimsenen çağdaş eğitim modeli anlayışıyla birlikte öğretmen öğrenciye bilgiyi doğrudan sunan değil; öğrencinin o bilgiye ulaşması ve kullanması yolunda uygun ortamı sağlayan etken olarak görülmektedir (Ringsted, 1998). Buna bağlı olarak öğretmende bulunan niteliklerin, öğrencilere sağlanacak eğitimin kalitesinde ve eğitimde amaçlanan noktaya ulaşılmasında etkili olması beklenmektedir (Çakmak & Civelek, 2013). Öğretmende olması beklenen bu nitelikler Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2006 yılında yayımladığı "Genel Öğretmen Yeterlikleri" çerçevesinde mesleğe özgü görevlerin yapılabilmesi, mesleki bilgi, beceri ve tutumlara sahip olunması gibi nitelikler olarak belirlenmiştir. 2006 yılında yayımlanan Temel Eğitime Destek Projesi kapsamında öğretmen yeterlikleri konusunda çalışmalar yapılmıştır. Bu projenin edindiği amaçlardan biri olan "öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmesi için fırsatlar sağlamak" ifadesinde bir öğretmende bulunması gereken öz yönetim becerisinin öğrencilere de aktarılması gerektiği çıkarımında bulunulabilir. Bunun yanı sıra İngiltere'de CATE (Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Konseyi) tarafından öğretmen mesleki yeterlik alanlarına ilişkin maddeler sıralanmıştır ve bu maddeler arasında bulunan "Kendi öğretimini değerlendirme" cümlesinde öğretmenlerde bulunması istenen öz yönetim becerisiyle ilgili bir anlamlandırma yapılabilir.

Öğrencilerin okulla tanıştığı ve birçok bilginin temelinin atıldığı ilkokul kademesinde öz yönetim becerisinin kazandırılması konusunda sınıf öğretmenlerine büyük sorumluluk düşmektedir. Bu durum göz önünde bulundurularak ilköğretim programlarının paralelinde sınıf öğretmenlerine yönelik özel yeterlik alanları belirlenmiştir (MEB, 2008). Tüm bunlar göz önüne alındığında, öz yönetim becerisinin henüz küçük yaştaki ilkokul öğrencilerine aşılanması ve yaşam boyu bu beceriyi kullanabilmeleri konusunda öncelikle sınıf öğretmenlerinin bu beceriden yoksun olmamaları gerektiği düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı eğitim fakültelerinde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının öz yönetimli öğrenme düzeylerinin demografik bilgilere ve bazı değişkenlere göre incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Sınıf öğretmeni adaylarının öz yönetimli öğrenme düzeyleri nasıldır?
2. Sınıf öğretmeni adaylarının öz yönetimli öğrenme düzeyleri; cinsiyet, okul öncesi eğitim almış olma durumu, lisansüstü eğitim alma isteği, not ortalaması, sınıf düzeyi, lise türü durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

**Yöntem**

Araştırma modeli: Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının öz yönetimli öğrenme düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi için betimsel tarama modeli (Creswell, 2013) kullanılmıştır. Bu araştırmada belirlenen bazı değişkenlerle birlikte

var olan durum arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır (Karakaya, 2012; Karasar, 2017). Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının öz yönetimli öğrenme düzeylerinin cinsiyet, okul öncesi eğitim almış olma durumları, lisansüstü eğitime istekli oluşları, not ortalamaları, sınıf düzeyleri ve mezun oldukları lise türleri gibi bağımsız değişkenlere göre farklılaşma durumları araştırılmıştır. Evren ve Örneklem: Araştırmanın evrenini 2022- 2023 eğitim-öğretim yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise 1.-2.-3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören 153 gönüllü sınıf öğretmeni adayı oluşturmuştur. Gönüllülük esasına dayalı olarak ulaşılması kolay olan bireyler tercih edilmiş ve böylece uygun örnekleme tekniği kullanılmıştır (Johnson & Christensen, 2014; Koç Başaran, 2017). Veri toplama Araçları: Araştırmada öğretmen adaylarının demografik bilgilerine erişebilmek adına kişisel bilgi formu ve öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenme düzeylerini belirlemek amacıyla Lounsbury, Levy, Park, Gibson, and Smith (2009) tarafından geliştirilen ve Demircioğlu vd. (2018) tarafından uyarlama çalışması yapılan "Öz-Yönetimli Öğrenme Ölçeği (SDLS)" (10 madde, tek boyutlu) kullanılmıştır. 10 maddeden oluşan ölçek maddelerinin yanıtları "Kesinlikle katılmıyorum=1", "Katılmıyorum=2", "Fikrim yok=3", "Katılıyorum=4" ve "Kesinlikle katılıyorum=5" şeklinde 5'li likert tipi ölçektir. Uygulanan ölçek sonucunda daha yüksek puan almanın, daha güçlü bir öz yönetimli öğrenme düzeyinin göstergesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Demircioğlu vd., 2018). Sonuç olarak ölçeğin geçerli bir ölçme aracı olduğu ve öz-yönetimli öğrenme becerilerini ölçmede güvenilir puanlar vereceği tespit edilmiştir. Verilerin Toplanması ve Analizi: Veri toplama sürecinde ölçek formu araştırmacı tarafından sınıf öğretmeni adaylarına online form aracılığıyla iletilmiştir. Veri toplama aracı bizzat araştırmacı tarafından gönüllülük esasına dayalı bir şekilde yüz yüze onaylanarak ve gerekli bilgiler verilerek telefonları aracılığıyla ders saatleri dışında doldurulmuştur. Araştırma verilerinin toplanabilmesi için "Öz-Yönetimli Öğrenme Ölçeği (SDLS)" aracından yararlanılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesi ve analiz edilmesi için IBM SPSS Statistics 23 paket programı kullanılmıştır. Verilerin istatistiksel analizinde aritmetik ortalama ($\bar{x}$), standart sapma (S), bağımsız değişkenler için t testi, varyans analizi (ANOVA) ve Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Öncelikle verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılarak normallik testleri yapılmış ve verilerin -1,50 ile +1,50 arasında bulunmasıyla normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Tabachnick & Fidell, 2013). Ancak sınıf öğretmeni adaylarının öz yönetimli öğrenme düzeylerinin lise türü değişkeni dikkate alındığında normal dağılım göstermediği tespit edildiği için Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır (Kilmen, 2015).

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının öz yönetimli öğrenme düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu değişkenlerin yanı sıra sınıf öğretmeni adaylarının öz yönetimli öğrenme düzeylerini tespit etmek amaçlanmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyet, okul öncesi eğitim almış olma durumu, lisansüstü eğitim alma isteği, not ortalamaları, sınıf düzeyi ve mezun oldukları lise türü değişkenlerine göre öz yönetimli öğrenme düzeyleri incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar sıralanmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgulara göre sınıf öğretmeni adaylarının öz yönetimli öğrenme düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür.

Sınıf öğretmeni adaylarının öz yönetimli öğrenme düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından incelenmesine yönelik sonuçlara bakıldığında kadın sınıf öğretmeni adaylarının öz yönetimli öğrenme düzeylerinin erkek sınıf öğretmeni adaylarından fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bulgular incelendiğinde okul öncesi eğitim almış olma durumunun, öz yönetimli öğrenme düzeyi üzerinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın bir diğer alt probleminde ise sınıf öğretmeni adaylarının öz yönetimli öğrenme düzeylerinin lisansüstü eğitim alma isteği değişkenine yönelik bulgular incelendiğinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının not ortalamalarının öz yönetimli öğrenme düzeyi üzerinde farklılaşma göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf düzeyi değişkeni dikkate alındığında bulguların öz yönetimli öğrenme düzeyi açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Bulgular incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının öz yönetimli öğrenme düzeylerinin mezun oldukları lise türü açısından farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler**: Öz yönetim, sınıf öğretmeni adayları, öğrenme

**Kaynakça**

Avcı, Ö. (2022). Yetişkin eğitiminde bir kavram üç kuram: Öz-yönlendirmeli öğrenme. Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6(1), s. 1-22.

Creswell, J. W. (2013). Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Auantitative and Qualitative Research (4th ed.). Boston: Pearson

Çakmak, E & Civelek, F. (2013). Sınıf öğretmenliği lisans programının meb özel alan öğretmen yeterlikleri açısından incelenmesi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 12(47), s. 349-367.

Demircioğlu, Z.I, Öge, B., Fuçular, E.E., Çevik, T., Nazlıgül Denizci M. ve Özçelik, E. (2018). Reliability, Validity and Turkish Adaptation of Self-Directed Learning Scale (SDLS). International Journal of Assessment Tools in Education, 5 (2), 235-247.

Gibbons, M. (2002). The self-directed learning handbook. San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Imprint.

Greveson, G. C. & Spencer, J.A. (2005). Self-directed learning- the importance of concepts and contexts. Medical Education, 39, 348-349.

Hiemstra, R. (1994). Self-directedlearning.

Johnson, B. ve Christiensen, L. (2014). Educational reserach quantative, qualitative and mixed approaches: Mixed methods (A. Türkdoğan, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.

Karakaya, İ. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Anı yayıncılık

Karasar, N. (2017). Bilimsel Araştırma Yöntemi. (32. baskı). Nobel

Karataş, K. (2017). Öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin üst-bilişsel farkındalık düzeyleri açısından yordanması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32(2): 451-465. doi:10.16986/HUJE.2016017218

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

Knowles, M. S. (1975). Self-directedlearning: A guideforlearnersandteachers.

Koç Başaran, Y. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme kuramı. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, (47), 480-495.

Lounsbury, J. W., Levy, J. J., Park, S. H., Gibson, L. W., & Smith, R. (2009). An investigation of the construct validity of the personality trait of self-directed learning. Learning and Individual Differences, 19(4), 411-418.

MEB. (2006). Öğretmen Mesleği Genel Yeterlikleri. Ankara: Milli Eğitim Basımevi

MEB. (2008). Öğretmenlik Yeterlikleri, Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri. Ankara: MEB Yayınları.

O'Shea, E. A. (2003). Self-directed learning in nurse education: a review of the literature. Journal of Advanced Nursing, 43 (1), 42-70.

Recepoğlu, S. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öz-yönetimli öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41(1), 551-569.

Ringsted, M. (1998). Open learning in primary and secondary schools-towards the school of tomorrow in the information society. Educational Media International, 35(4):278-281. https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/0952398980350411?needAccess=true&role=button

Salas, G. (2010). Öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşlukları (Anadolu üniversitesi örneği) (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Selvi, K. (2020). Kendi kendine öğrenme. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2013). Using Multivariate Statistics (altıncı baskı) Pearson, Boston (2013).

# Erasmus+ Projelerinin Programın Önceliklerine göre İncelenmesi

Şirin Yörük Kazım Çelik
MEB Pamukkale Üniversitesi

**Problem Durumu**

Erasmus+Programı 2021-2027 yılları arasında uygulanan eğitim, gençlik ve spor alanlarını kapsayan Avrupa Birliğinin bir hibe programıdır. Erasmus+ Programının amacı her yaştan kişilere yeni beceriler kazandırarak kişisel gelişimlerini desteklemektir. Böylece istihdam olanaklarının artırılması amaçlanmaktadır (Ulusal Ajans, 2021). Erasmus + Programına başvuru yapan projelerin, öncelikler kapsamında değerlendirildiği bilinmektedir. Projelerin kabul edilmesinde önceliklerin büyük bir etkisinin olduğu düşünülmektedir. Projeler, öncelikler dikkate alınarak hazırlandığında programdan hibe alma şansının arttığı, bu nedenle Erasmus + programının öncelikleri ile kabul edilen projeler arasında doğrudan bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Başka bir deyişle önceliklere uygun şekilde hazırlanan projeler, programın hedefleri ile ilişkili olduğunda projeler destek almada öncelikli olabilmektedir. Ayrıca, öncelikler programın amaçlarını daha net bir şekilde belirleyerek, projelerin hazırlanmasına yardımcı olabilmektedir.

Erasmus + Programının 2021-2027 döneminde 3 önceliği bulunmaktadır. Bunlar; ‘‘Dijital Gündem, Yeşil Gündem ve Dahil Etme’’ konularıdır (Ulusal Ajans, 2021 ). Dijital Gündem kapsamında; dijital öğrenme konusunda yüksek kalitede öğrenme ve erişilebilirlik, öğretmen, eğitmen, gençler ve gençlik çalışanlarının dijital yeterliliklerini artırma, karma ve uzaktan öğrenme, mesleki eğitim ve yükseköğretimde dijital beceriler alanında staj yapma gibi konulara vurgu yapmaktadır. Ülkemizde Erasmus + Programı her geçen gün önemini artırmakta, başvuru yapılan proje sayısı giderek artmaktadır. Erasmus + programı çerçevesinde hazırlanan projelerin hibe desteği alabilmesi için birçok etken söz konusudur. Bu etkenler arasında, önemli bir etkiye sahip olan program önceliklerinin bilinmesi ve projelerin bu öncelikler çerçevesinde hazırlanması önemlidir. Erasmus+ programı çerçevesinde birçok projenin hibe desteği almamasının sebebi programın önceliklerinin başvuru sahipleri tarafından yeterince bilinmemesi ve projelerin programın hedeflerine uygun olarak hazırlanmamasıdır. Avrupa çapında gençlerin ve eğitimcilerin uluslararası öğrenme deneyimi kazanmalarını amaçlayan Erasmus+ Programı çerçevesinde proje hazırlayan başvuru sahipleri programın önceliklerini yeterince anlayamadıklarında kafa karışıklığı yaşamakta ve proje fikirlerini bir çerçeveye oturtamamaktadır. Ayrıca bu durumun; programın hedefleri çerçevesinde çözüm önerilerinin sunulmamasına sebep olduğu düşünülmektedir Bu çalışmanın potansiyel proje sahiplerine, projelerini hazırlama aşamasında program önceliklerinin anlamalarına, çalışmalarını bir çerçeveye oturtmalarına ve projelerinde program hedeflerine uygun çözümler bulabilmelerine yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

**Yöntem**

Araştırmada bir nitel araştırma modeli olan ve araştırılan olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin incelemesini yapmak üzere (Yıldırım ve Şimşek, 2016) doküman incelemesi metodu kullanılmıştır. Doküman incelemesi, basılı ve elektronik materyalleri incelemek veya değerlendirmek için yapılan sistematik bir süreçtir (Bowen,2009). Doküman analizi, incelenen belgelerin içeriğini sistematik bir şekilde analiz etme amacıyla kullanılan nitel bir araştırma yöntemidir (Wach, 2013).

Erasmus + Programı çerçevesinde Okul Eğitimi, Mesleki Eğitim, Yetişkin Eğitimi, Yükseköğretim, Gençlik alanlarında projeler hazırlanmaktadır. Bu çalışmada 2021-2022 teklif çağrısı döneminde Erasmus + Programı Okul Eğitimi alanında hazırlanan ve hibe desteği almaya hak kazanmış projeler ele alınmıştır. Bu çalışmada, Erasmus+ programı kapsamında gerçekleştirilen projelerin programın önceliklerine göre incelenmesi amacıyla doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada, Erasmus+ programının ülkemizdeki muhatabı olan ulusal ajans web sitesi, Proje sonuçları platformu, hibe desteği almaya hak kazanmış projelerin web siteleri, Avrupa Komisyonu tarafından yayınlanan raporlar, gibi çeşitli kaynaklardan elde edilen veriler kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde, kaynakların güncel, kapsamlı ve programın önceliklerine odaklanan içerikler içermesine dikkat edilmiştir. Etik kurallara özen gösterilmiş ve verilerin gizliliğini korumak için gerekli önlemler alınmıştır. Projelerin isimleri veya diğer tanımlayıcı bilgileri gizlilik ilkesi çerçevesinde korunmuştur. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi verinin içeriğine uygun şekilde tekrarlanabilir ve geçerli sonuçlar çıkarmak amacıyla kullanılan bir yöntemdir (Krippendorff, 1980: 25).

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu araştırmada, 2021 yılında okul eğitimi alanında hibe desteği almaya hak kazanan projelerin büyük çoğunluğunun dijital gündem, yeşil gündem ve dâhil etme önceliklerine uygun şekilde hazırlandığı tespit edilmiştir. 2021 yılında okul eğitimi alanında hazırlanmış ve hibe desteği almaya hak kazanmış projeler içerisinde dijital gündem önceliğine uygun olarak hazırlanan projelerin oranının %61.02, Yeşil Gündem önceliğine uygun olarak hazırlanan projelerin oranının %23.52, Dahil etme önceliğine uygun olarak hazırlanan projelerin oranı % 15.44 olduğu görülmektedir. 2022 yılında okul eğitimi alanında hazırlanmış ve hibe desteği almaya hak kazanmış projeler içerisinde dijital gündem önceliğine uygun olarak hazırlanan

projelerin oranının %51.6, Yeşil Gündem önceliğine uygun olarak hazırlanan projelerin oranının %24.19, Dahil etme önceliğine uygun olarak hazırlanan projelerin oranı % 24.19 olduğu görülmektedir.

İlk olarak araştırmada, dijital gündem önceliğine uygun projelerin sayısının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Dijitalleşme ve dijital dünya günümüzde her alanda karşımıza çıkmakta ve bize yeni imkânlar ve araçlar sunmaktadır. Bu yeni modeller geleneksel öğretim yöntemleri yerine eğitimde teknolojinin kullanılmasına imkân sağlamaktadır (Görgülü, Küçükali & Ada, 2013, s.57). İkinci olarak yeşil gündem önceliğine uygun hazırlanan projelerin sayısının da dikkate değer olduğu görülmektedir. Günümüzde, çevre sorunlarıyla baş etmek zor bir hal almıştır. İnsanların çevreye ve çevre problemlerine karşı bilinç düzeylerinin düşük olması, bu sorunlara karşı ilgisizliği, kendi çıkarları uğruna doğaya zarar vermeleri çevre bilincinin düşük olmasında kaynaklanmaktadır (Ünal, Mançuhan ve Sayar, 2001). Bu öncelik kapsamında hazırlanan projelerin çalışmalarını çevre ve sürdürülebilirlik konularına odakladıkları ve eğitim süreçlerinde çevre dostu uygulamaların yapılmasına katkı sağladığı söylenebilir. Son olarak dâhil etme önceliğine uygun olarak hibe desteği almaya hak kazanan projelerin sayısının da hatırı sayılır düzeyde olduğu görülmüştür. Dâhil etme kavramı, Avrupa'nın ekonomik ve sosyal yapısı içinde artış gösteren sosyal sorunlara, koruma ihtiyacına ve sosyal devlet anlayışına uygun bir çözüm bulma sonucu ortaya çıkmıştır (Gökbayrak, 2005). Sosyal dışlanma; yoksulluk, sağlık, güvenlik ve eğitim gibi alanlardan yeterince faydalanamayan kişilerin, aktif vatandaş olarak toplumda var olmaları sürecidir (Dominelli, 1999). Dâhil Etme önceliği odak alınarak hazırlanan projeler, dezavantajlı gruplara eşit fırsatlar sağlama, toplumda var olan eşitsizlikleri azaltma ve eğitimde fırsat eşitliği sağlama açısından önem taşımaktadır. Ayrıca dahil etme önceliği odak alınarak hazırlanan projeler, sosyal adalet ve eğitimde fırsat eşitliğinin eğitim sistemimize entegre edilmesi gerektiğini vurguladığı söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler**: Avrupa Birliği, Erasmus+, KA1 okul eğitimi projeleri, Erasmus + program öncelikleri

**Kaynakça**

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40

Dominelli, L. (1999). "Neo-Liberalism, Social Exclusion and Welfare Clients in a Global Economy", *International Journal Of Social Welfare*, 8, 14-22

Gökbayrak, Ş. (2005). "Sosyal Dışlanma Sorunsalına Türkiye Düzleminde Geliştirilen Model Uygulamalar: Fişek Enstitüsü Çalışan Çocuklar Bilim ve Eylem Merkezi Vakfı Faaliyetleri". Erişim tarihi: 01.06.2023, http://sosyalpolitika.fisek.org.tr/?p=43, 29.05.2023.

Görgülü, D., Küçükali, R. ve Ada, Ş. (2013). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz-yeterlilikleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 3*(2), 53-71.

Krippendorff K (1980) *Content Analysis: An Introduction to is Methodology*, Sage, Beverly Hills

Ulusal Ajans (2021). Erasmus Yenilikler Kapsamlı Raporu. (2021). Erişim tarihi: 22 Mayıs 2023,https://www.ua.gov.tr/media/o5kejho4/2021-2027_-erasmusyenilikler_kapsaml%C4%B1_01nisan2021_.pdf

Ünal, S., Mançuhan, E. ve Sayar, A. A. (2001). *Çevre: Bilinci, bilgisi ve eğitimi*. Marmara Üniversitesi Yayınları.

Wach, E. & Ward, R. (2013). Learning about qualitative document analysis. IDS Practice Paper in Brief, ILT Brief 13 August 2013, www.ids.ac.uk. Brighton: IDS. https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/20.500.12413/2989/PP%20InBrief %2013%20QDA%20FINAL2.pdf? Erişim Tarihi: 09.06.2023.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

# Öğretmenlerin STEM Eğitim Yaklaşımına Dair Görüşlerinin Belirlenmesi ve Sınıf İçi Uygulamalarının Geliştirilmesi

Umut Alper — MEB
Kader Bilican — Kırıkkale Üniversitesi
Sena Ölçer — Başkent Üniversitesi

**Problem Durumu**

STEM eğitimi; Science, Technology, Engineering ve Mathematics kelimelerinin baş harflerinin birleşmesiyle ortaya çıkmıştır. Çorlu ve Aydın (2016) bu yaklaşımı Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik kelimelerinin baş harflerinden oluşturdukları FeTeMM olarak ifade etmiş ve ülkemize uygun hale getirmiştir. STEM eğitimi, disiplinler arasında bütünleştirme yaparak öğretimdeki geleneksel yaklaşımlardan farklılaşmıştır. Bu eğitim anlayışı, öğrencilerin farklı disiplinler arasında işbirliği yapabilme yeteneğini geliştirerek, yaratıcı düşünme, etkili iletişim, sistematik düşünme becerileri ve ahlaki değerler gibi özelliklerle donanmış, problem çözebilen bireylerin yetişmesini amaçlar (Bybee, 2010)

STEM eğitimi, öğrencilere sorunlarla karşılaştıklarında farklı perspektiflerden bakabilme yetisi kazandırarak disiplinler arası bir yaklaşım sunar. Ayrıca, bütünsel bir öğrenme yaklaşımıyla bilgi ve beceri gelişimini destekleyerek öğrencilere yardımcı olur (Şahin, Ayar & Adıgüzel, 2014). STEM eğitimi, öğrencilerin gerçek hayatta karşılaştıkları sorunları çözme becerilerini geliştirerek hem akademik başarılarını artırır hem de çalışma motivasyonlarını yükseltir (Honey, Pearson & Schweingruber, 2014). Bunlara ek olarak, öğretmen ve öğrenciler STEMeğitimi kapsamında problem çözme becerisi kazanır (Roberts, 2012).

2017 Fen Bilimleri öğretim programı, ilkokul Fen Bilimleri dersine STEM eğitim yaklaşımını dahil etmiştir. Bu yaklaşımın temel odak noktası, Mühendislik ve Tasarım Becerileri başlığı altında yer almaktadır. Bu alanda, fen bilimlerini matematik, teknoloji ve mühendislikle bütünleştirerek öğrencilere disiplinler arası bir bakış açısı kazandırmayı hedeflemektedir. Ayrıca, öğrencilerin buluş yapabilme ve yenilikçilik seviyelerine ulaşmalarını sağlayarak, edindikleri bilgi ve becerileri kullanarak ürünler oluşturmalarını ve bu ürünlere nasıl katma değer sağlayabileceklerine dair stratejiler geliştirmelerini desteklemektedir. Ortaokulun yanı sıra ilkokul 4. sınıf Fen Programı'nda, Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları bölümünde yer alan yönergeler doğrultusunda öğrencilerin yıl boyunca pratik uygulamalar yapmaları beklenir. Bu uygulamalar, öğrencilerin fen, mühendislik ve girişimcilik alanlarında deneyim kazanmalarını amaçlar (MEB, 2018).

Nitelikli öğretmenlerin STEM temelli etkinlikleri başarılı bir şekilde uygulayabilmesinin, fen ve matematik konularının içine mühendislik ve teknolojiyi entegre etmeleri ve çok disiplinli bir öğretim stratejisi kullanılan öğretim programlarının hazırlanmasıyla gerçekleşebilir. Bu entegrasyonunu başarılı bir şekilde gerçekleştirmek için, etkili ve kaliteli bir program oluşturmak önemlidir. Bu amaçla, öğretmenlerin STEM entegrasyonunu anlama, algılama ve sınıf etkinliklerinin araştırılması konusunda çalışmalar yapılması gerekmektedir (Wang, 2012). Türkiye'de bu alanla ilgili çalışmaların yeterli olmadığı görülmektedir (Baran, Canbazoğlu-Bilici & Mesutoğlu, 2015; Karahan, Canbazoglu Bilici & Ünal, 2014; Şahin, Ayar & Adıgüzel, 2014). Bu nedenle okullarda, STEM eğitim yaklaşımının uygulayıcısı öğretmenlerin STEM eğitimlerine katılması önem arz etmektedir. Ayrıca, bu eğitimlerin öğretmenlerin STEM hakkındaki görüşlerine olan katkısının incelenmesi ve eğitimlerin bu doğrultuda revize edilerek geliştirilmesi etkili bir eğitim için oldukça önemlidir.

Yapılan bu çalışmada, öğretmenlerin STEM kursuna katıldıktan sonra STEM ile ilgili görüşlerinin nasıl değiştiğinin tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Böylece öğretmenlerin STEM eğitim yaklaşımı konusundaki yeterliliklerinin geliştirilmesine yönelik yapılacak uygulamalara ve eğitim politikalarına katkı sağlanması hedeflenmektedir. Bu hedef doğrultusunda çalışmayı yönlendiren araştırma sorusu aşağıdaki gibidir:

1. STEM Hizmetiçi Kursunun öğretmenlerin STEM'e dair görüşlerine nasıl bir katkısı olmuştur?

**Yöntem**

Daha önce STEM'e yönelik ilgileri olan 13 öğretmen Temel Seviye STEM Hizmetiçi eğitimine katılmışlardır. Eğitime katılan öğretmenlerin STEM'e dair görüşleri ve hizmetiçi eğitime katıldıktan sonra hazırladıkları ders planlar derinlemesine incelenmiştir. Merriam (2015) göre nitel araştırmacılar, olguları doğal ortamlarında çalışırlar ve böylece olguları anlayıp insanların onlara ne gibi anlamlar yüklediğini yorumlar. Görüşmelerin ve belgelerden elde edilen parçalar bir araya getirilerek daha geniş parçalar oluşturulur. Araştırmacı tümevarım yolunu izler. Bu araştırma "*temel ve yorumsamacı*" desen çalışmasıdır.

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme tekniklerinden biri olan uygun durum örnekleme tekniği kullanılarak 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılında Ankara'nın farklı devlet okullarında görev yapan ve Temel Seviye STEM Hizmetiçi kurslarına 13 (12 Kadın, 1 Erkek) öğretmen katılmıştır. Kursa katılan öğretmenlerden 9'u sınıf öğretmeni, 1'i okul öncesi öğretmeni, 1'i fizik öğretmeni ve 2'si matematik öğretmenidir. Öğretmenlerden 8'i lisans, 4'ü yüksek lisans ve 1'i doktora derecesine sahiptir. Öğretmenlerden 8 tanesinin FeTeMM'e yöenlik bilgileri sadece adını duymak düzeyindeyken 5 öğretmen da önce FeTeMM eğitimlerine katılmıştır.

Nitel araştırmalarda gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemleri kullanılabilir ve bu yöntemler birlikte kullanılarak verilerde çeşitleme sağlanır ve güvenirlik artırılır (Creswell, 2016; Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu çalışmada da geçerlilik ve güvenirliliği sağlamak amacıyla 13 öğretmenden yazılı toplanan yarı yapılandırılmış görüşme formunun yanında 4 öğretmenle mülakat yapılmıştır. Böylece öğretmenlerin yazılı cevaplarını detaylandırmaları, örneklendirmeleri veya eklemeler yapmaları sağlanmıştır. Ayrıca hizmetiçi eğitim kapsamında hazırlanan ders planları incelenerek derinlemesine bilgi edinilerek geçerlilik ve güvenilirliğin artırılması hedeflenmiştir.

Çalışma kapsamında elde edilen veriler, nitel veri analiz yöntemlerine göre analiz edilecektir. Buna göre, veri analizi süreci, elde edilen verilerin organize edilmesi, yanıtların tekrar tekrar okunarak ortaya çıkan tema ve kategorilerin belirlenmesi, bu tema ve kategorilere bağlı olarak kodların oluşturulup bir bütünlük içinde sunulması şeklinde gerçekleştirilecektir (Creswell, 2016).

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

STEM Hizmetiçi Kursuna katılan öğretmenlerin görüşmeleri analiz edildiğinde STEM ile ilgili pedagojik ve kavramsal bilgilerinde artış olması beklenmektedir. Öncelikle STEM tanımı temasında katılımcılar bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinleri arası entegrasyon bağlamında tanımlamalarda bulunmaları öngörülmektedir. İlgili alan yazında benzer sonuçlara sahip çalışmalar vardır (Eroğlu ve Bektaş, 2016; Özbilen, 2018; Özcan ve Koştur, 2018).

Öğretmenlerin edindikleri bilgiler doğrultusunda artan özgüvenleri ile STEM eğitim yaklaşımına yönelik etkinlikler hazırlamak ve sınıfta uygulamak konusunda motivasyonlarının artması beklenmektedir. Benzer çalışmalarda öğretmenlerinin çoğunluğu tarafından STEM ders planı hazırlama ve uygulama aşamasının önemi belirtilmektedir (Atik Kara ve Sağlam, 2014)

Ayrıca, öğretmenlerin öz kontrol becerisinin gelişerek STEM etkinlikleri hazırlamak için ne tür yeterliliklere sahip olmaları gerektiğini ve ne tür destekler alabileceklerini tespit etmeleri konusunda bilinçlenmiş olmaları beklenmektedir. Alanyazında yapılan bazı çalışmalarda öğretmenlerin Fen Bilimleri, Matematik, Teknoloji ve Mühendislik disiplinlerinde kendilerini yetersiz hissettikleri noktalar olduğuna işaret etmiştir (Karakaya ve Yılmaz 2022)

Ayrıca öğretmenlerin materyal kullanımı, sınıf yönetimi, ders planı hazırlama, müfredat entegrasyonu konularında da destek yönünde talepte bulunmaları öngörülmektedir. Benzer bulgulara ilgili alan yazında da rastlanılmıştır (Bircan vd., 2019; Çakır ve Altun Yalçın, 2020)

Analizler, kategori ve tema belirleme süreci tamamlandıktan sonra bitmiş olacaktır. Belirlenen temalara ilişkin bulgular aynı başlıklar altında paylaşılacaktır ve bulgular alanyazındaki diğer çalışmalar ışığında tartışılacaktır.

**Anahtar Kelimeler**: STEM eğitimi, öğretmen mesleki gelişimi, öğretmen eğitimi

**Kaynakça**

Atik Kara, D. & Sağlam, M. (2014). Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğrenme-öğretme sürecine yönelik yeterliklerinin kazandırılması yönünden değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 2*(3), 28-86. https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.2c3s2m

Baran, E., Canbazoğlu-Bilici, S., & Mesutoğlu, C. (2015). Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM) spotu geliştirme etkinliği. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi*, *5*(2), 60-69

Bircan, M.A., Köksal, Ç. & Cımbız, A.T. (2019). Türkiye'deki STEM merkezlerinin incelenmesi ve STEM merkezi model önerisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 27*(3), 1033-1045. https://doi.org/10.24106/kefdergi.2537

Bybee, R. W. (2010). Advancing STEM education: A 2020 vision. *Technology and Engineering Teacher, 70*(1), 30-35

Çakır, Z. & Altun Yalçın, S. (2020). Okul öncesi eğitiminde gerçekleştirilen STEM eğitimlerinin öğretmen ve veli görüşleri açısından değerlendirilmesi. *International Journal of Active Learning, 5*(2), 142-178. https://doi.org/10.48067/ijal.823224

Çorlu, M., & Aydın, E. (2016). Evaluation of learning gains through integrated STEM projects. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, *4*(1), 20-29

Eroğlu, S. & Bektaş, O. (2016). STEM eğitimi almış fen bilimleri öğretmenlerinin STEM temelli ders etkinlikleri hakkındaki görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 4*(3), 43-67. https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c3s3m

Karahan, E., Canbazoglu Bilici, S., ve Unal, A. (2015). Integration of media design processes in science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education. *Eurasian Journal of Educational Research, 60*, 221-240

Karakaya, F. & Yılmaz, M. (2022). STEM etkinlikleri öz yeterlik algı ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 20*(2), 610-629. https://doi.org/10.37217/tebd.1095954

Margot, K.C. & Kettler, T. (2019). Teachers' perception of STEM integration and education: A systematic literature review. *International Journal of STEM Education, 6*(2), 1-16. https://doi.org/10.1186/s40594-018-0151-2

Merriam, S.B. (2015). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber.* Ankara: Nobel

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Öğretim Programlarını İzleme ve Değerlendirme Sistemi-Öğretim Programları. http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx

Özbilen, A.G. (2018). STEM eğitimine yönelik öğretmen görüşleri ve farkındalıkları. *Scientific Educational Studies, 2*(1), 1-21

Özcan, H. & Koştur, H.İ. (2018). Fen bilimleri dersi öğretmenlerinin STEM eğitimine yönelik görüşleri. *Sakarya University Journal of Education, 8*(4), 364-373. https://doi.org/10.19126/suje.466841

Roberts, A. (2012). *A justification for STEM education*. Technology and engineering teacher.

Şahin, A., Ayar, M. C., & Adıgüzel, T. (2014). Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik içerikli okul sonrası etkinlikler ve öğrenciler üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *14*(1), 1-26

Wang, H. (2012). *A New era of science education: science teachers' perceptions and classroom practices of science, technology, engineering, and mathematics (STEM) integration*. (Doctoral dissertation). Retrieved from Proquest. (3494678)

# Eğitim Fakültesi Öğrencilerin Film Tercihleri ve Filmlerin Tercih Edilme Nedenleri

Nuray Önder Çelikkanlı
Gazi Üniversitesi

Ayşegül Tüysüz
Gazi Üniversitesi

**Problem Durumu**

Öğretmen adaylarının kendi yeterliliklerinin farkına varıp mesleki ve kişisel gelişimlerine her daim önem vermeleri gerekir. Bu ise özellikle üniversitelerde verilen genel kültür dersleriyle sağlanabilir. Üniversite mezunları, üniversite genel kültür seçmeli derslerinin kendilerinin çok yönlü gelişimine katkı sağladığını düşünmekte, bu derslerin sayısının fazlalaşmasını, ders seçimine ilişkin yönlendirmenin ise olması gerektiğini düşünmektedir (İlhan, 2022). Oysa olması gerekenin aksine Sağdıç (2020) Türkiye'de eğitim fakültelerindeki genel kültür dersleri temel bilgi ve becerileri kazandırmak için yeterli olmadığı gibi genel kültür dersleri çoğunlukla teorik dersler olup uygulama derslerine yeterince yer verilmediğini ortaya koymuştur.

Bu çalışma, bir devlet üniversitesinin genel kültür derslerinden biri olan Kariyer Planlama ve Geliştirme kapsamında yapılmıştır. Derste öğrencilerin kendi kariyer planlarını oluşturmaları desteklenmekte ve özellikle okul dışı öğretim ortamlar öğrenme/geliştirme amacıyla kullanmaktadır. Okul dışı öğrenme araçlarından birisi öğretmen adaylarının severek izledikleri filmlerdir (Blasco vd., 2015). Filmler belirli bir amaç doğrultusunda izlendiğinde öğretmen adaylarının hem kişisel hem de mesleki gelişimlerine katkı sağlanabilir. Örneğin filmler öğretmen adaylarının mesleğe karşı tutum ve düşüncelerinin şekillenmesine katkı sağlayabilir (Altan, 2016). Choi (2009) çalışmasında incelediği bir filmdeki öğretmen karakterin öğretmen özerkliğinin ve yeni öğretim yöntemlerinin nasıl kullanılacağını, öğrencilerin nasıl motive edilebileceğine dair bir model sunduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla uygun içeriklere sahip izlenen her film öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine katkı sağlayabilir. Benzer şekilde Kaşkaya vd. (2011) öğretmen adaylarına 6 eğitim temalı film (Koro, Ölü Ozanlar Derneği, Özgürlük Yazarları, Yaşam Okulu, İmparatorlar Kulübü ve 50 Cesur Kemancı) izletilmiş ve öğrencilerin mesleğe karşı tutum ve öz yeterliliklerini ölçmek için hepsine test uygulanmış, bazısı ile de mülakat yapılmıştır. İlgili çalışmada, filmlerin mesleki heyecanlarına olumlu katkı sağladığı, rol model olma sorumluluğu yarattığını ve mesleği sürdürürken karşılaşabilecekleri sorunların farkına varmalarını sağladığı ortaya konmuştur. Benzer şekilde Kontaş (2016) Taare Zameen Par adlı eğitim temalı filmin öğretmen adaylarının içsel motivasyonlarını arttırdığı ve mesleğe karşı tutumlarında olumlu etkisi olduğunu göstermiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) öğretmenlere yönelik tavsiye ettiği yerli ve yabancı olmak üzere toplam 50 film bulunmaktadır (url1). Ancak her bireyin ilgi alanları farklı olabileceğinden öğretmen adaylarının da kendi kişisel ve mesleki gelişimlerine yönelik izleyecekleri filmlerin de bizzat kendileri tarafından seçilmiş olması önemlidir. Bu nedenle bu çalışmada eğitim amaçlı izlenecek filmlerin öğretmen adayları tarafından seçilmesine imkân verilerek öğretmen adaylarının film tercihleri, bu tercihlerin MEB'in önerilen filmler listesinde olup olmama durumu ve tercih edilme nedenleri ortaya konmaya çalışılmıştır.

**Yöntem**

Bu çalışma bir durum çalışmasıdır. Çalışmanın hedeflenen örneklemini 2022-2023 eğitim öğretim döneminde bir üniversitesinin genel kültür seçmeli derslerinden biri olan Kariyer Planlama ve Geliştirme dersine kayıtlı 80 öğrenciler oluşturmaktadır. Ulaşılabilir örneklemini ise kendilerinden yazılı olarak veri alınabilen 67 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının 46'sı (%68,7) kız, 21'si (%31,3) erkektir. Öğretmen adaylarının %6,0'sı üçüncü, %85,1'i dördüncü, %9,0'u normal okul yılını uzatan öğrencilerden oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinin bağlı oldukları programlara göre dağılımı dikkate alındığında örneklemin 15 farklı anabilim dalından oluştuğu görülmektedir. En fazla katılımın olduğu anabilim dalları İlköğretim Matematik Öğretmenliği (f=13), Sınıf Öğretmenliği (f=9), Matematik Öğretmenliği (f=7) ve İngilizce Öğretmenliği (f=6) dır. Veri toplama aracı olarak öğretmen adaylarından yazılı olarak toplanan film izleme raporları kullanılmıştır. Çalışmada önce izlenen filmlerin isimleri ve izlenme frekansları belirlenmiş ardından filmlerin izlenme nedenleri için yazılan ifadeler içerik analizine tabi tutulmuştur. Filmlerin izlenme nedenlerine ait kategoriler oluşturulurken önce eğitim konulu ve eğitim konusu dışındaki filmler olarak gruplandırılmış ardından araştırmacılar bireysel olarak kodlama yapmıştır. Eğitim konulu filmlerin izlenme nedenlerine ait kategoriler oluşturulurken Milli Eğitim Bakanlı'nın (MEB'in) belirlediği Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri (MEB, 2007) dikkate alınmıştır. Araştırmacılar arasındaki görüş farklılıkları yüz yüze yapılan tartışmalarla giderilerek görüş birliğiyle uygun bir kategoride toplanmıştır. Yazılı verilerin analizi tamamlandıktan sonra eğitim kategorisinde olmayan filmlerden birini izleyen öğrencilerden rastgele seçilen üç kişi ile 15 dakikalık çevrimiçi grup görüşmesi yapılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Çalışmada 43 farklı film ismi ortaya çıkmıştır. Bunlardan 11 tanesi birden fazla kişi tarafından izlenmiştir. Çalışmada en çok izlenen filmlerden ilk üçü Ölü Ozanlar Derneği/Dead Poets Society (%9,0), İki Dil Bir Davul (%7,5) ve Umudunu Kaybetme/The Pursuit of Happyness (%6,0) filmleridir.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının %31'i istendiği halde izledikleri filmi seçme nedenlerini belirtmemişlerdir. Film izleme nedenini belirten öğrencilerin %61'i eğitim konulu, %39'u ise eğitim konusu dışındaki bir filmi izlemişlerdir.

Eğitim fakültesi öğrencilerinin eğitim konulu filmleri seçme nedenlerinin başında filmlerin öğretmen adaylarının mesleki bilgi (%57), tutum ve değerler (%18) ile mesleki beceri (%12) yeterlilik alanlarıyla ilgili olması gelmektedir. Filmin öğretmen/kurum/arkadaş tarafından tavsiye edilmesi, gerçek bir hikâyeden esinlenmiş olması, günlük hayatla ilişkilendiriliyor olması veya ilgi çekici bir konuya sahip olması eğitim konulu bir filmin diğer tercih edilme nedenlerindendir.

Eğitim konusu dışındaki bir filmi izlemeyi tercih ederken eğitim fakültesi öğrencilerinin özellikle izledikleri filmin konusuna dikkat ettikleri görülmektedir. Gerçek bir hikâyeyi anlatması, bilgilendirici, ilham verici ve ilgi çekici konuları ele alması eğitim dışındaki filmlerin izlenme nedenleri arasındadır.

Eğitim konusu dışındaki bir film izlemeyi tercih eden öğrencilerden rastgele seçilen üç kişiyle çevrimiçi olarak yapılan grup görüşmesinde ise öğrencilerin üçünün de mezun olduklarında öğretmenlik mesleğini yapmayı tercih etmeyecekleri ortaya konmuştur. Örneğin öğrencilerden biri (Ö34) ilerde bir şirkette çalışmak istemesi nedeniyle film izlemesi gerektiğinde klasik bir eğitim konulu filmi seçmeyi tercih etmediğini özellikle vurgulamıştır.

**Anahtar Kelimeler**: Film, kişisel gelişim, mesleki gelişim, öğretmen eğitimi

**Kaynakça**

Altan, M.Z. (2016). *Öğretmenliğe dair: filmler ve öğretmenler*. Ankara: Pegem Akademi

Bakioğlu, A., Yüksel, M , Akdağ, B. & Canel, A. N. (2011). Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Mezunları Üzerine Bir Araştırma. *Yükseköğretim Dergisi, 1*(2), 65-79. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/yuksekogretim/issue/41252/498282

Blasco, P. G., Moreto, G., Blasco, M. G., Levites, M. R., & Janaudis, M. A. (2015). Education through movies: improving teaching skills and fostering reflection among students and teachers. *Journal for Learning through the Arts: A Research Journal on Arts Integration in Schools and Communities*, *11*(1). https://doi.org/10.21977/d911122357

Choi, J.-A. (2009). Reading educational philosophies in "freedom writers." *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, *82*(5), 244–248. https://doi.org/10.3200/tchs.82.5.244-248

Dağyar, M., Kasalak, G., ve Uğurlu, N. (2021). Yükseköğretimde akademik kariyer farkındalığı: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*. *50*(230), 557-580. DOI: 10.37669/milliegitim.682448

İlhan, E. (2022). Mezunlar anlatıyor: Üniversite geneli seçmeli dersler zaman kaybı mı yoksa geleceğe yatırım mı? *Milli Eğitim Dergisi, 51* (236), 3563-3592. DOI: 10.37669/milliegitim.92931

Kaşkaya, A., Ünlü, I., Akar, M. S., & Özturan-Sağırlı, M. (2011). The effect of school and teacher themed movies on pre-service teachers' professional attitudes and perceived self-Efficacy. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *11*(4), 1778-1783.

Kontaş, H. (2016). The effect of an education-themed movie on the academic motivation of teacher candidates and their attitude towards profession. teaching *Journal of Education and Training Studies*, *4*(6), 93-103. https://doi.org/10.11114/jets.v4i6.1483

MEB (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. https://terme.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_05/21132052_ogretmenlik_meslegi_genel_yeterlilikleri.pdf

Sağdıç, M. (2020). Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmenin Genel Kültür Meselesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (43), 1-15. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbed/issue/61825/925030

url-1: http://kagizman.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_10/26140214_film_listesi.pdf

# Eğitimde İyi Uygulamaların İncelenmesi

Zeliha Demir Kaymak
Sakarya Üniversitesi

Mehmet Uysal
Sakarya Üniversitesi

Murat Topal
Sakarya Üniversitesi

**Problem Durumu**

Eğitimde iyi uygulamalar konusunda literatürde pek çok farklı uygulamaların olduğu ve bunların araştırma konusu yapıldığı görülmektedir. Genel olarak, eğitimde iyi uygulama, öğrencilerin öğrenme çıktılarını iyileştirmede etkili olduğu gösterilen kanıta dayalı öğretim yöntem ve stratejilerinin kullanılmasını ifade etmektedir (la Velle, 2022). Ayrıca, öğretim yöntemlerinin farklı öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlanmasını ve uygun kolaylıklar ve destek sağlanmasında da etkilidir (la Velle, 2022). Eğitimciler, bu uygulamaları öğretimlerine dahil ederek, öğrenci başarısını teşvik eden destekleyici ve ilgi çekici bir öğrenme ortamı yaratabilirler. Eğitimde iyi uygulamalar denildiğinde en çok karşımıza çıkan Arthur Chickering ve Zelda Gamson 1987 yılındaki çalışmasında eğitimde iyi uygulamalar için yedi ilke belirlemişlerdir. Bu ilkeler; öğrenciler ve öğretim elemanları arasındaki iletişimi teşvik etmek (1), öğrenciler arasındaki karşılıklılık ve işbirliğini geliştirmek (2), aktif öğrenme tekniklerini kullanmak (3), anında geri bildirim vermek (4), bir görev için harcanan zaman (5), yüksek beklentilerle iletişim kurmak (6) ve farklı yeteneklere ve öğrenme yollarına saygı duymaktır (7). Sonraki yıllarda hem bu model ve hem de farklı modeller eğitimde iyi uygulamalar geliştirildiği alan yazında belirtilmiştir. Örneğin öğretmen eğitiminde iyi uygulamaların, öğretmen eğitimi programlarında öğrenci başarısını artırmada etkili olduğu belirtilen kanıta dayalı uygulamalara odaklanması, araştırma temelli uygulamaların hayata geçirilmesi olduğu ifade edilmektedir (la Velle, 2022). Benzer şekilde lisans eğitiminde iyi uygulama olarak değerlendirilebilecek bazı ilkelerin öğrenciler ve öğretim üyeleri arasında iletişimin teşvik edilmesi, öğrencilerin disiplinlerarası dersler alması, öğrenciler arasında işbirliğinin geliştirilmesi gibi unsurlar olduğu belirtilmektedir (Koch ve Vogt, 2015). Bunlarla birlikte Babb vd. (2014) Chickering ve Gamson (1987) tarafından önerilen eğitimde iyi uygulamalar için yedi ilkenin harmanlanmış öğrenme ortamları için de önemli olduğunu ve harmanlanmış öğrenme ortamlarında kullanılması için önerdikleri çerçeve modelle kullanımını önermektedir. Dreon (2013) ise Chickering ve Gamson (1987) tarafından önerilen eğitimde iyi uygulamalar için yedi ilkenin orijinalinde yüz yüze eğitim için geliştirilmiş olsada, çevrimiçi öğrenme ortamlarına çevrilebileceğini ve etkili bir şekilde uygulanabileceğini vurgulamaktadır.

Alanyazında eğitimde iyi uygulamalar ile yapılan çok sayıda akademik çalışma olduğu bilinmektedir. Eğitim alanında yapılan çalışmalarda ele alınan iyi uygulamaların neler olduğu ve zaman içinde değişimi bu çalışmanın amaçlarından biridir. Bu çalışmanın amacı, eğitim alanında yapılan çalışmalarda sunulan iyi uygulamaların neler olduğunu belirlemek ve yıllar içindeki değişimini incelemektir. Bu amaçla eğitim veri tabanında iyi uygulamalar konusunda yapılan araştırmalar incelenmiştir.

**Yöntem**

Bu çalışma sistematik literatür taraması olarak tasarlanmıştır. Sistematik literatür taramaları, alanyazında var olan mevcut araştırmaları (örneğin, makaleler, konferans bildirileri, kitaplar, tezler) sistematik yöntem ve kurallar ile toplamak, tanımlamak ve eleştirel olarak analiz etmek için kullanılan bir araştırma metodolojisi olarak tanımlanmaktadır (Pati ve Lorusso, 2018). Bu çalışmada uluslararası alanyazında en çok atıf alan ve en kaliteli yayınların yer aldığı kabul edilen; araştırmacılara sistematik literatür çalışması yapabilmek için uygun verileri indirme ve analiz etme imkanı sunan Web of Science veritabanında sorgulama yapılmasına araştırmacılar tarafından tercih edilmiştir. Bu amaca yönelik olarak Web of Science (WoS) veritabanında "good practice" ve “good practices” terimleri “OR” operatörü ile birleştirilip kullanılarak “Topic (WoS veritabanında “Topic” araması aranan kelimelerin WoS veritabanında yer alan makale, bildiri, kitap vb. dokümanların “author keywords”, “keyword plus”, “title” ve “abstract” alanlarında arama yapmaktadır)” araması ile sorgu yapılmıştır. İlk sorgulama sonucunda “90728” çalışmaya ulaşılmıştır. Daha sonra doküman türü “makale” olarak seçilmiş ve sayı “60502”e düşürülmüştür. Bu aşamadan sonra Web of Science kategorilerinden “Education Educational Research” seçilmiş ve filtreleme sonucunda “4167” makaleye veri seti indirgenmiştir. Son olarak ise “Citiation Topics Meso” filtrelerinden “Education & Educational Research” filtresi ile “Web of Science Index” filtresinden “SSCI, AHCI, ESCI, SCI, SCI-exp” indeksleri seçilerek veri seti “1475” e düşürülmüştür. Elde edilen verilerin analizinde bibliyometrik analizlerden yararlanılmıştır. Bibliyometrik analiz küresel bilimsel bilgi üretimini değerlendirmek, bilimsel araştırma faaliyetlerini karakterize etmek ve belirli bilimsel araştırma alanlarındaki eğilimleri belirlemek için kullanılan; bilimsel çalışmaların metin tabanlı verilerini kullanan bir analiz tekniğidir (Yan ve Zhiping, 2023). Elde edilen verilerin bibliyometrik analizi ise pyBibX python kütüphanesi kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Analizler sonuçlarına göre eğitim alanında iyi uygulamalar ile alakalı çalışmalarının en fazla 2021 ve 2020 yıllarında yapıldığı görülmüştür. Bununla birlikte eğitim alanında iyi uygulamalar ile alakalı çalışmalara en çok atıfın ise 2012 (n=1477) ve 2009 (n=1268) yıllarında yayınlanan makalelere yapıldığı analiz sonuçlarından anlaşılmıştır. Bunlara ilave olarak eğitim alanında iyi uygulamalar ile alakalı çalışmalarda en çok atıf alan yayınların sırasıyla; “Greller, W., & Drachsler, H. (2012). Translating learning into numbers: A generic framework for learning analytics. Journal of Educational Technology & Society, 15(3), 42-

57.", "Jackson, D. (2015). Employability skill development in work-integrated learning: Barriers and best practice. Studies in higher education, 40(2), 350-367.", "Kent, M., Gilbertson, D. D., & Hunt, C. O. (1997). Fieldwork in geography teaching: A critical review of the literature and approaches. Journal of geography in higher education, 21(3), 313-332.", "Hernández-Leo, D., Villasclaras-Fernández, E. D., Asensio-Pérez, J. I., Dimitriadis, Y., Jorrín-Abellán, I. M., Ruiz-Requies, I., & Rubia-Avi, B. (2006). COLLAGE: A collaborative Learning Design editor based on patterns. Journal of Educational Technology & Society, 9(1), 58-71." ve "Muijs, D., & Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. Teaching and teacher education, 22(8), 961-972." isimli çalışmalar olduğu görülmüştür. Eğitim alanında iyi uygulamalar ile alakalı çalışmalarda yazarlar tarafından en çok yükseköğretim (n=94), mesleki gelişim (n=51), çevrimiçi öğrenme (n=46), öğretmen eğitimi (n=41) ve değerlendirme (n=41) gibi anahtar kelimelerin kullanıldığı görülmüştür. Eğitim alanında iyi uygulamalar ile alakalı çalışmalarda en çok atıf alan dergilerin sırasıyla; Educational Technology & Society (n=765), Studies in Higher Education (n=702), Teaching and Teacher Education (n=664), Computers & Education (n=588) ve Journal of Geography in Higher Education (543) dergileri olduğu görülmüştür. Eğitim alanında iyi uygulamalar ile alakalı çalışmalarda en çok yayın yapan dergilerin ise Education Sciences (n=23), Techtrends (n=19), Community College Journal of Research and Practice (n=19), Assessment & Evaluation in Higher Education (n=16) ve Journal of University Teaching and Learning Pratice (16) olduğu görülmüştür. Sonuçlar alanyazına dayalı olarak tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler**: Eğitimde iyi uygulamalar, sistematik literatür incelemesi, bibliyometrik analiz, eğitim bilimleri

**Kaynakça**

Babb, S., Stewart, C., & Johnson, R. (2014). Applying the seven principles for good practice in undergraduate education to blended learning environments. In Practical applications and experiences in K-20 blended learning environments (pp. 192-212). IGI Global.

Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. AAHE bulletin, 3, 2-6. Erişim adresi: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED282491.pdf

Dreon, O. (2013). Applying the seven principles for good practice to the online classroom. Faculty Focus. https://www.facultyfocus.com/articles/online-education/online-course-delivery-and-instruction/applying-the-seven-principles-for-good-practice-to-the-online-classroom/

Greller, W., & Drachsler, H. (2012). Translating learning into numbers: A generic framework for learning analytics. Journal of Educational Technology & Society, 15(3), 42-57. https://www.jstor.org/stable/10.2307/jeductechsoci.15.3.42

Jackson, D. (2015). Employability skill development in work-integrated learning: Barriers and best practice. Studies in higher education, 40(2), 350-367. https://doi.org/10.1080/03075079.2013.842221

Koch, F. D., & Vogt, J. (2015). Psychology in an interdisciplinary setting: A large-scale project to improve university teaching. Psychology Learning & Teaching, 14(2), 158-168. https://doi.org/10.1177/1475725715590707

la Velle, L. (2022). Best practice in teacher education: what is research telling us?. Journal of Education for Teaching, 48(3), 271-273. https://doi.org/10.1080/02607476.2022.2075189

Pati, D., & Lorusso, L. N. (2018). How to write a systematic review of the literature. HERD: Health Environments Research & Design Journal, 11(1), 15-30. https://doi.org/10.1177/1937586717747384

Yan, L., & Zhiping, W. (2023). Mapping the Literature on Academic Publishing: A Bibliometric Analysis on WOS. SAGE Open, 13(1), 21582440231158562. https://doi.org/10.1177/21582440231158562

# İlkokul Sosyal Bilgiler Dersinde Okul Dışı Öğrenme: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşleri

Nergiz Kardaş İşler
Hacettepe Üniversitesi

**Problem Durumu**

Son yıllarda okul dışı ortamlarda gerçekleşen öğrenmelerin öğrencilerin motivasyonu ve gelişimlerini olumlu yönde etkilediği ortaya koyulmuştur. Okul dışı öğrenme alan yazında çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır ancak tüm tanımlamalarda öne çıkan özellik eğitimin geleneksel sınıf dışında, doğal veya kültürel bir ortamda gerçekleşmesidir (Waite, Bølling & Bentsen, 2016). Öğrencilerin aktif katılımını sağlayan yapılandırılmış ve doğal ortamlarda (örneğin, müzeler, laboratuvarlar, botanik bahçeleri, milli parklar, ormanlar, bilim merkezleri, kütüphaneler ve tarımsal alanlar ve fabrikalar) gerçekleşir (Fűz, 2018). Bu tür öğrenmelerde, öğrenciler doğrudan çevrelerine ve çevrelerinde yaşayan bitki ve hayvanlara aşina olurlar ve bu sayede çevre bilinci de geliştirirler (Hill, 2013). Okul dışı öğrenme etkinlikleri öğrencilere farklı bir öğrenme deneyimi sağlarken, öğretmenlerin farklı öğretim yaklaşımlarını keşfetmesine, uygulamasına ve değerlendirmesine olanak tanır (Demir & Çetin, 2022). Harlen'e (2007) göre, okul dışı eğitim, öğrencinin kişisel ve sosyal öğrenmesine ve gelişmesine fayda sağlar. Okul dışı ortamlarda öğretim faaliyetleri yürüten öğretmenlerin bazı zorluklarla karşılaştıklarını ortaya koyan araştırmalar (Christie ve diğerleri, 2014; Çengelci, 2013; Fűz, 2018; Harlen, 2007; Palavan, Cicek & Atabay, 2016; Rickinson ve diğerleri, 2004) bulunmaktadır. Bu araştırmalarda, öğretim programının yoğunluğundan dolayı zaman yetersizliği, güvenlik sorunları, maliyetler, öğretmenlerin özgüven, bilgi ve beceri eksiklikleri ve uygun mekân/yer bulamama gibi zorluklarla karşılaşıldığı vurgulanmıştır. Bunlara ek olarak, bazı araştırmalar (Eshach, 2007; Palavan ve diğerleri, 2016) öğretmenlerin okul dışı öğrenmeyi en az düzeyde tercih ettikleri veya hiç tercih etmediklerini göstermiştir.

İlkokulda öğretimin somutlaşması ve daha kalıcı öğrenmelerin gerçekleşebilmesi için öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarını daha fazla tercih etmeleri beklenmektedir. Sosyal bilgiler dersi ilkokul (4. sınıf) ve ortaokul düzeyinde (5, 6, 7. sınıf) yer alan tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi birçok konuyu bütünleştirilmiş olarak ele alan temel derslerden biridir. Birçok disiplinden etkilenen bu derste birbirinden farklı alanları kapsayan yedi öğrenme alanı bulunmaktadır. Bu öğrenme alanlarında doğal çevreye duyarlı olma, sorunlara çözüm üretme, yaşadığı yeri tanıma, doğal afetler, ekonomik faaliyetler, kaynakları etkili kullanma gibi konular yer almaktadır (MEB, 2018). Konu ve kazanımları itibariyle günlük yaşamla ve toplumla iç içe olan sosyal bilgiler dersi ancak öğretimin okulun dışına çıkarılması ile bu alanlarla ilişkilendirilebilir ve böylece dersin doğasına uygun eğitim yapılabilir. İlkokul düzeyindeki sosyal bilgiler dersini sınıf öğretmenlerinin yürütmesinden dolayı, sınıf öğretmeni adaylarının bu dersin okul dışı ortamlarda yürütülebilmesine yönelik görüşlerini belirleyerek bu alandaki ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu ihtiyaçların giderilmesine yönelik çeşitli önerilerde bulunulması hedeflenmektedir. Bu doğrultuda, bu çalışma ile ilkokul sosyal bilgiler dersinin okul dışı ortamlarda yürütülebilmesi ile ilgili sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır.

**Yöntem**

Bu çalışma ile sınıf öğretmeni adaylarının bakış açıları çerçevesinde ilkokul sosyal bilgiler dersinin okul dışı ortamlarda yürütülebilmesine ilişkin görüşlerinin tespit edilmesi amaçlandığından, nitel yaklaşımlardan fenomenoloji deseni (Gay ve diğerleri, 2012) kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını belirleme sürecinde ise katılımcıların belli ölçütleri sağlamaları beklenerek ölçüt örnekleme yöntemi (Patton, 2014) kullanılmıştır. Bu kapsamda katılımcıların sınıf öğretmenliği lisans programının 3. sınıf düzeyinde yer alan zorunlu "sosyal bilgiler öğretimi" dersini almış ve başarmış olmaları ölçütü dikkate alınmıştır. Araştırma, bu ölçütü karşılayan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan bir devlet üniversitesinin 4. sınıfına devam eden 15 sınıf öğretmeni adayıyla yürütülmüştür. 15 katılımcının 3'ü erkek, 12'si kadındır. Katılımcıların gizliliğini korumak amacıyla katılımcılara K1-K15 şeklinde kod isimler kullanılmıştır. Veriler, 6.03.2023-16.03.2023 tarihlerinde çevrimiçi ortamda (Zoom) elde edilmiş ve yapılan görüşmeler ortalama 20 dakika sürmüştür. Görüşmelerde araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sosyal bilgiler dersinin okul dışı öğrenme ortamlarında uygulanabilme durumu ile ilgili düşüncelerini ortaya koymayı hedefleyen açık uçlu sorular sorulmuştur. Herhangi bir veri kaybı olmaması adına tüm görüşmeler katılımcıların onayı ile kaydedilmiştir. Elde edilen bu kayıtlar, araştırmacı tarafından yazıya dökülmüş ve bu verilere içerik çözümlemesi yapılmıştır. Veri analizinin ilk turunda kod etiketlerini ve bu etiketlere yüklenen anlamları içeren bir kod kitabı oluşturulmuştur. Analizin ikinci turunda ise kodlamalardan hareketle tema ve kategoriler ortaya çıkmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Elde edilen verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular iki temel boyutta yer almıştır. Bunlar; sosyal bilgiler öğretiminin (1) okul dışı ortamlarda yapılması gerekliliği, (2) okul dışı ortamlarda uygulanma zorluklarıdır. Bu doğrultuda sınıf öğretmeni adayları, sosyal bilgiler dersinin günlük hayatla ilişkili olması ve çevreyle doğrudan etkileşim kurulabilecek konular içermesinden dolayı bu dersin okul dışı ortamlarda etkin bir şekilde yürütülmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu şekilde

derslerde kalıcı öğrenmelerin gerçekleşebileceği, akran etkileşiminin üst düzeyde olabileceği ve özel gereksinimli öğrenciler için (özellikle yavaş öğrenen) etkili bir yöntem olabileceğini ifade etmişlerdir. İkinci boyutta ise karşılaşabilecekleri zorlukları belirtmişlerdir. Katılımcıların tümü öğretmenlerin okul dışı ortamlarda öğretim faaliyetleri gerçekleştirebilmeleri için sahip olmaları gereken bilgi ve beceri yönünden yeterli düzeyde olmadığını (derse hazırlık, plân hazırlama, izin alma süreçleri ve sınıf yönetimi becerileri) ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda okul dışı eğitim, okul dışı öğrenme ortamları, sınıf dışı öğrenme etkinlikleri gibi çeşitli isimlerle ifade ettikleri derslerin öğretim programında "zorunlu ders" olarak yer bulması ve bu derslerin uygulama saatlerinin olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Buna ek olarak, katılımcıların büyük çoğunluğu güvenlik ve maliyet konularında zorluklar olduğunu ifade etmişlerdir. Okul dışındaki ortamlara erişme konusunda ulaşım, bazı kurumlara giriş ücreti, materyaller vb. giderler için gereken bütçeler ve sınıf mevcutlarının yüksekliği nedeniyle güvenlik konularında zorluklar olduğunu ifade etmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler**: İlkokul, sosyal bilgiler, okul dışı öğrenme

**Kaynakça**

Christie, B., Beames, S., Higgins, P., Nicol, R., & Ross, H. (2014). Outdoor education provision in Scottish schools. *Scottish Educational Review, 43*, 48-64.

Çengelci, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf dışı öğrenmeye ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13*(3), 1823-1841. doi: 10.12738/estp.2013.3.1410

Demir, E., & Çetin, F. (2022). Teachers' self-efficacy beliefs regarding out-of-school learning activities. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 12*(1), 147-166. Doi: 10.31704/ijocis.2022.007

Eshach, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education. *Journal of Science Education and Technology, 16*, 171-190. Doi:10.1007/s10956-006-9027-1

Fűz, N. (2018). Out-of-school learning in Hungarian primary education: Practice and barriers. *Journal of Experiential Education, 41*(3), 277-294. Doi: 10.1177/1053825918758342

Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. (2012). Educational research: Competencies for analysis and application (10th ed.). Pearson Education, Inc.

Harlen, W. (2007). Criteria for evaluating systems for student assessment. *Studies in Educational Evaluation*, *33*(1), 15-28.

Hill, A. (2013). The Place of experience and the experience of place: Intersections between sustainability education and outdoor learning. Australian Journal of Environmental Education, 29 (1), 18-32. Doi:10.1017/aee.2013.13

MEB (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*, Ankara: MEB.

Palavan, O., Cicek, V., & Atabay, M. (2016). Perspectives of elementary school teachers on outdoor education. *Universal Journal of Educational Research, 4*(8), 1885-1893. Doi: 10.13189/ujer.2016.040819

Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri [Qualitative research & evaluation methods] (M. Bütün, & S. B. Demir, Çev. Ed.). Pegem Akademi.

Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D. and Benefield, P. (2004). A review of research on outdoor learning. Shrewsbury: National Foundation for Educational Research and King's College London.

Waite, S., Bølling, M., & Bentsen, P. (2016). Comparing apples and pears?: A conceptual framework for understanding forms of outdoor learning through comparison of English Forest Schools and Danish udeskole. *Environmental education research, 22*(6), 868-892. Doi: 10.1080/13504622.2015.1075193

# 21st Century Skills for Teachers from the Eyes of 4th Year Pre-Service Teachers

Seda Okur
Orta Doğu Teknik Universitesi

Hanife Akar
Orta Doğu Teknik Üniversitesi

**Problem Statement**

Education is very important and vital for all nations as it is an instrument to create human resources needed for the development in various fields, including economy, politics, law, socio-culture, education, and health. As a result of the rapid changes in science, technology and industry, globalization and internationalization, changes in social life, environmental and economic developments and crisis, it is obvious that today the world is not as it was used to be. Thereby, as never before, individuals are expected to have a wide range of new qualities to adapt to the rapidly evolving world (Griffin, Care & McGaw, 2012), and to participate, survive, and succeed in the current era essential skills such as active life-long learning, problem solving, and self-empowerment are cited as essential and need to be developed by individuals (Akdere, 2012). This brings the discussion of 21st century skills as inevitable in the teacher education context. To be able to equip the next generations with these necessary skills of the new century, self- empowered teachers are seen as crucial individuals who are expected to have all these qualities and have the ability to respond to all those changes rapidly and wisely. “A strong supply of highly qualified and engaged teachers is vital in every education system” (OECD, 2020) and at this point, it would not be wrong to assume that the quality of education, among others, is influenced by teacher empowerment (Amzat and Valdez, 2017). As it is known, lots of obligations and attributions are placed on teachers because they are expected to be experts in their field and have the potentials to guide the new generations towards present and future needs. In other words, teachers are seen as one of the most powerful forces influencing students' mental, emotional and social development (Bandura, 1977). In addition, these professionals are expected to have a motivating personality, an orientation towards achievement, a professional demeanor, equipped with classroom management skills and professional skills, and abilities, as well as be adaptable, flexible and knowledgeable (Cruicshank et al., 2009). They are also seen as responsible for students' learning and academic success (Darling-Hammond, 2006b). The list of qualities of a good/effective/self-empowered teacher can be expanded to include a multitude of other skills and attributes that are essential in the twenty-first century, like critical thinking, creativity, problem-solving ability, effective use of information technology, global awareness, environmental literacy, economic awareness and health knowledge. While all these characteristics, knowledge, skills and abilities are expected of teachers, an important question arises: "*Do pre-service teachers feel prepared for the multidimensional qualities of the 21st century when they are close to graduate*?" Studying pre-service teachers is very important as they are at a critical stage of their early professional development, where building a strong sense of self-efficacy and empowerment is paramount. By studying their views on 21st century skills, teacher education programs can design effective professional development initiatives tailored to the specific needs of these aspiring educators. Such programs can equip pre-service teachers with the necessary skills, knowledge, and confidence to tackle the challenges they will encounter in their teaching careers, which will foster their empowerment, too. Empirical evidence from recent research provides that empowerment is a key component of transformative value, as higher education is an on-going process of transformation of students (Cheng, 2016; Murray,2019). Regarding this, the purpose of this study is to shed light on the issue of 21st century qualifications described by the 4th year pre-service teachers.

**Research Methods**

The study is designed as a single qualitative case study. It allow researchers to investigate phenomena in-depth to provide rich description and understanding (Yin, 2003).Studying a critical case entail selecting a case that is essential to the theory being advanced. Thereby, in this study the critical case is senior preservice teachers in an English-medium university in middle of the Anatolia. This is selected purposefully as a reputable teacher education program where the medium of instruction is English and is located in a metropolitan city in middle of Anatolia and having the highest international ranking among the English-medium education faculties in Turkey. Data sources are policy documents related to teacher education in the Turkish Context as enacted by the Council of Higher Education &Ministry of National Education as recruiters of the graduates from those programs. Formal policy documents constitute of the teacher education policy and policy documents of all teacher education programs within the Faculty of Education in the selected case in addition to General Competences for Teachers document by Ministry of National Education (2017). Non-formal documents from think thanks such as TEDMEM (2023) and Eğitim Reformu Girişimi (ERG) reports (2023) are also included as data sources.The qualitative empirical data constitute of self-reports of preservice teachers ($n$= 48) who responded to a researcher-developed open-ended questionnaire that consists of 3 open-ended items delving on their perceptions of 21st century skills and their experiences on COVID period and a demographic identification section with the questionnaire.The participants are selected via purposive sampling strategy in which participants who are key to the purpose of the study are chosen. Participants are volunteer preservice teachers with different credentials from various teacher education programs Elementary and Early Childhood Education ($n$ = 8), Elementary Science Education ($n$ = 16), Foreign Language Education ($n$ = 6), Mathematics Education ($n$ = 11), Computer Education and Instructional

Technology (*n* = 3), Physics Education (*n* = 3) Chemistry Education (*n* = 1).). Data collection started after the human subject approval from the university is received after the participants gave consent. Participants are approached via e-mail. Based on their departments in the faculty and CGPAs they invited to fill in the open-ended questionnaire. After all, questionaries are collected, data is analyzed via content analysis. In the coding process, the data is aggregated into small categories and labels are assigned to the codes which yields themes that will be discussed in the next section.

**Expected/Temporary Results**

Preliminary findings show that the 21st century skills are mostly related to soft skills and lifelong learning skills. Data indicates that the former is especially fostered after the Covid-19 period. Interestingly, such a period has stimulated the teacher candidates think about the teacher qualifications more and more to respond abrupt changes they may encounter in their future teaching lives. Besides, having self-empowerment, critical thinking, having strong interpersonal and intrapersonal skills, following educational trends and ability to create professional development opportunities are other important skills to mention.

The data analysis will continue with the policy analysis. The initial analysis reveals that critical thinking, self-empowerment, problem solving, soft skills appear as the significant skills. This is, for instance, put forth in General Competences for Teachers paper published by MoNE with the following statements:

…in today's world, teachers have undertaken new responsibilities professionally due to changing educational needs, the new meanings of education and teaching, differentiated needs of students, and the new approaches about the education of the individual. In this context, teaching is regarded as a profession that requires advanced competencies to carry the responsibility of human life entirely. This understanding requires teachers to be individuals open to continuous development (General Competences for Teachers, 2017, p.7).

The results of this study will help the educators and policy makers to understand the views of the pre-service teacher on the 21st century skills and design educational programs accordingly. The significance of the current study lies on the perceptions of how senior preservice teachers reflect on their teaching credential they develop as a result of the transition of ad-hoc teacher education policy implementation they receive and that is triggered by the Covid-19 and the on-ground education after its normalization process.

It is important to note that trustwortiness, which requires prolonged engagement in the field, triangulation, persistent observation, expert opinions, member checking, thick descriptions, purposive sampling (Lincoln and Guba, 1985), is also given utmost importance in this study. It is achieved through basically with thick descriptions and incorporating important quotes of participants' responses into the detailed description of themes. Besides, member checking is also employed after the questionnaires to get rid of a potential researcher bias. Furthermore, purposive sampling strategy is used as it is important to select the most appropriate participants reflecting different viewpoints for the study. Lastly, expert opinions are also taken for the instruments that was used in this part of the study.

**Keywords:** Teacher education, 21st century skills, self-empowered teachers

**References**

Amzat, H., I. & Valdez, P.,N. (2017). *Teacher empowerment toward professional development and practices: Perspectives across borders.* Springer Nature Singapore.

Akdere, N. (2012). Turkish pre-service teachers' critical thinking levels, attitudes and self- efficacy beliefs in teaching for critical thinking. Unpublished Doctoral Dissertation. METU, Ankara, Turkey.

Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: toward a unifying theory of behavioral change.*Psychology Review*, 84, 191-215

Cheng, M. (2016). Student Empowerment and Transformative Quality. In M. Cheng (Ed.), Quality in higher education (pp. 11-23). Brill Sense.

Darling-Hammond, L. (2006a). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.

Eret, E. (2013). *An assessment of pre-service teacher education in terms of preparing teacher candidates for teaching.*Unpublished Doctoral Dissertation. METU, Ankara, Turkey.

Cruickshank, D. R., Jenkins, D. B., & Metcalf, K. K. (2009). *The act of teaching*. New York: McGraw-Hill.

Griffin, P., Care, E., & McGaw, B. (2012). The changing role of education and schools. In P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skill* (pp. 1-15). Netherlands: Springer.

Lincoln, Y. S. and Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.

Murray, L. (2019). Student empowerment. In W. L. Filho (Ed.), Encyclopaedia of sustainability in higher education (pp. 1546-1577). Switzerland: Springer

# Öğretmen Adaylarının Okumayı Tercih Ettiği Kitaplar ve Tercih Etme Nedenleri

Nuray Önder Çelikkanlı
Gazi Üniversitesi

Ayşegül Tüysüz
Gazi Üniversitesi

**Problem Durumu**

Bilgi edinmenin en etkili yollarından biri okumaktır. Geleceği şekillendirecek bireyleri yetiştirmede önemli rol oynayan öğretmen adaylarının da sahip oldukları okuma alışkanlıklarıyla mesleki ve kişisel gelişimine katkı sağlaması son derece önemlidir. Ayrıca, okumaya yönelik olumlu tutum gösteren öğretmenler, bu konuda öğrencilerine rol model olarak ve onlara rehberlik ederek onların da okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olabilir (Kuzu, 2013). Geleceğin bireylerini yetiştirecek olan öğretmenlerin mesleki bilgi, mesleki beceri ile tutum ve değerler alanlarında yetkin olmaları gerekir (MEB, 2017). Bu nedenle de öğretmen adaylarının kapsamlı alan bilgisine, öğrencileri destekleyecek ve yardımcı olabilecek rehberlik ve pedagojik bilgiye, sosyal ve kültürel anlamda bilgi becerilere sahip olma gerekir (Kuzu, 2013). Üniversiteler bu yeterliliklerin sağlanabilmesi için akademik, kültürel, sosyal vb. imkânlar sağlamaktadır. Bu imkânlardan birisi de öğrencilerin zorunlu olmadan seçebilecekleri seçmeli genel kültür dersleridir. Genel kültür derslerinin en önemli amaçlarından biri, bölümün bilimsel derslerine geçmeden önce iyi bir temel oluşturmak için gerekli becerileri kazandırmak, ikincisi ise öğrencilerin zihinlerini yeni akademik çalışma alanlarına açmaktır (Sağdıç, 2020). Bu bağlamda içeriğine bağlı olarak genel kültür seçmeli derslerinde kitap okuma etkinliklerine yer verilebilir. Okuma kitapları öğretmen yetiştiren programlarda etkili olarak kullanılabilecek bir öğretim aracıdır. Saracoğlu vd. (2003) öğretmen adaylarının okuma ilgilerinin "orta", okuma alışkanlıklarının ise kitapların pahalı olması, derslerden/işlerden vakit bulamama gibi nedenler nedeniyle oldukça "düşük" olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde Ayyıldız ve arkadaşlarının (2006) Türkçe öğretmen adaylarının kitap okuma düzeylerinin istenilenin altında olduğu ortaya koyduğu çalışmalarında öğretmen adaylarının çoğunlukla bir şeyler öğrenmek amacıyla alanı dışında roman türünde kitap okumayı tercih ettiklerini tespit etmiştir. Odabaş vd., (2008) devlet üniversitesinin Türkçe öğretmenleri programına kayıtlı öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarının yükseköğrenim boyunca artmakla birlikte öğretmen adaylarının genel olarak düşük bir okuma kültürüne sahip oldukları ve okumaya yeterince zaman ayırmadıkları görülmüştür. Yirmi bir bölümdeki öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları ile ilgili yapılan araştırmada yılda 1-5 kitap okunması ile adayların az okur oldukları tespit edilmiştir (Yıldız vd., 2015). Okumalarındaki engel olarak "okuma alışkanlığının olmaması", "arkadaşlar ile vakit geçirmek", "derslerin yoğun olması" yer almaktadır.

Sonuç olarak alan yazındaki çalışmalar (Ayyıldız vd., 2006; Odabaş vd., 2008; Saracoğlu vd., 2003; Yıldız vd., 2015) öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarının düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle bu çalışmada, bir devlet üniversitesinin genel kültür derslerinden birinde öğretmen adaylarına okuma alışkanlığı kazandırmak ve onların kariyer gelişimlerine katkı sağlamak amacıyla kitap okuma etkinliği düzenlenmiştir. Bu etkinlikte, öğretmen adayları öncelikle okuma amaçlı kendi mesleki yeterlikleri ve kişisel özelliklerini göz önünde bulundurarak bir kitap seçmiştir. Bu çalışmada ise farklı programlara kayıtlı olan öğretmen adaylarının seçtikleri kitapların dağılımları ve kitabı seçme nedenleri ile kitabın kendilerine olan katkısı ortaya konmak amaçlanmıştır.

**Yöntem**

Bu çalışma bir durum çalışmasına örnektir. Çalışmanın hedeflenen örneklemini 2022-2023 eğitim öğretim yılı bahar döneminde bir devlet üniversitesinin genel kültür seçmeli derslerinden biri olan Kariyer Planlama ve Geliştirme dersine kayıtlı öğrenciler oluşturmaktadır. Ulaşılabilir örneklemini ise kendilerinden yazılı olarak veri alınabilen 68 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının 46'sı (%68,7) kız, 21'i (%31,3) erkektir. Öğretmen adaylarının %9,0'u üçüncü, %87,6'sı dördüncü, %4,5'i normal okul yılını uzatan öğrencilerden oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinin bağlı oldukları programlara göre dağılımı Tablo 1 de verilmiştir. Çalışmanın veri toplama aracını öğretmen adaylarından yazılı olarak toplanan kitap okuma raporları oluşturmaktadır. Öğretmen adayları, kendilerinin seçtiği bir kitabı okumuş ardından yazılı olarak okudukları kitabı seçme nedenlerini belirtmiştir. Okuma amaçlı seçilen kitapların frekansları belirlenmiş. Kitapların seçilme nedenleri için yazılan ifadelerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi yapılırken Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB'in) 2017'de belirlediği öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri dikkate alınmıştır. Bu yeterlilik alanları mesleki bilgi, mesleki beceri ile tutum ve değerler yeterlilik alanlarıdır. Bu alanlar da ayrıca kendi arasında alt gruplara ayrılmaktadır. Mesleki bilgi yeterlilik alanı; alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve mevzuat bilgisi yeterlilik alanlarından oluşmaktadır. Mesleki beceri yeterlilik alanı; eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme öğrenme sürecini yönetme ve ölçme değerlendirme yeterlilik alanlarından oluşmaktadır. Tutum ve değerler yeterlilik alanı ise milli manevi ve evrensel değerler, öğrenciye yaklaşım ve iletişim ile iş birliği ve kişisel ve mesleki gelişim yeterlilik alanlarından oluşmaktadır. Verilerin hangi yeterlilik alanına dâhil edileceği araştırmacılar tarafından önce bireysel olarak yapılmış ardından görüş farklılıklarının olduğu gruplandırmalar görüş birliğine varılıncaya kadar iki araştırmacı arasında tartışılmıştır. Herhangi bir yeterlilik alanına girmeyen verilerin diğer kategorisi altında gruplandırılmasına karar verilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Çalışmada 58 farklı kitap ismi ortaya çıkmıştır. Birden fazla kişi tarafından okunan kitaplar Öğretmen Olmak Bir Can'a Dokunmak (%8,8), Bir Dilek Yetmez (%5,9), Matematik Köyü'nün Delisi-Ali Nesil (%4,4) ve Beyaz Zambaklar Ülkesinde (%2,9) isimli okuma kitaplarıdır. Sorunlara yanıt bulma, %31,9'u ise kişisel ve mesleki gelişim amacı taşımaktadır. Diğer kategorisinde (%20,3) ele alınan nedenler faklı bir alana ilgi duyma (%7,2), yakın çevre tavsiyesi (%7,2), kitap yazarının diğer kitaplarının önceden okunmuş olması (%4,3) ve gerçek bir hayat hikâyesini konu edinmesidir (%1,4).

Örnek İfadeler:

- Alanım ile ilgili bir kitap olması (Ö29)
- Mesleğime bakış açıma yenilikler farkındalıklar katabilir diye düşünerek bu kitabı okumayı tercih ettim (Ö20)
- Öğretmen olan bir başkarakterin kendini keşfetme yolculuğuna değinmesi (Ö1).
- Karakterin (öğretmen) yaşadığı zorluklar karşısında ben ne yapardım sorularına cevap bulma (Ö26).
- Alanımız gereği ismini duyduğumuz önemli insanların ne tür yollardan geçtiği, yaşadığı zorlukları öğrenmek (Ö10)
- Karakterin hayatı anlamlı hale getirmeye yönelik tavsiyelerde bulunması (Ö1)
- Başarıya neden olan faktörleri daha yakından tanımak istemem (Ö25).
- Bilim insanlarının hayatlarının nasıl olduğunu ve karşılaştıkları zorlukları nasıl atlattıklarını merak ettiğim (Ö6).
- Farklı alana ilgi duyma ve merak etme (Ö32)
- Biz öğretmen adaylarına hediye edilmişti, bu ders aracılığı ile okunma fırsatı buldum (Ö4)

**Anahtar Kelimeler**: Kişisel gelişim, kitap, mesleki gelişim, öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri

**Kaynakça**

Ayyıldız, M., Bozkurt, Ü., Canlı, S. (2006). Okuma kültürü üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi, 169*, 227-296.

Dağyar, M., Kasalak, G., ve Uğurlu, N. (2021). Yükseköğretimde akademik kariyer farkındalığı: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Milli Eğitim Dergisi. 50*(230), 557-580. DOI: 10.37669/milliegitim.682448

Geçgel, H., Burgul, F. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin okuma ilgi alanları (Çanakkale Örneği). TÜBAV Bilim Dergisi, 2 (3), 341-353. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubav/issue/21516/614980

İlhan, E. (2022). Mezunlar anlatıyor: Üniversite geneli seçmeli dersler zaman kaybı mı yoksa geleceğe yatırım mı? *Milli Eğitim Dergisi, 51* (236), 3563-3592. DOI: 10.37669/milliegitim.92931

Kuzu, T. S. (2013). Öğretmen adaylarının okumaya karşı tutumları ile genel kültür düzeyleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 2*(6), 55-72.

Odabaş, H., Odabaş, Z. Y., Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası, 9*(2), 431-465.

Saracoğlu, A.S., Serin N.B., Serin O. (2003). Üniversite öğrencilerinin okuma ilgileri ve okuma alışkanlıklarını etkileyen faktörler. *Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2*.

Tavşanlı, Ö. F., Kaldırım, A. (2017). Examining the reading habits, interests, tendencies of the students studying at the Faculty of Education and analyzing the underlying reason behind their preferences. European Journal of Educational Research, 6(2), 145–156. https://doi.org/10.12973/eu-jer.6.2.145

UNESCO (2001). Teachers for Tomorrow's Schools. Paris: UNESCO Publishing.

url-1: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/31162132_Yrnek_film_listesi.pdf

Yıldız, D., Ceran, D., Sevmez, H. (2015). Eğitim Fakültesi öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları Profili. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8(3), 141–166. https://doi.org/10.12780/uusbd.42426

# Eğitimciler İçin Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeğinin (Edusel-TR) Türkçeye Uyarlanması ve Öğretmenlerin SDÖ Yetkinliklerinin Demografik Verilere Göre İncelenmesi

Mine Göl-Güven
Boğaziçi Üniversitesi

Zehra Kaplan
Boğaziçi Üniversitesi

Fetiye Erbil
Boğaziçi Üniversitesi

Gizem Alvan
Boğaziçi Üniversitesi

**Problem Durumu**

Sosyal duygusal öğrenme (SDÖ) Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) tarafından insan gelişimi ve eğitiminin bir parçası olarak bireylerin sağlıklı kimlik geliştirmek, duyguları kontrol etmek, belirlenen hedeflere ulaşmak, başkalarına karşı duygudaşlık kurmak, ilişkileri kurmak ve yürütmek, sorumlu ve duyarlı kararlar almak için bilgi, beceri ve tutumlar edindiği ve uyguladığı bir süreç olarak tanımlanmaktadır. CASEL bireylerin SDÖ'yü öz farkındalık, sosyal farkındalık, öz yönetim, sorumlu karar verme, ilişki kurabilme ve sürdürebilme olmak üzere beş yetkinlik olarak belirlerken Jones ve Bouffard (2012) sosyal, duygusal ve bilişsel boyutlar olarak ele almıştır. SDÖ alanyazını incelediğinde, öğrencilerin sosyal duygusal becerilerini destekleyerek akademik başarılarının arttırıldığı (Durlak ve diğ., 2011) fakat bunun için öğretmenlerin önce kendi SDÖ becerilerinde yetkin olmalarının gerekli olduğu ifade edilmektedir (Jennings ve Greenberg, 2009). Öğretmenlerin sosyal ve duygusal zorluklar ile etkili bir şekilde baş edebilecekleri kaynaklardan yoksun olduklarında, sınıflarındaki çocukların davranışlarını yönetme ve akademik başarıları açısından olumsuz olarak etkilendiği belirtilmiştir (Marzano ve diğ., 2003). Öğretmenlerin SDÖ becerilerinde yetkinlik göstermesi, öğrenci özerkliği, öğrenci katılımı ve yaratıcılığını destekleyici etkili davranış yönetimi yaklaşımlarını benimsemesine ve bu yaklaşımlarla sınıf organizasyonu ve yönetiminde daha etkili olabilmesine olanak tanımaktadır (Jones ve diğ., 2013). Öte yandan, öğretmenlerin SDÖ yetkinlikleri, etkili öğretmen-öğrenci ilişkisinin gelişmesinin önemli bir bileşeni olarak görülmektedir (Jennings ve Greenberg, 2009). Duygularını yönetebilen öğretmenlerin daha çok olumlu ilişkiler kurma ve mesleki memnuniyete sahip olma olasılığından bahsedilmektedir (Brackett ve diğ., 2010). Ek olarak, öğretmenlerin SDÖ becerilerinin iyi düzeyde olması, öğrencilerde de bu becerilerin geliştirilmesi için gerekli olduğu ifade edilmiştir (Hemi ve Kasperski, 2023). Çünkü öğretmenler kendi duygularını ve davranışlarını yönetirken, uyguladıkları stratejiler ile öğrencilere rol model olmaktadır (Jones ve diğ., 2013). Öğretmenin etkililiğini arttıracak ve öğrenciler ile destekleyici ilişkiler kurmasında rol oynayacak olan bu yetkinliklerin ölçülmesinin öğretmenin sağlayacağı eğitim ortamının verimliliğini arttıracağı düşünülmektedir. Fakat bu yetkinlikleri ölçebilecek güvenilir ve geçerli araçlar sınırlıdır. SDÖ alanındaki ölçme araçları öğrencilerin SDÖ becerilerine odaklanmaktadır. Bu araştırma, Hemi ve Kasperski (2023) tarafından geliştirilen "EduSEL: Educators' Socio-Emotional Learning Questionnaire" aracının Türkçeye uyarlanmasını ve uyarlanan çalışmanın öğretmen demografik verilerine göre incelenmesini amaçlamaktadır.

**Yöntem**

Hemi ve Kasperski (2023) tarafından geliştirilen "EduSEL: Educators' Socio-Emotional Learning Questionnaire", sosyal, duygusal ve bilişsel beceriler olmak üzere üç boyut ve 27 madde içeren bir araçtır. Öncelikle bu aracın maddeleri 3 alan uzmanı ve hem alan uzmanı hem de İngilizce eğitmeni bir uzman tarafından Türkçeye çevrilmiş, çeviriler anlaşılırlık ve netlik açısından incelenmiş, ardından 1 dil bilimci ve 1 alan uzmanı tarafından birbirinden bağımsız tersine çeviri yapılmış ve bu çeviriler karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda, iki çevirinin büyük oranda birbiri ile uyumlu olduğu görülmüştür. Pilot çalışma için 36 öğretmene ulaşılmış, kıdem yılı, çalışma statüsü ve SDÖ'ye dair bir ders ya da hizmetiçi eğitim alıp almadığı gibi demografik bilgilere de yer verilen ölçekteki soruları çevrimiçi form üzerinden cevaplandırmaları istenmiştir. Ayrıca bu formda ölçek maddeleri ile ilgili görüşlerini belirtebilecekleri bir alan bırakılmıştır. Veriler analiz edilmiş, alınan dönütler ile ölçeğe son hali verilmiştir. Sarısoy ve diğerleri (2021) tarafından Türkçeye uyarlanan Öğretmenlerin Sosyal-Duygusal Yetkinliklerini Değerlendirme ölçeği ilave edilerek çevrimiçi forma son hali verilmiştir. Ardından elverişlilik örnekleme yöntemi ile farklı branşlardan 315 öğretmenden oluşan örnekleme ulaşılmıştır. Araştırmadaki örneklem sayısı, madde sayısının en az 10 katı olacak şekilde planlanmıştır (Field, 2018). Ölçeğin uyarlanması için yeterli sayıya ulaşmasından sonra Türkçe dilinde de orijinal ölçekteki 3 boyutu koruyup korumadığını analiz etmek için Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılacaktır. Ölçeğin güvenirliği için ise Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanacaktır. Sarısoy ve diğerleri (2021) tarafından uyarlanan ölçek ile korelasyon hesaplaması yapılacaktır. Uyarlanan ölçekten elde edilen veriler demografik bilgilere göre incelenecek ve çıkarımsal analizler uygulanacaktır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmadan beklenen sonuçlar, Hemi ve Kasperski (2023) tarafından geliştirilen "EduSEL: Educators' Socio-Emotional Learning Questionnaire" ölçeğinin Türkçe diline ve kültürüne uyum göstererek orijinal yapısını korumasıdır. Ayrıca, bu çalışmayla, sosyal, duygusal ve bilişsel beceriler olmak üzere üç boyut ve 27 maddeden oluşan, eğitimcilerin sosyal ve duygusal öğrenmelerini ölçen, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracını Türkçe alanyazınına kazandırılması beklenmektedir. Ek olarak, bu çalışmada uyarlanan ölçme aracıyla farklı branştaki eğitimcilerden elde edilen veriler ile yine katılımcılardan elde edilen cinsiyet, yaş, eğitim seviyesi, çalışılan kurum türü, çalışma statüsü, mesleki tecrübe, branş ve SDÖ alanında herhangi bir eğitim alıp almama durumu gibi demografik faktörler arasında anlamlı ilişkiler ortaya çıkaracağı düşünülmektedir. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin sosyal ve duygusal becerilerine yönelik daha iyi bir anlayış sağlayabileceği ve bu alanda yapılacak gelecekteki çalışmalara yol gösterebileceği düşünülmektedir. Buna ek olarak, eğitimcilerin sosyal ve duygusal öğrenme alanındaki mevcut durumları, öğretmen eğitimlerini şekillendirmede ya da öğretmenleri bu alanda güçlendirecek destekleyici eğitimlerin oluşturulmasında rol oynayacak öneriler sunabileceği düşünülmektedir. Bu önerilerin eğitim politikalarını oluştururken dikkate alınması öğretmenlerin sosyal-duygusal alandaki ihtiyaçlarına daha iyi cevap verebilecek bir eğitim modelinin şekillenmesine katkıda bulunabilir. Ayrıca, araştırma sonuçlarının eğitim yöneticileri ve öğretmen yetiştirme programlarına yön vermede önemli bir yol haritası sunabileceği düşünülmektedir. Araştırmanın bulguları, kongre tarihine kadar veri analiz süreçleri tamamlanarak, kongrede sunulacak şekilde hazırlanacaktır.

**Anahtar Kelimeler**: Ölçek uyarlama, sosyal duygusal öğrenme, öğretmen SDÖ yetkinliği

**Kaynakça**

Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). Emotion regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools, 47*(4), 406-417.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development, 82*(1), 405-432.

Field, A. (2018). Discovering statistics using IBM SPSS statistics 5th ed. SAGE Publications

Hemi, M. E., & Kasperski, R. (2023). Development and validation of 'EduSEL': Educators' Socio-Emotional Learning questionnaire. *Personality and Individual Differences, 201*, 111926.

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research, 79*(1), 491-525.

Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and Emotional Learning in Schools: From Programs to Strategies. Social Policy Report. Volume 26, Number 4. *Society for Research in Child Development*.

Jones, S. M., Bouffard, S. M., & Weissbourd, R. (2013). Educators' social and emotional skills vital to learning. *Phi Delta Kappan, 94*(8), 62-65.

Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. ASCD.

Sarısoy, B., Bülent, A. L. C. I., & Erişen, Y. (2021). Öğretmenlerin Sosyal-Duygusal Yetkinliklerini Değerlendirme Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik-Güvenirlilik Çalışması. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 38*(2), 3-26.

# Using DigCompEdu to Explore Middle School Mathematics Teachers' Digital Competencies After The COVID-19 Pandemic

Yeşim Nur Akar Hozman
Boğaziçi Üniversitesi

Mutlu Şen Akbulut
Boğaziçi Üniversitesi

**Problem Statement**

The successful integration of technology in mathematics education depends on teachers' digital competence (Punie & Ala-Mutka, 2007). The COVID-19 pandemic has led to a rapid shift to remote learning, increasing reliance on digital technology for instruction and learning (Choi et al., 2021; DeCoito & Estaiteyeh, 2022). According to Choi et al. (2021), teachers with greater digital competency could adjust to this shift more effectively while providing students with higher-quality instruction. Many studies have emphasized the significance of digital competency in facilitating effective teaching and learning in current and future educational environments (Bao, 2022; DeCoito & Estaiteyeh, 2022).

While prior studies have recognized the need to include digital technology in mathematics instruction (e.g. Hillmayr et al., 2020), there is a need for additional research focusing specifically on middle school mathematics teachers' digital competencies following the COVID-19 pandemic. The DigCompEdu framework (Redecker, 2017) aims to promote technology integration in education and professional practice by identifying important pedagogical and professional areas for development. It emphasizes the integration of digital competencies with subject-specific teaching skills to give instructions with more efficient, personalized, and creative methods (Ghomi & Redecker, 2019). This framework can be applied to middle school mathematics education contexts and used to assess middle school mathematics teachers' digital competence. Additionally, the framework includes detailed descriptions of the competencies and sub-competencies that can be used to determine and evaluate digital competence in education. This can be particularly useful for identifying areas of strength and weakness for middle school mathematics teachers. Such information can inform targeted interventions and professional development initiatives to enhance teachers' digital competencies in mathematics education.

There are studies on educators' digital competence levels and the participants' demographic information as variables (Çebi & Reisoğlu, 2020). However, the COVID-19 pandemic significantly impacted mathematics education, mathematics instructors, and their digital competency levels (Bakker & Wagner, 2020). There is a gap in the literature on mathematics teachers' digital competency levels after the COVID-19 pandemic since the studies are limited to specific populations, and there is a need for studies teachers' current digital competency levels in the mathematics subject area with a focus on their experiences during the COVID-19 pandemic. This study aims to address this gap by identifying middle school mathematics teachers' digital competency levels and examining any significant difference in their digital competency levels in terms of their years of teaching experience, gender, and educational background in the post-pandemic era. Moreover, possible reasons for differences in mathematics teachers' digital competency levels stemming from their experiences during the pandemic were explored.

**Research Methods**

This study employed an explanatory sequential mixed method design (Creswell & Plano-Clark, 2018). The quantitative data are collected and analyzed first so that researchers will have a general understanding of the research problem. Then, qualitative data is collected and analyzed to explain results with a deeper investigation of remarkable data from the quantitative phase (Creswell, 2014). This study used a mixed-method approach to achieve complementarity, which improved the comprehensiveness of understanding the phenomenon (Greene et. al., 1989). The complementarity goal was demonstrated in this study by findings from semi-structured interviews, which were then integrated with quantitative data collected using the DigCompEdu scale for educators.

Using the DigCompEdu Scale for Educators (Redecker, 2017), the researchers collected quantitative data on the digital competency levels of middle school mathematics teachers. Then, the qualitative data were collected by conducting semi-structured interviews to understand educators' digital practices, perceptions of their digital competencies, and the factors that may affect their digital competency levels stemming from their ERT experiences. This research focused on educators' pedagogic competencies of the DigCompEdu framework (Areas 2, 3, 4, and 5). These areas cover the digital competencies teachers need to design, implement, and assess learning experiences, which are essential skills for effective technology integration.

The present study involved a sample of 44 middle school mathematics teachers from 14 different cities in Turkey. The participants' ages ranged from 23 to 45 years, with a mean age of 29. Among the sample, there were 8 male and 36 female teachers. 36 participants held a bachelor's degree, while 8 had obtained a master's degree in education. There were eight middle school mathematics teachers who had 0-2 years of experience, 18 of them had 2-5 years, 11 of them had 5-10 years, and seven of them had 10+ years of experience.

In gender and education variables, one group had a substantially larger sample size than the other (36 females, 8 males; 36 bachelors, 8 masters) so the researcher used a nonparametric test (Mann-Whitney U test). In the years of experience variable, the researcher conducted one-way ANOVA to investigate the relationship between variables.

**Expected/Temporary Results**

The results revealed several noteworthy findings. Firstly, female participants scored higher than male participants across all domains except for Area 6 of the DigCompEdu framework. Additionally, participants with master's degrees outperformed those with bachelor's degrees in the Professional Engagement (Area 1) area, while the years of teaching experience yielded no significant differences. Interestingly, most participants considered themselves integrators (B1) and experts (B2) in terms of their digital competencies. However, this self-assessment tended to be inflated, likely due to limited awareness of their actual digital technology usage and its transformative potential, especially within mathematics education. The participants' total scores on the DigCompEdu scale corresponded to the B1 level on the scale. When the mean scores were examined, the highest means were observed in the Digital Resources, Professional Engagement, and Empowering Learners areas. The lowest mean was observed in the Teaching and Learning, Assessment, and Facilitating Learners' Digital Competence areas.

Additionally, qualitative findings indicated certain reservations about integrating digital technology into classrooms. Some participants stated that they hesitate to incorporate digital tools due to factors like the focus on exam preparation and time constraints imposed by curriculum and standardized testing. Nevertheless, the experience of Emergency Remote Teaching (ERT) evoked positive changes. Participants reported increased utilization of digital tools for teaching and learning during and after the pandemic. Many even embarked on additional research to uncover innovative methods for delivering their subject matter post-pandemic.

Notably, participants also disclosed their use of digital tools to motivate students. This was exemplified by their practice of offering digital activities as incentives for active participation during traditional lectures. However, this approach suggests that technology might be perceived as supplementary rather than integral to education, potentially hindering its seamless integration.

Despite this progress, there remained a reliance on traditional assessment methods when evaluating topics requiring step-by-step problem-solving. These methods were favored over digital alternatives for assessing learners' algorithmic thinking skills. Another significant observation is that although students and teachers demonstrate creativity with digital tools daily, this innovation is less frequently translated into educational settings. To address this disparity, participants discussed strategies for bridging the gap between students' personal tech experiences and the classroom environment to cultivate more engaging and stimulating learning atmospheres.

**Keywords:** Digital competence, COVID-19 pandemic, mathematics teachers, DigCompEdu

**References**

Bakker, A., & Wagner, D. (2020). Pandemic: lessons for today and tomorrow? Educational Studies in Mathematics, 104(1), 1–4. https://doi.org/10.1007/s10649-020-09946-3

Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. Human Behavior and Emerging Technologies, 2(2), 113–115. https://doi.org/10.1002/hbe2.191

Choi, H., Chung, S.-Y., & Ko, J. (2021). Rethinking teacher education policy in ICT: lessons from Emergency Remote Teaching (ERT) during the Covid-19 pandemic period in Korea. Sustainability, 13(10), 5480. https://doi.org/10.3390/su13105480

Creswell, J. W. (2014). Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage

Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2018). Designing and conducting mixed methods research. (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage

Çebi, A., & Reisoğlu, İ. (2020). Digital competence: A study from the perspective of pre-service teachers in Turkey. Journal of New Approaches in Educational Research, 9(2), 294. https://doi.org/10.7821/naer.2020.7.583

DeCoito, I., & Estaiteyeh, M. (2022). Transitioning to online teaching during the COVID-19 pandemic: An exploration of STEM teachers' views, successes, and challenges. Journal of Science Education and Technology, 31(3), 340–356. https://doi.org/10.1007/s10956-022-09958-z

Ghomi, M., & Redecker, C. (2019). Digital competence of educators (DigCompEdu): Development and evaluation of a self-assessment instrument for teachers' digital competence. Proceedings of the 11th International Conference on Computer Supported Education. (CSEDU), 1, 541–548. https://doi.org/10.5220/0007679005410548

Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. J. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. Educational Evaluation and Policy Analysis, 11(3), 255–274. https://doi.org/10.3102/01623737011003255

Hillmayr, D., Ziernwald, L., Reinhold, F., Hofer, S. I., & Reiss, K. M. (2020). The potential of digital tools to enhance mathematics and science learning in secondary schools: A context-specific meta-analysis. Computers &Amp; Education, 153, 103897. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103897

Punie, Y., Ala-Mutka, Y. P. (2007). Future learning spaces: new ways of learning and new digital skills to learn. Nordic Journal of Digital Literacy, 2(4), 210–225. https://doi.org/10.18261/issn1891-943x-2007-04-02

Redecker, C. (2017). European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu. In Y. Punie (Ed.), EUR 28775 EN. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/159770

# Öğretmenlik Uygulaması Sürecinin SWOT Analizi

Zeki Özen
Ankara Üniversitesi

Serkan Keleşoğlu
Ankara Üniversitesi

**Problem Durumu**

Pedagoji bilimi; bireyin doğumundan başlayarak yetişkin oluncaya değin geçirmiş olduğu eğitim süreci ile ilgilenmektedir. Çocuk eğitim bilimi ile ilişkilendirilebilecek pedagoji kavramı; çocukların sosyal, duygusal, zihinsel gelişimlerini inceler, bireylerin öğrenme biçimleri, eğitim süreçlerinde uygulanması gereken politikalar ve eğitim yöntemlerinin belirlenmesini sağlar. Öğretmenlik mesleğinin temel kazanımlarına ulaşmak ve pedagojik eğitime sahip olabilmek için öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinden başarılı bir biçimde mezun olmak yetmektedir. Bu tür fakültelerden mezun olmamış ve pedagojik eğitime sahip olmayan bireylerin öğretmen olabilmeleri için pedagojik eğitim almaları şarttır. Pedagojik formasyon eğitimi, öğretmenlik mesleği için gerekli olan pedagoji ile ilgili kazanımları içeren bir sertifikasyon eğitimidir.

Uygulamaya dayalı bir meslek olan öğretmenliğin hizmet öncesi dönemdeki eğitim programlarındaki dersler meslek bilgisi, genel kültür ve alan eğitimi olmak üzere üç kategoride toplanmaktadır. Öğretmen adayları, mesleğin gerektirdiği yeterlikleri, alan bilgisini ve bu bilginin öğretimi konusundaki edindikleri becerileri Öğretmenlik Uygulaması dersleri ile gerçek ortamlarda uygulama ve deneyim kazanma şansı bulmaktadır. Öğretmenlik Uygulaması dersi teori ile uygulamayı birleştirmesi açısından hizmet öncesi dönemde diğer derslerden ayrılmaktadır. Ayrıca bu ders fakülte ile uygulama yapılan okulların iş birliği içinde yürütülmesi nedeniyle farklı paydaşların süreçte görev ve sorumluluklar almalarını gerektirmektedir. MEB, Öğretmenlik Uygulaması dersinin nasıl yürütüleceğine ilişkin olarak ilk olarak 2018 yılında sonrasında ise 2021 yılında "Uygulama Öğrencilerinin Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge" yayınlamıştır (MEB, 2021). Bu yönerge kapsamında görev ve sorumluklar belirlenmiş, süreç Millî Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri (MEBBİS) üzerinden tanımlamalarla dijital bir sistem üzerinden takip edilmektedir.

Öğretmenlik Uygulaması dersi önemi nedeniyle üzerine çok fazla araştırma yürütülen bir derstir. Yapılan çalışmalarda genellikle uygulama boyutuna odaklanılmış, uygulama sürecinde öğretmen adayları ya da öğretmenlerin görüşlerine göre araştırmalar yürütülmüştür. Sürecin en önemli boyutu öğretmen adaylarının, deneyimli bir öğretmen eşliğinde öğrencilerin karşısında uygulamalar gerçekleştirmeleridir. Ancak uygulama okullarının belirlenmesi aşamasından uygulama öğrencilerinin MEBBİS'e tanımlanmaları, MEBBİS üzerinden değerlendirilmeleri gibi boyutlara yönelik yapılmış çalışmalar bulunmamaktadır. Özellikle MEBBİS işlemlerinin sürecin asıl boyutunun önüne geçtiği ve nitelikli bir ölçme ve değerlendirme çalışmasının yapılamaması bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır.

Bu araştırmada, öğretmenlik uygulaması sürecinin paydaşlarının katılımı ile SWOT analizinin yapılması amaçlanmaktadır.

SWOT kelimesi, bir işletmenin üstünlükleri (strengths), zayıflıkları(weaknesses), fırsatları (opportunities) ve tehditleri (threats) kelimelerinin baş harflerinden oluşmaktadır. SWOT analizi kapsamında organizasyonların iç çevresinden kaynaklı güçlü olduğu alanlar, gelişmeye açık olduğu alanlar, dış çevresinden kaynaklı fırsat ve tehditleri belirlenmektedir (Aktan,2005).

Bu kapsamda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Paydaşlara göre Öğretmenlik Uygulaması sürecinin güçlü yönleri nelerdir?
2. Paydaşlara göre Öğretmenlik Uygulaması sürecinin zayıf yönleri nelerdir?
3. Paydaşlara göre Öğretmenlik Uygulaması süreci öğretmen eğitimi açısından ne tür fırsatlara sahiptir?
4. Paydaşlara göre Öğretmenlik Uygulaması süreci ne tür sorunlar barındırmaktadır?

**Yöntem**

Araştırma bir kamu üniversitesinin öğretmenlik uygulaması sürecine odaklanılması nedeniyle nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmaları olarak modellenmiştir.

Creswell (2007)'e göre durum çalışması; araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-işitseller, dokümanlar, raporlar) ile derinlemesine incelediği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel biraraştırma yaklaşımıdır. Durum çalışması; tek bir durum ya da olayın derinlemesine boylamsal olarak incelendiği, verilerin sistematik bir şekilde toplandığı ve gerçek ortamda neler olduğuna bakıldığı bir yöntemdir. Elde edilen sonuçlarla olayın neden o şekilde oluştuğu ve gelecek çalışmalarda nelere odaklanılması gerektiğini ortaya koyar. Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılı'nda Öğretmenlik Uygulaması dersinin yürütüldüğü üniversitede dersi yürüten öğretim elemanları, ortaklık yapılan okullarda görevli müdür yardımcıları ve öğretmenler oluşturmaktadır. Bu görüşmelerde, araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan yarı-yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Nitel çalışmalarda görüşme; soruların hazırlık, organizasyon, sıralama ve yöneltilmesindeki

standardizasyon gibi yapı biçimsel özelliklerine göre yapılandırılmamış, yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmış olarak ayrıştırılabildiği gibi odak grup görüşmesi veya derinlemesine görüşme gibi bir grup veya bireylere odaklanmasına veya yüz-yüze, telefonla, online görüşme gibi görüşmenin teknik gerçekleştirilme biçimine göre farklı şekillerde adlandırılabilmektedir (Polat,2022; Creswell, 2018; Kvale ve Brinkmann, 2009; Merriam ve Tisdell, 2015) Görüşmelerden elde edilen veriler, betimsel ve tematik analiz yoluyla çözümlenecektir. Ardından çözümlenen verilerden hareketle temalar oluşturulacaktır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma sonucunda, öğretmenlik uygulaması sürecinin lisans ve pedagojik formasyon düzeyinde işleyişine ilişkin genel durum farklı boyutlarıyla sürece dahil olan paydaşların görüşleriyle sınırlı olmak kaydıyla ortaya konulacaktır. Bu doğrultuda elde edilen veriler öğretmenlik uygulamasının güçlü yönleri, zayıf yönleri, uygulama zorlukları ve çözüm önerileri başlıkları ile temalandırılacaktır.

Araştırma sonucunda; Paydaşlara göre Öğretmenlik Uygulaması sürecinin güçlü yönleri nelerdir? sorusuna yönelik elde edilen veriler betimlenerek kendi içerisinde temalandırılacaktır. Bu doğrultuda veriler genel olarak; öğretmen adaylarını meslek sürecine hazırlama noktasında en önemli paylaşımın okullarda bulundukları dönemlerde gerçekleştiğini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının yeni teknolojik gelişmeler ve uygulamalara yönelik taze bilgilerinin de sürece aktarılmasının güçlü yönler olduğu ifade edilmiştir. MEB'e bağlı okullar ve üniversiteler arasında işbirliği sürecinin ve iletişimin artmasını sağlayan uygulamanın en güçlü yönlerden birisi olduğu paydaşlar tarafından vurgulanmıştır. Araştırma sonucunda; Paydaşlara göre Öğretmenlik Uygulaması sürecinin zayıf yönleri nelerdir? sorusuna yönelik elde edilen veriler betimlenerek kendi içerisinde temalandırılacaktır. Bu doğrultuda veriler genel olarak kurumlar arası farklı işleyiş biçimlerinin bulunması noktasında yoğunlaşmıştır. Bununla birlikte öğretmenlik uygulamasını değerlendirme sürecinin bir parçası olan uod.meb.gov.tr erişim sitesinin her değerlendirme paydaşının birbirine bağlı bir biçimde gerçekleşmesinin de süreci olumsuz etkilediği ve bağımsız bir değerlendirme yapısı kurulması gerektiğine ilişkin veriler ortaya çıkmıştır.

Paydaşlara göre Öğretmenlik Uygulaması süreci öğretmen eğitimi açısından ne tür fırsatlara sahiptir? Paydaşlara göre Öğretmenlik Uygulaması süreci ne tür sorunlar barındırmaktadır? Sorularına ilişkin veri analiz süreci devam etmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Öğretmenlik uygulaması, pedagojik formasyon, SWOT analizi, durum çalışması

**Kaynakça**

Creswell, J. W. (2007). Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches ( 2. Baskı). USA: SAGE Publications.

Creswell, J. W. (2018). Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni. (M. Bütün ve S. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Kvale, S. ve Brinkmann, S. (2009). InterViews: learning the craft of qualitative research interviewing. Thousand Oaks: Sage Publications.

Merriam, S.B. ve Tisdell, J. E. (2015). Qualitative research: a guide to design and implementation. San Francisco: Jossey-Bass.

Polat, A. (2022). Nitel araştırmalarda yarı-yapılandırılmış görüşme soruları: soru sorm ve türleri, nitelikler ve sıralama. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt:22,* 161-182.

*Erişim tarihi: 19.08.2023* Uygulama Öğrencilerinin Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.) Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, Erişim (*http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2066.pdf)*

*Erişim tarihi:* 19.08.2023 Aktan, C. C. (2005). Türk Yüksek Öğretim Reformu İçin Swot Analizi. Erişim: (http://www.canaktan.org/egitim/universite- reform/swot.htm)

# Analyzing The Consistency Between The Instructional Visions and Responding Practices of Prospective Mathematics Teachers Using Scripting Tasks

Dilek Girit Yıldız
Trakya Üniversitesi

Aslıhan Osmanoğlu
Ordu Üniversitesi

**Problem Statement**

The concept of a teacher's vision refers to the instructional strategies and pedagogical ideals that guide their classroom practices. Scholars argue that examining a teacher's vision can provide valuable insights into their professional growth and development (Hammerness, 2001). The role of the teacher's vision is a significant determinant in the implementation of instructional practices and curriculum. It also serves as an instrument for assessing the potential disparities between idealized teaching and actual teaching in practice (Hammerness, 2001; Munter, 2014). In the present setting, the primary objective of this study was to explore the instructional visions held by prospective mathematics teachers, and afterwards examine the practical implementation of instructional strategies aligned with their idealized instructional approaches. To adequately equip prospective mathematics teachers, it is important to create an environment that facilitates the exploration of instructional approaches aligned with the desired vision of reform, which emphasizes ambitious teaching practices. Hence, to examine the implementation of instructional procedures in practical settings, we employed scripting tasks as a methodological approach. The scripting tasks assigned to prospective teachers function as a pedagogical approach grounded in practical application and as a means of representing instructional practice (Campbell & Baldinger, 2022; Zazkis & Herbst, 2018). The aforementioned responsibilities encompass the presentation of a classroom scenario and the assessment of teaching practices through the completion of this scenario (Campbell & Baldinger, 2022). Furthermore, the utilization of scripting tasks as a means to simulate teaching practice might be employed to analyse and understand teachers' replies to misconceptions. The objective of scholarly investigation about teacher responses to students is to gain insight into the effects of these responses on the learning process within educational settings (Campbell & Baldinger, 2022). Thus, it is posited that the alignment of replies with ambitious teaching actions in scripting activities may serve as a means to delineate the responses of competent teachers.

**Research Methods**

This qualitative study aimed to investigate the extent to which the instructional visions of prospective mathematics teachers are congruent with their instructional practices, using an approximation of practice opportunity as a means of analysis. In this study, we utilized scripting tasks to examine the process by which prospective teachers engage in scripting activities and address students' misconceptions. Additionally, we analysed the alignment between their instructional visions and their actual instructional practices. The participants of this study consisted of prospective mathematics teachers who were enrolled in the "Misconceptions in Mathematics Teaching" course at two distinct state universities. The data was collected using the instructional vision questionnaire and two scripting activities focused on fractions. The data was subjected to examination using the content analysis technique. The analysis revealed three distinct profiles. Profiles 1 and 2 exhibited a consistent coordination theme, but Profile 3 displayed an inconsistent coordination theme. In Profile 1, the visions and practices of the PMTs were oriented towards reform, whereas in Profile 2, their visions and practices were oriented towards tradition, resulting in a consistent alignment between the two. In Profile 3, it can be observed that although PMTs had reform-oriented ideals, their actual actions remained rooted in traditional approaches.

**Expected/Temporary Results**

The results of our study suggest that a significant proportion of the participants held instructional visions that were in line with ambitious instruction. However, it was observed that their actual instructional practices did not consistently reflect those ideals. Specifically, although certain PMTs facilitated student engagement by allowing them to utilize models and materials, articulate their reasoning, identify and address misconceptions, and engage in collaborative discussions, there were several PMTs who exhibited a preference for independent use of models and materials, relied heavily on procedural approaches, provided direct answers, anticipated immediate comprehension from their students, and excessively guided them through the use of leading questions. The results of our study indicate that although the instructional visions of prospective mathematics teachers were predominantly focused on reforming education, it is still necessary to provide them with guidance and support in order to align their teaching practices with ambitious goals (Jansen et al., 2020). Prospective teachers could enhance their readiness for reform-based classrooms by engaging in the observation of instructional recordings, followed by reflective discussions on their teaching practices regarding ambitious teaching, facilitated by a teacher educator. This opportunity might potentially encompass the utilization of video recordings to document microteaching sessions or real-life internship experiences.

**Keywords:** Ambitious instruction; instructional vision; prospective mathematics teachers; responding to student misconceptions; scripting tasks

**References**

Campbell, M.P., & Baldinger, E.E. (2022). Using scripting tasks to reveal mathematics teacher candidates' resources for responding to student errors. *Journal of Mathematics Teacher Education*, *25*(5), 507–531.

Chapin, S., & O'Connor, C. (2007). Academically productive talk: Supporting student learning in mathematics. In W. G. Martin, M. Strutchens, & P. Elliott (Eds.), *The learning of mathematics, 69th NCTM Yearbook* (pp. 113–128). Reston: National Council of Teachers of Mathematics.

Hammerness, K. (2001). Teachers' visions: The role of personal ideals in school reform. *Journal of Educational Change*, *2*(2), 143-163.

Jansen, A., Gallivan, H. R., & Miller, E. (2020). Early-career teachers' instructional visions for mathematics teaching: impact of elementary teacher education. *Journal of Mathematics Teacher Education*, *23*(2), 183-207.

Munter, C. (2014). Developing visions of high-quality mathematics instruction. *Journal for Research in Mathematics Education*, *45*(5), 584-635.

Zazkis, R., & Herbst, P. (Eds.). (2018). *Scripting approaches in mathematics education: Mathematical dialogues in research and practice*. Springer.

# Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Alana İlişkin Örnekleri Seçerken Akademik Yayınlardan Yararlanma Durumları

Nurcan Tekin
Aksaray Üniversitesi

Oktay Aslan
Necmettin Erbakan Üniversitesi

**Problem Durumu**

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesinde çeşitli araç gereçlerle birlikte dersin zenginleştirilmesini sağlayacak materyaller de sıklıkla kullanılır. 2000'li yılların başında derslerde çeşitli yardımcı materyallerin ve öğretim teknolojisinin kullanılmasının yanında, ders kitapları öğretme ve öğrenme faaliyetlerinin hala en önemli kaynağı olarak kabul edilmekteydi (Nakiboğlu, 2009). O yıllarda öğretmenlerin derslerinde kullandıkları kitapların niteliğinin araştırılması ön plandayken; günümüzde ders kitaplarının öğretmenler tarafından seçim kriterleri (Uluçınar Sağır, 2018; Yıkılmaz Baran & Buldur, 2021), multimedya eğitici müfredat materyalleri (Loper vd, 2017), teknoloji temelli öğretim materyalleri (Bereczki & Kárpáti, 2021) gibi alanlara yönelik çalışmalar dikkat çekmektedir. Özellikle tüm dünyada birçok alana etki ettiği gibi, eğitim sisteminin de temelden değişimine sebep olan Covid-19, ilkokuldan üniversite kademesine kadar teknoloji entegre edilmiş derslerin yaygın hale gelmesini hızlandırmıştır (Terenko & Ogienko, 2020). Bilgiye erişimin gitgide daha kolay hale gelmesi ise edinilen bilginin güvenilirliği konusundaki endişeleri uzun süredir gündemde tutmaktadır. Bu durum öğretmenleri derslerinde kullandıkları materyalleri seçme ve uygulama konusunda daha dikkatli olmaya ve güvenilir kaynakları kullanmaya yöneltmelidir. Bu bağlamda, öğretmenlerin derslerinde kullandıkları materyalleri seçerken uzaktan eğitim materyallerini kullandıkları çok sayıda (Aydoğdu İskenderoğlu & Konyalıhatipoğlu, 2021; Çopur, 2022) çalışma gerçekleştirilmiştir. Ancak öğretmenlerin alana ilişkin örnekleri seçerken kullandıkları kaynaklarda akademik yayınlardan faydalanmaları ile ilgili oldukça az çalışmaya rastlanmıştır. Reichenberg (2014), 319 öğretmenle gerçekleştirdiği çalışmada, öğretme ve öğrenme materyallerini seçerken, öğretmenler için içeriğin en önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kocira ve diğerleri (2019), öğretim üyeleri ve yüksek lisans öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışmada, öğretim üyelerinin en çok bilimsel dergilerdeki yayınları ve internetteki yayınları; öğrencilerin internetteki bilimsel yayınları ve internette yer alan bilgileri kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Öğretim üyeleri kendi ülkelerinin bilimsel yayınevi veri tabanları, Elsevier veri tabanı ve Google Akademik veri tabanının, bilimsel çalışmalarda yararlı olarak kullanmaktadırlar. Öğrenciler ise ülkelerinin veri tabanları ile Google Akademik veri tabanını daha çok tercih etmektedirler. Thomm ve diğerlerine (2021) göre, öğretmenler araştırma sürecine oldukça az katılmaktadırlar. Bunun yerine, hem hizmet içi öğretmenler hem de öğretmen adayları, genel uygulamalara, günlük teorilere ve deneyimsel bilgiye büyük ölçüde güvenmektedirler. Farklı ülkelerde yapılan çalışmalardan edinilen kısıtlı bilgimiz, öğretmenlerin öğretme ve öğrenme materyallerini nasıl seçtiklerine dair araştırmalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Akademik yayınlar, hem öğretmenlerin var olan bilgilerini gözden geçirme/kontrol etme hem de güncel bilgilerin takip edilmesi bakımından öğretmenlere yardımcı olabilir. Dolayısıyla, öğretmenlerin kendi alanlarında kullanacakları örnekleri seçerken akademik yayınlardan faydalanma durumları, bilimsel bilginin yenilenebilir, gelişebilir ve değişebilir doğasını takip etmeleri bakımından etkili olacaktır. Bu yönüyle araştırmanın amacı, fen bilimleri öğretmenlerinin alana ilişkin örnekleri seçerken akademik yayınlardan nasıl yararlandıkları ve seçim kriterlerinin neler olduğunun araştırılmasıdır.

**Yöntem**

Bu çalışmada fen bilimleri öğretmenlerinin alana ilişkin örnekleri seçerken akademik yayınlardan nasıl yararlandıkları araştırılacağından, nitel durum çalışması yaklaşımı kullanılmıştır. Durum çalışması, araştırmalar için nasıl ve niçin sorularına cevap aranan, kontrol edilemeyen bir olgu ya da olayın derinlemesine incelenmesini sağlayan bir araştırma yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Çalışmaya Türkiye'nin çeşitli illerinde görev yapan 48 fen bilimleri öğretmeni (34 kadın, 14 erkek) katılmıştır. Katılımcıların 31'i lisans (%64.58); 15'i (%31.25) yüksek lisans ve 2'si (%4.17) doktora mezunudur. Öğretmenlerin 19'u (%39.58) 1-7 yıl arası, 22'si (%45.83) 8-14 yıl arası ve 7'si (%14.58) 15 yıl ve yukarısı öğretmenlik deneyimine sahiptir. Verilerin toplanmasında kişisel bilgi formu ve araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu, cinsiyet, öğretmenlik deneyimi, görev yapılan il, öğrenim durumu gibi bilgileri içeren sorulardan oluşmaktadır. Görüşme soruları, öğretmenlerin alana ilişkin örnekleri seçmede akademik yayınları takip etme durumlarını irdeleyen 12 açık uçlu soru içermektedir. Görüşme soruları Google Formlar platformuna aktarılarak gönüllü öğretmenlere gönderilmiş ve yaklaşık bir aylık süre içerisinde veriler toplanmıştır. Analiz süreci devam etmekte olup, verilerin analizinde içerik analizi kullanılmaktadır. İçerik analizi daha önce var olan bir analiz anahtarına uygun olarak kapalı kodlamayla gerçekleştirileceği gibi, elde edilen verilerden açık kodlama ile de yorumlanabilir. Bu araştırmada yeterli çalışmanın olmaması nedeniyle, açık kodlama yapılmaktadır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Öğretmenlerin ders içi uygulamalarda akademik yayınlardan yararlanmaları ve ihtiyaçlarının belirlenip akademik destek verilmesi ile ilgili hem öğretmenlere hem de öğretmen eğitimi ile ilgilenenlere yol gösterici olması beklenen bu çalışmada verilerin analiz süreci devam etmektedir. Çalışmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin büyük çoğunluğu (n=34; %70.83)

akademik yayınları takip ettiğini; 14'ü (%29.17) takip etmediğini ifade etmiştir. Katılımcıların 36'sı (%75.00) sınıf uygulamaları veya öğrencileri ile birlikte yaptıkları çalışmalarını akademik yayına dönüştürmek istediğini; 12'si (%25.00) istemediğini belirtmiştir. Fen bilimleri öğretmenlerinin derslerinden en çok kullandıkları materyaller, deney malzemeleri (f=38), ders kitapları (f=36), Web 2.0 veya Web 3.0 araçları (f=26), Eğitim Bilişim Ağı (f=12) ve akıllı tahtadır (f=10). Öğretmenler, kendi ders notları, eğitim modülleri, eğitsel robotlar, dijital eğitim platformları, bilim dergileri ve Google Formlar gibi yardımcı materyalleri oldukça az düzeyde kullandıklarını ifade etmişledir. Çalışmada veri analizi işleminin tamamlanmasıyla, araştırma sorularının cevaplarını oluşturacak şekilde, fen bilimleri öğretmenlerinin takip ettikleri akademik yayınlar, bu yayınların kaynakları ve seçme nedenleri, ders içi uygulamalar için seçtikleri bilgilerin yeterliği/güvenirliği, bu örnekleri seçerken önem verdikleri kriterler ve akademik yayın oluşturma süreçlerine dair sonuçlar paylaşılacaktır. Elde edilen sonuçlar alan yazındaki çalışmalarla tartışılarak, öğretmen eğitimi ile ilgili çalışmalar, hizmet içi eğitimler veya projeler için fikir sunabilir. Ayrıca bu sonuçlara dayanarak, öğretmenlerin akademik çalışmalarla araştırmacı öğretmen olarak sınıflarındaki uygulamaları zenginleştirmesi sağlanabilir.

**Anahtar Kelimeler**: Akademik yayınlardan yararlanma, alana ilişkin örnek seçimi, fen bilimleri öğretmenleri, araştırmacı öğretmen

**Kaynakça**

Aydoğdu İskenderoğlu, T. & Konyalıhatipoğlu, M. (2021). Matematik öğretmenlerinin bakış açısıyla Covid-19 salgını sürecinde uzaktan canlı dersler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,* (52), 235-262. https://doi.org/10.53444/deubefd.895682

Bereczki, E. O., & Kárpáti, A. (2021). Technology-enhanced creativity: A multiple case study of digital technology-integration expert teachers' beliefs and practices. *Thinking Skills and Creativity, 39*. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100791

Çopur, E. (2022). Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde gerçekleştirilen matematik derslerinde materyal kullanımı hakkındaki görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi, 2*(1), 100–116. Retrieved from https://uleder.com/index.php/uleder/article/view/26

Kocira, S., Kuboń, M., Malaga-Toboła, U., & Kwaśniewski, D. (2019, May 24th -25th). Academic teachers' preferences in selecting scientific databases, Proceedings of the International Scientific Conference. 355-364. http://dx.doi.org/10.17770/sie2019vol5.3950

Loper, S., McNeill, K. L., & González-Howard, M. (2017) Multimedia educative curriculum materials (MECMs): Teachers' choices in using MECMs designed to support scientific argumentation. *Journal of Science Teacher Education, 28*(1), 36-56. https://doi.org/10.1080/1046560X.2016.1277600

Nakiboğlu, C. (2009). Deneyimli kimya öğretmenlerinin ortaöğretim kimya ders kitaplarını kullanımlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 10*(1), 91-101. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59520/855972

Reichenberg, M. (2014). Predicting Teachers' Choice of Teaching and Learning Materials: A Survey Study with Swedish Teachers. *IARTEM E-Journal, 6*(2), 71-93. https://doi.org/10.21344/iartem.v6i2.760

Terenko, O., & Ogienko, O. (2020). How to teach pedagogy courses online at university in COVID-19 pandemic: Search for answers. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala, 12*(1), 173-179. https://doi.org/10.18662/rrem/12.1sup1/261

Thomm, E., Seifried, E., & Bauer, J. (2021). Informing professional practice: (Future) Teachers' choice, use, and evaluation of (non-)scientific sources of educational topics. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 35*, 121-126. https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000309

Uluçınar Sağır, Ş. (2018). Sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri kılavuz kitap seçim kriterlerinin belirlenmesi. *Kastamonu Education Journal, 26*(2), 391-402. https://doi.org/10.24106/kefdergi.389787

Yıkılmaz, B. & Buldur, A. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma etkinliklerindeki kaynak seçim kriterleri. *Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 1*(2), 147-156. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/cebed/issue/73073/1162802

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (12. Baskı). Seçkin.

# Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Toksik Liderlik Davranış Düzeylerinin Belirlenmesi

Erdal Kesgin
MEB

Canan Güven
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Cengiz Andiçi
MEB

Handan Akbulut
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Oktay Polat
MEB

**Problem Durumu**

Örgüt, iki veya daha fazla kişinin, önceden belirlemiş oldukları ortak hedefleri gerçekleştirmek için oluşturdukları yapı veya işbirliğidir (Koçel, 2003). Örgüt, katılımcıları tarafından oluşturulan bir koalisyon olarak tanımlanabilir. Oluşturulan bu koalisyonu meydana getiren koşullar ise uzlaşma, uyma ve kontrol olarak belirtilebilir (Gürsel, 2003). Örgütün varlığını sürdürebilmesi, hem örgütün hem de örgüt üyelerinin hedeflerini gerçekleştirmesine bağlıdır. Örgütün hedeflerini gerçekleştirebilmesinde örgütün her üyesinin farklı görevleri, rolleri ve sorumlulukları vardır. Örgütün etkili olmasında, entropiye uğramamasında lider pozisyonunda bulunan bireyler etkin rol oynamaktadırlar. Bu nedenle liderlik kavramı, son dönemlerde üzerinde çok durulan ve çalışmalara konu olan bir kavram halini almıştır. Liderlik, örgüt üyeleri arasında iletişim ve etkileşimi sağlayarak bireyleri önceden belirlenen hedeflere yöneltme becerisidir. Lider yol gösteren ve bunu yaparken de örgütteki bireylerin beklenti ve ihtiyaçlarını göz önünde bulunduran kişidir (Güney, 2007; Tosun, 1982). Yapılan çalışmalarda genel manada liderlik, kitleleri etkileyerek harekete geçmelerini sağlayan ve örgütlerin amaçlarını gerçekleştirmesinde en aktif rolü üstlenen bireyler olarak ifade edilmiştir (Eren, 2020). Liderlik; kişilerin bireysel özelliklerine, örgütsel bakış açılarına ve toplumsal yapıya göre farklı şekillerde açıklaması yapılan bir kavramdır (Erçetin, 1998). Şişman (2018) ise liderliği; politika, sosyoloji, eğitim, askeri, yönetim bilimi ve felsefe gibi alanlarda farklı açılardan ele alınarak incelenebilecek ve yorumlanabilecek bir kavram olarak belirtmiştir. Liderlik kavramı ile ilgili pek çok tanım, yaklaşım ve kuram ortaya atılmıştır. Yapılan tanımlamalar genel manada lideri; örgütünü ve örgüt üyelerini daha iyi seviyelere çıkaran olumlu özelliklere sahip bir karakter olarak göstermiştir. Lider örgütünü daha üst düzeylere taşıyabileceği gibi; aldığı kararlar ve sergilediği davranışlar ile örgütünü çöküntü ve yok oluşa sürükleyebilir (Demir, 2019). Örgütü ve üyelerini sergiledikleri tutum, davranış ve almış oldukları kararlarıyla olumsuz yönde etkileyen liderlik türlerinden biri de toksik liderliktir. Toksik lideri Reed (2004); yıkıcı kişilik özelliklerine sahip, örgüt çıkarlarını kendi çıkarlarının gerisinde tutan, örgüte her an zarar verebilecek ve üyelerini rahatlıkla gözden çıkarabilen liderler şeklinde tanımlamaktadır. Hırs, ego, kibir, memnuniyetsizlik, ahlaki kurallara uymama, uyumsuz ve umursamaz olma toksik lider olarak tanımlayacağımız liderlerin özellikleridir (Lipman-Blumen, 2005a). Toksik liderler, endişeli, art niyetli ve örgüt üyeleri ile iyi geçinemeyen liderlerdir (Whicker, 1996). Toksik liderler örgüt üyelerinde kaygı ve tükenmişliği artırırken iş doyumunu ve örgütsel bağlılığı sarsabilmektedir (Bozkurt vd., 2020). Örgütleri amaçlarına ulaştırmada lidere verilen yönetimsel gücün lider tarafından etkili ve verimli kullanılması gerekmektedir (Kesgin, 2020). Toksik liderler bu gücü örgütten ziyade kendi çıkarları için kullanan liderlerdir.

Eğitim kurumları, anayasa ve kanunlar çerçevesinde önceden belirlenmiş amaçlar kapsamında bireylere planlı ve programlı olarak eğitim hizmetini sunan örgütlü yapılardır (Ünal ve Ada, 1999). Okullar, dahili olduğu toplumun ekonomik, sosyal ve kültürel yönden gelişimine, değişimine ve yenilenmesine aracılık eden örgütlerdir. Bilgi üretme, uyarlama, aktarma, kültürel değerleri yaşatma ve gelişim merkezi olan okullarda (Arlı, 2019) diğer bütün örgütler gibi amacını gerçekleştirmek, varlığını devam ettirmek ve etkili olabilmek için çalışmaktadır. Bu konudaki en büyük görev, yetki ve sorumluluk lider konumunda bulunan okul yöneticisine düşmektedir (Akan ve Yarım, 2019). Okul yöneticisinin kişisel özellikleri, iletişim becerisi, etkileşimi ve her türlü davranışı çalışanlar ile öğrencilerin başarısı, mutluluğu ve verimi üzerinde etkili olabilir. Yapılan araştırmalar, okul yöneticilerinin sergilemiş olduğu olumlu davranışların çalışanların performansı ile öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal başarısı üzerinde pozitif etki yaptığını göstermektedir (Ayık ve Şayir, 2014; O'Donnell ve White, 2005). Okul yöneticisinin sergileyeceği toksik davranışlar ise örgüt içerisindeki dengeleri bozabilir, örgüte bağlılığı ve örgüt iklimini olumsuz yönde etkileyebilir. Okullardaki toksisite güveni, işbirliğini, uyumu, saygıyı, anlaşmayı, iş doyumunu ve bunların da ötesinde performansı dolayısıyla başarıyı azaltır (Kırbaç, 2013). Bu bağlamda toksik liderlerin davranışlarının örgüt üyeleri tarafından nasıl algılandığı önemli bir problem olarak görülmektedir. Bu araştırma kapsamında;

1. Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ne düzeydedir?
2. Okul müdürlerinin toksik liderlik davranış düzeyi öğretmenlerin demografik özelliklerine (cinsiyet, medeni durum, çalıştığı kurum ve mesleki kıdem) göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

sorularına cevap aranacaktır.

**Yöntem**

Bu araştırma ile öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin toksik liderlik davranış düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğretmen görüşlerinin cinsiyet, medeni durum, çalıştığı okul türü ve mesleki kıdeme göre değişkenlik gösterip göstermediğinin saptanması araştırmanın alt amaçları olarak belirlenmiş olup, öğretmen görüşleri yukarıda belirtilen değişkenlere göre değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bu araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmış olup, genel tarama modeli uygulanmıştır. Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan meydana gelen bir evrende, evrenle ilgili genel bir yargıya ulaşmak için, evrenin tümü veya ondan alınacak örnek, örneklem ya da bir grup üzerinde yapılan tarama yöntemleridir. (Karasar, 2006).

Araştırmanın evrenini; 2022-2023 eğitim öğretim yılında Kayseri ili Talas ilçesinde bulunan ilkokullarda ve ortaokullarda çalışan toplam 1120 öğretmen oluşturmaktadır. Bu veriler Talas İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden elde edilmiştir. Ekonomiklik ve zaman açısından evrenden örneklem alınma yoluna gidilmiştir. Evreni temsil edebilme özelliklerine sahip, onun küçültülmüş biçimine örneklem denir. Bir evreni tüm elemanları ile bire bir incelemenin imkanı olmaması nedeni ile örneklem oluşturmak şarttır. Araştırmanın örneklemi, orantısız küme örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bu yöntemde her ilkokul ve ortaokul birer küme olarak kabul edilmiş ve listelenen okullar tesadüfi olarak belirlenerek örnekleme dahil edilmiştir (Karasar, 2006). Evrenin örneklem grubu 287 olarak hesaplanmış olup örneklemin geçerliliğini artırmak amacı ile araştırmaya katılmayı gönüllülük esası ile kabul eden 339 öğretmenden ölçekler alınmıştır.Araştırmada okul müdürlerinin toksik liderlik davranışlarını belirlemek amacıyla Çelebi, Gökçe ve Yıldız (2015) tarafından geliştirilen Toksik Liderlik Ölçeği uygulanmıştır. Ankette, öğretmenlere ait 4 kişisel bilgi (cinsiyet, medeni durum, çalışılan kurum ve mesleki kıdem) sorusu vardır. Toksik Liderlik Ölçeğinde ise 30 madde yer almış olup değerler 4 alt boyutta veri incelemesine tabi tutulmuştur. Bu alt boyutlar değer bilmezlik (1., 2., 3., 4., 5., 6., 7., 8., 9., 10. ve 11. maddeler), çıkarcılık (12., 13., 14., 15., 16., 17., 18., 19. ve 20. maddeler), bencillik (21., 22., 23., 24. ve 25. maddeler) ve olumsuz ruhsal durum (26., 27., 28., 29. ve 30. maddeler) şeklindedir. Ölçek uygulanmasında ölçek formları araştırmacı tarafından okul yöneticilerinin izni ile öğretmenlere elden dağıtılmış ve anketteki sorular cevaplandıktan sonra yine araştırmacı tarafından toplanmıştır. Araştırmaya katılmada gönüllülük esasına uygun olarak hareket edilmiş ve araştırmaya katılmak istemeyenlere ölçek verilmemiştir. Veriler, elde edilen anket sonuçlarına göre SPSS 22 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır. Buna göre, frekans, yüzde, standart sapma gibi istatistiksel işlemler yanında, öğretmen görüşlerinin karşılaştırılmasında F (ANOVA), Mann Whitney U Testi ve t-testi kullanılmıştır. Bulgular tablo ve grafik haline dönüştürüldükten sonra yorumlanmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Çalışma örneklemini oluşturan öğretmenlerin 172'sinin (%50,73) kadın, 167'sinin ise erkek (%49,27) olduğu görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin 44'ü bekâr (%12,97), 295'i (%87,03) ise evlidir. Öğretmenlerin 170'i (%50,14) ilkokulda, 169'u (%49,86) ise ortaokulda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri incelendiğinde 56'sı (%16,52) 1-9 yıl, 146'sı (%43,06) 10-19 yıl, 137'si (%40,42) 20 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahiptir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin okul müdürlerine ilişkin toksik liderlik algılarının değer bilmezlik boyutu için $X=1,69$; çıkarcılık boyutu için $X=1,99$; bencilcilik boyutu için $X=3,25$; olumsuz ruhsal durum boyutu için $X=3,25$; tüm ölçek için ise $X=3,01$ olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin toksik liderlik algılarının en yüksek bencilcilik ve olumsuz ruhsal durum, en düşük değer, değer bilmezlik boyutunda olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin bencilcilik ve olumsuz ruhsal duruma sahip davranışları daha çok sergiledikleri diğer taraftan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değer bilmez davranışlar göstermediğini aksine kendilerine değer verdiğini düşündükleri söylenebilir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, yöneticilerin toksik liderlik davranışlarını orta düzeyde algılamaktadırlar.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre toksik liderlik algılarının farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için ilk olarak varyansların homojenliği test edilmiştir. Gerçekleştirilen analiz ile varyansların homojen olduğu tespit edildiğinden *t*-testi gerçekleştirilmiş olup öğretmenlerin toksik liderlik algılarının hem alt boyutlarda hem de tüm ölçekte cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık göstermediği [t (337)= -,988; p>,05] sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin medeni durumlarına göre toksik liderlik algılarının farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için ilk olarak varyansların homojenliği test edilmiştir. Gerçekleştirilen analiz sonucunda varyansların homojen olmadığının tespiti sonrasında Mann Whitney U Testi gerçekleştirilmiş olup öğretmenlerin toksik liderlik algılarının medeni durum değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık göstermediği [U= 4942,00; p>,05] tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre okul müdürlerine ilişkin toksik liderlik algılarının farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için ilk olarak varyansların homojenliği test edilmiştir. Gerçekleştirilen analiz ile varyansların homojen olduğu tespit edildiğinden *t*-testi gerçekleştirilmiş olup öğretmenlerin toksik liderlik algılarının çalıştıkları okul türüne göre değer bilmezlik boyutunda [t (337)= -3,52; p<,05] ve tüm ölçekte [t (337)= -3,11; p<,05] istatistiksel olarak farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre ortaokul öğretmenlerinin değer bilmezlik boyutunda ve tüm ölçekte ilkokul öğretmenlerine kıyasla algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre toksik liderlik algılarının farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için ilk olarak varyansların homojenliği test edilmiştir. Gerçekleştirilen analiz ile varyansların homojen olduğu tespit edildiğinden tek yönlü

varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiş olup öğretmenlerin toksik liderlik algılarının alt boyutlarda ve tüm ölçekte mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak farklılık göstermediği [F(2;338) = ,070; p>,05] sonucuna ulaşılmıştır

**Anahtar Kelimeler**: Örgüt, lider, okul, toksik liderlik

**Kaynakça**

Akan, D. ve Yarım, M. A. (2019). İlkokul öğrencilerinin okul ve okul müdürü kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 9(2), 223-233.

Arlı, Ö. (2019). *Öz kendilik değerlendirmesinin, sinizm, iş tatmini ve tükenmişliğe etkisinde toksik liderliğin rolü.* Yayımlanmamış doktora tezi, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ayık, A. ve Şayir, G. (2014). Okul müdürlerin öğretimsel liderlik davranışları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,* 13(49), 253-279.

Bozkurt, S., Çoban, Ö. ve Çolakoğlu, M. H. (2020). Örgütsel güven düzeyi ve toksik liderlik davranışları ilişkisinde örgütsel bağlılığın aracı etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 35(3), 704-719.

Çelebi, N., Güner, H. ve Yıldız, V. (2015). Toksik liderlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 4(1), 249-268.

Demir, B. (2019). *Toksik liderlik algısının örgütsel sessizlik, duygusal bağlılık ile görev performansı arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Erçetin, Ş. (1998). *Lider sarmalında vizyon.* Ankara: Önder Matbaacılık.

Eren, E. (2020). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi (17. Baskı).* İstanbul: Beta Basım Dağıtım.

Güney, S. (2007). *Yönetim ve organizasyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Gürsel, M. (2003). *Okul yönetimi.* Konya: Eğitim Kitabevi.

Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kesgin, E. (2020). *Okul yöneticilerinin güç kullanma biçimleri ile öğretmenlerin muhalefet etme durumları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisanüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.

Kırbaç, M. (2013). *Eğitim örgütlerinde toksik liderlik* (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Koçel, Y. K. (2003). *İşletme yöneticiliği.* İstanbul: Beta Yayınları.

Lipman-Blumen, J. (2005a). *The allure of toxic leaders: Why we follow destructive bosses and corrupt politicians-and how we can survive them.* USA: Oxford University Press.

O'Donnell, R. J. and White G. P. (2005). Within the accountability era: Principals' instructional leadership behaviors and student achievement. *NASSP Bulletin*, 89(645), 56-71.

Reed, G. E. (2004). Toxic leadership. *Military Review*, 84(4): 67-71.

Şişman, M. (2018). *Öğretim liderliği, (6. Baskı).* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Tosun, K. (1982). *İşletme yönetimi genel esaslar*. Ankara: Savaş Yayınları.

Ünal, S. ve Ada, S. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş.* İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları.

Whicker, M. L. (1996). *Toxic leaders*: When organizations go bad. Westport: Quorum Books.

# Okul Müdürlerinin Sürdürülebilir Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri

Mustafa Demir
MEB

**Problem Durumu**

Özellikle okulların istenen amaçları gerçekleştirmesinde bütün paydaşları ortak amaçlar doğrultusunda bir araya getirecek ve eş güdüm sağlayacak olan okul yöneticilerinin belli alanlarda liderlik becerilerine sahip olması gerektiği noktasında ortak bir görüş olduğu söylenebilir. Liderlik ile ilgili alan yazına bakıldığına farklı liderlik türleri ile ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Bu araştırmalarda liderliğin farklı yönleri ele alınmış ve bu yönlerin okulun başarını sağlamada nasıl bir etkisinin olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Eğitim örgütlerinde günümüz koşullarında ayakta kalabilmek ve istenen amaçlarını gerçekleştirmek için elindeki kaynakları en etkili bir şekilde kullanarak istenen sonuçları elde etme zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Bu zorunluluk örgütlerin ayakta kalabilmek için yaptıkları çalışmaların sürdürülebilir olmasını gerekli kılmaktadır. Çevre, ekonomi ve sanayi gibi alanlarda sıkça ifade edilen sürdürülebilirlik kavramı okul liderleri içinde kullanılmaya başlanmış ve sürdürülebilir liderlik kavramı olarak karşımıza çıkmıştır. Günümüzde Eğitim örgütleri için yapılan çalışmaların sürdürülebilir olması örgütlerin ayakta kalması için önemli bir zorunluluk olarak görülmeye başlanmıştır. Sürdürülebilir eğitim örgütleri yaratmak için dünyada sürdürülebilir liderlik kavramı sıkça dillendirilmeye başlanmıştır. Liderlik ve yönetim bilimleri tarafından da sıkça kullanılan sürdürülebilirlik tüm paydaşlar için uzun vadeli refah ve kalıcı değer yaratmayı, örgütü ve örgüt üyelerini sürdürülebilir kalkınmaya yönlendirmeyi, sosyal olarak sorumlu faaliyetler uygulamayı ve sosyal açıdan sorumlu girişim yöntemlerini kullanmayı amaçlayan bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımdan hareketle sürdürülebilir liderlik anlayışında kısa vadeli çalışmalardan uzun vadeli çalışmalara ve düşün maliyetlerle yüksek çıktılar elde etme ve bunu sürdürme gibi çalışmalar üzerinde odaklanmaktadır. Alan yazın incelendiğinde sürdürebilirlik ile ilgili yapılan çalışmalar daha çok örgütlerde ekonomik acıdan ele alındığı görülmektedir. Ancak sürdürülebilirlik kavramı ile ilgili alan yazında bakıldığında ekonomik temelli bakış acısından çok sınırlı bir bakış acısının olduğu söylenebilir. Çünkü sürdürülebilirlik kavramı çevresel, yönetsel ,etik sosyal ve kültürel gibi farklı alanlar acısından da düşünülmesi gerekmektedir. Alan yazına bakıldığında sürdürülebilirlik liderlik ile yapılan çalışmaların sayısının yeterli olmadığı ifade edilmektedir. Buradan hareketle bu çalışmada öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda okul yöneticilerinin süründürülebilir liderlik rollerini yerine getirme düzeylerinin belirlenmesi bu araştırmanın amacını oluşturmuştur.

**Yöntem**

Araştırma Nicel araştırma yöntemleri içinde yer alan Kesitsel model ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Sürdürülebilir Liderlik Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 36 maddeden oluşmakta ve dört alt boyutu bulunmaktadır. Bu boyutlar sırası ile, Yönetsel sürdürülebilirlik, Ekonomik sürdürülebilirlik, Kültürel sürdürülebilirlik ve Sosyal sürdürülebilirlik. Ölçekteki sorulara verilecek cevaplar ise 5.likert şeklinde hazırlanmıştır. Ölçeğin güvenilirliği bu araştırma ,984 olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın evrenini Rize'nin Fındıklı İlçesinde milli eğitim bakanlığına bağlı okullarda görev yapmakta olan 250 öğretmen oluşturmuştur. Evreni temsil edecek minimum örneklem sayısı %5 hata payı ile 152 olarak hesaplanmıştır. Anketlerin doldurulmasında gönüllülük esası dikkate alınmıştır. Anketlerin doldurulmama ve eksik doldurma durumu göz önüne alınarak 180 kişiye ulaştırılmıştır. Anketler araştırmacı tarafından okullara gidilerek öğretmenlere dağıtılmıştır. Dağıtılan anketler tekrar araştırmacı tarafından 1 hafta sonra tekrar toplanmıştır. Anketlerin doldurulmasında gönüllülük esası dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda 178 anket doldurulmuş olarak geri toplanmıştır. Anketlerden üç tanesinde soruların %20 'ye yakını boş bırakıldığından analize dahil edilmemiştir. Analizler 175 anket üzerinden yapılmıştır. Verilerin analizinde öncelikli olarak uç veri ve eksik veri acısında kontrole dilmiştir. Analiz işlemlerinde kullanılacak olan testi belirlemek için normallik varsayımı test edilmiştir. Bunun için çarpıklık ve basıklık katsayıları, shapiro-wilk, Kolmogorov-Smirnov testi ve Q-Q plot grafikleri kullanılmıştır. Bağımsız değişken 2 alt kategoriden oluşuyorsa ve normallik varsayımını sağlamış ise bağımsız t testi, normallik varsayımını sağlamıyorsa Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Bağımsız değişken 2'den fazla gruptan oluşuyor ve normallik varsayımını sağlıyorsa tek yönlü varyans analizi, normallik varsayımını sağlamıyorsa Kruskall-Wallis H test kullanılmıştır. Okul müdürlerinin liderlik rollerini yerine getirme düzeylerini belirlemek için ortalama ve standart sapma kullanılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma sonucunda öğretmenlerin cinsiyet, yaş, meslekteki hizmet yılına bağlı olarak okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri acısından anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Öğrenim durumu değişkeni acısından ölçekten alınan toplam puanlar acısından anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu farklılık lisans mezunları lehine çıkmıştır ve orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahiptir. Öğretmenlerin çalışmış olduğu eğitim kademesine bağlı olarak görüşleri arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu farklılık ortay düzeyde bir etkiye sahiptir. Ortaya çıkan farklılık İlkokul kademesinde çalışmakta olan öğretmenler ile lise kademesinde çalışmakta olan öğretmenler

arasında ilkokulda çalışan öğretmenler lehine, ilkokul ortaokul arasında ilkokul lehine ve ilkokul okul öncesi arasında ilkokul lehine anlamlı bir farlılık ortaya çıkmıştır. Yaş ve cinsiyet değişkeni acısında ölçeğin alt boyutlarında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Öğrenim durumu değişkeni acısından, Yönetsel sürdürülebilirlik, Ekonomik sürdürülebilirlik ve Sosyal sürdürülebilirlik acısında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Yönetsel sürdürebilirlik alt boyutunda lisans mezunu öğretmenler ile yüksek lisans yapan öğretmenler arasında lisans mezunu öğretmenler lehine, ekonomik sürdürülebilirlik alt boyutunda lisans mezunu ile yüksek lisans mezunu arasında lisans mezunu lehine, sosyal sürdürülebilirlik alt boyutunda lisans mezunları ile yüksek lisans mezunları arasında lisans mezunları lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu sonuçlar literatürde yapılmış araştırmalarda ortaya çıkan benzer ve farklı sonuçlar göz önüne alınarak tartışılmış ve ortaya çıkan sonuçlara dayalı olarak öneriler geliştirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler**: Sürdürülebilirlik, sürdürülebilir liderlik, okul müdürü

**Kaynakça**

Alpay, A. G. (2011). İlköğretim okullarında finansman ile ilgili okul müdürlerinin görüşleri üzerine nitel bir araştırma. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Aslan, H., & Karip, E. (2014). Okul müdürlerinin liderlik standartlarının geliştirilmesi. Kuram ve Uygulamada Egitim Yönetimi Dergisi, 20(3), 255-279.
Balyer, A. (2012). Çağdaş okul müdürlerinin değişen rolleri. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(2).

Bilge, B. (2013). Öğrenci başarısını arttırmada okul müdüründen beklenen liderlik özellikleri. Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi, 1(2), 12-23.

Boydak - Özan, M. B. ve Şener, G. (2014). Öğretmenlerin okul müdürü algılarının liderlik modellerine göre incelenmesi: Elazığ ili örneği. Harput Araştırmaları Dergisi, 1(2), 111-130.

Chen L (2015). Sustainability and Company Performance: Evidence from the Manufacturing Industry. Unpublished Ph.D. Thesis, Linköping Studies in Science and Technology, Dissertations No. 1698, Linköping University Department of Management and Engineering, Sweden.

Chen, Y.T. & Chung, W. (2018). Selecting suppliers in sustainable supply chain management- A DEA approach. 6th Annual International Conference on Operations Research and Statistics (ORS 2018).

Sarıkaya, M. ve Kara, F. Z. (2007). Sürdürülebilir Kalkınmada İşletmenin rolü: Kurumsal Vatandaşlık, Celal Bayar Üniversitesi İİBF Yönetim ve Ekonomi Dergisi, C. 14, S. 2, ss. 221-233.

# Eğitim Yönetiminde Türkiye'de İz Bırakanlar

Gamze Tuti — MEB
Duran Mavi — MEB
Murat Özdemir — Hacettepe Üniversitesi

**Problem Durumu**

Eğitim Yönetimi alanı yirminci yüzyılın ilk çeyreğinde gelişmeye başlamıştır. Alan olarak, uzun yıllar boyunca kendine özgü kimliğini oluşturma çabası içerisindedir. Eğitim yönetimi ve okul yöneticiliği 19. yüzyılın son çeyreğinde ABD'de bir meslek olarak görülmeye başlanmıştır. 20. Yüzyılın ilk yarısında üniversitelerde bilimsel bir çalışma alanı olarak yer almıştır. Daha sonralarında Kıta Avrupası'na doğru yayılmıştır. (Oplatka, 2008). Alanın bir bilim dalı olarak Amerika Birleşik Devletleri'nde biçimlenip geliştiği bilinen bir olgudur. Eğitim yönetimine bakıldığında alanın üniversitelerde bölüm ya da birimleri bulunmakta, diplomaya götüren programları uygulamaya konulmakta, bir araştırma alanı olarak araştırma yapılmakta, bilimsel dergileri bulunmakta, mensuplarının bir ölçüde de olsa örgütlenmeleri söz konusu olmaktadır. Bu gelişmeler alanın giderek bilimsel bir kimlik kazanma süreci içerisinde olduğuna işaret etmektedir. Bir meslek olarak eğitim yönetimi ilk olarak on dokuzuncu yüzyılın son çeyreğinde kök salmaya başlamış, daha sonraki süreçte Amerikan üniversitelerinde bilimsel bir çalışma alanı olarak gelişmiştir. Bu yıllarda eğitimde verimlilik ön planda tutulmuş ve eğitimciler, özellikle eğitim yöneticiliği programlarına yönelmiştir. bu eğilim daha sonraki süreçte eğitim yönetiminin bilimleşmesi üzerinde derin bir etki göstermiştir. (Özdemir, 2017) Alanın epistemolojik temelleri, mesleğin akademik ve pratik boyutları arasındaki ilişki, ayrıca da alanın köklü değerleri yönetici hazırlama programlarının gelişiminde etkili faktörlerdir.

Diğer bir deyişle, yönetici hazırlama programlarının incelenmesi alanın epistemolojik temellerini, mesleki ve akademik boyutları arasındaki bağlantıyı ve alanın köklü değerlerini görme olanağı verecektir.

Bir bilim dalı olarak eğitim yönetimi alanının tarihsel gelişimi, kapsamı ve ne'liği üzerine yurt dışı çalışmalar ile alan taraması yapılmıştır (Bush, 1999; Callahan, 1962; Griffiths, 1979; Campbell vd., 1987; English, 2002; Fitz, 1999; Griffiths, 1979; Heck ve Hallinger, 2005; Hoy, 1994; Murphy ve Louis, 1999). Tarihsel gelişimi bağlamında alanın neliğine ve öncüllerine odaklanan yurtiçi çalışmalar ise çok sınırlıdır (Aydın, 2007; Balcı, 2008; Özdemir, 2017; Yılmaz, 2018). Eğitim yönetimi alanında Türkiye'de kurucu çalışmalara hizmet eden akademisyenlerin bir araya getirilmesiyle, alandaki yetişen diğer araştırmacılara katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda önceki çalışmalardan farklı olarak, Türkiye'de eğitim yönetimine iz bırakan öncü akademisyenleri derinliğine keşfetme ihtiyacı, bu çalışmanın gerekçesini oluşturmaktadır.

Eğitim yönetiminin tarihsel gelişim seyri içerisinde gözlenen paradigmal dönüşümleri temel alarak, alandaki öncü akademisyenlerin süreçteki derinliğini değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda Türkiye'de eğitim yönetimi alanında kurucu çalışmalarıyla daha ön plana çıkan ve eğitim yönetimi alanında iz bırakan akademisyenlere odaklanarak, onların katkılarını keşfederek ve değerlendirerek kronolojik öncüllemeye göre incelenmiştir.

**Yöntem**

Araştırmanın yöntemi nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesidir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Creswell, 2013). Kitaplar, ansiklopediler, dergiler, tezler, bildiriler, internet erişim siteleri doküman olarak kabul edilmektedir (Creswell, 2013). Araştırmada ülkemizde eğitim yönetimi tarihine hizmet etmiş insanlara ilişkin üretilen bilgiler incelenmiş ve betimsel analiz yöntemiyle yorumlanmıştır. Araştırmada eğitim yönetimi alanına kurucu hizmetleriyle ön plana çıkan beş bilim insanın hayatı incelenmiştir. Veriler toplanırken doküman olarak; kitap, dergi, makale ve sempozyum bildiri metni, tez, internet erişim siteleri incelenmiştir. Veriler betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Türkiye'de eğitim yönetimine hizmet etmiş insanlar öncelikle ilgili dokümanlara dayalı hayatları incelenerek kısa özetleri mevcut araştırmada verilmiştir. Araştırmada kullanılan dökümanların ne derecede doğru yorumlandığı ve kullanılış amacı konusunda asıl kaynaklara tekrar danışılarak görüş alınması planlanmaktadır. Bu yöntemle hem araştırmanın amacına uygun olarak kullanıldığı konusunda dökümanı sağlayan kaynakları rahatlatacak hem de varsa eksik ya da yanlı yorumlar düzeltilerek araştırmanın geçerliği ve güvenirliği de artırılması sağlanacaktır. Türkiye eğitim yönetimi tarihine öncü çalışmalarıyla hizmet etmiş akademisyenler öncelikle ilgili dokümanlara dayalı hayatları incelenerek kısa özetleri mevcut araştırmada verilecektir. İkinci aşamada Türk eğitim yönetimi tarihine hizmet etmiş akademisyenler yıllara göre ayrılacaktır. Üçüncü aşamada ise yaşadıkları bölge, yaşadıkları yıllar ve kurucu hizmet çalışmaları alanları başlıklarında incelenerek analiz edilecektir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu çalışmada eğitim yönetiminin yüzyılı aşan tarihi boyunca gelişimi takip edilmiştir. Bu amaçla eğitim yönetiminin bilimsel bir inceleme alanı olarak ABD'de başlayan serüveni ile ele alınmış ardından Türkiye'de eğitim yönetimi alanının tarihçesine değinilmiştir. Bu amaç doğrultusunda eğitim yönetim alanında ülkemizde kurucu öncü çalışmalarıyla ön plana çıkan bilim insanlarının hayatlarına yer verilmiştir. Kurutuluş Savaşından sonraki yıllarda ülkemizdeki eğitim reformlarını desteklemek amacıyla Ziya Bursalıoğlu, Haydar Taymaz, İbrahim Ethem Başaran, Yahya Kemal Kaya ve Mustafa Aydın gibi önemli alan akademisyenlerimiz lisansüstü eğitim almaları için devlet destekli yurt dışına gönderilmişlerdir. Aldıkları eğitimden sonra

yurda dönen öncülerimiz yaptıkları çalışmalar ve yetiştirdikleri öğrenciler ile yurdun dört bir yanına eğitim yönetiminin bir bilim dalı olarak uzanmasına ve Türkiye'de filizlenerek kökleşmesine önemli katkılar sunmuşlardır. Alanın Türkiye'de akademik bir çalışma alanı olarak ortaya çıkışı ve üniversiter yapı içinde yer alması 1965 yılında olmuştur. Dolayısıyla eğitim yönetiminin oldukça genç bir alan olduğunu ifade etmek mümkündür (Aydın ve Kepenekçi Karaman, 2007). Eğitim yönetimi yüksek lisans ve doktora programlarında "Türk Eğitim Tarihinde Eğitim Yönetimi" ya da "Eğitim Yönetiminin Felsefi ve Tarihsel Temelleri" gibi benzer ad içeren derslerde bu derslerin verildiği de düşünülürse bu çalışmanın özellikle alanda yetiştirilecek öğrencilere önemli katkılar sunması beklenmektedir. Bu çalışmayla eğitim yönetimi disiplininin gelişimine etki eden arka plandaki sosyal politik teknolojik ekonomik kültürel gelişmeleri değerlendirme, ülkemizdeki tarihsel evrimini ve güncel sorunlarının değerlendirilmesine de dolaylı olarak katkı sunulacaktır.

**Anahtar Kelimeler**: Eğitim yönetimi, eğitim yönetimi tarihi, iz bırakanlar

**Kaynakça**

Aydın, İ. ve Kepenekçi Karaman, Y. (2007). *Türkiye'de Eğitim Yönetimi Alanının Sözlü Tarihi: Öncü Akademisyenler*. Ankara: Pegem.

Aydın, M. (2007). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu.

Balcı, A. (2008). Türkiye'de Eğitim Yönetiminin Bilimleşme Düzeyi. *Kuram ve 4Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *54*, 181-209.

Campbell, R. F., Fleming, T., Jackson, N., & Bennion, J. W. (1987). A history of thought and practice in educational administration. New York: Teachers College Press.

Bush, T. (1999). Crisis or crossroads? The discipline of educational management in the late 1990s. *Educational Management and Administration*, *27*(3), 239-252.

Callahan, R. E. (1962). *Education and the cult of efficiency*. Chicago: The University of Chicago Press.

Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. M. Bütün & SB Demir, Trans. (Eds.). İstanbul: Siyasal Kitapevi.

English, F. W. (2002). The point of scientificity, the fall of the epistemological dominos, and the end of the field of educational administration. *Studies in Philosophy and Education*, *21*, 109-136.

Fitz, J. (1999). Reflections on the field of the educational management studies. *Educational Management and Administration*, *27*(3), 313-321.

Griffiths, D. E. (1979). Intellectual turmoil in educational administration. *Educational Administration Quarterly*, *15*(3), 43-65.

Heck, R. H., & Hallinger, P. (2005). The study of educational leadership and management: Where does the field stand today?. *Educational Management Administration and Leadership*, *32*(2), 229-244.

Hoy, W. K. (1994). Foundations of educational administration: Traditional and emerging perspectives. *Educational Administration Quarterly*, *30*, 178-198.

Murphy, J., & Louis, K, S. (1999). *Handbook of research on educational administration*. San Francisco: Jossey-Bass.

Oplatka, I. (2008). The field of educational management: Some intellectual insight from 2007 BELMAS national conference. *Management in Education*, *22*(3), 4-10.

Özdemir, M. (2017). Eğitim Yönetiminde Epistemik Bunalımın Arkeolojisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *23*(2), 281-304.

Yılmaz, K. (2018). Türkiye'deki eğitim yönetimi alanı ile ilgili çalışmalara eleştirel bir bakış. *Journal of Human Sciences*, *15*(1), 123-154.

# Devlet Okullarındaki Yönetici ve Öğretmenlerde Deprem Algısı ve Deprem Stresi ile Baş Etme Stratejilerinin İncelenmesi

Kübra Turhaner Murat Polat
MEB Muş Alparslan Üniversitesi

**Problem Durumu**

Depreme hazırlık süreci, genel anlamda halkın karşılaşacakları tehlikelerin farkında olduğu ve insanların kendilerini koruyabilecekleri bilgilerin sağlandığı bir "Güvenlik Kültürü (GK)" ile mümkündür. Çünkü önleme ve afet öncesi zarar azaltma, sürdürülebilir kalkınmanın sağlanması için gerekli ve öncelikli adımlardır. Bu nedenle, GK, okuldan evlere ve ardından topluluklara kadar farklı düzeylerde (Hosseini & Izadkhah, 2006) ele alınmalıdır. Bu durumun özellikle okullar açısından önemi büyüktür. Okullarda görevli yönetici ve öğretmenlerin depreme yönelik sahip oldukları algı düzeyinin ne olduğunun ve depremin yarattığı stresle daha çok hangi baş etme stratejilerini kullanarak üstesinden geldiklerinin bilinmesi ise okullarda afet/risk/acil/kriz yönetimi için temel bir içgörü sağlayabilir.

Nitekim Mızrak, Özdemir ve Aslan (2021) ile Özdemir vd.'nin (2001) de ifade ettikleri gibi ülkemiz topraklarının %92'si deprem riski taşıyan bölgelerden oluşmaktadır. Bu yüzden depremler, büyük can kayıplarına, sosyo-psikolojik ve ekonomik sorunlara neden olabilmektedirler çünkü ülke nüfusunun yarısından fazlası (%95) bu riskli bölgelerde yaşamaktadır. Ancak etkili bir deprem eğitimi ile bu sorunlar çözülebilir. Fakat deprem eğitimi üzerine yapılan tez çalışmalarını inceleyen Değirmençay ve Cin'e (2016) göre bu konuda yürütülen çalışmalar büyük oranda öğrencilerin örneklem olarak alındığı ve daha çok öğrencilerin deprem konusundaki bilgi düzeyi ve algılarını ölçen araştırmalardır. Başka bir deyişle okul yöneticileri ve öğretmenler de deprem algısını ölçen ve depremle baş etme stratejilerini ortaya koyan araştırmaların sayısı oldukça sınırlıdır. Dahası okullardaki afet ve acil durum yönetimi planlarını inceleyen Özmen, Gerdan ve Ergünay (2015), Türkiye'de ilk ve orta dereceli okullarda afet ve acil durum yönetimi planlarının hazırlanması açısından ne yazık ki henüz istenen düzeyde bir sistemin kurulamadığından yakınmaktadırlar. Oysaki Adıgüzel'in (2007) de açıkladığı haliyle Türkiye gibi deprem kuşağında yer alan ülkelerdeki okul yöneticileri ve öğretmenler, hem 21. yüzyılın eğitim sistemine uyum sağlamak hem de okullarını daha güvenli hale getirebilmek için daha çok çalışmak durumundadırlar.

Okullarda burada açıklandığı gibi göz ardı edilmemesi gereken bir afet olarak deprem konusunda geri kalınmasının altında yatan temel nedenlerden birinin ise okul yöneticileri ve öğretmenlerdeki deprem riski algısının yeterince araştırılmamasının yattığı düşünülmektedir. Dolayısıyla okul yöneticileri ve öğretmenlerde hem deprem riski algısının hem de deprem stresi ile baş etme stratejilerinin araştırılmasının eğitim yönetimi alanına katkı sağlama potansiyeline sahip olduğu öngörülmektedir.

Bu çalışmada okul yöneticileri ve öğretmenlerinin olası bir deprem senaryosu karşısındaki temel algı düzeyleri ve yaşayabilecekleri stres ile baş etme stratejilerinin keşfedilmesi yoluyla okullardaki risk/acil/afet yönetimi açısından alanyazına katkı sağlanması beklenmektedir. Araştırmanın okullar için geliştirilecek afet ve acil durum yönetimi politikaları açısından önem arz ettiği öngörülmektedir. Bu çalışmanın temel amacı devlet okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerde deprem algısı ve deprem stresi ile baş etme stratejilerinin incelenmesidir.

**Yöntem**

Bu araştırma kesitsel ve ilişkisel bir tarama (Olsen & St George, 2004) çalışmasıdır. Araştırmanın evren ve örneklemini Muş ili merkezindeki devlet okullarında (ilkokul, ortaokul ve lise) görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında verilerin toplanması sürecinde çevrimiçi hazırlanacak olan bir adet kişisel bilgi formu ile birlikte iki adet ölçek (Deprem Risk Algısı Ölçeği, Deprem Stresi İle Baş Etme Stratejileri Ölçeği) kullanılmıştır. Verilerin analizinde nicel analiz yöntemlerinden yararlanılmıştır. Araştırma verilerinin toplanması sürecinde ise daha ekonomik olması nedeniyle Google Drive üzerinden hazırlanan online bir Google Docs araştırma formu kullanılmıştır. Böylece veri toplama aracı, katılımcılar için bir onam formu ile birlikte araştırmaya dahil edilen okullardaki tüm yönetici ve öğretmenlere WhatsApp grupları üzerinden erişim linki paylaşılarak dağıtılmıştır. Dağıtılan online araştırma formunu doldurarak araştırmaya gönüllü katılım gösteren toplam katılımcı sayısı 263'tür. Ancak hep aynı şıkkı işaretleme ya da örüntü oluşturacak şekilde yanıtlama gibi nedenlerden dolayı dört (4) katılımcının yanıtları veri analizine dahil edilmemiştir. Buna göre veri toplama aracının net olarak geriye dönüş oranı ~%98'dir. Araştırma verilerinin toplanması süreci yaklaşık dört haftalık bir zaman diliminde gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin analizi öncesinde öncelikle ham veriler oluşturulan bir excel dosyası üzerinden ön inceleme işlemine tabi tutulmuştur. Bu aşamanın sonunda uygun şekilde kodlanmayan dört katılımcının yanıtları analizden çıkarılmıştır. Daha sonra ulaşılan verilerin analizi için JASP (Version 0.17.2) açık kaynak kodlu analiz yazılımı kullanılmıştır. Veriler üzerinde normal dağılım ve homojenlik testleri ile birlikte betimsel, ilişkisel ve nedensel karşılaştırmalı analizler yapılmıştır. Ulaşılan sonuçlar araştırmanın bulgular kısmında tablolar üzerinden detaylı şekilde sunulmuştur.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma sonunda deprem risk algısı ölçeğinin alt boyutları arasında betimsel açıdan bir karşılaştırma yapıldığında katılımcılar arasında bilişsel risk algısı - BRA düzeyinin duyuşsal risk algısına - DRA oranla daha yüksek olduğu görülmüştür (BRA>DRA). Başka bir deyişle okul yöneticileri ve öğretmenler için BRA bağlamında depremin neden olabileceği yıkım, maddi hasar, gelecek kaygısı ve yaygın etki konularındaki risk daha yüksektir. Katılımcıların deprem karşısında yaşayabilecekleri korku, endişe, dehşet ve depresyon hisleri - DRA ise daha çok ikinci sırada gelmektedir.

Araştırmanın ilk ilişkisel sonuçlarına göre; deprem stresi ile baş etme stratejileri ve cinsiyet değişkeni arasında anlamlı düzeyde değişen birtakım farklar bulunmaktadır. Bu farklar açısından bir karşılaştırma yapıldığında; erkek (E) katılımcıların OYD stratejisini depreme karşı bir baş etme stratejisi olarak kadın (K) katılımcılara oranla daha yüksek bir düzeyde benimsedikleri söylenebilir (E>K). Buna karşın kadın katılımcıların ise daha çok SDA stratejisini kendilerine yakın buldukları anlaşılmaktadır (E<K). Ayrıca kadın katılımcıların depreme yönelik risk algılarının ölçeğin DRA alt boyutunda erkeklere oranla manidar şekilde daha yüksek bir düzeyde olduğu da ortaya çıkmıştır (E<K). Araştırmanın nedensel-karşılaştırmalı sonuçlarını belirlemek adına yapılan LRA analizi sonrası katılımcıların kadın ya da erkek olma durumu ile SDA ve DRA alt boyutlarına verdikleri yanıtlar arasında anlamlı düzeyde pozitif yönlü; yaş, OYD ve BRA alt boyutlarında ise negatif yönlü bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Bu ilişki üzerinde mesleki kıdem, görev yapılan okul türü, okuldaki görev türü ve herhangi bir afet eğitimi alıp-almama değişkenlerinin ise pozitif yönlü bir etkisi bulunmaktadır. Bu bağlamda herhangi bir afet eğitimi almış mesleğinde 11-20 yıl arası kıdeme sahip ilkokul ve/veya ortaokullarda görevli kadın öğretmenler arasında depreme karşı duyuşsal risk algısı (DRA) arttıkça deprem stresi ile baş etmek için erkeklere oranla daha yüksek bir düzeyde sosyal destek arama (SDR) davranışına yönelmektedirler. Buna karşın yaş değişkenindeki artışın kadın öğretmenlerde erkek öğretmenlere oranla daha büyük oranda depreme karşı bilişsel risk algısı (BRA) ve deprem stresi ile baş etmek için olumlu yeniden değerlendirme (OYD) stratejisini benimseme durumunda azalmaya neden olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler**: Deprem, deprem algısı, deprem stresi, okul yöneticileri, öğretmenler, afet yönetimi, lojistik regresyon analizi

**Kaynakça**

Adıgüzel, S. (2007). *İlköğretim okul müdürlerinin deprem ile ilgili kriz yönetimine ilişkin yeterlikleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Değirmençay, Ş. A., & Cin, M. (2016). Türkiye'deki deprem eğitimi araştırmaları: Betimsel içerik analizi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *13*(1), 301-314.

Hosseini, M., & Izadkhah, Y. O. (2006). Earthquake disaster risk management planning in schools. *Disaster Prevention and Management: An International Journal*, *15*(4), 649-661.

Mızrak, S., Özdemir, A., & Aslan, R. (2021). Adaptation of hurricane risk perception scale to earthquake risk perception and determining the factors affecting women's earthquake risk perception. *Natural Hazards*, *109*(3), 2241-2259. https://doi.org/10.1007/s11069-021-04918-z

Olsen, C., & St George, D. M. M. (2004). Cross-sectional study design and data analysis. *College entrance examination board*, *26*(3), 2006.

Özdemir, Ü., Ertürk, M., Güner, İ., & Koca, M. K. (2001). İlköğretimde deprem ve depremin zararlarından korunma yollarının önemi. *Doğu Coğrafya Dergisi, 7*(7), 111-131.

Özmen, B., Gerdan, S., & Ergünay, O. (2015). Okullar için afet ve acil durum yönetimi planları. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırmalar Dergisi*, *3*(1), 37-52.

# Öğrencilerin, Okul Yöneticilerinin İletişimine İlişkin Beklentileri

Aynur Taşcıgil — MEB
Sadegül Akbaba Altun — Başkent Üniversitesi

**Problem Durumu**

Bir kurumun amaçlarını gerçekleştirebilmesi için etkili iletişim ağı oluşturması gerekir. Eğitim kurumlarının var oluşundaki en etkin sebep iletişim olduğu için bu kurumun başarılı ya da başarısız olmasını oradaki iletişim şekli belirler. İletişim becerisi iyi olan biri aynı zamanda örgüt içerisinde iyi bir yöneticidir. Yönetimde başarılı olan bir yöneticinin en önemli yeteneği etkili bir iletişim yetisine sahip olmasıdır. (Eroğlu ve Sunel, 2004). Sosyal bir örgüt olan okullarda iletişimin nasıl gerçekleştiği oldukça önemlidir. Okuldaki verimli işleyişi ve başarıyı belirleyen en önemli etken olumlu iletişiminin olmasıdır. İletişim becerileri yönünden kendini her yönüyle geliştiren bir okul yöneticisinin ve öğretmenlerin, öğrencileri ve velileriyle gerçekleştirecekleri etkili bir iletişim, öğrencilerin beklentilerini anlamasını kolaylaştıracağı için kurumun başarısı da doğru orantılı olarak artar. (Eroğlu, 2008, s.227). Ahmet Şerif İzgören, iletişimde ve bilgide hiyerarşinin olmadığını savunur. İletişime açık olan bir sistem yöneticisiyle kurulan sağlıklı bir iletişim, yeni fikirlerin ortaya çıkmasını ve çoğalmasını sağlar. Bu fikirleri gerçekten değerlendirmeye alan bir yönetici bulunduğu kurumda değişime yol açar. (İzgören, 2008, s.34). Okullarda yönetici, iş gören, öğretmen ve öğrenciler arasındaki etkili ve sağlıklı bir iletişimin sürekliliği örgütsel iletişime verilen önemle gerçekleşir. (Çınkır, 2004). Bu nedenle yönetici ve çalışanlar, ihtiyaç duyulan etkili iletişim becerilerini örgütsel faaliyetlerin yerine getirilmesi için kullanabilmelidir. (Cemaloğlu, 2021, s.191). Örgütsel yapıyı iyi bilen ve etkili iletişim becerilerini kullanabilen bir yönetici bilgi kanallarını en iyi ve en doğru biçimde kullanarak bulunduğu kurumun etkililiğini arttırabilir. Özdemir'e göre ise etkili ve sağlıklı bir örgütte iyi bir iletişim sistemi olmalıdır. Çünkü örgütler, kendine özgü işlevleri gerçekleştirebilmek için hem örgüt içerisine hem de örgüt dışına yönelik etkili bir iletişime ihtiyaç duymaktadır. (Özdemir, 2022, s.178). Bu bağlamda bir okul yöneticisinin öğretmen, öğrenci, okul personel çalışanı ve velileriyle iletişiminin daha etkili olabilmesi, kurumunun amaçlarını sağlıklı bir şekilde gerçekleştirebilmesi için okul yöneticisinin iletişim yöntemlerini bilmesi ve iletişim becerilerini kullanabilmesi önemlidir. (Sağır ve Parlak, 2018). Okul yöneticilerinin çalışanları arasında yüksek dayanışma ortamı oluşturmak, okulda demokratik bir iklim yaratmak ve öğrenci-öğretmen motivasyonunu en üst seviyede tutmak için iletişim konusunda kendilerini geliştirebilmeleri amacıyla eğitimlere ve konferans ve seminerlere katılması gerekir. (Doğan, Çetin ve Koçak, 2015). Yapılan bir araştırma makalesinin bulguları, okul müdürlerinin iletişim beceri düzeylerinin iyi olduğunu ortaya koysa da iyileştirmeye açık yönlerinin de olduğunu gösterir. Okul yöneticisi seçme ve yetiştirme uygulamasında iletişim becerileri altında bir kriterin olması gerektiği vurgulanır. (Akan ve Mehrdad, 2019). Okulda öğretmenlerin etkili bir rol oynayabilmesi için her iki taraf için karşılıklı güven, sağlıklı bir iletişim, huzurlu bir ortam ve önemsenmek gibi temel ihtiyaçlarının giderilmesine gerek vardır. (Şanlı, Altun ve Karaca, 2014). Okullarında olumlu ve verimli bir şekilde örgüt iklimini oluşturan yöneticiler iletişimin önemini bilen ve uygulayabilen yöneticiler olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmen ve öğrencilerin başarısını arttıracak en önemli faktör ise etkili okul ikliminin oluşturulmasıdır. (Aydoğan ve Kaşkaya, 2010). Bu bağlamda okul örgütünün etkili bir okul olabilmesi ve amaçlarını gerçekleştirebilmesi için bazı niteliklere sahip olması gerekir. Eğitim öğretim ve yönetim sürecinde öğrencilerin yüksek standartlarda akademik başarıları yakalamalarına olanak sağlayacak bir yapı olması gerekmektedir. Bu yapı içerisinde ise okul yöneticisi, öğretmen ve öğrenciler arasında karşılıklı etkili iletişim sağlayabilecekleri, düşünce ve fikirlerini söyleyebilecekleri, çevreleriyle etkileşimde olacakları bir okul kültürü oluşturulmalıdır. (Mujis, 2004). Okulun etkililiği ve öğrenci başarısını sağlamadaki rolü son zamanlarda sorgulanırken, eğitimin temel öğesi olan öğrencinin ihtiyaçlarının göz ardı edilmesi, okulun amaçlarına ulaşmak için uygulamalarını yeniden gözden geçirmesini gerektirmektedir. (Schlechty, 2011).Bu yeni rol ve görevlerin yenilenmesinde temel nokta öğrenci başarısı olmalıdır ve bu ancak kurum liderlerinin etkili ve sağlıklı iletişimiyle mümkündür. (Özden, 2011).

Bu araştırmada, öğrencilerin okul müdürlerinin iletişimine ilişkin beklentilerinin öğrenci görüşleri ışığında açığa çıkarılması amaçlanmıştır. Bu araştırmada, öğrencilerin, okul müdürleriyle rahatça iletişim kurup kuramadığı, okul müdürlerinin öğrencilerle iletişim kurarken kullandığı dilin niteliği, yaşanılan iletişim çatışmalarının neler olduğu ve okul müdürlerinin etkili iletişim becerilerine sahip olup olmadığı ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

**Yöntem**

Okulların amaçlarına ulaşabilmelerinde eğitimin en önemli parçası olan öğrencilerin kendilerini güvende hissetmeleri açısından okul yöneticilerinin etkili iletişim becerilerine sahip olması ve öğrencilere iletişim kanallarının açık olduğu bir eğitim öğretim ortamın sunması oldukça önemlidir.

Araştırmada, okul yöneticilerinin iletişim becerilerinin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi amacıyla nitel bir çalışma yapılmıştır. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, bir konu hakkında detaylı veri elde etme şekli olup katılımcıların bilgi, tutum ve davranışlarının ortaya çıkarılmasını sağlar. (Şimşek ve Yıldırım, 2013). Olgubilim, farkında olup da derinlemesine bir araştırmaya girmediğimiz olgulardır. Fenomolojik yaklaşım olarak da bildiğimiz bu araştırma deseni, bir olguyu daha iyi tanımlamayı amaçlar. Bu olgular tümüyle yabancı olmadığımız

ama tam olarak da anlamını kavrayamadığımız durumları, olayları, deneyimleri, algıları ve yönelimleri araştırmak içindir. Dolayısıyla bu deneyimlere sahip olan insanlar ile derinlemesine görüşmelerin yapılması gerekmektedir. Olgu bilim araştırmalarında başlıca veri toplama aracı görüşmedir. (Demirel, 2012).

Bu araştırmanın evrenini, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Antalya ili Kepez İlçesinde bulunan ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda aynı eğitim düzeyinde öğrenim gören 10 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunda, genel Anadolu Lisesi, nitelikli Anadolu Lisesi, Meslek Lisesi ve Fen Lisesi olmak üzere 9,10,11. sınıflarda okuyan rasgele seçilmiş öğrenciler yer almaktadır. Bu araştırmanın çalışma grubunu belirlemek için, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örneklemesi yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme modelinde, çeşitlilik gösteren durumlar arasında ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığı bulmaya çalışılır ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutları ortaya koyulur. (Demirel, 2012). Araştırmaya katılan 10 öğrencinin seçiminde çeşitliliğe dikkat edilerek öğrencilerin farklı okullarda ve sınıflarda olmasına, cinsiyete ve yaş ayrımına özen gösterilmiştir. Öğrencilerin soruları cevaplamada rahat olmaları için isimlerinin gizli tutulacağı söylenmiş, mahremiyetini sağlamak için araştırma içinde her bir öğrenciye bir kod ve numara verileceği belirtilmiştir.

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerden araştırma amacı kapsamında veri toplanabilmesi için araştırmacı tarafından yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formunda öğrencilerin, okul yöneticilerinin iletişimine ilişkin beklentilerini tespit etmeye yönelik sorular yer almıştır. Veri toplama aracındaki görüşme sorularının oluşturulmasında öncelikli olarak gerekli literatür araştırması yapılmıştır. Hazırlanan sorular, üniversitede eğitim bilimleri alanında öğretim görevlisi olarak çalışan uzmanların görüşlerine sunulmuştur. Uzman kişiler form üzerinde soruların uygun olup olmadığına karar vermiş ve sorular üzerinde gerekli düzeltmeler yapılarak görüşme soruları son şeklini almıştır. Görüşme formu, araştırma amacına uygun, katılımcıların kolaylıkla cevaplayabilecekleri şekilde çoğunlukla açık uçlu sorulardan oluşmuştur. Öğrencilerle görüşme yapmak için okul müdüründen gerekli izinler alındıktan sonra öğrencilere kimliklerinin gizli tutulacağı söylenmiş, görüşme formundaki sorulara verilen yanıtlar kayıt altına alınmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu araştırmada; öğrencilerin okul müdürlerinin iletişimine ilişkin beklentileri öğrenci görüşleri doğrultusunda açığa çıkarılmaya çalışılmıştır. Öğrencilere, okul müdürleriyle rahatlıkla iletişim kurup kuramadıkları yönünde sorular sorulmuş ve verdikleri cevaplara göre öğrencilerin büyük çoğunluğunun okul müdürleriyle iletişim kurabildikleri görülmüştür. Ancak öğrencilerin, okul müdürleriyle iletişim kurabildiklerini söylemelerine rağmen, iletişim kurarken kaygı duyup duymadıkları yönündeki soruya ise çoğunluğunun kaygı yaşadığı yönünde cevap verdikleri fark edilmiştir. Bu sonuçlardan da anlaşılacağı üzere öğrenciler genel olarak okul müdürleriyle iletişim kurabilecekleri yönünde kendilerine güvenirken, okul müdürlerinin yaklaşımı ve öğrencileriyle iletişim kurarken kullandıkları dilin niteliği öğrencilerin kaygı duymalarına sebep olmaktadır. Okul müdürlerinin öğrencileriyle iletişiminde resmi bir dil kullanması, öğrencilerin sorunlarına sert ve kaba bir dille cevap vermesi, zaman zaman kibirli bir üslup sergilemesi öğrencilerin okul müdürleriyle rahatlıkla iletişim kurmalarını engellemektedir. Öğrencilere, okul müdürleriyle iletişim kurarken yaşadıkları iletişim engellerinin neler olduğu sorulduğunda ise, öğrencilerin verdiği cevaplar, okul müdürleriyle kuşak çatışmasından kaynaklı fikir çatışmalarının olduğu yönündedir. Okul müdürleriyle kuşak çatışması yaşadığını ve bu yüzden anlaşılmadığını düşünen öğrenciler, aynı zamanda kendilerinin dinlenmediği ve görüşlerinin önemsenmediği yönünde de görüş bildirmişlerdir. İletişim anlaşılmaktır. Bu sonuçlara bakıldığında ise öğrencilerin okul müdürleri tarafından anlaşılmak istendiği açıkça görülmektedir.

Araştırmanın sonucu olarak; öğrencilerin okul müdürlerinin iletişimine ilişkin beklentilerine bakıldığında, okul müdürleriyle rahatlıkla iletişim kurabilmeyi, kaygı duymadan sorunlarını anlatabilmeyi ve müdürleri tarafından anlaşılabilmeyi istemektedir. Okul müdürlerinin, öğrencileri ile iletişime geçerken samimi ve anlayışlı bir dil kullanması öğrencileri motive etmekte, bu bağlamda öğrenciler için okul müdürlerinin kullandığı dilin niteliği çok büyük önem taşımaktadır. Öğrenciler, kısa süren bir iletişim dilinden ziyade anlaşıldığını, değer verildiğini, önemsendiğini hissettiren bir iletişim dili kurmayı beklemektedir. İletişime geçerken Türkçeyi etkin ve düzgün kullanabilen, sert, kibirli, otoriter ve çok resmi bir dili tercih etmeyen okul müdürlerini kendilerine daha yakın görmektedirler. Öğrenciler, okul müdürleriyle aralarında belirgin bir kuşak farkının olmasının da bir iletişim engeli oluşturduğunu düşündüğünden kendilerini anlayan, anlamak için çaba gösteren, kendini yenileyen, geliştiren okul müdürlerine ihtiyaç duyduklarını belirtmektedirler. Okullarda, gelenekçi yaklaşımı uygulayan değil çağdaş yaklaşımı benimseyen, etkili iletişim becerisine sahip okul müdürlerini görmek istemektedirler.

Araştırma bulguları, öğrencilerin çoğunluğu her ne kadar okul müdürleriyle rahatlıkla iletişim kurabildiklerini gösterse de okul müdürlerinin iyileştirmeye açık yönlerinin de olduğu ortadadır. Dolayısıyla, okul müdürlerine zaman zaman etkili iletişim becerileri konusunda seminerler, kurs ya da konferanslar düzenlenmelidir. Okul müdürleri seçme ve yerleştirme uygulamalarında etkili iletişim becerisi bir seçme kriteri olarak değerlendirmeye alınmalıdır. Okul müdürlerine çağdaş yöneticilik ve liderlik gibi konularda da hizmet içi eğitimler verilmelidir. Okul yöneticilerinin atanması ile ilgili ölçütlere, eğitim yönetimi ve denetimi alanında yüksek lisans yapmış olma şartı getirilmelidir.

**Anahtar Kelimeler**: Okul yöneticileri, öğrenciler, iletişim becerileri, iletişim çatışmaları

**Kaynakça**

Akan, D., Mehrdad, A. (2019). Okul müdürlerinin iletişim becerilerinin öğretmen algılarına göre incelenmesi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi. *SBE Dergisi, 9*(1), 296.

Aydoğan, İ., Kaşkaya, A. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin iletişimin becerilerinin yönetici ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. Gazi Üniversitesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*(1).

Cemaloğlu, N. (2020). Eğitimin pin kodu. Ankara: Pegem Akademi.

Cemaloğlu, N., Özdemir, M. (2021). Eğitim yönetimi. Ankara: Pegem Akademi.

Cüceloğlu, D. (2007). Yeniden insan insana. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Cüceloğlu, D. (2007). Keşkesiz bir yaşam için iletişim. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çetin, Ş., Doğan, S., Koçak, O. (2015). Okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmen algı ve görüşleri. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi. 9*(1), 57-84

Çınkır, Ş. (2004). Okulda etkili öğretmen ve öğrenci ilişkisinin yönetimi. MEB Yayınları Dairesi Başkanlığı. *Milli Eğitim Dergisi, 161*.

Demirel, F. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Eroğlu, E., Sunel, G. (2004). Yöneticilerin iletişim becerilerinin değerlendirilmesi ve penguen gıda işletmesinde bir uygulama. Doğu Akdeniz Üniversitesi. *Review of Social, Economic& Business Studies, 3(*4), 178-203.

Eroğlu, F. (2008). Davranış bilimleri. Beta Yayıncılık.

Glesne, C., Peskin, A. (1992). Nitel araştırmaya giriş. (Ersoy, A. ve Yalçınoğlu, P., Çev.Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.

İzgören, A. Ş. (2008). İş yaşamında 100 kanguru. Sistem Liderliği. Elma Yayınevi.

McEvan, E. K. (2003). Ten traits of highly effective principals: From good to great performance. *Corwin Press.* 312.

Mujis, R. D. (2004). Tales of American comprehensive school reform: *Success, Failure, and Reflections, School Effectiveness and School Improvement, 15*(3-4), 490.

Özdemir, S. (2022). Eğitimde örgütsel yenileşme. Ankara: Pegem Akademi.

Parlak, F., Sağır, M. (2018). Okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile örgütsel güven arasındaki ilişki. *Ekev Akademi Dergisi*, 76.

Schlechty, P. (2011). Okulu yeniden kurmak (Çev. Y. Özden). Ankara: Pegem Akademi.

Şanlı, Ö., Altun, M., Karaca, R. (2014). Okul yöneticilerinin iletişim becerilerinin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. EBED İnönü Üniversitesi. *Eğitim Bilimleri Entstitüsü Dergisi, 1*(2).

TDK (Türk Dil Kurumu), (2023). Türk Dil Kurumu sözlüğü. Erişim: https://sozluk.gov.tr/, 01.05.2023

Terzi, A. R. (2000). Örgüt kültürü. Ankara: Nobel.

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

# Okul Yöneticilerinin Anma Törenleri ve Milli Törenlerin Kutlanmasına Yönelik Görüşleri Üzerine Nitel Bir Durum Çalışması

Ayşe Bucak
Başkent Üniversitesi

Sadegül Akbaba Altun
Başkent Üniversitesi

**Problem Durumu**

Kültür, geçmişten gelen miras yoluyla aktarılanlar ile bugünkü zamanın getirdiği durum arasındaki analizlerden hareketle gelecek için bir sentez yaratmaktır (Reimann, 1986). Bu aktarımın gerçekleştiği ilk yer aile ve sonrasında da okullardır. Okul, kültürü geliştiren ve yayan, toplumun en önemli örgütüdür. Birçok rolü olan okulun kültür aktarımındaki rolü ve bireyin kültürlenmesindeki rolü çok önemlidir. Eğitim ve öğretim süreci içerisinde bir bireyin gerekli bilgi ve becerilerinin yanı sıra mutlaka ki kültürünü, değerlerini ve bunların önemini okulda öğrenmesi, anlamlandırması ve içselleştirmesi gerekmektedir. Bu önemin öğrencilerimizin kültürel düzgülerinin içinde 'törenlerin ifade ettiği anlam benim için önemlidir' diyerek yer alması için okullarda ne yapabiliriz veya neleri farklı yapmalıyız soruları mutlaka sorulmalıdır. Kültürel düzgü, insana neyi, niçin, ne nicelikte ve nitelikte yapması gerektiğini gösteren ve davranışları düzenlemeye yarayan yazılı ya da yazılı olmayan değerlerdir (Başaran, 2008). Bu değerler okul ortamında bazen üstü örtülü bir şekilde öğrenciye sunulur. Bu bağlamda örtük program diye adlandırılan bu sistem farkına varılmadan öğrenciye kazandırılan değerleri, tutum ve davranışları içerir. Örtük program, sınıflarda ve okullarda öğrenme sürecinin birer parçası olan ve çoğu zaman farkına varılmayan veya bilerek yöneltilmeyen bütün bilgi, değer ve inançları kapsamaktadır (Horn, 2003). Öğrenciler farkında olmadan kişisel ve sosyal etkileşimlerini kapsayan örtük programdan da öğrenmektedirler. Okulda törenlerde bu örtük program dahilinde öğrenmeye çok iyi bir örnektir. Ritüeller (adetler), kültürel kalıp ve değerleri güçlendirmek için yapılan törensel eylemlerdir (Terzi, 2000). Bu değerler öğrencilere müfredat kapsamında sınıf içinde öğretmenler tarafından aktarılsa da, örneğin bir tören ortamında sunum yapan bir söz korosunun aktarımıyla örtük bir öğrenme sağlanacaktır. Bu bağlamda törenler önemli bir örtük program aracıdır diyebiliriz. Örtük program, okuldaki toplumsallaşma süreci aracılığıyla sosyal normları ve ahlaki değerleri gizli bir şekilde aktarmaktadır (Giroux, 1983). Okullarımızda düzenlenen anma törenleri kültürümüzün önemli bir parçasıdır. Anma törenlerinin kapsamına milli bayramlar ve belirli gün ve haftalar girer. Bu günler bizim kültürel öz değerlerimizdir. Bu özel günlerin törenlerle anlam ve önemine uygun kutlanması önem arz etmektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin törenlerin anlamına uygun kutlanması ile ilgili görüşleri, bakış açıları ve yaklaşımları öğrencilerde gelişecek olan beceriler ve değerler açısından önem teşkil etmektedir. Törenleri yönetmek okul müdürünün rollerinden biridir. İş görenden beklenen rol ile iş görenin yönetsel erki ve konumu arasındaki ilişki yüksektir (Başaran, 2008). Törenlerdeki her türlü düzenlemeden aslen okul müdürü sorumludur ve onların gözetimi ve denetiminde tüm organizasyon gerçekleşmektedir. Bu çerçevede okul müdürlerinin bu konuda titiz ,özenli ve istekli çalışmaları okulun diğer paydaşları açısından da özendirici olacak ve törenlerin anlamına uygun bir şekilde kutlanmasında okul müdürlerinin rolünün önemini yansıtır nitelikte olacaktır.Türk Milli eğitiminin Temel İlkelerine baktığımızda 7. madde de Atatürk İnkılap ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliği doğrultusunda eğitim sistemimizin her derece ve türü ile ilgili ders programlarının hazırlanıp uygulanmasında ve her türlü eğitim faaliyetlerinde Atatürk inkılap ve ilkeleri ve Anayasada ifadesini bulmuş olan Atatürk milliyetçiliği temel olarak alınır der. Milli ahlak ve milli kültürün bozulup yozlaşmadan kendimize has şekli ile evrensel kültür içinde korunup geliştirilmesine ve öğretilmesine önem verilir der. Buradan hareketle, okullarda müfredat içine yerleştirilen törenlerde bu kök değerleri geliştirmeyi hedefleyen ve bu bağlamda amaçlar belirler nitelikte olmalıdır. Milli Eğitim temel kanunundaki kök değerler müfredat içinde her branş için ders programına entegre edilmeli, gerektiğinde örtük program çerçevesinde de yürütülmeli ve bu kazanımlar öğrencilere sağlanmalıdır. Sosyal Etkinlikler kapsamındaki tören yönetmeliğinin daha çok törenlerin biçimsel gereklilikleri üzerinde durduğu görülmüştür. Bu bağlamda bu bölümde törenlerle öğrencilere kazandırılması gereken kök değerlerle ilgili maddelerin yokluğu hissedilmektedir. Bu çalışmanın amacı okul yöneticilerinin anma törenlerinin ve milli törenlerin anlamına uygun kutlanmasına yönelik görüş ve değerlendirmelerini öğrenmektir. "Okul yöneticilerinin anma törenlerinin ve milli törenlerin anlamına uygun kutlanmasına yönelik görüş ve değerlendirmeleri nelerdir?" sorusu, bu araştırmanın problemidir.

**Yöntem**

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma insanların yaşam tarzlarını, öykülerini, davranışlarını, örgütsel yapıları ve toplumsal değişmeyi anlamaya yönelik bilgi üretme süreçlerinden biridir (Strauss ve Corbin, 1990). Nitel araştırmada araştırmanın konusunu içeren olay veya olgu kendi doğal ortamında incelenir (Patton, 1987). Bu araştırmanın nitel araştırma yöntemiyle yapılmasının nedeni alan yazında okul kültürü ile ilgili birçok çalışma bulunmasın rağmen törenlerle ilgili bir çalışmaya rastlanmamasındandır. Araştırma yapılırken nitel araştırma desenlerinden birisi olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, görgül bir araştırma yöntemidir (Yin, 1984). Bu araştırmada durum çalışması desenlerinden bir tanesi olan tekli durum deseni kullanılmıştır. Tekli durum deseninde, tek bir analiz birimi vardır. Daha önce alanda çalışılmayan durumlar bütüncül tek durum analizi kullanılarak çalışılabilir ve bu da daha sonraki araştırmacılar için belli bir konunun su yüzüne çıkması ve daha sonra yapılacak araştırmalara temel olması açısından önemlidir (Şimşek ve Yıldırım,

1999). Bu araştırmada okul yöneticilerinin okul kültürünün önemli bir parçası olan törenlere yönelik görüşleri incelenmiş ve bu bağlamda bireysel ve örgütsel yapıdaki işleyiş, değerler ve davranışlara yönelik görüşleri alınmıştır. Araştırmanın örneklemi 2022-2023 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Denizli ili Merkezefendi ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir özel okuldaki iki okul müdürüdür. Araştırma "amaçlı örnekleme yöntemi" kullanılarak yapılmıştır. *"Amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu varsayılan durumların ayrıntılı çalışılmasına yardımcı olur. Bu bağlamda birçok durumda olay ve olguların açıklanmasını ve keşfedilmesini sağlar" (Patton,1987).* Bu araştırmada Amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme ve kolay ulaşılabilir örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yönteminde önceden belirlenen bir dizi ölçütü karşılayan durumlar çalışılır (Şimşek ve Yıldırım, 1999). Bu araştırmada okul yöneticilerinin en az 10 senelik yöneticilik tecrübeleri olması bu ölçütü oluşturmaktadır. Araştırmanın bir diğer örneklem yöntemi olan kolay ulaşılabilir durum örneklemi araştırmacıyı, kendisine yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir duruma yönlendirir, bu yöntem araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır (Şimşek, Yıldırım, 1999). Bu araştırmada okuldaki törenlere ve tören komitesine liderlik yapan, bu konuda zengin bilgi ve tecrübesi olan okul yöneticileri ile görüşülmüş ve onların anma törenleri ile ilgili görüşleri alınarak ayrıntılı bilgiye ulaşılmıştır. Araştırmanın yapıldığı kurum, 34 yıl önce ilkokul kısmıyla kurulmuş ve bugün Türkiye'nin dokuz farklı ilinde, 850'nin üstünde öğretmeni, 300 dolayında destek personeli ve 8000'nin üzerinde öğrencisiyle hizmet veren bir kurumdur.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Yöneticiler için törenlerin anlamına uygun olması demek, törenlerle ve törenlerdeki içerik ile öğrencilerde Atatürkçü düşüncenin gelişmesi, Atatürk bilincinin yerleşmesi, Atatürk ve Atatürk ilke ve İnkılaplarının anlaşılması, Cumhuriyet, ulusal egemenlik, bağımsızlık ve milli mücadele gibi kavramların yerleşmesi ve bunların yanında öğrencilere bu alanda verilen rol ve sorumluluklarla onlardaki bu değerleri ve kavramları anlamlandırmak, geliştirmek demek olduğunu görüyoruz. Bu çerçevede yöneticiler öncelikle törenlerin anlamına uygun kutlanması dendiğinde Atatürk sevgisi ve vatan sevgisini temel alan ve içine aldığı kavramları ve değerleri de geliştirecek törenleri anlamına uygun buluyorlar. Yöneticilerin öğrencilerin törenlere katılımına dair görüşlerine baktığımızda, törende görev alan öğrencileri ve seyirci öğrencileri, tören esnasında ve tören sonrasındaki durumlarından hareketle değerlendirdikleri görülmektedir. Bu bağlamda görevli öğrenciler tören sırasında gayretli, sorumlu, bilinçli ve olgun davranmaktadırlar. Bireysel olarak gelişim gösterdikleri görülmektedir. Törenlerde görev öğrencilere törenlerde görev vermenin onlardaki olumlu nitelikleri ortaya çıkarttığı ;onları gayretli, sorumlu, bilinçli ve olgun kıldığını, bu öğrencilerin tören sonrasında da sorumluluk alanlarının genişlediği ve etkinliklere daha aktif katıldıkları görülmektedir.Yöneticilerin törenlerde öğretmenlerin katkılarına yönelik görüşleri incelendiğinde görevli öğretmenleri ve branş öğretmenlerini tören öncesinde, tören esnasında ve tören sonrasındaki katkılarından hareketle değerlendirdikleri görülmektedir. Görevli öğretmenlerden tören öncesinde tören komitesini oluşturmak, tören için kendi branşları kapsamında günün anlam ve önemine dair içerik üretmek, bu içeriği üretirken yaratıcı ve yenilikçi çalışmalar yapmak, tören komitesi toplantısına hazırlıklı gelmek gibi beklentileri olduğu görülmektedir. Görevli öğretmenlerin törene şekil veren ve içeriği belirleyen kişiler olarak bu rollerinin önem taşıdığını söyleyebiliriz. Diğer branş öğretmenlerinden de törene katılacak öğrencilerin seçimini yapması, bu seçimi yaparken fırsat eşitliği sağlayarak herkese eşit fırsat vermesi, uygun öğrencileri uygun görevlere motive etmesi beklenmektedir. Kendi dersinde günün anlam ve önemine dair içerik oluşturarak bilgiyi pekiştirmesi gerekmektedir. Öğrencileri bu bağlamda desteklemeli ve yönlendirmelidirler. Tören esnasında sınıflarının yanında olarak sükûneti ve düzeni sağlamaları ve oluşabilecek herhangi bir sorun karşısında problemi çözebilmeleri beklenmektedir. Yöneticilerin törenler ve okul kültürü arasındaki ilişkiye yönelik görüşlerine baktığımızda törenleri okul kültürünü geliştirmede önemli bir unsur olarak gördükleri sonucuna varabiliriz. Bu bağlamda törenler ile okul içi dayanışmanın, yardımlaşmanın, birlik ve beraberliğin arttığını söylemişlerdir. Yöneticilerin törenlerin milli birlik ve beraberlik ve yurt sevgisinin oluşması ile ilgili görüşlerine baktığımızda aralarında doğrudan olumlu ve geliştirici bir bağ gördükleri sonucunu çıkarabiliriz. Bu bağlamda törenlerin milli birlik ve beraberlik ve yurt sevgisi ile ilgili bilinç oluşturmada, bu bilinci geliştirmede, bunun için ortam hazırlamada önemli bir etkisi olduğunu görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Anma töreni, milli törenler, kültür, okul kültürü

**Kaynakça**

Akıncı, Z. (1998). Kurum Kültürü ve Örgütsel İletişim. İzmir: İletişim Yayınları.

Aşkar, N. (2017). Ankara İli Kamu Eğitim Okulları Müdürlerinin Sergiledikleri Özgeci Davranışlar ile Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Avcı, N. (2007). Resmi Bayram ve Törenlerin Kutlanma Şekilleri ile ilgili Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Üzerine Bir Değerlendirme (Afyonkarahisar Örneği), Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar.

Başaran, İ. E. (1982). Örgütsel Davranışın Yönetimi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Başaran, İ. E. (2008). Örgütsel Davranış, İnsanın Üretim Gücü. Ankara: Ekinoks Eğitim Danışmanlık.

Bayrakçı, M. (2007). Sosyal Öğrenme Kuramı ve Eğitimde Uygulanması.Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 14.s. 198-210.

Deal, T. E. and Kennedy D. K. (1983). Culture and School Performance: Educational Leadership, 40 (5), 14-15.

Deal, T. E. and Peterson, D. K. (1999). Shaping School Culture: The Heart of Leadership. San Fransisco: Jossey Bass Publishers.

Hoy, W. K. (1990). Organizational Climate and Culture: A conceptual analysis of the school workplace. Journal of Educational and Psychological Consultation, 1(2), 149-168.

Katzenmeyer, M. ve Moller, G. (2009). Uyuyan Devi Uyandırmak: Öğretmen Liderler Yetiştirmek. İstanbul: Nobel Yayıncılık.

Özdemir, A. (2006). Okul Kültürünün Oluşturulması ve Çevreye Tanıtılmasında Okul Müdürlerinden Beklenen ve Onlarda Gözlenen Davranışlar. *Türk Eğitim Bilimleri* Dergisi,*4(4)*, 411-433

Saphie, J. and King M. (1985). Good Seeds Grow in Strong Cultures. Educational Leadership. Vol. 42, No. 6: 67–74.

Senge, P. (2012). Öğrenen Okullar. İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.

Simitçioğlu, Y. (2009). *Okul kültürünün Oluşturulması ve Çevreye Tanıtılmasında Okul Müdürlerinden Beklenen ve Onlarda Gözlenenen Davranışlar (Bayrampaşa İlçesi Örneği)*.Yayınlanmamamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Steinhoff, R and Owens, R. (1989). Towards a Theory of Organizational Culture, Journal of Educational Administration, Vol 27, No:3.

Şahin, M. (2013). Okul Kültürünün Bir Öğesi Olarak Okul Törenleri. Milli Eğitim, s.199.

Şişman, M. (2002). Öğretim Liderliği. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Terzi, A.R. (2000). Örgüt Kültürü. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Akademik ve Mesleki Yayınlar.

# Okul Gelişim Sürecinde Kritik Başarı Faktörlerinin Belirlenmesi: Bir Delphi Çalışması

Hilal Gürkan — MEB
Ali Özdemir — Marmara Üniversitesi

**Problem Durumu**

Okul gelişimi, okulların öğrenciler için daha iyi bir ortam sağlama, değişimi yönetme yeteneklerini güçlendirme ve öğrenci çıktılarını artırma stratejisi olarak kabul edilmektedir (Hopkins vd., 2016). Başarılı bir okul geliştirme süreci, okulun kendi bağlamına ve gelişim ihtiyaçlarına uygun stratejilerin uygulanmasıyla ortaya çıkabilir (Ateş ve Ünal, 2019). Bu nedenle, okul geliştirme sürecinde ilk adım, okulun gelişimsel ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu ihtiyaçlara uygun iyileştirme stratejilerinin seçilmesidir (Harris, 2002). Başarılı okul gelişimi, kurumun değişimi ve gelişimi yönetme becerisiyle ilişkilidir. Okul, kendi performansını değerlendirmeli, elde edilen sonuçları dikkate alarak iyileştirme sürecine başlamalı ve sürekli gelişimi benimsemelidir (Dağlı, 2009). Eğitimde kaliteyi sağlamak için tamamlayıcı ve bütüncül bir yaklaşım benimsenmesi önerilmektedir (Whitby, 2010; Eurydice, 2015; OECD, 2013). Ülkemizde ise okul geliştirme sürecinde en büyük zorluk, okulun gelişimsel ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu ihtiyaçlara uygun iyileştirme stratejilerinin bütüncül bir değerlendirme sistemiyle uygulanmamasıdır.

5018 Sayılı Kamu Mali Kontrol Kanunu ile kurumların stratejik plan yapma zorunluluğu bulunması ve 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'nde yer almasına rağmen okul geliştirmenin çok boyutlu bir yapıya sahip olması nedeniyle okulların performansının ölçülmesi, diğer okullarla karşılaştırılması, güçlü ve zayıf yönlerinin geliştirilmesi için veriye dayalı okul geliştirme boyutlarını ve okulu bütünsel olarak ele alan araştırmaların alan yazında az olduğu görülmektedir.

Kritik Başarı Faktörleri (KBF), kurumların kendi süreçlerini yönetmeleri ve kontrol etmeleri için önemli bir araçtır. Bu bağlamda, kritik başarı faktörleri, kurumların hedeflerine ulaşmaları ve etkili bir şekilde yönetmeleri için odaklanmaları gereken temel alanları temsil etmektedir (Rockart& Bullen, 1981). Kritik başarı faktörleri, okul geliştirmede başarıya yol açabilecek girdileri temsil etmektedir.

Okulun gelişiminde, kaynakların kullanımı, kim tarafından kullanılacağı ve nasıl değerlendirileceği gibi unsurların incelenmesiyle okulun ilerleyeceği yönün belirlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Ayrıca, okuldaki uygulamalar için bir çerçeve oluşturarak okulun hedeflerine ulaşmasını desteklemektedir (Şahin, 2013). Bugün eğitim kurumlarında uygulanan okul geliştirme çalışmalarının başarılı ve sürdürülebilir olabilmesi için okul gelişim boyutlarına ve kritik başarı faktörlerine yeterince önem verilmesi gerekmektedir.

Okulların kritik başarı faktörleri üzerinden izlenmesi, mevcut durumlarının farkına varmalarına ve gelişim alanlarını görmelerine olanak tanıyacaktır. Ayrıca, güvenilir, geçerli ve veriye dayalı bir sistemin geliştirilmesi, eğitim politikalarının şekillendirilmesine yardımcı olacaktır. Bu sayede her okul, kendi gelişim koşulları içinde değerlendirilebilecektir.

**Yöntem**

Bu çalışma okul gelişimi sürecinde önemli bir rol oynayan kritik başarı faktörlerini belirlemek amacıyla yapılan bir Delphi çalışmasıdır. Araştırma, nitel yöntemlerden doküman analizi ve Delphi çalışması kullanılarak yürütülmüştür. Delphi, karmaşık konuların ortak akıl oluşturulması ve karar verme süreçleri için sıklıkla kullanılan bir tekniktir. Bu yöntem, alanında uzman katılımcıların fikirlerini paylaşarak geleceğe yönelik tahminlerde bulunmak, uzlaşma sağlamak ve ortak bir görüşe varmalarını desteklemek amacıyla kullanılır (Dalkey ve Helmer, 1963; Hsu ve Sandford, 2007; Linstone ve Turoff, 1975). Okul geliştirme boyutlarının tespit edilmesi için doküman analizi için bibliyometrik yöntem kullanılarak okul geliştirme boyutları belirlenmiştir. Bu araştırmada, "maksimum çeşitlilik örnekleme" yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde, çalışılan probleme ilişkin çeşitli bireylerden oluşan bir örneklem oluşturulur. Örneklem, problemle ilgili farklı durumları yansıtacak şekilde dikkatlice seçilir ve bu durumlar arasında ortak veya paylaşılan unsurların varlığı araştırılır. Asıl amaç, problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır, bu da çeşitlilik gösteren durumlarla ilişkilidir. (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.108-109). Araştırmada yer alan Delphi uzmanları, Türkiye'deki çeşitli üniversitelerde eğitim bilimleri bölümlerinde çalışan öğretim üyeleri ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda hizmet veren eğitim yönetimi alanında en az yüksek lisans seviyesinde (yüksek lisans veya doktora) olan öğretmenler ve yöneticilerden oluşan bir grup olarak belirlenmiştir. Katılımcılar, kendi deneyimlerine ve uzmanlık alanlarına dayanarak kritik başarı faktörlerini belirlemek için anketlere yanıtlar vermişlerdir. Delphi çalışması, birden fazla turda gerçekleştirilen anketler ve katılımcıların geri bildirimlerine dayalı ilerlemektedir. İlk turda katılımcılardan kritik başarı faktörleriyle ilgili düşünceleri ve önerileri toplanmış, ardından bu görüşler özetlenmiş ve ikinci tur için bir anket formu hazırlanmıştır. İkinci turda, katılımcılara önceki turdaki geri bildirimler sunulmuş ve daha fazla ayrıntı ve öneri istenmiştir. Bu araştırmada Delphi için uzlaşı düzeyi, medyan ve çeyrekler arası genişlik, standart sapma, aritmetik ortalama ölçütlerinden oluşmaktadır. İkinci tur Delphi anketindeki medyan değerinin en az 4 olması esas alınmıştır. Medyan değeri 4 ve üzeri olan tüm maddelerde genişlik değeri 1 ve 1'in altında bir değer olarak geçekleşmiş olup, tüm

katılımcıların görüş birliği bulunmaktadır. Üçüncü Delphi turu için uzlaşma ölçütleri olarak uzlaşma düzeyi en az, %80; medyan en az 4, çeyrekler arası genişlik en az 1 olarak belirlenmiştir. Üçüncü turda ise üzerinde mutabakat sağlanan faktörler belirlenmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Yapılan doküman analizi neticesinde "Kurumsal Kaynak Yönetimi, Liderlik ve Yönetişim, Öğretmen Performansı, Öğrenme ve Öğretim Süreçleri, Okul- Paydaş İlişkileri, Örgütsel İç Süreçler" olmak üzere okul geliştirmede 6 ana boyut tespit edilmiştir. Delphi yöntemi kullanılarak katılımcıların uzlaştığı 21 kritik başarı faktörü ortaya konulmuştur. Bu faktörler, Kurumsal Kaynak Yönetimi boyutu altında; Finansal Bütçe, Kurumsal Kapasite, Stratejik Yönetim; Liderlik ve Yönetişim ana boyutu altında Liderlik Becerileri ve Öz-Yeterlikleri, Risk Yönetimi; Öğretmen Performansı ana boyutu altında Öğretmenin Mesleki Bilgi ve Öz yeterliği, Mesleki Beceri , Pedagojik Stratejileri; Öğrenme ve Öğretim Süreçleri ana boyutu altında Okulun ve Dersliklerin Fiziki Şartları, Etkili Rehberlik ve Mesleki Yöneltme, Öğrencilerin Akademik Performansı, Öğrenme Çıktıları, Öğretimde Farklılaştırılmış Yöntem ve Yeni Tasarımlar, Öğrenci merkezli öğretim, Çok Yönlü Ölçme ve Değerlendirme, Etkili Sınıf Yönetimi; Okul -Paydaşlar ana boyutu altında; Paydaş Memnuniyeti ve Katılımı, Paydaşların Motivasyonu, Yerel ve Ulusal İş Birlikleri; Örgütsel İç Süreçler ana boyutu altında Faaliyetlerde Hesap Verilebilirlik ve Şeffaflık, Kapsayıcı ve Destekleyici Kurum Kültürü olarak tespit edilmiştir. Bu çalışma, okul gelişimi ve eğitim politikalarının oluşturulmasında değerli bir kaynak sunmaktadır. Kritik başarı faktörlerinin belirlenmesi, okulların etkinliklerini artırmak ve öğrenci başarısını iyileştirmek için önemli bir adımdır. Okul gelişimini etkileyen faktörleri belirlemek, uzman görüşlerini birleştirerek ortak bir anlayış oluşturmak ve kritik başarı faktörlerini okul geliştirme çalışmalarında kullanmak, okul geliştirme çalışmalarına önemli bir katkı sağlayacaktır.

Not: Bu bildiri, Hilal GÜRKAN tarafından, Doç. Dr. Ali ÖZDEMİR danışmanlığında yürütülmekte olan Doktora Tezinden oluşturulmuştur.

**Anahtar Kelimeler**: Okul gelişimi, kritik başarı faktörleri, Delphi çalışması, eğitim yönetimi

**Kaynakça**

Dalkey, N., & Helmer, O. (1963). An experimental application of the Delphi method to the use of experts. Management science, 9(3), 458-467.

Eurydice. (2015). *Eğitimde kalite güvencesi: Avrupa'da okul değerlendirmesine ilişkin politikalar ve yaklaşımlar*. Eurydice Raporu, Avrupa Birliği'nin Yayınlar Bürosu.

Harris, A. (2002). *School improvement*. London: RoutledgeFalmerHsu, C. C., & Sandford, B. A. (2007). The Delphi technique: making sense of consensus. *Practical assessment, research, and evaluation, 12*(1), 10.

Linstone, H. A., Turoff, M. and others (1975) The delphi method, Addison-Wesley Reading, MA.

OECD. (2013). Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment. OECD.

Rockart, J. F., & Bullen, C. (1981). A primer on critical success factors. Center for Information Systems Research Working Paper, 69. https://dspace.mit.edu/bitstream/handle/1721.1/1988/SWP-1220-08368993-CISR-069.pdf?sequen

Şahin, İ. (2013). İlköğretim okul müdürlerinin okul geliştirme stratejileri ve uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13(1),* 229-250.

Whitby, K. (2010). School inspection: Recent experiences in high performing education systems. *Reading: CfBT Education Trust*.

Yıldırım, A., & Simsek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.

5018 Sayılı Kamu Mali Kontrol Kanunu (2003). https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.5018.pdf

2023 Eğitim Vizyonu Belgesi (2019). https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf

# Yoksulluk Kültürünün Öğrencilerin Eğitim Yaşantılarına ve Gelişim Alanlarına Yansımalarının İncelenmesi (Annelerin Deneyimleri)

Döndü Sağlam — MEB
Taner Atmaca — Düzce Üniversitesi

**Problem Durumu**

Geçmişten günümüze süregelen ve gelişmiş ya da az gelişmiş olması fark etmeksizin bütün ülkelerdeki bireylerin yaşam kalitesini düşüren, disiplinler arası bir problem olan yoksulluk bir mağduriyet durumudur. Bu mağduriyetlerden en çok etkilenenler toplum tarafından çok da görünür olmayan kadınlar ve onların çocuklarıdır. Yoksullukla ilgili ilk araştırmaların 19. yüzyıl sonlarında yapıldığı görüşü hâkimdir. Booth esas nedenin düşük ve düzensiz kazanç olduğu düşüncesinden hareketle, kazançların geçim ihtiyacını karşılayacak düzeyin altında olması durumunu açıklayan yoksulluk sınırı kavramını ortaya atmış, Rowntree geçinmek için gerekli temel yiyecekler ve onlara ulaşmaya yetecek gelirin yanında giyim ve barınma ihtiyaçlarını içeren kesin bir tablo sunmaya çalışmıştır (Marshall, 1999). Yoksulluk, toplumsal yaşamda egemen mutlu bir yaşamı açıklayan tüm imkânlardan yoksunluğun, hayatın sunmak zorunda olduklarına ulaşamamanın getirdiği sıkıntıların beraberinde getirdiği öz saygının yitirilmesi (Bauman, 1999), derinleşen toplumsal eşitsizlik, maddi sefalet, açlık, hastalık, soğuktan donma gibi tehlikelerin yanında özgüvenlerine yönelen duygusal şiddetle karşı karşıya bulunma (Erdoğan, 2019), yaşamlarını sürdürebilmesi için gerekli temel ihtiyaçları karşılamada düştükleri acizlik halidir (Taş ve Özcan, 2012).

Yoksulluk literatürü, kavramı kimi zaman mutlak ve göreli yoksullukla (Giddens, 2012), kimi zaman eğitim sayesinde kazanılabilecek üretken kimlikle gelirin arttırılacağının vurgulandığı kapasite yaklaşımıyla (Sen, 2004) açıklanmıştır. Lewis (1966) ise yoksulluğu, bir şeyin eksikliğinden kaynaklanan mahrumiyet ve düzensizlikten ziyade aile yapısı, kişilerarası ilişkiler, harcama alışkanlıkları, değer sistemleri ve zamanı kullanma tarzlarında önemli benzerlikler bulunan, daimî şekilde tekrarlayan, kendine has özellikleri olan bir alt kültürle, yoksulluk kültürüyle açıklamıştır. Türkdoğan, (1977: 17) maddi imkânsızlıkla köylerini terk edip kent saçaklarında toplanarak, güçlü bir kültür ve tarih bilincine sahip olmamalarının sonucu egemen kültürden giderek uzaklaşıp ne köylü ne de kentli olabilmiş, konutları ve yaşam biçimleri aynı kültür adacıklarındaki dışlanmış gruplarının yaşam tarzını benimseyenlerin kültürünü, yoksulluk kültürü kavramına atfetmiştir. Acemoğlu ve Robinson (2012: 49-70), farklı bir bakış açısıyla zenginlik ve yoksulluğun kökenleriyle ilgili üretilen coğrafya, kültür ve cehalet hipotezlerinin değil, kurumsal hipotezin geçerliliğini savunmuş, Freidmann, (2001: 136) ise akademik çalışmalarda ele alınan yapısal yoksulluk, dışlanma, marjinalleşme, istismar kavramları ve bunlarla bağdaştırılan teorilerin yoksulların, kendilerini aşan güçlerin kurbanı olduklarını gösterdiğine salık vermiştir.

Yoksulların, gelecek yaşam endişeleri için harcadıkları enerji üretkenliklerini düşürmekte, acil ihtiyaçlarını karşılayacak maddi imkânlarının olmamasına bağlı stres ve endişe doğru karar almalarını, yeni bilgi ve beceri edinmelerini engellemektedir (Stiglitz, 2015). Gereksinimlerini karşılayamayan ebeveynler çocuklarının sevilme, ilgi ve değer görme ihtiyaçlarını algılayamamakta, kendilerini değersiz, işe yaramaz, kusurlu hissetme eğiliminin karakterle bütünleşip alışkanlığa dönüştüğü çocuklar yetiştirmektedirler (Cüceloğlu, 1997). Yapılan çalışmalarda yoksul bir ailede doğmanın çocukların gelecek yaşam çizgilerini doğrudan etkilediği ve varlıklı ailelerde doğan çocukların mukayese edildiğinde yapabilirliklerini geliştirme hususunda eşit fırsatlara sahip olmadıkları gözlemlenmiş (Müderrisoğlu vd., 2013), ailelerin ekonomik sermayesinin güçlülüğü ve kültürel sermayelerinin büyüklüğü oranında eğitime yatırım yaptıkları açıklanmıştır (Bourdieu, 1995). Öğrencilerin başarısızlığında yoksulluk, topluluk tutumları, okul öncesi sözlü ve sözsüz becerilerdeki yetersizlikler, içinde bulundukları topluluğun eğitim düzeyi gibi çok sayıda dezavantajlı sosyoekonomik faktörün önemli rolü bulunduğu ortaya çıkarılmıştır (Coleman, 1966). Ayrıca bazı araştırmalarda sosyoekonomik düzeyi düşük ebeveynlerin çocuklarını yetiştirme, eğitme, sosyalleştirmedeki çabalarının (sevgi, ilgi, sabır), maddi imkânsızlıkların neden olduğu çaresizlik ve sıkıntıların etkisiyle aşırı sert, tutarsız bir yaklaşımla ters yönde bir seyir izlediğine dikkat çekilmiştir (Şengönül, 2013). Bu çalışmanın amacı Zonguldak'ın Çaycuma ilçesindeki yoksul annelerin yaşantıları ve deneyimlerine dönük anlatılarından hareketle yine onların bakış açısıyla, yoksulluk kültürünün öğrencilerin akademik yaşantıları ve gelişim alanları üzerindeki etkilerini betimleyebilmektir. Çalışmanın temel amacı doğrultusunda şekillenmiş alt amaçlar şunlardır:

1. Yoksulluk hikâyelerinde yoksulluğun haneler, çocukların gelişimi, akademik yaşamı üzerinde bıraktığı izlerde yoksulluk nasıl anlamlandırılmakta, kimlere, nelere, nasıl ve neden değinilmektedir?
2. Yoksulluğa rağmen haneler nasıl ayakta tutulmakta, çocukların iyi oluşlarının güçlenmesi, akademik başarılarının arttırması için neler yapılmakta veya neden yapılamamakta, kimlerden neler beklenmektedirler?
3. Çocukların eğitimi, geleceğiyle ilgili arzu ve hayaller hangi olgular üzerinde nasıl kurgulanmaktadır?
4. Yoksulluk kültürünün çocukların bilişsel, duyuşsal, fiziksel iyi oluşları ve akademik başarıları üzerindeki etkileri nasıl deneyimlenmektedir?

**Yöntem**

Bu çalışma yoksulluk kültürünün çocukların gelişim alanları ve akademik başarısına etkisine dair gerçeklikleri, yoksul annelerin deneyim ve duygularına göre tanımlamayı, yorumlamayı ve onların baktığı yerden görerek anlamlandırmayı amaçladığı için, nitel araştırma geleneği içerisinde yer alan fenomenoloji-olgubilim modeliyle yürütülmüştür. Günlük hayatta sıkça duyulan, şahit olunan yoksulluk kültürü olgusunun çocuklar üzerindeki yansımalarının, anneler tarafından hangi sözcüklerle betimlendiğini, nasıl tecrübe edildiğiyle ilgili ortak yönleri anlayabilmek, açıklayabilmek için fenomenoloji modelinin uygun olacağı düşünülmüştür. Araştırmanın problemi, yoksulluk kültürünün öğrencilerin gelişim alanları ve akademik yaşamları üzerindeki etkilerini evde, yakın çevresinde, okulda, hayatının her alanında hisseden bir anne olmanın deneyimlerinin betimlenmesini gerektirdiği için fenomenoloji deseni tercih edilmiştir. Çalışmada, fenomenolojik felsefe ekolünün temsilcisi kabul edilen Edmund Husserl'ın "fenomenoloji kuramsallaştırmadan görerek, aydınlatarak, anlam belirleyerek ve anlam ayrımı yaparak yol alır, karşılaştırır, bağlar, ilişkiye sokar, parçalarına böler, ögelerine ayırır" (Husserl, 2003:82-83) tavsiyesi göz önüne alınmıştır. Ayrıca Husserl'ın fenomeni tanımlama ve anlamını ortaya çıkarma anlayışının yanı sıra, katılımcı ifadelerinin yorumlanmasında Heidegger'in deneyimi yaşayan bireylerin tarihi, kültürü ve sosyal çevresi de bu yorumlamaya destek niteliğinde kullanılması anlayışına (Kıral, 2021) uygun hareket edilmiştir.

Fenomonolojik çalışmaların yürütücüleri, birkaç kişinin bir fenomenle ilgili ortak deneyimlerinin tanımlanmasına odaklanırlar (Creswel, 2013: 77). Fenomenoloji kişilerin günlük deneyimlerinin şekillendirdiği algı ve anlamları sorgulayan, deneyimlerin gücüne atfettiği değerden güç alarak, var olan durumu geliştirici politika ve pratikler üretilmesine fayda sağlayan, psikoloji, sağlık, sosyal çalışmalar ve eğitim alanlarında sıkça kullanılan bir nitel araştırma desenidir (Ersoy, 2019).

Çalışma Grubu

Homojen (benzeşik) örnekleme yöntemiyle seçilen çalışma grubu, 2022 yılı için belirlenen aylık net 4.253 TL'lik asgari ücretin altında gelirle yaşayan haneler arasından Zonguldak ili Çaycuma ilçesi genelindeki okul yöneticilerinin bilgilerine başvurularak seçilen 10 gönüllü anneden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacına ulaştırmak için Erdoğan'ın (2019: 45) "onları konuşturmak, zihinsel haritalarını çıkarmak iddiasındayken susturup, bu mekanizmaların üretildiği mekanizmalara dâhil olmamak, zihniyetlerini yeniden kurmak, temsil etmek yerine onlarla konuşmanın mümkün olabileceği bir yöntemsel çerçeve nasıl olabilir?" sorusuna cevap olabilecek en doğru yöntemin ne olabileceği üzerinde düşünülmüştür. Yoksulluk kültürünün öğrenciler üzerindeki etkilerini annelerin söylemleri ışığında farklı açılardan ortaya koyabilmek niyetiyle, fenomenolojik çalışmalarda genel olarak tercih edilen yarı yapılandırılmış görüşme formunun kullanılması tercih edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmayla ilgili verilerin toplanmasında katılımcılarla ilgili demografik genel bilgileri de içeren yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler 2022-Mart'ta ve Nisan'da toplanmıştır. Görüşme formundaki açık uçlu sorular eşliğinde yürütülen mülakatlar, 55 dakika ile 90 dakika arasında zaman dilimi içerisinde bir defada gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde tematik analiz metodu kullanılmış, anlatılarda ne söylendiğine ne anlatıldığına odaklanılmış, tematik içeriklere tümevarımsal bir yaklaşımla ulaşılmıştır

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmanın verilerinden ve katılımcıların anlatılarından "Kadın Yoksulluğu ve Gündelik Hayata Yansımaları, Kadınların Yoksullukla Mücadelede Kullandıkları Çözüm Yolları, Annelerin Deneyimlerine Göre Yoksulluk ve Eğitim, İçselleştirilmiş Yoksulluk Kültürü ve Eğitim'' temaları oluşturulmuştur. Temalardan hareketle oluşan başlıkların altında, son yıllarda özellikle kadınlar ve hane içi ilişkiler bileşeniyle incelenen yoksulluğun katılımcı kadınların; gündelik hayatlarına yanı sıra çocuklarının eğitim hayatlarına nasıl yansıdığını, pedagojik pratikleri ve okul temelli etkinlikleri nasıl etkilediği ve bu etkilerde annelerin ne tür stratejiler ürettiği, irdelenmiştir. Bulgular kadın yoksulluğu ve gündelik hayata yansımaları, kadınların yoksullukla mücadelede kullandıkları çözüm yolları, annelerin deneyimlerine göre yoksulluk ve eğitim, içselleştirilmiş yoksulluk kültürü ve eğitim olmak üzere belirlenen dört tema başlığı altında yorumlanmıştır. Araştırmanın sonucunda annelerin, çocuklarının fiziksel, bilişsel ve davranışsal gelişimlerini sağlıklı olarak tamamlayabilecek kaynaklara ulaşmak için mücadele ettikleri, sosyoekonomik seviyelerindeki düşüklüğün öğrencilerin eğitim yaşamlarını olumsuz etkilediği ancak bazı çocukların dezavantajlı yaşam şartlarının getirdiği zorlukların üstesinden gelebilecekleri aracı kaynaklar özellikle annelerin beceri ve gücü vasıtasıyla başarılı olabildikleri görülmüştür. ***Kanıksamak*:** Araştırmaya katılan kadınların tamamı Türkiye ölçeğinde hesaplanmış yoksulluk hatta açlık sınırının altında bir gelirle yaşamalarına rağmen sübjektif yoksulluk tanımına uygun şekilde kendilerini yoksul görmemekte ya da görmek istememektedir. ***Kanaatkârlık***: Yoksulluk derinlemesine yaşansa da beraberinde bir kanaatkarlık da oluşturabilmektedir. Geleneksel yapının ya da dini yaşantıların beslediği kanaatkarlık katılımcıların kendini tanımlama şeklini de etkilemektedir. ***Garibanlık:*** Yoksulluk ve engellilik gibi diğer dezavantajlı durumları bir arada iken kadınların tabiri caizse çilesi, hissettikleri sıkıntı daha ezici olmaktadır. ***Çaresizlik***: Hayatın herkes için aynı şartlar oluşturmaması, imkân ve fırsatların eşit dağılmaması yoksulların kalbinde ümitsiz yaralar açmaktadır. Araştırmaya katılan kadınların kendilerini içlerinde bulundukları yoksulluk girdabından kurtarmanın zor olduğunu telakki etmiş ve bunu

içselleştirmiş olmalarının yanı sıra, çocuklarının da bu girdapta sıkışıp kalmasının verdiği sıkıntı kalplerindeki yarayı daha da derinleştirmektedir.

***Temel İhtiyaçlara Ulaşamama ve Aile İçi Huzursuzluk***: Çocukları için iyi bir gelecek tasavvuru zihinlerinden geçse de yoksulluğun hayatlarındaki yoksulluk gerçeğine direnememenin verdiği derin endişe ve gerçekleşmesi zor hayallerin acısına dair kurdukları cümlelerle farkında olmadan kendi şiirlerinin şairi olmaktadırlar.

**Anahtar Kelimeler**: Yoksulluk kültürü, eğitim, dezavantajlılık, eşitsizlik

**Kaynakça**

Acemoğlu, D. ve Robinson, J. A. (2012). *Ulusların düşüşü: Güç, zenginlik ve yoksulluğun kökenleri* (Çev. Faruk Rasim Velioğlu). İstanbul: Doğan Egmont Yayıncılık.

Bauman, Z. (1999). *Çalışma, tüketicilik ve yeni yoksullar* (Çev. Ümit Öktem). İstanbul: ONK Ajans.

Bourdieu, P. (1995). *Pratik nedenler: Eylem kuramı üzerine* (Çev. Hülya Tufan). İstanbul: Kesit Yayıncılık.

Coleman, J. S. (1966). *Equality of educational opportunity.* Washington: U.S. Government Printing Office.

Cüceloğlu, D. (1997). *İçimizdeki çocuk* (15. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Erdoğan, N. (2019). Garibanların dünyası Türkiye'de yoksulların kültürel temsilleri üzerine ilk notlar (Editör: Necmi Erdoğan). *Yoksulluk halleri: Türkiye'de Kent yoksulluğunun toplumsal görünümleri* içinde (ss. 29-46). İstanbul: İletişim Yayınları.

Freidmann, J. (2002). Yoksulluğu yeniden düşündürmek: yetkilendirme ve yurttaşlık hakları (Çev. Nurgün Oktik). *Doğu Batı Dergisi, 17,* 135-151.

Giddens, A. (2012). *Sosyoloji* (Çev. M. Ali Sarı). İstanbul: Kırmızı Yayınları. Lewis, O. (1966). The Culture of poverty. *Scientific American*, 215(4), 19-25.

Marshall, G. (1999). *Sosyoloji sözlüğü* (Çev. O. Akınhay ve Derya Kömürcü). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Müderrisoğlu, S., Uyan Semerci, P., Çakar Yakut, B., Karatay, A., & Akkan Ekim, B. (2013). *Çocuk refahı belgesi.* Ankara: T.C. Kalkınma Bakanlığı ve UNICEF Türkiye Temsilciliği.

Sen, A. (2004). *Özgürlükle kalkınma* (Çev. Yavuz Alogan). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Stiglitz, J. E. (2015). *Eşitsizliğin bedeli: Bugünün bölünmüş toplumu geleceğimizi nasıl tehlikeye atıyor?* (Çev. Ozan İşler). İstanbul: İletişim Yayınlan.

Taş, Y. ve Özcan, S. (2012). Türkiye'de ve dünyada yoksulluk üzerine bir araştırma. *Internatıonal Conference On Euracion Economies*, Almata/ Kazakistan.

Türkdoğan, O. (1977). *Yoksulluk kültürü: Gecekonduların toplumsal yapısı.* (2. baskı). İstanbul: Dede Korkut Yayınları.

# Okul Müdürlerinin 21. Yüzyıl Becerilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi (Kayseri İli Örneği)

Mehmet Yıldırım Alpaslan Gözler
MEB Erciyes Üniversitesi

**Problem Durumu**

Yirmi birinci yüzyılda iletişim teknolojilerinde yaşanan hızlı gelişmeler neticesinde bütün dünya çapında hızlı bir bilgi aktarımı sağlanmaktadır. Bu iletişim hızı ile toplumlar bilimsel, ekonomik, siyasi ve teknolojik alanlarda tarihin hiçbir döneminde olmadığı kadar hızlı değişimler geçirmektedir. Yirmi birinci yüzyılda yaşanan hızlı değişimler sonucunda her türlü değişime açık olması beklenen eğitim sistemlerinden ve okullardan, toplumun bu değişim talebi ile ilgili ihtiyacını karşılaması beklenmektedir (Çelik, 2015). Okullar, toplumun ihtiyaç duyduğu insan sermayesini yetiştirmesi bakımından geleceğin şekillendirildiği kurumlardır. 21. yy'a girmeden önce okuma, yazma ve aritmetik alanlarındaki yetkinlik öğrencilerin eğitiminde yeterli olmakta, onları sadece bilişsel yönden geliştirilmesi hedeflenmekteydi (Gömleksiz vd., 2019). Ancak öğrenciler artık bilginin aktarıldığı pasif bir alıcı olarak görülmemeli, bilginin inşasında aktif bir katılımcı olarak görülmelidir (Nissim vd., 2016). Günümüzde eğitim hayatlarının sonunda öğrencileri yaşama hazırlamak için eski çağlardan çok daha çeşitli becerilerin kazandırılması ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Sadece bilmenin yeterli olamayacağı gelecekte; disiplinler arası bir bilgiye sahip olunması ve daha önemlisi sahip olunan bu bilginin bireylerin karşılarına çıkan farklı olaylara uyarlanabilecek birer beceriye dönüşmesi bir ihtiyaç halini almıştır (Anagün vd., 2016; Cansoy, 2018).

Beceri, elde edilen bilgileri kullanarak bazı özel görevleri ve işlemleri yerine getirebilmek; belirli psikososyal kaynakları kullanarak baş etmesi zor görevlerin üstesinden gelebilmek ve problemlere çözüm bulmak olarak ifade edilir (Rychen ve Salganik, 2003 akt. Ananiadou ve Claro, 2009). Dede' ye (2010) göre 21. yy becerileri, sadece beceri veya bilgi değildir. 21. yy becerileri bilgi ve becerilerin harmanlandığı anlama ve performans süreçlerini kapsamaktadır. 21. yy becerileri ise bireylerin bu yüzyılda bilgi çağının getirdiği hızlı bilgi akışı içinde doğru ve etkili bilgiyi seçebilen iyi vatandaşlar ve nitelikli birer çalışan olmalarını sağlayacak beceriler olarak özetlenebilir. Zihinsel süreçlerin hiç olmadığı kadar aktif ve zorunlu olarak kullanılması 21. yy becerilerini günümüz bireylerinin eğitiminde vazgeçilmez kılmaktadır (Murat, 2018). Bu gerekçelerle yola çıkan birçok devlet destekli kurum, kuruluş; kâr amacı gütmeyen özel kurum ve kuruluş ile kişiler 21.yy'da öğrencilerden ve dolayısıyla geleceğin iş görenlerinden beklenen becerileri tanımlama çabasına girmiştir. Bu beceriler tanımlanırken "temel yeterlikler", "gerekli beceriler", "hayatta kalma becerileri", "derin öğrenme becerileri", "istihdam edilebilirlik becerileri" gibi farklı isimler kullanılmıştır (Ekici vd., 2017). 21. yy becerileri her ne kadar değişik şekillerde isimlendirilip sınıflansa bile ortak özelikleri bulunmaktadır (Kan ve Murat, 2018).

İlköğretim ve ortaöğretim okullarındaki eğitim amaçları arasında belirli niteliklere sahip, ortak değerlerin bilincine erişmiş yurttaşlar yetiştirmek büyük önem taşımaktadır. İlköğretim ve ortaöğretim okullarının bu amaçlara ulaşmasında ve bu okulların işleyişinden sorumlu kişi okul müdürleridir (Aksoyalp, 2013). Tarihsel süreç içerisinde okul müdürlerinden beklenen görevlerin farklılaştığı görülmektedir. 1950'li yıllarda eğitici ve yönetici rolü ön plana çıkmaktaydı (Glasman, 1984). 1980'lerden sonra ise Balcı'nın (2014) belirttiği gibi yaşanan mega eğilimler ile 2000'li yılların okul müdürlerinden yeni roller beklenmektedir. Çelik'e (2015) göre geleneksel yöneticilik rolü, uyuyan okul müdürünün uykusundan uyanmasına yardım etmemektedir. Oysaki okul müdürü çevresel değişim hızına uyum sağlamak zorundadır. Bu uyumla birlikte 21. yy becerilerine sahip öğrenciler yetiştirmek öğretmenlerin olduğu kadar okul müdürlerinin de görevleri arasındadır. Dolayısıyla okul müdürleri sahip olacakları becerileri sayesinde 21. yy' da ihtiyaç duyulan bireylerin yetiştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Öne çıkan beceri çerçevelerinden yola çıkarak bu araştırmada ilkokul ve ortaokullarda görevli okul müdürlerinin 21. yy becerilerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç çerçevesinde ilkokul ve ortaokul müdürlerinin bilgi ve teknoloji okuryazarlığı, eleştirel düşünme ve problem çözme, girişimcilik ve inovasyon ile sosyal sorumluluk ve liderlik becerileri öğretmenlerin cinsiyeti, çalıştıkları okul kademesi, eğitim durumu, okulundaki çalışma süresi ve okul müdürünün okuldaki çalışma süresi değişkenlerine göre incelenmiştir.

**Yöntem**

*Araştırma Modeli:* Bu araştırmada okul müdürlerinin 21. yy becerilerinin, öğretmen görüşlerine göre incelenmesi amacıyla nicel araştırma desenlerinden tarama modeli tercih edilmiştir. Geniş bir evrenin bazı niteliklerinin tanımlanmasında tarama araştırması yerinde bir yöntemdir. Geniş bir evren içinden seçilen örneklemden elde edilecek veriler ile daha genellenebilir sonuçlara ulaşmak mümkündür (Gürbüz & Şahin, 2018).

*Araştırmanın Evren ve Örneklemi:* Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Kayseri ili merkez ilçeleri olan Melikgazi, Kocasinan, Talas, Hacılar ve İncesu ilçelerinde MEB'e bağlı ilkokul ve ortaokullarda görev yapmakta olan 10 bin 073 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma örnekleminin belirlenmesinde seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme yönteminde tüm birimler örneğe seçilmek için eşit ve bağımsız

bir şansa sahiptir. Seçkisiz örnekleme yöntemlerinin temsilliği sağlamada diğerlerinden çok daha güçlü olduğu ifade edilebilir (Büyüköztürk vd., 2021).

*Veri Toplama Aracı:* Araştırmada veri toplamak amacıyla iki bölümlü bir anket uygulanmıştır. Anketin birinci bölümünde araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgiler formu, ikinci bölümünde ise Çevik ve Şentürk (2019) tarafından hazırlanan "21. yy Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Geçerlik çalışması adına yapılan faktör analizleri neticesinde ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Testi değeri ,970 olarak, Bartlett Testi değeri 13170,8 p=,000 olarak elde edilmiştir. Gürbüz ve Şahin' e (2018) göre KMO değerinin ,60'ın üzerinde olması bir ölçeğin örneklem büyüklüğünün ölçekteki madde sayısına uygun olduğunu ve Barlett Testi değerinin anlamlı olmasının ($p<0,05$) verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. Bu sebeplerle ölçeğin yapı geçerliliği doğrulanmıştır. Güvenirlik analizleri sonucunda ölçeğin bütünü için Cronbach Alfa değeri ,937 olarak elde edilmiştir. Cronbach Alfa değeri, ölçek maddelerine ait puanların toplam test puanlarıyla tutarlılığının ölçüsüdür ve bu değerin en az ,70 olması gerekir (Büyüköztürk vd., 2021; Gürbüz ve Şahin, 2018).

*Verilerin İşlenmesi ve Analizi:* Araştırma verilerinin analizi Çevik ve Şentürk (2019) tarafından geliştirilen "21.yy Becerileri Ölçeği" ve araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ile elde edilen verilerin analizi ile gerçekleştirilmiştir. "21. yy Becerileri Ölçeği" ile elde edilen verilerin normal dağılım içerisinde olduğunun anlaşılması için normallik testleri yapılmıştır. "21. yy Becerileri Ölçeği" için elde edilen veriler normal dağılım göstermiştir bu sebeple verilerin analizinde parametrik testler uygulanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde öğretmenlerin cinsiyeti, çalıştıkları okul kademesi, eğitim durumu ve okul müdürünün okuldaki çalışma süresi değişkenlerine göre farklılaşma durumlarını belirlemek için bağımsız örneklemler t-testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin okulundaki çalışma süresi değişkenlerine yönelik farklılıklarını incelemek için ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Okul müdürlerinin 21. yy becerilerinin öğretmenlerin cinsiyetleri, çalıştığı okul kademesi, okuldaki çalışma süresi ve müdürün okuldaki çalışma süresi değişkenine göre hiçbir alt boyutta farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürlerinin 21. yy becerilerinin öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre ise üç alt boyutta anlamlı farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. "Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı Becerileri Boyutu", "Girişimcilik ve İnovasyon Becerileri Boyutu" ve "Sosyal Sorumluluk ve Liderlik Becerileri Boyutu" nda lisans mezunu öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmalar ışığında okul müdürlerinin 21. yy becerilerinin değerlendirilmesinde değerlendirmeyi yapan bireylerin eğitim durumunun etkili olmadığı söylenebilir. Araştırma sonuçları doğrultusunda uygulayıcılara sunulan öneriler şunlardır: MEB okul müdürlerinin seçilme ve atanma şartlarını 21. yy becerilerine uygun şekilde yeniden düzenlemeli, yazılı ve sözlü sınavlarda bu beceriler ölçüt olarak uygulanmalıdır. Ayrıca okul müdürleri göreve başlamadan önce ve görev süresince alacakları hizmet içi eğitimler ile 21. yy becerilerine yönelik gelişime tabi tutulmalıdır. Bu kapsamda MEB tarafından uygulanan programlardan "Eğitim Yönetici Geliştirme Programı-YÖGEP" gibi programlarda 21. yy becerilerini güçlendirecek eğitimler verilebilir. Programlar beceri kazanımını destekleyecek şekilde uygulamalı çalışmalar ile gerçekleştirilebilir.

Araştırma sonucunda okul müdürlerinin bilgi ve teknoloji okuryazarlığı davranışları en yüksek düzeyde görülürken girişimcilik ve inovasyon becerileri en düşük düzeyde görülmektedir. Bu sebeple okul müdürlerine alışılmışın dışında yeni fikirler ve ürünler üretip uygulayabileceği, müdürlerin okul yönetiminde inisiyatif alabilecekleri yasal dayanaklar sağlanmalıdır.

**Anahtar Kelimeler**: 21. yy becerileri, okul müdürleri, ilkokul, ortaokul

**Kaynakça**

Aksoyalp, Y. (2013). 21. Yüzyılda okul yöneticisinin niteliği: Öğretim liderliği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 140-150.

Anagün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z., & Yaşar, S. (2016). Öğretmen Adaylarına Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlilik Algıları Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *40*(40), 160-175. https://doi.org/10.9779/PUJE768

Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries* (Sy 41). https://doi.org/10.1787/218525261154

Balcı, A. (2014). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme* (7. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2021). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (31. bs). Pegem Akademi Yayıncılık. https://doi.org/10.14527/9789944919289

Cansoy, R. (2018). Uluslararası Çerçevelere Göre 21.Yüzyıl Becerileri ve Eğitim Sisteminde Kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, *7*(4), 3112-3134. https://doi.org/10.15869/itobiad.494286

Çelik, V. (2015). *Eğitimsel Liderlik* (8. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Çevik, M., & Şentürk, C. (2019). Çok boyutlu 21. Yüzyıl becerileri ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, *14*(1), 11-28. https://doi.org/10.18844/cjes.v14i1.3506

Dede, C. (2010). Comparing Frameworks for “21st Century Skills”. Içinde *21st century skills: Rethinking how students learn* (ss. 51-76). Solution Tree Press.

Ekici, G., Abide, Ö., Canbolat, Y., & Öztürk, A. (2017). 21.Yüzyıl Becerilerine Ait Veri Kaynaklarının Analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *6*(1), 124-134.

Glasman, N. S. (1984). Student Achievement and the School Principal. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *6*(3), 283-296. https://doi.org/10.3102/01623737006003283

Gömleksiz, M. N., Sİnan, A. T., & Doğan, F. D. (2019). Türkçe, Türk dili ve edebiyatı ile çağdaş Türk lehçeleri öğretmen adaylarının 21. Yüzyıl becerileri yeterlik algıları. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, *7*(19), 163-185. https://doi.org/10.33692/avrasyad.628236

Gürbüz, S., & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri felsefe- yöntem- analiz* (5. bs). Seçkin Yayıncılık.

Kan, A. Ü., & Murat, A. (2018). Investigation of prospective science teachers’ 21st century skill competence perceptions and attitudes toward STEM. *International Online Journal of Educational Sciences*, *10*(4), 251-272. https://doi.org/10.15345/iojes.2018.04.014

Murat, A. (2018). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının 21.yüzyıl becerileri yeterlik algıları ile Stem’e yönelik tutumlarının incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Nissim, Y., Weissblueth, E., Scott-Webber, L., & Amar, S. (2016). The Effect of a Stimulating Learning Environment on Pre-Service Teachers’ Motivation and 21st Century Skills. *Journal of Education and Learning*, *5*(3), 29-39. https://doi.org/10.5539/jel.v5n3p29

# Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Becerilerinin İncelenmesi

Halil Karadaş
Mardin Artuklu Üniversitesi

Aslıhan Bal
Mardin Artuklu Üniversitesi

**Problem Durumu**

Hızlı değişimlerin, teknolojik ilerlemelerin ve dönüşümlerin gerçekleştiği çağımızda, olayların önceden öngörülmesi zorlaşmaktadır. Bu durumda değişim ve dönüşümleri iyi yönetebilecek liderlere ihtiyacı duyulmaktadır. Çünkü çağdaş liderlik yaklaşımlarında liderlerin örgütsel değişimi sağlama, vizyon sahibi olma ve belirsizlikle mücadele etme gibi özelliklere sahip olması gerekmektedir (Tutar, 2016). Kuantum liderlik de, bu ihtiyacın ve yönelimlerin doğal bir sonucu olarak ortaya çıkışıdır (Erçetin, Çevik ve Çelik, 2018). Kuantum sözcüğünün kelime anlamı "bir şeyin miktarı" dır ve genellikle fiziksel aktivitelerin mekanik sürecini tanımlamak için kullanılır. Kuantum sözcüğünün fizik alanı dışında öğrenme, öğretme ve liderlik gibi bilim alanlarında da kullanıldığı bilinmektedir (Shelton, 1999; Dargahi, 2013). Fizik alanında pek çok problemin klasik fizikle açıklanamadığı görülmüş ve Alman fizikçi Planck'ın alanla ilgili keşfi ve devamında yapılan çalışmalarla kuantum fiziği geliştirilmiştir. Newton yasaları kâinattaki her şeyin neden –sonuç ilişkisi ile açıklanabileceğini savunurken, Kuantum bakış açısı kainatın belirsiz, öngörülemez ve olasılıklarla dolu olduğunu savunmaktadır (Alatlı, 2006; Capra, 1991; Cramer, 1998). Newtoncu bakış açısı, Klasik örgütlerin ilerlemelerinde ve gelişimlerinde büyük bir engel olarak görülmektedir (Yavaş ve Polat, 2013). Bu sebeple yönetim ve örgüt araştırmacıları, kuantum düşüncesinden hareketle kuantum sistem, kuantum örgüt ve kuantum liderlik kavramlarını alanyazına kazandırmışlardır. Süreç içerisinde kuantum liderlik, örgütlerde aniden ortaya çıkan krizlere veya öngörülmeyen olaylara karşı liderlik davranışlarının incelendiği bir liderlik türü olarak literatürde yerini almıştır (Turan, 2017). Fakat alanyazında okul yöneticilerinin kuantum liderlikle ilgili davranışlarını ortaya çıkaran araştırmaların sınırlı veya dar olması bu araştırmanın yapılmasını zorunlu kılmaktadır. Araştırmanın kuantum liderlikle ilgili yapılacak çalışmalara dikkat çekip, alandaki bir boşluğu doldurmayı amaçlaması açısından yararlı olacağı düşünülmektedir. Araştırmanın kaotik durumların merkezinde yer alan okulların yönetimlerine yönelik farklı bir bakış kazandırıp eğitim yöneticilerinin karar ve uygulamalarının daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacağı ve alanyazında kayda değer bir farkındalık oluşturacağı da tahmin edilmektedir.

Bu araştırmanın amacı ise öğretmenlerin çalıştığı kurumlardaki yöneticilerinin Kuantum Liderlik becerilerine ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır.

1. Katılımcılar, yöneticilerinin krizi yönetme düzeylerini ve krizi yönetirken sergilediği davranışlarını nasıl değerlendirmektedir?
2. Katılımcıların, yöneticilerinin izleyenleri ile iş birliği yapmasına, onların yükselmesi ve gelişmesi için olanak sağlamasına, izleyenlerinin ön plana çıkmasını destekleme ve onlarla etkili iletişim kurmasına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Katılımcıların, kendi okul yöneticilerinde olmasını istedikleri özellikler nelerdir?

**Yöntem**

**Araştırma Deseni**

Okul yöneticilerinin kuantum liderlik becerilerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesini amaçlayan bu araştırma nitel olarak tasarlanmıştır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılacaktır. Durum çalışması deseninde bir duruma ilişkin ortam, olaylar, bireyler, süreçler gibi etkenler bütüncül bir yaklaşımla, kendi doğal ortamında, yer ve zamanla sınırlı olarak araştırılmaktadır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve bu durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

**Çalışma Grubu**

Bu araştırmanın çalışma grubunda Güneydoğu Anadolu'da bir ilde farklı kademelerdeki okullarda görev yapan, araştırmaya gönüllü olarak katılan üç erkek iki kadın öğretmen yer almaktadır. Ancak araştırma henüz veri doygunluğu sağlanmadığı için sonuçlandırılmamıştır. Bu nedenle katılımcı sayısı artacaktır.

**Verilerin toplanması ve analizi**

Araştırma verileri araştırma ekibi tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile katılımcıların gönüllüğü esas alınarak toplanmıştır. Araştırmada tüm katılımcılarla ayrı ayrı ve yüz yüze görüşme yapılmış ve katılımcıların izni alınarak görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Araştırmacı tarafından; katılımcıların görüşlerini rahatça ifade edebilmeleri, duygularını daha rahat yansıtabilmeleri için, güvene dayanan sağlıklı bir ortam oluşturulmaya çalışılmıştır. Görüşme sırasında alınan ses kayıtları eleme yapılmadan bilgisayar ortamında yazıya dökülmüştür. Orijinal veri kaynağı olan ses kayıtları ile yazıya aktırılan verilerin birbiriyle örtüşüp örtüşmediği kontrol edilmiş ve ses kayıtları ile yazıya aktırılan verilerin tutarlı olduğu görülmüştür.

Veri toplama süreci sonunda elde edilen veriler içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi tekniğinde; elde edilen verilerin her detayı irdelenerek bir kodlama süreci oluşturulur ve sonrasında ulaşılan temalar aracılığıyla bulgular ortaya çıkarılır. İçeriğin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir ve önceden belirgin olmayan tema ve boyutların ortaya çıkmasını sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çerçevede, araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşme sorularına verdiği cevaplar, verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama yöntemi ile düzenlenerek tablolar halinde sunulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin isimleri, gizliliği korumak için kodlarla verilmiştir. Bu bağlamda A1, araştırmaya katılan 1. Öğretmeni ifade etmektedir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma henüz veri doygunluğuna ulaşmadığı için sonuçlanmamıştır. Fakat şimdiye kadar toplanan veriler üzerinden yapılan ilk analizlere göre kadın katılımcılar, yöneticilerinin aniden ortaya çıkan krizi ya da kaos anını soğukkanlılıkla ve objektif bir şekilde yönetebildiğini belirtirmiştir. Erkek katılımcılar ise krizi yönetmede idarecilerini yetersiz bulmakta ve kriz anında yöneticilerinin yanlış ses tonuyla ve uygun olmayan üslupla konuşma gibi hatalı davranışlar sergilediğini düşünmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu kriz anında yöneticilerinin öğretmenleri çözüme dahil etmesi konusunda olumlu görüş bildirmiştir. Olumlu görüş bildiren katılımcıların bir kısmı, yöneticilerinin yeni fikirlere ve iş birliğine önem verdiği için çözüm sürecine öğretmenleri de kattığını düşünürken bir kısmı da yöneticilerinin olaya dahil olmamak adına çözümü tamamen öğretmenlere bıraktığını düşünmektedir. Ayrıca yine katılımcıların büyük çoğunluğu kendilerini geliştirme ve alanda yükselmeleri için yöneticilerinin kendilerini desteklediğini ve onlara imkanlar sağladığını belirtmiştir. Yöneticilerinin öğretmenlerle etkili iletişim kurabildiğini düşünen katılımcılar, özel yetenekleriyle ön plana çıktıklarında amirleri tarafından destekleneceğini savunmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler yöneticilerinde olması gerektiğini düşündükleri özellikleri şu şekilde sıralamışlarıdır: diksiyon eğitimi almak, güçlü hitabet becerilerine sahip olmak, kitleleri etkileyebilmek, liyakat sahibi olmak, alanına hakim olmak ve gündemden haberdar olmak, öz güvenli, samimi, empati duygusu gelişmiş ve ileri görüşlü olmak, lisansüstü eğitim almak ve dış görünüşüne önem vermek. Eldeki veriler incelendiğinde katılımcıların çoğunun kuantum liderlik becerilerinden krizi yönetmede yöneticilerini yetersiz bulduğu fakat çözüme örgüt üyelerini dahil etme, etkili iletişim kurabilme, üyelerin kendilerini geliştirmeleri ve göstermeleri için fırsat sunma gibi alanlarda yöneticilerine yönelik olumlu görüşe sahip olduğu görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Kaos, kriz, kuantum, kuantum bakış, kuantum liderlik, liderlik becerileri

**Kaynakça**

Alatlı, A. (2006). *'Hayır' diyebilmeli insan*. İstanbul: Zaman Kitap.

Capra, F. (1991). *Fiziğin taosu.* (Çev.: Kaan H. Ökten). İstanbul: Arıtan Yayınevi.

Cramer, F. (1998) *Kaos ve düzen*. (Çev.: Veysel Atayman). İstanbul: Alan Yayıncılık.

Dargahi, H. (2013). Quantum leadership: theımplicationforıraniannursingleaders. *Actamedica*

*Iranica, 51*(6), 411-417.

Erçetin, Ş.Ş; Çevik, M.S. ve Çelik, M. (2018). *Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyleri.* Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama, 1(2),109-124.

Turan, S. (2017). *Okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarının örgütsel zekâ düzeyine etkisi (Zonguldak ili örneği)*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tutar, H. (2016). *Örgütsel davranış (örgüt teorileri ve çağdaş yaklaşımlar açısından*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Shelton, C. (1999). *Quantum leaps: 7 skills for workplace recreation.* Butterworth-Heinemann.

Yavaş, T. ve Polat, M. (2013). Eğitimde örgütsel gelişme ve kuantum örgütler. *8. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi,* 07-09 Kasım 2013, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# Okul Müdürlerinin Öğrenen Liderlik Davranışlarının İncelenmesi

Halil Karadaş
Mardin Artuklu Üniversitesi

Barış Emre Güven
Mardin Artuklu Üniversitesi

**Problem Durumu**

*Bu araştırmada, öğretmenlerin ve müdür yardımcılarının okul müdürlerinin öğrenen liderlik davranışlarına ilişkin algılarının nasıl olduğunu saptamaktır. Okul müdürünün öğrenen liderlik algısının demografik bilgilere göre (Cinsiyet, görev unvanı, görev yaptığı öğretim kademesi, eğitim düzeyi ve öğretmenlikteki hizmet süresi) göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Araştırmaya Diyarbakır ili Kayapınar ilçe merkezindeki okullarda görev yapan toplamda 369 öğretmen ve 29 müdür yardımcısı katılmıştır. Araştırmada "Okul Müdürlerinin Öğrenen Liderlik Davranış Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde standart sapma, aritmetik ortalama, Anova ve t-testi kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda, genel olarak, öğretmen algılarına göre, "okul müdürlerinin öğrenen liderlik davranışları"nı "çoğunlukla" düzeyinde gösterdikleri saptanmıştır. Yapılan analizler sonucunda okullarda çalışan öğretmen veya müdür yardımcıların cinsiyetlerine, görev unvanına, eğitim düzeyine ve öğretmenlikteki hizmet süresine göre "kendi okul müdürlerinin öğrenen liderlik davranışları"na ilişkin algıları arasında anlamlı fark saptanmamıştır. Ancak öğretmenlerin algılarına göre "okul müdürlerinin öğrenen liderlik davranışları" konusunda öğretmenlerin görev yaptığı okul kademesi üzerinde anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir.*

Okul müdürleri, öğrenen liderlik davranışlarını "her zaman" düzeyinde göstermelidirler. Bunun için, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinde "öğrenen liderlik" davranışına önem verilmelidir. Okul müdürleri, öğrenen öğretmenle öğrenmeyen öğretmeni birbirinden ayırt ederek bir ödül sistemi kurup, öğretmenler arasında öğrenme rekabeti oluşturmalıdırlar. Bu ödül sistemi için gerekirse, "Milli Eğitim Bakanlığı"nca bir yönetmelik değişikliğine gidilmeli ve bu konuda okul müdürlerine yetki verilmelidir. Öğrenen bir okulu oluşturmak için önce, okul yöneticisinin öğrenen bir lider olması gerekir. Okul yöneticisi, kendisini geliştirmeden öğretmenleri geliştirmeye çalışırsa etkili olamaz.

Okullarda çalışan öğretmen veya müdür yardımcıların cinsiyetlerine, görev unvanına, eğitim düzeyine ve öğretmenlikteki hizmet süresine göre "kendi okul müdürlerinin öğrenen liderlik davranışları"na ilişkin algıları arasında anlamlı fark saptanmamıştır. Beşiroğlu (2013), yaptığı araştırmada yöneticilerin sürdürümcü liderlik düzeylerinin cinsiyete bağlı olarak değiştiğini bulmuştur. Çetin (2009) ise yaptığı araştırmada yöneticilerin dönüşümsel liderlik özelliklerinin cinsiyete bağlı olarak değişmediği sonucuna ulaşmıştır.

açıklanan kuramsal çerçeve bağlamında bu araştırma kapsamında, resmi okullarda görevli öğretmen ve müdür yardımcılarının cinsiyet, görev unvanı, görev yaptığı öğretim kademesi, eğitim düzeyi ve öğretmenlikteki hizmet sürelerine göre, "kendi okul müdürlerinin öğrenen liderlik davranışları"na ilişkin algıları arasında anlamlı fark olup olmadığını saptamaktır. Bu amaç ışığında aşağıda yer alan sorulara yanıtlar aranmıştır. Öğretmen algılarına göre

1. Okul müdürlerinin öğrenen liderlik davranışlarını gösterme durumu nedir?
2. Okul müdürlerinin öğrenen liderlik davranışlarının öğretmen ve müdür yardımcılarının çeşitli demografik özelliklerine göre anlamlı fark göstermekte midir?

**Yöntem**

Araştırma, nicel araştırma modellerinde genel tarama yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Nicel araştırmalarda bulgular kolaylıkla sayısallaştırılıp, çeşitli istatistiksel tekniklerle sunulur (Tanrıöğen, 2011). Bu araştırmada nicel veriler ile öğretmenlerin okul müdürlerinin öğrenen liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında cinsiyet, görev unvanı, görev yaptığı öğretim kademesi, eğitim düzeyi vehizmet süresine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğine ve aralarındaki ilişki düzeyine bakılmıştır. Araştırmanın evrenini Diyarbakır ili Kayapınar ilçe merkezindeki ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmen ve müdür yardımcılarından oluşturmaktadır. Araştırmaya katılacak öğretmenlerin belirlenmesi sürecinde küme örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Küme örnekleme yöntemi, evreni temsil eden bireylerin tek tek seçilmesi yerine, kendi içinde benzer özellik gösteren, kendiliğinden oluşmuş veya yapay oluşturulmuş gruplara ulaşılmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Kayapınar ilçe Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesindeki okullarda görev yapan öğretmen ve müdür yardımcılarının en az 400 tanesine ölçek uygulanma amaçlanmıştır. Böylece araştırmada toplamda 420 personele ölçek formları dağıtılmıştır. Ancak, geri dönen ölçeklerden 22 tanesi yanlış veya eksik doldurulduğu için değerlendirmeye alınmamıştır. Böylece araştırmada toplam 398 katılımcıdan toplanan veriler değerlendirmeye alınmıştır. Araştırma bulgularının analizi ve yorumlanmasında SPSS istatistik paket programından yararlanılmıştır. Araştırmanın amaçları kapsamında, okul müdürlerinin öğrenen liderlik davranışlarının incelenmesine ilişkin öğretmenlerin ve müdür yardımcılarının algılarını belirlemede "aritmetik ortalama (X) ve standart sapmalara (SS)" hesaplamaları yapılmıştır. Okul müdürlerin öğrenen liderlik davranışlarının incelenmesi ilişkin algılarının; cinsiyete, görev unvanına, görev yaptığı öğretim kademesine ve eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Son olarak da okul müdürlerinin öğrenen liderlik davranışlarının incelenmesinde öğretmenlikteki hizmet süresine göre anlamlı

farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ANOVA test analizi kullanılmıştır. Yapılan analizlerde anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak göz önünde bulundurulmuştur.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu araştırmada okul müdürlerinin öğrenen liderlik davranışlarının öğretmen ve müdür yardımcıları algıları göre "çoğunlukla (X=3.47)" düzeyinde olduğu saptanmıştır. Alt boyutlara baktığımızda Okul müdürünün vizyonerlik algısı (X=3.62) en yüksektir. Bunun yanında hâkimiyet algısı (X=3.31) ile en düşük ortalamaya sahiptir. Bu sonuç ile okul müdürlerinin vizyonerlik algılarının yüksek olduğunu fakat hakimiyet alt boyutunda yani eğitim yönetimi ile alanıyla ilgili kendilerini daha çok geliştirmeleri gerektiği ortaya çıkmıştır. Bu konuda gerek Milli Eğitim Bakanlığı tarafında hizmet içi kurslar ile gerekse üniversiteler tarafından okul müdürlerinin öğrenen veya dönüşümcü liderlik özelliklerini geliştirmeleri için eğitimler verilebilir. Okul müdürlerinin sürekli kendilerinin geliştirmeleri konusunda teşvik edilmeli buna yönelik uygulamalar artmalı gerekirse eğitim yönetimi alanında en az yüksek lisans yapmaları zorunlu olmalıdır.

Okul müdürlerinin öğrenen liderlik becerilerinin, öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve motivasyon düzeylerini etkileyebileceği düşünüldüğünde bundan hareketle eğitim sürecinden istenilen verimin alınabilmesi, öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve motivasyon düzeylerinin yükseltilmesi amacıyla okul yöneticilerine bu davranışların ve eğitime olan katkılarının anlatılacağı hizmet içi eğitim çalışmaları düzenlenebilir.

Okul müdürleri, öğrenen liderlik davranışlarını "her zaman" düzeyinde göstermelidirler. Bunun için, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinde "öğrenen liderlik" davranışına önem verilmelidir. Okul müdürleri, öğrenen öğretmenle öğrenmeyen öğretmeni birbirinden ayırt ederek bir ödül sistemi kurup, öğretmenler arasında öğrenme rekabeti oluşturmalıdırlar. Bu ödül sistemi için gerekirse, "Milli Eğitim Bakanlığı"nca bir yönetmelik değişikliğine gidilmeli ve bu konuda okul müdürlerine yetki verilmelidir. Öğrenen bir okulu oluşturmak için önce, okul yöneticisinin öğrenen bir lider olması gerekir. Okul yöneticisi, kendisini geliştirmeden öğretmenleri geliştirmeye çalışırsa etkili olamaz.

Okullarda çalışan öğretmen veya müdür yardımcıların cinsiyetlerine, görev unvanına, eğitim düzeyine ve öğretmenlikteki hizmet süresine göre "kendi okul müdürlerinin öğrenen liderlik davranışları"na ilişkin algıları arasında anlamlı fark saptanmamıştır. Beşiroğlu (2013), yaptığı araştırmada yöneticilerin sürdürümcü liderlik düzeylerinin cinsiyete bağlı olarak değiştiğini bulmuştur. Çetin (2009) ise yaptığı araştırmada yöneticilerin dönüşümsel liderlik özelliklerinin cinsiyete bağlı olarak değişmediği sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin algılarına göre "okul müdürlerinin öğrenen liderlik davranışları" konusunda öğretmenlerin görev yaptığı okul kademesi üzerinde anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($p=0{,}011<0{,}050$). Buna göre Ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin Öğrenen Liderlik puanları, lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin puanlarından anlamlı olarak daha yüksektir (ortaokul $\bar{x}=4{,}0$ > lise $\bar{x}=3{,}4$). Bu anlamlı farklılık takım ruhu ve hâkimiyet alt boyutlarında ortaya çıkmıştır. Ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin takım ruhu boyutu puanları, lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin puanlarından anlamlı olarak daha yüksektir (ortaokul $\bar{x}=4{,}0$> lise $\bar{x}=3{,}4$). Ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin hâkimiyet alt boyutu puanları, lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin puanlarından anlamlı olarak daha yüksektir (ortaokul $\bar{x}=4{,}1$> lise $\bar{x}=3{,}2$).

**Anahtar Kelimeler**: Liderlik, okul müdürü, öğrenen liderlik, vizyonerlik, destekleyicilik, takım ruhu, hâkimiyet

**Kaynakça**

Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı.* Pegem Yayınları.

Dağlı, A. (2010). *Genel lise okul müdürlerinin öğrenen liderlik davranışları*. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. 9*(31), 73-87.

Özdemir, S., & Karadağ, N. & Kılınç, A. (2013). *Öğrenen Örgütlerde Liderlik: Okul Müdürleri Üzerine Nitel Bir Araştırma. Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 14*(2), 17-34.

Karadaş, H. (2013). *Pozitif okul yönetiminin öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etki düzeyi. Ya-yımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Şanlıurfa.*

Karadaş, H & Konan N. (2021). *Öğrenen Liderlik Ölçeğinin Geliştirilmesi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi. 3(1), 93-106.*

Kattıtaş, S., & Karadaş, H. & Çoşkun, B. (2022). *Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davraıişlarının Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş ve İş Doyumlari Üzerindeki Etkisi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 62*, 182-207.

Kış, A. (2009). *Öğrenen örgüt oluşturmada Okul müdürlerinin öğrenen liderlik rolü Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya*.

Korkmaz, M (2008). *Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğrenen örgüt özellikleri arasindaki ilişki üzerine nicel bir araştirma*. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi. 53,75-98.*

Qadırı, N. (2021). *Çalışanların İş Tatmini Ve İşe Bağlılık Düzeylerinde Öğrenen Liderlik Davranışının Rolü Ve Etkisi Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.*

Zengin, R., Akın A. & Karadaş H. (2021). *Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranişlari Ile Öğretmenlerin Örgütsel Tükenmişlik Düzeyleri Arasindaki Ilişkininin Incelenmesi. Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 22*(3), 2677-2706.

# Yöneticilerin Liderlik Davranışlarının 5. Düzey Liderlik Açısından İncelenmesi

Halil Karadaş
Mardin Artuklu Üniversitesi

Mehtap Ocak
Mardin Artuklu Üniversitesi

**Problem Durumu**

Lider ve liderlik geçmişten bugüne kadar araştırmacılar tarafından merak edilen ve araştırılan bir konu olmuştur. Liderlerin özellikleri, davranışları, yönetim şeklinin çalışanların örgütsel bağlılığına olan etkisi gibi konular sosyal alanda liderlikle ilgili çalışılan konulara örnek olarak verilebilir (Derya, 2010). Yapılan bu araştırmada Milli Eğitimin çeşitli kademelerinde çalışan müdürlerin liderlik özelliklerinin, 5. Düzey liderlik açısından incelenmesi amacıyla öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. 5. Düzey liderlik, İyiden Mükemmele kitabının yazarı Jim Collins tarafından iyi şirketlerin sürdürülebilir büyüklüğe ulaşma yollarıyla ilgili 1400 şirket üzerinde takım arkadaşlarıyla beraber yaptığı kapsamlı bir araştırmanın sonucunda keşfedilmiştir. İncelemeler sonunda bu liderlerin son derece disiplinli ve işlerine odaklanmış bir şekilde, aşamalı adımlarla çalıştığını başka bir deyişle Jim Collins'in bu liderlerde ilk keşfettiği özellik, doğru insanlar olmaları ve doğru yönü belirlemeyi bilen lider olmalarıdır (Williams, 2005). Collins liderliği 5 seviyeye ayırmıştır. 5. Seviyeye ulaşmak için her aşamayı sırayla geçme zorunluluğu yoktur fakat 5. Düzey liderlerde tüm seviyelerdeki özellikler mevcuttur. Bu yöneticilerin ortak özellikleri alçakgönüllülük ve mesleki iradedir. Egolarından arınıp gösterişten uzak bir şekilde yaşayan bu liderler, örgütlerinin amaçlarını gerçekleştirmek için büyük bir hırs ve kararlılığa sahiptirler. Liderliğin ilk dört seviyesini aşıp 5. Seviyeye çıkan bu liderler oldukça azdır. Collins' e göre örgütte kurulan yapı liderden sonra devam etmiyorsa o lider 4. Düzey liderdir. Çünkü 5. Düzey liderlerin örgütlerinde kurdukları kurumsal yapı kendilerinden sonra bile yıllarca ayakta kalır, süreklilik esastır. (5. Sev). Bu liderlerin gücü karizmaya veya cezalandırmaya dayanmaz. Üst düzey liderlerin gücü, planlama ve karar almadaki yetenek ile olumlu insani ilişkiler kurma becerisinden gelmektedir (Tezcan, 2006). Seviye liderlerin keşfedilmesi için bireysel destek, ilgi düzeyi yüksek olan ebeveynler ve gelişimleri için uygun ortamların sağlanması gereklidir (Collins, 2001).

Yeni bir liderlik yaklaşımı olan 5. Düzey liderlik ile ilgili eğitim alanında yapılan çalışmaların olmadığına dikkat çekilmiştir. Araştırmada okul müdürlerinin liderlik özellikleri, öğretmenlerin bakış açısına göre ve 5. Düzey liderlerde olması gereken özellikler dikkate alınarak tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmenlerin, alçakgönüllü ve kişisel egolarından arınmış yöneticilerle çalışma ile ilgili görüşleri nelerdir?
2. Öğretmen görüşlerine göre okullardaki uygulamaların başarılı ve başarısız sonuçlanması halinde yöneticiler sorunun kaynağını bulmada nasıl bir yol izlerler?
3. Okullarda, öğretmenleri etkileyen bir konuda kararlar alınırken yöneticiler, öğretmenlerin fikrine başvurur mu?
4. Öğretmen görüşlerine göre yöneticilikte karizma, dış görünüş veya özel yetenek bir koşul mu?
5. Öğretmen görüşlerine göre sürekli olarak öğrenen ve kendini geliştiren bir yönetici ile çalışmanın okul ortamına nasıl bir faydası vardır?
6. Öğretmen görüşlerine göre yöneticiler okul için kararlar alırken risk alır mı?
7. Öğretmenler, yöneticilerinin eğitim düzeyi, vasıf, kişisel özellik, dış görünüş gibi özellikler açısından nasıl bir yönetici olmasını ister?

**Yöntem**

*Araştırmanın Deseni*: Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması deseninde durum, asıl ortamında kendi akışı içerisinde derinlemesine, kapsamlı bir şekilde betimlenir. Araştırmacının ele aldığı duruma müdahalesi olmaz. Bu nedenle araştırmacının, araştırılan konu üzerindeki tesirinin daha az olduğu ileri sürülmektedir (Yin, 2014).

*Çalışma grubu*: Araştırmanın çalışma grubu Mardin ilinde Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki çeşitli okullarda, farklı branşlarda çalışan 21 öğretmenden oluşmaktadır. Bu anlamda çalışma grubunun maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle oluşturulduğunu söylemek mümkündür. Maksimum çeşitlilikte amaç, göreli olarak küçük bir örneklem seçmek ve bu örneklemdeki bireylerin çeşitliliğini üst düzeyde yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

*Veri Toplama Aracı ve Uygulama*: Araştırmada çalışmaya katılan öğretmenlere, beraber çalıştıkları müdürlerin 5. Düzey liderlik davranışlarını tespit etmek amacıyla araştırmacı ekip tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular sorulmuştur. Form yedi sorudan oluşmaktadır. Bu form bazı öğretmenlere elden verilmiş bazılarına ise elektronik ortamda gönderilmiş ve müsait oldukları zamana göre görüşme için randevu alınmıştır. Araştırmada toplanan verilerin kesinlikle gizli kalıp kimseyle paylaşılmayacağına öğretmenler ikna edilmiş ve soruları içtenlikle cevaplandırmalarının

araştırmaya büyük katkı sağlayacağı belirtilmiştir. Böylece öğretmenlerin izni dâhilinde görüşmeler ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Görüşmeler yaklaşık olarak 15 dk sürmüştür.

*Verilerin Analizi:* Kayıtlar Word ortamında yazıya dökülmüş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ardından katılımcı teyidi alınmıştır. Veriler, içerik analizi ile analiz edilmiştir ve elde edilen kodlar tablolar halinde sunulmuştur. Elde edilen her kodla ilgili alıntılara da çalışmada yer verilmiştir. Katılımcıların gizliliğini korumak amacıyla her öğretmene bir kod verilmiştir. Örneğin birinci öğretmene Ö1 kodu verilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmanın ilk sorusu olan alçakgönüllü ve kişisel egolarından sıyrılmış bir yönetici ile çalışma ile ilgili deneyimler sorusunda, katılımcıların yarısından çoğu daha önce böyle bir yönetici ile çalıştığını, bunun okul ortamına başarıyı arttırma, okula mutlu gidip daha iyi motive olma, kendini değerli hissetme, liderin yanlışta diretmeyip önerilere açık olması gibi olumlu yansımaları olduğunu belirtmiştir. Wang, Liu ve Zhu (2018) tarafından yapılan araştırmada da alçakgönüllü liderlerin hatalarını kabul edip, çalışanlar üzerinde pozitif etkileri olduğu gibi benzer bulgulara rastlanılmıştır.

İkinci soruda yöneticilerin, okullardaki uygulamaların başarısızlıkla sonuçlanması halinde izlediği yol konusunda öğretmenlerin bir kısmı yöneticisinin ortak istişarede bulunup sorunu çözdüğünü bir kısmı ise direk öğretmenin suçlandığını belirtirken 3 kişi sorunun kaynağına inilmeden öylece bırakıldığını ifade etmiştir. Başarı durumunda ise yöneticiler bu başarıyı kendine atfedip kendini ön plana çıkartır diyen öğretmenler de azımsanmayacak sayıdadır. 5. Düzey liderler kendisini ön plana çıkartmaktan veya başarı durumunu kendisine atfetmekten kaçınır, bu liderler başarısızlığı sahiplenir (Özcan, 2022). Fakat hiçbir öğretmen tarafından 5. Düzey liderlerde bulunan bir özellik olan sorunun kaynağını kendinde arama yanıtı alınmamıştır.

Üçüncü soruda okul için karar alınırken öğretmenlerin fikrine başvurulması konusunda öğretmenlerin çoğunluğu kendilerini ilgilendiren konularda fikirlerine başvurulduğunu ve bunun da onların motivasyonunu arttırdığını belirtirken 5 kişi ise kararlarda kendilerinin söz hakkı olmadığını belirtmiştir.

Dördüncü soruya verilen yanıtlarda katılımcılardan 12 sinin dış görünüşe önem verdiği tespit edilirken 9 kişi bunun önemsiz olduğunu ifade etmiştir.

Beşinci soruda sorulan kendini geliştiren yönetici ile çalışma sorusuna öğretmenlerin yarısından çoğu daha önce böyle bir yönetici ile çalıştığını ve çalışma ortamına birçok artısının olduğunu belirtmiştir.

Altıncı soruda yöneticiniz karar alırken risk alıyor mu diye sorulmuş ve katılımcıların tamamına yakını risk almıyor şeklinde yanıtlamıştır. Bunun sebebinin ise yöneticilerin cezai yaptırımdan çekinmeleri ve kendi amirleri ile karşı karşıya gelmek istememeleri şeklinde ifade edilmiştir.

Son soruya verilen yanıtlarda öğretmenlerin çoğu, iletişime açık, alçakgönüllü, liderlik vasfına sahip, adaletli olan yöneticilerle çalışmak istediklerini ifade etmişlerdir. Köyebakan (2020). Tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin yöneticilerinden en önemli beklentisinin, etkili bir şekilde iletişim kurma, öğretmeni motive etme, adalet algısı, sorunları çözebilme becerisi olduğu görülmektedir. Bulgular yapılan araştırma ile paraleldir.

**Anahtar Kelimeler**: 5. düzey liderlik, yöneticiler, alçakgönüllülük

**Kaynakça**

Collins, J. (2001). Level 5 leadership. The triumph of humility and fierce resolve. *Harvard Business Review, 79*(1), 66–76.

Derya, S. (2010). Liderlik Tarzları Ve Liderlerin Astlarını Etkileme Taktikleri Arasındaki İlişki: Antalya İli 5 Yıldızlı Otel Yöneticileri Üzerinde Bir Araştırma (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi) Isparta, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Köyebakan, A. (2020). Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinden Beklentileri (Denizli İli Kale İlçesi Örneği), Yüksek Lisans Projesi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özcan, M. (2022). Kuramdan Uygulamaya Liderlik. Necati Cemaloğlu ve Necmi Gökyer (Ed). 5. Düzey Liderlik (s.375-386). Ankara

Tezcan, Y. (2006). Liderliğin Çalışanların Motivasyonu Üzerindeki Etkisi (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi) İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Wang, Y., Liu, J. ve Zhu, Y. (2018). Humble leadership, psychological safety, knowledge sharing, and follower creativity: A cross-level ınvestigation. *Frontiers in Psychology, 9.* doi:10.3389/fpsyg.2018.01727

Williams, M. (2005). Leadership For Leaders, London, Thorogood yayıncılık syf 38-42

5. Seviye Liderlik. (2021). https://www.kooplog.com/5-seviye-liderlik/

Yıldırım, A. ve Simsek, H. (2021. *Sosyal Bilimlerde Nitel Arastırma Yontemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık (12. Baskı).

Yin, R.K. (2014). Case study methods: design and methods (5. Baskı). Sage Pbc.

# Eğitimde Gerçekleştirilen Denetimin Öğretmen Niteliği ve Performansına Etkisi

Vicdan Altınok
Gazi Üniversitesi

**Problem Durumu**

Bu araştırmanın amacı; Eğitimde gerçekleştirilen denetim uygulamalarının öğretmen nitelik ve performansına katkı sağlayabilmesi için nelerin yapılması gerektiğine ilişkin öğretmen görüşlerini tespit ederek, denetim uygulama sonuçlarının öğretim sürecinde istenilen düzeyde sorunların çözümüne katkı sağlayamamasının nedenini belirlemektir. Böylece yapılan denetim çalışmalarının amacına ulaşarak elde edilen bilgiler çerçevesinde sorunların en az düzeye indirilmesine katkı sağlayacak alternatifler oluşturmaktır.

Eğitim sistemleri ülke kaynaklarının verimli bir şekilde kullanımı ve çağın gerektirdiği yeterliklere sahip bireylerin yetiştirilmesinde büyük öneme sahiptir. Eğitim alanındaki çalışmalar, her ülkenin sosyal, siyasi ve kültürel özelliklerini yansıtan kendine özgü bir eğitim sisteminin olduğunu göstermektedir (Aldemir,2010; Aoki,2017; Boavista, 2017; Deng, & Gopinathan, 2016; Eurydice,2011; MEC, 2017; Özerbaş & Safi, 2022). Bununla beraber sistem içerisinde tüm öğrencilerin zengin ve üretken bir öğrenim ortamı sunan okullar ve bu okullarda sürecin işlemesini sağlayan öğretmenlerin bulunması günümüzde tüm ülkelerin ortak beklentisi olduğu söylenebilir. Bu beklentiye ulaşabilmek eğitimin her aşamasında amaç ve hedeflerin belirlenmesi gereklidir (Macnab, 2004, 53). Bu amaç ve hedeflerin gerçekleştirilme düzeyini ve daha iyi sonuçlara ulaşabilmek için gerekli önlemlerin alınmasını sağlayarak süreci geliştirerek daha iyi noktalara ulaşmaya katkı sağlayacak olanda denetimdir (Aydın, 2014, 11). Gerek uluslararası gerekse ulusal düzeyde yapılan değerlendirme çalışmaları ve araştırmalar, öğretim sürecinin kilit noktası olan öğretmen niteliklerinin ve performansının arttırılmasını öğretimde kaliteyi arttırmada en önemli faktör olarak nitelendirmektedir (TEDMEM, 2018). Öğretmen öğretim sürecini tek yönlü bir iletişim süreci, yerine çok yönlü bir sistem olarak görmesi, farklı bilgi ve deneyimlere sahip öğrencilerin, ilgi ve ihtiyaçlarının desteklendiği, sosyal bir ortamda birbirlerinden öğrenmelerinin değerli olduğu, bütüncül bir öğretim anlayışına sahip olmaları sağlanmalıdır. Denetim uygulamaları en çok üzerinde durulan araştırılan alanlardan biri olduğu söylenebilir. Her alanda denetimden söz edilse de denetim uygulamalarının sonucunda yıllar geçse de tespit edilen sorunların devam ettiği, ilgili alanlardaki uygulamalarda istenilen değişim ve gelişmenin sağlanamadığı gözlenmektedir. Denetim sonrası elde edilen sonuçların özellikle işi yapan çalışanlar üzerinde nitelik ve performanslarına etki yapması gerekir ki işi yapanların kurum amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirebilsinler. Bu noktada eğitim sistemi içerisinde de öğretmenlerin önemli bir sorumluluğu ve görevi vardır. Eğitim alanında yaşanan öğretim sürecine yönelik sorunların devam ediyor olması araştırmanın çıkış noktasını oluşturmuştur. Buradan hareketle öğretmenlerin nitelik ve performanslarına denetim uygulamalarının katkı sağlayabilmesi için nelerin olması gerektiği konusunda öğretmen görüşleri alınmıştır.

**Yöntem**

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgubilim) deseni, incelenen olgunun gerçek doğasının ortaya çıkarılmasına olanak tanıması (Rose, Beeby & Parker, 1995,1124; Yıldırım ve Şimşek 2005, 39) ve fenomenoloji, eğitim kurumlarında karşılaşılan sorunları azaltmak için eğitim denetiminde sorumlu kişi ve politikacılara sunulacak önerilerin katılımcıların bakış açılarına dayalı olarak belirlenmesinde uygun ve yaygın olarak kullanılmasından (Drew & Hewitt, 2006; Van Manen, 1990) dolayı tercih edilmiştir. Bu araştırmada, katılımcıların belirlenmesinde, maksimum çeşitlilik yöntemi tercih edilmiştir. Bu çalışmada bunu sağlamak için farklı illerde farklı kademelerdeki okullar ve bu okullardaki farklı branşlardaki öğretmenlerden görüş alınmıştır. Bu çalışmada katılımcıların eğitim kurumlarında yaşadıkları denetim uygulamalarına ilişkin deneyimleri üzerinde düşünerek, işlerini yaparken nitelik ve performanslarına katkı sağlayabilmesine ilişkin beklentilerini belirlemeyi amaçlayan ve araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler illerdeki öğretmenlerin içinde bulunduğu koşullar çerçevesinde yüzyüze, mail ve online görüşme ile toplanmıştır. Katılımcı belirlenmesinde kolay ulaşılabilirlik unsuru dikkate alınmıştır. Buna göre araştırmaya Ankara, Kırıkkale, Hatay, İstanbul, Gaziantep, Bursa ve Ağrı illerinden her okul kademesinden 2'şer kişi olmak üzere her ilden 10 kişi olmak üzere toplamda 70 öğretmenle görüşme gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler önce betimsel analiz için tematik bir çerçeve oluşturulmuş ve buna göre veriler işlenmiş, bulgular tanımlanarak yorumlanmıştır. Bu çalışmada, geçerlik ve güvenirlik konusunda gerekli özen ve dikkat gösterilmiş ve bunu sağlamak için çeşitli stratejiler kullanılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma sonucunda elde edilen veriler, denetim süresince denetimi yapan ve denetlenenlerin süreç boyunca birbirlerine yönelik davranışlarında yapılan işin mahiyetinin eğitim öğretim faaliyetlerine uygun olması gerektiğini düşünerek, denetimi gerçekleştirenin rehberlik etmesi, işleyişi anlatması ve bilmedikleri şeyleri rahatça sorabilmeleri, öğretmenlerin ise söylenenleri ciddiyetle dinlemesi ve kendilerini geliştirmek için bunu bir fırsat bilip ona göre tavır ve davranış içerisine olmalarının önemli olduğu belirlenmiştir. Denetim sürecinin öğretmenlere eğitim seansları ve atölye çalışmaları gibi mesleki

gelişim ve büyüme fırsatı, fikir, strateji ve kaynak paylaşabilecekleri destekleyici ve işbirlikçi bir ortam, kanıta dayalı uygulamalar ve etik kuralları kazandırılmasının önemli olduğu görülmüştür. Armstrong (2014), Mavi (2017), Mercanlıoğlu (2012), Ferecov (2015) ve Sarıaltın (2017) da çalışmalarında performans yönetiminin bireyler ve örgütler üzerinde olumlu etkiler oluşturacağını ve verimi arttıracağını vurgulamışlardır. Denetim sürecinde öğretmenlere birtakım hakların verilmesi, denetim sonrası başarılı öğretmenlere başarıların kamuoyunda duyurulması, ek mesleki gelişim fırsatları, finansal teşvikler, kariyer ilerleme fırsatları ve öğretim uygulamalarında artan özerklik gibi unsurlar yer alabileceği ifade edilmiştir. Aygün (2008) de yaptığı çalışmada öğretmenlerin sözlü teşekkür haricinde hiçbir şekilde ödüllendirilmediği ifade edilmiştir. Aygün (2008)'de yaptığı çalışmada da öğretmenler; mesleki çalışmalarına ilişkin belgelerin değerlendirmede kullanılmasını; performansı değerlendirecek veri kaynaklarını (müfettiş, okul müdürü, zümre öğretmeni, öğretmenin kendisi, öğrenci, veli, öğrenci başarısı, meslek bilgisi testi, mesleki etkinlikler vb.) kendilerinin seçebilmesini; değerlendirmenin, göreve yeni başlayan öğretmenler ile kıdemli öğretmenler için farklı ölçütler esas alınarak yapılmasını; değerlendirme sonuçlarının öğretmenin hizmet içi eğitime alınmasında kullanılmasını ve yüksek performans gösteren öğretmenlere yurt dışı görevlendirmelerde öncelik tanınmasını önermişlerdir. Araştırmada en dikkat çekici nokta ise öğretmenlerin zihinsel sağlığı ve iyi oluşlarına yönelik destek sağlanmasına, örneğin ruh sağlığı kaynaklarına önem verilmesine ilişkin yasal düzenlemelerin yapılması gerektiğinin vurgulanmış olmasıdır.

**Anahtar Kelimeler**: Denetim, öğretmen, nitelik, performans

**Kaynakça**

Aldemir, A. Y (2010). Türkiye ve Japonya'da İngilizce öğretmeni yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması (Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Armstrong, M. (2014). Armstrong's handbook of human resource management practice. UK: Ashford Colour Press

Aoki, M. (2017) Let's discuss changes to education in Japan. Erişim adresi:

https://www.japantimes.co.jp/life/2017/03/06/language/lets-discuss-changes-education japan/#.XK0CXpgzZ3j

Aygün S. Ç. (2008). Ankara İli Genel Liselerinde Performansa Dayalı Denetimi Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri, (Yüksek Lisans Tezi) Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

https://teav.ankara.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12575/29651/5002.pdf?sequence=1

Aydın, M. (2014). Çağdaş Eğitim Denetimi. Gazi kitapevi, 6.baskı, Ankara

Boavista, C. (2017). Norway: Its educational system. Journal of Education and Human Development, 6(2), 113-116

Deng, Z. ve Gopinathan, S. (2016). PISA and high-performing education systems: Explaining Singapore‟s educationsuccess. ComparativeEducation, 52(4), 449-472. doi:10.1080/03050068.2016.1219535

Drew, D. & Hewitt, H. (2006). Populations at risk across the life span: Empirical studies, a qualitative approach to understanding patients' diagnosis of lyme disease. *Public Health Nursing, 23*(1): 20-30.

Eurydice (2011). Türk Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi Ankara: MEB Basımevi. Erişim adresi:

http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/Turk_Egitim_sistemi_2011/Turk_Egitim_Sisteminin_Orgutlenmesi_ 2011.pdf:

Ferecov, R. (2015). İnsan kaynakları yönetiminde performans değerlendirme yöntemleri. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (8), 133-153.

Katipoğlu, İ. (2014). Milli Eğitim Denetçilerinin Risk Odaklı Kurum Denetim Modelini Benimseme Ve Okullarda Uygulanabilir Bulma Düzeyleri, İlke Katipoğlu, 2014, Erişim adresi: https://tedmem.org/blog/ogretmen-niteligi-ogretmenin-degisen-rolleri

https://www.oph.fi/download/146428_Finnish_Education_in_a_Nutshell.pdf

Macnab, D. (2004). Hearts, minds and external supervision of schools: Direction and development. *Educational Review, 56* (1), 53-64.

Mavi, D. (2017). Performans yönetimi sorunsalı ve okullar. Erciyes Journal of Education [EJE], 1(1), 42-58.

Ministry of Education and Culture [MEC] (2017). Education System in Finland. Erişim adresi: http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutusjaerjestelmae/?lang

Özerbaş, M.A. ve Safi B. N. (2022). Makalesi İngiltere, Japonya, Norveç, Finlandiya, Singapur, Rusya ve Türk Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi MANAS, Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11(1).

Rose, P., Beeby, J. & Parker, D. (1995). Academic rigour in the lived experience of researchers using phenomenological methods in nursing. Journal of Advanced Nursing. 21(6), 1123-1129. Erişim adresi: https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1995.21061123.x

Sarıaltın, H. (2017). Performans yönetiminde performans değerlendirme ve öneri sitemlerinin sürdürülebilir verimliliğe etkisinin incelenmesi: bir örnek olay çalışması. İşletme Bilimi Dergisi, 5(1), 117-141.

TEDMEM. (2019). *TALIS 2018 sonuçları ve Türkiye üzerine değerlendirmeler* (TEDMEM)Analiz Dizisi 6). Ankara: Türk Eğitim Derneği

Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy.* New York, NY: State University of New York

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, 5. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık, 366.

# Okul Yönetiminde Yaşanan Sorunlar: İstifa Etmek Çözüm Mü?

Pınar Yengin Sarpkaya
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Neşem Erkoç
MEB

**Problem Durumu**

Okul yöneticiliğinin hem sorumluluklarının fazla olması hem de profesyonel bir meslek olarak görülmemesi yöneticilerin pek çok sorun yaşamalarına neden olmaktadır. Okul yöneticisinin kısıtlı zamanda birden fazla işle uğraşmakta; zamanı ve önceliği yönetmeye çalışmaktadır (Draper ve McMcihael, 2000). Akçay ve Başar (2004) ve Başaran (2008), okul yöneticilerinin görev alanlarını eğitim programı, okul işletmeciliği, öğrenci ve işgören hizmetleri ve okul geliştirme olduğunu belirtmiştir. Eğitimin etkili olması, sistemin verimi okul yöneticisinin görev alanlarına ve yetkinliğine bağlı olmakla birlikte okul binalarının ve sınıfların mevcut durumu, alt yapı, yeterli sayıda öğretmen, öğretim materyallerinin varlığı gibi faktörlerin de etkisi vardır. Ülkemizde hala okul yöneticileri atandıkları kurumlarda bu eksikleri tamamlamakla uğraşmakta, esas görevleri olan öğretim liderliğine zaman ayıramamaktadır.

Okul yöneticilerinin yaşadıkları sorunların başında stratejik karar alamamaları gelmektedir. Stratejik karar sadece bugünün başarısı için değil, uzun vadede okulun ayakta kalabilmesi için alınmalıdır. Diğer bir önemli sorun yöneticilerin öğretmenlerle yaşadıkları iletişim kaynaklı problemlerdir. Okul yöneticisinin kayırmacı bir tutum sergilemesi, hemşehri ya da aynı sendikadan olan öğretmene daha yakın davranması ya da okul yöneticisinin liyakatsiz bir şekilde atanması öğretmen kadrosuyla yaşanan sorunların kaynağını oluşturmaktadır (Kaya, 1999). Aynı zamanda öğrencilerde akademik başarıyı arttırma, öğrencilerin devamsızlığı, günlük görevleri planlamak, personeli elde tutma, veli katılımının azalması, öğrenci sonucunun belirsizliği, okul binasının temizlik ve bakım maliyetleri, ilçe ve il yönetimiyle yaşanan sorunlar da okul yöneticilerinin yaşadığı diğer sorunlardandır (Demirbilek ve Bakioğlu, 2019; Keman, 2019; Dağ, Kahriman Pamuk ve Özdemir, 2020).

Okul yöneticiliğinin profesyonel bir meslek olarak görülmemesi, okul yöneticilerinin yönetim bilimi konusundaki eksiklikleri, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yetersizliği günümüzde halen devam etmektedir. Alanyazın incelendiğinde okul yöneticilerinin yaşadıkları sorunları ele alan pek çok çalışmaya rastlanmıştır. Ancak okul yöneticilerini istifa etmeye iten sorunlarla ilgili bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu kapsamda okul yöneticilerini istifa etmeye iten okulda yaşadıkları sorunların neler olduğunun belirlenmesi ve bu sorunlara çözüm önerilerinin geliştirilmesi önemli görülmektedir. Araştırmanın problem cümlesi "Okul yöneticilerinin yaşadıkları ve istifa etmeye iten sorunlar nelerdir?" şeklindedir.

Araştırmanın temel problemi çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Okul yöneticilerinin yaşadıkları sorunlar nelerdir?
2. Okul yöneticilerinin istifa etmeye iten sorunlar nelerdir?

**Yöntem**

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) işe koşulmuştur. Olgubilim, deneyimin kendisine ve deneyimin nasıl bilinçlilğe dönüştürüldüğüne vurgu yapar (Creswell, 2021; Merriam, 2018). Patton (2002)'a göre deneyimlerde özün özü vardır ve bu öz deneyimlenen fenomenler yoluyla anlaşılan anlamlardır. Bu çalışmada "okul yöneticilerini istifa etmeye iten sorunlar" olgusu derinlemesine araştırılmaya çalışılmıştır. Olguyu deneyimleyen bireyler olarak devlet okullarında görev yapan daha önce okul yöneticiliği yapmış yedi öğretmen ile görüşmeler yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi işe koşulmuştur. Amaçlı örnekleme, bilgi açısından zengin durumların derinlemesine çalışılmasını sağlamaktadır (Patton, 2018). Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemleri içerisinden ölçüt örnekleme ve kar topu örnekleme yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, araştırmacı tarafından önceden belirlenmiş ölçüt listesine uygun durumların seçilmesini (Marshall ve Rossman, 2014), kar topu örnekleme ise probleme ilişkin zengin bilgi kaynağı olabilecek birey veya durumların belirlenmesinde etkilidir (Merriam, 2018). Çalışma grubu daha önce okul yöneticiliği yapmış ve istifa etmiş yedi öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın amacına hizmet edebilmesi açısından katılımcıların seçilmesinde başta gönüllülük olmak üzere daha önce okul yöneticiliği yapmış olma ve istifa etme ölçütleri göz önünde bulundurulmuştur.

Veri Toplama

Araştırmanın veri toplama süreci için gerekli izinler alınmış ve katılımcılara çalışmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Çalışma gönüllü katılımcılarla gerçekleştirilmiş olup katılımcılara ait kişisel bilgiler korunmuştur. Veriler yarı-yapılandırılmış yüz yüze görüşmeler ile toplanmıştır. Görüşme soruları alanyazın taranarak oluşturulmuş ve uzman incelemesinden geçmiştir.

Araştırmanın İnandırıcılığı, Aktarılabilirliği, Tutarlılığı ve Teyit Edilebilirliği

Nitel araştırmalardan bulguların geçerlik ve güvenirliğinin sağlanabilmesi için pek çok strateji bulunmaktadır. Uzun süreli gözlem, derin odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi, katılımcı teyidi, ayrıntılı betimleme gibi stratejiler kullanılmaktadır (Lincoln ve Guba, 1985; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu bağlamda çalışmanın niteliğini arttırmak için araştırmanın her aşaması detaylı bir şekilde aktarılmış ve ayrıntılı betimlemeler yapılmıştır. Çalışmadaki yöntem, katılımcılar, veri toplama aracı ve veri çözümlemesinin neden tercih edildiği açıklanmıştır. Veri toplama sürecinde uzun süreli etkileşim sağlanmış, derin ve odaklı veri toplanmaya çalışılmıştır. Veri toplama araçlarının hazırlanmasından veri analiz süreçlerine kadar birçok aşamada uzman görüşüne başvurulmuştur. Çalışmanın her aşamasında objektif ve tutarlı olunması için gerekli hassasiyet gösterilmeye çalışılmıştır.

Veri Analizi

Araştırmanın verilerinin düzenlenmesinde ses kayıtlarını yazıya araştırmacılar tarafından çevrilmiş ve analize hazır hale getirilmiştir. Öncelikle incelenen fenomenle ilgili araştırmacıya ait kişisel deneyimler betimlenmiş ve katılımcıya odaklanılmıştır. Daha sonra katılımcıların ifadelerindeki önemli noktalar belirlenmiş ve listelenerek tema olarak gruplandırılmıştır. Katılımcıların fenomene ilişkin deneyimleri ile ilgili dokusal betimleme yapılmıştır. Deneyimin nasıl gerçekleştiğine ait yapısal betimleme de yapıldıktan sonra hem dokusal hem de yapısal betimleme birleştirilerek fenomene ilişkin karma bir betimleme yapılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmada veri toplama ve analiz süreci devam etmektedir. Ancak geçici sonuçlar şu şekilde ifade edilebilir:

Araştırmada katılımcıların bir kısmı her şeyi bilen her şeye hakim olmak zorunda olan kişiler oldulkarını ve bu sorumluluğun ağır geldiğini belirtmiştir. Yönetim ekibinde tüm sorumlulukların eşit olarak dağıtılmaması ve düzenli olarak yapılması gereken iş yoğunluğunun kendilerini yorduğunu belirten okul yöneticileri sürekli sorumluluk altında kaldıklarını belirtmişlerdir. Çoğu zihinsel-duygusal tükenme yaşadıklarını olup görevlerinde kendilerine zaman ayıramadıklarını, kendilerini umutsuz ve yetersiz hissettiklerini, isteklerinin azaldığını öne sürmüşlerdir. Yine okula uyum sorunu yaşadıklarını, beklentileriyle ortamın uygun olmadığını, iş doyumlarının azaldığını ve çatışmadan kaçınmak amacıyla istifa ettiklerini vurgulamışlardır.

Katılımcılar, kendi bireysel kararları doğrultusunda istifa ettiklerini vurgulamışlardır. Bir kısmı ise arkadaş çevresinin, aile bireylerinin ve diğer müdür yardımcısı meslektaşlarının istifa kararı almalarında etkili olduklarını öne sürmüşledir.

Okul yöneticiliğinden istifa eden katılımcımların bir kısmı, öğretmenliğe döndüklerinde rahatlama, mutluluk yaşadıklarını, sorumluluklarının azaldığını ve ailelerine ve kendilerine daha fazla zaman ayırabildiklerini belirtmişlerdir. İstifa eden katılımcılar öğretmenliğe döndüklerinde olumsuz bir şey yaşamadıklarını vurgulamıştır.

Yaşanan sorunlar için en çok eğitim sistemindeki adam kayırmacılığı, sorumluluğun çok fazla olması, ücret olarak tatmin etmemesi, yetkilerinin az olması, okul yöneticiliğinin kariyer olarak görülmemesini ve siyasi-ideolojik engelleri belirten katılımcılar, aynı zamanda görev süresinin sınırlı olmasının, atama sisteminin sıklıkla değişmesinin, sendika değiştirmek zorunda kalmalarının ve ileriyi görememelerini engel olarak gördüklerini belirtmiştir.

**Anahtar Kelimeler**: Okul yöneticiliği, istifa etme, sorunlar, olgubilim

**Kaynakça**

Akçay, D. D. C. & Başar, D. M. A. (2004). İlköğretim Okul Müdürlerinin Yönetsel Görevlere Ayırdıkları Zaman ve Bunları Önemli Görme Dereceleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 38 (38), 170-197. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10359/126821

Bakioğlu, A. & Demirbilek, M. (2019). Okul Müdür Yardımcılarının Görevlerinden Ayrılma Nedenleri. Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 52 (3), 737-770. DOI: 10.30964/auebfd.505268

Başaran, İ. E. (2008). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. Ankara: Ekinoks.

Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün ve C.B. Demir, Trans. eds). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Dağ, N., Kahriman Pamuk, D. & Özdemir, S.M. (2020). Okul müdürlerinin öğretmenleri, öğrencileri ve velileri ikna etmede zorlandıkları konular. Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(3), 277- 299.
Keman, F.Y. (2019). Göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sebahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.

Draper, J. & Mcmichael, P. (2000). Contextualising New Headship. School Leadership & Management. 20. 459-473. 10.1080/713696965.

Kaya, Y. K. (1999). Eğitim Yönetimi: Kuram ve Türkiye'deki Uygulama. Ankara: Bilim Yayınları.

Kılınç, A. Ç., Koşar, S., Er, E. ve Koşar, D. (2017). Okul yöneticiliği görevinden öğretmenliğe dönüş: Yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. Türk Bilim Araştırma Vakfı, 10(3), 53-73.

Konan, N., Yılmaz, S. ve Bozanoğu, B. (2017). Okul müdür yardımcısı görevlendirilmesine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 23(1), 105-134. doi: 10.14527/kuey.2017.004

Koşar, S., Sezgin, F. ve Aslan, H. (2013). Okul müdürlerinin resmî görev tanımlarının dışında olduğunu düşündükleri işlere ilişkin görüşleri. GEFAD (Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi), 33(1), 147-164. http://www.gefad.gazi.edu.tr/download/article-file/76919 adresinden edinilmiştir. Köse, A. (2018). Okul müdür yardımcılarının bakış açılarıyla okul müdür yardımcılığı görevi: Bir öz değerlendirme. Journal of Social And Humanities Sciences Research (JSHSR), 5(16).

Marshall, C. ve Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research.* New York: Sage.

Patton, Q. M. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve C. B. Demir, Trans. Ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

Punch, K. F. (2005). Sosyal araştırmalara giriş nicel ve nitel yaklaşımlar (D. Bayrak, H., B. Arslan &Z. Akyüz, Trans). Siyasal Yayıncılık: Ankara.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin yayıncılık.

# Mutlu Okul Perspektifinden Lise Öğrencilerinin Okula Yönelik Metaforik Algıları

Mehmet İsmetoğlu Türkan Argon
MEB Abant İzzet Baysal Üniversitesi

**Problem Durumu**

Pandemi sonrası eğitim niteliği, yönü ve bağlamı ciddi anlamda tüm alanlarda tartışmaya açılmış bir konu olarak karşımızda durmaktadır. Bununla beraber teknolojik gelişmeler, eğitimin temel girdisi olan öğrenci profilindeki değişiklik bu tartışmaların daha bir ciddiyetle ve zorunlu olarak değerlendirilmesi gereğini ortaya koymaktadır. Pandemiyle beraber daha çok ön plana çıkan çevrim içi eğitim teknolojinin imkân ve faydalarıyla birleşerek eğitimin nasıllığına dair soruların daha yüksek sesle çıkmasına neden olmaktadır. Öte yandan uluslararası göç, eğitime ayrılan bütçe, ekonomik gelişmeler çerçevesinde fırsat eşitliği, ulusal müfredat, uluslararası sınav sonuçları, ulusal sınav sistemi vb. konular bilgi çağında geleceğini kurgulamaya çalışan birçok ülkenin gündemini önemli ölçüde meşgul etmektedir. Ülkelerin bütçeden eğitime ayırdıkları pay arttıkça bunun kalkınmaya bir katma değer olarak yansıma beklentisi, eğitimin süreç ve sonuçları itibarıyla tartışılmasının da diğer bir önemli nedenidir. Çoğu zaman bu tartışmalarda konunun öznesi durumunda bulunan ve eğitim faaliyetlerinin varlık sebebi öğrencilerin görüşlerinin göz ardı edildiği görülmektedir.

Endüstri toplumunun kitlesel eğitim aracı olan okulların, bilgi çağında da toplumunun ihtiyaçlarına cevap verip veremeyeceği önemli bir tartışma konusudur. Bugün geçmişe oranla, eğitime erişimde fırsat eşitliği, katılımcılık, demokratik hak ve hürriyetler, yaşam kalitesi, kültürler arası eğitim, öğrenmeyi belirli bir zaman ve mekândan bağımsız düşünen z kuşağı ve devamında gelen alfa kuşağı, STEM (Science, Technology, Engineering ve Mathematics), kodlama, yapay zekâ vb. kavramlar daha çok gündeme gelmekte ve okulların bu kavramlara yönelik değişim direnci daha çok tartışılmaktadır. Hayatın her alanında değişim yaşayan bireyin okula yönelik düşünce ve beklentilerinin bu değişimden etkilenmemiş olması düşünülemez. Sosyal, ekonomik ya da teknolojideki birçok değişime rağmen, iki yüz yıla yakın süredir eğitim kurumlarının güncelleme denilebilecek değişimler dışında, yapısal açıdan önemli sayılabilecek herhangi bir değişim yaşadıkları ise söylenememektedir. İki yüz yıl önce tasarlanmış örgütler olan okulların, öğrenciler açısından nasıl algılandığı, bu kurumlarda kendilerini nasıl hissettikleri aynı zamanda eğitim öğretimin hedeflerinin gerçekleştirilmesiyle doğrudan ilgilidir.

Türkiye açısından değerlendirildiğinde, onuncu kalkınma planının dayandığı temel ilkelerden olan nitelikli birey, güçlü toplum vurgusunun hedefine ulaşabilmesinin, okulların yaşam kalitelerinin yükseltilmesi ve öğrenme ortam ve süreçlerinin öğrenci profilinin ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınarak tasarlanmasıyla doğrudan ilgili olduğu düşünülmektedir. Bugün 7,6 yıl olan okullaşma süresinin yakın gelecekte 14,5 yıl olma öngörüsü, okulda geçirilen sürenin, yaşamın bir parçası olması gereğinin önemini bir kez daha gözler önüne sermektedir. Hayatın başından itibaren, uzun bir süreci alan bu dönemde öğrencilerin okula isteyerek gelmeleri, sevmeleri, bu ortamda mutlu olmaları hem alacakları eğitimin kalitesi ve getirileri hem de yaşama ve eğitime bakış açıları için son derece önemlidir.

Okulun fiziki yapısı, ders içi ve ders dışı aktiviteler için uygun öğrenme ortamları, sosyal etkinlikler için alanlar, öğretmen kadrosu, okul yönetimi, okulun içerisinde bulunduğu sosyo-ekonomik çevre, okul-çevre ilişkileri şüphesiz öğrenci düşüncelerine etki eden faktörler olarak sıralanabilir. Bunların yanında okul kültürü, okul iklimi, akran ilişkilerini de öğrenci algılarına doğrudan etki edecek diğer faktörler olarak sıralamak mümkündür. Belirtilen faktörlere yönelik sahip oldukları algı ise onların mutluluklarında, doyumlarında belirleyici etkendir.

Bu doğrultuda yapılan bu araştırma farklı tür ve sınıf seviyesinden lise öğrencilerinin, okula yönelik olarak kendilerini mutlu olarak hissedip hissetmedikleri nedenleriyle birlikte, öğrenci bakış açısıyla incelenmeye çalışılmıştır.

**Yöntem**

Araştırma modeli, nitel araştırma yöntemiyle yürütülmüştür. Algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik yapılan nitel araştırmalar (Yıldırım & Şimşek, 2016) insanların oluşturdukları anlamları, dünyayı nasıl algıladıklarını ve dünyada ne gibi deneyimler yaşadıklarıyla ilgilenmektedir (Merriam, 2015). Araştırmada olgu bilim (fenomenoloji) modeli kullanılmıştır. Olgu bilim yöntemi, kişilerin bir konu hakkında duygu ve düşünce ya da deneyimlerini açığa çıkararak, bu deneyimleri bilince nasıl dönüştürdüklerini keşfetmeye olanak sağlayan nitel araştırma yöntemlerden biridir. Fenomenoloji, farkında olunan ancak tam kavranılamayan olguları derinlemesine inceleme fırsatı verir (Yıldırım ve Şimşek, 2016) Bu doğrultuda araştırmada mutlu okul kavramına yönelik öğretmen ve öğrencilerin görüşleri ayrıntılı olarak incelenmiştir.

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örneklemesi yöntemi kullanılmıştır. Tipik durum örneklemesi yönteminde amaç, ortalama durumları çalışarak belirli bir durum hakkında fikir sahibi olmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Katılımcılar tipik durum örneklemesine uygun olarak 2022-2023 eğitim öğretim yılında Düzce ili Akçakoca ilçesinde bulunan 4 farklı türdeki (Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, İmam Hatip Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri ve Sosyal Bilimler Lisesi)

liseden 9, 10, 11, ve 12. sınıf öğrencilerinden, her sınıf seviyesinden amaçlı örnekleme yoluyla belirlenmiş 5'er öğrenci olmak üzere 40 öğrenci yürütülmüştür. Katılımcıların belirlenmesinde gönüllülük ilkesi temel alınmıştır.

Çalışmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgiler ile açık uçlu soruların yer aldığı iki kısımdan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Hazırlanan görüşme formunda öğrencilere aşağıdaki sorular sorulmuş, araştırma konusu farklı bir bakış açısıyla irdelenmeye çalışılmıştır.

1. Okul sizce nasıl bir yerdir?
2. Okula isteyerek mi geliyorsunuz? (Neden?)
3. Okulda mutlu musunuz? Neden
4. Okulda sizleri mutlu eden ve iyi hissettiren durumlar nelerdir?
5. Okulda sizleri mutsuz kılan ya da kötü hissettiren durumlar nelerdir?
6. Okulu hayatınızdan çıkardığımızda bir şeylerin eksik kalacağını düşünüyor musunuz? Bunlar nelerdir yazar mısınız?
7. Okul nasıl bir yer olsaydı mutlu olabileceğinizi, iyi hissedebileceğinizi düşünmektesiniz?
8. Herhangi bir varlığa benzetmek isteseydiniz, okula neye benzerdi?

   Okul……'a(e) benzer. Çünkü;…….

Araştırma verilerinin analizinde, mevcut olan bir durum saptanmaya çalışıldığı için betimsel ve içerik analiz teknikleri kullanılmıştır. Betimsel ve içerik analizinin amacı, verileri okuyucunun anlayabileceği ve dilerse kullanabileceği bir biçime sokulmasıdır. İçerik analizinde elde edilen veriler belirlenen kodlar temalara göre özetlenip ve yorumlanmış, betimsel analizde görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Mutlu okul perspektifinden lise öğrencilerinin okula yönelik algıları ile ilgili olarak yapılan araştırmada öğrenci görüşleri incelenerek şu sonuçlara ulaşılmıştır;

Okul nasıl bir yerdir sorusuna öğrencilerin %38 i olumlu %62 si olumsuz yanıt vermiştir.

Okula isteyerek mi geliyorsunuz sorusuna öğrencilerin %28 i evet %72 si hayır cevabını vermişlerdir.

Katılımcı öğrencilerin %28 i okulda mutlu olduğunu ifade ederken %62 si mutsuz olduğunu ifade etmiştir. %8 i bazen %2 si ise yanıt vermemiştir.

Öğrencileri okulda en çok mutlu eden durumun arkadaşlarıyla vakit geçirmek olduğu (%37) görülmektedir. Ardından sırasıyla olumlu öğrenci öğretmen iletişimi/ öğretmen desteği (%18) sosyal/kültürel/sportif aktiviteler (%12) boş dersler / serbest zamanlar/ daha az ders saati (%9) aktif katılım sağlanan ortamlar (%8) iyi not almak/ ders içi ders dışı başarı (%7) en çok ifade edilen durumlar olarak görülmüştür.

Öğrenciler kendilerini mutsuz hissettiren durumları; sistem merkezli nedenler teması altında, İlgi ve yetenekler yerine sınavın ön planda tutulması/ akademik başarı beklentisi (%33) ders / sınav yükü (%23), erken başlayan okul günü (%10) ve zorunlu eğitim uygulaması (%5) şeklinde sıralamışlardır. Okul merkezli olduğu düşünülen nedenleri ise; teneffüslerin kısalığı/ ders saatlerinin uzunluğu (%18) özgür olmayan okul ortamı ve disiplin uygulamaları (%18) istemediği dersleri seçme zorunluluğu (%15), akıllı telefona erişimde kısıtlama (%10) şeklinde sıralanmıştır. Katılımcı öğrenciler okul ortamının sosyal yaşam alanı olarak tasarlanmaması (%8) ve okul ortamının kendini sürekli tekrar etmesini (%8) eşit oranda kendilerini okulda mutsuz eden diğer durumlar olarak sıralamışlardır.

Okulu hayatınızdan çıkardığımızda bir şeylerin eksik kalacağını düşünüyor musunuz sorusuna öğrencilerin %62'si (24 öğrenci) evet, %28'i (11 öğrenci) hayır ve %10'u (4 öğrenci) kısmen cevabını vermişlerdir.

Katılımcı öğrenciler mutlu okulun yapısında, aktivite alanları/ beceri atölyelerinin (%26) varlığını onların okulda mutlu olmalarının en önemli unsurlarından biri olarak ifade etmişlerdir. Öğrenciler, özgür okul ortamı (%13), sosyal yaşam alanlarının olduğu okul bahçesi (%13) ve saygı temelli ilişki (%13) mutlu okul ortamına yönelik olarak en çok dile getirdikleri talepler olmuştur. Hijyenik okul ortamı (%10), iletişim/ bilişim araçlarının serbest kullanımı (%8), aktif kullanılabilecek geniş ve zengin bir kütüphane (%5), öğrenci sağlığına uygun sıra ve masalar/ ferah sınıflar (%5), ucuz ve kaliteli kantin imkânı (%3), tek düze renklerin olmadığı okul binaları (%3) öğrencilerin mutlu okula yönelik diğer beklentileri olarak sıralanmıştır.

**Anahtar Kelimeler**: Mutlu Okul, Lise, Okul Yaşam Kalitesi, Çevrimiçi Eğitim, Z Kuşağı

**Kaynakça**

Adıgüzel, A., & Karadaş, H. (2013). Ortaöğretim Öğrencilerinin Okula İlişkişin Tutumlarının Devamsızlık ve Okul Başarıları ARasındaki İlişki. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, X*(1), 49-66.

Akdağ, B. (2008, 7 11). *Geleceğin Okul Modelleri*. 12 20, 2018 tarihinde http://bulentakdag.blogspot.com: http://bulentakdag.blogspot.com/2008/07/gelecein-okul-modelleri.html adresinden alındı

Arabacı, İ. B., & Polat, M. (2013). Dijital Yerliler, Dijital Göçmenler ve Sınıf Yönetimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 12*(47), 11-20.

Arastaman, G. (2009). Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Bağlılık (School Engagement) Durumlarına İlişkin Öğrenci Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(26), 102-112.

Argon, T., & İsmetoğlu, M. (2016). Öğrencilerin Lise Yaşam Kalitesi Algıları ve Okula Bağlılık Dzüeyleri Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 238-249.

Aytekin, G. K., & Tertemiz, N. I. (2018). PISA Sonuçlarının (2003-2015) Eğitim Sistemi ve Ekonomik Göstergeler Kapsamında İncelenmesi: Türkiye ve Güney Kore Örneği. *Ahi Evren Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(1), 103-128.

Bayhan, G., & Dalgıç, G. (2012). Liseyi Terkeden Öğrencilerin Tecrübelerine Göre Okul Terki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(3), 107-130.

Bencsik, A. (2016, 9). Y and Z Generations at Workplaces. *Journal of Competitiveness , 8*(3). doi:10.7441/joc.2016.03.06

Cerit, Y. (2006). School Metaphors: The views of students, teachers and administrators. *Educational Sciences: Theory& Practice, 6*(3), 692-699.

Çelen, F. K., Çelik, A., & Seferoğlu, S. S. (2011). Türk Eğitim Sistemi ve PISA Sonuçları. *Akademik Bilişim 11.* Malatya. 12 25, 2018 tarihinde alındı

Çetin, M., & Halisdemir, M. (2019). School Administrators and Generation Z Students‟ Perspectives for a. *Journal of Education and Training Studies, 7*(2). doi:doi:10.11114/jets.v7i2.3773

Dewey, J. (2017). *Okul ve Toplum.* (A. Başman, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.

Döş, İ. (2013). Mutlu Okul. *Eğitim ve Bilim, 38*(170).

Durmaz, A. (2008). *Liselerde Okul Yaşam Kalitesi (Kırklareli İli Örneği).* 12 18, 2018 tarihinde http://193.255.140.18/Tez/0069673/METIN.pdf adresinden alındı

Elkatmış, M. (2013). Geleceğin Okullarına Dair Bir Perspektif. *The Journal of Academic Social Science Studies, 6*(2), 383-396.

Gatto, J. T. (2016). *Eğitim Bir Kitle İmha Silahı.* İstanbul: EDAM (Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları Merkezi).

Hesapçıoğlu, M. (2001). Okula İlişkin Uygunsuz Metaforlar. *Eğitimde Yansımalar VI, Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu.* Ankara.

Illich, I. (2018). *Okulsuz Toplum.* İstanbul: Şule Yayınları.

Kaya, D., & Gündüz, M. (2015). Alternatif Eğitim ve Toplumsal Değişim, Waldorf Okulları Örneği. *Milli Eğitim*(205), 5-25.

Koçoğlu, D., & Arslan, S. (2011). Lise Öğrencilerinde Gündüz Uykululuk Durumu ve İlişkili Faktörler. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi, 18*(1), 50-60.

Körelçiner, H. (2018). X ve Y Kuşağı Çalışma Yaşam Kalitesi Üzerine Bir Uygulama. 19-20.

# Öğrenci ve Velilerin Perspektifinden Açık Öğretim Lisesine Geçiş

Uğur Özalp Rıza Akkaya
MEB MEB

**Problem Durumu**

Türkiye, eğitimde fırsat eşitliği sağlama bakımından çeşitli uygulamalara sahiptir. Bu uygulamalardan en önemlerinden biri Açık Öğretim Liseleridir. Gelişmiş kitle iletişim araçları ve yeni teknolojiler kullanarak ilköğretimi tamamlayan ancak orta öğretime devam etmeyenler ile orta öğretimden ayrılan, mezun olan ve yüksek öğretimden ayrılan veya mezun olanlara farklı alanlarda öğrenim görme fırsatı verme amacıyla kurulan Açık Öğretim Lisesi orta öğretim düzeyinde fırsat ve imkan eşitliğine, toplumun kültür düzeyinin yükseltilmesine ve güçlendirilmesine katkı sağlamakta, öğrencileri hayata ve yüksek öğretime hazırlamaktadır (MEB, 2005). Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak amacıyla istisnai bir okul türü olarak tasarlanan Açık Öğretim Lisesinin günümüzde giderek genel bir eğitim kurumu haline geldiği gözlenmektedir. Salgın hastalık sonrasında örgün eğitime verilen ara ile birlikte okulların sosyalleşme işlevlerini askıya alması ve Açık Öğretim Lisesi sisteminin öğrencilere sunduğu cazip fırsatlar, özellikle örgün ortaöğretimin son iki yılında öğrenim gören öğrencilerin yoğun bir şekilde Açık Öğretim Lisesine geçişlerine sebep olmuştur. Üniversite sınavına katılan 2019 yılındaki 2.390.491 öğrencinin %8,47'sinin (202.475), 2020 yılındaki 2.296.138 öğrencinin 9,01'inin (206.882), 2021 yılındaki 2.607.903 öğrencinin %12,8'inin (333.190) ve 2022 yılındaki 3.243.425 öğrencinin %22,07'sinin (715.683) Açık Öğretim Lisesi öğrencisi ya da mezunudur (Özalp, 2022). Örgün ortaöğretim ile aynı mezuniyet haklarına sahip olunan Açık Öğretim Lisesi sisteminde ders yükünün az olması, sınavların çevrim içi olarak yapılması, üniversite sınavına hazırlanmak için zaman kazanılması gibi faktörler bu geçişi hızlandırmaktadır. Açık Öğretim Lisesine olan bu yoğun geçiş, beraberinde şubelerin kapatılması, öğretmenlerin norm fazlası olması ve üniversite sınavlarına yönelik hizmet veren alternatif eğitim kurumu sayısında artış yaşanması gibi bir dizi soruna yol açma potansiyeli taşımaktadır. Ortaya çıkabilecek bütün bu sorunlar, örgün ve Açık Öğretim Lisesi sisteminin mevcut durumunda yapısal değişikliklerin gerekliliğini göstermektedir. Bu bağlamda öğrenci ve velileri Açık Öğretim Lisesine yönlendiren gerekçeler tespit edilerek örgün ortaöğretimin öğrenci ve velilerin hangi beklentilerine cevap vermediğinin ortaya konulması büyük bir önem arz etmektedir. Mevcut çalışma bu anlamda eğitim politikalarının gözden geçirilmesi ve daha sürdürülebilir çözümler üretilebilmesi açısından önem arz etmektedir.

Bu çalışmanın amacı, örgün ortaöğretimde son sınıf seviyesine kadar öğrenim görmenin ardından Açık Öğretim Lisesine geçiş yapan öğrencilerin ve öğrenci velilerinin Açık Öğretim Lisesine geçişe yönelik görüşlerini incelemektir. Bu amaca ulaşmak için "Açık Öğretim Lisesine geçiş sebepleri nelerdir?" sorusuna cevap aranmıştır.

**Yöntem**

Örgün ortaöğretimin son sınıfında Açık Öğretim Lisesine geçiş yapan öğrencilerin ve öğrenci velilerinin Açık Öğretim Lisesine geçişe yönelik görüşlerini incelemek amacıyla yürütülen bu çalışma, olgubilim deseninde tasarlanmıştır. Olgubilim, ele alınan olguların derinlemesine kavranmasına olanak sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Olgubilim deseni ile kişilerin ele alınan olguya dair tecrübeleri incelenebilmekte, olgunun yapısı ve kişilerin bu olguya atfettikleri anlamlar tespit edilebilmektedir (Creswell, 2018; Patton, 2014). Bu araştırmada ele alınan olgu, örgün ortaöğretimde son sınıf seviyesine kadar öğrenim görmenin ardından Açık Öğretim Lisesine geçiş yapan öğrencilerin ve öğrenci velilerinin görüşleridir. Araştırmanın katılımcıları, Türkiye'nin çeşitli illerindeki örgün ortaöğretim kurumlarında son sınıf seviyesine kadar öğrenim görmüş olup Açık Öğretim Lisesine geçiş yapmış öğrenciler ve öğrencilerin velileridir. Çalışmanın katılımcıları, önceden belirlenmiş birtakım ölçütleri karşılayan bireylerin veri toplama sürecine dahil edilmesine olanak sağlayan ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Katılımcıların belirlenmesinde kullanılan ölçüt, örgün ortaöğretim kurumlarında son sınıf seviyesine kadar öğrenim görmüş olup Açık Öğretim Lisesine geçiş yapan öğrenci ya da örgün ortaöğretim kurumlarında son sınıf seviyesine kadar öğrenim görmüş olup Açık Öğretim Lisesine geçiş yapan öğrencinin velisi olmak şeklinde belirlenmiştir. Bu ölçütü karşılayan, araştırmaya katılmaya gönüllü olan, Türkiye'nin 6 ilindeki okullarda öğrenim görmüş 11 öğrenciye ve 13 veliye ulaşılmıştır. Katılımcılara, öğrenci ve veliler için ayrı ayrı rumuz verilmiştir. Çalışmada, katılımcılardan veri toplamak için gerçekleştirilecek görüşmelerde kullanılmak üzere araştırmacılar tarafından hazırlanan dört ana soru, altı sondaj sorusundan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmada veriler 3 Ocak – 15 Mart 2023 tarihleri arasında yüz yüze ve çevirim içi yapılan görüşmelerle toplanmıştır. Görüşmeler gerçekleştirilmeden önce araştırmacılar tarafından katılımcılara ulaşılarak görüşme için uygun oldukları zamanı belirlemek üzere telefonla görüşme yapılarak randevu alınmıştır. Katılımcılar ile ortaklaşa belirlenen zaman aralığında gerçekleştirilen görüşmelerin her birinden önce katılımcılara araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Çalışma kapsamında yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde Açık Öğretim Lisesine geçiş sebepleri konusunda okul, akran ve dershane gibi faktörlerin etkili olduğu görülmüştür. Çalışmada elde edilen bulgular, Açık Öğretim Lisesine geçiş nedenlerinin okula odaklandığını göstermektedir. Fazlalık olarak görülen dersler/sınavlar/ödevler, disiplin sorunları, eğitimin beklentiyi karşılamaması, zaman kazanma, olumsuz öğretmen davranışları, boş geçen dersler,

kalabalık, olumsuz yönetici davranışları, okul uygulamalarındaki tutarsızlıklar ve devamsızlığın takip edilmesi gibi unsurlar hem öğrenciler hem de veliler tarafından Açık Öğretim Lisesine okul kaynaklı geçiş sebepleri olarak belirtilmektedir. Ayrıca velilerden farklı olarak öğrenciler, sosyal faaliyetlerin göz ardı edilmesi, öğrencilerin reklam aracı olarak görülmesi, DYK'ların yetersizliği, fiziksel olanaksızlıklar ve öğretmen telkini gibi unsurların Açık Öğretim Lisesine geçişte etkili olduğunu belirtmiştir. Okul süreçleri kapsamında olan ancak üniversite sınavı kapsamında olmayan dersler ve bu derslerin getirdiği sınav ve ödev gibi sorumluluklar öğrenci ve veliler tarafından fazlalık olarak görülmekte, hiçbir katkısının olmadığı düşünülmektedir. Bu düşünce ile bu tür sorumluluklardan kurtulmak isteyen son sınıf öğrencileri velilerinin desteğini de alarak Açık Öğretim Lisesine yönelebilmektedir. Okul süreçlerinde yaşanan disiplin sorunları, öğrencilerin Açık Öğretim Liselerine geçişlerinde önemli bir etkendir. Sınıf içinde yaşanan disiplin sorunları ve bu sorunlara öğretmenlerin kayıtsız kalması, okul içinde yaşanan disiplin sorunlarının okul yönetimi tarafından görmezden gelinmesi, okul içinde ve dışında öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerini hedef alan şiddet olaylarının yaşanması ve öğrencilerin okulda ya da çevresinde zararlı alışkanlıklar edinmeleri öğrenci ve velilerin Açık Öğretim Lisesine yönelmelerine neden olabilmektedir. Öğrenci ve velilerin örgün eğitime yönelik beklentilerinin karşılanmaması Açık Öğretim Lisesine yönelişte bir diğer faktördür. Okulların üniversite sınavına yönelik beklentileri karşılamaması, öğretmenlerin ilgisizliği, ders içeriklerinin doyurucu olmaması ve salgın hastalığın etkileri, öğrenci ve velilerin Açık Öğretim Lisesine yönelmesine yol açan önemli unsurlardır. Eğitimin beklentiye karşılamasına yönelik veliler daha çok okullarından ve öğretmenlerinden büyük beklenti içinde oldukları ancak beklentilerinin yeterince karşılanmadığını vurgularken öğrenciler ders içindeki aksaklıkları ve öğretmenlerin ilgisizliğini vurgulamaktadır. Diğer taraftan, akran etkisi bağlamında arkadaş telkini ve yükseköğretime yönelik hedefleri bulunan öğrencilerin örgün ortaöğretimden ayrılma eğiliminde olması sonucu ayrılmayan öğrencilerin hedefsiz bir kitle olarak algılanması yer almaktadır. Çalışmanın çarpıcı bulguları arasında dershane etkisi bağlamında dershanelerin planlı ve programlı bir biçimde hizmet sunması ve buna bağlı olarak sıkı öğrenci takibi yapılması, üniversite sınavı odaklı bir yaklaşımın benimsenmesi, öğrenci gruplarının mevcutlarının az olması ve olumlu öğretmen-öğrenci ilişkilerinin kurulması yer almaktadır. Buna göre, dershaneler örgün ortaöğretimin yerini aldığı ve evrak olarak diploma sahibi olmak için Açık Öğretim Lisesine geçiş yapıldığı sonucuna ulaşılabilir.

**Anahtar Kelimeler**: Açık öğretim lisesi, örgün eğitim, ortaöğretim, öğrenci, veli

**Kaynakça**

Creswell, J. W. ve Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: Sage.

Çetinkaya, S. ve Demirel, B. (2022). Öğrencilerin açık öğretim lisesini tercih nedenleri ve açık öğretim lisesi hizmetlerine yönelik görüşleri (Erzin Örneği). H. Kamışlı (Yay. Haz.). *Research in Social Sciences Volume II* içinde (s. 79-104). İzmir: Duvar Yayınları.

MEB. (1982). *Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu (YAYKUR*). Ankara: Mesleki ve Teknik Açıköğretim Okulu Matbaası.

MEB (2005). *Açık Öğretim Lisesi Yönetmeliği.*

MEB (2014). *Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı (2014-2018).* http://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_04/20025555 _hbostratejibelgesi_2014_2018.pdf adresinden erişilmiştir.

MEB (2018). *Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği.*

MEB (2021a). *Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 202/'21.* http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/10141326_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2020_2021.pdf adresinden erişilmiştir.

MEB (2021b). *Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü 2021 yılı birim faaliyet raporu.* http://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_04/15170815_2021_Mali_-Birim_Faaliyet_Raporu.pdf adresinden erişilmiştir.

Özalp, U. (2022). Açık Öğretim Lisesi'ne Göç, (Politika Notu: 2022/47). İstanbul: İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı. doi: 10.26414/pn047

Patton, M. Q. (2014*). Qulitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Thousand Oaks: Sage.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

# Öğretmenlerin Okul Dinamizmine Yönelik Algı Düzeyleri ile İş Tatminine Yönelik Algıları Arasındaki İlişki

Yalçın İbiş Şenay Sezgin Nartgün
MEB Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

**Problem Durumu**

Bugün dünyanın içerisinde bulunduğu değişim hızı ve yönü kestirilemeyecek bir şekilde yaşanmaktadır. Bu değişimin doğrudan ya da dolaylı olarak ilk etkileri okullarda yaşanmaktadır. Yaşanan değişime uyum sağlamak okulun bir bakıma dinamik bir yapı arz etmesiyle ilgilidir. Dinamik sistemler çevresinde meydana gelen değişimlere ayak uyduran, çevresel değişimlerle birlikte sürekli değişen sistemlerdir (Yurttaş, 2022). Öte yandan bu etkileşim esnasında değişime uğrayan, değişime paralel olarak girdileri ve çıktıları da sürekli değişen yanlarıyla okullar açık sistem bir yapı olarak da ifade edilebilir. Okul yöneticileri, öğretmenler, veliler, öğrenciler, fiziki koşullar, müfredat içerikleri ve eğitim programları sistemi oluşturan en önemli parçalar olarak düşünülebilir. Değişimle olan ilişkisi düşünüldüğünde eğitim sistemlerini ya da okulları dinamik açık sistemler olarak ifade etmek mümkündür. Yaşamlarını sürdürebilmeleri için çevreleriyle mutlaka bir etkileşim içerisinde olmak durumunda olan okullar bu özellikleri nedeniyle de değişimden en hızlı etkilenen örgütler olarak nitelendirilebilir. Aynı zamanda okullar sahip oldukları maddi ve beşeri bütün kaynakları girdi olarak dışarıdan alır bunları eğitim süreçleri sonucu işler, dönüştürür ve çıktısını çevreye sunar. Yapıları ve işleyiş süreçleri açısından değerlendirildiğinde okullar yaşanan değişimde ayakta kalabilme, devamlılığını sürdürme ve amaçlarını gerçekleştirmek için esnek ama aynı zamanda istikrarlı bir değişime uyum performansı sergilemek durumundadır. Bu devamlılık açık sistem olarak okulların aynı zamanda dinamik bir yapıya sahip olmalarına yardımcı olmakta ya da dinamik örgüt olarak nitelendirilmelerine katkı sağlamaktadır. Dinamik yapılı okullar ya da "Dinamik okullar", eğitim ve öğretimde kaliteyi arttırmak ve toplumsal beklentilere cevap vermek üzere değişimi amaç haline getirmiş, değişim uygulamalarını yönetmek için örgütsel yapısında değişimler yaşamış, değişen ihtiyaçlara cevap verebilen ve değişim politikalarını oluşturan ve uygulayan okullar olarak tanımlanabilir (Yurttaş, 2022). Rallis, Rossman, Cobb, Reagan ve Kuntz, (2008), tarafından dinamik okullar, "okulları etkileyen çok sayıda ve çeşitli güçlerle karşı karşıya kalan ve bu güçler tarafından yönlendirilmek veya bu güçler yokmuş gibi davranmak yerine, bunları öğrenme ve gelişme fırsatları olarak değerlendiren okullar olarak tanımlanmaktadır". Böylelikle dinamik okullar, sürekli bir değişim çabası içinde bulunmakta ve bu değişim çabalarına olumlu tepkiler vermektedirler. Öte yandan, İş tatmini, alan yazında birçok süreci içine alan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunlar çalışma koşulları, kurum içi hiyerarşik ilişkiler ve iletişim yöntemleri, ödül ve ceza sistemi, maaş gibi birçok kavramı içine alan bir tanımlama ile karşımıza çıkmaktadır. Öte yandan literatürde iş tatmini i) çalışanın işteki rolüne dair geliştirdiği duygusal eğilim ii) çalışanların işlerine dair olan memnuniyet ya da memnuniyetsizlikleri; iii) psikolojik açıdan iş görenlerin beklentilerinin yerine gelmesi oranı; iv) iş görenin yeteneklerini sergileyebilme imkânına sahip olması, amaca ulaşma hazzını yaşayabilme seviyesi, özgürce çalışma imkânı, etik değerlerinin kurumu ile uyumu, şeklinde farklı şekillerde tanımlanmaktadır (Öztürk & Özdoğan, 2022).

Okul dinamizmi ve iş tatmininin karşılıklı olarak birbiri ile ilişkili olduğu varsayılmaktadır. Zira iş tatmini düzeyi yüksek öğretmenin değişime fazlaca maruz kalınan bu dönemde bu değişimi hissetmesi, içselleştirmesi ve değişime cevap verebilmesi daha olası olarak düşünülmektedir. Değişime direnç ya da değişime hazırlıklı olamamanın çatışma, kaos, iş terki gibi olası sonuçları değerlendirildiğinde okul dinamizmi ile iş tatmini arasında olumlu (ya da olumsuz) düzeyde bir ilişkinin varlığı düşünülmektedir.

Bu çerçevede araştırmanın temel amacı; öğretmenlerin okul dinamizmi ve iş tatminine yönelik algılarının cinsiyet, eğitim durumu, çalışılan kurum kademesi, mesleki kıdem, bulunduğu okulda çalışma süresi ve medeni durumları değişkenleri açısından anlamlı fark olup olmadığı ve öğretmenlerin okul dinamizmi algıları ile iş tatmini algıları arasında ilişki olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu çerçevede şu alt problemlere cevap aranmıştır;

1. Öğretmenlerin okul dinamizmi ile iş tatminine yönelik algıları ne düzeydedir.
2. Öğretmenlerin okul dinamizmi ile iş tatminine yönelik algılarında cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, yaş, kıdem, eğitim kademesi ve okulda çalışılan süre değişkenlerine göre anlamlı fark var mıdır?
3. Öğretmenlerin okul dinamizmine yönelik algıları ile iş tatminine yönelik algıları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

**Yöntem**

Bu araştırma, ilişkisel tarama modelinde olup. İlişkisel tarama modeli, kişilerin sahip oldukları deneyimlerden doğan anlamları sistematik olarak inceleyip olay, birey ya da nesneleri, kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi tanımlanmayı araştırma konusu olarak almaktadır (Karasar, 2013). Araştırmanın evreninin Düzce ili Akçakoca ilçesinde 2022-2023 eğitim öğretim yılında devlet okullarında görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Evreninin tamamına ulaşmak mümkün olmadığından örneklem alma yoluna gidilmiştir.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda Google form aracılığıyla toplanan verilerin çözümlenmesinde SPSS 22 paket programı kullanılarak değişkenlerin frekans değerleri, ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır.

Araştırmanın temel amacına yönelik olarak, öğretmenlerin okul dinamizmi algı düzeyleri ile iş tatmini algı düzeylerini belirlemek amacıyla aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplanmıştır. İkinci alt problem olan öğretmenlerin okul dinamizmine yönelik algı düzeyleri ile iş tatminine yönelik algılarının cinsiyet, eğitim durumu, çalışılan kurum kademesi, mesleki kıdem, bulunduğu okulda çalışma süresi ve medeni durum değişkenleri açısından anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U ve Kruskal Wallis analizleri kullanılmıştır. Araştırmanın üçüncü alt problemi olan öğretmenlerin okul dinamizmine yönelik algıları ile iş tutumuna yönelik algıları arasında anlamlı ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Spearman Rho Korelasyon analizi kullanılmıştır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda alt problemlere yönelik analizlere bakılmış toplanılan verilerin dağılımları normallik testi Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda ölçeklerin geneli ve alt boyutları açısından normal dağılım göstermediği belirlenmiş bu doğrultuda araştırmada parametrik olmayan analizler yapılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma bulguları ışığında elde edilen sonuçları şöyle sıralamak mümkündür.

Öğretmenlerin okul dinamizmine yönelik algılarının "katılıyorum" düzeyinde olduğu, alt boyutlarda ise çevresel farkındalık alt boyutunda "katılıyorum" eğitim öğretimde yetkinlik alt boyutunda "katılıyorum" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Değişime cevap verme alt boyutu ile esneklik alt boyutlarında ise "kararsızım" şeklinde değerlendirdikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin iş tatminine yönelik algılarının ise hem toplam ölçekte hem de alt boyutlar olan içsel tatmin ve dışsal tatmin algı düzeylerinin "yüksek" olduğu görülmüştür.

Cinsiyet, eğitim durumu, medeni durum, yaş, okulda görev yapma süresi değişkenleri açısından öğretmenlerin okul dinamizmi ve iş tatminine yönelik algılarında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

Mesleki kıdem değişkeni açısından öğretmenlerin okul dinamizmi ve iş tatminine yönelik algılarında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin okul dinamizmi değişime cevap verme, çevresel farkındalık ve eğitim öğretimde yetkinlik ve ölçek toplamında kıdeme değişkenine yönelik algılarında anlamlı farkın olduğu görülmüştür. Aynı şekilde iş tatmini toplam ölçekte öğretmen algılarında anlamlı farkın olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerinin okul dinamizmine yönelik algı düzeyleri ile iş tatminine yönelik algıları arasında hem toplam ölçekte hem alt boyutlar arasında "orta" düzeyde pozitif yönlü ilişki olduğu görülmüştür.

Bu sonuçlar çerçevesinde şu önerileri sıralamak mümkündür;

Okul yöneticileri okullarında değişimi yönetme konusunda kendileri geliştirecek çalışmalar içerisinde olmalı, değişimin çevreyi etkileme ve çevreden etkilenme yönüyle özellikle öğretmenlerin değişimi sağlıklı bir şekilde yönetebilmesi için yöneticiler tarafından desteklenmesi gerekmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Okul dinamizmi, iş tatmini, okul yöneticileri, branş öğretmenleri

**Kaynakça**

Al-Zo'bi, Z., & Bataineh, O. (2018). Extent of Participation by Faculty Members of Educational Sciences Colleges in the Jordanian Universities in Decision Making and Its Relationship with Job Satisfaction. *European Journal of Contemporary Education, 7*(4), 893-910.

Azimi, M., & Akan, D. (2019). Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeyleri. *Ulusal Eğitim Akademisi, 3*(2), s. 126-138. 01 14, 2023 tarihinde https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/828340 adresinden alındı

Başaran, İ. E. (1982). *Örgütsel Davranış.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Christensen, R. J. (2015). *Research Methods Design And Analysis.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Çam, O., Akgün, E., Gümüş, A. B., Bilge, A., & Keskin, G. Ü. (2005). Bir ruh sağlığı ve hastalıkları hastanesinde çalışan hekim ve hemşirelerin klinik ortamlarını değerlendirmeleri ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi,* 213-220.

Ergin, R. (2022). Öğretmenlerin iş yaşam dengesi ve iş doyumu arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Tezsiz Yüksek Lisans Projesi*. http://acikerisim.pau.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11499/38940/Raziye%20Ergin%20202182151%20Tezsiz%20Y%c3%bcksek%20Lisans%20Proje.docx.pdf?sequence=1&isAllowed=y adresinden alındı

Filiz, Z. (2014). Öğretmenlerin İş Doyumu İle Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi, 10*(23).

Gafa, İ., & Dikmenli, Y. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin İş Doyumu ve İş Yaşamındaki Yalnızlık Düzeylerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,, 5*(1), s. 131-150. 1 15, 2023 tarihinde alındı

Goldring, E. B. (1996, 7). Schools as Dynamic Organizations. *International Journal of Educational Reform, 3*(5).

Güngör, H., Ogelman, H. G., & Toklu, D. A. (2022). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterliliği ve Mesleki Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 8*(2), s. 38-48. https://doi.org/10.29065/usakead.1088972 adresinden alındı

Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kurt, N., & Demirbolat, A. O. (2022, 11 20). Öğretmenlerin Olumlu Psikoloji Göstergelerine Genel Bir Bakış: Psikolojik Sermaye Algısı, İş Doyumu ve Psikolojik İyi Oluşun Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, s. 2631-2656. doi:10.29299/kefad.1001118

Megan Tschannen-Moran, A. W. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research, 2*(68). 4 01, 2023 tarihinde https://doi.org/10.3102/00346543068002202 adresinden alındı

Özer, G. (2022). İnsan Kaynakları Yönetiminde Eğitim ve Geliştirmenin İş Tatminine Etkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İnsan Kaynakları Yönetimi ve Liderlik Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi*.

Öztürk, C., & Özdoğan, D. (2022). Örgütsel Bağlılık ile İş Doyumu İlişkisi: Tatvan Devlet Hastanesi Örneği1. *International Journal of Management and Social Researches*. 12 20, 2022 tarihinde https://www.uysad.com/FileUpload/as907385/File/97_cemal_ozturk-orgutsel_baglilik_ile_is_doyumu_iliskisi_tatvan_devlet_hastanesi_ornegi_.pdf adresinden alındı

Rallis, S. F. (2008). Leading dynamic schools: How to create and implement ethical policies. Corwin Press.

# Öğretmen Adaylarının Deprem Sonrası Can Sıkıntısı ile Psikolojik İyi Oluşu Arasındaki İlişki

Tevfik Uzun
Giresun Üniversitesi

Melike Günbey
Giresun Üniversitesi

Eray Kara
Giresun Üniversitesi

**Problem Durumu**

Doğal afetlerin yıkıcı doğasına ilişkin toplum bilincinin artması, son zamanlarda bu olayların sosyo-ekonomik, eğitim ve psikolojik sonuçları üzerine daha fazla araştırma yapılmasını gerektirmiştir. Bununla birlikte, doğal afetlerin ekonomik büyüme üzerindeki etkisini ( Loayza vd. 2012), sosyal ağların önemini (Abay &Abay, 2023); travma ve stres yaşanma durumlarını (Kardaş & Tanhan, 2018) inceleyen araştırmaların olduğu görülmektedir. Ancak doğal afetler sonrasında alınan bazı kararların eğitimin işleyişini etkilemesi ve bunun sonucunda öğrencilerin öğretim ortamlarının değişmesiyle ortaya çıkan psikolojik sonuçlara ilişkin araştırmaların görece az yapıldığı görülmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın sorunsalını Türkiye'de 6 Şubat 2023 tarihinde yaşanan ve 11 ili etkileyen deprem sonucu yükseköğretime ilişkin kararlar doğrultusunda uzaktan öğretim yoluyla öğrenimlerini sürdürmek zorunda kalan öğrencilerin yaşadıkları psikolojik çıktılar oluşturmaktadır.

Türkiye'de deprem sonrası üniversitelerde öğrenime uzaktan/hibrit olarak devam etme kararının çoğu üniversite öğrencisinin psikolojik sıkıntılar, akademik ve sosyal anlamda olumsuz deneyimler yaşamasına neden olduğu belirtilebilir. Bu bağlamda özellikle Covid-19 salgınından sonra gerek sosyal mesafe gerekse kapanma süreçlerinin etkileri kapsamında araştırmalara konu olan can sıkıntısı ve psikolojik iyi oluş bu araştırmada bir arada ele alınmaktadır. Can sıkıntısı, genellikle anlam, ilgi ve meydan okuma açısından eksik görülen durumlarda ortaya çıkan olumsuz bir deneyimi temsil eder; insanların davranışları ya da durumları değiştirerek bu eksiklikleri gidermeye motive ettiği düşünülmektedir (Smith ve diğerleri, 2009; van Tilburg ve diğerleri, 2013). Can sıkıntısının işlevinin, daha anlamlı alternatif hedefler aramak için bir ipucu görevi görerek davranışı düzenlemek olduğu öne sürülmüştür (Bench & Lench, 2013). Ayrıca, bireylerin can sıkıntısı yaşama eğilimlerinin farklılık gösterdiği de ileri sürülmektedir. Psikolojik iyi oluş, yaşamda karşı karşıya kalınan varoluşsal meydan okumaları (anlamlı amaçları sürdürme, kişisel gelişim ve diğerleri ile nitelikli ilişkiler kurma gibi) yönetme olarak tanımlanmıştır (Keyes ve diğerleri, 2002). Psikolojik iyi oluş ile ilgili anahtar kavramlar, insan gelişimindeki görev ve zorlukları ortaya koyan gelişim teorileri; kendini gerçekleştirme, olgunlaşma, tam işlevsellik ya da bireyselleşmenin ne olduğunu ortaya koyan klinik açıklamalar ve ruh sağlığının olumlu kriterlerinin belirleyicilerinden elde edilmiştir (Ryff ve diğerleri, 1999). Psikolojik iyi oluş kuramı, olumlu işlevde bulunan insanın özelliklerini inceleyen kuramların bir birleşimi durumundadır (Özen, 2010).

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de 6 Şubat 2023 tarihinde yaşanan ve 11 ili etkileyen deprem sonucu yükseköğretime ilişkin kararlar doğrultusunda uzaktan öğretim yoluyla öğrenimlerini sürdürmek zorunda kalan öğretmen adaylarının can sıkıntısı ile psikolojik iyi oluşu arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaca ulaşmak için şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının can sıkıntıları ne düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının psikolojik iyi oluşu ne düzeydedir?
3. Öğretmen adaylarının can sıkıntısı, cinsiyete, öğrenim gördüğü programa ve deprem sırasında bulunduğu şehre göre farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmen adaylarının psikolojik iyi oluşu, cinsiyete, öğrenim gördüğü programa ve deprem sırasında bulunduğu şehre göre farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmen adaylarının can sıkıntısı ile psikolojik iyi oluşu arasında bir ilişki var mıdır?
6. Öğretmen adaylarının can sıkıntısı, psikolojik iyi oluşunu yordamakta mıdır?

**Yöntem**

Öğretmen adaylarının can sıkıntısı ile psikolojik iyi oluşu arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinde iki ve daha fazla değişken arasındaki ilişki ortaya konulmaktadır. Bu modelde, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği; bir değişim varsa değişimin hangi yönde olduğu belirlenmektedir (Karasar, 2011). Araştırmanın çalışma grubunu, bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde eğitim gören 308 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veriler, 2022-2023 akademik yılı bahar döneminde toplanmıştır. Öğretmen adaylarının can sıkıntısını belirlemek amacıyla Struk, Carriere, Cheyne ve Danckert (2015) tarafından geliştirilen "Can Sıkıntısı Eğilimi Ölçeği" kullanılmıştır. Can Sıkıntısı Eğilimi Ölçeği, Türkçeye Güner, Okan ve Kardaş (2021) tarafından uyarlanmıştır. Tek boyutlu ölçek, 7 Likert tipindedir ve 8 maddeden oluşmaktadır. Bu araştırma için, ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayısı, 8 madde için .89 olarak hesaplanmıştır. Öğretmen adaylarının psikolojik iyi oluşunu belirlemek amacıyla Diener ve arkadaşları (2010) tarafından geliştirilen "Psikolojik İyi Oluş Ölçeği" kuşanılmıştır. Ölçek Türkçeye Telef (2013) tarafından uyarlanmıştır. Tek boyutlu ölçek, 7 Likert tipindedir ve 8 maddeden oluşmaktadır. Bu araştırma için, ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik

katsayısı, 8 madde için .84 olarak hesaplanmıştır. Araştırma verilerinin istatistiksel çözümlemeleri SPSS istatistik paket programı ile yapılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistik yöntemlerinden standart sapma, aritmetik ortalama, frekans, yüzde hesaplamaları kullanılmış; korelasyon ve regresyon analizleri kullanılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Öğretmen adaylarının can sıkıntıları genel ortalamaları $\bar{x}$=4.66'dır. Bu değer can sıkıntısı ölçeğinin "kısmen katılıyorum" aralığına denk gelmektedir. Öğretmen adaylarının psikolojik iyi oluşları genel ortalamaları $\bar{x}$=4.87'dir. Bu değer psikolojik iyi oluş ölçeğinin "biraz katılıyorum" aralığına denk gelmektedir. Öğretmen adaylarının can sıkıntıları ve psikolojik iyi oluşlarının cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda öğretmen adaylarının can sıkıntısı ve psikolojik iyi oluşunun cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının can sıkıntıları ve psikolojik iyi oluşlarının öğretmen adaylarının eğitim aldıkları programa göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan analiz sonucunda öğretmen adaylarının can sıkıntısına ilişkin görüşlerinin eğitim aldıkları programa göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görünmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak için Psot Hoc Testlerinden Tukey HSD testi yapılmıştır. İlk Öğretim Matematik Öğretmenliği programında eğitim alan öğretmen adaylarının can sıkıntıları ($\bar{x}$= 4.96) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında eğitim alan öğretmen adaylarından ($\bar{x}$= 3.92) daha fazladır. Öte yandan öğretmen adaylarının psikolojik iyi oluşa ilişkin görüşlerinin eğitim aldıkları programa göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görünmektedir. Öğretmen adaylarının can sıkıntısına ve psikolojik iyi oluşa ilişkin görüşleri deprem sırasında bulunduğu şehir değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Öğretmen adaylarının can sıkıntısı ile psikolojik iyi oluşu arasında orta düzeyde negatif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca, öğretmen adaylarının can sıkıntısı psikolojik iyi oluşunu negatif yönlü olarak yordamaktadır.

**Anahtar Kelimeler**: Öğretmen adayı, deprem, can sıkıntısı, psikolojik iyi oluş

**Kaynakça**

Abay, A. R., & Çelik Abay, E. Z. (2023). Deprem sonrası ortaya çıkan sorunlar ve sosyal destek ağlarının rolü. *Sosyolojik Bağlam Dergisi, 4*(1), 91-100. doi:10.52108/2757-5942.4.1.7.

Bench, S. W., & Lench, H. C. (2013). On the function of boredom. *Behavioral Sciences, 3*(3), 459-472. doi:10.3390/bs3030459.

Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 97, 143–156.

Güner, H., Okan, N. ve Kardaş, S. (2021). Kısa Can Sıkıntısı Eğilimi Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması ve Psikometrik Yönden İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 53: 326-341. DOI: 10.15285/maruaebd.797235

Karasar, N. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kardaş, F., & Tanhan, F. (2018). Van depremini yaşayan üniversite öğrencilerinin travma sonrası stres, travma sonrası büyüme ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(1), 1-36.

Keyes, C. L., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. *Journal of personality and social psychology, 82*(6), 1007.

Loayza, N. V., Olaberria, E., Rigolini, J., & Christiaensen, L. (2012). Natural disasters and growth: Going beyond the averages. *World Development, 40*(7), 1317-1336.

Özen, Y. (2010). Kişisel sorumluluk bağlamında öznel ve psikolojik iyi oluş (sosyal psikolojik bir değerlendirme). Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi, 4, 46–58

Ryff, C. D., Magee, W. J., Kling, K. C., & Wing, E. H. (1999). Forging macro-micro linkages in the study of psychological well-being. *The self and society in aging processes*, 247-278.

Sevda, A. K. A. R. (2013). Doğal afetlerin kamu maliyesine ve makro ekonomiye etkileri: Türkiye değerlendirmesi. *Journal of Management and Economics Research, 11*(21), 185-206.

Smith, J. L., Wagaman, J., & Handley, I. M. (2009). Keeping it dull or making it fun: Task variation as a function of promotion versus prevention focus. Motivation and Emotion, 33, 150-160. doi:10.1007/s11031-008-9118-9.

Struk, A. A., Carriere, J. S. A., Cheyne, J. A., & Danckert, J. (2015). A Short Boredom Proneness Scale: Development and Psychometric Properties. *Assessment, 24*(3), 346–359. Doi: 10.1177/107.319.1115609996.

Telef, B. B. (2013). Psikolojik iyi oluş ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*(28-3), 374-384.

van Tilburg, W. A., Igou, E. R., & Sedikides, C. (2013). In search of meaningfulness: Nostalgia as an antidote to boredom. Emotion, 13, 450-461. doi:10.1037/a0030442.

# Türkiye'de Eğitim Yönetimi Konulu Doktora Tezlerinin İncelenmesi

Nilüfer Köse — MEB
Sezen Tofur — Manisa Celâl Bayar Üniversitesi

**Problem Durumu**

Eğitim Yönetimi, eğitim sistemlerinin etkin ve verimli bir şekilde çalışmasını sağlamak amacıyla eğitim kurumlarının yönetilmesi ve organizasyonu ile ilgili konuları inceleyen bir bilim dalıdır. Eğitim yönetimi alanında yapılan bilimsel araştırmaların temel amacı, geçerliliği ve güvenirliği ispatlanmış bilgi üretmek, bu bilgiyi sınıflandırarak biriktirmek ve eğitimsel süreçlerin geliştirilmesine katkı sağlamak için alandaki bilgi birikimini somut eğitimsel sorunların çözümünde kullanmaktır (Özdemir, 2018). Eğitim Yönetimi alanında yapılmış ve yapılacak çalışmalar, bilimsel bilgi ve üretim yöntemlerinin geçmişi ve bugünü arasında karşılaştırmalar yaparak geleceğe yönelik analitik ve gerçekçi yaklaşımlar oluşturulmasını kolaylaştırmanın (Turan, Karadağ, Bektaş ve Yalçın, 2014) yanı sıra Eğitim Yönetimi alanındaki bilgi ve uygulamaların geliştirilmesi, Eğitim Yönetimi süreçlerinin daha iyi anlaşılması ve yeni strateji ve politikaların belirlenmesinde yol gösterici olmaktadır. Dünyada ve Türkiye'de Eğitim Yönetimi ile ilgili yapılan çalışmalar ülkelerin eğitimin sistemlerinin şekillendirilmesinde rehberlik etmektedir. Yapılan çalışmaların incelenmesinin Eğitim Yönetiminin mevcut durumunun ortaya konulması, Eğitim Yönetimi alanındaki değişikliklerin takip edilmesi ve eğitim sistemine katkıda bulunulması açısından önemli olduğu söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde, eğitim yönetimini farklı bağlamlarda inceleyen çalışmalara rastlandığı görülmektedir. İ. Karaca ve N. Karaca (2021), önceden belirlenen anahtar kavramların Ulusal Tez Merkezi veri tabanında taranmasıyla ortaya çıkan 2018-2020 yılları arasında yapılmış eğitim yönetimi konulu doktora tezlerini bibliyometrik analiz yöntemiyle incelemişlerdir. Çelik ve Yücel (2021), Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) 2014-2018 yılları arasında eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerini demografik özellikler, konu, yöntem ve öneriler açısından değerlendirilmesini amaçlamışlardır. Türkiye'de eğitim yönetimi alanında yazılan doktora tezlerini inceleyen Yılmaz (2023), Türkiye'de Eğitim Yönetimi alanında yazılan doktora tezleri üzerine bir değerlendirme isimli çalışmasında doktora tezlerini inceleyen çalışmalar, doktora tezleri ve Eğitim Yönetimi alanını ele alan diğer çalışmaların bulguları incelemiştir. Eğitim yönetimi ile ilgili lisansüstü tezlerin incelendiği çalışmalara bakıldığında yapılan taramaların çoğunlukla eğitim yönetimi anahtar kelimeleri ile yapıldığı, yüksek lisans ve doktora tezleri ile ilgili karşılaştırmalı incelemelerin yapıldığı ancak doğrudan eğitim yönetimi başlığı ile ilgili araştırma yapan çalışmaların incelenmediği görülmüştür.

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de Eğitim Yönetimi konulu doktora çalışmalarının incelenmesi, Eğitim Yönetimi konusunda çalışılan doktora tezlerinde mevcut araştırma eğilimlerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda "Türkiye'de Eğitim Yönetimi konusunda yapılan doktora çalışmalarının; yapıldığı yıla, yapıldığı üniversiteye, tez danışman unvanlarına, araştırma konularına, araştırma yöntemine, model ve tekniklerine, örneklem/çalışma grubu/veri kaynağına, örneklem belirleme yöntemine, veri toplama araçlarına, analiz yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?" alt amaçlarına cevap aranmaktadır.

**Yöntem**

Araştırmanın yöntemi niteldir. Tarama modelinde betimsel araştırma türünde desenlenmiştir. Betimsel tarama yöntemi araştırılan alanda mümkün olduğunca uygun materyali tarama ve analiz etme yöntemi olarak açıklanabilir. Betimsel tarama araştırmaları, öncelikle sistematik bir tarama stratejisiyle başlar. Daha sonra, seçilen materyallerin, yayın tarihi, araştırma yöntemi, ana yaklaşım ve sembolik araştırma çıktıları gibi belirli araştırma özelliklerine göre kodlama süreciyle devam eder (Avcı, Usluel, Kurtoğlu & Uslu, 2013). Araştırmacı var olan durumu ayrıntısıyla betimlemeye ve durum hakkında ayrıntılı bilgi vermeye çalışır (Karakaya, 2014).

Yapılacak bu araştırmanın veri kaynaklarını Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi (YÖKTEZ) veri tabanında erişime açık Eğitim Yönetimi konulu doktora tezleri oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Doküman analizi, literatürdeki belgelerin titiz, sistemli bir şekilde analiz edilmesini sağlayan bir nitel araştırma yöntemidir (Wach & Ward, 2013). Veri kaynaklarının YÖKTEZ veri tabanından seçilmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme önceden belirlenmiş ölçütleri karşılayan tüm durumların çalışılmasıdır. Ölçüt örneklemede ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulur ya da daha önceden hazırlanmış ölçütler listesi kullanılabilir (Baltacı, 2018). Bu çalışmada da araştırmanın ölçütleri olarak (i) İzinli olması, (ii) 2023 yılı 9 Temmuz itibariyle yayımlanmış olması, (ii) Tez başlığında "Eğitim Yönetimi" geçmesi olarak belirlenmiştir. Buna göre 2023 9 Temmuz itibariyle yayımlanmış Eğitim Yönetimi konulu 26 doktora tezinden 22 sinin izinli olduğu belirlenmiş ve veri kaynağı olarak seçilmiştir.

Verilerin analizinde betimsel içerik analizi kullanılacaktır. Betimsel içerik analizinde ele alınan soru, konu ya da temalar temele alınarak başlıklar haline getirilir. Başlıklara uygun verilerden doğrudan alıntılar yapılarak analizler ortaya konulur (Ekiz, 2020). Yapılacak bu araştırmada verilerin incelenmesi, araştırmacılar tarafından oluşturulan 'Doktora çalışmalarına yönelik araştırmaları inceleme formu' ile gerçekleştirilecektir. Veri kaynağı olarak belirlenen her bir doktora çalışması inceleme formunda yer alan alt başlıklara göre incelenecektir. Formdaki alt başlıklar alt amaca yönelik belirlenen başlıklardan

oluşturulacaktır. Kategorilerin oluşturulması alt amaçlarda belirlenen başlıklara göre yapılacaktır. Kategorilerin kodlanması iki eğitim bilimleri uzmanına danışılarak gerçekleştirilecektir. Çalışmanın güvenirliği arttırmaya yönelik her bir doktora çalışması iki yazar tarafından bağımsız olarak incelenerek analiz edilecek, analizler arasında karşılaştırmalar yapılacaktır. Ölçüt örneklemeye göre seçilen tüm doktora çalışmaları araştırmaya dahil edilerek araştırmanın geçerliği sağlanmaya çalışılacaktır. Her bir veri kaynağı belirlenen kategorilere göre incelenerek bulgular tablolaştırılacaktır. Verilerin sayısal olarak analiz edilmiş olmasının yapılabilecek farklı çalışmalarla tekrarlanabilirlik sağlanmasına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Yapılacak araştırma bulgularına göre, Eğitim Yönetimi konusunda yapılmış doktora çalışmaları yapıldıkları yıla, yapıldıkları üniversiteye, tez danışman unvanlarına, araştırma konularına, araştırma yöntemine, model ve tekniklerine, örneklem/çalışma grubu/veri kaynağına, örneklem belirleme yöntemine, veri toplama araçlarına, analiz yöntemlerine göre incelenerek Eğitim Yönetimi konusunda yapılan mevcut lisansüstü araştırmaların eğiliminin nasıl olduğu ile ilgili değerlendirme yapılacaktır. Eğitim Yönetimi konulu doktora tezlerinin incelenmesinin Eğitim Yönetimi alanındaki yapılabilecek yeni çalışmalar için konu, örneklem, model, desen, analiz yöntemi seçimi vb. durumlara rehberlik edeceği düşünülmektedir.

Konu ile ilgili yapılan farklı araştırmalardan Türkiye'de Eğitim Yönetimi alanında yazılan doktora tezlerinin durumunu inceleyen Yılmaz (2023), son çeyrek yüzyılda, Eğitim Yönetimi alanında önemli bir değişimin yaşandığını; konu ve yöntem olarak özgün çalışma ve tezler üretildiğini belirtmiştir. Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) 2014-2018 yılları arasında Eğitim Yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerini demografik özellikler, konu, yöntem ve öneriler açısından inceleyen Çelik ve Yücel (2021), hem Türkiye'de hem de ABD'de hazırlanan doktora tezlerinde en çok çalışılan konuların örgüt ve örgütsel davranış konuları olduğunu ve 2014-2018 yılları arasında Türkiye'de hazırlanan doktora tezlerinde en çok nicel araştırma yöntemi kullanıldığını belirtmiştir. Yapılacak bu çalışmada yapılmış ilgili araştırma sonuçları elde edilen araştırma sonuçları ile karşılaştırılarak değerlendirilecektir. Araştırma sonuçlarının konu ile ilgilenen okuyucu ve araştırmacılara Eğitim Yönetimi konusunda bilgi ve yeterliklerini geliştirmelerinde yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Çalışmanın Türkiye'de lisansüstü çalışmalar düzeyinde Eğitim Yönetimi konusu ile ilgili eğilimin anlaşılmasında, değerlendirilmesinde ve geliştirilmesinde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Lisansüstü eğitim, doktora tezleri, eğitim yönetimi

**Kaynakça**

Avcı, Ü., Usluel, Y. K., Kurtoğlu, M., & Uslu, N. (2013). Yeniliklerin benimsenmesi sürecinde rol oynayan değişkenlerin betimsel tarama yöntemiyle incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *33*(33), 53-71.

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

Çelik, M., Yücel, C. (2021). Türkiye ve ABD'de eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinin incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10*(3), 1632-1651

Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Anı.

Karaca, İ., & Karaca, N. (2021). Türkiye'de 2018-2020 yılları arasında "eğitim yönetimi" disiplininde yayınlanan doktora tezlerin bibliyometrik analizi. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, *4*(1), 18-24.

Karakaya, İ. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıöğen (Edt.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* (ss 57-84) içinde, Ankara: Anı.

Özdemir, M. (2018). *Eğitim yönetimi alanın temelleri ve çağdaş yönelimler.* Ankara: Anı.

Turan, S., Karadağ, E., Bektaş, F., & Yalçın, M. (2014). Türkiye'de eğitim yönetiminde bilgi üretimi: Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi 2003-2013 yayınlarının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, *20*(1), 93-119. doi: 10.14527/kuey.2014.005

Wach, E., & Ward, R. (2013). *Learning about qualitative document analysis*. IDS Practice Paper In Brief, 13. Retrieved from https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/20.500.12413/2989/PP%20InBrief%2013%20QDA%20FINAL2.pdf?sequence=4

Yılmaz, K., (2023). Türkiye'de eğitim yönetimi alanında yazılan doktora tezleri üzerine bir değerlendirme. *Alanyazın [Özel sayı/ Special issue],*9-20.

# Çocukluğun Politik İnşası: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Deneyim ve Söylemleri

Özge Karaevli Mithat Korumaz
MEB Yıldız Teknik Üniversitesi

**Problem Durumu**

Çocukluk, genellikle modernizmin yarattığı bir etki ile belirli yaş dönemlerine, gelişimsel özellikleri ile sınırlandırılarak anlaşılmaya çalışılan insanın yaşam döngüsü içerisinde gelişimsel bir evre olarak açıklanmaktadır. Ancak Eraslan'ın (2019) da ifade ettiği gibi çocukluk basit bir gelişimsel dönem değil önemli bir toplumsal olgudur. Ariés (1962), 1960 yılında Fransızca *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* başlığıyla yayımladığı eserinde ifade ettiği gibi çocuğun tarihi insanlık tarihine denk olsa da çocukluk çalışmalarının keşfi ancak çocukluğun keşfi ile mümkün olmuştur. Çocukluk olgusunun evrimini, Antik Dönem, Eski Yunan ve Roma Dönemi, Ortaçağ Dönemi ve Rönesans, Aydınlanma, Sanayi Devrimi Dönemi, Modern Çocukluk Dönemi ve Post-Modern Çocukluk Dönemi olarak çeşitli dönemlerde ele almak mümkündür. Waksler (1991) çocukların toplumdan anlam çıkarabilen sosyal aktörler olduğu fikrini ortaya atarak, (James & Prout, 2015) 'sosyal bir özne' olarak çocukluğun sosyal bir inşanın ürünü olduğunu ve çocukluğun sosyal bir analiz değişkeni olduğuna ilişkin yeni bir bakış açısı ortaya çıkarmıştır. Çocukluk sosyolojisi çalışmalarında temel olarak dört temel anlayıştan bahsetmek mümkündür. Bunlar, çocukluğun doğal bir fenomen olması, çocuğun kontrollü şartlar altında çalışılması gereken bir özne olması, çocukluğun politik-kültürel bir yapıyı ifade ediyor olması ve çocukların kendi temsiliyetlerinin özneleri olmasıdır (Ryan, 2008). Eraslan'a (2019) göre çocukların kendi temsiliyetlerinin özneleri olması ile çocukluğun politik-kültürel bir yapıda olmasının kesişiminde yeni çocukluk paradigması olan 'politik çocukluk' yer almaktadır. Bu kapsamda değerlendirildiğinde politik toplumsallaşma, bir bireyin politik bir ortama adaptasyon süreci olarak yorumlanabilir. Erken çocukluk döneminde, politik dünya hakkında düşünmenin ve ona tepki vermenin yolları ortaya çıkar ve bunu dünyanın kendisiyle, kurumlarla deneyimler (örneğin okuldaki yurttaşlık dersleri) ve diğer kişisel deneyimler (örneğin evdeki, okuldaki veya televizyondaki modelleri gözlemleme) aracılığıyla giderek genişler ve karmaşıklaşır (Allen, 1989'den akt. Sel, 2021). Greenberg' (2009) göre politik toplumsallaşma süreci erken yaşlarda başlar ve çocuğun içinde bulunduğu toplumsal koşullardan kaynaklanan politik bir öğrenme sürecine dönüşür. Bu süreç tek başına bir çocuğun siyasal toplumun bir parçası haline gelmesi olarak düşünülmemelidir. Toplum kolektif olarak okullar aracılığı ile politik bir çocukluk inşası gerçekleştirmektedir. Okul öncesi eğitim düzeyi çocuğun siyasal toplumla ilk kez karşılaştığı yer olduğu için bu süreçte hayati derecede önemli görülmektedir. Tüm bu kavramsal tartışmalardan hareketle bu araştırmanın amacı okul öncesi eğitim düzeyinde görev yapan öğretmenlerin çocukluğun politik inşasına ilişkin anlamlandırma ve deneyimlerinin eleştirel söylem analizi çerçevesinde çözümlenmesidir.

**Yöntem**

Araştırmanın okul öncesi eğitim düzeyinde görev yapan öğretmenlerin çocukluğun politik inşasına ilişkin anlamlandırma ve deneyimlerinin çözümlenmesi amacına uygun olarak; araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan fenomenoloji desenine uygun olarak tasarlanmıştır. Fenomenoloji deseni anlamını bildiğimiz ancak katılımcıların öznel deneyimleri ile ortaya çıkan yeni özgün anlamları kavrayabilmemize imkân tanıyan bir araştırma desenidir (Creswell & Poth, 2016). Araştırmanın katılımcıları ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiş altı okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Katılımcılar belirlenirken teorik bağlamdan hareketle en az deneycilik evresinde olmak ve mevcut okulunda en az iki yıldır çalışıyor olmak ölçütleri konulmuştur. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılarak, yüz yüze görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Verilerin analizinde eleştirel söylem analizi kullanılmıştır. Bu kapsamda veriler tümevarımsal bir yaklaşımla parçadan bütüne doğru incelenmiştir. İçerik analizinden farklı olarak dili ve söylemi sosyal bir pratik ele alan eleştirel söylem analizi (Şah, 2020) ile çocukluğun politik inşası sürecinde öğretmenlerin anlamlandırma ve deneyimlerinin altında yatan hegemonik ilişkilere odaklanılmıştır. Dolayısıyla doğrudan katılımcıların söylediklerine değil, söylemlerin altında yatan iktidar ilişkilerinin anlaşılmasına özen gösterilmiştir. Verilerin aktarılabilirliğinin ve inanılırlığının artırılabilmesi için uzman görüşü ve katılımcı teyidi alınmış, görüşmelerden önce katılımcılarla uzun süreli iletişim kurulmuş, görüşme protokolü ve rıza formu oluşturulmuş ve katılımcılara gönderilmiştir. Ayrıca araştırma verileri toplanırken ve analiz edilirken araştırmacıların tamamı her bir sürece katılmışlardır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma verilerinin eleştirel söylem analizine uygun olarak analiz edilmesinin ardından "Öğretmen Muhafazakârlığı", "Gerilimler", "Faillik Arayışı" ve "Uslu Çocuk Metaforu" olmak üzere dört ana temaya ulaşılmıştır. Öğretmen muhafazakârlığı teması katılımcıların çocukluğun politik inşasına ilişkin toplumsal yapıların öncelikli olduğuna ilişkin söylemlerini kapsamaktadır. Buna göre öğretmenler, erken çocukluk döneminde çocuklar için politik toplumsallaşmanın aile, inanç, kültür gibi toplumsal yapılar tarafından belirlendiğini, gelenekselleşmiş bir biçimde öğretmenin ve okulun söz konusu toplumsal yapılar ile çocuk arasında aracı bir rolde bulunduğunu, çocukluğun inşası sürecinde hem okulun ve kendisinin hem

de çocuğun edilgen bir nesneye dönüştüğüne ilişkin muhafazakâr inançlara sahiplerdir. Gerilimler temasında ise öğretmenlerin, çocukluğun politik inşası sürecinde yasal metinlerden kaynaklanan amaçlar, toplumsal beklentiler, ailenin beklentileri, evrensel temel değerler, mesleki inançları, kendi bireysel amaç ve beklentileri arasında bir gerilim alanı inşa ettiği ve bu gerilim alanında sürekli olarak kendini düzenlemek zorunda kaldığına ilişkin söylemler yer almaktadır. Faillik arayışı temasında katılımcıların özellikle çocukluğun politik inşası sürecinde, çocukların toplumsal yapıların etkisinden ziyade kendi etkenlikleri yoluyla özgün bir politik toplumsallaşma deneyimleri yer almaktadır. Uslu çocuk metaforu temasında ise katılımcıların gerilimler ve faillik arayışı temalarında özellikle vurgulanan toplumsal yapıların etkisi yerine politik toplumsallaşma sürecinde çocuğun 'özne bir yurttaş' söylemlerinin aslında 'vazifelerle borçlu özne bir yurttaşı' işaret ettiği ve eğitim aracılığı ile nihai olarak ortaya çıkan inşa sürecinin metaforik olarak algılandığı gerçekliğini içermektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Çocukluk, çocukluğun politik inşası, politik toplumsallaştırma, erken çocukluk dönemi, eleştirel söylem analizi

**Kaynakça**

Ariés, P. (1962). *Centuries of childhood a social history of family life.* (Çev. R. Baldick). Alfred A. Knopf

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches.* Sage publications.

Greenberg, E. (Ed.). (2009). *Political socialization.* Aldine Transaction.

James, A., Prout, A. (2015). A New Paradigm for the Sociology of Childhood. *Provanace, Promise and Problems. Constructing and Reconstructing Childhood* içinde. Routledge Pub.

Ryan, P. J. (2008). How New Is the "New" Social Study of Childhood? The Myth of a Paradigm Shift. *Journal of Interdisciplinary History,* xxxviii:4 (Spring).

Sel, B. (2021). Çocuklukta politik toplumsallaşma ve politik işlevlerin gelişimi: Sosyal bilgiler dersi açısından bir değerlendirme. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, (43),* 576-599. Doi: 10.33418/ataunikkefd.867430

Şah, U. (2020). Eleştirel söylem analizi: Temel yaklaşımlar. *Kültür Araştırmaları Dergisi, 7,* 210-231. Doi: 10.464250/kulturder.819362

Waksler, F. C. (1991). Beyond Socialization. Waksler, Frances Chaput (Ed.) *Studying the Social Worlds of Children: Sociological Readings* içinde. New York: The Falmer Pres.

# Eğitim Öğretimde Disiplin Anlayışına Yönelik Veli Görüşleri

Esra Dikbaş MEB
Aysun Yüksel Başar MEB
İpek Özen MEB

**Problem Durumu**

Kökeni Fransızca "discipline" kelimesinden gelen disiplinin Türkçe olarak anlamı sıkıyönetim, düzen, yordam olarak karşımıza çıkmaktadır (Tortop, Aykaç, Yayman ve Özer, 2007). TDK' da açıklanan anlamı ise bir topluluğunun yasalarına ve düzenle ilgili yazılı veya yazısız kurallarına titizlik ve özenle uyması durumu, sıkı düzen, düzence, düzen bağı, zapturapttır. Alan yazında çeşitli tanımları bulunan disiplin Başaran'a (2000) göre, okulun kurallarının ve kaidelerinin öğrenciler tarafından uygulanmasını sağlamak amacıyla gösterilen çaba olarak tanımlanmıştır. Eripek (1980) ise disiplini bireylerin kendi ilişkileri ya da toplum ilişkilerinde uygun davranış ve tavırları öğrenmeleri için gerekli ölçütlere göre yetiştirilmesi olarak tanımlamıştır.

Disiplin kavramı kullanıldığı yere göre farklı tanımlamalar ve farklı amaçlar taşısa da özende düzeni sağlamak bulunmaktadır. Toplum içinde bireyin körü körüne itaat etmesini engelleyerek kendini kontrol edebilme becerisi kazandırmayı amaçlayan disiplinin eğitim kurumlarındaki amaçları ise Rogers (2004) tarafından şu şekilde sıralanmıştır: (1) Öğrenciye kendi davranışlarını fark ederek davranış farkındalığı kazandırmak, (2) öz disiplin ve kontrol becerisi kazanmasını sağlamak, (3) öğrencinin dikkat noktasının öğrenme olgusunda kalmasını sağlamak, (4) öğrencinin kendi hakkını ve başkalarının hakkını anlamasını sağlamak, (5) öğrencinin hem bireysel hem de ekip içinde hareket edebilmesini sağlamak, (6) öğrencinin ahlaki değerlerinin gelişmesini sağlamaktır.

Eğitim kurumları olan okullarda yaşanan disiplin sorunları disiplinin amaçlarından uzaklaşmasına ve asıl amacı düzeni sağlamak olan disiplinin düzensizlikle karşı karşıya kalınarak eğitim kurumunun yapısının bozulması sonucunu doğurmaktadır. Okullarda yaşanan disiplin sorunları öğrenciden ve öğretmenden kaynaklı olmak üzere temel olarak iki nedene dayanmaktadır (Ertekin, Yüksel, Karakeçi, Kanat-Polat ve yardımcı, 2023).

Öğretmenden kaynaklanan disiplin sorunları öğrencinin dış görünüşüyle yargılanması, ayrımcılık yapılması, sorunlar karşısında ilgisiz kalınması, zamanı iyi kullanamama, bıkkınlık, sözlü şiddet vb. olarak sayılabilir (Özdal, Özdal ve Çağanağa, 2017). Öğrenciden kaynaklanan disiplin sorunları ise hoşgörüsüzlük, saygısızlık, kendini ifade etme kaygısı, kendini değersiz hissetme, saldırganlık, güvensizlik vb. olarak sıralanabilir. Bunların yanında öğrencilerden kaynaklı bireysel farklılıklar, farklı ilgi ve kabiliyet alanları gibi unsurlar da öğrenciden kaynaklanan disiplin sorunları olarak karşımıza çıkmaktadır (Akar, 2003).

Çalışma kapsamında okullarda yaşanan disiplin sorunlarından öğretmen kaynaklı sorunlar incelenecektir. Eğitimin önemli bir unsuru olan velilerin disiplin kavramıyla ilgili yanlış düşüncelere sahip olmaları çocuğun eğitim hayatında veli ile öğretmenin karşı karşıya kalmasına sebep olmakta bu ise öğrencinin öğrenim hayatına olumsuz olarak yansımaktadır. Öğretmenlerin sınıf içerisindeki tavırlarının ve okulunda yaşananların aile ortamına taşınmasıyla ailenin öğretmenin ve okulun disiplin anlayışı hakkında fikir edinmesine yardımcı olmaktadır. Bu sebeple yapılan bu çalışmada eğitim öğretimde disiplin anlayışına ilişkin veli görüşlerinin incelenmesine ihtiyaç duyulmuştur. Alan yazında disiplinle ilgili çalışmalar bulunmakla beraber veli görüşlerine yer verilen sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu açıdan çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu açıdan çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1. Velilere göre "disiplin" kavramı ne anlam ifade etmektedir?
2. Veliler öğretmenlerin disiplin anlayışına yönelik ne düşünmektedir?
3. Veliler disiplinin sağlanmasında ödül ve ceza uygulamalarını nasıl karşılamaktadır?
4. Velilere göre öğretmenler öğrencilerini nasıl disipline edebilirler?

**Yöntem**

*Araştırmanın Deseni:* Bu araştırma nitel bir araştırmadır. Nitel araştırmacılar, belli bir konu ile ilgili araştırma yaparken o konunun "ne kadar" ya da "ne kadar iyi" olduğunu öğrenmekten çok daha geniş bir bakış açısı elde etmek isterler (Büyüköztürk vd., 2008: 200). Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması türlerinden betimleyici durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması güncel olan ve araştırmacı kontrolünün değişkenler üzerinde olmadığı durumlarda, duruma ait sebepleri sonuçları anlamak, tanımlamak ve betimlemek amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Betimleyici durum çalışmasında ise daha önceki çalışmalarda ortaya konan olguların betimlemesi yapılır (Ozan Leylun, Odabaşı ve Kabakçı Yurdakul, 2017). Özellikle eğitim alanında durum çalışması, bir durumla ilgili olarak "nasıl" ve "niçin" sorularının yanıtlanmasında tercih edilen bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

*Araştırmanın Çalışma Grubu:* Bu araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yoluyla seçilen ve 2022-2023 eğitim öğretim yılında Samsun ilinin farklı ilçelerinde çocukları temel eğitim ve ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 17 veli oluşturmaktadır.

*Veri Toplama Araçları:* Çalışma grubundaki velilerin eğitim öğretimde disiplin anlayışına yönelik görüşlerini almak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Velilerin cinsiyet, öğrenim durumu, yaş, meslek, çocuk sayısı ve çocuğun bulunduğu öğrenim kademesi gibi demografik özelliklerini belirlemek amacıyla 6 soru hazırlanmıştır. Velilerin eğitim öğretim sürecinde disiplin anlayışına yönelik görüşlerini almak amacıyla 4 soru ve ek sonda sorular sorulmuştur. Katılımcıların konuya yönelik bireysel görüşlerini, deneyimlerini ve duygularını ortaya çıkarmak için görüşme tekniği tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

*Verilerin Analizi*: Veri toplama sürecinde 21 veliye ulaşılmış, verilen cevaplar araştırmacılar tarafından kontrol edilmiş, ancak bazı cevapların tekrara düşmesi ve yetersiz görülmesi dolayısıyla 17 katılımcının yanıtları çalışmaya alınmış ve kod oluşturulmuştur. Araştırmada katılımcılara ait kodlar veliler için "V" kısaltması kullanılmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Görüşme, birinci araştırmacı tarafından yüz yüze yapılmış olup veriler ses ve video şeklinde kayıt altına alınmıştır. Görüşme öncesi katılımcılara araştırmanın amacından söz edilmiş ve bilgilerin üçüncü şahıslarla paylaşılmayacağı ve kodlar aracılığıyla verilerin isimlendirileceği, istedikleri takdirde görüşmeden ayrılabilecekleri beyan edilmiştir. Veriler Şubat-Nisan 2023'te üç aylık süreçte toplanmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmada elde edilen verilere göre disiplin kavramı veliler için düzen, kurallara ve istenilene uyma, akılcı davranma, planlı olma, sorumluluk sahibi olma gibi durumları ifade etmektedir. Velilerin büyük bir kısmı öğretmenlerin şimdiki disiplin anlayışını serbest bulmaktadırlar. Bu durumunda okullara ve eğitim öğretim faaliyetlerinde yaşanan bazı sorunlara sebep olduğunu ifade etmişlerdir. Eski tür katı disiplin anlayışının olması yönünde görüş geliştiren veliler de olmuştur ancak özellikle ceza da aşırılığa gidilmesine velilerin birçoğu karşıdır. Bunun nedeni olarak ise çocuğun baskı altında hissedeceği ve öğrencinin öz güveninin zedeleneceğini ifade etmişlerdir. Veliler disiplinin sağlamasında ödül ve ceza uygulamalarının kalıcılığı sağlamadığını, çocuğu sadece anlık baskıladığını ya da motive ettiğini belirtmişlerdir. Ayrıca veliler ödül ve cezaların çocukta olumlu anlamda bir değişikliği sağlamıyorsa çocuğun profesyonel yardım alması gerektiğini bu sayede daha emin adımlar atılabileceğini belirtmişlerdir. Bunun yanında çocuğun bir şeyi severek yapmasının ödül ve ceza sistemi dışında farklı yollarla sağlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Veliler, öğretmenlerin öğrencileri disipline etmesi için sevgi ve saygının, mihazın yer aldığı eğitim ortamlarının oluşturulması gerektiğini, öğretmen merkezli kontrolün sağlanması gerektiğini, öğretmenin işini severek yapması ve iş doyumu alması gerektiği konularında görüş geliştirmişlerdir. Öğretmenlerin öğrencileri disiipline edebilmesi için aşırıya kaçan tavırlardan uzak durulması gerektiğini de belirtmişlerdir. Veliler, sevginin olduğu yerde çocuklara kurallara daha çok uyum sağlayabileceklerini ifade etmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler**: Eğitim öğretim, disiplin, öğretmen, ödül ve ceza

**Kaynakça**

Akar, İ. (2003). *Öğrenci Davranışını Etkileyen Etmenler Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Başaran, İ.E. (2000). *Eğitimin Psikolojik Temelleri Eğitim Psikolojisi.* Ankara: Feryal Matbaası.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Eripek, S. (1980). *Ankara ilinde bulunan öğretim kurumlarında disiplin uygulamaları ve bu uygulamaların öğrencilerin uyum değerlendirilmesi.* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.

Ertekin, H., Yüksel, M., Karakeçi, Ç., Polat, S. K., & Yardımcı, R. (2023). Eğitim Yönetiminde Disiplin Sorunlarının Nedenleri ve Çözümüne Yönelik Yaklaşımların İncelenmesi. *Journal of Social Research and Behavioral Sciences, 9*(18). 435-445.

Ozan Leylum, Ş., Odabaşı, H. F., & Kabakçı Yurdakul, I. (2017). Eğitim ortamlarında durum çalışmasının önemi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 5(3), 369-385.

Özdal A., Özdal, H. & Çağanağa Ç. K. (2017). İlköğretim Kurumlarında Yöneticilere Yansıyan Disiplin Sorunları ve Bu Sorunlara Dönük Yaklaşımları. *International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic.* (12/25), 445-466.

Rogers, B. (2004). How To Manage Children's Challenging Behaviour. London, Gbr: Sage Publications Inc.

Tortop, N., Aykaç, B., Yayman, H. & Özer, M. A. (2007). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# Deprem Bölgelerindeki Okul Müdürlerinin Kriz Yönetimine İlişkin Görüşleri

Seda Ateş
MEB

**Problem Durumu**

Doğal afetlerle ilgili her an bir krizle karşılaşabilme ihtimalinin varlığı, kaçınılmaz bir gerçektir. Özellikle doğal afetler gibi bir anda ortaya çıkan ve toplumsal sistemleri yerle bir eden krizlere karşı hazırlıklı olmak, kriz anında müdahalede bulunmak ve sonrasında da telafi etmeye çalışmaktan çok daha önemli bir konudur. Önemli olan sistemlerin ve yöneticilerin ani bir afet durumunda hazırlıksız yakalanmamaları ve hazırlık çalışmaları yaparak olası bir krizin yönetilebilmesi için örgütün hazırlıklı duruma getirilmesidir.

Türkiye, birçok afet ile karşı karşıya kalan bir ülkedir ve deprem her zaman var olacak doğal afetlerden biridir. Türkiye, deprem gerçeğiyle bir kez daha yüzleşmiş ve 6 Şubat 2023 tarihinde 7.7 ve 7.6 büyüklüğünde "yüzyılın felaketi" olarak adlandırılan Kahramanmaraş merkkezli iki büyük deprem meydana gelmiştir. Türkiye'de afet ve acil durum yönetiminden sorumlu kurum AFAD (Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı)'dır. Fakat yaşanan depremin çok büyük ve geniş çaplı olması nedeniyle eğitim yöneticileri depremin ilk günlerinden itibaren krizin sıcak evre döneminde gönüllü olarak kriz yönetiminin aktif birer parçası olmaktadırlar. Okullar yeme-içme, barınma ve yardım toplama-dağıtma noktaları olarak işlev görmektedir. Eğitim örgütünün tüm paydaşlarının eğitim yönetiminden beklentisi, beklenilen veya beklenilmeyen kriz durumlarında etkili ve yeterli bir müdahalede bulunabilmesi, eğitim örgütleri ve çevre üyelerinin krizden en az zararla çıkabilmelerinin sağlanması başka bir değişle krizi yönetebilmesidir (Aksoy ve Aksoy, 2003). Bu bağlamda eğitim yöneticileri bu beklentiden fazlasını yaparak okulun dışında, eğitim-öğretim görevlerinden farklı olarak bir kriz yönetiminin parçası olmuşlardır.

Deprem sonrası kriz yönetimi ile ilgili yöneticilerin algıları ve kriz yönetim stratejileri ile ilgili çalışmalara literatürde ihtiyaç olduğu öngörülmektedir. Özellikle "yüzyılın felaketi" olarak adlandırılan bir yıkıma uğrayan illerdeki eğitim yöneticilerinin kriz ve kriz yönetimi algılarını/anlayışlarını ve geliştirdikleri/uyguladıkları stratejileri belirlemek ve paylaşmak açısından birebir görüşmelerden elde edilen verilerle ortaya koymanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı 6 Şubat 2023 tarihinde Kahramanmaraş merkezli yaşanan depremlerden sonra deprem bölgelerinde kriz yönetimini deneyimleyen okul müdürlerinin kriz ve kriz yönetimi kavramlarına yükledikleri anlamlar ile kriz yönetimi deneyimlerinin derinlemesine incelenmesidir. Çalışmanın özellikle deprem bölgelerindeki okul müdürleriyle yürütülmesinin sebebi ise afet kaynaklı krizi yaşamış ve sonrasında şartlardan kaynaklı olarak farklı kriz türlerini deneyimlemiş/deneyimlemekte olmalarıdır. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır: 1. Deprem bölgelerindeki okul müdürlerine göre kriz kavramı nedir? 2. Deprem bölgelerindeki okul müdürlerine göre kriz yönetimi kavramı nedir? 3. Deprem bölgelerindeki okul müdürlerinin deneyimlerine göre geliştirdikleri/uyguladıkları kriz yönetim stratejileri nelerdir? 4. Deprem bölgelerindeki okul müdürlerinin kriz yönetimi için merkezden yerele eğitim yönetimi bağlamında önerileri nelerdir?

Bu araştırma, Türkiye'nin yaşadığı büyük deprem krizi sonrasında deprem bölgelerindeki okul müdürlerinin kriz yönetiminde görev tanımlarının dışında da birçok rolü gönüllü olarak üstlenmeleri ve aktif görev almaları nedeniyle, kriz ve kriz yönetimi algılarına ve deneyimlerine odaklanmıştır. Araştırma sonuçlarının okul müdürlerinin kriz yönetimine ilişkin görüşlerini ve bu görüşler doğrultusunda kriz yönetiminin iyileştirilmesine yönelik fikirlerini sunması beklenmektedir. Her örgüt gibi eğitim örgütleri de kriz durumlarıyla karşı karşıya kalabilir ve bu durumlarda eğitim yöneticilerinin kriz yönetim anlayışları, yaklaşımları ve becerileri de krizlerin atlatılması hatta fırsata dönüştürülmesi açısından önem arz etmektedir. Karşılaşılan krizlerden çıkarılan dersler ne kadar çok paylaşılırsa bir sonraki krizlerin önlenmesinde veya daha az zararla atlatılmasında faydalı olabilecektir. Kriz yönetimi deneyimlerinin geliştirilmesi gereken alanlara ışık tutması ve iletişim, psikoloji, sosyoloji…vb. konularını da kapsayacak kriz yönetimi eğitimlerine erişimi artırması adına katkı sağlaması beklenmektedir. Bu araştırma ile elde edilen sonuçlar; okul yöneticilerinin kriz ve kriz yönetimi algılarını ortaya koymak; geliştirdikleri/uyguladıkları stratejileri belirlemek ve paylaşmak açısından önemlidir.

**Yöntem**

Araştırmada nitel araştırma yöntemi ve fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir süreç izlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu bağlamda, araştırmanın doğası gereği bir olguyu kendi gerçekliği içinde derinlemesine incelemek amaçlandığından nitel araştırma yönteminin daha uygun olduğu düşünülmüştür. Araştırmada fenomenoloji deseni benimsenmiştir. Bu desen, farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa yeterince sahip olunmayan olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Araştırmanın çalışma grubu, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme tekniklerinden ölçüt örnekleme, maksimum çeşitlilik ve kartopu/zincir örnekleme ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, araştırma problemine dayalı olarak derinlemesine ve sağlıklı veriyi elde etmek için kullanılan örnekleme yöntemlerinden biridir. Ölçüt örneklemede araştırma problemine en uygun nitelikteki katılımcıların araştırmaya dâhil edilmesine olanak sağlamaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Bu çalışmaya katılım için ölçüt, 6 Şubat 2023 tarihinde Kahramanmaraş merkezli yaşanan depremleri yaşamış ve deprem sonrası kriz yönetiminde okul müdürü olarak aktif görev yapmış olmaktır. Katılımcıların depremde birinci veya ikinci derece yakınlarını kaybetmemiş olmalarına ve konunun hassasiyeti özelinde görüşmeye istekli olmalarına etik açıdan önem verilmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemesi, göreli olarak küçük ama çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmayı amaçladığı (Yıldırım ve Şimşek, 2021) için depremden etkilenen iki farklı ilde ve farklı kademelerde görev yapan okul müdürleri araştırmaya katılmışlardır. Kartopu/zincir örnekleme ise araştırma problemine ilişkin zengin bilgi kaynağı olabilecek birey veya durumların saptanmasında oldukça etkilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu bağlamda mevcut araştırmaya yukarıda sözü edilen ölçütlere uyan 5 okul yöneticisi katılmıştır. Bununla birlikte çalışmaya katılan okul müdürlerinin farklı düzeylerdeki okullarda görev yapan, farklı yaşa ve eğitim düzeyine sahip müdürler olmalarını sağlayarak veri çoklaması (triangulation) yapılması amaçlanmıştır. Buna göre araştırmaya katılanların 2'si anaokulu, 2'si ilkokul ve 1'i ortaokul müdürüdür. Katılımcıların yaşları 34-49 arasında değişmektedir.

Araştırmanın verileri çalışmanın amaçlarına uygun olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış bir görüşme formuyla toplanmıştır. Araştırmacı tarafından ilgili alan yazına dayalı olarak oluşturulan görüşme formu ve formda bulunan soruların katılımcılar tarafından daha iyi anlaşılması sağlamak amacıyla yazılan sonda soruları, eğitim yönetimi alanında bir uzman görüşüne sunulmuştur. Bu şekilde görüşme formuna son hali verilmiş ve mevcut araştırmanın veri toplama sürecinde kullanılmıştır. Araştırma verilerini toplamak için Hatay ve Kahramanmaraş illerindeki anaokulu, ilkokul ve ortaokul kademelerindeki okullarda görev yapan okul müdürleri ile zoom platformu üzerinden çevrimiçi görüşülerek fenomenolojik görüşme yaklaşımıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmada okul müdürlerine göre kriz ve kriz yönetimi kavramlarının ne ifade ettiği ile ilgili fenomenoloji derinlemesine çalışılmıştır. Bu bağlamda okul müdürlerinin deneyimlerine dayanarak geliştirdikleri ve uyguladıkları kriz yönetim stratejileri de ele alınmıştır. Okul müdürlerine göre kriz kavramı üç ana tema etrafında toplanmaktadır. Durum ve şartlar, örgüt ve yönetim ile psikoloji ve duyular bağlamında kriz fenomeni oluşmaktadır. Durum ve şartlar açısından plansız, kaos, rutin olmayan kavramlarına ek olarak yaşanılan büyük bir felaketi deneyimlemiş olmalarına rağmen olumlu bir bakış açısıyla krizi fırsat olarak gören ve değerlendiren okul müdürleri (f=2) de bulunmaktadır. Örgüt ve yönetim açısından karar alma, liderlik, hızlı davranma, iletişim gibi krizi önlemeye ve ortadan kaldırmaya yönelik kavramlar barındırmakla birlikte bir okul müdürü krizi, örgütün yapısını tehdit eden bir unsur olarak algılamaktadır. Psikoloji ve duyular açısından belirsizlik, stres, korku, umutsuzluk gibi kriz anını ve sonrasını da kapsayan duygu ve hisleri çağrıştırdığı belirlenmiştir.

Okul müdürlerine göre kriz yönetimi kavramı üç ana tema etrafında toplanmaktadır. Örgüt ve yönetim, psikoloji ve duyular ile sosyal olgular bağlamında kriz yönetimi fenomeni oluşmaktadır. Örgüt ve yönetim açısından liderlik, liyakat, koordinasyon, hızlı bir şekilde karar almak, önleyici tedbirler geliştirmek (senaryolar, toplantılar, tatbikatlar), ekip, krizin kaynağını belirlemek, gözlem yapmak, örgüt ya da toplum için doğru olanı yapmaya çalışmak, istikrarı sağlamak, örgütlenmenin gerekliliği, veri yönetimi, insan ve madde kaynakları kullanımı, rasyonel ve uygulanabilir planlar yapmak aynı hedef doğrultusunda koşturmak, tecrübe, risk yönetimi ve durum analizi ifade edilen unsurlardır. Psikoloji ve duyular açısından soğukkanlılık, dinlemek, sevgi, duygu yönetimi, farkındalık, kabullenmek-kabul ettirmek, nüfuz etmek ve proaktif davranma kriz yönetiminde önemli olduğu belirtilen kavramlardır. Sosyal olgular açısından kriz yönetiminde öneme sahip olduğu belirtilen hususlar ise iletişim becerisi, gönüllülük, insanların güvenini kazanmak, birlik beraberlik ve ağ oluşturmaktır.

Okul müdürlerinin kriz yönetiminde geliştirdikleri/uyguladıkları stratejiler lider/yönetici ve yönetim olmak üzere iki ana temadan kaynaklıdır. Lider/yönetici tarafından bireysel olarak dinlemek, anlam bulmak, görünür olmak, iyi etki bırakmak ve olumlu tutumu korumak uygulanabilecek kriz yönetim stratejileri olarak belirtilmiştir. Yönetim açısından ise kriz yönetim ekibi kurmak, fazla kişiye ulaşmak, kendi birebir aşmak (yetkiyi kendinde toplamak), iletişim halinde kalmak, kaynakları etkili kullanmak ve sosyal medyayı kullanmak ifade edilmiştir. Okul müdürlerinden alınan bilgilere göre sadece bir okul müdürü afet ve kriz yönetimiyle ilgili eğitime katılmıştır ama eğitim çevrimiçi olduğu için verim alamadığını belirtmektedir. Kriz yönetim stratejileri geliştirmeleri ve uygulamaları açısından bu konuyla ilgili yüz yüze eğitim almalarının daha başarılı sonuçlar almaları açısından önemli bir nokta olduğu okul müdürleri tarafından belirtilmiştir.

**Anahtar Kelimeler**: Afet, deprem, kriz yönetimi

**Kaynakça**

Abe, S., Ozawa, M. & Kawata, Y. (2018). Science of societal safety living at times of risks and disasters. Springer Open.

Adıgüzel, S. (2007). İlköğretim okul müdürlerinin deprem ile ilgili kriz yönetimine ilişkin yeterlikleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Akbaba-Altun, S. (2005). Turkish school principals' earthquake experiences and reactions. International Journal of Educational Management, 19(4), 307-317.

Akın, M. (2020). Afet ve acil durumlarda etkin kriz yönetimi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.

Aksoy, H., & Aksoy, N. (2003). Okullarda krize müdahale planlaması. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37-49.

Altınbaş, O. (2020). Okul gelişiminde yöneticilerin marka ve kriz yönetim becerilerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Yakın Doğu Üniversitesi. Lefkoşa.

Ayyürek, O. (2014). Eğitim örgütlerinde kriz yönetimi: Van depremi örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Can, H. (2005). Organizasyon ve yönetim. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Chatzipanagiotou, P. &Katsarou, E. (2023). Crisis management, school leadership in disruptive times and the recovery of schools in the post covıd-19 era: a systematic literature review. Educational Sciences, 13, 118.

Genç, F. (2008). Kriz iletişimi: Marmara Depremi örneği. Selçuk İletişim, 5 (3) , 161-175 .

Göçmen, G. (2017). Acil durumlarda eğitim yönetimi. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Loosemore, M. (1998). Organisational behaviour during a construction crisis. International Journal of Project Management, 16(2), 115-121.

Miles, M. B., Huberman, A. M. (1984). Qualitative data analysis: a source book of new methods. London: SAGE Publications.

Mutch, C. (2018). The role of schools in helping communities cope with earthquake disasters: The case of the 2010-2011 New Zealand earthquakes. Environmental Hazards 17(4):1-21.

Ocak, Y. (2006). Ortaöğretim okullarında kriz yönetimi: Edirne ili örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11 (1), 323- 343.

Özdemir, T. A. (2002). İlköğretim okul müdürlerinin kriz yönetimi konusundaki koordinasyon yeterliliklerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Peräklyä, A. (1997). Reliability and validity in research based on tapes and transcripts. In D. Silverman (Eds). Qualitative Research: Theory, Method and Practice. (p. 201- 217). London: SAGE Publication.

Shrivastava, P., Mitroff, I. & Alpaslan, C. (2013). Imagining an education in crisis management. Journal of Management Education. 37, 6-20.

Topçu, M. (2017). Kriz liderliği ve krizleri fırsata çevirmede dönüştürücü-vizyoner liderlik. Akademik Hassasiyetler, 4 (8) , 71-100.

# Öğretmen Liderliğine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşlerinin Karşılaştırılması

Halil Karadaş
Mardin Artuklu Üniversitesi

Ayşe Koç
Mardin Artuklu Üniversitesi

**Problem Durumu**

Öğretmen liderliği, öğretmenin sınıfta ve okulda eğitimsel etkinlik ve süreçlerde istekli olarak görevler üstlenmesi, projeler geliştirmesi, çevresini etkilemesi ve meslektaşlarının gelişimine destek olması olarak tanımlanmaktadır. Buna göre öğretmen liderler, aynı zamanda hem öğretmen, uzman öğretmen, mentor öğretmen, denetmen hem de öğretim ve deneyimlerini meslektaşlarına aktaran kişilerdir (Balyer, 2016). Lider öğretmenler arkadaşlarına destekte bulunan, okuldaki yeniliklerde onlarla işbirliği içerisinde olan, ortak mesleki etkinliklerde bulunan eğitim uygulamalarını geliştirmeye yönelik çalışmalar yapan ve diğerlerini etkileyen kişiler olarak bilinmektedir (Haris ve Muijs, 2005. akt, Özçetin, 2018). Can (2006)'a göre lider öğretmen öğretimde etkililiği sağlayan, öğrenci için gerekli öğrenme atmosferini oluşturan, eğitimi sevgi ve ilgiyle aşılayan, öğretimi liderlik özellikleriyle ve sistemli biçimde yapan kişidir.

Doğan ve diğerleri (2013) göre okullarda davranışçı ve çağdaş yaklaşım arasında sıkışan öğretmenler rollerini sorgulamaya başlamışlar ve yeni rolleri olan liderlik üzerine adapte olmaya başlamışlardır. Balyer (2016) göre okulda paylaşım, işbirliği, öğrenme uygulamaları, destekleyen okul kültürü ve öğretimsel paylaşımlar hayata geçirilmesinde temel unsurlar olarak üst düzey becerilerle donatılmış lider öğretmenlerle hayata geçirilebilir. Öğrenme ortamlarını zenginleştiren lider öğretmenler yönetimle de iş birliği yaparak gerekli zamanlarda karar alma sürecine dâhil olmalıdırlar (Sesli, 2023). Lider öğretmenler okul gelişiminde sadece okul gelişimi, toplam kalite yönetimi gibi alanlardaki çalışmalarıyla yer almayıp etkili liderler olarak da katkı sağlar (Doğan ve diğerleri, 2013). Araşkal (2019) bir çalışmasında okulu geliştirmenin kültürel değişimle olabileceğini bununla ilişkili olarak öğretmenlerin yaratıcılığının ve yenilikçiliğinin desteklenmesi gerektiğini dolayısıyla okuldaki öğretmen liderliğinin okul gelişimine katkı sağladığını bu sayede en iyi eğitim ve öğretimin sağlandığını belirtmiştir. Aynı çalışmasında öğretmen liderliğinin rolleri ve öğretmenin geleneksel rollerini karşılaştırdığı bir tabloya yer vermiş ve lider öğretmenlerin sergiledikleri formal informal rollerle öğrencinin öğrenmesine yardımcı olduklarını, okul gelişimi için çaba sarf ettiklerini, etkili bir öğrenme ortamı oluşturduklarını ifade etmiştir. Harris ve Muijs (2005) öğretmen liderliğinin okul gelişimi ve etkililiğine olumlu etkisini, öğretmenlerin morali, güveni, iş tatminine katkısını göz önüne aldığımızda öğretmen liderliği kavramının araştırılmasının öğretmen profesyonelliğinin geliştirilmesi, öğretmenlerin performansı ve işe alınmaları ile ilgili politika yapıcılara veriler sağlayacağını ifade etmişlerdir (akt. Araşkal, 2019).

Bu çalışma ile yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin karşılaştırılması amaçlanmaktadır. Öğretmen liderliğinin meslektaşlarına, kurumun gelişimine, okulun gelişimine olan faydaları esas alındığında bu katkıların öğretmen ve yöneticiler tarafından fark edilmesi, bu farkındalığın öğretmen liderliğini doğrudan gözlemleme fırsatı bulan yönetici ve öğretmenlerin görüşleri yoluyla ortaya konması önem kazanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında bu araştırmanın öğretmen liderliği hakkında öğretmen ve yöneticilere ve bir kurum olarak okul politikalarına ışık tutabileceği düşünülmektedir.

**Yöntem**

**Araştırma Deseni**

Araştırma nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim deseni ile gerçekleştirilmiştir. Olgubilim (fenomenoloji) deseni bize yabancı olmayan fakat ayrıntılı bir kavrayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanır. Araştırmada yer alan olguyu yaşayan ve bunu yansıtabilecek gruplarla çalışılır. Veri analizi kişilerin olgulara ilişkin yaşantılarını ve anlamlarını ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılacak olan içerik analizinde olguları ortaya koyabilecek temalar oluşturulmaya çalışılır. (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

**Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubu Hakkâri il Merkezi'nde görev yapan 12 yönetici ve 11 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma grubundaki yöneticilerin 5'i okul müdürü 7'si müdür yardımcısı pozisyonunda görev almaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğretmen ve yöneticiler yaş, cinsiyet, branş, okul kademesi, görev türü, kıdem bakımından farklılaşmaktadırlar. Bu bağlamda çalışma grubunun oluşturulmasında maksimum çeşitlilik örneklemesi esas alınmıştır.

**Verilerin Toplanması ve Analizi**

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılmasının amaçlandığı bu çalışmada araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Araştırmanın veri toplama aracı 6 açık uçlu sorunun yer aldığı yarı yapılandırılmış görüşme formundan oluşmaktadır. Görüşme formundaki sorularla öğretmen liderliğinin katılımcılar için ne ifade ettiği, katılımcıların karşılaştıkları öğretmen liderliği davranışlarının, öğretmenlerin liderlik davranışları için uygun koşulların, öğretmen liderliğinin meslektaşları açısından yararlarının ve okulun geneli üzerindeki olumlu etkilerinin neler olduğuna ilişkin görüşlerin alınması amaçlanmıştır. Çalışmaya katılanların gönüllü katılımı esas

alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan yönetici ve öğretmenlerle çalıştıkları okullarda yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler katılımcıların rızası ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler ortalama 20 dakika sürmüştür.

Yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine ilişkin elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Analiz edilen veriler ışığında öğretmen ve yönetici görüşleri karşılaştırılmıştır. Katılımcıların gizliliğini korumak amacıyla kodlamalar yapılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Toplanan veriler üzerinden yapılan ilk analizler sonucunda bir öğretmenin lider olması size göre ne ifade etmektedir, sorusuna bazı yöneticilerin ve öğretmenlerin lider öğretmenleri öğrencilerine rol model olan, sınıf içinde yapması gerekenleri yapan kişiler olarak nitelendirdikleri görülmektedir. Katılımcılara şahit oldukları lider öğretmen davranışları sorulduğunda, okulda çeşitli etkinlikler ve projeler geliştiren, okulun fiziki gelişimi çaba sarf eden, okulu öğrenci ve veliler tarafından tercih edilen bir kurum haline getiren, okulda aktif roller sergileyen lider öğretmen davranışlarıyla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Okulda bir öğretmenin lider olması için uygun koşulların neler olduğu sorusuna ilişkin, hem öğretmenler hem de yöneticiler okulda bir öğretmenin lider olması için gereken uygun koşullardan birinin lider öğretmenin yapmak istediklerinin yöneticiler tarafından desteklenmesi olduğunu belirtmişlerdir ve idare ile iletişimin uygun koşullar yarattığını dile getirmişlerdir. Katılımcıların öğretmen liderliğinin ortaya çıkması için gereken uygun koşullar adına belirttikleri bir diğer ortak ifade okuldaki fiziki ortamın (materyal, araç gereç vs) yeterliliğidir. Lider öğretmenin varlığının meslektaşları açısından yararları sorulduğunda katılımcılar, lider öğretmenlerin meslektaşları açısından yararlarını sıklıkla; bir diğerine örnek olma, aynı işleri yapması için meslektaşını teşvik etme, diğerinin liderlik davranışlarını ortaya çıkarma şeklinde ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler lider öğretmenlerin idare ile olan iletişimlerinde aracı rolü oynadıklarını, bunun yanında bazı yöneticiler lider öğretmenlerin kendilerine idare ile ilgi bazı işlerde yardımcı olduklarını belirtmişlerdir. Lider öğretmenin okul açısından yararları sorulduğunda ise; hem yöneticiler hem öğretmenler, lider öğretmenin okul adına yararları adına; öğretmenler, öğrenciler ve diğer çalışanlar üzerinde olumlu bir hava oluşması, okul başarısının artması ve okulun daha çekici hale gelmesi şeklinde görüşlerde bulunmuşlardır.

**Anahtar Kelimeler**: Liderlik, öğretmen liderliği, yönetici görüşleri, öğretmen görüşleri

**Kaynakça**

Araşkal, S. (2019). *Ortaöğretim kurumlarında öğretmen liderliğini etkileyen faktörlerin belirlenmesi.* Yayımlanmamış Yükseklisans tezi. Karabük Üniversitesi. Karabük. Yök tez merkezi veri tabanından elde edildi. Tez no:552103

Bayer, A. (2016). Öğretmen Liderler: Öğretmen Algıları Üzerine Nitel Bir Araştırma. *İlköğretim Online Dergisi*, 15(2), 391-407.). www.dergipark.org.tr sitesinden elde edildi.

Can, N. (2006). Öğretmen Liderliğinin Geliştirilmesinde Müdürün Rol ve Stratejileri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* 21(2) (349-363). www.dergipark.org.tr sitesinden elde edildi.

Doğan, S. Uğurlu, T. C. ve Yiğit, Y. (2013. Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Davranışlarına İlişkin Görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education Dergisi.* 2 (2), (93-105). www.dergipark.org.tr sitesinden elde edildi.

Özçetin, S. (2018). Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Öğretmen Liderliğine İlişkin Ürettikleri Metaforlar. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 7(1), (1-20). www.dergipark.org.tr sitesinden elde edildi.

Öztürk, N. Şahin, S. (2017). Eğitim Örgütlerinde Örgüt Kültürü Ve Öğretmen Liderliği: Lider-Üye Etkileşiminin Aracılık Rolü. *İlköğretim Online Dergisi* 16(4), (1451-1468). www.dergipark.org.tr sitesinden elde edildi.

Sesli, E. (2023). *Dönüşümsel liderlik ile okul etkililiği arasındaki ilişkide öğretmen liderliği ve kolektif öğretmen yeterliliğinin aracılık rolü.* Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi. Erzurum. YÖK tez merkezi veri tabanından elde edildi. Tez no:795365

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

# Engelleri Yıkmak: Okulda Dini İnanç Farklılıklarının Yönetimi Anlatıları

Dilan Kuyurtar
Yıldız Teknik Üniversitesi

Erkan Tabancalı
Yıldız Teknik Üniversitesi

**Problem Durumu**

Günümüz küreselleşme çağında, örgütler farklı sosyo-kültürel geçmişlere ve çeşitliliklere sahip bireylerden oluşmaktadır (Karim vd., 2019). Bu nedenle, işgücü çeşitliliği, işyerinde adalet ve eşitliği teşvik etmenin ayrılmaz bir yönü olarak gören birçok örgüt tarafından önemli bir stratejik değer olarak kabul edilmektedir (Cho vd., 2017; Ng ve Sears, 2012). Ayrıca, çeşitlilik ve performans üzerine yapılan kapsamlı araştırmalar, işgücü çeşitliliği ile örgütsel performans arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Giffords, 2009; Ely ve Thomas, 2001).

Farklılıkların örgütler için bir fayda mı yoksa potansiyel bir kargaşa kaynağı mı olduğu konusunda farklı bakış açıları olsa da (Lauring ve Selmer, 2011), temel girdisi ve çıktısı insan kaynağı olan eğitim kurumları, kurumun temel amaçlarına daha iyi hizmet edebilmek için çalışanları arasındaki farklılıkları birleştirmeye teşvik edilmektedir (Memduhoğlu, 2007). Bu bağlamda, eğitim örgütlerinde farklılıkların yönetimi, tüm çalışanların ihtiyaçlarını dikkate alan ve eşitlikçi katılımlarını sağlayan bir okul kültürünün oluşturulmasını gerektirmektedir (Balay ve Sağlam, 2004). Farklılıkların yönetimi alanındaki önceki araştırmalar ağırlıklı olarak genel bir çerçeve benimsemiş (Cho vd., 2017; Gilbert vd., 1999; Ivancevich ve Gilbert, 2000; Süβ ve Kleiner, 2007; Yang ve Konrad, 2011) ve büyük ölçüde yöneticilerin ve/veya öğretmenlerin algı ve tutumlarına odaklanmıştır (Bakaç vd., 2019; Balyer ve Gündüz, 2010; Saylık vd., 2016). Bununla birlikte, belirli çeşitlilik türlerine ilişkin literatür ve bu olguyu araştıran ampirik çalışmalar oldukça azdır. Ayrıca, farklılıkların yönetimi üzerine yapılan önceki araştırmaların çoğunda nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığını (Keskinkılıç Kara ve Alabay, 2016; Memduhoğlu, 2011) ve nitel yaklaşımların sınırlı olduğunu belirtmek gerekir (Bakaç vd., 2019; Bryan, 2010; Howarth ve Andreouli, 2016).

Mevcut literatür incelendiğinde, işyerinde dini çeşitliliğin yönetimine odaklanan çalışmaların azlığı göze çarpmaktadır. (Singh & Babbar, 2021; Gröschl & Bendl, 2015; Uygur & Aydın, 2019). Benzer şekilde, özellikle eğitim kurumlarında bu konunun nasıl ele alındığını ele alan araştırmalar (Aronson vd., 2016; Faas vd., 2016; Tomalin, 2007) oldukça az sayıdadır. Bu alanlardaki literatür, okul müdürlerinin dini çeşitlilik yönetimiyle ilgili deneyimlerini kapsamlı bir şekilde ele almamıştır; dolayısıyla bu alanlarda daha fazla araştırma ve ampirik keşif yapılması gerektiğinin altını çizmektedir.

Kapsamlı bir araştırma yürütmek amacıyla çalışmamız, farklı dini inançlara sahip öğretmenlerin görev yaptığı eğitim kurumlarının müdürlerini kapsamaya çalışmaktadır. Birincil amaç, bu okul yöneticilerinin dini çeşitliliği etkili bir şekilde yönetme konusundaki deneyimlerini ve kullandıkları stratejileri keşfetmektir. Bu ana amaçla uyumlu olarak alt amaçlarımız, okul müdürlerinin dini çeşitliliği yönetme sürecinde karşılaştıkları zorlukları, engelleri ve riskleri anlamanın yanı sıra, bu süreci kendi okullarının büyümesini ve ilerlemesini teşvik edecek şekilde yönlendirmeye yönelik proaktif çabalarını incelemeyi kapsamaktadır.

**Yöntem**

Bu çalışmada, okul müdürlerinin dini çeşitliliğin yönetimine ilişkin deneyimlerini kapsamlı bir şekilde anlayabilmek için anlatı sorgulamasını içeren nitel bir araştırma tasarımı benimsenmiştir. Özellikle sosyal bilim araştırmaları alanında en popüler nitel metodolojilerden biri olarak kabul edilen anlatı araştırması, bireylerin geçmiş, şimdiki ve gelecek yaşam anlatılarının inceliklerini araştırmak için kullanılır (Creswell, 2012; Riessman, 1993). Anlatı sorgulaması, bu anlatıları derinlemesine inceleyerek bireylerin kişisel deneyimlerine ilişkin zengin bir veri elde etmeyi amaçlar (Webster ve Mertova, 2007) ve geleneksel görüşmeye dayalı metodolojilerle kolayca elde edilemeyecek bir derinlik anlayışı sunar (King vd., 2017). Bu yaklaşım, özellikle daha doğal, otantik ve aydınlatıcı nitelikte verilerin elde edilmesi gibi bir dizi avantajı bünyesinde barındırmaktadır (Bell, 2011). Öte yandan, tarihsel varlıklar olarak geçmişin etkisi altında ve belirsiz bir gelecek beklentisiyle bugünü yaşadığımız için zaman, hafıza ve anlatı ayrılmaz bir şekilde birbirine bağlıdır (Leavy, 2014). Bu nedenle, yaşamlarımızı (Taylor, 1989'dan aktaran Leavy, 2014) ve deneyimlerimizi bir anlatı çerçevesinde anlamlandırırız. Anlatı araştırması, otobiyografiler, biyografiler, yaşam yazıları, kişisel anlatılar, anlatı görüşmeleri, sözlü tarihler ve etnobiyografiler gibi geniş bir araştırma uygulamaları kategorisini kapsar (Casey, 1995/1996'dan aktaran Creswell, 2012). Mevcut çalışmanın kapsamının, katılımcıların tüm yaşam sürelerini kapsayacak şekilde geniş olmadığını belirtmek önemlidir. Bu nedenle, veri toplama ve kaydetme biyografik bir yaklaşım kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Antropoloji ve sosyolojiye dayanan anlatı yaklaşımı, diyalojik, kendini açığa çıkaran ve özellikle çok katmanlı doğası nedeniyle araştırmacılara eğitim alanında bireylerin kimlikleri hakkında veri toplamak için oldukça uygun bir yöntem sunmaktadır (King vd., 2017). Bu yaklaşım, anlatıların derinine inerek karmaşık kimliklerin ve geçmişlerin daha derinlemesine keşfedilmesini sağlar (Riessman, 1993) ve Bell'in (2011) yaklaşımı, kesintiyi en aza indirirken açık uçlu soruların kullanılmasını içerir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu çalışmayı yönlendiren temel sorgulama şu şekilde formüle edilmiştir: Okul müdürlerinin, farklı dini inançlara mensup öğretmenlerin işbirliği yaptığı eğitim ortamlarında çeşitliliğin yönetimine ilişkin deneyimleri nelerdir? Bu amaca ulaşmak için veri yorumlama sürecinde, görüşmeler ve yazılı anlatılar yoluyla toplanan verilerden anlam çıkarmada etkili olduğu kanıtlanan anlatı analizinden yararlanılmıştır. Riessman (1993), nitel bir yaklaşım olarak anlatı analizinin tematik analiz, yapısal analiz ve etkileşimsel analiz gibi çeşitli araştırma metodolojilerini kapsayan farklı disiplinler arasında ortak bir zemin bulduğunu öne sürmektedir. Earthy ve Cronin (2008) anlatı analizini, görüşme verilerini incelemek için kullanılan ve bireylerin yaşamlarına ilişkin anlatılarının altında yatan nedenleri ve örüntüleri anlamayı amaçlayan bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır. Bu çalışmada anlatı analizini kullandık çünkü katılımcıların incelenen olguyla ilgili deneyimlerini ve düşüncelerini nasıl anlattıklarını derinlemesine anlamak istedik. Verilerin anlamlandırılması sürecinde anlatı analizine bağlı olarak bazı sonuçlar beklenmektedir. Öncelikle farklı zamanlarda yapılan görüşmeler sonucunda katılımcıların dini inanç farklılıklarının yönetimindeki liderlik gelişimlerinin nasıl ilerlediği anlamlandırılmaya çalışılacaktır. Buna bağlı olarak görüşme yapılan okul müdürlerinin geçmiş deneyimleri kronolojik olarak anlamlandırılacak ve farklılıkların yönetimi konusunda stratejilerin ve becerilerinin gelişimleri gözlemlenmeye çalışılacaktır. Bu bağlamda okul müdürlerinin dini inanç farklılıklarının yönetimi konusunda yaşadıkları zorluklar veya çatışma yönetimine dair deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarına odaklanılacaktır. Anlatı analizinde temel amaç olan kişinin belirli bir kimlik edinimine ve yaşadıkları dünyayı anlamlandırmaya yönelik gelişimini bu araştırmada kullanma nedenimiz verilerin analizinde okul müdürlerinin farklılıkların yönetimi becerilerine dair derinlemesine verilere ulaşmaktır. Dolayısıyla verilerin yorumlanması sonucunda derinlemesine bulgular elde edilmesi beklenmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Dini inanç farklılıkları, farklılık yönetimi, okullarda farklılıklar, anlatı analizi, kapsayıcı stratejiler

**Kaynakça**

Bakaç, N., Okçu, V., & Erdem, M. (2019). Farklılıkların yönetimine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi, 7*(2), 19-56.

Balay, R., & Sağlam, M. (2004). Eğitimde farklılıkların yönetimi ölçeğinin uygulanabilirliği. *SDÜ Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(8), 32-46.

Balyer, A., & Gündüz, Y. (2011). Yönetici ve öğretmenlerin okullarında farklılıkların yönetimine ilişkin algılarının incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 32*, 25-43.

Bell, J. S. (2011). Reporting and publishing narrative inquiry in TESOL: Challenges and rewards. *TESOL Quarterly, 45*(3), 575–584.

Benschop, Y., Holgersson, C., Van den Brink, M., & Wahl, A. (2015). *Future challenges for practices of diversity management in organizations*. In R., Bendl, I., Bleijenbergh, E., Henttonen, & A.J. Mills (Eds.) *The Oxford Handbook of Diversity in Organizations* (pp. 1-29). https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199679805.013.24

Bryan, A. (2010) Corporate multiculturalism, diversity management, and positive interculturalism in Irish schools and society. *Irish Educational Studies, 29*(3), 253-269. http://dx.doi.org/10.1080/03323315.2010.498566

Cho, S., Kim, A., & Mor Barak, M.E. (2017). Does diversity matter? Exploring workforce divorsity, diversity management and organisational performance in social enterprises. *ASWP, 11*, 193-204.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. (4th ed.). Pearson.

Earthy, S., & Cronin, A. (2008). Narrative analysis. In N. Gilbert (ed), *Researching Social Life*, (3rd Edition). Sage.

Ely, R. J. & Thomas, D. A. (2001). Cultural diversity at work: The effects of diversity perspectives on work group processes and outcomes. *Administrative Science Quarterly, 46*(2), 229-273. https://doi.org/10.2307/2667087

Giffords, E. D. (2009). An examination of organizational commitment and professional commitment and the relationship to work environment, demographic and organizational factors. Journal of Social Work, 9, 386–404.

Karim, A.S., Zaki, A.R., & Mubeen, H. (2019). Managing workforce diversity in multicultural organizations: Some observations. *Journal of. European Studies, 35*(1), 79-91.

Keskinkılıç Kara, S. B., & Alabay, E. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin farklılıkların yönetimine ilişkin algıları. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9*(2), 721-742.

Memduhoğlu, H. B. (2007). *Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre Türkiye'de kamu liselerinde farklılıkların yönetimi*[Unpublished Doctoral Thesis] Ankara University.

Memduhoğlu, H. B. (2011). Liselerde farklılıkların yönetimi: Bireysel tutumlar, örgütsel değerler ve yönetsel politikalar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(2), 37-53.

Ng, E. S., & Sears, G. J. (2012). CEO leadership styles and the implementation of organizational diversity practices: Moderating effects of social values and ages. *Journal of Business Ethics*, *105*, 41–52.

Riessman, C. K. (1993). *Narrative analysis* (Vol. 30). Sage.

# Denetimin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Katkısı Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Sevda Seven Şarkaya
Pamukkale Üniversitesi

Fatma Çobanoğlu
Pamukkale Üniversitesi

**Problem Durumu**

Sosyal bir sistem olan örgütlerin, sürekli ve hızlı bir değişimin yaşandığı günümüz koşullarında entropy ile başa çıkabilmesinin en önemli yollarından biri denetimdir. Başaran (2000) denetimin evrenselliğine vurgu yaparak hangi örgüt olursa olsun, örgütün amacı, türü ve kuruluşu ne olursa olsun denetimsiz varlığını sürdüremeyeceğini ifade etmektedir. Denetimin amacı, örgütsel etkinliği saptamaktır. Örgütsel etkinlik hem iç kaynaklarını verimli kullanmayı hem de çevre ile uyumu anlatan bir kavramdır (Güney, 2017). Eğitim denetimi ise, eğitimin niteliğini arttırarak eğitim örgütünün belirlenen hedeflere en üst düzeyde ulaşılmasını sağlamayı amaçlar (Kel ve Uğur, 2021).

İlk olarak denetim, "genel yönetim, idare, kontrol ve gözetimi" amaçlayan bir süreç olarak vurgulanmaktadır (Sullivan ve Glanz, 2015). Çağdaş denetim yaklaşımlarıyla birlikte günümüzde eğitim denetimi anlayışı değişmiş, "süreci geliştirme, rehberlik ve mesleki yardım" odaklı bir süreç olarak algılanmaya başlamıştır (Memduhoğlu, Mazlum ve Muhyettin, 2014). Dollansky (1997) de, öğretimin geliştirilmesini sağlayan denetimin aynı zamanda da öğretmenlerin mesleki gelişimine de önemli bir katkı sağladığını belirtmektedir. Aynı zamanda Özdemir ve Yirci (2015) denetimin, eğitimin niteliğini artırma, eğitim çalışanlarının sürekli gelişimini sağlama, mevcut eksikliklerin ortaya konulması ve giderilmesi, eğitimde güncel gelişmelerin takip edilebilmesi ve okulda işbirliğinin sağlanabilmesi açısından zorunlu olduğunu ifade etmektedirler. Kartini, Kristiawan, Fitria, Negeri ve Sugihan (2020) denetim, mesleki gelişim ve öğretmenlerin performansı arasındaki ilişkiye vurgu yaparak iyi bir denetimin öğretmenin mesleki yeterliklerini geliştireceğini ve bunun da öğretmenin performansını iyileştireceğini ifade etmektedirler. Bu durum, denetimin mesleki gelişimin bir aracı durumuna geldiğini göstermektedir.

Alanyazında mesleki gelişime ilişkin ortak bir tanım söz konusu değildir bu anlamda mesleki gelişimi tanımlayabilmek için öncelikle etkili öğretmeni tanımlamak gerekmektedir (Eroğlu, 2019). Stronge (2007) etkili öğretmen niteliklerini kişilik özellikleri, sınıf yönetimi, öğretimi planlama, öğretim, öğrenci ilerlemesini izleme ve profesyonellik olarak sınıflandırmaktadır (akt. Gündoğdu ve Korkmaz, 2019). Diğer taraftan, MEB tarafından güncellenen öğretmen yeterlilikleri genel yeterlilikleri; mesleki bilgi (alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi, mevzuat bilgisi), mesleki beceri (öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini iyileştirme, ölçme ve değerlendirme) ve tutum ve değerler alt boyutlarında ele almaktadır. Mesleki gelişim oldukça kapsamlı bir çalışma alanı olması nedeniyle ilişkili olduğu birçok değişken bulunmaktadır. Bu çalışmada mesleki gelişim Stronge (2007) tarafından sınıflandırılan "sınıf yönetimi", "öğretimi planlama", "öğretimin yönetimi", "öğrenci ilerlemesini izleme" ve "profesyonellik" alt boyutlarında ele alınıp incelenmiştir.

Hem ulusal hem de uluslararası alanyazın incelendiğinde, denetimin öğretmenlerin mesleki gelişimini ölçmeye yönelik sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmüştür. Bu çalışmalarda mesleki gelişimin daha çok genel hatlarıyla ele alındığına ya da denetleyicinin müfettiş veya müdür olmasının mesleki gelişime katkısına yönelik olduğu tespit edilmiştir. Ancak denetimin öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerinde "fiziksel çevre", "planlama", "öğretimin süreci", "öğrenci ilerlemesini izleme", "ilişkilerin yönetimi", "davranışların yönetimi", "zaman yönetimi" ve "profesyonellik" alt boyutlarında katkısını ölçmeye yönelik bir ölçme aracına araştırmacılar tarafından rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu çalışmada denetimin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısına yönelik mesleki gelişimi birçok alt boyutta ele alan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

**Yöntem**

**Araştırmanın Modeli**

Denetimin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısı ölçeğini geliştirmeyi amaçlayan bu çalışma, betimsel tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Betimsel tarama modeli, bir grubun sahip olduğu özelliği olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan bir modeldir (Karasar, 2007).

**Araştırma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Türkiye genelindeki resmi okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem grubunun evreni temsil etme özelliği, amaca uygunluğu ve madde sayısı bakımından ölçek geliştirme sürecinde örneklem sayısının ne kadar olması gerektiğine dair farklı yaklaşımlar söz konusudur. Comrey ve Lee (1992) 100 kişilik bir örneklem grubunun zayıf, 200 kişilik orta, 300 kişlik iyi, 500 kişilik çok iyi, 1000 kişilik bir örneklem grubunun ise mükemmel olduğunu vurgulamıştır (akt. Şahin ve Öztürk, 2018). Bununla birlikte Bryman ve Cramer (2001) ve Tabachnick ve Fidell, (2007) ise, örneklem grubunun sayısının madde sayısı ile bağlantılı olarak hesaplanması gerektiğini vurgulayarak örneklem sayısının madde sayısının en az 5 katı olması gerektiğini belirtmiştir.

Dolayısıyla, bu çalışmada ölçeğin en az 300 öğretmene uygulanması hedeflenerek örneklem yeterliliğinin sağlanacağı düşünülmektedir.

**Ölçme Aracının Geliştirilmesi**

"Denetimin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Katkısı Ölçeği"nin geliştirilmesi süreci DeVellis (2003) ve Erkuş (2012) tarafından önerilen ölçek geliştirme aşamaları dikkate alınarak yürütülmüştür. İlk aşamada geliştirilecek ölçek ile "ne ölçülmek istendiği" belirlendi ve ölçülmek istenen denetim ve mesleki gelişime ilişkin değişkenlere ait kuramsal yapı detaylı bir şekilde ortaya konuldu. Ardından alanyazın tarama sonucunda 48 maddeden oluşan bir taslak madde havuzu oluşturuldu. Üçüncü aşamada ölçme aracı 5'li likert formatında düzenlendi. Ardından oluşturulan madde havuzundaki maddelerin ölçülen yapıyı temsil etme gücü, anlaşılabilirliği, kapsam geçerliğinin değerlendirilmesi için uzman görüşüne sunuldu. 4 Eğitim Programları ve Öğretimi, 9 Eğitim Yönetimi Teftişi ve Planlaması, 1 ölçme-değerlendirme alanında öğretim görevlisi ve 1 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni olmak üzere toplam 15 uzman görüşü alındı. Uzman dönütleri doğrultusunda bazı maddeler çıkarıldı, eklendi ve bazı maddelerde de düzeltmeler yapıldı. Böylece 64 maddelik 5'li likert tipinde 5 puan 'Tamamen katılıyorum', 1 puan 'Hiç katılmıyorum' şeklinde taslak form oluşturuldu. Hazırlanan taslak form pilot uygulama için 20 öğretmene uygulandı. Madde geçerliliğinin sağlanması aşamasına geçildi ve bir sonraki aşamada, ölçek Türkiye genelinde resmi okullarda görev yapan tüm öğretim kademesindeki öğretmenlere uygulanmaya başlandı. Gerekli örnekleme ulaşıldıktan sonra ölçeğin yapı geçerliğini sağlayıp sağlamadığını test etmek amacıyla Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA), ölçek güvenirliği için Cronbach Alpha, ayırt edicilik testi ve ikinci grup örneklem verilerinden yararlanarak da doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılacaktır. Son aşamada, ölçeğe son hali verilecektir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Yapılacak analizler sonucunda elde edilecek bulgular ve sonuçlar kongrede sunulacaktır. Yapı geçerliğini tespit etmek amacıyla ilk aşamada Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA), ölçek güvenirliğini test etmek için Croncbach Alpha hesaplaması ve ayırt edicilik analizi olan alt %27 üst %27 arasındaki anlamlı farklılığı tespit etmeye yönelik analizler uygulanacaktır. Bu analizlerin sonucunda ölçekteki binişik maddeler ölçekten çıkarılarak ve ölçeğin alt boyutları belirlenerek ölçeğin geçerlik ve güvenirliğinin sağlanacağı beklenen sonuçlar arasındadır. Ardından ikinci aşamada uygulanacak olan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonucunda ise, denetimin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısı ölçeğinin bir model olarak doğrulanacağı düşünülmektedir. Elde edilen bulgular sonucunda geliştirilecek bu ölçeğin, denetimin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısını değerlendirmek amacıyla geçerli ve güvenilir biçimde kullanılabileceği varsayılmaktadır. Diğer taraftan ölçeğin alanyazında belirtilen örneklem sayısına uygun olarak en az 300 kişiye uygulanacak olması ve ölçeğin Türkiye genelinde resmi okullardaki tüm kademelere uygulanmasının ölçeğin geçerlik ve güvenirliğine ilişkin elde edilecek bulguları da daha fazla kuvvetlendireceği düşünülmektedir. Ayrıca denetimin öğretmenlerin mesleki gelişime katkısını ölçmeye yönelik bu ölçek, mesleki gelişimi "fiziksel çevre", "planlama", "öğretimin süreci", "öğrenci ilerlemesini izleme", "ilişkilerin yönetimi", "davranışların yönetimi", "zaman yönetimi" ve "profesyonellik" alt boyutlarında ele alınarak tasarlanmıştır. Bu bağlamda, mesleki gelişimi çok yönlü değerlendirmesi açısından bu ölçeğin alanyazındaki boşluğu doldurarak alanyazına önemli bir katkı sağlayacağı beklenen bir diğer sonuçtur.

**Anahtar Kelimeler**: Denetim, mesleki gelişim, öğretmen, geçerlik, güvenirlik

**Kaynakça**

Başaran, İ. E. (2000). Eğitim yönetimi. Ankara: Feryal Matbaası.

Bryman, A., & Cramer, D. (2001). Quantitative data analysis with SPSS release 10 for windows: A guide for social scientists.

Comrey, A.L., & Lee, H.L.(1992). A first course in factor analysis, Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.

DeVellis, R. F. (2003). Scale development theory and applications (Second Edition). SAGE Publication, Inc

Dollansky, T. D. (1997). Rural Saskatchewan elementary K-6 teacher's perceptions of supervision and professional development (Doctoral dissertation, University of Saskatchewan).

Erkuş, A. (2012). Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-1: Temel kavramlar ve işlemler. Pegem Akademi.

Eroğlu, M. (2019). Öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarıyla, mesleki gelişime yönelik tutumları, kendi kendine öğrenmeye hazır bulunuşlukları ve destekleyici okul özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Gündoğdu, K. ve Korkmaz, Z.S. (2019). Öğretmen nitelikleri ve yeterlikleri. H.H. Şahan ve A. Küçükoğlu (Ed.) Kuramdan Uygulamaya Mikro Öğretim içinde. (s. 1-24). Ankara: Pegem Akademi.

Güney, S. (2017). Örgütsel davranış (4. Basım). Ankara: Nobel.

Karasar, N. (2007). Bilimsel araştırma yöntemi. Nobel.

Kartini, D., Kristiawan, M., Fitria, H., Negeri, S., & Sugihan, M. (2020). The influence of principal's leadership, academic supervision, and professional competence toward teachers' performance. International Journal of Progressive Sciences and Technologies (IJPSAT), 20(1), 156-164.

Kel, M. A., & Uğur, A. K. I. N. (2021). Değişim sürecindeki eğitim denetimi: Müfettişler, okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 19*(1), 219-243.

Memduhoğlu, H. B., Mazlum, M. M., & Muhyettin, A. C. A. R. (2014). Eğitim denetmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmen algıları. Kastamonu Eğitim Dergisi, 23(4), 1535-1552.

Özdemir, T. Y., & Yirci, R. (2015). A situational analysis of educational supervision in the Turkish educational system. *Educational Process: International Journal, 4* (1-2), 56-70.

Stronge, J.H. (2007). Qualities of effective teachers (2. Baskı). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Sullivan S. &Glanz J. (2015) Okullarda eğitim ve öğretimi geliştiren denetim. (Çeviri editörü: Ali Ünal). Ankara: Anı Yayıncılık.

Şahin, M. G., & Öztürk, N. B. (2018). Eğitim alanında ölçek geliştirme süreci: Bir içerik analizi çalışması. Kastamonu Eğitim Dergisi, 26(1), 191-199. https://doi.org/10.24106/kefdergi.375863

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). Using multivariate statistics. Allyn and Bacon.

# Eğitim Örgütlerinde Yöneticilerin Kişilik Özelliklerinin Örgütte Psikolojik İklime ve Yabancılaşmaya Etkisi

Arslan Bayram
Artvin Çoruh Üniversitesi

Aydın Balyer
Yıldız Teknik Üniversitesi

**Problem Durumu**

Eğitim örgütlerinde öğrencinin ve öğretmenin bireysel başarılarının yanı sıra örgütün başarısı da olmazsa olmazdır. Örgütün başarısını sağlayacak olan da örgütü yönetmekle görevli yöneticilerdir. Yöneticilerden beklenen ise liderlik becerisini gösterebilmesidir. Eğitim örgütlerinde başarının sağlanabilmesi için liderin kişilik özellikleri önem kazanmaktadır. Liderlikte klasik kuramlar incelendiğinde, liderlerin bireysel özellikleri, davranışları, gücü veya işgörenlerin gereksinim ve beklentilerinin ortaya konduğu; böylelikle liderlerin tüm işgörenlere benzer biçimde davranacağı varsayılmaktadır. Lider-Üye Etkileşimi kuramına göre ise, liderlerin tüm işgörenlere aynı şekilde davranmadığı, onların her biriyle farklı ilişkiler geliştirdiği ve bu ilişkilerin niteliğinin lider-işgören davranışını etkilediği varsayılmaktadır (Schriesheim vd., 1999; Greguras ve Ford, 2006). Liderin kişilik özellikleri ise örgütte psikolojik iklimi etkilediği söylenebilir. Psikolojik iklim örgütte işgörenlerin örgütü algılama ve örgütü yorumlama biçimi olarak tanımlanabilir. James ve Jones'a göre (1974) psikolojik iklim, bireyin örgüt ortamının önemi ve anlamıyla ilgili örgütsel yapıya verdiği değeri gösterir. Psikolojik iklim çalışanların yeteneklerini ve güçlü yönlerini tanıma, geliştirme, kullanma ve takdir etmeyle ilgili örgütlerdeki resmi ve gayri resmi politikalar, uygulamalar ve işlevler hakkındaki algılara ilişkin de görüş bildirir niteliktedir (Woerkom ve Meyers, 2015, s. 84). Marx El Yazmaları adlı eserinde yabancılaşmanın dört biçimin olduğunu belirtir. Bunlar: İnsanların özgür biçimde etkinlikte bulunamaması yani emeğin kapitalist sistemde işveren için kullanılmasıdır. Böylelikle insan emeğine yabancılaşır. İkincisi, insanın ürettikleri kapitalist sistemde artık kendinin değil işverenindir. Bu da insanın ürününe yabancılaşmasıdır. İnsan kendine, emeğine, ilişkilerine, dünyaya ve yaşama yabancılaşır. Böylelikle kapitalist pazarın bir unsuru olarak işleyen çarklardan biri haline gelir. Sonuçta kendine yabancılaşan insan diğerlerine de yabancılaşır (Marx, 2021). Fromm'a göre insanın sevgi, yaratıcılık, özyönetim, aidiyet gibi gereksinimleri bulunmaktadır ki, bu gereksinimlerden yoksun kalmak yabancılaşmayı ortaya çıkarır (Akt., Ertaylan, 2018). Yine Fromm, böylelikle yabancılaşan bireyin benlik duygusunu kaybettiğini ve yaşamı anlamsız olarak algıladığını belirtmektedir. Yaşamını yalnızca kar getiren bir iş olarak görmeye başlayan birey makineleşir ve yaşamın değeri konusunda ikilem içinde kalmaktadır. Bu durumda bireylerin seçimlerini özgürce yapmadığını, seçim yaptığını düşündüğünü ve yapay bir özgürlüğe sahip olduğunu belirtmektedir.

Hem liderin kişilik özellikleri hem de örgütteki psikolojik iklim işgörenlerin işe ve kendine yabancılaşmasına yol açabilir. Bu araştırmanın amacı liderin kişilik özelliklerinin örgütte psikolojik iklime etkisi ve bu etkinin işgörenlerde hem işe hem de kendine yabancılaşmaya yol açıp açmadığını ortaya koymaktır.

**Yöntem**

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli ile desenlenmiştir. İki ve daha çok değişken arasında birlikte değişimin varlığını belirlemeyi amaçlayan tarama yaklaşımına denir (Karasar, 2009). İlişkisel taramada modelinde ise değişkenlerin birlikte değişip değişmediği; değişme varsa bunun nasıl olduğu saptanmaya çalışılır. Tarama, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle tespit etmeyi amaçlayan araştırma modelidir. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır ve onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2016). Araştırmanın evrenini İstanbul ilinde görev yapan öğretmenler, örneklemini ise tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenmiş çeşitli kademelerde çalışan 300 öğretmenler oluşturmaktadır. Ölçme aracı olarak anket formu kullanılmıştır. Üç ayrı ölçekten oluşan ankette psikolojik iklimi ölçmek için, Brown ve Leigh (1996) tarafından geliştirilen ölçek, yabancılaşmayı ölçmek amacıyla da Mottaz (1981) tarafından geliştirilen ölçek, eğitim liderlerinin kişilik özelliklerini ölçmek için Bacanlı vd. (2009) tarafından geliştirilen Sıfata Dayalı Kişilik özellikleri (SDKÖ) ölçeği kullanılmıştır. SDKÖ ölçeği duygusal dengesizlik-nevrotizm, dışadönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve sorumluluk alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçeklerin yapısal geçerlilikleri ve güvenilirlik düzeyleri madde analizi ve faktör analizi ile test edilmiştir. Yüksek güvenilirlik düzeyine sahip ölçeklerde psikolojik iklimin destekleyici yönetim, katkı - tanıma ve rol belirginliği, yabancılaşmanın güçsüzleşme, anlamsızlaşma ve kendine yabancılaşma, boyutlarından oluşmaktadır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Eğitim örgütleri diğer örgütlerden farklı olarak insan yoğunluklu örgütlerdir. Buna göre eğitim örgütlerinin temel çalışma alanı insan ve onun davranışlarıdır. Eğitim örgütlerinde liderlerin etkililiği örgütsel başarının temel anahtarı olduğu bir çok çalışmada ortaya konulan bir olgudur. Bu çalışmalarda da bu anlamda eğitim örgütlerinde görev yapan liderlerin kişilik özellikleri, davranışsal özellikleri ve liderlik becerileri örgütleri diğerlerinden farklı kılan unsurlar olarak öne çıkmaktadır. Eğitim örgütlerindeki liderin kişilik özelliklerinin örgütte psikolojik iklime etkisi de son yıllarda üzerinde çalışılan önemli konular arasında yer aldığı söylenebilir. Liderin örgütün psikolojik iklimine etkisinin olumlu olmasının örgütsel bağlılığı artırdığı ve etkililiği getirdiği kabul edilmektedir. Bu etkinin olumsuz olması durumunda ise işgörenlerin hem yaptıkları işe

hem de kendilerine yabancılaşmaya yol açtığı tartışılmakta olan bir husustur. Eğitim örgütlerinde görev yapan liderlerin kişilik özelliklerinin örgütte işgörenlere arasında hem işlerine hem de kendilerine yabancılaşmalarına yol açıp açmadığını ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmanın sonucunda liderlerin davranış özelliklerinin örgütte psikolojik iklimin belirlenmesinde önemli bir etken olduğu değerlendirilmektedir. Bu durumun da örgütte işgörenler açısından çalışma koşullarını belirleyeceği, örgütsel bağlılık düzeyini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyeceği sonucuna ulaşılması beklenmektedir. Örgüte bağlılık düzeyini belirleyen psikolojik iklimin olumlu olmasının işgörenlerde yabancılaşmayı azaltacağı beklenmektedir. Böyle bir durumda çalışanların motivasyonlarının yüksek, yönetici, diğer çalışanlar ve eğitim örgütlerinde öğrencileriyle ilişkilerinin daha iyi olacağı beklenmektedir. Yine örgüte bağlılık düzeyini belirleyen psikolojik iklimin olumsuz olmasının işgörenlerde yabancılaşmayı artıracağı beklenmektedir. Yine böyle bir durumda çalışanların motivasyonlarının düşük, yönetici, diğer çalışanlar ve eğitim örgütlerinde öğrencileriyle ilişkilerinin daha kötü olacağı beklenmektedir. Çıkan sonuçlara göre örgütlerde liderlerin kişilik özelliklerinin liderler seçilirken iyi bir şekilde analiz edilmesi gerektiği, çünkü örgütsel verimliliğin, iş ortamının ve işgörenlerin veriminin liderin kişilik özelliklerinin yaşamsal öneminin olduğu sonucu beklenmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Psikolojik iklim, eğitimsel liderlik, yabancılaşma, kişilik özellikleri

**Kaynakça**

Bacanlı, H., İlhan, T. Ve Aslan, S. (2009). Beş faktör kuramına dayalı bir kişilik ölçeğinin geliştirilmesi: sıfatlara dayalı kişilik testi (SDKT). Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, c.2, s.261-279.

Ertaylan, A. (2018). Fromm'un yabancılaşma kuramı perspektifinden Haneke sinemasındaki yabancılaşmış karakterlerin analizi: '7. Kıta'. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 6; 77: 123-141.

Greguras, G.J. ve Ford, J.M. (2006), "An Examination of the Multidimensionality of Supervisor and Subordinate Perceptions of Leader-Member Exchange", Journal of Occupational and Organizational Pyschology, 36, 433-465.

James, L. R. ve Jones, A.P. (1974), "Organizational Climate: a Review of Theory and Research", Psychological Bulletin, C: 81, No: 12, s. 1096-1112.

Karasar, N. (2016). Bilimsel araştırma yöntemi. (31. Basım). Nobel Yayınevi.

Marx, K. (1844). El Yazmaları. (Çev. Murat Belge,2021). İletişim Yayınları.

Schriesheim, C.A., Castro, S.L. ve Cogliser, C. (1999), "Leader Member Exchange (Lmx) Research: A Comprehensive Review of Theory, Measurement and Data Analytic Practices", Leadership Quarterly, 10(1), 63-114.

Woerkom, M. V., & Meyers, M. C. (2015). Effects of a strengths-based psychologıcal climate on positive affect and job performance. Human Resource Management, 54(1), 81-103.

# Öğretmenler ve Sendika Yöneticileri için Sendika Ne İfade Ediyor?

Rıza Akkaya MEB
Uğur Özalp MEB
Emine Erdoğan MEB

**Problem Durumu**

Sendika kelime anlamı olarak, işçilerin veya işverenlerin iş, kazanç, toplumsal ve kültürel konular bakımından çıkarlarını korumak ve daha da geliştirmek için aralarında kurdukları birlik anlamına gelmektedir (TDK, 2023). Çalışma hayatında önemli bir role sahip örgütlü bir çalışan topluluğu olan sendikalar, yasaların kendilerine vermiş olduğu haklar çerçevesinde üyelerini yönetime karşı temsil etme, sosyal ekonomik ve özlük haklarını koruma, hukuksal yardımda bulunma, mesleki ve kişisel gelişim sağlama gibi faaliyetlerde bulunmaktadır (Yıldız ve Okçu, 2022). Dünyada pek çok ülkede kamu çalışanlarının örgütlenmesinde önemli bir rol oynayan öğretmen sendikacılığı ise benzer şekilde özlük hakları arama, ekonomik ve sosyal yönden koşulları iyileştirme, statü kaybını engelleme, mesleğe saygınlık kazandırma, eğitim hizmetlerini geliştirme, eğitim ile ilgili sorunları çözme gibi işlevlerde bulunmaktadır (Çilek, 2020; Serinoğlu, 2004).

Türkiye'de öğretmen sendikacılığının geçmişi II. Meşrutiyet'e kadar uzanmaktadır. İlk öğretmen örgütü "Encümen-i Muallim" adı ile Dar-ülFünun ve Dar-ül-Muallimin mezunları tarafından 1908 yılında kurulmuştur. Bu yapılanmayı 1908 yılında "Muhafaza-yı Hukuk-ı Muallimin Cemiyeti", 1911 yılında "Mahvel-i Muallimin Cemiyeti" 1913 yılında "Muallimler Yurdu", 1916 yılında "Millî Talim ve Terbiye Cemiyeti", 1918 yılında "Darulmuallimîn Mezunları Cemiyeti", 1921 yılında Atatürk'ün desteği ile "Türkiye Muallimler ve Muallimeler Birliği", 1948 yılında "Öğretmen Yardımlaşma Dernekleri Birliği", 1950 yılında "Türkiye Öğretmenler Dernekleri Milli Birliği", 1958 yılında "Türkiye Köy Öğretmen Dernekleri Federasyonu", 1965 yılında "Türkiye Öğretmenler Sendikası(TÖS), "Türkiye İlkokul Öğretmenleri Sendikası" ve "Milliyetçi Türk Öğretmenleri Sendikası", 1970'li yıllarda "Türkiye Öğretmenler Birliği", "Mefkûreci Öğretmenler Derneği", "Hürriyetçi Öğretmenler Derneği", "Ülkücü Öğretim Üyeleri ve Öğretmenler Derneği" "Atatürkçü Öğretmenler Derneği" "Türkiye Öğretmenler Vakfı", 1990 yılında Eğitim İşkolu Kamu Görevlileri Sendikası (EĞİTİM-İŞ) ve Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası (EĞİT-SEN), 1992 yılında "Türkiye Eğitim, Öğretim ve Bilim Hizmetleri Kolu Kamu Çalışanları Sendikası" (TÜRK EĞİTİM-SEN) ve "Eğitimciler Birliği Sendikası" (EĞİTİM BİR-SEN), 1995 yılında EĞİTİM-İŞ ile EĞİT-SEN birleşerek "Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası" (EĞİTİM-SEN) takip etmiştir (Acuner, 1994; Eraslan, 2012; Güvenç, 2008; Koç, 2006; Türk Eğitim Sen, 2010).

Günümüzde Türkiye'de eğitim iş kolunda 52 sendika faaliyetlerini sürdürmektedir. Ancak 50 binden fazla üyesi bulunan 4 sendika vardır. Bunlar; Eğitim Bir Sen (355.165), Türk Eğitim Sen (210.982), Eğitim İş (125.880) ve Eğitim Sen (78.306) dir (MEB, 2023). Ülkemizde eğitim sendikacılığı, köklü geçmişi ve fazla sendika sayısına rağmen işlevini tam olarak yerine getiremediğinden dolayı eleştirilmektedir. Toplu İş Sözleşmesi Kanununun sınırlılıkları, sendikaların hak aramadan ziyade belli bir ideolojiye mensubiyet ettiği düşüncesi, sendika sayısının sürekli artması gibi nedenlerin sendikaları işlevsiz hale getirdiği düşünülmektedir (Arslan, 2014; Mahiroğulları, 2013; Söylemez, 2019). Bu bağlamda öğretmenlerin ve sendika yöneticilerinin sendika işlevine yönelik görüşlerinin belirlenmesi ve bu görüşlerin birbirleriyle karşılaştırılarak benzerlik ve farklılıkların ortaya konulması önemlidir.

Bu çalışmanın amacı öğretmenler ve sendika yöneticilerinin görüşlerine göre sendikanın işlevinin nasıl algılandığını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer verilen sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlere göre öğretmenlerin sendika üyesi olma gerekçeleri nelerdir?
2. Sendika yöneticilerine göre öğretmenler neden sendika üyesi olmak istemektedir?
3. Öğretmenlere göre sendikaların karşılayamadığı öğretmen beklentileri nelerdir?
4. Sendika temsilcilerine göre sendikaların karşılayamadığı öğretmen beklentileri nelerdir?

**Yöntem**

*Araştırmanın Deseni*

Öğretmenlerin ve sendika yöneticilerinin sendikaların işlevlerine yönelik görüşlerinin incelendiği bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim deseninde yürütülmüştür. Olgu bilim, insanların yaşanmış deneyimlerinin anlamını anlamamıza yardımcı olan bir araştırma desenidir. Bu araştırma deseninde olguyu deneyimleyen bireylerin algıları yoluyla ele alınan konunun keşfedilmesi amaçlanmaktadır (Patton, 2002; Williams, 2021).

*Katılımcılar*

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yönteminde temel anlayış önceden belirlenmiş ölçütü karşılayan katılımcıların araştırmaya dahil edilmesidir (Teddlie ve Yu, 2007). Mevcut araştırmanın katılımcılarını iki farklı grubu temsilen 12 öğretmen ve 12 Sendika yöneticisi oluşturmaktadır.

Öğretmenleri belirlemede kullanılan ölçüt, üye sayısı 100 binden fazla olan sendikaya üye öğretmen/okul yöneticisi olmak; sendika yöneticisini belirlemede kullanılan ölçüt, üye sayısı 100 binden fazla olan sendika yöneticisi olmak şeklinde belirlenmiştir.

*Veri Toplama Yöntemi Süreci*

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu vasıtasıyla yüz yüze görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları, araştırmacıların belirli konulara odaklanarak tutarlı ve karşılaştırılabilir veriler elde etmesini sağlamaktadır (Çepni, 2009).

*Verilerin Analizi*

Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen nitel verilerin çözümlenmesinde MAXQDA programı aracılığı ile içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Tümevarımsal bir yaklaşım olan içerik analizinde kodlama yoluyla veriler altında yatan kavramlar ve bu kavramlar arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır (Patton, 2002; Yıldırım ve Şimşek, 2011).

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Günümüzde kamu sektöründe sendikalaşma oranı özel sektöre göre daha yüksektir. Kamu sektöründe de en yüksek sendikalaşma oranı eğitim iş kolundadır (Kayıkçı, 2013). Eğitim sendikaları, öğretmenler, öğretim görevlileri ve diğer eğitim çalışanları arasında örgütlenmeyi sağlar. Bu sendikalar, eğitimcilerin özlük haklarını korumak, çalışma koşullarını iyileştirmek ve eğitim sistemiyle ilgili sorunları çözmek için önemli rol oynarlar. Ancak günümüzde sendikaların temel işlevlerini üyelerinin beklentilerini karşılayabilecek düzeyde yerine getirip getirmedikleri sorgulamaya açıktır. Bu sorgulamaya neden olan faktörler arasında sendikaların eğitim çalışanlarını tam olarak temsil edememesi, bazı sendikaların politikleşmesi ve sendika sayısının bir hayli fazla olması gibi konular yer alabilir. Eğitim sendikalarının etkinliklerini artırmak ve temel işlevlerini daha iyi yerine getirebilmek için sendikalar ve eğitim çalışanları arasında sürekli iletişim, katılımcılık ve işbirliği kurulması önemlidir. Öğretmenlerin ve sendika yöneticilerinin sendikaların işlevlerine yönelik görüşlerinin incelendiği mevcut çalışma ile sendikalar ve öğretmenler arasında katılımcılık ve işbirliği mekanizmasının çalıştırılması beklenmektedir. Öğretmenlerin ve sendika yöneticilerinin sendikaların işlevlerine yönelik görüşlerini belirlemek, bu görüşler içerisindeki ortak noktaları ve farklılıkları ortaya çıkarmak mevcut çalışmanın beklenen sonuçlarıdır. Bu çalışma sendikaların işlevlerini öğretmenlerin ve sendika yöneticilerinin bakış açılarından inceleyerek sendikalar ve eğitim çalışanları arasındaki ilişkileri daha iyi anlamamıza yardımcı olabilir. Bu bilgiler, sendikaların eğitim çalışanlarının haklarını ve çıkarlarını korumak için nasıl daha etkili olabileceklerini belirlememize ve bütüncül olarak eğitim sisteminin iyileştirilmesinde işbirliği sağlanmasına yardımcı olabilir.

**Anahtar Kelimeler**: Öğretmen, sendika, sendika yöneticisi

**Kaynakça**

Acuner, Ahmet, (1994). *Öğretmen Örgütlenmesine İlişkin Model Önerisi.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Arslan, C. (2014). *Öğretmenlerin sendikal örgütlenmeye ilişkin tutumları ve sendikal örgütlenme nedenleri.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

Çepni, S. (2009). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş.* 4. Baskı. Celepler Matbaacılık, Trabzon.

Çilek, A. (2020). *Türkiye'de eğitim sendikalarının etkililiği*. Ankara: Eyuder Yayınları.

Eraslan, L. (2012). Türkiye' de eğitim sendikacılığının tarihsel perspektifi ve günümüz eğitim sendikacılığının değerlendirilmesi. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 28

Güvenç, S. (2008). Türkiye'de Öğretmen Sendikacılığı ve İLK-SEN, *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 6 (22), Bahar, Ankara

Kayıkçı, K. (2013). Türkiye'de Kamu ve Eğitim Alanında Sendikalaşma ve Öğretmen ile Okul Yöneticilerinin Sendikalardan Beklentileri. *Amme İdaresi Dergisi, 46*(1), 99- 126.

Koç, Y. (2006). *TÖS Anti-Emperyalist, Ulusalcı, Emekten Yana Öğretmen Örgütü*, Ulusal Eğitim Derneği Yayınları, Ankara

Mahiroğulları, A. (2013). *Dünya'da ve Türkiye'de sendikacılık.* Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.

Serinoğlu, R. (2004). *Eğitim hizmet kolundaki sendikaların eğitim anlayışları ve amaçladıkları insan modelleri.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

Söylemez, M. (2019). *Eğitim çalışanlarının sendikalara ilişkin görüşlerinin belirlenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Teddlie, C. ve Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples. Journal of mixed methods research, 1(1), 77-100.

Türk Eğitim Sen, (2010). *İşyeri Temsilcisi El Kitabı*, Türk Eğitim Sen Yayınları, No:152, Ankara

Yıldırım, A., &. Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, S. & Okçu, V. (2022). Sendikalara ilişkin öğretmenlerin görüş ve beklentileri: Nitel bir çalışma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 21* (84) , 1864-1891 . DOI: 10.17755/esosder.1103667

Williams, H. (2021). The Meaning of "Phenomenology": Qualitative and Philosophical Phenomenological Research Methods. The Qualitative Report, 26(2), 366-385. https://doi.org/10.46743/2160-3715/ 2021.4587

# Ortaokul Müdürlerinin Sorun Çözme Yeterliklerinin Yetenek Yönetimi Bağlamında İncelenmesi

Süleyman Akar — MEB
Zehra Keser Özmantar — Gaziantep Üniversitesi

**Problem Durumu**

Yetenekli bireylere sahip olmak, bir örgütü diğerlerinden başarılı kılan özelliklerin başında gelmektedir. Örgütler artan rekabet ortamında maddi olanakları geri planda bırakmakta ve yetenekli çalışanlara daha çok önem vermektedir. Beşeri sermayenin idame edilmesinde, yetenek yönetimi uygulayan şirketlerin rekabet avantajı sağlaması ve yaşanan paradigma değişikliği az bulunan yetenekli çalışanları örgütlerin en kıymetli ve stratejik öğesi haline getirmektedir (Gülbahar ve Koşar, 2020; Whysall, vd., 2019). Yetenek yönetimi, yetenekleri örgüte çekmek, yetenekli çalışanın işe alım sürecini gerçekleştirmek, yetenekli çalışanın gelişimini sağlamak ve örgüte bağlılıklarını sağlamak için kullanılan yeni bir yönetim anlayışı olarak kabul edilmektedir.

Yetenek yönetimi uygulayan örgütlerin elde ettiği avantajlar neticesinde yetenek yönetimi ile ilgili araştırmaların arttığı ve başlangıçta bu araştırmaların daha çok kavramı açıklama veya işletme alanında olduğu görülmektedir (Collings ve Mellahi, 2009; Keçecioğlu, 2017; Lewis ve Heckman, 2006; Tansley, 2011). Daha sonra yetenek yönetimi ile ilgili bankacılık, sağlık ve eğitim gibi çeşitli alanlarda da araştırmalara rastlanmaktadır (Akar, 2019; Aytaç, 2015; Sarıtaş ve Sarıtaş, 2019; Tabancalı ve Korkmaz, 2014). Eğitim alanında ise yetenek yönetimi araştırmalarının daha çok üniversite ve özel okullarda yapıldığı görülmektedir (Gülbahar ve Koşar, 2020; Sonia vd., 2015). Yetenek yönetimi uygulayan eğitim örgütlerinin başarılı reformlar gerçekleştirdiği ve daha nitelikli öğretim süreci içerisinde olduğu ifade edilmektedir. Tabancalı ve Korkmaz (2014) ise yetenek yönetimine yatırım yapan eğitim örgütlerinin dünya ile rekabet edebilecek değerlere sahip olacağını belirtmektedir. Gerçekleştirilen araştırmalar yetenek yönetimi ve öğrenci başarısının birbirini olumlu etkilediği ve yetenek yönetimi ile örgüt bağlılığı arasında pozitif yönde ilişki olduğunu göstermektedir (Davies ve Davies, 2014).

Yetenek yönetiminin eğitim örgütlerinde olumlu etkisi değerlendirildiğinde, yetenek yönetimini okullarında uygulayacak olan okul yöneticilerinin yetenek yönetimi yeterlilikleri önem kazanmaktadır. Eğitim örgütlerinin stratejik bir öğesi olan okullarda da anahtar role sahip okul müdürlerinin yöneticilik yeteneği okulun bütünsel olarak başarıya ulaşmasında kritik önem taşımaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2014 yılında yayınlanan yönetmeliğe göre ilköğretim okul müdürlerinin görevleri eğitim-öğretim hizmetleri, personel-öğrenci iş ve işlemleri, tahakkuk-yazışma işlemleri, sosyal etkinlikler, taşıma, güvenlik, koruma ve ek olarak bir üst amirlerin verdiği görevleri yerine getirmek olarak belirtilmiştir (MEB, 2014). Bu yönetmeliğe göre okul yöneticileri görev ve sorumlulukları kapsamında; eğitim-öğretim, insan kaynağı, öğrenci işleri, bütçe, idari hizmetler ve okul-aile-toplum yönetiminde çeşitli sorunlar yaşayabilmektedir (Aslanargun ve Bozkurt, 2012; Çınkır, 2010). Yaşanan bu sorunların çözümünde okul müdürlerinin bazı yeterliliklere sahip olması beklenmektedir. Yapılan araştırmalarda; örgüt yapısı, yönetimsel süreçler, mali işler, işbirliği sağlama, motivasyon sağlama, bireysel farklıların farkında olma, yönetim kuramları, eğitim felsefesi ve eğitim-öğretimi yönetme okul müdürlerinin sahip olması gereken yeterlilikler arasında ön plana çıkmaktadır (Balcı, 2011; Uslu, 2013). Ayrıca okul müdürlerinin çağın gerekliliğine uygun olarak teknolojiyi etkili ve verimli kullanma yeterliliğine de sahip olması da beklenmektedir. Okul yöneticilerinden beklenen bu yeterliliklerin yetenek yönetimi kavramı ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bu araştırmada da bir devlet ortaokulunun yönetiminde ortaya çıkan sorunların çözümü için yetenek yönetimi uygulama sürecinde okul müdürünün yeterlilikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla araştırmada cevap aranacak problem cümlesi "Okul müdürlerinin sorunları çözmede sahip olması gereken yetenek yönetimi yeterlilikleri nelerdir?" şeklinde belirlenmiştir.

**Yöntem**

Bu çalışmada olay ve olguları doğal ortamında derinlemesine inceleyebilmek için nitel araştırma yöntemlerinden "Tasarım Tabanlı Araştırma (TTA)" deseni tercih edilmiştir. Tasarım tabanlı araştırma; eğitim ortamlarında yaşanan bir problemi çözmek amacıyla araştırmacı ve uygulayıcılar tarafından belirlenen ilkelerin test edilmesi, iyileştirilmesi, değerlendirilmesi ve geliştirmesini temele alan bir araştırma yöntemidir (Nieveen, 2007). Bu araştırma da bir devlet ortaokulunda yaşanılan sorunlar belirlenmiş, araştırmacı ve uygulayıcılar tarafından belirlenen yetenek yönetimi uygulamaları bağlamında okul müdürünün bu süreçte sahip olması gereken yeterliklerin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda devlet okullarında yetenek yönetiminin uygulanabilirliği test edilmek istenmiş ve tasarlanan yetenek yönetimi uygulamaları ile okul müdürünün sorun çözme yeterlilikleri belirlenmek istenmiştir. Bu yüzden araştırma yapılacak okulun bir devlet okulu olması, okul yönetimin süreçlerindeki uygulamaların sorun çözmede yetersiz kalması ve okul yönetiminin yeterliliklerinin sorunların çözümünde etkisiz olması durumları karşılaması gerekmektedir. Belirlenen durumları dikkate aldığımızda araştırmanın örnekleminin amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem tekniği

ile belirlendiği ifade edilebiliriz. Araştırma Gaziantep ilinde 2020-2021 ve 2021-2022 eğitim öğretim yılları arasında bir devlet ortaokulunda toplam 20 aylık bir sürede tamamlanmıştır.

Araştırmada veriler görüşme, gözlem ve doküman incelemesi yöntemleri kullanılarak toplanmıştır. Araştırma okul yönetim süreçlerinde ortaya çıkan sorunların belirlenmesinde okul yöneticileri birincil kaynak olarak değerlendirilmiştir. Görüşme esnasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış bu sayede elde edilen verilerin sistematikleştirilmesi ve karşılaştırılması sağlanmıştır (Creswell, 2017). Dokümanlar nitel araştırmalarda önemli bilgi kaynakları görülmektedir. Araştırmada okulun 2020-2021 ve 2021-2022 eğitim öğretim yıllarındaki öğretmenler kurulu toplantı tutanağı, zümre toplantı tutanakları ile kurul, komisyon ve ekiplerin toplantı tutanaklarından veriler elde edilmiştir. Araştırmacı tarafından gerçekleştirilen gözlem ile katılımcıların araştırmadaki yetenek yönetimi bağlamı gözlemlenerek veriler elde edilmiştir.

Araştırmanın yetenek yönetimi uygulama sürecinden, doküman (toplantı tutanakları, hedef ve strateji tabloları) ve gözlem formalarından elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile çözümlenerek hangi yetenek yönetimi süreci ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Okul müdürünün sorunların yetenek yönetimi bağlamında çözümünde sahip olması gereken yeterliklerde yetenek yönetimi uygulamaları kategorisinde kodlanarak betimlenmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Okul müdürünün yeterlilikleri yetenek yönetiminin hedef ve stratejileri belirleme, kilit pozisyon belirleme, yetkinlikleri belirleme, yetenekleri seçme yerleştirme, eğitim ve geliştirme, performans yönetimi ve elde tutma bağlılık aşamalarındaki yeterlilikleri belirlenmiştir. Okul müdürünün hedef ve stratejileri belirleme yeterlikleri; ulaşılabilir hedefler belirlemeli, doğru stratejiler kullanmalı, doğru misyon ve vizyon oluşturmalı, hedeflere ulaşmada ve stratejileri kullanmada temel ilkeleri belirme; kilit pozisyonları belirleme yeterlilikleri; yetki devri yapmalı, yasal dayanaklar oluşturmalı, faaliyet alanlarını belirlemeli ve planlama sürecini koordine etme; etkinlik belirleme sürecinde sosyal ve kültürel faaliyetler ile ilgili bilgi sahibi olma, eğitimde yeni yaklaşımları takip etme, eğitimde kullanılabilen dijital araçlar hakkında bilgi sahibi olma ve ölçme değerlendirme alanında bilgi sahibi olma; seçme ve yerleştirme yeterlikleri; personelin ilgi alanını bilme, personelin kilit pozisyona katkısını tahmin etme, yetkinlik listesi hazırlayabilme ve personelin katıldığı eğitim-etkinlik-faaliyetler hakkında bilgi sahibi olma; eğitim ve geliştirme yeterlikleri; personelin gelişim alanlarını belirleme, eğitim, seminer, çalıştayları takip etme ve yönlendirme, koçluk sistemi oluşturma, yönetim toplantılarına dahil etme; performans yönetimi yeterlikleri; potansiyeli olan personele destek olma, performans göstergelerini belirleyebilme personelin kariyer planlarını bilme ve destek olma; elde tutma bağlılık yeterlilikleri; başarılı personeli takdir etme ve ödüllendirme, personele değerli olduğunu hissettirme, personelin taleplerini dinleme ve isteklerini karşılama ve personel için gerektiğinde inisiyatif alma olarak belirlenmiştir.

Araştırmada okul müdürünün sorun çözme yeterlikleri yetenek yönetimi bağlamında incelenmiştir. Okul müdürlerinin farklı yeterlik alanları da yetenek yönetimi bağlamında incelenebilir ve yetenek yönetimi uygulayabilecek okul müdürlerinin yeterlik çerçevesi oluşturulabilir.

**Anahtar Kelimeler**: Yetenek, yetenek yönetimi, yönetici yeterlilikleri

**Kaynakça**

Akar, F. (2019). Üniversitede akademisyen ve yönetici yetenekleri: Yetenek yönetiminin uygulanabilirliği konusunda bir inceleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 7(2), 514-541.*

Aslanargun, E., & Bozkurt, S. (2012). Okul Müdürlerinin Okul Yönetiminde Karşılaştığı Sorunlar. *Gaziantep University Journal of Social Sciences, 11(2).*

Aytaç, T. (2015). Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin Yetenek Yönetimi Yaklaşımına İlişkin Metaforik Algıları. *Journal of Turkish Studies, 10 (* 7).

Balcı, A. (2011). Eğitim yönetiminin değişen bağlamı ve eğitim yönetimi programlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim, 36(162).*

Collings, D. G., & Mellahi, K. (2009). Strategic talent management: A review and research agenda. *Human Resource Management Review, 19*(4), 304–313.

Creswell, J. W. (2017). *Nitel araştırmacılar için 30 temel beceri.*Hasan Özcan (Çev). Anı Yayıncılık, Ankara.

Çınkır, Ş. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin sorunları: Sorun kaynakları ve destek stratejileri. *İlköğretim Online, 9(3). 1027-1036.*

Davies, B., & Davies, B. (2014). *Eğitimde yetenek yönetimi*. Nobel yayıncılık. Ankara.

Doğan, D. D. S. & Demiral, A. G. Ö. (2008). İnsan Kaynakları Yönetiminde Çalışanların Kendilerine Doğru Yolculuk Yöntemi: Yetenek Yönetimi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (3) , 145-166 .

Gülbahar, Ç. A., & Koşar, D. (2020). Özel Okul Yöneticilerinin Yetenek Yönetimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Journal of Qualitative Research in Education, 8*(3), 1000–1028.

Keçecioğlu, T. (2017). Yetenek yönetimi felsefesine farklı lenslerle bakabilmek üzerine alıştırmalar. *İşletme ve İktisat Çalışmaları Dergisi, 5(1), 1-20.*

Lewis, R. E., & Heckman, R. J. (2006). Talent management: A critical review. *Human Resource Management Review*, *16*(2), 139–154.

MEB. (2014). Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği.

Nieveen, N. (2007). *Educational design research* J. Van den Akker, K. Gravemeijer, & S. McKenney (Eds.). London: Routledge.

Sarıtaş, G., & Sarıtaş, F. (2019). Sağlık kurumlarında stratejik yetenek yönetimi: kavramsal bir çalışma. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi, 6(2), 446-453.*

Sonia, C., Krishnan, J., & Joseph's, S. (2015). Talent Management in Higher Education Sector. *International Journal of Research in Management & Technology. 5, 302-311.*

Tabancalı, E., & Korumaz, M. (2014). Eğitim Örgütlerinde Yetenek Yönetimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, *8*(25), 139–139.

Tansley, C. (2011). What do we mean by the term "talent" in talent management? *Industrial and Commercial Training*.

Uslu, B. (2013). Eğitim Yönetimi Alanındaki Akademisyenlerin Okul Yöneticilerinin Yeterliklerine ilişkin Görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, (37), 172-188..*

Wang, F., & Hannafin, M. J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational technology research and development, 53(4), 5-23.*

# Teknoloji-Okul Yönetimi Etkileşimi Üzerine Nitel Bir Araştırma

Abdullah Balıkçı
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

**Problem Durumu**

Teknoloji insan hayatının her alanını gittikçe artan bir şekilde etkilemektedir. Teknoloji, insanın çevresiyle etkileşiminde yararlandığı tekniklerin tümüdür (Şimşek & Akın, 2013). Ayrıca eğitim –öğretim faaliyetlerinde kullanılabilecek yararlı bir araçtır (Mâță & Ghiațău, 2019). Teknolojinin eğitim-öğretim faaliyetlerinin yönetilmesinde istenen faydayı sağlayabilmesi için okul yöneticilerinin teknolojiyi kullanma adına istekli ve yeterli olmaları gerekir (Çakır, 2020). Bunun için okul yönticilerinin tekonoloji bağlamında insanı dikkate alması, iletişim, işbirliği ve destekleyici bir yönünün bulunması gerekir (Öztaban, 2020). Okul yöneticilerinin teknoloji ile barışık olmaları hem bireysel hem de mesleki açıdan işlerini –akıllı telefon kullanabilme, sosyal ağları kullanabilme, görevler arası geçiş yapabilme vb.- yapmalarına imkan vermekte ve motivasyonlarını artırmaktadır (Gürsel, 2020). Tekonolojinin okul yönetiminde etkili bir şekilde kullanılması için eğitim politikalarını belirleyenlerin desteğine ihtiyaç vardır. Teknoloji desteği okul yönetiminin astlarına destek düzeyini de etkileyecektir (Menazel, 2016).

Okul yöneticileri teknolojiyi çeşitli amaçlardan dolayı kullanmaktadır. Yönetimsel işler (Makewa & Meremo, 2013); sosyal ağların yönetimi, (Gürsel, 2020) işleri daha hızlı takip edebilme ve amaca uygun yapabilme (Engür, 2014); öğrencinin başarısının artmasına katkı sunabilme (Morrow, 2010) bu amaçlar arasında sayılabilir. Belirtilen kullanım amaçları teknolojinin okul yönetiminde artan ve vazgeçilmez bir şekilde kullanıldığını göstermektedir. Teknolojinin okul yönetimi bağlamında Türk eğitim sistemi içinde kullanımı söz konusudur. Bunlar arasında; e-okul, e-veli, KBS (Kamu Harcama ve Muhasebe Bilişim Sistemi), MEBBİS (Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri), TEFBİS (Türkiye'de Eğitimin Finansmanı ve Eğitim Harcamaları Bilgi Yönetim Sistemi), DYS (Doküman Yönetim Sistemi) belirtilebilir. Bu sistemler teknolojinin okul yönetimine ciddi bir etkisinin söz konusu olduğunu göstermektedir.

Konuya ilişkin alanyazına bakıldığında teknolojinin eğitimle ilişkisinin incelendiği görülmektedir. Liderlik-öğrenci başarısı (Aktaş, 2018); okul yöneticisinin teknolojik liderliği (Çakır, 2020; Gürsel, 2020; Öztaban, 2020) ağırlıklı olarak araştırılan konular arasında gösterilebilir. Ancak bu araştırmaların bütüncül bir bakış açısıyla ve mevcut çalışmayı doğrudan ilgilendirecek şekilde ortaya konmadıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca belirtilen araştırmaların okul yönetimine teknoloji liderliği bağlamında yaklaştığı görülmektedir. Appelbaum'un (1997) belirttiği teknolojinin okul yönetimi ilişkisinin sosyal boyutunu dikkate almadıkları araştırmacının dikkatini çekmektedir. Belirtilen gerekçeler teknoloji-okul yönetimi etkileşiminin bütüncül ve kapsamlı bir şekilde araştırılmasını gerektirmektedir.

Bu araştırmanın amacı teknolojinin okul yönetimine etkisini okul yöneticilerinin perspektifinden ortaya koyabilmektir. Bu amaçla şu sorulara cevap aranacaktır:

1. Okul yöneticileri teknoloji-okul yönetimi etkileşimini nasıl algılamaktadır?
2. Teknoloji okul yönetimini nasıl etkilemektedir?
3. Teknolojiyi okul yöneticileri okul yönetiminde nasıl kullanmaktadır?

**Yöntem**

Araştırmada okul yöneticilerinin teknolojiye yönelik deneyimleri derinlemesine ve sistematik bir şekilde anlaşılmak istendiğinden nitel araştırma yönteminden yararlanılacaktır. Patton (2015) nitel araştırmayı, katılımcıların bir duruma bakış açılarını keşfetme ve anlamaya yönelik bir yöntem olarak değerlendirmektedir. Araştırmacı desen –strateji- olarak katılımcıların konuyla ilgili tecrübelerine dayalı olarak araştırma yapacağı için fenomenolojiden yararlanacaktır. Fenomenoloji katılımcıların deneyimlerini dikkate alan nitel araştırma desenidir (Christensen, vd., 2015; Yıldırım & Şimşek, 2011**)**. Araştırmanın çalışma grubu resmi okullarda görev yapan ve gönüllü olarak araştırmaya katkı sunacak onbir okul yöneticisidir. Araştırmaya farklı okul türlerinde- okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim- çalışan okul yöneticilerinin katılımı sağlanacaktır. Bu yüzden maksimum çeşitlilik örneklemesinden; en az 5 yıl okul yöneticiliği yapmış olan katılımcılar araştırmaya dâhil edileceği için ölçüt örneklemeden faydalanılacaktır. Miles & Huberman (2015), maksimum çeşitliliğin örgütteki farklılıkları dikkate almasından; Yıldırım & Şimşek, (2011) ölçüt örneklemenin önceden belirlenmiş ölçütlerin dikkate alınmasından dolayı tercih edildiğini belirtmektedir. Veriler, görüşme formu yoluyla toplanacaktır. Verilerin toplanmasında veri kaybı yaşanmaması adına ses kayıt cihazı kullanılacaktır. Araştırmada 2 analiz türü kullanılacaktır. İlkin verilerden sistematik, anlamlı, planlı ve güvenilir anlamlar çıkarılması ve temalar elde edilmesi için içerik analizi yapılacaktır. İçerik analizi Krippendorff'a (2004) göre verilerin sistematik bir şekilde keşfedilmesi ve anlamlandırılması için yararlanılan bir analizdir. İkinci olarak, verilerin analizinde katılımcıların görüşlerinin araştırmaya yansıtılması için betimsel analiz tekniği kullanılacaktır. Betimsel analiz tekniği okuyucunun araştırmaya katılanların görüşlerini anlamlı bir şekilde kavraması için yararlanılan bir tekniktir (Yıldırım & Şimşek, 2011**)**. Araştırmada bu teknik konuya ilişkin katılımcı görüşlerinin araştırma raporuna yansıtılması şeklinde olacaktır. Araştırma, izinler –bireysel ve kurumsal- alındıktan sonra yapılacaktır. Araştırmada

katılımcıların gerçek isimleri yerine OY1, OY2 şeklinde kod isimler kullanılacaktır. Araştırmanın geçerlik-güvenirliği açısından dört stratejiden yararlanılacaktır. Bunlar i) Dış denetim, ii) Doğrudan alıntı, iii) Akran değerlendirmesi, iv) Yansıtıcı düşünme (Christensen vd., 2015; Merriam, 2015). Ayrıca araştırmacının 8 yıllık okul yöneticiliği deneyiminin olması ve dolayısıyla okul yöneticisi olarak teknolojik uygulamaları kullanmış olması araştırma verilerinin daha iyi analiz edilmesine katkı sunacaktır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Teknolojinin insanın ve toplumun yönetilmesini ciddi anlamada etkilemesi gerçeği okul yönetimine de yansımaktadır. Bu yüzden teknoloji okul yönetimi etkileşiminin araştırılması gerekir. Okul yönetiminde hem yönetimsel işlerde hem de eğitim öğretim işlerinde teknolojik araçların, sistemlerin kullanımı bu etkileşimin olduğunu göstermektedir. Ayrıca araştırmacılar için ise, teknoloji-okul yönetimi arasındaki etkileşimin araştırılması gerektiğine işaret etmektedir. Çünkü eğitim sistemi içinde önemli bir yeri olan okul yönetiminin anlaşılması için çağın bir gereksinimi olan teknolojiyle olan bağlantısının da irdelenmesi gerekmektedir. Bu araştırmayla teknolojinin okul yönetimi bağlamında ne ifade ettiği, nasıl kullanıldığı, okul yönetimini nasıl etkilediği ve okul yönetimi içinde hangi alanlarda –yönetimsel, eğitim öğretim vb.- daha çok yararlanıldığı, kullanımının getirdiği zorluklar ve kolaylıkların bir bütün içinde anlaşılması sağlanacaktır. Bunun yanında katılımcıların perspektifinden teknoloji-okul yönetimi etkileşimi noktasında eğitim sisteminin ne durumda olduğu, yaşanan problemlerin neler olduğu ve konuyla ilgili neler yapılması gerektiği konusuna ışık tutması beklenmektedir. Ayrıca bu araştırma şu an görev yapan okul yöneticilerinden ve onların deneyimlerinden –en az 5 yıl okul yöneticiliği yapmış olan okul yöneticileri araştırmaya katılacağı için- hareketle yürütüleceği için alana güncel bir katkı sağlayacaktır. Araştırmacıların teknoloji- okul yönetimini farklı açılardan ve yöntemlerden hareketle değerlendirmesinin önünü açabilecektir. Bunun yanında araştırmanın, eğitim yönetimi politikacılarına da konuyla ilgili düzenlemeler yaparken bir hareket noktası sağlaması ya da mevcut düzenlemeleri gözden geçirmesi noktasında yardımcı olması beklenmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Teknoloji, okul yönetimi, nitel araştırma

**Kaynakça**

Appelbaum, S. H. (1997). Socio-technical systems theory: An intervention strategy for organizational development. *Management Decision*, *35*(6), 452–463.

Christensen, L.B., Johnson, R.B., & Turner, L.A. (2015a). *Nitel ve karma yöntem araştırmaları* (M. Sever, Çev.), (A. Aypay, Çev. Ed.) *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (s. 400-433) içinde. Ankara: Anı.

Çakır, Ö. (2020). *Okul yöneticilerinin teknopedagojik ve teknoloji liderliği yeterlikleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Engür, A. (2014). *Teknoloji öğretmenlerinin okul müdürlerinin teknolojik liderlik becerileri hakkındaki görüşleri (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Gürsel, R. S. (2020). *Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlilikleri ile medya ve teknoloji kullanımı ve tutumları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sebahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.

Krippendorff, K. (2004). *Content analysis.* London: Sage publications.

Makewa, L., Meremo, J., Role, E., & Role, J. (2013). ICT in secondary school administration in rural southern Kenya: An educator's eye on its importance and use. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT), 9*(2), 48-63.

Mâță, L., & Ghiațău, R. M. (2019). Teachers' attitudes towards unethical use of mobile technologies in higher education. *Proceedings of the 3rd International Baltic Symposium on Science and Technology Education, BalticSTE2019,* 126-129.

Menazel, B. H. (2016). Reality of educational technology use in primary level social studies teaching in North West Badiya Education district schools in Mafraq Governorat. *Journal of Education and Practice, 7*(6), 112-123.

Merriam, S. B. (2015). Nitel araştırma nedir? (S. Turan, Çev.), (S. Turan, Çev. Ed.). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (ss. 3-20) içinde. Ankara: Nobel.

Miles, M. B., & Huberman A. M. (2015). *Veri toplamaya odaklanmak ve veri toplamayı sınırlamak: anlamlı bir başlangıç* (D. Örücü, Çev.), (S. Akbaba Altun, A. Ersoy, Çev. Ed.) *Nitel veri analizi* (ss. 16-39) içinde. Ankara: PegemA.

Morrow, C. A. (2010). *An analysis of high school principals' technology use pertaining to instructional leadership impacting student achievement.* Doctoral dissertation retrieved from ProQuest dissertations and theses. UMI Number: 3411289

Öztaban, A. (2020). *Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerini yerine getirme düzeyleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırmanın doğası, M. Bütün, S. B. Demir, (Çev.), M. Bütün, S. B. Demir (Çev. Ed.). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (ss. 3-36) içinde. Ankara: PegemA.

Şimşek, M. Ş., & Akın, H. B. (2003). *Teknoloji yönetimi ve örgütsel değişim.* Konya: Çizgi.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

# Türkiye'de Eğitimde Kaos Teorisi ile İlgili Yapılan Çalışmaların Değerlendirilmesi

Taner Tanoba — MEB
Ali Özdemir — Marmara Üniversitesi

**Problem Durumu**

Örgütler, misyonlarını gerçekleştirmek ve vizyonlarına ulaşmak adına planlanan amaçları gerçekleştirmek için bir araya gelmiş bireylerin oluşturdukları organizasyonlardır. Örgütlerde farklı kültürde yetişmiş ve dolayısıyla farklı kişisel özelliklere sahip birçok insan bir arada görev yapmaktadır. Bu bireylerin örgütlerin kısa ve uzun dönemli hedeflerine odaklanması amacıyla yönetsel anlamda tarihsel süreçte farklı yaklaşımlar uygulanmıştır (Balyer, 2011)

20. yüzyılın başlarından günümüze kadar olan süreçte yönetim biliminde ortaya çıkan yeni yaklaşımlar klasik kuramın oldukça sınırlı bilgilerle yapılandırılmış olduğunu gözler önüne sermiştir. Ancak bugün de mevcut yaklaşımların yönetim sistemlerinin refahı için yeterli olduğunu ve yeni bilgilere ihtiyaç duyulmadığını söylemek pek de mantıklı olmayacaktır. En önemlisi de daha ne kadar yeni bilgiye ihtiyaç duyulduğunun belirsiz olduğudur (Ertürk, 2012)

Yeni görüşlerin ortaya çıkması ve bu durumun sürekliliği ‘’kaos’’ olarak adlandırabillir. Farklı olarak ‘’sistemlerdeki öngörülemeyen hareket’’ (Kaneko ve Tsuda, 2001:4), ‘’bir olayın başlangıç noktasına olan hassas bağımlılık’’ (Sinai, 2010: 3) gibi tanımlamalar da mevcuttur. Gürsakal (2003), ‘’başlangıç koşullarına hassas bağımlılık’’ terimini içeren kaos kavramının tıp, ekonomi, eğitim vb. birçok disiplinde sınırsız araştırma koşulları oluşturduğunu belirtmektedir.

Doğa bilimlerinde ortaya çıkan kaos teorisi, sosyal bilimlerde de doğrusal bakış açısı ile açıklanamayan, öngörülemeyen karmaşık problemlerin çözümünde kullanılmaktadır (Ertürk, 2012). Eğitim kurumları da normal olarak doğrusal olmayan, çok değişkenli bir yapıdadır. Bu nedenle, eğitim sistemlerinin başarılı olabilmesi için eğitimi kaotik bir olgu olarak kabul etmesi gerekmektedir (Baker, 1995: 153; Gunter, 1995). Okul yöneticileri ve öğretmenler genellikle toplumun değişik kesimlerinin baskısı altındadırlar. Her bölgenin sosyoekonomik durumu, nüfusu, kültürü okulları birbirinden farklı, karmaşık birimler haline getirmektedir (Erdoğan, 2012). Bu kapsamda kaos kuramı, bireysel farklılıkların zenginlik olarak görülmesi üzerinde durmakta ve bunu eğitim yönetiminde önemli bir yönetim becerisi olarak benimsemektedir (Balyer, 2011). Bu bağlamda bu çalışmada Türkiye’de eğitimde kaos teorisi ile ilgili yapılan çalışmaların çok yönlü değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Tarihsel süreçte yürütülen çalışmalar yıllara göre dağılımlarına, türlerine (tez, makale, bildiri), yöntemlerine (nicel, nitel), bulgu ve sonuçlarının temalarına (eğitim-öğretim süreçleri, eğitim yönetimi, eğitim polikaları, vb.) ve alana getirdikleri önerilerin temalarına göre analiz edilecektir.

**Yöntem**

Bu çalışma Türkiye’de eğitimde kaos teorisi araştırmalarındaki zaman içinde oluşan çeşitli eğilimleri belirlemeye çalıştığından betimsel içerik analizi yöntemine göre desenlenmiştir. Betimsel içerik analizi herhangi bir olay ya da olgu hakkında zaman içerisinde oluşan genel eğilimi ve sonuçları belirlemek adına gerçekleştirilen bir sistematik derleme araştırmasıdır. Bu araştırma yöntemine göre derleme yapılan çalışmaların nitel, nicel ya da karma yönteme göre yürütülmesinden ziyade ilgili çalışmaların belirlenen temalara uygun eğilimleri yansıtması önemi görülmektedir (Calik ve Sözbilir, 2014). Betimsel içerik analizine uygun olarak desenlenen araştırmalar belli bir olgu ile ilgili güncel durumun ne olduğunu kapsamlı şekilde ortaya koyarak gelecekte yapılacak olası çalışmalara zemin hazırlamaktadır (Gough, Oliver ve Thomas, 2017). Betimsel içerik analizine dayalı derleme çalışmalarında çalışmanın ana konusu, amaçları ve soruları açıkça ortaya konulmalı, derlenecek çalışmaların seçiminde ve yorumlanmasında kullanılacak bakış açısı belirlenmeli, seçilen çalışmaların türleri belirtilmeli, çalışmaların nasıl analiz ve sentez edildikleri açıklanmalı ve derleme sonucu ortaya çıkan verilere dayalı olarak çalışmanın bulguları ve sınırlılıkları ortaya konmalıdır (Hallinger, 2013). Araştırmada, Türkiye’de eğitimde kaos teorisi ile ilgili yapılan çalışmaların alan yazın taraması yapılarak Türkiye’ de eğitimde kaos teorisi ile ilgili yayımlanmış makale, tez ve tam metin bildirilere ulaşılmıştır. İlgili yayınlar içerik analizi ile işlenerek temalar oluşturulmuş, ardından betimsel içerik analizi yapılarak temalara uygun veriler elde edilecektir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma sonucunda Türkiye’de eğitimde kaos olgusu bağlamında yürütülen çalışmalardaki yöntemsel ve tematik eğilimlerin neler olduğunun belirlenmesi beklenmektedir. Derlenen çalışmalarda yöntemsel eğilim olarak önemli bir kısmının ampirik değil teorik ve alan yazın taraması şeklinde olduğu görülmüştür. Türkiye’ de eğitimde kaos araştırmaları 2000 yılında başlamaktadır. Yaklaşık 23 yıllık bir çalışma geçmişinin azımsanmayacak bir zaman dilimi olduğu ve betimsel içerik analizi için zaman süreci anlamında şartların uygun olduğu söylenebilir. Ancak bu zaman sürecinde sadece 14 çalışmanın yapılmış olması düşündürücüdür. 2000-2017 yılları arasında eğitimde kaos konusunda sadece 9 çalışma yapılmıştır. 2018-2023 arasında ise 5 araştırmaya ulaşılmıştır. Son yıllarda konuya ilginin arttığı görülmekle birlikte ciddi bir ilginin olduğunu söylemek pek uygun görünmemektedir. Yine derlenen bu çalışmalardan sadece 2 tanesi lisansüstü tez çalışması kapsamında yürütülmüştür.

Kaosun eğitim örgütlerinin yönetiminde neden kullanılması gerektiği ve nasıl kullanılabileceği, eğitim-öğretim süreçlerine nasıl etki edebileceği, eğitimde kaos ile ilgili çalışmaların sonuçlarının eğitimde hangi sorunlara odaklandığı ve gerek taşra gerekse bakanlık düzeyinde gerçekleştirilmesi uygun görülen önerilerin neler olduğunun ortaya çıkarılacağı öngörülmektedir. Alan yazın taraması sonrası eğitimde kaos teorisi konusunda yapılan betimsel içerik analizi ya da sistematik derleme çalışmasına rastlanmamıştır. Bu nedenle her ne kadar az sayıda çalışma derlenmiş olsa da araştırma sonuçlarının eğitimde kaos olgusu üzerinde yapılacak yeni çalışmalara hem içerik hem de orijinallik bağlamında ışık tutması beklenmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Eğitim, eğitim yönetimi, kaos teorisi

**Kaynakça**

Baker, S. B. (1995). "Chaos Theory in Educational Systems: Principals' Perceptions of Sensitive Dependence on Initial Conditions" (1995). *Electronic Theses and Dissertations.* Paper 2633. https://dc.etsu.edu/etd/2633.

Balyer, A. (2011). Eğitim yönetiminde farklı bir yaklaşım olarak karmaşıklık/kaos teorisi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, vol.36, no.385, 8-15.

Calik, M. Ve Sözbilir, M. (2014). Parameters of content analysis. *Education and Science*, 39(174), 33-38.

Ertürk, A. (2012). Kaos Kuramı: Yönetim ve Eğitimdeki Yansımaları . *Kastamonu Eğitim Dergisi* , *20* (3), 849-868 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/48698/619568.

Gough, D., Oliver, S. Ve Thomas, J. (Eds.). (2017). An introduction to systematic reviews. Sage.

Gunter, H. (1995). Jurassic management: Chaos and management development in educational institutions. *Journal of Educational Administration*, 33(4), 5-30.

Gürsakal, N. (2003). Yeni Bilim. *İş-Güç Dergisi*, *3* (1).

Hallinger, P. (2013). A conceptual framework for systematic reviews of research in educational leadership and management. *Journal of Educational Administration*, 51 (2), 126-149.

Kaneko, K., & Tsuda, I. (2001). Complex systems: Chaos and beyond. Springer.

Sinai, Y.G. (2010). Chaos Theory: yesterday, today and tomorrow. J stat Phys 138: 2-7.

# Psikolojik Sözleşme İhlali Algısının İş Yerindeki Mutluluk ve İş Güvencesi Memnuniyeti ile İlişkisi: Akademisyenler Üzerinde Bir Araştırma

Meryem Büşra Yıldıztaşı Adıgüzel
Haliç Üniversitesi

Nihan Demirkasımoğlu
Hacettepe Üniversitesi

**Problem Durumu**

Günümüzde örgütlerin başarılı olabilmesi için örgüt çalışanlarının maruz kaldığı olumsuz durumların yaşanmaması için önlemler almak gerekmektedir. İş yaşamına olumlu ve olumsuz etki eden birçok faktör bulunmaktadır. Bunlardan biri de işveren ve çalışan arasında karşılıklı beklentileri kapsayan insanın iç dünyası ile ilgili örtülü bir sözleşme olan psikolojik sözleşmedir. Psikolojik sözleşmelerin istihdam ilişkilerinin anlaşılmasında etkili olduğu ve çalışanların tutum ve davranışlarının önemli belirleyicileri olduğuna inanılmaktadır (Anderson ve Schalk, 1998; Rousseau, 1989). Rousseau'nun (1989) psikolojik sözleşmeyi yeniden kavramsallaştırmasıyla birlikte, işveren ve çalışan arasındaki karşılıklı yükümlülüklere ilişkin çalışanların sahip olduğu algılar olan psikolojik sözleşmelere yönelik ilgi artmıştır (Conway ve Briner, 2009). Özellikle işverenin çalışanın kurumu tarafından kendisine vaat edildiğine inandığı yükümlülükleri yerine getirmemesi durumunda ortaya çıkan psikolojik sözleşme ihlaline çok dikkat edilmiştir (Robinson & Rousseau, 1994). Kurumların verimliliklerini arttırmaya yönelik uygulamış oldukları yeniden yapılanma programları çalışanların psikolojik sözleşmelerinin ihlal edilmesiyle sonuçlanmıştır.

Son yıllarda ülkemizdeki çoğu işvereni ve yöneticiyi yakından ilgilendiren bir diğer konu ise, çalışanlarının iş güvencesinden makul düzeyde memnuniyet duymalarının nasıl sağlanacağıdır. Herzberg (1968), iş güvencesini bir kurumun çalışanlarına ne ölçüde istikrarlı bir istihdam sağladığı olarak tanımlamaktadır. İş güvencesinin önemi, işle ilgili çıktıları etkileme konusunda kritik öneme sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Yapılan araştırmalar iş güvencesi kavramının, çalışan sağlığı (Kuhnert vd., 1989); çalışanların fiziksel ve psikolojik refahı (Burke, 1991); çalışan devri (Arnold ve Feldman, 1982); çalışanları elde tutma (Iverson ve Roy, 1994); iş tatmini (Ashford vd., 1989); ve örgütsel bağlılık (Morris vd., 1993) gibi diğer kavramları etkilediğini ortaya koymuştur. İş güvencesi istihdam ilişkileri açısından kritik bir öneme sahip olması nedeniyle yapılan son araştırmalarda büyük ilgi görmektedir.

İşyerinde yaşanan olaylar ve örgüt içindeki etkileşim, çalışanlar üzerinde bir takım olumlu ve olumsuz etkilere neden olmaktadır. Zaman içerisinde bu olumlu ve olumsuz duyguların çoğalmasıyla birlikte bireyin işine ve çalıştığı örgüte yönelik duygusal tepkiler göstermesi beklenen bir sonuçtur (Basch and Fisher, 2000). Günün büyük bir bölümünü iş yerinde geçiriyor olmaları göz önünde bulundurulduğunda, iş ortamındaki olumlu duygulanımın, çalışanların mutlu hissetmelerinde önemli bir paya sahip olabileceği ileri sürülebilir (Neve ve Ward, 2017). Buna karşılık duygu ve düşüncelerini ifade edemeyen, kendilerini ait hissetmedikleri bir iş ortamına sahip olan çalışanların iş yerlerinde mutlu olmaları beklenemez. İşyerinde mutluluğun hem bireyler hem de örgütler açısından olumlu sonuçları bulunmaktadır. Mutlu olan çalışanlar, işlerinde daha fazla başarı göstermektedirler. İş yerinde mutlu olan çalışanların kariyer gelişimleri de bu durumdan olumlu bir şekilde etkilenmektedir. Ayrıca mutlu çalışanlar hem çalışma arkadaşları ile hem de yöneticiler ile iyi ilişkiler geliştirebilmektedirler. Bu noktada, mutluluğun iyi ilişkiler ve samimi bir örgüt ortamına zemin hazırlaması, çalışanların da bu örgütsel ortamda benliklerini koruyarak daha özgüvenli olmasına zemin hazırlamaktadır (Pryce-Jones, 2010). Carleton (2009), mutlu çalışanların işe devamsızlık, işten ayrılma, işi sabote etme gibi olumsuz davranışlar gösterme eğiliminde olmadıklarını, aksine görev tanımlarını yerine getirdiklerini ve görevleri olmadığı halde sorumluluk üstlendiklerini ileri sürmektedir. Bu nedenle örgütler arasındaki rekabetin yoğun olduğu günümüzde, mutlu çalışanlara sahip olmanın, örgütler için avantaj sağlayacağı ileri sürülebilir. Bu araştırmada psikolojik sözleşme ihlalleri ile iş güvencesi memnuniyeti ve iş yerindeki mutluluk arasındaki ilişki incelenecektir. Araştırmanın amacı, devlet ve vakıf üniversitelerinde çalışan akademisyenlerin psikolojik sözleşme ihlal algısı ile iş yerindeki mutluluk ve iş güvencesi memnuniyeti arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

Araştırmanın amacı ve modeli doğrultusunda beklenen sonuçlar kapsamında dört adet hipotez geliştirilmiştir. Bu hipotezler aşağıda verilmektedir.

H1: Psikolojik sözleşme ihlali algısı ile iş yerinde mutluluk arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır.

H2: Psikolojik sözleşme ihlali algısı ile iş güvencesi memnuniyeti arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır.

H3: İş güvencesi memnuniyetinin ile iş yerinde mutluluk arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır.

**Yöntem**

Bu araştırmanın amacı, devlet ve vakıf üniversitelerinde çalışan akademisyenlerin psikolojik sözleşme ihlal algısı ile iş yerindeki mutluluk ve iş güvencesi memnuniyeti arasındaki ilişki incelenecektir. Araştırmanın hedef evrenini İstanbul'da bulunan devlet ve vakıf üniversitelerinde görev yapmakta olan akademisyenler oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak

amacıyla Robinson ve Rousseau (1994) tarafından geliştirilen, Aykanat (2014) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan "Psikolojik Sözleşme İhlali Algısı Ölçeği"; Probst (1998) tarafından geliştirilen, Önder ve Wasti (2002) tarafından geçerlik güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilen "İş Güvencesi Memnuniyeti Ölçeği"; Salas-Vallina ve Alegre Vidal (2018) tarafından geliştirilen, Bilginoğlu ve Yozgat (2020) tarafından Türkçe formun geçerlilik güvenirlik çalışmaları yapılan "İş Yerinde Mutluluk Ölçeği" kullanılacaktır. Araştırma verilerinin toplanması aşamasında uygulama yapılacak üniversitelerde araştırmaya katılmak isteyen anket formları hem elden dağıtılacak hem de online olarak toplanacaktır. Araştırma verilerini analiz etmek için SPSS programı kullanılacaktır. Araştırmadan elden edilen bulgular frekans, aritmetik ortalama, standart sapma ve yüzde değerleri gibi istatistikler kullanılarak analiz edilecektir. Buna ek olarak, araştırmanın amacı ve alt problemleri doğrultusunda değişkenler arasında farklılık olup olmadığının incelenmesi ve iki alt grubu bulunan değişkenler için öncelikle her değişken için normallik analizi ve çıkan sonuca göre bağımsız örneklemler t testleri, üç veya daha çok alt grubu bulunan değişkenler için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testlerinden uygun olanları kullanılarak çözümlenecektir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu çalışmada akademisyenlerin psikolojik sözleşme ihlali algısı ile iş yerindeki mutluluk ve iş güvencesi memnuniyeti arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Örgütlerde psikolojik sözleşmenin rolü üzerine yapılan araştırmalar, sözleşmenin güven, bağlılık, örgütsel vatandaşlık davranışı ve işten ayrılma niyeti gibi kavramlarla ilişkili olabileceğini ortaya koymuştur (Coyle-Shapiro ve Kessler, 2000). İş güvencesi memnuniyetine ilişkin yapılan araştırmalar ise iş güvencesi kavramının, çalışan sağlığı (Kuhnert vd., 1989); çalışanların fiziksel ve psikolojik refahı (Burke, 1991); çalışan devri (Arnold ve Feldman, 1982); çalışanları elde tutma (Iverson ve Roy, 1994); iş tatmini (Ashford vd., 1989); ve örgütsel bağlılık (Morris vd., 1993) gibi diğer kavramları etkilediğini ortaya koymuştur. Buna ek olarak Ashford ve diğerleri (1989) iş güvencesizliğinin örgütsel bağlılık, iş tatmini ve iş performansı üzerindeki etkisini incelemişlerdir. İş güvencesizliğinin bağlılığın azalmasına ve tatminin düşmesine neden olduğunu, ancak iş performansı üzerinde herhangi bir etkisi olmadığını bildirmişlerdir. İş güvencesizliği ile iş performansı arasında bir ilişki bulamayan Ashford ve diğerlerinin (1989) aksine, diğerleri (örneğin, Bolt, 1983; Mooney, 1984; Rosow ve Zager, 1985) iş güvencesizliğinin iş performansını düşürdüğünü savunmuştur. Son olarak iş yerinde mutluluğa ilişkin yapılan araştırma sonuçları, işyerinde mutluluğun örgütsel bağlılık (Mehdad ve Iranpour, 2014), farklılıkların yönetimi (Mousa, Massoud ve Ayoubi, 2020), psikolojik sermaye (Taştan, Aydın Küçük ve Işıaçık, 2020), dönüşümcü liderlik (Abdullah, Ling ve Ping, 2017), örgüt kültürü (Frenking, 2016) ve iş doyumu (Nierenberg vd., 2017) gibi kavramlar ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Yapılan literatür taraması sonucunda bu araştırmada ele alınacak olan kavramların birbirleri ile ilişkili olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma sonucunda akademisyenlerdeki psikolojik sözleşme ihlali algısının yükseldiğinde iş yerindeki mutluluklarında ve iş güvencesi memnuniyetlerinde azalma meydana gelmesi beklenmektedir. Ayrıca akademisyenlerin iş güvencesi memnuniyetlerinin artmasının, iş yerlerindeki mutluluklarını da olumlu anlamda etkilemesi beklenmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Psikolojik sözleşme, psikolojik sözleşme ihlali, iş yerinde mutluluk, iş güvencesi memnuniyeti

**Kaynakça**

Anderson N.& Schalk R. (1998). The psychological contract in retrospect and prospect. Journal of Organizational Behaviour, 19, 637-647.

Bunderson, J. S. (2001). How work ideologies shape the psychological contracts of professionals: doctors responses to perceived breach. Journal of Organizational Behavior, 22, 717–741.

Conway, N., & Briner, R. B. (2009). Contract research: What do we know and what are the main challenges? International Review of Industrial and Organizational Psychology, 24, 71–131.

Coyle-Shapiro, J., & Kessler, I. (2000). Consequences of the psychological contract for the employment relationship: A large scale survey. Journal of Management Studies, 37, 903−930.

Clutterbuck, D. (2005). Communication and the psychological contract. Journal of Communication Management, 9(4), 359-364.

Karayaman, S. (2021). Yönetimde duygusal zekâ ve işyeri mutluluğu ilişkisi: Okul yöneticileri örneği, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8 (1), 51-66.

Neve, J.-E. & Ward, G. W. (2017). Happiness at work. New York:World Happiness Report.

Nierenberg, B., Alexakis, G., Preziosi, R. C. & O'Neill, C. (2017). Workplace happiness: An empirical study on wellbeing and its relationship with organizational culture, leadership, and job satisfaction, International Leadership Journal, 9(3), 2–23.

Pryce-Jones J. & Lindsay, J. (2014), What happiness at work is and how to use it. Industrial and Commercial Training, 46 (3), 130 – 134.

Rousseau, D. M. (1989). Psychological and implied contracts in organizations. Employee Responsibilities and Rights Journal, 2, 121−139.

Salas-Vallina, A., López-Cabrales, Á., Alegre, J., & Fernández, R. (2017). On the road to happiness at work (HAW): Transformational leadership and organizational learning capability as drivers of HAW in a healthcare Context, Personnel Review, 46(2), 314–338.

# Türkiye'de Okul Yöneticilerinin Yenilik Yönetimi Konulu Lisansüstü Çalışmaların İncelenmesi

Barış Gümüş — MEB
Sezen Tofur — Manisa Celâl Bayar Üniversitesi

**Problem Durumu**

Başarılı bir kalkınma, toplumu ve kurumlarını değişim bilincine kavuşturmaya dayanır. Yenileşme bilincinin oluşmasını sağlayan ilk kurumsal yapılar da eğitim örgütlerinden oluşmaktadır. Öyleyse yenileşmenin temelinde "eğitim" yatmaktadır (Taş, 2007). Eğitimde yenileşmeyi gerçekleştirebilmek için, okul öncesi eğitimden yükseköğretime, iş görenlerin hizmet içi eğitiminden, toplumun her kesimini ilgilendiren yasam boyu eğitime kadar yeniden yapılandırılma çalışmaları yapılmalıdır. Bu yapılandırmada, eğitimin felsefi, ekonomik ve toplumsal temelleri üzerinde önemle durulmalıdır. Ayrıca öğrencilerde girişimcilik, problem çözme, takım çalışması, rakamları yorumlama, gelişmeleri takip etme, yeni teknik ve bilgilere erişim yöntemlerini kullanma, hem teknik hem de yönetimsel konularda en iyi uygulama örneklerini özümseyecek eğitim ortamları oluşturularak yenileşmeler sağlanmalıdır (Elçi, 2007).

Eğitim yöneticilerinin, kendi alanlarındaki değişimleri izlemeleri, diğer yandan da hızlı değişim sonucu toplumun eğitim örgütlerinden beklentilerini karşılamaları gerekir. Bugün birçok alanda olduğu gibi eğitim yönetimi, okul yönetimi alanında da Türkiye'de ve diğer ülkelerde araştırmalar yapılmaktadır. Bu araştırmalar eğitim yönetiminin kuramsal ve uygulama boyutuna ışık tutmaktadır. Eğitim yöneticilerinin vizyonu ve misyonu olmalıdır. Geleceği kestirebilme gücü (vizyon) ve misyonu (kritik görevler oluşturma) olan yöneticiler, kurumlarının gerçeğinden işe başlarlar. Bu tür eğitim yöneticileri, vizyonun güçlü bir okul kültürü ortamında ve liderlik özelliklerini sergileyerek gerçekleştirilebileceğini de kabul ederler (Can, 2002). Eğitimdeki yenilikleri yönetmek özel eğitimli liderler gerektirmektedir. Çünkü yenilikleri yönetmek karmaşıktır ve yetersiz kapasite ya da okullardaki uygun olmayan donanım nedeniyle eğitimciler yeniliğe direnç göstermektedir (Mandic, Lalic ve Bandjur, 2010). Bu nedenle, bir okulun yenilikçi olma kapasitesi, bir bakıma müdürünün, müdür yardımcısının ve ekip liderlerinin yani temel liderlerinin yeterlikleri ile ölçülebilir. Çünkü okul liderleri bir okulun kişiliğine ve kültürüne rehberlik etmektedirler. Yenilikçi okullarda lider olmak; yeni süreçleri, yeni öğrenme stratejilerini ve yeni öğretme tekniklerini içeren faaliyetleri sürekli takip etmeyi, çalışanlarına örgütsel ve bireysel yenilik yeterliklerini ve yaratıcılıklarını nasıl arttıracaklarını öğretmeyi gerektirmektedir (Tahmasebi, 2010; Watt, 2002).

Okul Yöneticilerinin yenilik yönetimi konusunda yapılan çalışmaların incelenmesinin konuyla ilgili mevcut durumunun ortaya konulması, Eğitim Yönetimi alanındaki değişikliklerin takip edilmesi ve eğitim sistemine katkıda bulunulması açısından önemli olduğu söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde, okul yöneticilerinin yenilik yönetimini farklı bağlamlarda inceleyen çalışmalara rastlandığı görülmektedir. Top (2011), çalışmasında ilköğretim okulu yöneticilerinin yeniliğe karşı tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Göl (2012) ise çalışmasında, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterliklerini belirlemeyi amaçlamış, Bülbül (2012) tarafından geliştirilen "Okullarda Yenilik Yönetimi Ölçeğini kullanmıştır.

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de Okul Yöneticilerinin Yenilik Yönetimi konulu lisansüstü çalışmaların incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda "Türkiye'de Okul Yöneticilerinin Yenilik Yönetimi konusunda yapılan lisansüstü çalışmalarının eğilimi nasıldır?" araştırma sorusuna cevap aranmıştır.

**Yöntem**

Araştırma nitel araştırma yönteminde ve betimsel tarama türünde desenlenmiştir. Betimsel tarama, bir araştırma alanında genellemeler yapabilmek için uygun makaleleri tarayıp analiz etme yöntemidir. Betimsel tarama araştırmaları, öncelikle sistemli bir tarama stratejisi kullanarak başlar. Seçilen makaleler daha sonra yayın tarihine, araştırma yöntemine, ana yaklaşıma ve sembolik araştırma çıktılarına göre belirli araştırma özellikleriyle kodlanır. Frekans analizi kullanarak taranan çalışmaların farklı yapıları bir veri setinde birleştirilir. Bu şekilde, betimsel taramanın araştırma alanının durumunu ve bulgularını temsil ettiği ileri sürülebilir (King ve He, 2005).

Bu araştırma için veri kaynakları, Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi (YÖKTEZ) veri tabanında erişime açık olan Okul Yöneticilerinin Yenilik Yönetimi konulu doktora ve yüksek lisans tezleridir. Verilerin toplanmasında doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Doküman analizi tekniğinde, araştırılması hedeflenen konu hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizi söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Veri kaynakları YÖKTEZ veri tabanından seçilirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenen ölçütlere uyan tüm durumların incelenmesini içerir. Bu örnekleme yönteminde ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulur veya daha önceden hazırlanmış bir ölçütler listesi kullanılabilir (Baltacı, 2018). Bu çalışmada, araştırmanın ölçütleri olarak (i) izinli olması, (ii) 2023 yılı 13 Temmuz itibariyle yayımlanmış olması, ve (iii) tez başlığında "Yenilik Yönetimi" ve "Okul Yöneticileri/Okul Müdürleri" ifadelerinin geçmesi belirlenmiştir. Bu doğrultuda, 13 Temmuz 2023 tarihine kadar yayımlanmış ve izinli olan 13 yüksek lisans tezi ve 2 doktora tezi veri kaynağı olarak seçilmiştir.

Verilerin analizi için betimsel içerik analizinden faydalanılacaktır. Betimsel içerik analizi, belirlenmiş bir konu dâhilinde yapılan, yayınlanmış ya da yayınlanmamış, bütün çalışmaların ele alınıp eğilimlerinin ve araştırma sonuçlarının tanımlayıcı bir boyutta değerlendirilmesini içeren sistematik çalışmalardır (Jayarajah, Saat ve Rauf, 2014; Lin, Lin ve Tsai, 2014; Suri ve Clarke, 2009) Araştırmada, veriler araştırmacılar tarafından oluşturulan Lisansüstü çalışmalara yönelik araştırmaları inceleme formu' kullanılarak incelenecektir. Her bir yüksek lisans ve doktora çalışması, formdaki alt başlıklar doğrultusunda incelenecektir. Alt başlıklar, belirlenen amaçlara yönelik başlıklardan oluşturulacaktır. Kategoriler, belirlenen başlıklara göre oluşturulacak ve iki eğitim bilimleri uzmanı tarafından incelenecektir. Bu şekilde çalışmanın güvenirliği artırılmaya çalışılacaktır. Her bir lisansüstü çalışma, bağımsız olarak iki yazar tarafından incelenecek ve analizler arasında karşılaştırmalar yapılacaktır. Araştırmanın geçerliğinin arttırılmasında ölçüt örnekleme yöntemine göre seçilen tüm yüksek lisans ve doktora çalışmaları araştırmaya dahil edilmeye çalışılacaktır. Her bir veri kaynağı, belirlenen kategorilere göre incelenecek ve bulgular tablolaştırılacaktır. Verilerin sayısal olarak analiz edilmesiyle yapılabilecek farklı çalışmalarda tekrarlanabilirlik sağlama potansiyelinin arttırılabileceği düşünülmektedir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmanın bulgularına dayanarak, Okul Yöneticilerinin Yenilik Yönetimi konusunda yapılan lisansüstü çalışmaların yapıldığı yıl, üniversite, tez danışmanı unvanları, araştırma konuları, yöntemler, modeller ve teknikler, örneklem/çalışma grubu/veri kaynakları, örneklem belirleme yöntemleri, veri toplama araçları ve analiz yöntemlerine göre incelenerek mevcut lisansüstü araştırmaların Okul Yöneticilerinin Yenilik Yönetimi konusundaki eğilimlerinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Okul Yöneticilerinin Yenilik Yönetimi konulu lisansüstü çalışmaların incelenmesinin, bu alanda yapılacak yeni çalışmalara konu seçimi, örneklem belirleme, model ve desen seçimi, analiz yöntemi gibi durumlarda rehberlik sağlayabileceği düşünülmektedir.

Konu ile ilgili yapılan farklı araştırmaların sonuçlarına baktığımızda Top (2011), ilköğretim okulu yöneticilerinin yeniliğe karşı tutumlarını belirlenmeyi amaçladığı çalışmasında, cinsiyet, yaş ve kıdemin okul yöneticilerinin yeniliğe karşı tutumlarına doğrudan etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanında, mevki ve eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı fark gösterdiği tespit edilmiştir. Göl (2012) çalışmasında, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterliklerini belirlemeyi amaçlamış, Bülbül (2012) tarafından geliştirilen "Okullarda Yenilik Yönetimi Ölçeği"nin öğretmen formunu kullanmıştır. Araştırmada, yöneticilerin yenilik yönetimi yeterliklerine ilişkin öğretmen görüşleri yaşlarına ve mesleki kıdem durumlarına göre anlamlı olarak fark gösterirken, cinsiyet ve branş değişkenine göre farklılaşmamaktadır sonucuna ulaşmıştır. Yapılacak bu çalışmada yapılmış ilgili araştırma sonuçları elde edilen araştırma sonuçları ile karşılaştırılarak değerlendirilecektir.

Araştırma sonuçlarının konu ile ilgilenen okuyucu ve araştırmacılara Okul Yöneticilerinin Yenilik Yönetimi konusunda bilgi ve yeterliklerini geliştirmelerinde yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Çalışmanın Türkiye'de lisansüstü çalışmalar düzeyinde Okul Yöneticilerinin Yenilik Yönetimi konusu ile ilgili eğilimin belirlenmesinde, anlaşılmasında ve geliştirilmesinde katkı sağlayacağı söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler**: Lisansüstü eğitim, yenilik yönetimi, okul yöneticileri

**Kaynakça**

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

Bülbül, T. (2012). Okullarda Yenilik Yönetimi Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12(1), 157-175.

Can, N. (2002). Değişim sürecinde eğitim yönetimi. *Milli Eğitim Dergisi, 155-156,* 89-98.

Elçi, Ş. (2007). İnovasyon Kalkınmanın ve rekabetin anahtarı**.** *Technopolis Group*. http://www.focusinnovation.net (Erişim Tarihi: 10.02.2010)

Göl, E. (2012). İlköğretim Okul Yöneticilerinin Yenilik Yönetimi Yeterliklerine İlişkin Öğretmen Algıları (Kırklareli İli Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Jayarajah, K., Saat, R. M. ve Rauf, R. A. A. (2014). A review of science, technology, engineering & mathematics (STEM) education research from 1999–2013: A Malaysian perspective. Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 10(3), 155-163.

King, W. R., ve He, J. (2005). Understanding the role and methods of meta-analysis in IS research. Communications of the Association for Information Systems, 16, 665-686.

Lin, T. C., Lin, T. J. ve Tsai, C. C. (2014). Research trends in science education from 2008 to 2012: A systematic content analysis of publications in selected journals. International Journal of Science Education, 36(8), 1346-1372.

Mandic, D., Lalic, N., Bandjur, V. (2010), "Managing innovations in education", AIKED'10 Proceedings of the 9th WSEAS International Conference on Artificial intelligence, knowledge engineering and data bases World Scientific and Engineering Academy and Society (WSEAS) Stevens Point, Wisconsin, USA.

Tahmasebi, Z. (2010), “The Study of Innovation Climate Role in Relationship”, AIMS International Conference on Value-based Management, Sri Krishna Institute of Management, Coimbator.

Taş, S. (2007). Eğitimde Yenileşmenin önündeki engeller (Dört Köşe Tekerlekler). *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17*, 183-192.

Top, M. Z. (2011). İlköğretim Okul Yöneticilerinin Yenilik Yönetimine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Watt, D.(2002), “How innovation occurs in high schools within the network of innovative schools: The four pillars of innovation research Project”, http://www.bishops.k12.nf.ca/poster2004/fourpillars.pdf (09.01.2011).

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (9. Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, K., (2023). Türkiye’de eğitim yönetimi alanında yazılan doktora tezleri üzerine bir değerlendirme. *Alanyazın [Özel sayı/ Special issue],*9-20.

# Hep Tam Performans mı! Okul Müdürlerinin Denetim Görevlerini Yerine Getirme Düzeyleri ile Öğretmenlerin Ders Denetimi Kaygı Düzeyi ve İş Performansı Arasındaki

Sevgi Yıldız
Ordu Üniversitesi

İlker Tunç
Ordu Üniversitesi

İsa Menteşe
Ordu Üniversitesi

Uğur Teke
Ordu Üniversitesi

Kutlucan Karaduman
Ordu Üniversitesi

Serkan Sarı
Ordu Üniversitesi

**Problem Durumu**

Günümüzde, birçok ülkenin eğitim sistemlerinin başarısı öğretmenlerin performanslarına ve yeteneklerine bağlıdır (Başdemir, 2012). Öğretmenlerin, öğrencilere doğru bilgiyi doğru bir şekilde aktarabilmeleri için gerekli araçları ve kaynakları sağlamak da, yönetim kademesinin sorumluluğundadır (Cemaloğlu, 2002). Bu nedenle, okul müdürleri, öğretmenlerin performansını değerlendirmek ve okulda kaliteyi artırmak için denetim yapma görevlerini üstlenmektedirler. Yöneticinin görevi örgütü, örgütün amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır (Bursalıoğlu, 2020).

Ders denetimi, öğretmenin öğretme ve ders anlatma başarısını değerlendirmeyle birlikte yeteneklerinin geliştirilmesi, mesleğine ve çevresine uyumunun sağlanması, mesleğiyle ilgili yeniliklerden ve gelişmelerden haberdar olmasının sağlanması, eksiklik ve hatalarının saptanması amacıyla öğrenciyle karşı karşıya olduğu öğretim esnasında davranışlarının gözlemlenmesi, ders öncesi ve ders sonrası etkinliklerinin incelenerek değerlendirilmesidir (Taymaz, 2019). Okul müdürlerinin ders denetim görevleri Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde "Öğretmenlerin performanslarını artırmak amacıyla her öğretim yılında en az bir defa dersini izler ve rehberlikte bulunur." cümlesi ile yer almaktadır (MEB, 2013). Ancak, öğretmenlerin ders denetimine karşı kaygı duyduğu bilinmektedir (Karasu ve Cömert, 2019). Bu kaygı, öğretmenlerin kendilerini yeterli hissetmemeleri, eleştirilmekten korkmaları veya güvensizlik duymaları nedeniyle oluşabilmektedir. Bu kaygı, öğretmenlerin performansını (Yılmazoğlu Özdoğa, 2012) ve dolayısıyla öğrencilerin de eğitim kalitesini olumsuz etkileyebilmektedir (Gerçek, 2018).

Türkiye'de eğitim denetimi, eğitim sisteminin etkinliğini ve kalitesini artırmak amacıyla sürekli olarak gelişim göstermektedir. Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı, Türkiye'deki eğitim denetimini yürüten ana kurumdur. Teftiş kurulu, başkan ve başkan yardımcıları ile müfettiş ve müfettiş yardımcılarından oluşmaktadır (MEB, 2023). Türk eğitim sistemi, devletin gözetimi ve denetimi altında, Atatürk ilke ve inkılâpları doğrultusunda, çağdaş esaslara uygun olarak gerçekleştirilen eğitim ve öğretim faaliyetlerini içermektedir (Kurucu Meclis, 1982). Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 56. maddesine göre, eğitim-öğretim hizmeti devlet adına MEB tarafından yürütülür ve bu süreçte MEB, eğitim-öğretim hizmetinin sağlanması, gözetimi ve denetiminden sorumludur.

Bu çalışmanın temel amacı, okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme düzeyleri ile öğretmenlerin ders denetimi kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Okul yöneticilerinin denetimleri ile öğretmenlerin ders denetimi kaygıları ve öğretmenlerin iş performansları ne düzeydedir?
2. Okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme düzeyleri ile öğretmenlerin ders denetimi kaygı düzeyleri ve öğretmenlerin iş performansları arasındaki ilişki nedir?
3. Öğretmenlerin ders denetimi kaygı düzeyleri, okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme düzeyleri ile öğretmenlerin iş performansı arasındaki ilişkide demografik değişkenlerin etkileri nelerdir?

Okul yöneticilerinin denetim düzeyleri ve öğretmenlerin ders denetimi kaygı düzeyleri öğretmenlerin iş performansını yordamakta mıdır?

**Yöntem**

Araştırma Modeli

Okul müdürlerinin ders denetimi görevlerini yerine getirme düzeyleri ile öğretmenlerin ders denetimi kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel araştırmalar ilişkileri ve bağlantıları inceleyen bir araştırma türüdür (Büyüköztürk vd., 2009). İlişkisel araştırmalarda değişkenlerin arasındaki ilişki incelenerek bu ilişkiden hareketle bir değişkenin bilinen bir değerinden, bir diğer değişkenin bilinmeyen değeri tahmin edilmektedir (Fraenkel vd., 2012). Okul müdürlerinin ders denetimi görevlerini yerine getirme düzeyleri ile öğretmenlerin ders

denetimi kaygı düzeylerinin demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla nedensel karşılaştırmalı desen kullanılmıştır. Bireyler veya gruplar arasındaki farklılıkların neden ve sonuçları nedensel karşılaştırmalı desende ortaya çıkarılır (Fraenkel vd., 2012) ve neden sonuç ilişkileri analiz edilir (Karasar, 2019).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini kamuya ait tüm kademe okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmış ve toplam 410 öğretmene ulaşılmıştır. Ancak bu öğretmenlerin 58'i okul yöneticileri tarafından eğitim-öğretim yılında herhangi bir ders denetimi almadığını beyan ettiğinden araştırmanın analizlerine dâhil edilmemiştir. Buna göre araştırmanın örneklemi 352 öğretmenden oluşmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Bu araştırma 2022-2023 eğitim-öğretim yılında kamu okullarında görev yapmakta olan öğretmenler ile yürütülmüştür. İlgili veri toplama araçları elektronik ortama aktarılmış ve 2023 yılının Haziran ayı içerisinde ölçeğe ait bağlantı adresi öğretmenlere iletilmiş olup yanıtlar çevrimiçi olarak elde edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Okul Müdürlerinin Denetim Görevlerini Yerine Getirme Düzeylerinin Belirlenmesine İlişkin Ölçek: Gündüz (2017) tarafından hazırlanan bu ölçek, 5'li likert tipi bir ölçek olarak tasarlanmıştır ve toplam 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçek öğretmeni denetleme, eğitim-öğretimi denetleme ve fiziki mekânı denetleme olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .97 olarak bulunmuştur.

Öğretmenlerin Ders Denetim Kaygı Ölçeği: Gölcü ve Atik (2022) tarafından geliştirilmiş olan bu ölçek, 5'li likert tipi bir ölçek olarak tasarlanmıştır. Tek boyutlu ölçek toplam 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .97 olarak bulunmuştur.

İş Performansı Ölçeği: Kirkman ve Rosen (1999) tarafından geliştirilmiştir. Kendini değerlendirme formatında hazırlanmış olan İPÖ tek faktörlüdür. İPÖ'nün Türkçe uyarlaması Çöl (2008) tarafından yapılmıştır. Ölçek, 5'li likert tipi bir ölçek olarak tasarlanmıştır ve toplam 4 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .83 tür.

Demografik Bilgi Formu: Öğretmenler hakkındaki bilgiler cinsiyet, yaş, kademe, eğitim durumu, öğretmenlik kıdemi bilgilerini içeren demografik bilgi formu ile toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada ilk olarak, normallik analizleri gerçekleştirilmiştir. Daha sonra değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi için Hiyerarşik Çoklu Regresyon modelinden yararlanılmış ve öğretmenlerin yaşı kontrol değişkeni olarak alınmış ve model geliştirilmiştir**.**

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Çalışmanın bulguları incelendiğinde öğretmenlerin algılarına göre iş performanslarının çok yüksek; ders denetimi kaygılarının ise düşük çıktığı belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin denetim düzeyleri ise öğretmen algılarına göre ortalamanın üzerindedir. Okul yöneticilerinin denetimleri ile öğretmenlerin ders denetimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamışken; öğretmenlerin performansları ile arasında ise zayıf ve pozitif bir korelasyon bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin ders denetimi kaygısı ile iş performansları arasında zayıf ve negatif bir korelasyon mevcuttur. Demografik değişkenler açısından incelendiğinde ise kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre ders denetimi kaygı düzeylerinin anlamlı olarak yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin iş performansları ise öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin iş performansı okul yöneticilerinin öğretmen denetimi ile öğretmenlerin ders denetimi kaygıları tarafından anlamlı olarak yordanmaktadır. Öğretmenlerin kendi algılarına göre iş performanslarının çok yüksek olması araştırmanın en çarpıcı bulgularındandır. Öğretmenlerin kendi performanslarını çok yüksek yorumlamalarının çeşitli sebepleri olabilir. sosyal beğenirlik ya da şişirilmiş kişilik algıları bu sebepler arasında yer alabilir. Diğer yandan ders denerimi ve ders denetimi kaygısı arasında öğretmen algılarına göreanlamlı bir ilişki olmaması çarpıcı bulgulardandır. Bu bulgu öğretmenlerin kendilerine duydukları güvenden kaynaklı olabileceği gibi sosyal beğenirliğin bir yansıması da olabilir. Nihai olarak okul yöneticileri tarafından gerçekleştirilen öğretmen denetimi ve öğretmenlerin ders denetiminden duydukları kaygının öğretmenlerin performansları üzerinde yordayıcı olduğunun belirlenmesi denetimin önemine dikkat çekmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Öğretmenler, iş performansı, denetim, ders denetimi, ders denetimi kaygısı, okul yöneticileri

**Kaynakça**

Bursalıoğlu, Z. (2020). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Çöl, G. (2008). Algılanan güçlendirmenin işgören performansı üzerine etkileri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi, 9(*1), 35-46.

Gerçek, M. (2018). Mesleki kaygı ve kariyer uyumluluğu arasındaki ilişkiler: öğretmen adayları açısından bir inceleme. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20*(2), 297-312. https://doi.10.26468/trakyasobed.401010

Gölcük, H. ve Atik, S. (2022). Examining the relationship between classroom supervision competencies of school principals and anxiety levels of teachers towards classroom supervision. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, *23*(3), 1841-1869. https://doi.10.17679/inuefd.1191954

Gündüz, Y. (2017). A study on fulfillment levels of supervisory duties of school principals in primary schools. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 25*(5), 1681-1694. https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/31226/342716

Karasar, N. (2019). Bilimsel araştırma yöntemi. Nobel Yayın Dağıtım.

Taymaz, H. (2019). Ders denetimi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 17*(1), 9-19. https://doi.10.1501/Egifak_0000001026

Yılmazoğlu Özdoğa, B. (2012). Denetim kaygısına yönelik öğretmen ve denetmen algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (Özel Sayı 2), 98-109.

# Türkiye'de Sanal Sınıf ile İlgili Yapılan Bilimsel Araştırmaların İncelenmesi: Bir Meta-Sentez Çalışması

Ertuğ Can
Kırklareli Üniversitesi

Müge Karakuş
MEB

**Problem Durumu**

Geleneksel öğretim yaklaşımlarından çağdaş öğretim yaklaşımlarına geçilmesi ile birlikte eğitimde teknolojiden daha çok yararlanılmaya başlanmıştır. Öğretmenler sınıflarda teknoloji destekli öğretimi uygulamaya devam ederken Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ile eğitime yeni bir boyut gelmiş ve öğretim sanal sınıflar ile gerçekleşmeye başlamıştır. Coronavirüs (Covid-19) pandemisinin görüldüğü tüm ülkeler için en önemli öncelikli hedeflerden biri eğitimin kesintiye uğramadan devamını sağlamak olmuştur. Bu süreçte, ülkeler genellikle farklı teknolojik alt yapılarla desteklenen mevcut uzaktan eğitim olanaklarını kullanmaya başlamıştır (Can, 2020). Son yıllarda yaygınlaşan sanal sınıf uygulamaları beraberinde bazı sorunları da getirmektedir. Sanal sınıf uygulamalarında karşılaşılan sorunlar arasında öğretmenlerin sanal sınıf yönetimi yeterliğinin geliştirilmesi ihtiyacı (Can ve Gündüz, 2021), öğretmenlerin sanal sınıf yönetiminde sorunlar yaşamaları (Can, 2020), geribildirim eksikliği (Solak ve Polat, 2022), teknik sorunlar (Çalışkan, 2023; Durdu ve Coşkun, 2023; Karaosmanoğlu, Metinnam ve Adıgüzel, 2023; Kazak ve Karaahmetoğlu, 2023) sıralanabilir. Ayrıca, sanal ortamda yürütülen eğitimlerde sorunlar yaşanması (Tuncer ve Taşpınar, 2008), internetin yavaş olması ya da sürekli kopması, mikrofon ya da kameradan kaynaklanan sorunlarla karşılaşılması (Yılmazsoy, Özdinç, Kahraman, 2018), sanal sınıflardaki eğitim uygulamalarını olumsuz etkilemektedir. Sanal sınıflarda yürütülen eğitimlerin etkililiği için öğretmenlerin sanal sınıf ve sanal sınıf yönetimi konusunda bilgi, beceri ve tutumları önemli bir faktördür. Bu tür olumsuzluklara karşılık sanal sınıf konusunda yapılan çalışmaların özelliklerini, genel eğilimlerini belirlemek önemli görülmektedir. Bu araştırma sonucunda Türkiye'de sanal sınıf uygulamaları ile yapılan bilimsel çalışmaların hangi konularda, hangi amaçlarla yürütüldüğü, hangi yöntemlerin kullanıldığı ve nasıl bir süreç izlendiği, ne tür sonuçlar elde edildiği ve hangi önerilerin geliştirildiği ayrıntılı bir şekilde belirlenecektir.

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de "sanal sınıf" konusunda yapılan bilimsel araştırmaların özelliklerini incelemektir. Araştırmanın problem cümlesi, Türkiye'de sanal sınıf konusunda yapılan bilimsel araştırmaların özellikleri nelerdir? Şeklinde ifade edilmiş ve aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır. Türkiye'de sanal sınıf konusunda yürütülen çalışmalarda;

1. Hangi amaçlara ulaşılması hedeflenmiştir?
2. Hangi konu alanları ele alınmıştır?
3. Hangi yöntemler kullanılmış ve süreç nasıl yürütülmüştür?
4. Hangi örneklem grupları tercih edilmiştir?
5. Hangi veri toplama araçları hangi amaçlarla kullanılmıştır?
6. Hangi sonuçlara ulaşılmıştır?
7. Hangi öneriler geliştirilmiştir?

**Yöntem**

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden meta sentez yöntemi kullanılmıştır. Böylece sanal sınıf ile ilgili yapılan çalışmaların bulguları yorumlanıp benzer ve farklı yönleri ortaya koyularak değerlendirilmiştir. Meta sentez araştırmaları ile belli bir alanda yapılan çalışmaların nitel bir anlayışla ele alınıp benzerlik ve farklılıklarının karşılaştırmalı olarak ortaya koyulması ve bütün çalışmalara ulaşma imkânı olmayan araştırmacı, öğretmen ve diğer ilgili kişilere zengin bir başvuru kaynağı oluşturması amaçlanmaktadır (Çalık ve Sözbilir, 2014; akt; Kaleli Yılmaz, 2015). Meta-sentez çalışmalarında, betimsel içerik analiz çalışmalarının aksine, az sayıdaki çalışmaların ele alındığı ve derinlemesine bir inceleme yapıldığı söylenebilir.

Araştırmanın verileri 2008-2023 yılları arasında yayınlanmış ve amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişilen 12 yüksek lisans tezi ile 7 doktora tezi ve ulusal veri tabanlarında taranan 11 makale olmak üzere toplam 30 çalışmadan elde edilmiştir. Araştırmanın verileri betimsel içerik analizi ve meta-tematik analiz yöntemleri ile değerlendirilmiştir. Meta-sentez çalışmalarında sadece nitel araştırmalar veya karma çalışmaların nitel boyutları değerlendirmeye alınırken betimsel içerik analizinde hem nitel hem de nicel çalışmalar değerlendirmeye alınır. Yine meta-sentez çalışmalarında derinlemesine sentezleme söz konusu iken, betimsel içerik analizinde ise çalışmalar genel hatları ile betimlenir (Polat ve Ay, 2016). Araştırma kapsamında öncelikle araştırma soruları belirlenmiş, konuya uygun anahtar kelimeler belirlenerek kapsamlı bir literatür taraması yapılmış, kaynaklar gözden geçirilerek değerlendirilmiş, dahil edilme ve hariç tutulma kriterlerine göre değerlendirmeye alınacak çalışmalar belirlenmiştir. Ardından belirlenen çalışmalar

çözümlenmiş, ortak temalar ve alt temalar belirlenmiş, benzer ve farklı yönler ortaya koyulmuştur. Son olarak araştırma süreci ve bulgular ayrıntılı olarak raporlanmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma sonucuna göre sanal sınıf ile ilgili araştırmaların amaçlarının sanal sınıf ortamı, sanal sınıf uygulamaları, sanal sınıf yönetimi ve sanal sınıf yeterliği ile ilgili dört tema altında toplandığı görülmektedir. Sanal sınıf ile ilgili çalışmaların konu alanları sanal sınıf yönetimi, sanal sınıf uygulamaları, sanal sınıf algısı ve sanal sınıf tutumu temalarında yer almaktadır. Araştırma yöntemi olarak sırasıyla nitel, karma, nicel ve eylem araştırması kullanılmıştır. Sanal sınıf konusunda yapılan çalışmaların katılımcıları genel olarak öğrenciler ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretim elemanları, okul yöneticileri ve emniyet çalışanları da araştırmaya katılım sağlamıştır. Araştırmalarda veri toplama aracı olarak genellikle görüşme formu, ölçek ve anket kullanılmış olup, doküman inceleme, gözlem ve video kayıtlarından da yararlanılmıştır. Araştırmalarda elde edilen sonuçlar sanal sınıf ortamı teması kapsamında sanal sınıfların etkililiği, donanımı, öğrenci davranışları ve teknik boyut ile ilgilidir. Sanal sınıf yönetimi teması kapsamında yer alan araştırma sonuçları da ders yönetimi, zaman yönetimi ve öğretmen yeterliği ile ilgilidir. Sanal sınıf ihtiyacı teması kapsamındaki araştırma sonuçlarının motivasyon, uygulamaların geliştirilmesi, hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitimi ile ilgili olduğu görülmektedir. Değerlendirme teması altında ise ödev ve sınav değerlendirmeye ilişkin araştırma sonuçları yer almaktadır. Sanal sınıflar ile ilgili yürütülen araştırmalarda ortaya çıkan önerilerin ise sanal sınıf eğitimi, ders yönetimi, sanal sınıfların geliştirilmesi ve sanal sınıfların teknik altyapı ve donanımına yönelik olduğu görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Sanal sınıf, sanal sınıf uygulamaları, sanal sınıf araştırmaları

**Kaynakça**

Arslan, Y. ve Şumuer, E. (2020). Covıd-19 döneminde sanal sınıflarda öğretmenlerin karşılaştıkları sınıf yönetimi sorunları. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim*, 201-230.

Arslan, A. P., Polat, S. ve Bulut, İ. (2021). Sanal sınıflarda sınıf yönetimi sorunları ve çözüm önerileri. *Eğitim Yönetimi ve Politikaları Dergisi, 2*(2) , 39-54.

Can, E. (2020). Sanal sınıf yönetimi: İlkeler, uygulamalar ve öneriler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırma Dergisi (AUAd), 6*(4), 251-295.

Can, E. ve Gündüz, Y. (2021). Öğretmenlerin sanal sınıf yönetimi yeterlikleri. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19*(3), 49-68. https://doi.org/10.18026/cbayarsos.875435

Can, E. ve Nikolayidis, U. (2022). Veli ve öğretmen görüşlerine göre Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitimin görünümü. *Başkent University Journal of Education, 9*(2), 136-153.

Can, E. ve Ozan, C. (2021). Eğitim Bilişim Ağı (EBA): Covid-19 küresel salgınının yansımaları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41*(3), 1553-1595.

Çalışkan R. (2023). Pandemi döneminde uzaktan eğitim sürecinde ingilizce öğretmenlerinin yaşadığı sorunlar. *Ulusal Eğitim Dergisi, 3*(2), 361-373. Doi:10.5281/zenodo.7691353.

Durdu, A ve Coşkun, Y. (2023). Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitimde öğretmen olmak: Sınıf öğretmenlerinin algılarının incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(1), 15-36. Doi: 10.52826/mcuefd.1211859.

Kaleli Yılmaz, G. (2015). Türkiye'deki teknolojik pedagojik alan bilgisi çalışmalarının analizi: bir meta-sentez çalışması. *Eğitim ve Bilim, 40*(178), 103-122.

Karaosmanoğlu, G, Metinnam, İ. ve Adıgüzel, Ö. (2023). Covid-19 sürecinde çevrimiçi drama derslerinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Yaratıcı Drama Dergisi, 18*(1), 53-76. Doi:10.21612/yader.2023.004.

Kazak, E. ve Karaahmetoğlu, H. H. (2023). Uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13*(1), 385-401. Doi:10.30783/nevsosbilen.1213000.

Kaya, S. (2011). *Sanal sınıf yönetiminde görev alacak öğretim elemanlarının eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi*. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Taşpınar, M. T. D. ve Tuncer, M. (2007). Sanal eğitim-öğretim ve geleceği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(20) , 112-132.

Solak, B. ve Polat, S. (2022). Ders katılım oranı yüksek sanal sınıflardaki öğretmen ve öğrencilerin motivasyonlarını etkileyen etmenler. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF), 6*(4), 477-513. Doi:10.34056/ aujef.1073089.

Polat, S. ve Ay, O. (2016). Meta-sentez: Kavramsal bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi- Journal of Qualitative Research in Education, 4*(1), 52-64.

Yılmazsoy, B., Özdinç, F. ve Kahraman, M. (2018). Sanal sınıf ortamındaki sınıf yönetimine yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(3), 513-525.

# Yönetim Süreçleri ile Okul İklimine Yönelik Okul Müdürlerinin Görüşleri

Celalettin Korkmaz
Fırat Üniversitesi

**Problem Durumu**

Örgütler insanların ihtiyaçları doğrultusunda ortaya çıkarlar. Bu süreçte kurumlar doğar, büyür, gelişir ve toplumsal beklentileri karşılayarak varlıkları devam eder. Gereksinimler doğrultusunda örgütlerin sağlıklı bir şekilde işleyişini sürdürmesini ise yöneticilerin başarılı yönetimsel faaliyetlerine bağlıdır. Başarılı yöneticiler de örgütteki insan ve madde kaynaklarını etkili bir biçimde kullanarak kurumların verimli olmalarını sağlarlar. Örgütteki kaynakların etkili kullanımı için kurum müdürleri yöneticilik yeteneği, nitelikleri ve yeterlikleri ile yönetim kuram ve süreçleri konusunda bilgi sahibi olmalıdırlar (Taş, 2002). Dolayısıyla başarılı bir yöneticilik, etkili bir yönetim süreci ile okulda oluşan olumlu iklimde daha sağlıklı olarak sürdürülebilir.

Okul iklimi öğrencilerin, ebeveynlerin ve okul personelinin okul yaşamı deneyimlerine dayalıdır. Ayrıca normları, hedefleri, değerleri, kişilerarası ilişkileri, öğretme ve öğrenme uygulamaları ile örgütsel yapıları yansıtır. Sürdürülebilir olumlu bir okul iklimi, demokratik bir toplumda üretkenliğe, katkıda bulunan ve tatmin edici bir yaşam için gerekli olan gençlerin gelişimine ve öğrenmeye kişiyi teşvik eder. Okul iklimi, okul yaşamının kalitesi ve karakteri olarak tanımlanmaktadır (Dewitt & Slade, 2014).

Yönetim, dünyanın her alanında mevcut olduğu için herkesi etkiler. Kendimizi idare etmek ve yeteneklerimizi hedeflerimize odaklamak için yönetim gereklidir. Başkalarıyla çalışma ilişkilerimiz için de geçerli olup onlar hakkındaki seçimlerimizi etkiler. Yönetim, bir misyonu gerçekleştirmek için örgüt çalışanlarını bir araya getirmekle ilgilidir (Magretta, 2002). Eğitimde yönetimin amacı ise bireyleri her yönde geliştirmektir. Bunun yanında okul idareciliği, eğitim örgütlerinin hedefe uygun ve etkin şekilde nasıl yönetileceği ile ilgilidir (Binbaşıoğlu, 1988). Okullarda yönetici olmak, liderliğin yanında eğitime özgü yeterlilikler de gerektirmektedir. Müdür ve müdür yardımcıları görev yaptıkları okullarda yöneticilik yaparken genel liderlik özelliklerinin yanında disiplini sağlama, ilişkilerde ve uyuşmazlıklarda arabuluculuk, değerlendirmeler yapma gibi roller de üstlenirler (Meriwether & Duyar,1997).

Türkiye'de okul yöneticiliği ile ilgili temel esasları Mili Eğitim Bakanlığı belirlemektedir. 2003 yılında çıkarılan İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde okul müdürünün görev, yetki ve sorumluluklarına yönelik tanımlama yapılmıştır: "*İlköğretim okulu, demokratik eğitim-öğretim ortamında diğer çalışanlarla birlikte müdür tarafından yönetilir. Okul müdürü; ders okutmanın yanında kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, program ve emirlere uygun olarak görevlerini yürütmeye, okulu düzene koymaya ve denetlemeye yetkilidir. Müdür, okulun amaçlarına uygun olarak yönetilmesinden, değerlendirilmesinden ve geliştirmesinden sorumludur*." (Resmi Gazete, 2003).

Okul yöneticisi olmanın gerekliliklerı arasında; sağlıklı kararlar almak, süreci iyi planlamak, okulu hedefler doğrultusunda örgütlemek, iyi bir iletişim ağı oluşturmak, okuldaki işgörenleri etkileyerek onları güdülemek, okulla ilgili okul dışındaki bütün etkinlikleri eşgüdümlemek yer almaktadır. Ayrıca okul yöneticileri eğitim-öğretimle ilgili bütün etkinlikleri sürekli olarak değerlendirmek ve değerlendirme sonuçlarına göre eğitim-öğretim sürecini yeniden gözden geçirmek, süreçteki işlevleri en iyi biçimde yerine getirmek durumundadır. Böylelikle okul idarecileri, yönetim süreçlerini iyi tanımlar ve bu süreci kullanabilirlerse etkili bir yönetici olabilirler (Karagöz, 2006).

Eğitim yönetiminde okul ortamına büyük önem verildiği ve okul ikliminin okul yönetimi üzerinde önemli etkilerinin olduğu söylenebilmektedir. Okul ikliminin araştırmalara konu olması ve yönetim süreçlerinin geçmişten günümüze sürekli tartışılır durumda olmasıyla okul yöneticilerinin olumlu okul iklimi oluşturabilmeleri, yönetim süreçleri bağlamında günümüz gerçekleri ve gereksinimlerine cevap verebilmeleri beklenmektedir. Dolayısıyla okulların geleceği, eğitim yöneticilerinin okulda oluşturacakları pozitif atmosfer ve yönetim süreçlerindeki etkililik ile değer kazanacağı düşünülmektedir. Bu nedenlerle konuya yönelik yapılan bu araştırmanın okullarda olumlu iklim oluşturma sürecine katkı sunacağı öngörülmektedir. Bu düşünce temelinde, araştırmada okul yöneticilerinin okul iklimi ve yönetim süreçleri bağlamında okul yaşantılarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi araştırmanın odak noktasıdır.

Çalışmanın amacı, yönetim süreçlerinin karar verme, planlama, örgütleme, iletişim, koordinasyon, etkileme ve değerlendirme fonksiyonları bağlamında eğitim yöneticilerinin okullarda olumlu okul iklimi oluşturulmasına yönelik görüşlerini belirlemektir.

**Yöntem**

Nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması deseni kullanılan çalışma tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu farklı okullarda görev yapan okul yöneticileri oluşturmaktadır. Araştırmacılar tarafından olumlu okul iklimi

ve yönetim süreçleri olgusu üzerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile veriler elde edilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Okul yöneticilerinden alınan yanıtların analizinde önce kodlama yapılmış, sonra benzer kodlar belirli kategorilerde toplanarak temalar oluşturulmuş ve frekansları belirlenerek sıklığı ortaya konulmuştur. Geçerlik ve güvenirlik için analiz sürecinde iki farklı alan uzmanının görüş birliği esas alınmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013; Merriam, 2013; Cresswell, 2007; Miles ve Huberman, 1994). Böylelikle, araştırmada okul yöneticilerinin olumlu okul iklimi oluşturmak için yönetim süreçlerini nasıl gerçekleştirdikleri ve nasıl gerçekleştirmeleri gerektiğine ilişkin deneyimlerinden ortak anlamlar oluşturulmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu devlet okullarında görev yapan okul yöneticileri oluşturmaktadır. Araştırmaya Doğu Anadolu bölgesinde bulunan bir ilde görev yapan 9 ortaokul müdürü katılmıştır. Çalışma grubunda yer alan yöneticiler daha önce farklı okullarda idarecilik görevinde bulunmuşlardır. Okul yöneticileri ile görüşmeler 2022 - 2023 yılı eğitim öğretim döneminde gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden önce ilgili okul müdürleri telefon ile aranarak görüşme için randevu alınmıştır. Görüşmeler sırasında katılımcıların kişisel bilgilerinin ve çalıştıkları okulların gizli tutulacağı, araştırmada gerçek isimler yerine kod adlar kullanılacağı belirtilmiştir. Görüşme esnasında sorular sorulmuş, sorulara verilen yanıtlar kaydedilmiş ve görüşmenin tamamlanması ile teşekkür edilerek görüşme sonlandırılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Okullarda olumlu bir iklim için alınan kararlar okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda ve ekip halinde alınmalıdır. Karar almayı kolaylaştıran bir okul kültürü gereklidir. Alınan kararlara okulun tüm paydaşları uyarak sahip çıkmalıdır. Karar alma süreci karmaşık halden çıkarılmalı ve standart bir süreç oluşturulmalıdır. Okulun bağlı olduğu üst yönetimler okulun kararlarını desteklemelidir. Karar sürecine katılım gösterilmelidir. Alınan kararların uygulanması gerekmektedir. Planlar okul ihtiyaçlarına uygun olmalı ve planlarda öncelikle öğrenci yararı gözetilmelidir. Planlara yönelik okul paydaşlarının tepkisi veya ilgisizliği göz önüne alınmalıdır. Planlamada kapsayıcılık istenilen düzeyde olmalıdır. Planlar okulun vizyonuna ve misyonuna uygun olmalı, bürokratik beklentileri yerine getirmeli ve okulun bağlamına uygun olmalıdır. Dış paydaşlarla sağlıklı bir iletişim kurulmalıdır. Okul içi ve dışı paydaşlardan sürekli geri bildirim sağlanmalıdır. Okullarda iş birliğine yönelik ilginin düşük olması halinde bu ilginin artırılması gerekmektedir. Ortak amaçlar doğrultusunda hareket edilmelidir. Bireysel doğrularla hareket edilmemeli ve kişisel yarardan çok örgütsel yarar gözetilmelidir. Ortak amaçlar doğrultusunda hareket etmenin olumlu okul iklimi için koordinasyon açısından okula katkı sağlayacağı unutulmamalıdır. Paydaşlar birlikte çalışmaya teşvik edilmelidir. Motivasyonu artırmak için sosyal etkinliklere katılım sağlanmalıdır. Okullardaki olumlu iklimin oluşmasında okul yöneticilerinin etkileme yeteneklerinin de önemli olduğu unutulmamalıdır. İyi niyetli yaklaşımlarla güven oluşturulmalıdır. Adil olunmalı, kişisel durumlar iş ortamına yansıtılmamalıdır. Değerlendirme sürecine yönelik gözlem yapılmalı, gelişim süreci izlenmeli, performanslara ilişkin dönüt sağlanmalı, etkili ve nesnel değerlendirme araçları oluşturulmalıdır. Ayrıca değerlendirme sürecinin daha çok akademik başarıyla ilişkili olduğu bilinmelidir.

**Anahtar Kelimeler**: Yönetim süreçleri, okul iklimi, eğitim yönetimi

**Kaynakça**

Binbaşıoğlu, C. (1988). *Eğitim yöneticiliği*. Binbaşıoğlu Yayınevi.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. SAGE Publications.

Dewitt, P. & Slade, S. (2014). *School climate change*. ASCDarias

Karagöz, B. K. (2006). *Okul yöneticilerinin yönetim süreçleri açısından karşılaştıkları problemler.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.

Magretta, J. (2002). *What management is*. BusinessSummaries

Meriwether, C. & Duyar, İ. (1997). *Okul yönetimi*. Ankara: YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi geliştirme projesi. Ankara: MEB Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Dizisi

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. SAGE Publications

Resmi Gazete (2003). Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2003/08/20030827.htm#1

Taş, H. (2002). Yaratıcı örgüt kültürünün oluşturulmasında yönetim süreçlerinin yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 532-555.

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

# Değişime Hazır Olma ve Etkili Okul Arasındaki İlişkide Okul Büyüklüğünün Düzenleyici Rolü

Şebnem Yazıcı
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

**Problem Durumu**

Bilgi ve teknolojinin yoğun kullanılması hızlı bir değişim sürecini beraberinde getirmiş ve toplumun her alanında olduğu gibi eğitim örgütlerini de etkilemiştir. Öğretmenlerin değişimi olumlu algılamaları, hazır olmaları değişim sürecinin başarılı veya başarısız olacağını anlamak için önemlidir (Eby et al., 2000; Yazıcı, 2020). Değişim çalışanlar için tedirgin edici, zorlu bir süreçtir. Çalışanlar değişimi tam anlamıyla anlayamadığında değişime karşı direnç gösterebilir ve değişim hakkında yeni bilgi ve beceri edinmekten kaçınabilirler (Kotter & Schlesinger, 2008). Değişimin riskli yönlerini kabul eden, direnmek yerine yeni bilgi ve beceri aramada aktif olmayı tercih eden bireyler işleriyle ilgili sorunları çözebilmede etkin ve değişime hazırlardır (Cunnigham vd., 2002). Değişime hazır olduklarında ise performanslarına etki edebilecek yüksek üretkenliğe neden olabilirler (Alqudah, Carballo-Penela, & Ruzo-Sanmartín, 2022; Vakola & Nikolaou, 2005; Vakolao, 2014). Çalışanların bu üretken davranışları yaratıcı iş faaliyetlerine yönelterek örgütü daha başarılı ve etkili bir hale getirebilirler.

Örgütsel etkililik örgütün verimliliğini, niteliğini etkileyen önemli bir etkendir (Balcı, 2014). Bu yüzden okulların etkililiği ile ilgili tartışmalar uzun zamandır yapılmaktadır. Etkili okullarda olumlu okul, aile iş birliğinin olduğu, öğrenci gelişiminin sık sık takip edildiği, yüksek başarı beklentisinin yanı sıra öğretmeyi ve öğrenmeyi teşvik eden bir anlayış hakimdir (Lununburg & Ornstein, 2013). Aynı zamanda etkili okullarda okul müdürlerinin öğretimsel liderlik gösterdiği, ortak planların yapıldığı, katılımcı kararların alındığı, sorumluluk duygusuna sahip öğretmen ve öğrencilerin bulunduğu yerlerdir (Şişman, 2020). Etkili okulun bu olumlu özelliklerinin ortaya çıkmasında okul büyüklüğünün tartışılması gereken bir konu olduğu belirtilmektedir (Lununburg & Ornstein, 2013). Araştırmalar okul büyüklüğünü hem öğretmen tutumlarında hem de öğrenci başarısında belirleyici bir unsur olduğu (Lee & Loeb, 2000) ve okulun etkililiğine katkı sağladığına işaret etmektedir (Suna, 2018). Bu yüzden değişimin gerekli ve hazır olduğu inancını geliştiren öğretmenlerin, okul etkililiği ile ilişkisini ve okul büyüklüğünün bu ilişkiye nasıl katkı sağladığının belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmüştür. Bu araştırmada öğretmenlerin değişime hazır olma durumları (Biliş, Duygu, Kararlılık) ile etkili okul arasındaki ilişkide okul büyüklüğünün düzenleyici rolünü belirlemeyi amaçlamaktadır.

**Yöntem**

*Araştırma Modeli:* Araştırmada, değişime hazır olma ile okul etkililiği arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak ve okul büyüklüğünün düzenleyici rolünü belirlemeyi amaç edinilmiştir. Bu amaçla iki değişen arasındaki ilişkinin tespit edilmesine yönelik nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli araştırma verilerinin istatistiksel sonuçlarla ilişkilendirilerek yorumlama olanağı tanır (Creswell, 2017).

*Evren Örneklem:* Araştırmanın evreni, 2022-2023 eğitim öğretim yılı İstanbul ili ve ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullarda görev yapan 307 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın evrenini belirlemek için "Olasılıksız Örnekleme" yöntemlerinden biri olan "Kolayda Örnekleme" yöntemi kullanılmıştır. Örneklemi oluştururken ulaşılması kolay öğretmenleri araştırmaya dahil edebilmek hem ekonomik hem de zaman bakımından tasarruf etmek için kolayda örnekleme yöntemi seçilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2018).

*Verilerin Toplanması:* Araştırmanın verileri Goole Forms uygulamasıyla ölçek formlarıyla elde edilmiştir. Veri toplama süreci içerisinde İstanbul ilinde farklı sosyo-ekonomik okullar tercih edilerek tamamen gönüllülük esasına göre uygulanmıştır. Ölçekte etik açıklamalara yer verilmiştir.

*Veri Toplama Araçları:* Araştırmada katılımcılara Öğretmen Bilgi Formu, Etkili Okul Ölçeği (EÖ), Değişime Hazır Olma Ölçeği (DHO) olmak üzere iki ölçek uygulanmıştır. Değişime Hazır Olma Ölçeği Kondakçı, Zayim ve Çalışkan (2013) tarafından Likert tipi geliştirilmiş ve 12 maddeden oluşmaktadır. Değişime Hazır olma ölçeği "kararlılık boyutunda değişime hazır olma", "bilişsel boyutta değişime hazır olma" ve "duygu boyutunda değişime hazır olma" olmak üzere üç alt boyuttan oluşur. Bu araştırmada Cronbach's Alpha değeri genel DHO 0.90 olduğu belirlenmiştir. Alt boyutları ise sırasıyla 0.82, 0.78, 0.85 değeri tespit edilmiştir.

Araştırmada kullanılan ikinci ölçek olan Etkili Okul Ölçeği, Abdurrezzak ve Uğurlu (2019) tarafından geliştirlmiştir. Etkili okul ölçeği "yönetici", "öğretmenler", "okul ortamı ve eğitim süreci", "öğrenciler" ve "okul çevresi ve veliler" olmak üzere beş alt boyut ve 31 maddeden oluşmaktadır. Bu araştırmada ise genel etkili okul Cronbach's Alpha değeri 0.94 belirlenmiştir. Alt boyutları ise sırasıyla 0.77, 0.92, 0.86, 0.93, 0.86 Araştırmada okul büyüklüğünü okulların toplam öğrenci sayıları dikkate alınarak hesaplanmıştır.

*Verilerin Analizi:* Araştırma verilerinin analizleri SPSS Statistics 26 yazılımı ile çözümlenmiştir. Bu araştırmada, değişime hazır olma ile etkili okul arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla SPSS Statistics ile normallik ve korelasyon analizleri yapılmıştır. Düzenleyici analiz için Hayes (2017) tarafından geliştirilen SPSS PROCESS Makro yazılımına başvurulmuş ve Model 1 kullanılarak analiz edilmiştir. Düzenleyici değişken, bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki ilişkinin yönünü ve şiddetini etkileyen değişkene denir. Düzenleyici değişkendeki her bir değişim, bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki ilişkiyi değiştir (Karagöz, 2019)

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Öğretmenlerin Değişim karşısında Hazır olma durumları ile etkili okul arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu ilişki Bilişsel Boyutta Değişime Hazır Olma ($r= .284$, $p <0.01$) düşük, Kararlılık Boyutunda Değişime Hazır Olma ($r= .348$, $p <0.01$) orta düzeyde ilişki bulunurken Duygu Boyutunda Değişime Hazır Olma ($r= .044$, $p >0.05$) anlamsız bulunmuştur. Ayrıca okul büyüklüğü değişkeni, Değişime Hazır Olma ve Etkili okul arasında ilişki tespit edilememiştir ($p>0.05$).

Düzenleyici analiz sonuçlarına göre ise okul büyüklüğü bilişsel boyutta Değişime Hazır Olma ve Duygu Boyutunda Değişime Hazır Olma ile düzenleyici rolü tespit edilmemiştir. Yine analiz sonuçlarına göre Kararlılık Boyutunda Değişime Hazır Olma ile etkili okul arasında okul büyüklüğünün düzenleyici rolü tespit edilmiştir. Bulgular düzenleyici terimin (Kararlılık Boyutunda Değişime Hazır Olma * Etkili Okul) okul büyüklüğü üzerindeki etkileşimsel etkinin anlamlı olduğunu göstermiştir ($\beta= .1484$, $p<0.05$, 95% CI=[LLCI=0,0152, ULCI=0.2815], $t=2,1924$ $p<0.05$). Kararlılık Boyutunda Değişime Hazır Olma etkili okul üzerindeki değişimin yaklaşık % 13'ünü açıklamaktadır. Etkileşimsel değişkenin açıkladığı ilave varyans %1,37'dir. Okul büyüklüğü arttıkça Kararlılık Boyutunda Değişime Hazır Olmanın etkili okul üzenindeki etkisi artmaktadır. Bir başka değişle okullarda öğrenci sayısı arttıkça kararlı bir şekilde Değişime Hazır Olan öğretmenlerin etkili okul algıları daha fazla arttığını göstermektedir. Yine bulgular, alanyazında Değişime Hazır Olma ve okul büyüklüğünün gruplar arası farklılık oluşturmadığı (Kondakçı, Zayim & Çalışkan, 2010) ve düşük öğrenci sayısına sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin daha fazla etkili okul algısına sahip olduğu sonuçlarından farklılık göstermektedir (Güler, Çıkrıkçı & Akçay, 2020). Değişim sürecine katılmak isteyen, değişime hazır olan öğretmenler, okulları daha etkili kurumlar olarak görmektedir. Aynı zamanda büyük okullarda görev yapan öğretmenler muhtemelen daha fazla deneyim sahibi olması ve dinamik süreçleri yönetmeleri bu ilişkiye yön verdiği düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Değişime hazır olma, etkili okul, okul büyüklüğü

**Kaynakça**

Abdurrezzak, S., & Uğurlu, C. T. (2019). Etkili okul ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(1), 69-82.

Alqudah, I. H., Carballo-Penela, A., & Ruzo-Sanmartín, E. (2022). High-performance human resource management practices and readiness for change: An integrative model including affective commitment, employees' performance, and the moderating role of hierarchy culture. *European Research on Management and Business Economics, 28*(1), 100177.

Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. Edam.

Cunningham, C. E., Woodward, C. A., Shannon, H. S., MacIntosh, J., Lendrum, B., Rosenbloom, D., & Brown, J. (2002). Readiness for organizational change: A longitudinal study of workplace, psychological and behavioural correlates. *Journal of Occupational and Organizational psychology, 75*(4), 377-392.

Eby, L. T., Adams, D. M., Russell, J. E., & Gaby, S. H. (2000). Perceptions of organizational readiness for change: Factors related to employees' reactions to the implementation of team-based selling. *Human relations, 53*(3), 419-442.

Güler, G., Çıkrıkçı, R. N., & Akçay, P. (2020). Öğretmenlerin etkili okul algıları ve mesleki aidiyet düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(3), 1499-1511.

Hayes, A. F. (2017). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. Guilford publications.

Kondakçı, Y., Zayim, M. & Çalışkan, Ö. (2013). Değişime Hazır Olma Ölçeği'nin Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *İlköğretim Online, 12*(1), 23-35.

Kotter, J. P., & Schlesinger, L. A. (1979). Choosing strategies for change. *Harv. Bus. Rev. 57*, 106–114.

Lee, V. E., & Loeb, S. (2000). School size in Chicago elementary schools: Effects on teachers' attitudes and students' achievement. *American Educational Research Journal, 37*(1), 3-31.

Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2013). Educational administration [Eğitim yönetimi]. *Tran. Ed. G. Arastaman). Ankara: Nobel Yayıncılık.(Original edition 6. Publication year, 2012)*.

Suna, H. E. (2018). Okul etkililiğinin farklı modellere göre belirlenen akademik gelişimle ilişkisi. Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi

Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik anlayışı: Etkili okullar*. Pegem A Yayıncılık.

Vakola, M., & Nikolaou, I. (2005). Attitudes towards organizational change: what is the role of employees' stress and commitment?. *Employee relations*, *27*(2), 160-174.

Vakola, M. (2014). What's in there for me? Individual readiness to change and the perceived impact of organizational change. *Leadership & Organization Development Journal*, *35*(3), 195–209.

Yazıcı, Ş. (2020). *The pattern of relationship between teachers' learning agility, readiness for change and teacher performance*. (Doctoral dissertation). İstanbul Sabahattin University. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

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

# İş Doyumuna Psikolojiden Bakmak: Öğretmenlerin İş Doyumunda Benlik Ayrımlaşması, Deneyimsel Kaçınma ve Tükenmişliğin Rolü

Sevgi Yıldız
Ordu Üniversitesi

Şule Baştemur
Ordu Üniversitesi

Mustafa Alperen Kurşuncu
Ordu Üniversitesi

**Problem Durumu**

Çalışma hayatında işler genel olarak, iş arkadaşları ve yöneticiler ile iletişim ve etkileşimi, örgütün kural ve politikalarını izlemeyi, performans standartlarına uyum sağlama gibi ortak eylemleri gerektirdiğinden (Robbins ve Judge, 2013) iş doyumu çok çeşitli nedenlere bağlanabilmektedir. İş doyumu konusunda en çok kullanılan tanımı yapan Locke'a (1969) göre iş doyumu işgörenlerin işi ya da işteki deneyimlerini değerlendirmesi sonucu oluşan keyiflilik veya olumlu duygusal durum olarak tanımlanmaktadır.

Benliğin ayrımlaşması bireylerin başkalarından etkilenmeden kendi kararlarını alabilmesi, bireyin güçlü bir benlik duygusuna sahip olması ve duygu düşüncelerini başkalarından ayırabilmesi anlamında kullanılan bir kavramdır (Bowen, 1978). Bireyin denge arayışı olarak süregiden mücadelesi, hem sosyal/yakın ilişkilerde (aile, romantik ilişkiler, arkadaşlık vb.), hem de insanın günlük işleyişinde (bilişsel, duygusal ve davranışsal alanlarda) sıklıkla kendini göstermektedir. Benliğin ayrışması yüksek olan bireyler sosyal ve kişilerarası ilişkilerinde sakin ve esnek kalabilirler. Düşük benliğin ayrışması olan bireyler ise duygusal olarak tükenmiş ve streslidirler (Lampis, Cataudella, Busonera ve Skowron, 2017).

İlk olarak 1970'lerde tanımlanan tükenmişlik ise, genellikle önceden herhangi bir psikolojik veya psikiyatrik bozukluk öyküsü olmayan bireylerde ortaya çıkan, işle ilgili bir semptom kümesidir. Tükenmişlik, çalışanın beklentileri ve idealleri ile pozisyonunun gerçek gereksinimleri arasındaki bir uyuşmazlık tarafından tetiklenmektedir (Mealer vd, 2016). İş tükenmişliği, işyerindeki stresörlere karşı uzun süreli bir tepkiyi içeren psikolojik bir sendromdur. Spesifik olarak, çalışan ve iş arasındaki uyumsuzluk veya dengesizlikten kaynaklanan kronik gerilimi içermektedir (Maslach, 2003).

Deneyimsel kaçınma, bir kişinin belirli özel deneyimlerle (örneğin bedensel duyumlar, duygular, düşünceler, anılar, görüntüler, davranışsal yatkınlıklar) temas halinde kalmak istememesi ve bu deneyimlerden kaçınma biçimleri davranışsal zarara yol açsa bile bu deneyimlerin biçimini veya sıklığını değiştirmek için adımlar atmaya isteksiz olmasıyla ortaya çıkan bir olgudur (Hayes, Wilson, Gifford, Follette, ve Strosahl, 1996). Tanımdan da anlaşılacağı üzere kavramın iki bölümü bulunmaktadır. Bunlardan ilki bireylerin kendisi ile ilişkili bedensel duyumlardan duygulardan düşüncelerden anılardan uzaklaşması, ikinici ise bunları değiştirmek için hiçbir şey yapmamasıdır. Bireylerin yaşam süreçlerinde sağlıklı deneyimleme durumları olmaması nedeniyle bu durum zararlı bir kaçınma stratejisi olarak değerlendirilmektedir (Hayes, Strosahl ve Wilson, 1999).

Benlik ayrımlaşması kişinin bireyselliğini korurken yakın ilişkilerini de sürdürebildiği bir denge durumudur. Alan yazında benlik ayrımlaşması ile en çok ilişkilendirilen konu başlıkları psikolojik uyumsuzluk sonucu ortaya çıkan problem davranışlardır. Benlik ayrımlaşması bir beceri düzeyi olarak düşünüldüğünde kişinin özellikle de stresli ya da kaygı verici olabilen yaşantılar karşısında duygularını düzenleyebilmesinde ve doğru olduğunu düşündüğü kararlar doğrultusunda adımlar atabilmesinde belirleyici olabilmektedir. Öğretmenlerin bu tür becerilere sahip olmasını gerekli kılacak bir bağlama sahip olduğu söylenebilir. Öğretimsel sorumlulukları ve idari görevleri düşünüldüğünde öğretmenlerin yüksek düzeyde benlik ayrımlaşmasına sahip olması stresli durumlarla daha kolay başa çıkabilmelerini sağlayacağından iş doyumlarını da olumlu anlamda etkileyebilecektir. Deneyimsel kaçınma bu noktada kişilerin kendileri için zorlayıcı olabilecek duygu, düşünce veya davranışlarından kronik olarak kaçınma eğilimi taşımasına işaret etmektedir. Bu örüntü, kişi için örneğin kaygıyla baş etmede kısa süreli bir rahatlama sağlasa da, bu duygunun deneyimlenmemesinin yarattığı etki uzun süreli daha yıkıcı sonuçlar ortaya çıkarabilmektedir. Bu durum kişilerin tükenmişlik düzeyi üzerinde de etkili olabilir. Tükenmişlik düzeylerinin de iş tatmini üzerinde etkili olması beklenmektedir.

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin iş doyumlarının daha kapsamlı olarak anlaşılabilmesine yönelik geliştirilen bir modelde iş doyumunun benlik ayrımlaşması, deneyimsel kaçınma ve tükenmişlikle ilişkisinin incelenmesidir. Çalışma sonuçlarının örgütsel davranış alanyazınının yanı sıra araştırmacılara, ruh sağlığı uzmanlarına ve öğretmenlere çalışmalarında ve planlamalarında katkı sağlayabilir.

**Yöntem**

**Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evreni Türkiye'de okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde çalışmalarına devam etmekte olan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmada seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi (Teddlie ve Yu, 2007) kullanılmıştır. Tabachnick ve Fidell (2013) tarafından Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) analizleri için önerilen örneklem büyüklüğü ise 200 ve üstü katılımcıdır. Bu bağlamda, YEM analizleri için 336 katılımcıya ulaşılmıştır.

**Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, İş Tatmini Ölçeği, Tükenmişlik Ölçeği, Benliğin Farklılaşması Envanteri Kısa Formu ve Kabul ve Eylem Formu-II kullanılmıştır.

**Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırmanın verileri Türkiye'nin farklı illerinde ve farklı kademelerde yer alan kamu okullarında görev yapan öğretmenlerden gönüllük esasına uygun olarak 2022-2023 eğitim-öğretim yılında çevrimiçi toplanmıştır. Verilerin analiz süreci devam etmektedir.

Araştırmada betimleyici istatiksel analizler (ortalama, standart sapma) ve korelasyon analizi için SPSS programı kullanılacaktır. Daha sonra, modeldeki değişkenler arasında yapısal ilişkileri analiz etmek için AMOS 24 aracılığıyla Yapısal Eşitlik Modelinden (YEM) yaralanılacaktır. YEM analizi, birden çok değişken arasındaki ilişkiyi incelemek ve bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde doğrudan ve dolaylı etkileri olup olmadığına bakmak için kullanışlı bir analizdir. Yapısal eşitlik modelleri gözlenen değişkenler (observed variable) ve örtük değişkenler (latent variable) arasındaki nedensel ilişkilerin ve korelasyon ilişkilerinin bir arada bulunduğu modellerin test edilmesi için kullanılan istatistiksel bir teknik olup bağımlılık ilişkilerini tahmin etmek için, varyans, kovaryans analizleri, faktör analizi ve çoklu regresyon gibi analizlerin birleşmesiyle meydana gelen çok değişkenli bir yöntemdir (Tüfekçi ve Tüfekçi, 2006).

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmanın analizleri devam etmektedir. Araştırmada benlik ayrımlaşması ve iş doyumu arasında anlamlı bir ilişki olması ve benlik ayrımlaşmasının iş doyumunu doğrudan etkilemesi beklenmektedir. Benlik ayrımlaşması yüksek olan öğretmenlerin iş doyumlarının yüksek; benlik ayrımlaşması düşük olan öğretmenlerin iş doyumlarının ise düşük olması beklenmektedir. Araştırmanın sonucunda deneyimsel kaçınma ve iş doyumu arasında anlamlı bir ilişki olması ve benlik ayrımlaşmasının iş doyumunu doğrudan etkilemesi beklenmektedir. Deneyimsel kaçınması yüksek olan öğretmenlerin iş doyumlarının düşük; deneyimsel kaçınma düzeyi düşük olan öğretmenlerin iş doyumlarının ise yüksek olması beklenmektedir. Araştırmanın sonucunda tükenmişlik ve iş doyumu arasında anlamlı bir ilişki olması ve benlik ayrımlaşmasının iş doyumunu doğrudan etkilemesi beklenmektedir. Tükenmişlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin iş doyumlarının düşük; tükenmişlik düzeyi düşük olan öğretmenlerin iş doyumlarının ise yüksek olması beklenmektedir. Ayrıca üç bağımsız değişken olan benlik ayrımlaşması, deneyimsel kaçınma ve tükenmişlik değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olması ve dolaylı olarak da iş doyumu üzerinde etkili olması beklenmektedir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin değerlendirilmesinde köken aileyle ilişkili değişkenlerin (ör: benlik ayrımlaşması) de göz önünde bulundurulup bulundurulmayacağı açıklanacaktır. Ayrıca araştırma sonucunun psikolojik kavramlar olan benlik ayrımlaşması, deneyimsel kaçınma ve tükenmişlik örgütsel davranış bağlamında ele alınmış ve bu alanyazının en önemli kavramlarından olan iş doyumu ile ilişkileri disiplinler arası incelenerek önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: İş doyumu, tükenmişlik, benlik ayrımlaşması, deneyimsel kaçınma, öğretmen

**Kaynakça**

Bowen, M. (1978). *Family therapy in clinical practice.* Jason Aronson.

Hayes, S. C., Strosahl, K. ve Wilson, K. (1999). *Acceptance and Commitment Therapy: Understanding and treating human suffering.* Guilford Press.

Hayes, S. C., Wilson, K. G., Gifford, E. V., Follette, V. M. ve Strosahl, K. (1996). Experiential avoidance and behavioral disorders: A functional dimensional approach to diagnosis and treatment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 64*(6), 1152.

Lampis, J., Cataudella, S., Busonera, A. ve Skowron, E. A. (2017). The role of differentiation of self and dyadic adjustment in predicting codependency. *Contemporary Family Therapy, 39*(1), 62-72.

Locke, E. A. (1969). What is job satisfaction? *Organizational Behavior and Human Performance, 4*(4), 309-336.

Maslach, C. (2003). Job burnout: New directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science, Oct., 12(*5), 189-192.

Mealer, M. Moss, M. Good, V. Goza, D. Kleinpell R. ve Sessler, C. (2016). What is burnout syndrome (BOS)? Am. J. Respir. Crit. *Care Med. 194* 1–2. https://doi.org/10.1164/rccm.1941P1

Robbins, S. P. ve Judge, T. A. (2013). *Örgütsel davranış (14. Basımdan Çeviri).* Nobel akademik yayıncılık ve eğitim danışmanlık.

Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics. (6th ed.).* Pearson/Allyn & Bacon.

Tüfekçi, N. ve Tüfekçi, Ö. K. (2006). Bankacılık Sektöründe Farklı Olma Üstünlüğünün ve Müşteri Sadakatinin Yarattığı Değer: Isparta İlinde bir Uygulama. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2*(4), 170-183.

# Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Okul İklimi ve Öğretmen Öznel İyi Oluşu Yönüyle İncelenmesi

Tuğba Uzun
Gazi Üniversitesi

Fatih Şahin
Gazi Üniversitesi

**Problem Durumu**

Bu araştırmada öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile okul iklimi arasındaki ilişkide öğretmen öznel iyi oluş durumunun aracı rolü incelenmiştir.

Eğitimin uygulama alanı olan ve toplumların en önemli kurumlarından olan eğitim kurumlarında da ciddi bir etkililik sağlamak ve bunu devam ettirebilmek için örgütsel bağlılığın güçlü olması gerektiği kaçınılmazdır. Öğretmenlerin okul ortamlarının niteliğine yönelik algıları, örgütsel bağlılıklarını ve dolayısıyla da işteki motivasyon ve performanslarını ve okulda sunulan eğitimin niteliğini etkilemektedir (Hoy & Miskel, 1987; Tsui & Cheng, 1999).

Örgütsel bağlılığın ilişkili olduğu kavramlardan biri de okul iklimidir. Okul iklimi kavramı, algılamaya bağlı olan psikolojik bir durumdur ve öğretmenlerin, öğrencilerin ve diğer çalışanların okul ortamına yönelik algılarını yansıtan okul ikliminin öğrenci ve öğretmen davranışları üzerinde etkili olduğunu söylemek mümkündür (Hoy, 1990; Dönmez ve Korkmaz, 2011). Öğretmenlerin okul ortamlarına yönelik algıları; öğretmenlerin örgütlerine olan bağlılığını, çalışma motivasyon ve performanslarını dolayısıyla da okullarda sunulan eğitimin niteliğini ve okul etkililiğini etkilemektedir (Hoy vd., 1991).

Açık iklime sahip okullarda, yönetici ve öğretmenler uyum içerisinde çalışmakta, iletişimler açık ve net bir şekilde gerçekleşmektedir. Bu bağlamda öğretmenler okulda yaptıkları işe ve okula yoğun olarak bağlılık göstermektedirler. Kapalı okul ikliminde ise örgütün tüm üyeleri ilgisiz ve aralarındaki etkileşim düşüktür. Böyle bir okul ikliminde ise çalışanların görev başarı ve sosyal ihtiyaç tatminleri yok denecek kadar azdır. Dolayısıyla kapalı okul iklimine sahip okullarda öğretmenlerin motivasyon ve performansları düşük, örgütsel bağlılıkları zayıftır (Halpin & Croft, 1963; Hoy vd., 1991).

Çalışan bireylerin kurumla olan ilişkilerini biçimlendiren, verimlilik ve performanslarını arttıran, örgüt üyeliğinin devam ettirilmesinde güçlü bir etkisi olan psikolojik bir durum olan örgütsel bağlılığı yükseltmenin yollarından birisi de çalışan bireylerin yaşamlarını hem duygusal hem bilişsel olarak değerlendirmelerini kapsayan öznel iyi oluş düzeyinin yüksek tutulmasıdır (Kılıç, Karaman ve Yoldaş, 2020; Allen & Meyer,1990). Bireyler, yaşam ve deneyimlerini ne kadar olumlu yorumlar, yaşamlarından ve kendilerinden ne kadar memnun olurlar ise öznel iyi oluş da bir o kadar yüksek olmaktadır (Diener, Lucas & Oishi, 2003). Bir başka ifade ile insanlar, hoş duyguları nahoş duygulara göre daha fazla hissettiklerinde ve zevkleri acılara göre daha fazla deneyimleyip hayatlarından memnun olduklarında öznel iyi oluşları yüksek olmaktadır. Değerli bir yaşamın ve ruh sağlığının ek özellikleri bulunmaktadır ancak öznel iyi oluş alanı, insanların kendi yaşamlarına ilişkin değerlendirmelerine odaklanmaktadır (Campbell, 1976; Diener, 2000; Diener, Lucas & Oishi, 2003). Bir toplumun geleceği ve gelecekteki refah seviyesi için toplumun her kesimi etkileme ve şekillendirme gücü bulunan öğretmenlerin öznel iyi oluş seviyelerinin yüksek olması, toplumlar için büyük önem taşımakta olup (Ergün ve Nartgün, 2017) toplumsal bir yatırım olarak görülmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin mutlu olması, ülkenin geleceğini oluşturacak olan öğrencilerin mutluluğunun temelini oluşturmaktadır.

Tüm incelemeler neticesinde okul iklimi ve örgütsel bağlılık (Busby, 1992; McMurray, Scott & Pace, 2004; Yüceler, 2009) ve öznel iyi oluş ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalar yapılmış olup (Bilgin, 2018; Köylü ve Gündüz, 2019; Kılıç, Karama ve Yoldaş, 2020) öznel iyi oluş, okul iklimi ve örgütsel bağlılık ilişkisini araştıran çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma; örgütsel bağlılık, okul iklimi ve öznel iyi oluş boyutları arasındaki ilişkiyi ortaya koyması bakımından eğitim yönetimi alanına önemli bir katkı sunacağı ve okullarda örgütsel bağlılığın geliştirilmesine yönelik birtakım bulgular sunacağı düşünülmektedir.

**Yöntem**

Nicel olarak tasarlanan bu araştırmada değişkenler arası ilişkiler yapısal eşitlik modeli ile test edilmiştir. Araştırma verileri, 2021-2022 Eğitim Öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ortaokullarda görev yapan 607 öğretmenden kolay ulaşılabilir örnekleme yolu ile toplanmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formunun yanı sıra; örgütsel bağlılık ölçeği, okul iklimi ölçeği ve öğretmen öznel iyi oluş ölçeği kullanılmıştır. Anketin birinci bölümünde kişisel bilgiler yer almaktadır. Bu bilgiler öğretmenin görev yaptığı okulun bulunduğu ilçe, cinsiyet, branş, öğrenim durumu, öğretmenlik mesleğindeki toplam hizmet süresi, halen görev yaptığı okuldaki hizmet süresi şeklindedir. Anketin ikinci bölümünde "Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği" yer almaktadır. Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği, 4'lü likert tipi 8 sorudan oluşmaktadır. Anketin üçüncü bölümünde "Okul İklimi Ölçeği" yer almaktadır. Okul İklim Ölçeği 5'li likert tipi 25 sorudan oluşmaktadır. Anketin dördüncü bölümünde "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" yer almaktadır. Örgütsel Bağlılık Ölçeği, 5'li likert tipi 18 sorudan oluşmaktadır.

Yüz yüze görüşme yolu ile toplanan araştırma verileri üzerinden betimsel analizler yapılmış olup değişkenler arası ilişkiler; korelasyon analizi ile ortaya konulmuş ve regresyon analizi yapılmıştır. Ayrıca örgütsel bağlılık ve okul iklimi arasındaki ilişkide öğretmen öznel iyi oluşunun aracı rolü, yapısal eşitlik modeli ile test edilmiştir.

Verilerin analizi SPSS 22.00 istatistik paket programları kullanılarak yapılmıştır. Verilerin analizi iki ardışık aşamada takip edilmiştir. Birinci aşamada veriler eksik değer, aykırı değer, normallik, çoklu değişme açısından incelenmiş olup böylece verilerin yapılacak analiz tekniklerinin önkoşulu olan sayıltıları karşılayıp karşılamadığı test edilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma sonucunda öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri %62,35; okul iklimine ilişkin algıları % 83,22; öznel iyi oluş düzeyleri ise % 25,55 olarak belirlenmiştir.

Aracılık etkisinin belirlenmesi amacıyla algılanan okul iklimi ölçeğinin bağımsız, örgütsel bağlılık ölçeğinin bağımlı, öznel iyi oluş ölçeğinin ise aracı değişken olarak alınmıştır.

Aracılık etkisinin belirlenmesi için bazı varsayımların sağlanması gerekmektedir. İlk varsayımda (c yolu) bağımsız değişkenin (okul iklimi) bağımlı değişken (örgütsel bağlılık) üzerindeki etkisinin anlamlı olması gerekmektedir. İkinci aşamada ( a yolu) bağımsız değişkenin (okul iklimi) aracı değişken (öznel iyi oluş) üzerindeki etkisinin anlamlı olması gerekmektedir. Üçüncü aşamada hem bağımsız, hem aracı değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi ( a+c ) incelendiğinde, birinci aşamada anlamlı olan ilişkisinin azalması ya da anlamsız hale gelmesi gerekmektedir.

İlk aşamada bağımsız değişkenin (algılanan ebeveyn ilişkisinin) bağımlı değişken (yetişkin bağlanma stilleri) üzerindeki etkisinin anlamlılığı incelenmiştir. Model uyum indislerine göre modelin iyi uyum gösterdiği görülmüştür.

Katsayıların anlamlılık düzeyleri incelendiğinde Yönlendiricilik alt boyutunun duygusal bağlılık üstündeki etkisi, samimilik alt boyutunun duygusal bağlılık üzerindeki etkisi ile normatif bağlılık üzerindeki etkisinin anlamlı olmadığı için varsayım sağlanmadığından dolayı bu etkiler üzerinde öznel iyi oluşun aracılık etkisinden söz edilemeyecektir.

İkinci aşamada ise sınırlayıcılık alt boyutunun okul bağımlılığı üzerindeki etkisi anlamsız, diğer etkiler ise anlamlı düzeydedir. Bu yüzden bu varsayım belirtilen etki için sağlanmamış diğer etkiler için sağlanmış durumdadır.

Üçüncü adımda aracı değişken ve bağımsız değişken aynı anda modele alınıp ilk aşamadaki varsayımı sağlayan bağımlı değişkenin alt boyutları bağımlı değişken olarak alınıp model test edilmiştir. Etkilerin anlamlılık düzeyi incelendiğinde samimilik alt boyutunun devam bağlılığı üzerindeki etkisi ilk modelde anlamlı iken bu adımda anlamsız hale geldiğinden dolayı, samimilik alt boyutunun devam bağlılığı üzerindeki etkisinde öznel iyi oluş ölçeğinin tam aracılık etkisi olduğu söylenir.

Destekleyicilik alt boyutunun örgütsel bağlılık ölçeği alt boyutları üzerindeki etkisi ilk modele göre etkisi azaldığı için destekleyicilik alt boyutunun örgütsel bağlılık üzerindeki etkisinde öznel iyi oluş ölçeğinin kısmi aracılık etkisinin olduğu söylenebilir.

Yönlendiricilik alt boyutunun devam bağlılığı ve normatif bağlılık alt boyutu üzerindeki etkisi, ilk modele göre azaldığı için yönlendiricilik alt boyutunun devam bağlılığı ve normatif bağlılık üzerindeki etkisinde öznel iyi oluş ölçeğinin kısmi etkisinin olduğu söylenir.

**Anahtar Kelimeler**: Örgütsel bağlılık, okul iklimi, öznel iyi oluş

**Kaynakça**

Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance, and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology, 63*(1), 1-18.

Bilgin, Y. (2018). *Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin yaşam kalitesi, psikolojik iyi oluş ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Busby, T. M. (1992). Patterns of Organizational Climate and Organizational Commitment in Allied Health Education Units. *Dissertation Abstracts International, 52* (7): 2336-A.

Campbell, A. (1976). Subjective measures of well-being. *American Psychologist, 31(2), 117.* https://doi.org/10.1037/0003-066X.31.2.117

Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist, 55,* 34-43. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34

Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2003).Personality, culture, and subjective well-being: emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology, 54,* 403-425.

Dönmez, B. ve Korkmaz, M. (2011).Örgüt kültürü-örgüt iklimi ve etkileşimleri. *Uluslararası Hakemli Akademik Sosyal Bilimler Dergisi,* 2 (1), 169-186.

Ergün, E. ve Nartgün, S. Ş. (2017). Öğretmen öznel iyi oluş ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması.*Sakarya University Journal of Education, 7(*2), 385-397.

Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago: Midwest Administration Center of the University of Chicago.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (1987). *Educational administration:Theory, research, and practice (4th ed.).* New York: McGraw-Hill.

Hoy, W. K. (1990). Organizational climate and culture: A conceptual analysis of the school workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 1*(2), 149-68.

Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools / healthy schools: Measuring organizational climate (1 st ed.).* Newbury Park: SAGE Publications.

Kılıç, B., Karaman, M. ve Yoldaş, A. (2020). Örgütsel bağlılığın psikolojik iyi oluş üzerindeki etkisi. *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Dergisi. 8* (1), 83-100.

Köylü D. ve Gündüz Y. (2019). Öğretmenlerin karar alma sürecine katılım düzeylerinin örgütsel bağlılık ve psikolojik iyi oluş ile ilişkisi.*Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,15:*280-299.

McMurray, A. J., Scott, D. R., & Pace, R. W. (2004). The relationship between organizational commitment and organizational climate in manufacturing. *Human Resource Development Quarterly, 15* (4), 473-488.

Tsui, K. T., & Cheng, Y. C. (1999). School organizational health and teacher commitment: *A contingency study with multi-level analysis. Educational Research and Evaluation, 5*(3), 249- 268.

Yüceler, A. (2009). Örgütsel bağlılık ve örgüt iklimi ilişkisi: teorik ve uygulamalı bir çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (22),* 445-458.

# The Investigation of the Effect of Mindfulness Level of the Teachers on Their Professional Development

Özgün Çekiç
Ankara Üniversitesi

**Problem Statement**

Teacher professional development defines all the activities that the teachers can be exposed to in their practice in order to improve class instruction (Ajani, 2018). Adeogun (2006) stated that by taking into consideration skills, knowledge, behaviors, perceptions, professional performance and professional functions in the classroom, professional development activities of the teachers are linked to generic development of the teachers. In order to work efficiently, introductory behaviors, skills and knowledge of teaching profession are not adequate, and these may not be necessarily linked to dynamic situations in the education. That is why, the teachers need to be educated continuously and adequately (Ajani, 2018). When the study of Dottin (2009) and the reports of the National Council for Accreditation of Teacher Education (2006) are investigated, there is a skill area that attracts the attention as one of the skills that are related to effective teaching as a professional orientation. This skill area is called as "mind habits" by Roeser, Skinner, Beers, Patricia and Jennings (2012). Mindfulness is defined by Kabat-Zinn (1994) as "being attentive in a specific manner, by being aware of, at the current time, without being judgemental". In other words, it is a situation of mental processes. Mind habits are defined by Costa and Kallinick (2011) as when confronting with problems and unknown answers, the attitudes related to behaving rationally. These kinds of habits include taking information through all the senses, knowing the experience and reflecting it in a nonjudgemental manner, flexibility in problem solving, emotion regulation, resilience in the face of problems and showing compassion to others through empathy (Jennings & Greenberg, 2009; National Council for Accreditation of Teacher Education 2006). Occupations in the human services, like being a teacher, naturally, include high level of uncertainty and emotionality and require being attentive to the others and that is why, it requires mind habits related to emotion regulation and relationship management skills (Helsing, 2007; Schutz & Zembylas, 2009; Zapf, 2002). At this point, it is argued that mindfulness training positively affects teachers' workplace environment, wellbeing, establishing supportive relationship with the students, maintaining this relationship and creating a classroom environment that is suitable for student participation by changing and improving mental states of the teachers.

**Research Methods**

Bringing together 5 different scales evaluating the concept of mindfulness. The Mindfulness Scale measures the key features that define mindfulness. The high scores obtained from this scale, which is a dotted Likert type, indicate conscious awareness. The scale indicates an increase in the level of mindfulness observation (8 items), definition (8 item), acting with awareness (8 items), not judging internal experiences (8 items) and unresponsiveness to inner experiences (7 items). The internal consistency coefficient of the original scale was reported between .75 and .91 (Baer et al., 2006). In addition, confirmatory factor analysis supported the 5-factor structure of the scale, The scale's openness to experience (r =.42), emotional intelligence (r =.60) and self-compassion (r =.53) positive, alexithymia (r = -.68), dissociation (r = -.62), neuroticism (r = -.55), emotion negatively with difficulty in regulation (r = -.52) and experiential avoidance (r = -.49). level has been shown to be related. Turkish translation of the scale by Kınay (2013) The 5-factor structure was determined in accordance with the original scale, and Cronbach Alpha internal consistency coefficients ranged from .67 to .85.

The present study is a quantitative quasi experimental design. The sample will consist of teachers. The level of teachers' mindfulness will be measured in three different time periods. Pre-test will be conducted before the mindfulness training for teachers. A post-test is to be implemented soon after the MBSR training and the final test will be followed in three months after the training. Repeated measures Anova will be used as the statistical technique. Data will be collected through mindfulness and teacher professional development scales.

**Expected/Temporary Results**

In this study, it is expected that mindfulness training will positively affect professional development of the teacher and the effect of mindfulness on the teachers will be emphasized. It is argued that the fact that the teachers have mindfulness qualities will make a positive impact on their personal development as well as classroom management skills, creating and sustaining supportive relationships with the students, professional development and school environment by increasing empathy with their colleagues and other staff members.

Eight-week standard the effect of the MBSR program on mindfulness attitudes pre-test, post-test andcomparison group comparisons will be made. In the international literature, MBSR applications are risky and disadvantageous in terms of stress. The sample selected in this study doesn't represent a certain risk group. The main point of the research is that it consists of teachers. In this study, the process mechanism of the MBSR program, participant teachers' affect and perceived stress levels were followed up for 8 weeks. Negative experiences that can trigger stress in the MBSR programIt is an effective practice both

in the acquisition of skills that can protect well-being and in the professional development of teachers. The conclusion that it may be positive contribution MBSR programme on professional development.

**Keywords:** Mindfulness, mindfulness training, professional development of the teacher

**References**

Adeogun, A. A. (2006). Instructional resources and school effectiveness in private and public secondary schools in Lagos State. Lagos Journal of Educational Administration and Planning 1(1) pp. 74 – 81.

Ajani OA (2018) Needs for In-service Professional Development of Teachers to Improve Students' Academic Performance in Sub-Saharan Africa. Arts Social Sci J 9: 330. doi: 10.4172/2151-6200.1000330

Costa, A. L., & Kallinick, B. (2011). Describing 16 habits of mind. Retrieved January 1, 2011, from http://www.instituteforhabitsofmind.com

Dottin, E. S. (2009). Professional judgment and dispositions in teacher education. Teaching and Teacher Education, 25, 83 – 88.

Helsing, D. (2007). Regarding uncertainty in teachers and teaching. Teaching and Teacher Education, 23, 1317 –1333.

Jennings, P. A., & Greenberg, M. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to child and classroom outcomes. Review of Educational Research, 79, 491–525.

Kabat-Zinn, J. (1994). Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life. New York: Hyperion.

National Council for the Accreditation of Teacher Education. (2006). Professional standards for the accreditation of schools, colleges, and departments of education. Retrieved October 4, 2006, from http:// www.ncate.org/public/unitStandardsRubrics.asp?ch=4

Roeser, R.W., Skinner, E., Beers, J. and Jennings, P.A. (2012). Mindfulness Training and Teachers' Professional Development: An Emerging Area of Research and Practice. Child Development Perspectives. Volume 6, Number 2, 2012, Pages 167–173

Schutz, P. A., & Zembylas, M., (Eds. 2009). Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives. New York: Springer.

Zapf, D. (2002). Emotion work and psychological well-being: A review of the literature and some conceptual considerations. Human Resource Management Review, 12,1 –32.

# Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterlik Algılarıyla Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişki

Yeliz Özkan Hıdıroğlu — MEB
Abdurrahman Tanrıöğen — Pamukkale Üniversitesi

**Problem Durumu**

21. yüzyıl pek çok değişimi beraberinde getirmiştir ve bu durumdan en çok etkilenen alanlardan biri eğitim sektörüdür. Eğitim sistemleri içerisinde hem nicelik hem de nitelik açısından önemli yer tutan öğretmenler önemli değişim ajanlarıdır (Özkan Hıdıroğlu ve Tanrıöğen, 2023). Öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi, beceri, donanım, düşünce ve tutumlar öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini yapılandırmaktadır (Eti ve Karaduman, 2020). Bu nedenle öğretmen adaylarının öğretmen olmak amacıyla aldıkları hizmetöncesi eğitimler, akademik bilgilerini mesleklerine aktarmalarına ve öğretmenlik kimliklerini oluşturmalarına katkıda bulunmaktadır (Krzywacki, 2009).

Yaşanan değişmeler hizmetöncesi eğitimi alan öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini sürekli yenileme ve geliştirmeye yönelik bir bakış açısı geliştirmeleriyle mümkün olmaktadır. Öğretmenler yaratıcı ve yenilikçi çözümler ortaya koymak için bilgi, beceri, donanım ve iç görülerini sürekli geliştirmelidirler. Bu durum yaşam boyu öğrenme kavramını ön plana çıkarmaktadır.

Günümüzde yaşam boyu öğrenme; bireylerin etkili ve verimli olarak yaşayabilmeleri için bilgi, beceri ve donanımlarını arttırma anlayışına dayanmaktadır (Ünlühisarcıklı, 2009). Yaşam boyu öğrenmenin bir parçası olan okullarda en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Toplumun her kesimiyle iç içe bulunan öğretmenlik mesleği hem öğretmenlik eğitimi alırken hem de öğretmenlik mesleğini yaparken öğretmenin sürekli kendini geliştirmesi gereken bir yapıdadır. Yaşam boyu öğrenmeyi öğrenmek ve keşfetmek öğretmenlik kariyerlerini olumlu etkileyecektir (Bohari, Mustamal ve Mohamad, 2020). Üniversiteler öğretmenlerin mesleklerinin yaparken karşılaşacakları çok sayıda zorluğu tahmin edemeyebilir ve bu doğrultuda hazırlayamayabilir (Matsumoto, Ramirez ve Conget, 2021). Ancak onlara yaşam boyu öğrenme eğilimlerini teşvik edecek fırsatları sunmalıdır. Nitekim Avrupa'daki 29 eğitim bakanının katkılarıyla hazırlanan Bologna Bildirisi'nde yaşam boyu öğrenmenin aktif kılınmasında üniversitelerin önemli rolü olduğu, üniversitedeki öğretimsel ve sosyal etkinliklerin yaşam boyu öğrenmenin ayrılmaz bir parçası olduğu ifade edilmiştir (Coşkun ve Demirel, 2012).

Bireylerin mesleki yeterlik algılarının ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha iyi seviyelere çıkarılabilmesi için öncelikle var olan durumlarının iyi bir şekilde tespit edilip analiz edilmesi gerekmektedir (Arslan, Sarıkaya ve Vatansever, 2016). Geleceğin mimarı olacak öğretmen adaylarının mesleki başarılarının arttırılmasında ve çağın koşullarına ayak uydurmalarında ön bilgiler sağlaması açısından bu araştırmanın sonuçlarının etkili olacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının mesleki yeterlikleri, yaşam boyu öğrenmelerine ilişkin algıları belirlemek ve mesleki yeterlikleriyle yaşam boyu öğrenmelerine ilişkin algıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırmanın alt problemleri;

- "Öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerine ve yaşam boyu öğrenmelerine ilişkin algıları ne düzeydedir?
- Öğretmen adaylarının mesleki yeterlik algılarıyla yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
- Öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerine ilişkin algıları yaşam boyu öğrenme eğilimlerini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?" şeklindedir.

**Yöntem**

Öğretmen adaylarının mesleki yeterlikleriyle yaşam boyu öğrenmelerin ilişkin algılarının arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırma nicel araştırmalardan ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın örneklemi 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Ege Bölgesi'ndeki bir kamu üniversitesindeki eğitim fakültesinde öğrenim gören 347 öğretmen adayıdır. Araştırmada 19 uç değer atılmış ve 328 öğretmen adayının verileri üzerinden araştırma ilerletilmiştir. Araştırmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veri toplamak amacıyla "*Kişisel Bilgi Formu*", Yengin Sarpkaya ve Altun (2021) tarafından geliştirilen "*Öğretmen Adayları Mesleki Yeterlik Ölçeği*" ve Wielkiewicz ve Meuwissen (2014) tarafından geliştirilen ve Engin, Kör ve Erbay (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "*Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği*" kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda öğretmen adaylarına cinsiyetleri (kadın/ erkek), yaşları (19 ve öncesi/ 20/ 21/ 22/ 23/ 24 ve sonrası), bölümleri, öğretim türleri (lisans/ formasyon), sınıf düzeyleri (1./ 2./ 3./ 4. Sınıf) ve lisans üstü eğitim alma istekleri (Evet/ Hayır) sorulmuştur. Kullanılan ölçekler 5'li likert tipindedir. Ölçekleri hazırlayan araştırmacılardan kullanım izinleri ve ölçekleri uygulamak için de etik kurul izinleri alınmıştır. Veriler dijital ortamda google form linki paylaşılarak sadece gönüllü öğretmen adaylarından toplanmıştır. Bu araştırmadaki Cronbach Alpha güvenirlik değerleri mesleki yeterlik ölçeğinde 0,95; yaşam boyu öğrenme ölçeğinde 0,85 olarak belirlenmiştir. 1. Alt problem için betimsel istatistikten, 2. Alt problem için korelasyon analizinden ve 3. Alt problem için regresyon analizinden yararlanılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Öğretmenlerin mesleki kariyerlerinde hem mesleki yeterlikler hem de yaşam boyu öğrenme önemli iki kavramdır. Bu iki önemli değişkene ilişkin öğretmen adaylarında var olan durumun ortaya koyulması ve bu değişkenlerin ilişkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla gerçekleştirilen araştırmada öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini çok yüksek olarak algılarken, yaşam boyu öğrenmelerini yüksek olarak algıladıkları belirlenmiştir. Öğretmen adayları mesleki yeterlik algıları içerisinde öğrencilerin bireysel farklılıklarına saygı duyma ve öğrencilere değer vermeyi kendilerinde en yüksek olarak algılarken, okul-aile ilişkilerine ilişkin yeterliklerini daha düşük olarak algılamaktadır. Yaşam boyu öğrenmede ise öğretmen adayları yeni şeyler öğrenmelerini en yüksek olarak algılarken, düzenli yazmaya ilişkin etkinlikler yapmayı daha düşük olarak algılamaktadırlar. Literatür incelendiğinde farklı örneklem gruplarıyla gerçekleştirilen araştırmalarda farklı mesleki yeterlik ve yaşam boyu öğrenme düzeylerinin ortaya koyulduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının mesleki yeterlik algılarıyla, yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Boyutlar bazında incelendiğinde; mesleki yeterliliğin öğretimi ve gelişimi izleme ve değerlendirme boyutuyla yaşam boyu öğrenme arasında diğer mesleki yeterlik boyutlarına göre daha yüksek pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Mesleki yeterliğin okul-aile ilişkileri boyutuyla yaşam boyu öğrenme arasında diğer boyutlara göre daha düşük düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının mesleki yeterlikleri yaşam boyu öğrenmelerinin % 8'ini açıklamaktadır.

**Anahtar Kelimeler**: Mesleki yeterlik, yaşam boyu öğrenme, öğretmen adayları

**Kaynakça**

Arslan, Ş. F., Sarıkaya, Ö. & Vatansever, K. (2016). Yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinin tıp eğitimi alanı için geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Tıp Eğitimi Dünyası, 15*(47), 38-46.

Bohari, N. M., Musta'amal, A. H. & Mohamad, J. N. (2020). Awerenessof the needs for lifelong learning among teachers. *Jurnal Kemanursiaan, 18* (1), 1-6.

Coşkun, Y. M. ve Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42*, 108-120.

Engin, M., Kör, H. ve Erbay, H. (2016). Yaşam boyu öğrenme ölçeği Türkçe uyarlama çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 25*(4), 1561-1572.

Eti, İ. ve Karaduman, B. (2020). COVID-19 Pandemisi sürecinin öğretmen adaylarının mesleki yeterlikleri açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 49*(1), 635-656.

Krzywacki, H. (2009). *Becoming a teacher: Emerging teacher identity in mathematics teacher education.* Dissertation. Department of Applied Sciences of Education, Research Report 308, University of Helsinki.

Matsumoto-Royo, K.; Ramírez-Montoya, M.S.; Conget, P. (2021). Opportunities to develop lifelong learning tendencies in practice-based teacher education: Getting ready for education 4.0. *Future Internet, 13*, 292. https://doi.org/10.3390/fi13110292

Özkan Hıdıroğlu, Y. ve Tanrıöğen, A. (2023). *Öğretmen güçlendirme*. (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Wielkiewicz, R. M., & Meuwissen, A. S. (2014). A lifelong learning scale for research and evaluation of teaching and curricular effectiveness. *Teaching of Psychology, 41*(3),220-227.

Ünlühisarcıklı, Ö. (2009). *Yetişkin eğitimini gerektiren nedenler.* A. Yıldız ve M. Uysal (Ed). Yetişkin eğitimi: Kuramdan uygulamaya. (85-104). Ankara: Kalkedon Yayınları.

Yengin Sarpkaya, P. & Altun, B. (2021). Professional qualification scale for pre-service teachers, *E-International Journal of Educational Research, 12*(1), 104-123, from: http://www.e-ijer.com/tr/download/articlefile/1434149

# Kolaylaştırıcı Okul Yapısı ile Öğretmenlerin Akademik İyimserlikleri Arasındaki İlişkinin Öğretmen Öznel İyi Oluşu Aracılığı ile İncelenmesi

Elif Ünlü
Gazi Üniversitesi

Fatih Şahin
Gazi Üniversitesi

**Problem Durumu**

Okulda etkili ve verimli bir öğrenme ortamının geliştirilebilmesi, başarı düzeyinin arttırılabilmesi için öğretmenlerin öğrencilerin akademik başarısı ile ilgili inançları ve akademik çalışmalara yönelmeleri önem arz etmektedir. Öğretmenlerin öğrenci başarısını yükseltmeye dair inanç ve davranışlarını ifade eden yapılardan biri akademik iyimserliktir (Beard, vd., 2010). Akademik iyimserlik kavramı öğretmenlerin kendileri, öğrencileri ve çevre ile ilgili pozitif inanç ve düşüncelerini ifade eder (Hoy vd.,2006).

Öğretmenler öğrenci, veli ve çevre ile ilgili iyimser düşüncelere sahip olduklarında, tüm öğrencilerin başarılı olabileceğine inanırlar ve öğrencilerin etkin öğrenme gerçekleştirebilmeleri için çaba sarf ederler (Kurz, 2006). Akademik iyimserlik düzeyi yüksek olan öğretmenler öğrencilerin başarı düzeylerini yükseltme ve mesleki gereklilikleri yerine getirme noktasında daha istekli davranmaktadırlar. Bu bağlamda, okulda gerçekleştirilen öğretim standartlarının yükseltilmesi, öğrenme şartlarının iyileştirilmesi ve öğrencilerin eğitim-öğretim ile ilgili ihtiyaç ve beklentilerinin karşılanabilmesi açısından öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin yüksek olması önemli görülmektedir (Özdemir ve Kılınç, 2014).

Hoy vd. (1991) akademik iyimserliğin geliştirilebilmesi için güvene dayalı ve pozitif öğrenci, öğretmen ve yönetici iletişimi ve olumlu bir okul iklimi yaratılmasının gerekli olduğunu vurgulamaktadır. Anderson'a (2012) göre ise akademik iyimserlik düzeyine etki eden etmenlerden biri okul yapısıdır. Okulların sahip olduğu bürokratik yapının içerdiği kurallar, ilkeler, prosedür, hiyerarşik sistem ve rol yapıları öğretmenlerin davranışlarını ve meslek ile ilgili algılarını şekillendirmektedir (Cerit, 2013). Özdemir ve Kılınç (2014) çalışmalarında etkili bürokratik okul yapısı ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasında olumlu ve anlamlı ilişki tespit etmiştir. Ayrıca, araştırmada etkili bürokratik okul yapısının öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyini anlamlı düzeyde yordadığı sonucu elde edilmiştir.

Okulların daha etkili ve verimli bir işleyiş göstermesinde okul yapısı kritik bir öneme sahiptir. Yöneticiler tarafından iş birliği, profesyonel çalışma anlayışı ve öğretmenlerin mesleki gelişimini teşvik eden kolaylaştırıcı bir yapı benimsenirse daha iyi okullar tasarlanabilir. Kolaylaştırıcı bir yapıyı uygulayan okullarda rol çatışmasının azaldığı, yöneticiye güvenin yükseldiği ve kişilerarası iletişimde dürüstlüğün hâkim olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Hoy ve Sweetland, 2001).

Kolaylaştırıcı okul yapısı ile öğretmen ve yöneticilerin iş birliği yapma ve sorun çözme becerilerinin geliştiği ve öğretmenlerin kararlara katılımının arttığı vurgulanmaktadır (Wu vd., 2013). Okul yapısı, okul iklimi ve kişiler arasında sağlıklı bir iletişimin kurulması öğretmenlerin öznel iyi oluşunu etkilemektedir. Okulda öğretmenlerin temel düzeyde beklentilerinin karşılanması öğretmenlerin öznel iyi oluşlarına olumlu bir yönde yansımaktadır. Bu durum öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde daha olumlu duygular yaşamasına ve daha üretken ve mutlu olmasına katkı sağlayabilir (Becker, Goetz, Morger & Ranelluci, 2014). Eğitim kurumlarının önemli bir paydaşı olan öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyi ile öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyi arasında da yakın bir ilişki olduğu söylenebilir. Bu nedenle, öğrencilerin gelişim ve öğrenme süreçlerinde rehber görevi gören öğretmenlerin öznel iyi oluşunun yüksek olması önemli görülmektedir.

Okulların öğrencilere nitelikli bir eğitim hizmeti sağlayabilmesi, kurum üyelerinin mutlu olduğu bir okul ikliminde çalışabilmesi konusunda okul örgütünün kolaylaştırıcı bir yapıya sahip olmasının olumlu bir etki ortaya çıkaracağı düşünülmektedir. Çalışanların mutlu olduğu başarılı bir okul sisteminin gelişimini etkileyen faktörleri incelemek bu çalışmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır. Öğretmenlerin eğitim sisteminin önemli bir üyesi olması göz önünde bulundurularak, kolaylaştırıcı okul yapısı, öğretmenlerin akademik iyimserliği ve öğretmenlerin öznel iyi oluşu arasındaki ilişkilerin ve öğretmenlerin öznel iyi oluşunun aracılık etkisinin belirlenmesinin eğitim alan yazınına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

**Yöntem**

Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı bu araştırmada değişkenler arası ilişkiler yapısal eşitlik modeli ile test edilmektedir. Yapısal eşitlik modeli analiz teknikleri karmaşık yapılar arasındaki ilişkilerin açıklanmasını sağlar (Kline, 2019). Bu araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim-öğretim yılında, Ankara ili sınırları içindeki dokuz merkez ilçede (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan, Yenimahalle) kamu ortaokullarında görev yapan 16.507 öğretmen oluşturmaktadır. Bu çalışmada, Ankara'nın dokuz merkez ilçesi birer tabaka olarak kabul edilmiş ve tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında 700 öğretmenden oluşan örneklem grubuna ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen literatür incelemesi sonucunda kolaylaştırıcı okul yapısı, akademik iyimserlik ve öznel iyi oluş kavramları ile ilgili üç veri toplama aracı belirlenmiş ve ölçek kullanım izinleri alınmıştır. Okul yapısını inceleme

amacıyla Hoy ve Sweetland (2000) tarafından geliştirilen ve Buluç (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan "Okul Yapısı Ölçeği" (Enabling School Structure-ESS) kullanılmıştır. Ölçek 5'li Likert tipli bir ölçeektir. Ölçek, Asla (1), Ara sıra (2), Bazen (3), Sık sık (4) ve Daima (5) cevap seçeneklerinden oluşmaktadır. Öğretmenlerin akademik iyimserliklerini ölçmek için Hoy (2006) tarafından geliştirilen, Sezgin ve Erdoğan (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan "Akademik İyimserlik Ölçeği" (Academic Optimism Scale-AOS) kullanılmıştır. Ölçek orijinalinde akademik öz yeterlik alt boyutunda 3 maddeden, güven alt boyutunda 4 maddeden ve akademik önem alt boyutunda 4 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 3 faktörlüdür ve 11 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5'li Likert tipindedir. Ölçek, Hiç (1), Nadiren (2), Bazen (3), Sık sık (4), Her zaman (5) cevap seçeneklerinden oluşmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerini belirlemek amacıyla ise, 2015 yılında Renshaw, Long ve Cook tarafından geliştirilen Ergün ve Nartgün (2017) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılmış olan "Öğretmen Öznel İyi Oluş Öllçegi" (Teacher Subjective Wellbeing Questionaire -TSWQ) kullanılmıştır. Ölçek dörtlü Likert tipindedir ve neredeyse hiçbir zaman (1), bazen (2), sık sık (3) neredeyse her zaman (4) cevap seçeneklerinden oluşmaktadır.

Araştırma verileri MEB izni alındıktan sonra Ankara'nın dokuz merkez ilçesindeki kamu ortaokullarında toplanmıştır. Analizlere geçmeden önce kayıp verilerin olup olmadığı kontrol edilmiştir. Veri analizinde değişkenlere ilişkin betimsel analizlerde SPSS 24; doğrulayıcı faktör analizi, ölçüm modeli ve yapısal eşitlik modelinin test edilmesinde ise AMOS 24 programı kullanılmaktadır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler analiz sürecindedir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Alan yazın incelemesi sonucunda kolaylaştırıcı okul yapısı ile öğretmenlerin akademik iyimserlikleri arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişki olduğunu tespit eden çalışmaların olduğu görülmüştür (Messick, 2012; McGuigan & Hoy, 2006; Wu vd., 2013). Diğer yandan, kolaylaştırıcı okul yapısı ve öğretmenlerin öznel iyi oluşu arasındaki ilişkiyi belirlemeye dönük bir çalışmaya rastlanmamıştır. Kolaylaştırıcı okul yapısının öğretmenlere kendilerini daha iyi ifade edebilecekleri güvene dayalı bir ortam sunabileceği bilgisi doğrultusunda kolaylaştırıcı okul yapısı ile öğretmenlerin öznel iyi oluşları arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi ele alan bir çalışma ile de alan yazında karşılaşılmamıştır. Hem öznel iyi oluş hem de akademik iyimserlik kavramları olumlu duygu ve tutumlardan ileri gelmektedir. Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri yüksek olduğunda, eğitim öğretim süreçlerine, öğrenci ve diğer paydaşlara karşı daha olumlu algı ve düşüncelere sahip olacağı söylenebilir. Bu bilgiden hareketle, öğretmenlerin öznel iyi oluşları ile akademik iyimserlik düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu öngörülmektedir. Bu araştırmada son olarak, kolaylaştırıcı okul yapısının öğretmenlerin akademik iyimserliğini öğretmenlerin öznel iyi oluşu aracılığı ile de etkilediği ve öğretmenlerin öznel iyi oluşunun kolaylaştırıcı okul yapısı ve öğretmenlerin akademik iyimserliği arasındaki ilişkide aracılık rolü olduğu öngörülmektedir. Araştırma halen devam etmektedir ve elde edilen veriler analiz sürecindedir. Verilerden elde edilecek bulgular sonuçlandırılarak raporlaştırılacaktır.

**Anahtar Kelimeler**: Kolaylaştırıcı okul yapısı, akademik iyimserlik, öznel iyi oluş, öğretmen

**Kaynakça**

Anderson, K. (2012). *Examining relationships between enabling structures, academic optimism and student achievement.* [Doctoral Dissertation, The Auburn University]. Proquest Dissertations.

Beard, K. S., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2010). Academic optimism of individual teachers: confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education, 26*(5), 1136-1144.

Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V., & Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions— An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15–26.

Buluç, B. (2009). İlköğretim okullarında bürokratik okul yapısı ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 71-86.

Cerit, Y. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin proaktif davranışları sergileme düzeylerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi*. ULEAD 2013 Annual Congress: International Congress on Research in Education, Mayıs. http://ulead.org.tr sayfasından erişilmiştir.

Ergün, E. ve Sezgin Nartgün, Ş. (2017). Öğretmen öznel iyi oluş ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Sakarya University Journal of Education, 7*(2), 385-397.

Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools, healthy schools: measuring organizational climate*. Corwin Press.

Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2001). Designing better schools: The meaning and measure of enabling school structures. *Educational Administration Quarterly*. *3*(3), 345-421.

Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Hoy, A. W. (2006). Academic optimism of schools: a force for student achievement. *American Educational Research Journal, 43*(3), 425-446.

Kline, B. R. (2019). *Yapısal eşitlik modellemesinin ilkeleri ve uygulanması* (S. Şen, Çev.) Nobel.

Kurz, N. M. (2006). *The relationship between teachers' sense of academic optimism and commitment to the profession* [Doctoral Dissertation, The Ohio State University].

McGuigan, L., & Hoy, W. K. (2006). Principal leadership: Creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students. *Leadership and Policy in Schools*, *5*(3), 203-229.

Messick, P. P. (2012). *Examining relationships among enabling school structures, academic optimism and organizational citizenship behaviors* [Doctoral Dissertation, Auburn University].

Özdemir, S., & Kılınç, A. Ç. (2014). Bürokratik okul yapısı ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 10*(1), 1-23.

Sezgin, F., & Erdoğan, O. (2015). Academic optimism, hope and zest for work as predictors of teacher self-efficacy and perceived success. Educational Sciences: Theory & Practice, 15(1), 7-19.

Wu, J. H., Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2013). Enabling school structure, collective responsibility, and a culture of academic optimism. *Journal of Educational Administration*, *51*(2), 176-193.

# Öğretmenlerin Sendika Seçimleri ve Sendikaya Üyelik Eğilimleri

Mehmet Alper Öğretici — MEB
Hüseyin Aslan — Ondokuz Mayıs Üniversitesi

**Problem Durumu**

Tarihsel gelişimin başlarında dernek hak ve özgürlüğünün özel bir biçimi olarak düşünülen sendika hak ve özgürlüğü; özellikle sanayi devrimi ertesinde burjuvazinin yasak ve yaptırımlarıyla karşılaşmaya başlamasından sonra, işçi sınıfının uzun ve zorlu, kimi zamanda kanlı savaşım ve baskıları sonucu, 19. Yüzyılın ilk çeyreğinden başlayıp sonlarına doğru 'yasaklama' ve 'özgürlük' evrelerini geride bırakıp bir 'hak' olarak ulusal yasalara girmişse de, genel ilkeleriyle uluslararası belgelerle düzenlenmesi ancak 2. Dünya Savaşı sonrasında gerçekleşebildi (Gülmez, 2014:77). Ekonomisi tarıma dayalı ülkelerde sendikalaşma daha da geç ortaya çıkmıştır. Türkiye'de işçi sendikal hareketlerinin başlaması ekonomimizin belli bir döneme kadar tarıma dayalı olması sebebiyle gecikmiş, memur statüsündeki kamu çalışanlarının sendikalaşma çabaları ise 1960'lı yıllarda başlayabilmiştir. Kamu görevlilerinin ilk örgütlenme hakkı 1961 Anayasası ile tanınmış fakat 12 Mart 1971 muhtırası ile kamu personellerine tanınan örgütlenme hakkı Anayasadan çıkarılarak tüm memur sendikaları kapatılmıştır. 1982 Anayasası ile sendika kurma hakkı ve sendikal faaliyetler düzenlense de bu haklar sadece işçi ve işverenlere tanınmış, kamu görevlileri olan memurlara ilişkin herhangi bir düzenleme yapılmamıştır. 1995 yılında yapılan Anayasa değişikliği ile kamu çalışanlarına sendika kurma hakkı Anayasal güvence altına alınmıştır. 2000'li yılların başında çıkarılan 4688 Sayılı Kamu Görevlileri Sendikaları Kanunu toplu sözleşme ve grev hakkını kamu emekçilerine tanımayan yanıyla önemli tartışmalara neden olmuştur (Gemici, 2008: v). 2010 yılına kadar kamu görevlileri için uygulanacak katsayı ve göstergeleri, aylık ve ücretleri, her türlü zam ve tazminatları, fazla çalışma ücretleri, harcırah, ikramiye, lojman tazminatı, doğum ölüm ve aile yardımı ödenekleri, tedavi yardımları ve cenaze giderleri, yiyecek ve giyecek yardımları toplu görüşme ile belirlenirdi. 2010 yılında yapılan anayasa değişikliği ile toplu sözleşme sistemi yürürlüğe girerek ilk toplu sözleşmeler 2012 yılında yapılmıştır. Kamu görevlileri sendikaları 11 hizmet kolunda faaliyet yürütmektedir. Bu çalışmada 11 hizmet kolu içerisinde yer alan Eğitim, Öğretim ve Bilim Hizmetleri Kolu içerisinde yer alan ve en büyük çoğunluğu oluşturan öğretmenlerin sendikalara bakışı, sendika seçimleri ve üyelik eğilimlerine yer verilmiştir.

Sendikalar çoğulcu demokrasinin temel unsurlarından biridir (Akbıyık, 2012: 45). Zengin'e göre ise: Sendikalar, üyelerinin hak ve çıkarlarını korumak ve geliştirmek için kurulan örgütlerdir (Zengin, 2000: 22). Demokratik bir ortamda sendikalar mevcut sorunları dile getirme, çözüm önerileri sunma noktasında etkin bir şekilde çalışabilirler. Sivil toplum kuruluşlarının bir ayağı olan sendikalar ise kendi hizmet kollarında faaliyet göstermektedirler. Genel olarak üyelerinin hak ve çıkarlarını korumayı temel amaç edinmiş olan bir sendikacılık hareketi örgütlü işgücünün çalışma hayatındaki en önemli sesi ve gücüdür (Öztürk, 2013: 270). Türkiye'de sendikaların gelişim süreci incelendiğinde çok zor şartlardan sonra bugünlere gelindiği çok daha iyi anlaşılacaktır. Sendikal mücadelenin ve örgütlülüğün gücü yadsınamaz lakin buna rağmen Türkiye'de kamu görevlilerinin sendikalaşma oranlarına bakıldığında 2018 Temmuz verilerine göre kamu çalışanlarının %67,34'ü sendika üyesidir. Eğitim çalışanlarına bakıldığında ise % 34,68'inin sendikasız olduğu ve %65,32'nin sendika üyesi olduğu (Devlet Personel Başkanlığı Sendikal İstatistikler, http://www.dpb.gov.tr/tr-tr/istatistikler/sendikal-istatistikler) görülmektedir. Eğitim hizmet kolunun çok büyük bir bölümünü oluşturan, yeni nesillerimizi yetiştiren öğretmenler, neden sendika üyesi olmamakta ve örgütlülüğün gücüne yeterince inanmamaktadır? Örgütlü mücadeleye inanan öğretmenlerin örgütlü mücadeledeki konumlarını ve tercihlerini etkileyen faktörler nelerdir? Araştırmanın temel problemi öğretmenlerin sendikal tercihleri ve üyelik eğilimlerini incelemektir.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1- Öğretmenlerin sendikalara ilişkin görüşleri nelerdir?

2- Öğretmenlerin sendikalara üye olma nedenleri nelerdir?

3- Sendika üyesi olan öğretmenlerin sendika tercihlerini etkileyen faktörler nelerdir?

4- Öğretmenlerin sendikasız kalma, sendikalara üye olmama nedenleri nelerdir?

5- 5Öğretmenlerin sendikalardan istifa etme nedenleri nelerdir?

Güncel veriler: 2023 Temmuz verilerine göre kamu çalışanlarının %74,54'ü sendika üyesidir. Eğitim çalışanlarına bakıldığında ise % 29.28'inin sendikasız olduğu ve %70.72'sinin sendika üyesi olduğu (https://www.csgb.gov.tr/media/91572/temmuz_2023-kamu.pdf) görülmektedir

**Yöntem**

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama aracının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve verilerin analizinde yapılan çalışmalarla ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

*Araştırmanın Modeli*. Bu çalışmada araştırmanın sorularını yanıtlamak amacıyla sosyal olguları bağlı bulundukları doğal ortam içerisinde derinlemesine anlamayı ve araştırmayı olanaklı kılan nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu yöntem kapsamında Türkiye'de öğretmenlerin sendika seçimleri ve sendikalara üyelik eğilimleri ile ilgili görüşleri derinlemesine araştırılıp incelenmiştir.

*Çalışma Grubu.* Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı Ankara ilinde görev yapan 5 Eğitim Bir Sen, 5 Türk Eğitim Sen, 5 Eğitim Sen, 5 Eğitim İş, 5 Anadolu Eğitim Sendikası üyesi olmak üzere 25, sendika üyesi olmayan 13 öğretmen olmak üzere toplam38 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma gurubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem ve maksimum çeşitlilik yöntemi ve tekniği kullanılmıştır. *Veri Toplama Aracı*. Bu çalışmada veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun geliştirilmesi amacıyla ilgili literatür taranmış ve konuyla ilgili sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan beş soruluk taslak görüşme formu danışmanın onayına sunulmuş ve danışman tarafından onaylandıktan sonra hazırlanan forma son hali verilmiştir. Görüşme formu beş adet yarı yapılandırılmış açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

*Verilerin Toplanması*. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Formun geçerlik ve güvenirliği için ön görüşme yapılmış böylece görüşme formunun eksiklik yada aksaklıkları tespit edilmiş ve sonrasında ana uygulamaya geçilmiştir. Araştırmada hazırlanan görüşme formları Ankara ilinde görev yapan öğretmenlere yöneltilmiştir. Görüşme formunda beş soru sorulmuş ve öğretmenlerden bu sorulara yanıt vermeleri beklenmiştir.

*Verilerin Analizi.* Öğretmenlerin sendika seçimleri ve sendikaya üyelik eğilimleri öğretmen görüşlerine göre analizinde nitel veri analiz tekniklerinden birisi olan betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilen veriler ilk aşamada ana temalara ayrılmış ve temalar altında kategoriler oluşturulmuştur. Her bir kategori ile ilgili öğretmenlerin görüşleri doğrudan aktarımlar yoluyla sunulmuş ve yorumlanmıştır. Gizliliği sağlamak için de her bir katılımcıya kod numarası verilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Öğretmenlerin Sendikalara İlişkin Görüşleri Nelerdir? Sorusuna İlişkin Sonuçlar Yapılan bu araştırmaya göre, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu sendikaları siyasi olarak görmekte, öğretmenlerin hak ve çıkarlarını korumak yerine belirli partilerin arka bahçeleri gibi davranıp o siyasi partilere hizmet ettiklerini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bu durumdan dolayı sendika-siyaset ilişkisinden rahatsız olduklarını ifade etmişlerdir. Taşdan'ın (2013) Eğitim İşkolundaki Sendikalara İlişkin Öğretmen Görüşleri adlı çalışmasında da öğretmenler sendika-siyaset ilişkisi kurulmasından dolayı rahatsız olduklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin Sendikalara Üye Olma Nedenleri Nelerdir? Sorusuna İlişkin Sonuçlar Sendika üyesi olan öğretmenlerin üye olma nedenlerinin başında, örgütlü güce inanmaları, sorunları sendika vasıtasıyla daha kolay dile getirilebileceği ve çözüme yaklaşılabileceği düşüncesi gelmektedir. Bu durum TOK'un (1996) çalışması ile de benzerlik göstermektedir. TOK (1996) çalışmasında her türlü sorunlarını daha kolay çözmek ve bu sorunlarını gerekli yerlere daha kolay iletmek, iş ve yaşam güvenliğini elde etmek için örgütlenme gerekliliği ifade edilmektedir. Sendikal örgütlenmeye ilişkin öğretmen görüşlerini de içeren bu çalışmada öğretmenlerin büyük bölümünün sendikal örgütlenmenin gerekliliğini belirttiğini görmekteyiz. Bu bakımdan Ankara ilinde öğretmenlerle yapılmış bu çalışmanın daha önce yapılmış benzer bilimsel çalışmalarla da uyuştuğu gözlemlenmektedir. Boyacı'nın (1994) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin çoğunluğunun (%87) örgütlenmeden yana olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sendikalara üye olma nedenlerinden bir diğeri ise siyasi yakınlık, aidiyet duygusu ve kendine yakın hissettiği topluluk içerinde olmak olduğudur. Akcan, Polat ve Ölçüm, (2017) yapmış oldukları çalışmada da öğretmenlerin sendikaya üye olma nedenlerinin başında kendi siyasi görüşleri ile örtüşmesi olarak açıklanmaktadır. Bu bakımdan araştırma sonucu bu araştırma sonucuyla benzerlik göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Sendika, öğretmen, eğilim, seçim

**Kaynakça**

Akbıyık, N. (2012). Sendika üyeliği ve sendikal bağlılığı etkileyen unsurlar. Hikmet Yurdu Düşünce-Yorum Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi 5/9, 45

Aküzüm, C. (2016). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin eğitim, öğretim ve bilim hizmetleri kolundaki sendikalara ilişkin görüşleri. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 28, 239.

Akyüz, Y. (1980). Öğretmen örgütlenmesi. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları

Boyacı, H. (1994). Öğretmenlerin mesleki örgütlenmeye ilgilerinin düzeyi ve bu ilgi düzeyinin etkenleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Cerev, G. (2012). Geçmişten günümüze öğretmenlerin sendikal örgütlenme mücadelesi. Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4/2, 203-216.

DPB (Devlet personel başkanlığı sendikal istatistikler).http://www.dpb.gov.tr/tr- tr/istatistikler/sendikal-istatistikler

DPB (Devlet Personel Başkanlığı), (2016). 3. Dönem toplu sözleşme kazanımları 2016- 2017. Ankara: Kamu Görevlileri Sendikaları Dairesi Başkanlığı Yayınları.

Eraslan, L. (2012). Türkiye'de eğitim sendikacılığının tarihsel perspektifi ve günümüz eğitim sendikacılığının değerlendirilmesi. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Bahar (28), 13.

Gemici, Y. (2008). Eğitimde sendika-yönetim ilişkileri. Yayımlanmış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Gözübüyük, Ş. (1998). Yönetim hukuku, Ankara: Turhan Kitapevi Gülmez, M. (1996). Dünyada memurlar ve sendikal haklar. Ankara: TODAİE Yayınlar.

Gülmez, M. (2014). Sendikal hakların ulusalüstü kuralları oluşumu ve uygulanması 1919- 2014. Ankara: Habiboğlu Basım Yayınları.

Koç, Y. (1994). Sendikal eğitim notları. Ankara: Öteki Yayınları.

Koç, Y. (1995). Sendikacılığın güncel sorunları. Ankara: Öteki Yayınevi

Koç, Y. (2001). Geçmişten günümüze kamu çalışanlarının sendikalaşması Ankara: Türk İş Eğitim Yayınları.

Köybaşı, F., Uğurlu, C.T. ve Arslan, C. (2016). Öğretmenlerin sendikal örgütlenmeye ilişkin görüşleri. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9/3, 112-113.

Öcal, L. (1998). Türkiye'de memur sendikacılığı: öğretmen sendikacılığı örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Öztürk, M. (2013). Sendikal demokrasinin örgütlü hareketler açısından önemi. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi 2,269-285.

Resmi Gazete (2001). Kamu Görevlileri Sendikalari ve Toplu Sözleşme Kanunu. http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.4688.pdf

Sarpkaya, R. (2005). Öğretmenlerin sendikalara üye olma durumlarını etkileyen etmenlerin profili. Mülkiye Dergisi, 29 (247), 109-127.

Taşdan, M. (2013), Eğitim işkolundaki sendikalara ilişkin öğretmen görüşleri. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 15(1).

Tok, T., N, (1996). Okul yöneticileri ve öğretmenlerin mesleki örgütlenmeye ilişkin görüşleri, Kuram ve Uygulama Eğitim Yönetimi, 2, 609-630.

Tokol, A. (1984). İngiltere' de sendikacılık ve toplu pazarlık sistemi, Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 5/ 1, 221.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zengin, B. (2000). Memur sendikacılarına notlar. Ankara: İstanbul Matbaacılık.

# Müdür Yardımcılarının Karşılaştıkları Belli Başlı Sorunlar ve Okul Müdürlerinden Beklentileri

Ali Yılmaz
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

İbrahim Gül
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

**Problem Durumu**

Günümüzde okul müdürlerinin rolleri değişmektedir. Okul müdürünün belli başlı rolleri okulda etkili bir kültür oluşturmak, verimliliği artırmak, örgütte çalışan bireylere karşı hesap verilebilirlik kültürünü hakim kılmak olarak sıralanabilir. Okul müdürünün bu rolleri yerine getirebilmesi için etkili liderlik davranışlarına sahip olmaları gerekmektedir. Okul müdürünün liderlik davranışı, okulun geliştirilmesinde ve iyileştirilmesi sürecinde kritik bir öneme sahiptir (Şişman, 2002). Okul müdürü doğrudan öğretim lideri olarak birlikte karar verme ve okul toplumu ile etkileşimi sağlama gibi bireysel çabalara dönüşür (Wohlstetter ve Mohrman, 1996; Akt.Balyer, 2012).

Okul bir eğitim yuvası olması yanında bürokratik bir kurum niteliği taşımaktadır. Okul müdürü bu bürokratik kurumu onun ilkelerine uygun yönetmek durumundadır. Okul müdürü çok yönlü liderlik davranışlarına sahip olmalıdır. Bu bağlamda, Gümüşeli (2001), okul müdürünün liderlik davranışlarını vizyoner, öğretim, toplumsal, örgütsel, etik ve politik olarak sıralamaktadır. Yani okul müdürü vizyon geliştirmeli, öğretim faaliyetlerini desteklemeli, okul örgütünü oluşturarak örgüt kültürünün gelişmesine katkıda bulunmalıdır. Liderlik özelliklerine sahip okul müdürü okul toplumuna ve topluma karşı etik davranışlar sergilemeli, politikaları uygulamaya dönüştürebilmelidir.

Okul müdürünün önemli görevlerinden birisi de destekleyici bir çevre oluşturarak yardımcılarına koçluk yapmaktır. Lider bir okul müdürü, okul toplumuyla güvene dayalı ilişkiler kurar, müdür yardımcılarını ve öğretmenleri risk almaya ve fikir alışverişi yapmaya teşvik eder (Morrison, 2007). Böylece okulda olumlu bir atmosfer oluştururken gelecekte yöneticilik yapacak kişilerin yetişmesine de önayak olur. Okul müdürleri, okul toplumunu geleceğe hazırlama konusunda üzerine düşen rolleri yerine getirerek değişim ve dönüşümü başlatırlar (Foster, 2007). Okul müdürü bir değişimi yardımcılarından destek alarak daha kolay yapabilir.

Okul müdürlerinin işlerini kolaylaştıran kişiler müdür yardımcılarıdır. Okul yöneticiliğe geçmeden önce aday öğretmenlerin yöneticiliğin doğası ve gerekliliklerine ilişkin bir eğitim almaları gerekir (Turhan, 2022). Bu eğitimi alan kişiler müdür yardımcısı olarak atanmalı ve daha sonra okul müdürü olarak görevlendirilmelidirler. Bir bakıma okul müdürü onlara mentörlük yapmalı ve onların yetişmesine zemin hazırlamalıdır. Diğer taraftan okul müdürleri bazı yetkilerini onlara devrederek onları inisiyatif almalarına yardımcı olmalıdır.

Okul müdür yardımcılarının görev tanımlarına açıklık getirilerek onların angarya işlerle uğraşmamaları sağlanmalıdır. Bir araştırma bulgularına göre, görevinden ayrılan müdür yardımcıları, evrak işlerinin fazlalığı ve görev tanımlarının açık olmayışından yakınmışlardır (Demirbilek ve Bakioğlu, 2019). Bir bakıma müdür yardımcıları görevlerinin dışında işlerle uğraşmak zorunda kalmaktadırlar. Bir araştırmada, okul müdür yardımcılarının göreve başlamadan önce almaları gereken eğitimlerin neler olacağına ilişkin olarak katılımcılar; teknik, bürokratik, mevzuat bilgisi, eğitim yazılımları konularında hizmet içi eğitim verilmesini önermişlerdir (Turhan, 2022). Bu teorik konuların uygulamasının okulda yapılacağı göz önüne alındığında, okul müdürüne önemli sorumluluklar düşmektedir. Oleszewski vd (2012), müdür yardımcılarını okullarda yeterince kullanılmayan kaynak, Glanz (2010) unutulmuş adam ve Harvey (1994) ise boşa harcanmış eğitim kaynağı olarak görmektedirler (Akt. Yiğit ve Ağalday, 2022).

Okul müdürleri ile ilgili yapılmış çeşitli çalışmalar bulunmakla birlikte müdür yardımcıları ile ilgili yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Konan vd., 2017). Bu çalışmada okul müdürlerini yakından tanıyan ve onlarla birlikte çalışan müdür yardımcılarının okul müdürlerinden beklentileri ele alınmıştır. Zira okul müdürünü en iyi bilen onun en yakın meslektaşı yardımcılarıdır. Elbette müdür yardımcılarının okul müdüründen bazı beklentileri olması doğaldır. Bu çalışma bir bakıma, müdür yardımcılarının gelecekte okul müdürü olduklarında kendilerinin de yapması ve yapmaması gereken davranışların bir örüntüsü olacaktır.

Bu çalışmanın amacı, müdür yardımcılarının karşılaştıkları belli başlı sorunları ve okul müdürlerinden beklentilerini ortaya koymaktır. Okul müdür yardımcılarının karşılaştığı belli başlı sorunların neler olduğu ve okul müdürlerinden bu konuda neler bekledikleri araştırmanın sorusunu oluşturmaktadır.

**Yöntem**

Bu araştırma nitel bir çalışma olup durum çalışması deseniyle ele alınmıştır. Durum çalışması, bir olgunun gerçekliği içinnde incelenmesi, araştırılması ve tanımlanmasıdır (Patton, 2014). Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verileri görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Görüşme; kişilerin duygularının, düşüncelerinin, tutumlarının, tecrübelerinin ve şikayetlerinin anlaşılabilmesi için etkili bir tekniktir (Sevecan ve

Çilingiroğlu, 2007). Araştırmaya 15 müdür yardımcısı gönüllü olarak katılmıştır. Müdür yardımcıları seçilirken farklı cinsiyet, kıdem ve farklı okullardan müdür yardımcılarının seçilmesine özen gösterilmiştir. Bu çalışmaya ilişkin verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlanmadan önce bu konuda yapılmış çalışmalar incelenmiş ve buna göre sorular oluşturulmuştur. Bu sorular iki alan uzmanının görüşleri doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılmıştır. Sorulardan herkesin aynı şeyleri anlayıp anlamadığı birkaç müdür yardımcısına sorularak sorulara son şekli verilmiştir. Müdür yardımcılarına aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

1) Müdür yardımcılarının karşılaştığı belli başlı sorunlar nelerdir?
2) Bu sorunların hangileri okul müdürleriyle ilgilidir?
3) Bu sorunlarla nasıl başa çıkılmaktadır?
4) Müdür yardımcılarının okul müdürlerine ilişkin önerileri/beklentileri nelerdir?

Müdür yardımcılarının görüşlerini daha rahat ifade edebilmeleri için kendi okullarında ve yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sonucunda ulaşılan veriler betimsel içerik analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Betimsel içerik analizi, belirlenmiş bir konu hakkında bütün çalışmaların ele alınıp eğilimlerinin ve araştırma sonuçlarının tanımlayıcı bir boyutta değerlendirilmesini içeren sistematik çalışmalardır (Jayarajah, Saat ve Rauf, 2014; Lin, Lin ve Tsai, 2014). Çözümleme yapılırken katılımcılara birer numara verilerek katılımcılar My1, My2, My3, … olarak kodlanmıştır. Görüşmede sorulan her bir soru bir tema olarak kabul edilerek çözümleme yapılmıştır. Görüşmeye katılan müdür yardımcılarından doğrudan alıntılar yapılarak bulguların doğruluğu desteklenmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu çalışma halen devam etmekte olup tahmin edilen bulgular aşağıya çıkarılmıştır. Müdür yardımcıları okulda birtakım sorunlarla karşılaştıklarını dile getirmişlerdir. Bir araştırmada okul müdürlerinin karşılaştıkları sorunlar şöyle sıralanmıştır: Plansızlık, mevzuatta sürekli olarak yapılan değişmeler, öğretmenlerin kendilerini geliştirmek istememeleri, kaynak yetersizliğidir (Karakütük ve Özdoğan-Özbal, 2019). Bu sorunlar daha çok müdür yardımcılarını etkilemektedir. Okulu okul müdürü yönetmesine rağmen işin yükünü daha çok yardımcıların üstlenir. Müdür yardımcıları okullarında görev tanımları içinde yer almayan işlerle uğraşmaktadırlar. Belli başlı görev tanımları yapılmadığı veya açık olmadığı için bir çok işleri yapmak zorunda kalmaktadırlar. Bu sorunlar arasında bürokratik işler de yer almaktadır. Teknoloji işleri kolaylaştırmakla birlikte beraberinde daha fazla iş yükü getirmektedir. Ayrıca öğretmenlerle okul müdürü arasında sıkışıp kalmakta ve kimlik sorunu yaşamaktadır. Bunlara paralel olarak okul müdürü ve öğretmenlerden daha az ücreti almarı da bir sorun olarak görülmektedir. Müdür yardımcıları bu sorunların bir çoğunun kaynağının okul müdürü olduğunu düşünmektedirler. Müdür yardımcıları okul müdürlerinden beklentileri şunlardır: açık bir görev tanımı, bu görev tanımı dışında angarya iş yaptırılmaması, görev paylaşımı konusunda adaletli olunması, gerekli konularda tam yetki ve sorumluluk verilmesidir. Ayrıca okul müdürünün öğretici, geliştirici, vizyoner ve koruyucu bir lider olmasıdır. Bu konuda yapılan çalışmaların sınırlığı dikkate alınarak bu konuda farklı örneklem gruplarında buna benzer çalışmaların yapılması alana önemli katkı sağlayacaktır.

**Anahtar Kelimeler**: Okul müdürü, müdür yardımcısı, beklenti

**Kaynakça**

Balyer, A. (2012) Çağdaş okul müdürlerinin değişen rolleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD). 13*(2), 75-93

Demirbilek, A. ve Bakioğlu, A. (2019). Okul müdür yardımcılarının görevlerinden ayrılma nedenleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi.* 52(3), 737-769

Foster, L. (2007). Changing Secondary School Leaders' Role In Publıc Educatıon, Changing Role of the Middle Level and High School Leader: Learning from the Past—Preparing for the Future, National Association of Secondary School Principals.

Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş Okul Müdürünün Liderlik Alanları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 28, 531–548.

Karakütük, K. ve Özdoğan-Özbal, 2019). Eğitim Yöneticilerinin Yaşadıkları Sorunlar İle Sorun Çözmede Kullandıkları Teknikler, Milli Eğitim, 48(223), 33-60.

Konan, N., Yılmaz, S. ve Bozanoğlu, B. (2017). Okul müdür yardımcısı görevlendirilmesine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 105-134. https://doi.org/10.14527/kuey.2017.004.

Lin, T. C., Lin, T. J. ve Tsai, C. C. (2014). Research trends in science education from 2008 to 2012: A systematic content analysis of publications in selected journals. International Journal of Science Education, 36(8), 1346-1372.

Morrison, H. (2007). Promising Leadership Practices, Changing Role of the Middle Level and High School Leader: Learning from the Past—Preparing for the Future, National Association of Secondary School Principals.

Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri [Qualitative research & evaluation methods] (3. Baskıdan Çeviri). (M. Bütün, S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi. (Orijinal kitabın yayım tarihi 1990).

Sevencan, F. ve Çilingiroğlu, N. (2007). Sağlık alanındaki araştırmalarda kullanılan niteliksel veri toplama yöntemleri. Toplum Hekimliği Bülteni, 26(1), 1-6.

Şişman, M. (2002). Öğretim liderliği, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Turhan, M. (2022). Okul müdürlerinin rol ve sorumluluklarıyla seçim ve yetiştirilmesi sürecinin değerlendirilmesi, Basılmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Wohlstetter, P.& Mohrman, S. A. (1996). *Assessment of school-based management*, U.S. Dept. of Education Office of Educational Research and Improvement, Office of Reform Assistance and Dissemination.

Yiğit, B. ve Ağalday, B. (2022). Unutulmuş bir okul yöneticisi: okul müdür yardımcılarının yönetim tarzları okul iklimini nasıl etkiler? *Yaşadıkça Eğitim, 36*(3), 732-750.

# Okul Müdürlerinin Toksik Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Dedikodu Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Hüseyin Aslan
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Ümit Doğan
MEB

**Problem Durumu**

Okullar toplumdan bağımsız ele alınamazlar. Çünkü okullar sosyal örgütlerdir. Bu nedenle okullarda görülen örgütsel dedikodu birlikte ortaya çıkacak düşük performans doğrudan eğitime yansıyacaktır ki örgütsel dedikodu algısı yüksek olan öğretmenlerin bu ruh hali eğitimsel tüm süreçlerine yansıyacaktır. Bu durum hem öğrencilere, hem iş ortamına hem de okulun kendisine onarılamaz biçimde zarar verecektir. Tüm bu bilgilerden hareketle eğitim faaliyetlerinin uygulayıcısı olan öğretmenlerin maruz kaldıkları toksik davranışların onlarda nasıl bir ruhsal ve sosyal yönden çözülmesi zor sorunlara yol açtığı düşüncesinden hareketle okul müdürlerinin toksik liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel dedikodu algıları üzerindeki etkilerinin incelenmesi önemli görülerek araştırmaya konu edilmiş ve anılan ilişkiler çok boyutlu incelenmiştir.Alanyazında toksik liderliğin; örgütsel sessizliğe etkisini (Demirtaş ve Küçük, 2019; Saqib ve Arif, 2017; Turhan, 2022; Winn ve Dykes, 2019), örgütsel tükenmişliğe etkisini (Budak ve Erdal, 2022; Ghanbari ve Majooni, 2022; Uzunbacak, Yıldız ve Uzun, 2019), örgütsel sinizme etkisini (Çankaya ve Çiftçi, 2020; Börü, Çakarel, Ufacık ve Arslan, 2022; Dobbs ve Do, 2019; Ince, 2018), örgütsel bağlılığa etkisini (Bozkurt, Çoban ve Çolakoğlu, 2020; İlhan ve Çelebi, 2021; Kahveci ve diğereleri, 2019; Saleem ve diğerleri, 2021; Yalçınsoy ve Işık, 2018), örgütsel sağlığa etkisini (Reyhanoğlu ve Akın, 2016) ve örgütsel strese etkisini (Hadadian ve Zarei, 2016; Labrague ve diğerleri, 2020; Uysal, 2019; Zagross ve Jamileh, 2016) ortaya koymaya çalışan araştırmalar mevcut olup toksik liderlik davranışlarının örgütsel dedikoduya etkisini ortaya koyan herhangi bir çalışmaya rastlanmaması, çalışmanın özgünlüğünü ortaya koymaktadır. Bu özgünlükten hareketle bu çalışmanın alana da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Öğretmenlerin okul müdürlerinin toksik liderlik davranışlarına ilişkin algıları ne düzeydedir ve bu algıları öğretmenlerin demografik özelliklerine göre (cinsiyet, çalıştıkları okul türü ve mesleki kıdem) farklılaşmakta mıdır?
2. Öğretmenlerin örgütsel dedikodu algıları ne düzeydedir ve bu algıları öğretmenlerin demografik özelliklerine göre (cinsiyet, çalıştıkları okul türü ve mesleki kıdem) farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin okul müdürlerinin toksik liderlik davranışlarına ilişkin algıları ile örgütsel dedikodu algıları arasındaki ilişki ne düzeydedir?

**Yöntem**

Bu araştırma öğretmenlerin okul müdürlerine ilişkin toksik liderlik algıları ile öğretmenlerin örgütsel dedikodu algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin görüşlerinin öğretmenlerin demografik özelliklerine göre (cinsiyet, çalıştıkları okul türü ve mesleki kıdem) farklılaşıp farklılaşmadığı araştırmanın alt amaçları olarak alınmıştır. Araştırma nicel araştırma desenlerinden genel tarama modeli türlerinden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu model ile iki veya daha fazla değişken arasındaki değişimin varlığı ve bu değişimin derecesi ile nedenselliğine dair ipuçları aranmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008). Bu araştırmada da öğretmenlerin okul müdürlerinin toksik liderlik davranışlarına ilişkin algıları ile örgütsel dedikodu düzeyleri arasındaki ilişki ilişkisel tarama modeli ile belirlenmiştir. Araştırma örneklemi Sakarya ilinde kamu okullarında görev yapan öğretmenler arasından basit seçkisiz örneklem yöntemi ile seçilmiş olan 305 öğretmenden oluşmuştur. Veri toplama aracı olarak Toksik Liderlik Ölçeği ile Örgütsel Dedikodu Algıları ölçeği kullanılmıştır. Analiz öncesinde veri setinin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Veri setinin çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1,13 ile -0,87 arasında olduğundan normallik varsayımını sağladığı görülmüştür (Tabachnick ve Fidel, 2003). Çünkü verilerin normal dağılabilmesi için çarpıklık ve basıklık değerlerinin her ikisinin de ±2 olması gerekmektedir (Cameron, 2004). Veri setinde ilk olarak tanımlayıcı istatistiksel hesaplamalar yapılmıştır. Öğretmenlerin toksik liderlik ve örgütsel dedikodu algı düzeylerini belirlemek için aritmetik ortalamalarına bakılmıştır. Aritmetik ortalamalar 1.00-1.79 aralığı oldukça düşük, 1.80-2.59 arası düşük, 2.60-3.39 arası orta, 3.40- 4.19 arası yüksek ve 4.20-5.00 arası oldukça yüksek (Özdamar, 2002) düzey olarak yorumlanmıştır. Öğretmenlerin algılarının demografik özelliklerinin grup sayılarına göre uygun olan t-testi ve tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Gruplar arasındaki farklılıkları belirlemek için benzer testlere göre daha duyarlı bir ölçüm olan Scheffe testi kullanılmıştır. Son olarak öğretmenlerin toksik liderlik ve örgütsel dedikodu arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson korelasyon analizi yapılmış ve ardından toksik liderliğin örgütsel dedikodu algılarını ne ölçüde yordadığını ortaya çıkarmak için regresyon analizi yapılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin okul müdürlerinin toksik liderlik davranışlarına ilişkin algılarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu bulgu okul müdürlerinin toksik davranış ve uygulamalarının olduğunu göstermektedir. Ayrıca liderliğin yıkıcı ve karanlık yüzü olarak ifade edilen bu yönetim tarzının okul müdürleri tarafından ortaya konulduğunu ifade etmektedir. Diğer bir sonuç olarak kadın ve erkeklerin toksik lidere ilişkin algılarının istatistiksel olarak farklılık gösterdiği tespit edilirken kadınların algılarının erkeklere kıyasla daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. Bir başka sonuç öğretmenlerin çalışılan okul türüne göre okul müdürlerinin toksik liderlik davranışlarına yönelik algı düzeylerinde farklılaşma olup olmadığına yöneliktir. Bulgular öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre okul müdürlerinin toksik davranışları algılamaları arasında fark olmadığını göstermektedir. Araştırmada ayrıca ikinci değişken olarak öğretmenlerin örgütsel dedikodu düzeylerine bakılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin çalıştıkları okullarda dedikodu yaşadıklarını göstermektedir. Araştırmaya katılan kadın ve erkek öğretmenlerin örgütsel dedikodu düzeylerinde istatistiksel olarak farklılık gösterdiği tespit edilirken kadınların algılarının erkeklere kıyasla daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. Araştırmanın bir başka sonucuna göre, öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki dedikodu algılarının çalışma süreleri açısından bir farklılık yaratmadığına ilişkindir. Buna göre öğretmenlik mesleğine yeni başlayan bir öğretmen ile uzun yıllardır görev yapmakta olan bir öğretmenin dedikodu düzeyinin benzerlik gösterdiği söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel dedikodu düzeyleri okul türü açısından incelenmiş ve ortaokullarda çalışan öğretmenler ile liselerde çalışan öğretmenlerin örgütsel dedikodu düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler**: Toksik liderlik, örgütsel dedikodu, öğretmen

**Kaynakça**

Budak, O., & Erdal, N. (2022). The mediating role of burnout syndrome in toxic leadership and job satisfaction in organizations. *South East European Journal of Economics and Business*, *17*(2), 1-17.

Çelebi, N., Güner, A. G. H., & Yildiz, V. (2015). Toksik liderlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, *4*(1), 249-268.

Chua, S. M. Y., & Murray, D. W. (2015). How toxic leaders are perceived: Gender and information-processing. *Leadership & Organization Development Journal*, *36*(3), 292-307.

Dyck, D. (2001). The toxic workplace. *Benefits Canada*, *25*(3), 52-57.

Eriş, Y., &Arun, K. (2020). **L**iderin karanlık yüzü: Toksik liderlik davranışlarının çalışanların iş tatminine etkisi, *İşletme Araştırmaları Dergisi,* 12 (2), 1861-1877.

Goldman, A. (2006). High toxicity leadership: Borderline personality disorder and the dysfunctional organization. *Journal of Managerial Psychology*, *21*(8), 733-746.

Henley, K. (2003). Detoxifying a toxic leader. *Innovative Leader*, *12*(6), 578.

Karasar, N. (2006). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Nobel yayıncılık

Reyhanoğlu, M., & Ö. Akın, 2016, "Toksik Liderlik Örgütsel Sağlığı Olumsuz Yönde Tetikler mi?," İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 5(3), 442-459.

Saleem, F., Malik, M. I., & Malik, M. K. (2021). Toxic leadership and safety performance: Does organizational commitment act as stress moderator?. *Cogent Business & Management*, *8*(1), 1960246.

Turhan, Ö. (2022). Toksik liderliğin örgütsel sessizliğe etkisi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, *14*(2), 1213-1224.

Uysal, H. T. (2019). The mediation role of toxic leadership in the effect of job stress on job satisfaction. *International Journal of Business*, *24*(1), 55-73.

Uzunbacak, H. H., Yıldız, A., & Uzun, S. (2019). Toksik liderliğin çalışanların tükenmişlik düzeylerine etkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *7*(1), 211-219.

Whicker, M. L. (1996). *Toxic leaders: When organizations go bad*. Quorum Books.

Winn, G. L., & Dykes, A. C. (2019). Identifying toxic leadership and building worker resilience. *Professional Safety*, *64*(03), 38-45.

Zagross, H. & Jamileh, Z. (2016). Relationship Between Toxic Leadership And Job Stress Of Knowledge Workers. Studies in Business and Economics, 11(3), 84- 89.

# Social Justice through the Lens of Teachers: A Deep Dive into Teachers' Perceptions and Practices

Kübra Yenel
Manisa Celâl Bayar Üniversitesi

Ali Duran
MEB

Necati Cemaloğlu
Gazi Üniversitesi

**Problem Statement**

Research increasingly emphasises the impact of social justice in school contexts on school processes and student achievement (Thrupp & Lupton, 2006). According to Blackmore (2009), social justice consists of several terms such as equality, equity and equal opportunity, each of which differs from one context to another. Students from different ethnic backgrounds, migrant students and students from economically poor communities are routinely assumed to be under-educated due to the assumption that they are "left behind" when they start school because they have not fully assimilated into the dominant culture and language (Sleeter, 2013). Indeed, research over the years has shown that in many parts of the world, many children do not enjoy equal rights (Greene, 2008). Similarly, considering Türkiye's geographical location, history, demographic structure, and the fact that it is a country that receives intensive immigration, it can be considered that the country has a multicultural structure and that it is important to ensure social justice in education first in access to education and then in the classroom environment in order to ensure social cohesion. In Türkiye's there is no precise job description put forward by the Ministry of National Education for teachers who do not ignore differences and disadvantages in schools (Kondakçı et al., 2016). However, they can benefit from their leadership roles as teachers when they want to take action against social justice issues such as gender, race, ethnicity and low socio-economic status differences (Andıç Seyhan, 2022).This study argues that the teacher as an instructional leader needs to take certain actions supported by certain intentions in order to ensure justice and equity. However, it should be noted that it will not be enough for the teacher to take these actions alone. In Furman and Shields' (2005) view, it is asserted that teachers should be agents of social justice, but they need to convey the values of the term to the students so that social justice is accepted by everyone in the school. The purpose of this study is to critically analyze teachers' perceptions of social justice in the classroom setting, examining their attitudes, approaches, and activities before, during, and after their lessons.

Research Question:

How do teachers perceive, implement, and maintain social justice in their classrooms, and how do they address issues that disrupt social justice in the context of classroom routines?

Sub-Research Questions:

1. How do teachers perceive the concept of social justice in relation to their role in the classroom, and how does this perception guide their attitudes and approaches to teaching?
2. What strategies or actions do teachers employ to implement social justice in their classrooms before, during, and after lessons?
3. How do teachers identify and respond to issues that disrupt social justice within their classroom routines?
4. How do teachers maintain social justice in their classrooms over time, and what challenges do they face in this process?
5. How do teachers ensure that the values of social justice are communicated, accepted, and adopted by their students?

**Research Methods**

The present study is designed as a qualitative research study employing a phenomenological approach. Phenomenology allows for in-depth exploration of participants' experiences, perceptions, and interpretations (Moustakas, 1994; Rossman & Rallis, 2016), making it suitable for exploring teachers' perceptions and experiences related to social justice in the classroom. It provides a rich, detailed understanding of teachers' lived experiences, how they make sense of these experiences, and the meanings they ascribe to them (Saldana, 2021). We recruited a total of primary school teachers in Türkiye. Purposive sampling is employed to select teachers who have rich experiences in classroom management and who are likely to have confronted social justice issues in their practice. This technique is chosen as it allows the selection of individuals who can provide an in-depth perspective related to the research question. Data collection will be conducted through semi-structured interviews, allowing for a deep exploration of teachers' perceptions, attitudes, and approaches towards social justice. The interviews were designed to elicit detailed responses about teachers' understanding of social justice, how they implement it in their classrooms, and the challenges they encounter. The interviews will focus on how teachers understand social justice, what strategies they use and what impact these strategies have. It will also explore what actions and tactics teachers use to achieve social justice in their classrooms and schools. All interviews will be audio-recorded with the participants' consent and transcribed verbatim for analysis. The data were analysed using thematic analysis, a method for identifying, analysing, and interpreting patterns of

meaning across qualitative data. All participants will be informed about the purpose of the study, their voluntary participation, and their right to withdraw at any point.

**Expected/Temporary Results**

The outcomes of this study are anticipated to enhance understanding of the three key dimensions of instructional leadership (defining the school mission, managing the curriculum, and developing a positive school learning climate) from a social justice lens. Lastly, this study highlights the need for not just the teachers' actions, but the acceptance and adoption of social justice values by the students for creating an equitable learning environment. This exploration of teachers' attitudes and practices regarding social justice in education will contribute to the ongoing discourse and practice surrounding equity and inclusion in schools. This study aims to help understand what role teachers take in achieving social justice. We can uncover what kinds of strategies teachers use to achieve equity and advance social justice in the classroom and school. This can both help teachers to improve their own practice and contribute to a broader understanding of how social justice can be achieved in education. Our expected results may show that teachers play an active role in achieving social justice and use a variety of strategies and actions in doing so. However, it can be considered that these actions and strategies are often not effective enough due to the challenges and limitations they face. Therefore, we can conclude that more support needs to be provided to teachers in order to advance social justice and ensure equity. We can also find that for social justice to be widely accepted and implemented in schools, it needs to be communicated in a clear and understandable way to all educational stakeholders - administrators, teachers, students and parents. This can provide a framework for realising and advancing social justice in education. This study can contribute to the existing literature on social justice in education, particularly in relation to teacher leadership. The results can help to develop theoretical perspectives on how teachers perceive and enact social justice in their classrooms. Furthermore, our findings can contribute to theoretical debates on the dynamics of teacher leadership in advancing social justice in different contexts, especially in Türkiye. In relation to the broader field of educational theory, this study can also provide new insights into the intersection of social justice, teacher leadership and classroom practices. These insights can be used to theorise how educational inequalities can be addressed within the school system.

**Keywords:** Inequality, migration, learning, instructional leadership, teachers, social justice

**References**

Andıç Seyhan, İ. (2022). *Investigating the relationship between teacher leadership and social justice leadership*. Master's thesis, Middle East Technical University.

Banks, J. (1995). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 3-24). Macmill.

Blackmore, J. (2009). Leadership for social justice: A transnational dialogue. *Journal of Research on Leadership Education*, *4*(1), 1-10.

Furman, G. (2012). Social justice leadership as praxis: Developing capacities through preparation programs. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), 191–229. https://doi.org/10.1177/0013161x11427394

Furman, G. C., & Shields, C. M. (2005). How can educational leaders promote and support social justice and democratic community in schools? In W. A. Firestone & C. Riehl (Eds.), *A new agenda for research in educational leadership* (pp. 119-137). Teachers College Press.

Greene, S. (2008). Introduction: Teaching for social justice. *Counterpoints*, *316*, 1–25. http://www.jstor.org/stable/42979836

Kondakci, Y., Zayim Kurtay, M., Oldac, Y. İ., & Şenay, H. H. (2016). Türkiye'de okul müdürlerinin sosyal adalet rolleri. In K. Beycioğlu, N. Özer, D. Koşar & İ. Şahin (Eds.), *Eğitim yönetimi araştırmaları* (pp. 353-361). Pegem.

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage.

Murillo, F. J., & Hernández-Castilla, R. (2014). Leading fair schools for social justice. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, *3*(2), 13-32.

Rossman, G. B., & Rallis, S. F. (2016). *An introduction to qualitative research: Learning in the field*. Sage.

Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage.

Shaked, H. (2023). How instructional leaders promote social justice. Educational Management Administration & Leadership, Online First. https://doi.org/10.1177/17411432231168227

Sleeter, C. (2013). Teaching for social justice in multicultural classrooms. *Multicultural Education Review*, *5*(2), 1-19.

Thrupp, M., & Lupton, R. (2006). Taking school contexts more seriously: The social justice challenge. *British Journal of Educational Studies*, *54*(3), 308-328.

# Okul Müdürlerinin Çatışmayı Yönetme Biçimlerine İlişkin 2000-2022 Yılları Arasında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Değerlendirilmesi

Ayten Balaban
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Cevat Elma
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

**Problem Durumu**

Çatışma, insan yaşamının doğal ve kaçınılmaz bir olgusudur. Çatışma, kişisel açıdan bireyin kendisini aynı güçte etkileyen birden fazla seçenekten birini seçmesindeki kararsızlığı (Başaran, 1996), örgütsel açıdan ise bireylerin ya da grupların hedeflerinin, amaçlarının veya değerlerinin başka bireylerin veya gruplarınkiyle uyuşmaması olarak da tanımlanabilir (Henry, 2009: 16). Çatışmanın çözümü, bireysel ve örgüt hedeflerine ulaşması açısından önemlidir çünkü örgütte sorun oluşturan çatışmaların çözülmemesi durumu, o örgütün işleyişini etkiler. Klasik kuramcılar, çatışmaların olumsuz etkileri olduğunu savunsalar da Rahim gibi çağdaş kuramcılar belirli düzeyde çatışmanın örgüte olumlu katkılarının olabileceğini hatta çatışmanın tümden kötü olarak algılanamayacağını savunur (Başaran, 1996: 39). Örgütlerde çatışmaların meydana gelmesi, o örgütte her zaman olumsuz bir durum yaratacağı anlamına gelmez. Yönetsel açıdan, çatışmanın olumlu sonuçlar doğurmasını sağlamak için yapıcı bir yaklaşım geliştirmek ve bu yaklaşımı etkili kılacak yönetim bilgi ve becerisine sahip olmak gerekebilir (Karip, 2010). Çatışmaların örgütlerin gelişimini, değişimini ve yenileşmesini sağlayan bir dinamik haline getirilmesinde örgüt yöneticilerine büyük görevler düşmektedir. Her yöneticinin örgüt içindeki çatışmaları yönetmesi gerekebilir. Bazı durumlarda yönetici, istemeden de olsa çatışmaya taraf olabilir. Koşulların ne olduğuna bakılmaksızın yönetici bir çatışmayı örgütün amaçlarının lehine çevirmek, çalışanlar arasındaki ilişkileri geliştirecek çözümler bulmak zorundadır.

Örgüt, değişik ortamlarda kültürlerde yetişmiş, çeşitli kişilik ve karakter oluşumuna sahip insanlardan meydana gelir (Akat ve Budak, 1994). Okullar, toplumsal yaşamın bir modeli gibidir. Okul örgütünün temel yapısını oluşturan unsurların bütün aşamalarında insan vardır. Okul, çeşitli görüşlere sahip olan insanların bir arada bulunduğu sosyal bir yapıdır. Farklı görüşlerdeki insanların bulunduğu böyle bir ortamda farklı görüşlerden kaynaklanan uyuşmazlıklar ve fikir ayrılıkları olabilir. Okul yöneticilerinin bir çatışma ortamında, çatışmayı yönetme stratejileri, çatışmayı çözmek için kullandıkları yöntemler ve uyguladıkları liderlik stilleri durumu kontrol edebilmek adına önem arz eder. Çatışmanın nasıl yönetildiği, çatışmanın seyrini ve sonuçlarını da belirler. Çatışmayı çözmek için her bir yöneticinin kendine özgü bakış açısı olabileceği için yönetim şekilleri de zaman zaman farklılık gösterebilir. Bu durumda her bir okul için benzer yönetim anlayışından söz etmek oldukça güç olabilir. Okul müdürünün iletişim tarzı, örgütün ve çalışanların müdürle iletişim verimliliği açısından önemdir. Etkili bir okul yöneticisi, eğitim ve öğretim amaçlarının istenen düzeye ulaşabilmesi için çatışmanın dinamiğinden yararlanmalıdır. Bu bağlamda okul yöneticilerinin çatışmayı yönetme becerileri ve çatışmayı yönetme biçimlerine ilişkin tercihleri oldukça önemlidir. Çünkü okul gibi informal yönü güçlü bir örgütü eğitsel, yönetsel ve örgütsel amaçlarını gerçekleştirmede kritik bir rol üstlenmektedir.

Bu araştırmada, okul müdürlerinin çatışmayı yönetme biçimlerine ilişkin 2000-2022 yılları arasında yapılmış lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul müdürlerinin çatışmayı yönetme biçimleri üzerine 2000-2022 yılları arasında yapılmış lisansüstü tezlerin yöntem bakımından özellikleri nelerdir?
2. Okul müdürlerinin çatışma yönetim biçimlerine (tümleştirme, ödün verme, hükmetme, kaçınma, uzlaşma) ilişkin elde edilen bulgular nelerdir?
3. Okul müdürlerinin sergiledikleri çatışma yönetim biçimlerinin demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin elde edilen bulgular nelerdir?

**Yöntem**

Nitel bir çalışma olan bu araştırmada doküman incelemesi temel alınmıştır. Bu araştırma için doküman incelemesinin seçilme nedeni, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini (Yıldırım ve Şimşek, 2018), yazılı belgelerin titiz bir şekilde ve sistematik olarak analizini (Wach, 2013) kapsayıcı nitelikler barındırmasıdır. Veri toplama aracı olarak doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi yöntemi, araştırmada olasılıklı olmayan örnekleme yaklaşımlarından bir olan ölçüt örnekleme esas alınmıştır. Araştırmada verilerin toplanması sürecinde esas alınan ölçütler; çalışmaların okul müdürlerinin çatışmayı yönetme biçimleriyle ilişkili olması, lisansüstü tez niteliği taşıması ve 2000-2022 yılları arasında yapılmış olmasıdır. Araştırma kapsamında 2000-2022 yılları arasında araştırılan konuyla ilgili 18 yüksek lisans ve 1 doktora tezi olduğu tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin çatışma yönetim biçimleri üzerine eğitim alanında yapılmış lisansüstü tezlerle ilgili elde edilen veriler, YÖK Dokümantasyon Merkezinin tez arama sayfalarında 'çatışma yönetimi, çatışma yönetimi stratejileri, çatışma yönetim stilleri' anahtar kelimeleri kullanılarak elde edilmiştir. Tarama sonucunda konuyla ilişkili olan 19 lisansüstü tez değerlendirmeye alınmış, söz konusu çalışmaların tamamının yayın dilinin Türkçe olduğu belirlenmiştir.

Okul müdürlerinin çatışmayı yönetme biçimlerine yönelik yapılan çalışmalardan elde edilen verilerin analizinde, doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, basılı ya da elektronik ortamda paylaşılan tüm dokümanları incelemek ve değerlendirmek amacıyla kullanılabilen sistematik bir yöntem olarak açıklanabilir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma sonucunda; 2000-2022 yıllarında yapılan çalışmalar okul yöneticilerinin çatışmayı yönetme biçimleriyle ilgili olup, bu araştırmalar bölgesel olarak çoğunlukla Marmara bölgesinde yapılmıştır. Okul yöneticilerinin çatışmaları yönetme biçimine ilişkin yapılan araştırmalarda genellikle nicel araştırma türünün tercih edildiği, araştırma modeli olarak da çoğunlukla betimsel ve ilişkisel tarama yöntemine başvurulduğu belirlenmiştir. Araştırmaların veri analiz tekniğinde genellikle parametrik analiz tekniklerine başvurulmuştur. Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar değişiklik gösterme olup, genel olarak incelendiğinde okul yöneticilerinin çatışmaları yönetmek için en çok tümleştirme, ikinci olarak uzlaşma, daha sonra da ödün verme, kaçınma ve en az olarak da hükmetme yöntemine başvurdukları sonucuna ulaşılmıştır.

Maral (2016), Bağdatlı (2015), Karataş (2014), Atay (2014), Görün (2009), Öztay (2008) ve Abacıoğlu'nun (2005) araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin çatışma yönetiminde en çok başvurduğu yöntemin tümleştirme olduğu belirlenmiştir. Tümleştirme stratejisi, taraflar arasındaki sorunların karşılıklı olarak dile getirildiği, tarafların düşüncelerini samimi bir biçimde paylaştığı ve bu durumdan üst seviyede memnun olduğu çatışma yönetimidir. Bu stratejinin okul müdürleri tarafından yaygın olarak kullanılması, çatışmayı yönetirken bütün tarafların ilgi ve ihtiyaçlarına önem verilmesinin işareti olarak değerlendirilmiştir. Arslan'ın (2020) yaptığı nitel çalışma sonuca göre bu durum, katılımcıların karşılıklı olarak birbirlerinin ilgi ve ihtiyaçlarını önemsediklerini ortaya çıkarmaktadır.

Demirtaş (2021), Yüksel (2020), Girgin (2020) ve Genç'in (2011) araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin çatışma yönetiminde ikinci sırada en çok başvurdukları yöntemin uzlaşma yöntemi olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin zaman zaman çatışmayı sonlandırmak için orta yolu bulmak amacıyla taviz verebildiklerinin göstergesidir. Hükmetme stratejisi ya da yöntemi ise çalışmaya dahil edilen araştırmaların sonuçlarına göre okul müdürleri tarafından en az tercih edilen ya da kullanılan strateji olarak ortaya çıkmaktadır. Okul müdürlerinin kaçınma, ödün verme ve hükmetme biçimlerini daha az kullanması, çatışmayla karşılaştıkları durumlarda problemi göz ardı etmeden iki tarafı da memnun ederek sonuca ulaşma çabasıdır. Bu durum, okul müdürleri çatışmayı görmezden gelme yerine çatışmayı demokratik ve uzlaşmacı yöntemler kullanarak çözmeye çalışmasından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca okul yöneticilerinin çatışmayı çözme yöntemi için kullandıkları stratejiler ile yaş, cinsiyet, medeni durum ve kıdem değişkenleri açısından araştırmaların sonuçlarına göre farklı bulgulara ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler**: Okul müdürü, çatışma, çatışma yönetimi, doküman incelemesi

**Kaynakça**

Abacıoğlu, M. (2005). *Okul müdürlerinin çatışma yönetim stilleri ile okul kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi,* Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Akat, İ. ve Budak, G. (1994). *İşletme yönetimi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.

Arslan, G. (2020). *Okul yöneticileri ve öğretmenlerin çatışma yönetimine ilişkin algıları.* Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Atay, A. (2014). *Okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerinin öğretmenlerin stres düzeyleriyle ilişkisinin incelenmesi: İstanbul ili Gaziosmanpaşa ilçesi örneği.* İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.

Bağdatlı, F. (2015). *Okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, *İstanbul* Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.

Başaran, D. E. (1996). *Eğitim yönetimi* (5.Baskı) Ankara: Gül Yayınevi.

Demirtaş, K. (2021). *İlkokul yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejilerinin uyguladıkları liderlik stilleri ile ilişkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi, Ankara.

Genç, O. (2011). *İlköğretim okul yöneticilerinin çatışma çözme stratejilerinin öğretmen performansı üzerinde etkisi (Gebze ilçesi örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Girgin, S. (2020). *Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin çatışma yönetim tarzları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişki.* Doktora Tezi, İstanbul Okan Üniversitesi, İstanbul.

Görün, L. (2009). *Düzce ve Bolu illeri merkez okullarında görev yapan okul yöneticilerinin çatışma yönetim yaklaşımları ve beden eğitimi öğretmenlerinin bu konuya ilişkin algıları.* Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Henry, O. (2009). Organisational conflict and its effects on organisational performance. *Research Journal of Business Management,* 3(1), 16-24.

Karataş, E. (2014). *Cinsiyetine göre okul yöneticilerinin çatışma nedenleri ve çatışma yönetimi stratejileri (Keşan örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Karip, E. (2010). *Çatışma yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Maral, M. (2016). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile çatışma çözme stratejileri arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Öztay, S. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin çatışma yönetimi stilleri.* Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Rahim, M. A. (2002). Toward a theory of managing organisational conflict. *The International Journal of Conflict Management.* 13(3), 206-235.

Wach, E. (2013). *Learning about qualitative of document analysis. IDS Practice Paper in Brief www.ids.ac.uk.*

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yüksel, Y. M. (2020). *Okul müdürlerinin çatışma yönetim stillerinin öğretmen motivasyonu açısından incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

# Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Dedikodu Düzeylerinin Bazı Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi

Derya Çim Mehmet Sönmez
MEB MEB

**Problem Durumu**

Dedikodunun kurumsal hayattaki önemi ilk defa 1993 yılında Noon ve Delbridge tarafından dile getirilmiş ve "örgütsel dedikodu" terimi ortaya atılmıştır (Akdoğan vd., 2009:17). İş yaşamıyla ilgili etkinlikler, insanları bir araya getirerek dedikodunun paylaşılabilmesi için bir diyalog ortamı yaratır. Dedikodu, insan doğasının bir sonucu olarak, diyaloglarda yer alır (Mills, 2010:234). Rosnow, dedikudunun bilgi, etki ve samimiyet gibi işlevlerini ifade etmiştir. Dedikodu, insanların diğer insanlar ve toplum hakkında bilgi edinme ihtiyacını karşılar ve ayrıca diğer insanların davranışları üzerinde kontrol sağlar. Samimiyet işlevi ise dedikodunun sosyalleşme amacıyla, bireyler arasında arkadaşlık ilişkilerinin kurulması veya ortak değerlere sahip bir gruba katılma gibi amaçlarla gerçekleştirilebileceğini belirtir (Akdoğan vd., 2009:19). İnsanlar dedikodu yoluyla diğerlerinin hatalarını ve zayıf noktalarını keşfederek ve tartışarak kendilerini daha iyi hissederler (Michelson vd., 2010:12). Bu nedenle, insanlar genellikle kendileriyle aynı cinsiyette ve benzer yaş grubunda olan insanlarla ilgili dedikodularla ilgilenirler (McAndrew, 2008). Ayrıca, aktif dedikodu yapan bireyler, akranları üzerinde daha fazla informal etkiye sahiptirler (Grosser vd., 2010:203).

Dedikodu, farklı toplumlarda yaygın olarak kötü bir imaj oluşturan bir kavramdır. Bu negatif algının, yöneticilerin dikkatinden kaçabilmesi ve dolayısıyla dedikodonun örgüt üzerindeki etkisinin göz ardı edilmesine neden olması mümkündür. Dedikodu, örgütlerde ulaşılması zor olan bilgilere kolayca ulaşmayı sağlar (Danış, 2015: 82). Bu kolaylığın yanında, bazı bireyler, aynı düzeyde oldukları arkadaşlarını etkilemek için, o düzeydeki kişilerin bilmediği bilgilere sahip olduklarını iddia edebilir ve dedikodu aracılığıyla arkadaşlarını etkileyerek sosyal statüsünü artırma yoluna girebilir. Dedikodu yapan kişi, etkilenen kişi hakkındaki bilgilere sahip olsa da, bu bilgileri kendi yorumlarıyla birleştirebilir. Dolayısıyla, dedikodu yapan kişiler, etkilenen kişi üzerindeki izlenimlerini de eylemlerine ekleyebilir. Ayrıca, dedikodu yapan kişiler, etkilenen kişi hakkında bilgi aktarırken kendi yorumlarını da eklediğinin farkındadır. Bu, etkilenen kişinin sırlarını ifşa ettiği için dedikodu yapan kişiler arasındaki sosyal ilişkinin gelişmesine yol açabilir.

Bu araştırmanın temel amacı Sınıf öğretmenlerinin örgütsel dedikodu düzeylerinin cinsiyet, medeni durumu, hizmet yılı, yaş ve öğrenim durumu gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Bu amaçla aşağıda yer verilen sorulara cevap aranmıştır;

1. Sınıf öğretmenlerinin örgütsel dedikodu düzeyi nedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin örgütsel dedikodu düzeylerinin cinsiyet, medeni durumu, hizmet yılı, yaş ve öğrenim durumu gibi değişkenlere göre anlamlı bir farklılık var mı?

**Yöntem**

Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bir araştırmada tarama modeli kullanılırken, geçmişte var olmuş durumlar ya da mevcut durum olduğu şekilde tespit edilir. İlişkisel tarama modeli ise iki veya daha çok değişkenin arasındaki değişimin varlığını veya değişimin derecesini tespit etmek amacıyla kullanılan modeldir (Karasar, 2017).

Bu araştırmada, Han ve Dağlı (2018) tarafından geliştirilen "Örgütsel Dedikodu Ölçeği" kullanılarak örgütsel dedikodu işlevlerinin öğretmen görüşlerine göre düzeyinin ne olduğu, örgütsel dedikodunun olumlu ve olumsuz işlevlerinin nasıl algılandığı incelenmiştir. Han ve Dağlı (2018) tarafından söz konusu ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri; madde toplam korelasyonu, boyutlar arası korelasyon, anti imaj korelasyon matrisi, iç tutarlığa ilişkin güvenirlik analizi, açıklayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi şeklinde yapılmıştır. Örgütsel Dedikodu Ölçeği için yapılan açıklayıcı faktör analizinde, ölçeğin üç faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Buna göre Örgütsel Dedikodu Ölçeği'nin ilk faktörünü araştırmanın 1,2,3,4,5,6,7. maddeleri, ikinci faktörünü 8,9,10,11,12,13,14. maddeleri ve üçüncü faktörünü de 15,16,17,18,19,20,21,22,23,24. maddeleri olmak üzere toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin birinci faktörü olan haberdar olma boyutu toplam varyansın %27,7'sini; ikinci faktörü olan ilişkileri geliştirme boyutu toplam varyansın %22,0'sini ve üçüncü faktör olan örgütsel zarar boyutu toplam varyansın %20,3'ünü açıkladığı tespit edilmiştir. Diğer taraftan, ölçeğin açıklanan varyansı ise %70,1'dir. Örgütsel Dedikodu ölçeği için yapılan açıklayıcı faktör analizinin doğrulanıp doğrulanmadığının belirlenmesi için yapılan doğrulayıcı faktör analizi işlemi sonucunda tespit edilen uyum indeksleri alanyazın ölçütlerine göre kabul edilebilir bir düzeyde olmasından dolayı modelin doğrulandığı sonucuna ulaşılmıştır (Han, 2019).

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu araştırmada, Örgütsel dedikodu terimi, bir grup veya organizasyon içerisinde en az iki kişi arasında gerçekleşen, o ortamda bulunmayan bir kişi hakkında yapılan olumlu veya olumsuz değerlendirici konuşmaları ifade etmektedir. Sınıf öğretmenlerinin örgütsel dedikodu düzeylerinin cinsiyet, medeni durumu, hizmet yılı, yaş ve öğrenim durumu gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yapılmıştır. "Bir olay veya konu hakkında katılımcıların düşüncelerini ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre daha büyük örneklemler üzerinde yapılan araştırmalar" biçiminde belirtilen ve nicel araştırma tekniklerinden biri olan tarama yöntemiyle gerçekleştirilen bu çalışmada okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin örgütsel dedikodu ve bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapıldığından ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama iki veya daha çok değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlar (Karasar, 2018: 82). İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın örneklemini, 2022-2023 eğitim - öğretim yılında Diyarbakır ili merkez ilçesi Yenişehir'de görev yapan 244 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, Han ve Dağlı (2018) tarafından geliştirilen "Örgütsel Dedikodu Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin istatistiksel çözümlemeleri için; frekans ve yüzde, ortalama, standart sapma, t-Testi, ANOVA testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre örgütsel dedikoduyu algılama düzeyleri kısmen katılıyorum olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerin örgütsel dedikodu düzeylerinin cinsiyet, medeni durumu, hizmet yılı, yaş ve öğrenim durumu gibi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Öğretmenlerin dedikodu ve söylenti mekanizmalarına maruz kalmalarının ardından en sık karşılaşılacak tepkilerin üzüntü ve öfke olduğu gözlemlenmektedir. Bu tepkilerin doğal birer duygusal ve psikolojik tepki olduğu tespit edilmektedir. Daha sonrasında bu mekanizmalarla başa çıkma konusunda iletişimi güçlendirmek, sevgi, saygı ve samimiyeti artırmak, dedikoduyu önemsememek gibi yöntemler tercih edilerek öğretmenlerin bir eğitimciye yakışır yöntemler kullandıkları açıkça görülmektedir. Öğretmenlerin iş ortamında paylaşma ve yardımlaşmanın olduğu, herkesin değer gördüğü, fikirlerin açıkça ifade edilebildiği özgür bir çalışma ortamını arzulamaları bir beklentiyi yansıtmaktadır. Yönetime düşen görev, öğretmenlerin beklentilerine uygun bir iklimin ve kültürün oluşturulması için gerekli önlemleri almaktır.

**Anahtar Kelimeler**: Öğretmen, okul, örgütsel dedikodu

**Kaynakça**

Danış. M.S. (2015). Dedikodunun sosyolojisi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Akdoğan, A., Mirap, S. ve Cingöz, A. (2009). İşgörenlerin Dedikoduya İnanma Düzeyleri Ve Dedikodunun Amaçlarına İlişkin Algılamaları: Örgütsel Ve Bireysel Değişkenler Açısından Bir İnceleme. 17. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı, 17-25.

Mills, C. (2010). Experiencing gossip: The foundations for a theory of embedded organizational gossip. Group & Organization Management, 35(2), 213-240.

Michelson, G., Iterson, A., & Waddington, K. (2010). Gossip in organizations: Contexts, consequences, and controversies. Group & Organization Management, 35(4), 371-390.

McAndrew, F. T. (2008). The science of gossip: Why we can't stop ourselves. Scientific American Mind. 1-10.

Grosser, T. J., Lopez-idwell, V., & Labianca, G. (2010). A social network analysis of positive and negative gossip in organizational life. Group & Organizational Management, 35(2), 177-212.

Karasar, N. (2017). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel.

Han, B. ve Dağlı, A. (2018). Organizational gossip scale: validity and reliability study. Electronic Turkish Studies, 13(27), 829-846.

# Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Özdeşleşme Konusunda Yapılan Lisansüstü Tez Çalışmalarının İncelenmesi: Bir Sistematik Derleme Çalışması

Feyzanur Alkan
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Fatma Kesik
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

**Problem Durumu**

Çalışanların iş ve işyerine yönelik tutumlarını ölçme amacı güden sistematik çalışmaların tarihi 19. yüzyıla dayandırılmaktadır. Örgütsel psikolojinin gelişimiyle birlikte işgörenlerin çalışma verimliliklerinin arttırılması konusundaki çalışmalar artış göstermiştir. 19. yüzyıl sonlarında çalışanların bireysel özelliklerinden arınmış şekilde çalışmasının verimi attıracağı yönündeki varsayım hakim görüş haline gelmiştir. Bu durum işgörenlerin bireysel özelliklerinin geri planda kalmasına neden olmuştur. I. Dünya Savaşı ve takip eden yıllarda personel seçimi süreci ile ilgili yapılan önemli çalışmalar sonucunda birey ve iş arasındaki uyumu ölçmeye yönelik standartlar oluşturulması adımları atılmıştır. Özellikle orduya asker alımı ve askerlerin uygun görevlere yerleştirilmesinde psikoloji biliminden yararlanılmaya çalışılmıştır. I. Dünya Savaşı sonrası ABD başta olmak üzere birçok ülkede artan refah düzeyi ile birlikte personel seçme ve yerleştirme uygulamalarına yönelik çalışmalar hız kazanmıştır. Bu dönemde gerçekleştirilen Hawtorne deneyleri sonucunda çalışanların iş performansındaki duygusal faktörlerin önemi anlaşılmaya başlamıştır. Dolayısıyla birey-iş uyumu yerine psikolojik, sosyal ve kültürel faktörlerin önemi dikkat çekmiştir. II. Dünya Savaşı sonrasında değişen dünya dinamikleri ile bireysel özelliklere yönelik ilgi artmıştır. 1970'li yıllardan sonra iş verimini arttırmaya yönelik çalışmalarda çalışanların bireysel özellikleri ve örgüte yönelik tutumları ön plana çıkmaya başlamıştır (Güler,2015). Günümüzde değişen iş dinamikleri, çalışanların ait oldukları örgütlere yönelik tutumlarının iyileştirilmesi ve çalışan devamlılığının sağlanması için, bireylerin çalıştıkları örgütlere yönelik olumlu tutum geliştirmeleri, örgütleri benimsemeleri ve örgütlerle özdeşim kurmaları daha önemli hale gelmiştir. Bu nedenle örgütsel özdeşleşme kavramı kurumsal yapılar için giderek daha fazla önem kazanmaya başlamıştır.

Örgütsel özdeşleşme, bireyin kendi kişisel değerleri ile ait olduğu topluluğun değerlerinin uyum göstermesi sonucunda kendisini topluluğun bir parçası olarak görme halidir. Örgütsel özdeşleşme kavramının kuramsal altyapısı sosyal kimlik teorisi ile açıklanabilmektedir. Bireyler, kendi kişiliklerini ve benliklerini tanımlarken bilinçli veya bilinçsiz olarak ait oldukları sosyal grupları göz önünde bulundurur. Birey, ait olduğu grupla ilgili aldığı geri bildirimler sonucunda çıkarımlarda bulunarak hem içinde bulunduğu topluluğu hem de kendi sosyal kimliğini tanımlar. Buna bağlı olarak kendini örgütle özdeşleştirme ya da özdeşleştirmeme arasında konumlandırma kararı verir (Turan,2023). Kısaca örgütsel özdeşleşme; çalışanların örgütleriyle dayanışma içerisinde olmaları, örgüte tutumsal ve davranışsal destekte bulunmaları ve kendilerini örgütün bir parçası olarak görmeleri, kendilerini örgütle kişileştirmeleridir (Miller, vd., 2000; Mael ve Asforth,1995, aktaran Turunç, Çelik, 2010).

Örgütsel özdeşleşmenin bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutlarının var olduğu bilinmektedir. (Van Dick, Wagner ve Christ, aktaran Taş,2016). Bilişsel açıdan özdeşleşme, bireyin kendini ne kadar örgütün bir parçası olarak tanımladığını gösterir. Duyuşsal boyut bağlamında özdeşleşme, bireyin ait olduğu gruba yönelik duygularını ifade eder. Bireyin kendisini örgüte ait hissetme ve örgüt üyesi olma algısının derecesini yansıtır. Davranışsal boyut, bireyin içerisinde bulunduğu örgütte varlığını devam ettirmesini sağlayan ve gruba aidiyetini arttıran davranışlar göstermesini ifade eder (Taş,2016).

Eğitim örgütleri, üyelerinin örgütsel özdeşleşme düzeylerinin yüksek olması beklenen örgütlerdir. Başta öğretmenler olmak üzere örgütsel özdeşleşme düzeyi yüksek olan paydaşların kurum içerisindeki görevlerini daha iyi yerine getirdikleri bilinmektedir. Ulusal ve uluslararası alanyazında yapılan araştırmalar örgütsel özdeşleşmenin yüksek olduğu yapılarda çalışan bireylerin ait oldukları örgütleri daha iyi hale getirebilmek için daha çok çaba gösterme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Eğitim örgütlerinde öğretmen devamlılığının önemli bir faktör olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerinin işten ayrılma niyetini önemli ölçüde etkilediği düşünülmektedir (Nergiz, 2015).

**Yöntem**

**Araştırma Deseni**

Bu araştırmada, Türkiye'de 2010- 2023 yılları arasında yapılmış, eğitim örgütlerinde örgütsel özdeşleşme kavramının incelendiği lisansüstü tez çalışmalarının analiz edilmesi amacıyla sistematik derleme yöntemi kullanılmıştır. Sistematik derleme; "aynı konuda yapılmış olan araştırma sonuçlarını sentezlemek ve özetlemek için geliştirilmiş bir araştırma yöntemidir" (Gökdemir ve Dolgun, 2020, s. 192). Sistematik derleme çalışmalarının bilimsel araştırmalar için bazı temel avantajları bulunmaktadır. Diğer derleme çalışmalarına göre daha objektif olması beklenmektedir. Ek olarak sistematik derlemelerin tekrar edilebilirliği yüksektir. Bilimsel makaleler belirli ölçütler kullanılarak derlendiğinden araştırılan konuya dair bakış açısı oluşturmaya yardımcı olabilir. Sistematik derlemelerin temel özellikleri; belli bir ölçüt çerçevesinde seçilen çalışmaların tamamının incelenmesi, açık ve tekrarlanabilir bir yöntemin benimsenmesi, açık ve net amaçlarının ve buna bağlı

olarak dâhil etme ve hariç tutma ölçütlerinin olması, bulguların sistematik bir biçimde sentez edilip sunulması şeklinde sıralanabilir (Bellibaş ve Gümüş, 2018, s. 507, aktaran Yılmaz,2021).

**Veri Toplama Araç ve Teknikleri**

Eğitim örgütlerinde örgütsel özdeşleşme kavramının incelendiği lisansüstü tezlere Yüksek Öğretim Kurumu Ulusal Tez Tarama Merkezi (YÖKTEZ)'nin veri tabanından erişilmiştir. Örgütsel özdeşleşme kavramına yönelik çalışmaların belirlenmesi amacıyla "örgütsel özdeşleşme" kavramı anahtar kelime olarak kullanılmıştır. Araştırma kapsamında verilerin analiz edilmesi amacıyla eğitim örgütlerinde örgütsel özdeşleşme konusuna yönelik tezler belirlenen kriterler doğrultusunda derlenerek kodlanmıştır. Tezlerin amaç, yöntem, bulgular ve sonuç bölümleri sınıflandırılarak analiz edilmiştir. Bulguların tasnif edilmesi amacıyla tablolar ve grafiklerden faydalanılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu çalışmada Türkiye'de eğitim örgütlerinde örgütsel özdeşleşme konusu ile ilgili hazırlanmış olan yüksek lisans ve doktora tezleri çeşitli değişkenler açısından sınıflandırılarak incelenmiştir. Bu kapsamda Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Tarama Merkezi'nin veri tabanında 2005-2023 yılları arasında oluşturulmuş 150 yüksek lisans ve doktora tezine ulaşılmıştır. Örgütsel özdeşleşmeyi konu alan tezlerden 31'i yüksek lisans tezi, 119'u yüksek lisans tezidir. Eğitim alanında yapılmamış tezler araştırma dışında bırakıldığında 34 yüksek lisans ve doktora tezi elde edilmiştir. Bu tezlerden 30'unun yüksek lisans ve 4'ünün doktora tezi olduğu ortaya çıkmıştır. Eğitim alanında hazırlanmış olan tezlerin yayımlanma yılları 2014-2023 arasındadır. Bir yüksek lisans tezi yayımlanma tarihi kısıtı nedeniyle araştırma dışı tutulmuştur.

Tezlerin gerçekleştirildiği öğretim kademeleri sınıflandırıldığında, bu tezlerin 2'sinin ilkokul; 3'ünün ortaokul; 7'sinin lise ve 5'inin ise yükseköğretim kademelerinde gerçekleştirildiği görülmüştür. Ulaşılan tezlerin 32 tanesi ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya konu olan tezlerin ilişkilendirildikleri konu alanları incelendiğinde; 14 tezde liderlik, yöneticilik, koçluk kavramlarına, 11 tezde örgütsel bağlılık, örgütsel destek ve örgütsel iletişim konularına, 5 tezde örgütsel imaj ve kimlik konularına, 10 tezde örgütsel kültür, örgütsel muhalefet, örgütsel sessizlik ve örgütsel sosyalleşme gibi örgüt içi dinamikleri anlamaya yönelik kavramlarla örgütsel özdeşleşme arasında ilişkiyi anlama konularına, 7 tezde örgütsel stres, duygusal emek, psikolojik sermaye, psikolojik güçlendirme gibi örgütün paydaşlar üzerindeki etkisini anlamaya yönelik temalar üzerinde durulduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte 1 yüksek lisans tezinde örgütsel saygınlık ile örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkide sosyal rol kimliğinin ve örgütsel tinselliğin rolü aracı değişken olarak; 1 yüksek lisans tezinde de duygusal zekânın bireysel yaratıcılık üzerindeki etkisinde örgütsel özdeşleşmenin aracı rolü araştırılmıştır. İncelenen tezler örnekleme yöntemleri açısından ele alındığında, bu tezlerin 8'inde evrenin tamamına ulaşılabildiğinden, herhangi bir örnekleme yöntemine başvurulmadığı görülmüştür. Bu tezlerin 8'inde seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme yöntemi; 10'unda basit seçkisiz örnekleme yöntemi; 2'sinde tesadüfi küme örnekleme yöntemi; 4'ünde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi; 1'inde de seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal örnekleme kullanılmıştır.

Sonuç olarak, sistematik derleme yöntemi ile gerçekleştirilen bu çalışmada, sadece Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (YÖKTEZ) veri tabanında 2014-2023 yılları arasında yayınlanmış olan ve eğiitm örgütlerinde özdeşleşme konuna odaklanan tezler üzerinden analiz yapılmıştır. Bu doğrultuda, gelecek çalışmalarda Google Akademik, Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (ULAKBİM), EBSCO gibi veri tabanları yoluyla alanyazın taraması yapılarak konu ile ilgili daha fazla veriye ulaşılabilir

**Anahtar Kelimeler**: Örgütsel özdeşleşme, lisansüstü tez, sistematik derleme

**Kaynakça**

Cilasun, A. (2016). *Yükseköğretim kurumlarında pozitif psikoloji ve örgütsel özdeşleşmenin performans yönetimine etkisi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Gökdemir, F. ve Dolgun, G. (2020). Nitel, nicel, sistematik derleme, meta-analiz, meta-sentez araştırmalarında gereç ve yöntem bölümünün yazımı. *Arch health sci res 7*(2): 189-95.

Güler, D. D. B. K. (2015). Geçmişten günümüze çalışma psikolojisi.

Karataş, S., & Ahu, Taş. (2017). İlk ve ortaokullardaki öğretmenlerin narsistik kişilik eğilimleri ile örgütsel özdeşleşme düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi. Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3(1), 92-121.

Özgür, E. Ö. (2015). *Algılanan örgütsel prestij, örgütsel özdeşleşme ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mevlana Üniversitesi.

Nergiz, F. (2015). *Öğretmenlerde örgütsel adalet, örgütsel özdeşleşme ve işten ayrılma niyetleri arasındaki ilişki* (Kahramanmaraş ili Türkoğlu ilçesi örneği). Zirve Üniversitesi.

Turan, M. F. (2023). Yengeç sendromu: "sosyal kimlik teorisi" ve Hofstede'nin "kültür boyutları teorisiyle" açıklanabilir mi? Üniversite örneği. Journal of Organizational Behavior Studies, 3(1), 1-24.

Turunç, Ö., & Çelik, M. (2010). Çalışanların algıladıkları örgütsel destek ve iş stresinin örgütsel özdeşleşme ve iş performansına etkisi. Yönetim ve Ekonomi Dergisi, 17(2), 183-206

# Ortaokul Öğretmenlerinin Özerklik Davranışları ile Akademik İyimserlikleri Arasındaki İlişki

Sebiha Doğanay Demirtaş
MEB

Cevat Elma
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

**Problem Durumu**

Eğitim kurumları, toplumun gelişmesi açısından oldukça önemli bir role sahiptir. Bireyin bu kurumlarda bilgi, beceri ve yetkinlik kazanması böylece toplumun geleceğine yön vermesi nedeniyle bireyler ve ülkeler adına istenen önemli avantajlardan olduğu söylenebilir (Bayraktar, 2019). Bununla birlikte eğitim kurumları, sahip oldukları nitelikli öğretmenler sayesinde toplumun geleceğini inşa etme görevi üstlenmektedirler. Bu bağlamda okullarda öğretimi gerçekleştiren öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanması, toplumların gelişimi için büyük önem arz etmektedir (Karatay, Günbey, Taş, 2020). Öğretmenlik mesleğinde son dönemlerde gözle görülür şekilde değişimler meydana gelmektedir. Özellikle son yirmi yılda öğretmenlere verilen sorumluluklar artmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin daha fazla sorumluluk almaları eğitim süreçlerinde daha çok söz sahibi olmalarını yani özerk hareket etmelerini gerektirmektedir. Bu durum özerklik kavramının yanı sıra öğretmen özerkliği kavramının önemini ortaya çıkarmaktadır (Eurydice, 2008). Piaget'e göre (1932) özerklik, kişinin zihninin dış dünyada yer alan herhangi bir etmenden veya iç etmenlerden, baskılardan bağımsız olarak bir ideali gerekli gördüğünde ortaya çıkar. Özerklik kişinin belirli kurallar çerçevesinde kendi yaşamında, verdiği kararlarda kontrol sahibi olabilmesi demektir (Pazar, 2021). Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin eğitimde kendi adlarına karar verme ve öğrenciler ile ilgili konularda tercih yapabilme özgürlüğü; eğitimin planlanması, geliştirilmesi, yönetimi süreçlerine katılmaları şeklinde tanımlanmaktadır (Ayral, Özdemir, Türedi, Yılmaz, Büyükgöze, Demirezen ve Tahirbegi, 2014). Özerk öğretmen, kendi karar ve tercihlerini öğretime uyarlayarak öğretimin planlanması sürecine aktif şekilde katılır (Öztürk, 2012). Gerçek anlamda etkili öğretmenlerde var olan becerilerin daha özerk olmalarından kaynaklandığı görülmektedir. Etkili öğretmenler, öğretimleri için güçlü bir kişisel sorumluluk duygusu, sürekli yansıtma ve analiz yöntemi ile öğretim sürecinin mümkün olan en yüksek derecede bilişsel ve duygusal kontrolünü sağlarken aynı zamanda bu durumun vermiş olduğu özgürlüğü kullanmaktadırlar. Bu nedenle öğrenen özerkliğinin ve buna bağlı olarak başarılı bir eğitim- öğretim ortamının oluşması öğretmen özerkliğinin teşvik edilmesine bağlıdır (Little, 1995).

Öğretmene yetki alanlarının belirlenmesi özerklik için yeterli değildir. Öğretmenlerin özerk bir şekilde çalışabilmeleri için yeterli mesleki bilgi ve beceriye de sahip olmaları gerekmektedir (Steh ve Pozarnik, 2005). Öğrencilerin eğitimin hedefleri doğrultusunda kendilerine, ülkesine faydalı bir birey olmaları için emek harcayan eğitimcilerin kişilik özellikleri, öğrencilerden beklentileri, eğitim öğretime karşı tutumları, kendilerinin ve öğrencilerinin başarabileceklerine olan inançları, öğretmenlerin eğitim hedeflerine ulaşmak için gösterdiği çaba ve motivasyon düzeyini etkileyen temel faktörlerdendir. Bu faktörlerden ve öğretmen yeterliklerinden biri de öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleridir. Akademik iyimserlik, öğretmenin eğitim öğretim hedefine ulaşabileceğine inanması, kendine ve öğrencilerine güvenmesi, başarabileceklerine yönelik olumlu tutum geliştirmesi olarak tanımlanabilir (Semizler, 2021). Akademik iyimserlik; öğretmenlerin, akademik başarının önemli olduğuna, öğrenci başarısına katkı sağlayacak mesleki yeterliklere sahip olduklarına, öğrencilerinin akademik anlamda başarıya ulaşacaklarına dair ve ortak bir amaç için öğrencilerin, velilerin kendileri ile işbirliği yapacaklarına dair öğretmenler arasında paylaşılan bir inanç olarak belirtilmektedir (McGuigan ve Hoy; 2006). Akademik iyimserlik, öğretmenlerin yargılarını bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlar açısından açıklayan zengin bir insan eylemliliği tablosudur (Hoy, Hoy& Kurz; 2008). Kolektif yeterlik, güven ve akademik vurgu kavramları akademik iyimserliğin boyutlarını oluşturmaktadır (Hoy, Tarter, Woolfolk Hoy; 2006).

Araştırmanın temel amacı, ortaokul öğretmenlerinin özerklik davranışları ile akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından karşılaştırarak incelemektir. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ortaokul öğretmenlerinin özerklik davranışları ve akademik iyimserlik düzeyleri nelerdir?
2. Ortaokul öğretmenlerinin özerklik davranışları yaş, cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, okuldaki görev süresi, sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Ortaokul öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri yaş, cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, okuldaki görev süresi, sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Ortaokul öğretmenlerinin özerklik davranışları ile akademik iyimserlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Ortaokul öğretmenlerinin özerklik davranışları akademik iyimserliklerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

**Yöntem**

Bu araştırmada ortaokul öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma deseni ise genel tarama desenli araştırmalar kapsamında bulunan ilişkisel tarama deseni olarak belirlenmiştir. Tarama araştırması, bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalardır (Büyüköztürk vd., 2011) . İlişkisel tarama modelleri ise iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını, derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar,2012).

Araştırmanın evreni, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Samsun ili İlkadım, Atakum, Tekkeköy, Canik ilçelerinde devlete bağlı ortaokullarda görev yapan toplam 2543 branş öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen 360 öğretmenden oluşmaktadır. Uygulanan 360 adet ölçekten 276'sı değerlendirmeye alınmıştır.

Araştırmada demografik değişkenlerin (cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem, okuldaki görev süresi, sınıf mevcudu) belirlenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılacaktır. Öğretmen özerklik algılarını belirlemek için Çolak ve Altınkurt (2017) tarafından geliştirilen "Öğretmen Özerkliği Ölçeği", akademik iyimserlik düzeylerini belirlemek için ise Elma ve Ergen (2018) tarafından geliştirilen "Öğretmen Akademik İyimserlik Ölçeği" kullanılmıştır.

Araştırmanın veri analiz bölümünde, ölçeklerin toplamı ve alt boyutları arasındaki ilişkiler, aritmetik ortalama, standart sapma, Pearson çarpım momentler korelasyon katsayısı ile sınanmıştır. "Ortaokul öğretmenlerinin özerklik davranışları akademik iyimserliklerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?" sorusuna yanıt aramak üzere çoklu regresyon analizi işlemi gerçekleştirilmiştir. Araştırmada bütün sonuçlar çift yönlü olarak sınanıp anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.

*Beklenen/Geçici Sonuçlar*

Araştırma sonucunda ortaokul öğretmenlerinin özerklik davranışlarının "sık sık" düzeyinde olduğu, bununla birlikte öğretmenlerin en fazla öğretme süreci özerkliği boyutunda, en az mesleki gelişim özerkliği boyutunda özerklik davranışı gösterdikleri belirlenmiştir. Ortaokul öğretmenlerinin özerklik davranışları cinsiyet değişkenine göre öğretim programı özerkliği alt boyutunda kadın öğretmenler lehine; medeni durum değişkenine göre ise sadece mesleki gelişim özerkliği boyutunda evli öğretmenler lehine anlamlı farklılık göstermiştir. Ortaokul öğretmenlerinin özerklik davranışları ortalama sınıf mevcudu değişkenine göre mesleki iletişim özerkliği alt boyutunda ve özerkliğin toplamında 31-40 öğrenci mevcudu olan okullarda çalışan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterirken görev yaptıkları okuldaki çalışma süresi değişkenine göre özerklik davranışlarının alt boyutlar ve tüm ölçek için istatistiksel olarak farklılaştığı görülmüştür. Okuldaki çalışma süresi değişkenine göre tüm ölçek için 16 yıl ve üstü çalışan öğretmenler, 0-5 yıl çalışan öğretmenler ve 6-10 yıl çalışan öğretmenler arasında 16 yıl ve üstü çalışan öğretmenler lehine; benzer şekilde 11-15 yıl çalışan öğretmenler, 0-5 yıl çalışan ve 6-10 yıl çalışan öğretmenler arasında 11-15 yıl çalışan öğretmenler lehine istatistiksel farkın olduğu görülmüştür. Fakat ortaokul öğretmenlerinin özerklik davranışları alt boyutlar ve tüm ölçek için yaş, mesleki kıdem değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Araştırma sonucunda ortaokul öğretmenlerinin akademik iyimserlik davranışlarının "çoğu zaman" düzeyinde olduğu, öğretmenlerin en fazla öz yeterlik alt boyutunda, en az ise velilere güven alt boyutunda akademik iyimserlik davranışı gösterdikleri belirlenmiştir. Ortaokul öğretmenlerinin akademik iyimserlik davranışları cinsiyet, medeni durum, yaş, mesleki kıdem, sınıf mevcudu değişkenlerine göre akademik iyimserlik alt boyutlarında ve tüm ölçek için anlamlı bir farklılık göstermezken öğretmenlerin akademik iyimserlik algılarının görev yaptıkları okuldaki çalışma süresi değişkenine göre sadece öz yeterlik alt boyutu için anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Okuldaki çalışma süresi değişkenine göre 0-5 yıl çalışan öğretmenler, 11-15 yıl çalışan öğretmenler ile 16 yıl ve üstü çalışan öğretmenler arasında 0-5 yıl çalışan öğretmenler aleyhine istatistiksel olarak farklılaşmıştır.

Ortaokul öğretmenlerinin özerklik davranışları ile akademik iyimserlik algıları arasında pozitif yönde, orta düzeyde ($r= ,349$; $p<,01$) bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin akademik iyimserlik algılarının; öğrenme süreci özerkliği ile pozitif yönde ve orta düzeyde ($r= ,327$; $p< ,01$) bir ilişki, öğretim programı özerkliği ile pozitif yönde ve düşük düzeyde ($r= ,265$; $p< ,01$) bir ilişki, mesleki gelişim özerkliği ile pozitif yönde ve düşük düzeyde ($r= ,198$; $p< ,01$) bir ilişki, mesleki iletişim özerkliği ile pozitif yönde ve düşük düzeyde ($r= ,195$; $p< ,01$)bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan regresyon analizi sonucunda öğretmenlerin özerklik davranışlarının, akademik iyimserlik algılarındaki değişimin %12'sini açıkladığı görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler**: Özerklik, öğretmen özerkliği, iyimserlik, akademik iyimserlik, ortaokul öğretmenleri

**Kaynakça**

Ayral, M.ve Özdemir, N., Türedi, A., Yılmaz-Fındık, L., Büyükgöze, H., Demirezen, S. ve Tahirbegi, Y. (2014).

Öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki: PISA örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*,4(1), 207-209.

Bayraktar, E. (2019). *Öğretmenlerin özerklik algıları ile örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak E. K., Akgün Ö. E., Karadeniz Ş. ve Demirel F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem A Yayınları.

Çolak, İ., & Altınkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 33-71.

Ergen, Y. & Elma, C. (2018). Development of teacher academic optimism scale: The validity and reliability study. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 8*(1), 69-90. Doi:10.14527/pegegog.2018.004

Eurydice. (2008). *Avrupa'daki öğretmenlerin sorumluluk ve özerklik düzeyleri.* Avrupa Komisyonu. DOI 10.2766/61236

Hoy, A. W., Hoy, W. K., & Kurz, N. M. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, *24*(4), 821-835.

Hoy, W. K., Tarter, C. J., &Woolfolk Hoy, A. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal, 43(3), 425-446.*

Karatay, M., Günbey, M. & Taş, M. (2020). Öğretmen profesyonelliği ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki. *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , 9 (2) , 173-195 .

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayınevi.

Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System,23(2), 175-181.*

McGuigan, L., & Hoy, W. K. (2006). Principal leadership: Creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students. *Leadership and Policy in Schools*, *5*(3), 203-229.

Öztürk, İ. H. (2012). Öğretimin planlanmasında öğretmenin rolü ve özerkliği: Ortaöğretim tarih öğretmenlerinin yıllık plan hazırlama ve uygulama örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *12*(1), 271-299.

Piaget, J. (1932). *The moral judgement of the child*. (Çev. Majorie Gabain). London, Routledge & Kegan Paul Ltd.

Pazar, B. (2021). *Öğretmen özerkliği ve örgütsel mutluluk arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Steh, B., & Marentic Pozarnik, B. (2005). Teachers' perception of their professional autonomy in the environment of systemic change, D. Beijaard In *Teacher professional development in changing conditions* (pp. 349-363). Springer, Dordrecht.

Semizler A. N., (2021). *Okul içi politik taktikler ile öğretmenlerin okul akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Uşak.

# Psikolojik İyi Oluşun Öğretmen Tutumları Üzerindeki Rolüne Yönelik Yapısal Eşitlik Modellemesi

Selçuk Demir
Şırnak Üniversitesi

**Problem Durumu**

İyi oluş; iyi ve mutlu hissetmek, işlevselliğini etkili ve verimli bir şekilde devam ettirmek şeklinde tanımlanmaktadır (Huppert, 2009). Kişilerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin yüksek olması; yaşamlarını anlamlı hale getirme, başkalarıyla kaliteli ilişkiler geliştirme ve kendilerini gerçekleştirme konusunda daha olumlu tutum ve davranışlara sahip olmalarına katkı sunmaktadır (Ryff, 1989; Ryff ve Keyes, 1995). Dolayısıyla öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeyindeki artışın; meslektaşları, velileri ve öğrencileri ile daha kaliteli etkileşimler kurmalarına, öğretimde daha mutlu, verimli ve üretken olmalarına yardımcı olacağı akla gelmektedir. Nitekim önceki araştırmalar (Coleman, 2009; McCallum, Price, Graham ve Morrison, 2017), öğretmenlerin iyi oluş düzeylerinin artmasının, daha olumlu bir okul ortamının oluşmasını sağlayacağı dolayısıyla öğrencilerin eğitimden etkili bir biçimde daha fazla yararlanmasına katkı sunacağını ortaya koymaktadır. Ayrıca psikolojik iyi oluşun, öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıkları (Aydemir, 2023), yaşam doyumları (Bilici, 2023) gibi olumlu tutumları ile pozitif ilişkili; stres ve depresyon (Bilici, 2023; Fox, 2021) gibi tutumlarıyla da negatif ilişkili olduğu görülmüştür. Psikolojik iyi oluşun, öğrencileriyle doğrudan etkileşim halinde bulunan öğretmenlerin niteliklerinin artışına katkı sunduğu açıktır. Psikolojik iyi oluş algısı, öğretmenlerin kendilerini geliştirme ve sürekli öğrenme isteklerine katkı sunmaktadır. Böylelikle öğrenciler için destekleyici bir öğrenme ortamının oluşmasına yardımcı olmaktadır. Dolayısıyla birçok olumlu çıktısı bulunan psikolojik iyi oluş kavramının, incelenmesi ve anahtar çıktılarının açıklığa kavuşturulması önemlidir. Nitekim Fox (2021), psikolojik iyi oluş kavramının, öğretmenler özelinde incelenmesi gereken yönlerinin bulunduğunu ve bu konu üzerinde araştırmalar yapılmasının gerekliliğini vurgulamaktadır.

Bu çalışmada; öğretmenlerin psikolojik iyi oluş, sabır, öğretme motivasyonu ve tükenmişlikleri birlikte incelenmektedir. Öncelikle öğretmenlerin bu tutumlarının düzeyleri belirlenmiştir. Sonrasında psikolojik iyi oluşun, öğretmenlerin sabrı, öğretme motivasyonu ve duygusal tükenmeleri üzerindeki rolü ve önemi açıklığa kavuşturulmuştur. Böylelikle yönetim alayazınında psikolojik iyi oluşun çıktılarının birlikte tek bir çalışmada verilmesi diğer çalışmalara kuramsal çerçeve oluşturulması bakımından da önemli görülmektedir. Bu araştırmada, öğretmenlerin; psikolojik iyi oluşları ile sabır, öğretme motivasyonu ve duygusal tükenme düzeyleri arasındaki ilişkinin açığa çıkarılması amaçlanmaktadır. Bu araştırmada, aşağıdaki hipotezler test edilmeye çalışılmaktadır.

H1: Psikolojik iyi oluşun, duygusal tükenme üzerinde negatif bir rolü bulunmaktadır.

H2: Psikolojik iyi oluşun, sabır ve öğretme motivasyonunun kısmi aracılık etkisiyle duygusal tükenme üzerinde negatif bir rolü bulunmaktadır.

**Yöntem**

Bu araştırmanın evrenini, Mardin ilindeki okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Belirlenen bu evrenden 34 okul yansızlık kuralına uygun olarak seçilmiştir. Kararlaştırılan bu okullardaki öğretmenlere, ölçeklerin ve kişisel bilgilerin yer aldığı formlar ulaştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini ise seçilen okullardaki 270 öğretmen oluşturmaktadır. Bu çalışmanın etik kurul onayı, Şırnak Üniversitesi Etik Kurulu Başkanlığı'ndan alınmıştır.

Bu araştırma, korelasyonel model deseninde biçimlendirilmiştir. Psikolojik iyi oluş, sabır, öğretme motivasyonu ve duygusal tükenmişlik değişkenleri arasındaki ilişkinin varlığı araştırılmıştır. Araştırmanın verileri; "Psikolojik İyi Oluş Ölçeği", "Öğretmen Sabır Ölçeği", "Öğretme Motivasyonu Ölçeği" ve "Maslach Tükenmişlik Ölçeği-Eğitimci Formu" aracılıyla elde edilmiştir. Ölçeklerin puanlanması, beşli Likert tarzda yapılmıştır. Cronbach alfa güvenirilik katsayıları; psikolojik iyi oluş ölçeğinde .87, öğretmen sabır ölçeğinde .89, öğretme motivasyonu ölçeğinde .87 ve duygusal tükenme ölçeğinde ise .78 olarak hesap edilmiştir.

Araştırmadaki verilerin normal dağılım sergilediklerinin belirlenmesi için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Birden fazla bağımsız değişkenin araştırmada yer alması, çoklu bağlantı sorunu oluşturabilmektedir. Çoklu bağlantı sorununun oluşmadığı, tolerance, VIF ve CI değerleri incelenerek açıklığa kavuşturulmuştur. Araştırmada test edilen tüm değişkenlere doğrulayıcı faktör analizi ve güvenirlik analizleri uygulanmıştır. Bu çalışmada; ölçüm modeli oluşturulmuş ve değişkenler arasındaki ilişkilere güçlü kanıtlar sunulmuştur. Sonrasında alanyazındaki kuramsal çerçeve dikkate alınarak yapısal bir model önerilmiş ve sınanmıştır. Verilerin çözümlenmesi, SPSS ve AMOS yazılımları aracılığıyla yapılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu araştırmada; korelasyon değerlerine göz önüne alındığında, psikolojik iyi oluş ile öğretmen sabrı ve öğretme motivasyonu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişki bulunmaktadır. Psikolojik iyi oluş ile duygusal tükenme arasında ise orta

düzeyde, negatif yönlü ve istatistiksel bakımdan anlamlı bir ilişki yer almaktadır. Öğretme motivasyonu ile sabır değişkenleri arasındaki ilişki orta düzeyde, pozitif ve anlamlıdır. İncelenen değişkenler arasındaki ilişkiye daha güçlü kanıtlar sunabilmek amacıyla ölçüm modeli kurulmuştur. Bu modelde de incelenen değişkenlerin tamamının birbiriyle arasındaki ilişkilerin, istatiksel yönden anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Bu çalışmadaki yol analizi sonuçlarına göre; öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarının, sabır ve öğretme motivasyonu düzeylerini artırdığı, duygusal tükenme düzeylerini ise azalttığı saptanmıştır. Psikolojik iyi oluş algısının, sabır ve öğretme motivasyonu değişkenlerinin kısmi aracılık etkisiyle öğretmenlerin duygusal tükenme düzeylerini azalttığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla psikolojik iyi oluş algısının, öğretmenlerin duygusal tükenme düzeylerini hem doğrudan hem de dolaylı olarak azalttığı açığa çıkarılmıştır.

Psikolojik açıdan kendilerini iyi hisseden öğretmenler, eğitsel görev ve sorumluluklarını yerine getirirken daha sabırlı davranmakta, daha yüksek içsel ve dışsal motivasyon düzeyine sahip olmaktadır. Okullarında karşılaştıkları ya da deneyimledikleri olumsuzluklardan daha az etkilenmektedirler. Bu durum öğretmenlerin işlerine daha fazla yoğunlaşmalarına katkı sunmaktadır. Böylelikle öğretmenlerin duygusal olarak yıpranmaları azalmaktadır. Çünkü öğretmenler, olumsuz deneyimleri karşısında daha hoşgörülü bir bakış açısına sahip olmaktadırlar.

**Anahtar Kelimeler**: Psikolojik iyi oluş, öğretmen sabrı, öğretme motivasyonu, duygusal tükenme, öğretmen.

**Kaynakça**

Aydemir, İ. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji tutumları, pedagojik inanç sistemleri, psikolojik dayanıklılık ve psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bilici, S. N. (2023). *İlkokul öğretmenlerinde psıkolojik iyi oluş ile depresyon, anksiyete, stres, stresle başa çıkma tarzları ve yaşam doyumu arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Haliç Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Coleman, J. (2009). Wellbeing in schools: empirical measure, or politician's dream? *Oxford Review of Education, 35*(3), 281-292. doi.org/10.1080/03054980902934548.

Fox, H. B. (2021). *A mixed methods item response theory investigation of teacher well-being*. Unpublished doctoral thesis. The Faculty of The Graduate School of Education and Human Development of The George Washington University.

Huppert, F. A. (2009). Psychological well-being: evidence regarding its causes and consequences. *Applied Psychology: Health and Well-Being, 1*(2), 137-164. doi.org/10.1111/j.1758-0854.2009.01008.x

McCallum, F., Price, D., Graham, A., & Morrison, A. (2017). Teacher wellbeing: A review of the literature. Sydney: NSW AIS.

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*(6), 1069–1081. https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069

Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*(4), 719–727. https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719

# Okul Yöneticilerinin Yaşadıkları Etik İkilemler ve Baş Etme Stratejilerinin İncelenmesi.

Ayşe Hülya Baydın Aslan
MEB

Ezgi Akbulut
Dokuz Eylül Üniversitesi

Arzu Bal
Niğde Ömer Halisdemir Ün.

Nurullah Aksel
MEB

Birce Ezgi Önceler
MEB

**Problem Durumu**

Okullarda yöneticiler birçok konuda karar alma durumundadırlar. Bu kararları alırken yöneticilerin kişisel değerleri, mesleki etik ilkeleri ve yasal konuları alınan kararlarda etkili olmaktadır (Reeves ve Jones, 1993; akt Erdoğan, 2018). Bu kararları alma sürecinde bu değişkenler bazen birbirleriyle çelişmektedir. Okullarda yöneticiler yasal ve etik değerlendirme gerektiren kritik kararlar vermek durumunda kalmakta ve kararlarda etik ve yasal parametreler birbirine karışabilmektedir. Okul yöneticileri bu durumlar ile karşılaştığında karar vermede ikilemler yaşamaktadır. Okul yöneticileri günlük işleyişte cevap vermeleri gereken etik ikilemlerle karşı karşıya geldikleri bilinmektedir (Roche, 1997;akt. Erdoğan, 2018).

Okul yöneticilerinin yaşadıkları etik ikilemler farklı konularda olabilmektedir. Yöneticiler, öğretmenler ve veli talepleri, öğrenci başarı değerlendirmeleri ve disiplin davranışları, okulda alınan kararlar ve kararların uygulanması, okula maddi kaynak sağlama, politik ve bürokratik üst yönetimlerin talepleri vb. konularda etik ikilemler yaşamaktadırlar (Sezgi ve Erdoğan, 2017).

Türk Dil Kurumu sözlüklerinde etik ikilem iki çözüm yolu ya da iki yönü bulunan ve aynı sonucun elde edildiği tasım; insanı, istenmeyen seçeneklerden birini, çoğunlukla iki seçenekten birini, beğenmeye ve izlemeye zorlayan tartışma, sorun ya da usa vurma durumu olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2017). Okul müdürleri okul ile ilgili yaşanan tüm durumlarda ilk sorumlu kişi olarak bu ikilemlerle karşı karşıya gelebilmektedir.

Özellikle kuralların ve ilkelerin tam oturmadığı ülkelerde ve toplumlarda bir sorunla karşılaşıldığında muhatap doğrudan okul müdürüdür. Mevzuatın ne dediği çok önem arz etmediği söylenebilir. Sınırsız beklenti sahibi insanoğlunun bir talebinin karşılanabilirliği her ne kadar yasayla çizilmiş olsa da; nihayetinde talebin karşılanmaması durumunda okul yöneticisi sorumlu tutulmaktadır. Bu nedenle, okul yöneticisi karşılaştığı talebi yerine getirdiği ölçüde bahsedilen otoritelerce kabul görecek ya da istenmeyecektir. Taleplerin yerine gelmemesi durumunda müdürün görevinde kalması da o kadar zorlaşmaktadır. Gücü elinde bulunduran odak, halktaki gücünü arttırmak için, bölgesindeki okul yöneticisinin, kendi taleplerini yerine getiren biri olmasını isteyebilir (Karayaman, 2021). Gücü elinde bulunduran üst yönetimden gelen bazı istekler okul yöneticilerinin değerleriyle çatışabilmektedir. Bu durumların başında okulun finansal sorunları gelmektedir. Okul yöneticileri bu orunu gidermek için farklı stratejier izleyebilmekte bunlardan bazıları da etik değerlerle çatışabilmektedir.

Okul yöneticilerinin en büyük sorunlarından birinin ekonomik olduğunu ve okula maddi finansman sağlamaya zaman harcamakla eğitim öğretim faaliyetlerine zaman ayırmak arasında ikilem yaşadıkları söylenebilir. Bu bağlamda, okulda aidat toplamanın yasal olmadığını, ancak okulun çeşitli ihtiyaçlarını karşılayabilmek için bu parayı toplamak zorunda olduklarını belirtmektedirler. Yöneticilerin bu konuda aldıkları kararlar etik ikilem yaratan durumlardan biridir (Sezgin ve Erdoğan, 2017).

Toplumun eğitimle ilgili direk temas noktası okul yöneticisi olmakta, tüm beklenti ve isteklerin odağında milli eğitim müdürlükleri değil, okul yöneticisi bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin üstlerinden ve alt kademe paydaşlarından gelen birtakım baskılara hatta mobbinge maruz kaldıkları belirtilmektedir. Okul yöneticisi ise, çeşitli otoritelerin istediklerini yapmama durumunda ne olacağı kaygısı arasında sıkışmaktadır. Yönetici işini yaparken, bazı talepler ve baskılar sonucunda etik saha içerisinde kalıp kalmaması konusunda yoğun ikilemlere düşebilmektedir (Akan, Yıldırım ve Yalçın, 2013). Bunu sonucunda, söz konusu yöneticiler okul yönetiminin işleyişine müdahil olmak istemektedirler. Ayrıca, kamusal bilgi edinme kanalları da veliler tarafından bir baskı aracı olarak kullanılabilmekte ve bu durum, okul yöneticilerinin bazı ikilemler yaşamalarına yol açmaktadır.

Değer, tutum, kişilik ve gelişim, erdemli birey yetiştirmek gibi iddiaları olan okullar ve de özellikle bu okulların her şeyinden sorumlu tutulan yöneticiler okulların yönetim sürecinde güçlü bir etik ikilem yaşayabilir. Okul yöneticilerinin böyle bir etik ikilem karşısında nasıl bir tutum sergilediği ya da nasıl bir strateji kullandığının bilinmesi oldukça önemlidir. Bu kapsamda araştırmanın amacı okul yöneticilerinin yaşadıkları etik ikilemler ve baş etme stratejilerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır.

1. Okul yönetiminde yaşadığınız etik ikilemler nelerdir?
2. Okul yönetiminde yaşadığınız etik ikilemler ile baş etmede hangi stratejiler kullanıyorsunuz?

3. Okul yönetiminde yaşadığınız etik ikilemlerin etkin çözümü için önerileriniz nelerdir?

**Yöntem**

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseninde yürütülmüştür. Durum çalışmaları genellikle belli bir konuya ilişkin var olan durumun derinlemesine analiz edilmesi ve betimlenmesi olarak amaçlanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Durum çalışması farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir bilgiye sahip olmadığımız olguları daha iyi bir şekilde betimlememize fırsat sunan bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu özelliği ile durum çalışması, araştırmacılara "bir olaya müdahale etmeden derinlemesine inceleme, anlama ve birey, katılımcı ya da toplum üzerindeki etkisi ya da ilişkisi konusunda çıkarımlarda bulunma fırsatı" (Akar, 2019) sunmaktadır. Bu çalışmada da "okul yöneticilerinin yaşadığı etik ikilemler ve başetme stratejileri" konusunda tanımlanan durumun, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin görüşleri kapsamında derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında İzmir ili Buca ve Konak ilçesine bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan toplam 24 okul yöneticileri oluşturmaktadır. Çalışma grubu oluşturulurken amaçlı örneklem yöntemi ve kartopu tekniği tercih edilmiştir.

Bu çalışmada araştırma verileri toplanırken veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından alan görüş ve önerileri alınarak geliştirilmiş üç açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma verileri, katılımcıların kendi istedikleri bir zaman diliminde yer ve zaman sınırlaması olmaksızın uygulanmıştır. Çalışmada elde edilen verilerin analiz edilmesinde "içerik analizi" tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, ulaşılan bulguları okuyucuya belirli bir sistematik yapı içerisinde düzenleyerek sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmada gizliliği sağlamak için her bir yöneticiye y1,y2,y3… gibi kod numarası verilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Okul yöneticilerinin; sendika, dernek, vakıf, siyasi güce sahip kişiler veya yerel yöneticilerin taleplerine olumsuz cevap vermesi, yöneticilerde kaygı yaratmaktadır. Görevini sürdürmesinin, bu paydaşlarla uyumlu olmasına bağlı olduğu söylenebilir. Okul yöneticilerinin karşılaştıkları etik ikilemlerin kaynağı olarak okul dışı çevrenin etkisi yoğun olarak belirtilmiştir. Hali hazırda yöneticilik görevinin Valilik kararıyla kadrolu olarak değil de; öğretmenlere verilen ikinci görev olarak görevlendirme şeklinde olması, görevin bir sürekliliğinin ve güvencesinin olmaması, okul yöneticilerinin güçlerini zayıflatmakta ve etik dairede kalmalarını zorlaştırmaktadır. Üst makamların ve bahsedilen otoritelerin masum gibi görünen taleplerinin karşılanması gerekliliği, görevin devamlılığı adına yöneticileri etik ikilemde bırakmaktadır.

Örnek olarak temel eğitimde İlköğretim Kurumları Yönetmeliği gereği her öğrencinin ikametgahının bulunduğu adrese en yakın okula kaydının veya naklinin yapılması gerekmektedir. Fakat adı geçen güç sahipleri okul yöneticilerini sözlü olarak baskı altına alarak usul dışına çıkmasını, beyan edilen adreslerin gerçek dışı olduğu halde görmezden gelinmesini, mevzu bahis ricanın ivedilikle gerçekleştirilmesini istemekte, aksi durumda yöneticiyi görev süresince zor durumda bırakacağını, gerekirse görevden aldırabileceğini söylemektedir. Bunun yanında emir ve ricalar direkt olarak "yapılsın" şeklinde iletilmekte, nasıl yapılacağı konusunda bilgisi olmayan güç sahipleri, kanunen de yöneticileri zor durumda bırakmaktadır. Bu durumda yönetici etik ikilemde kalacak; ya işlemi gerçekleştirecek ya da gerçekleştirmeyip karşısına gelecek zorluklarla baş etmek zorunda kalacaktır.

Karşılaşılan ikilemlerde yöneticiler sahip oldukları yöneticilik vasfı ve ilgili durumlar ile karşılaşma oranları doğrultusunda, yeri geldiğinde güç sahibinin dediğini gerçekleştirmekte, zaman zaman da insan ilişkileri ile güç sahibini daha da güçlü bir ilişkisi ile ekarte etmekte, ikilemden farklı şekillerde kurtulabilmektedir.

Bir başka ikilem de temel eğitim okullarında okul aile birlikleri tarafından toplanan bağışlarda yaşanmaktadır. Her ne kadar 2023 yılı itibarıyla Milli Eğitim Bakanlığı Okul Bazlı Bütçelemeye geçse de, elektronik ortamdan işlemler yürütülse bile, zaman zaman ödeneklerin gelmesi ayları bulmakta, bu süreçte çözüm bekleyen sorunlar yöneticilerin önünde durmaktadır. Okul yönetimi ile uyumlu şekilde çalışan okul aile birlikleri, makbuz karşılığı bağış toplamakta, toplanan bağışlar bankaya yatırılıp harcamalar yine fatura karşılığı banka üzerinden yapılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sürekli olarak özellikle kayıt sırasında bağış alınmaması telkin edilmesine rağmen yukarıda bahsi geçen durumlar okul yöneticilerini ikilemde bırakmaktadır. Ya Bakanlığın telkinini uygulayıp olası riskleri bertaraf edemeyecekler, ya da telkini dikkate almayıp bağış alıp her türlü sorunu anında çözüme kavuşturacaklar.

Bu gibi durumlarda genelde denge kurmak adına yöneticilerin bilgisi dahilinde okul aile birlikleri velinin maddi durumu doğrultusunda bağış talep etmekte, maddi olarak durumu olmayan kişilerden bağış alınmamaktadır. Bağış sırasında okul aile birliği ve gerekirse yöneticiler tarafından veliye açıklama yapıldığı için veli kendi rızası ile imkanı doğrultusunda bağış yapmaktadır.

**Anahtar Kelimeler**: Etik, okul yöneticisi, etik ikilem, baş etme stratejisi

**Kaynakça**

Akan, D., Yıldırım, İ. ve Yalçın ,S. (2013). Okul yöneticilerine aşağıdan yukarı doğru uygulanan yıldırma (mobbing) davranışları, *International Online Journal of Educational Sciences,* 5(3), .649.

Erdoğan, O. (2018). *Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemler: Nedenler ve başetme stratejileri.* Doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karayaman, S. (2021). Okul yöneticilerini etik ikileme iten baskı ve güç kaynaklarının okul kademelerine göre incelenmesi. *İnsan ve İnsan* 8(27). 235-256.

Sezgin, F., ve Erdoğan, O. (2017). Türkiye"de okul yöneticisi yetiştirme üzerine bir değerlendirme. *Devlet,* (468), 74-84.

Türk Dil Kurumu. (2017). Büyük Türkçe sözlük. Ankara: TDK. http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5b46 8036c37189.10513214 sayfasından erişilmiştir://tdk.gov.tr/

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (12. baskı), Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Türk Dil Kurumu. (2017). Büyük Türkçe sözlük. Ankara: TDK. http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5b46 8036c37189.10513214 sayfasından erişilmiştir://tdk.gov.tr/

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (12. baskı), Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Türk Dil Kurumu. (2017). Büyük Türkçe sözlük. Ankara: TDK. http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5b46 8036c37189.10513214 sayfasından erişilmiştir://tdk.gov.tr/

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (12. baskı), Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Türk Dil Kurumu. (2017). Büyük Türkçe sözlük. Ankara: TDK. http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5b46 8036c37189.10513214 sayfasından erişilmiştir://tdk.gov.tr/

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (12. baskı), Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Türk Dil Kurumu. (2017). Büyük Türkçe sözlük. Ankara: TDK. http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5b46 8036c37189.10513214 sayfasından erişilmiştir://tdk.gov.tr/

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (12. baskı), Seçkin Yayıncılık, Ankara.

# İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinin Yaptığı Toplantılar Hakkında Okul Müdürlerinin Görüşlerinin İncelenmesi: Nitel Bir Çalışma

Buket Gülmez
MEB

Nurullah Aksel
MEB

Sinan Yüceünlü
MEB

Meral Özertürk
MEB

Özcan Çiçek
MEB

Demet Kılıç
MEB

Ayfer Şule Aksan
İstanbul Üniversitesi

Bülent Koçak
Amasya Üniversitesi

**Problem Durumu**

İnsanın var oluşundan itibaren toplantılar farklı konularda sürekli yapılmıştır. Toplantıların temel amacı bilgi alışverişidir. Bu yönü ile de toplantılar, toplumları ve örgütleri yakından ilgilendirmektedir (Çakıcı, 2017). Günümüzde çağın gerekleri doğrultusunda kamu örgütleri ve özel örgütler toplantıya daha fazla ağırlık vermeye başlamışlardır. Toplantıların yönetim süreçlerindeki önemi artmıştır. Günümüz eğitim kurumlarında yöneticilerin başarıları olabilmeleri, demokratik katılımcı bir atmosfer yaratabilmeleri ve etkili örgütsel bütünleşmeyi sağlayabilmeleri açısından toplantı yönetimini iyi bilmeleri ve en iyi şekilde yönetebilmeleri gerekmektedir (Altınok, 2015). Örgüt yöneticileri ve üyelerinin belli bir amaç doğrultusunda bir araya gelerek kararlar aldığı, bilgi alışverişi yaptığı, çalışanlar arasında iletişim, eşgüdüm sağlayan etkinliklerdir.

Toplantı; aktif rolleri olan birden çok kişinin bir sorun, olay üzerinde bilgi, görüş ve fikir alışverişi yapmak ve kararlar almak amacıyla belli bir yer ve zamanda bir araya gelerek yüz yüze bir çalışma içine girmektir. Başka bir tanıma göre ise; yetki ve sorumluluk paylaşımı, karar alma, iletişim kurma, motivasyon, yönetime katılma, yaratıcılığı ortaya çıkarma gibi birçok fonksiyonu yerine getirmek amacıyla yöneticilerin çalışanlarıyla bir araya gelerek yaptıkları karşılıklı fikir alış verişidir. Karaoğlan (2006; Taşkın, 2005). Türk Dil Kurumu sözlüğüne (TDK, 2021) göre ise: birden çok kimsenin belirli amaçlarla bir araya gelmesi, içtima, toplanma, bir araya gelme, kabarıklık oluşturmadır.

Toplantılar, yönetim süreçlerinin ana öğesidir. Günümüzde örgütlerce hemen her konuda toplantılar düzenlenebilmektedir. Toplantılar, yöneticilerin süreci yönetme, karar verme, bilgi alışverişinde bulunma amacıyla sıklıkla düzenledikleri, zaman alan yönetim unsurudur. Özellikle aracı üst sistemler olan ilçe milli eğitim müdürlükleri okul müdürlerinin katılımcısı olduğu birçok toplantı gerçekleştirmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Türkiye'nin personel sayısı bakımından en büyük kamu örgütüdür. MEB'e bağlı kurumlarda görev yapan personel sayısı resmi istatistiklere göre 1 milyonun üzerindedir (MEB, 2020). Böylesine büyük bir kamu örgütünün yönetim süreçlerinin örgüt amaçlarına uygun ve sağlıklı bir şekilde yürütülmesi hem çok zor olmakta hem de büyük önem arz etmektedir. İl ve ilçe milli eğitim müdürlükleri sistem yaklaşımı bakımından MEB'in aracı üst sistemleridir. Bunlar temel sistemlerle olan okullar ile üst sistem arasında aracılık yaparlar. Üst sistemlerle temel sistemler arasında yönetsel erkin dengeli paylaşımı eğitim sisteminin en önemli yönetim sorunudur (Başaran ve Çınkır, 2013: 129).

İyi bir yönetici toplantıda şu faktörleri kontrol altında tutulmalıdır (Thomset,1997). Planlama, toplantıyı yönlendirme, sürecin takibi. Başarı için aşağıdaki üç boyutunun başarıyla yönetilmesi gerekir (Dunsing, 1989). Toplantı yönetiminin işlemleri, toplantıdaki sosyal ilişkiler, fiziksel ortam. Sorunlarla başa çıkabilmek için gruplarla yapılan tartışmaları sona erdirmekte kullanılacak yönetmeler şunlardır (Linkemer,1993; akt. Çalışkan ve Kalkan; 2021).

İl milli eğitim müdürlüklerine bağlı olan ilçe millî eğitim müdürlükleri ilçelerde, doğrudan ilçe millî eğitim müdürüne bağlı özel büro ile şube müdürü kadro sayısına göre birleştirilerek veya ayrılarak teşkilatlandırılan şube müdürlükleri eliyle millî eğitim hizmetlerini yürütür (MEB, 2012). MEB teşkilatı içerisinde örgüt içi iletişim resmi yazışmalar, e-posta, telefon ve toplantılar yoluyla sağlanmaktadır. Üst sistem olarak MEB, aracı üst sistemler olarak ise il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri yönetim süreçlerini daha etkin kılabilmek, örgüt içi iletişimi güçlendirmek, problemleri çözmek, karar almak, bilgi vermek vb. amaçlarla toplantılar düzenlenmektedir.

Toplantıların işlevselliğini yerine getirmesi açısından doğru kurgulanması gereği birçok kurum ve yönetici konumundaki kişi için problem durumundadır. Bu durum milli eğitim teşkilatı içinde de yapılan sık toplantılarda kendini göstermektedir (Çalışkan, 2017). Bu kapsamda ilçe milli eğitim müdürlüklerince yapılan okul müdürleri toplantılarının etkililiğinin belirlenmesi oldukça önemli bir durumdur. Bu kapsamda bu araştırmanın amacı, ilçe milli eğitim müdürlüklerinin yaptığı toplantılar hakkında okul müdürlerinin görüşlerini incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul müdürlerinin görüşlerine göre ilçe milli eğitim müdürlüklerinin yaptığı toplantıların etkililiği nasıl değerlendirilmektedir?

2. Okul müdürlerinin görüşlerine göre ilçe milli eğitim müdürlerinin toplantı yönetim becerileri nasıl değerlendirilmektedir?
3. Okul müdürlerinin görüşlerine göre ilçe milli eğitim müdürlüklerinin yaptığı toplantılarda yaşanan sorunlar nelerdir?
4. Okul müdürlerinin il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından yapılan toplantıların etkililiği için önerileri nelerdir?

**Yöntem**

*Araştırmanın Yöntemi:* Bu araştırma ilçe milli eğitim müdürlüklerinin yaptığı toplantılar hakkında okul müdürlerinin görüşlerinin derinlemesine incelemesini amaçladığı için olgubilim deseninde düzenlenmiş nitel bir çalışmadır. Olgu bilim deseni, bir problemin durumunun çözümüne ilişkin gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerini kullanan nitel araştırma, daha önceden bilinen veya fark edilmemiş problemlerin algılanmasına, probleme ilişkin doğal olguların gerçekçi bir şekilde ele alınmasına yönelik öznel-yorumlayıcı bir süreci ifade etmektedir (Seale, 1999; aktaran: Türnüklü, 2000).

*Çalışma Grubu:* Nitel bir çalışma olan bu araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında İzmir ve Samsun İli Merkez İlçelerindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan okul müdürlerinden, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle belirlenen 32 okul müdüründen oluşmaktadır.

*Veri Toplama Araçları:* Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılarca geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yapılmıştır. Görüşme, araştırma cevabı aranılan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden veri toplama şeklinde ifade edilebilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011). Form oluşturulurken, ilgili araştırmalar yapılmış, buradan bir soru havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan havuzdan elde edilen sorular, alanında uzman iki öğretim üyesine inceletilmiş ve onların önerileri doğrultusunda oluşan sorular üç okul müdürüne okutulmuş ve onlardan da gelen öneriler doğrultusunda forma son şekli verilmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmeler yaklaşık 40 dakika sürmüştür. Görüşme, bizzat araştırmacılarca yüz yüze yapılmıştır. Görüşme öncesi katılımcılara araştırmanın amacından söz edilmiş ve bilgilerin üçüncü şahıslarla paylaşılmayacağı ve kodlar aracılığıyla verilerin isimlendirileceği, istedikleri takdirde görüşmeden ayrılabilecekleri beyan edilmiştir.

*Verilerin Analizi:* Elde edilen verilerin analizinde nitel veri analizi tekniklerinden olan betimsel ve içerik analiz yöntemlerinden yararlanılmıştır. Betimsel analizde veriler önceden araştırmacı tarafından kategori ve temalara ayrılır, veriler açık ve anlaşılır bir dille tanımlanır ve ilişkilendirmeler yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Okul müdürleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen verilerden temalara, temalardan kategoriler ve kodlar oluşturulmuştur. Buna göre tablolar oluşturulmuş ve yorumlanmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmada elde edilen verilere göre, yöneticinin yeterliliğinin, toplantı kavramını ve çeşitlerini bilmesi, liderlik yeterliliği, planlama, zaman, problem çözme, yönetme, imkân, yer, bütçeleme, tutanak tutma vb. yeterliliği ile ilişkili olduğu görülmüştür. Okul müdürlerinin, ilçe milli eğitim müdürlüklerinin yaptığı toplantıları; yönetim süreçleriyle ilgili bilgilendirme yapılması, yol gösterici olması, uygulamada birlik ve eşgüdüm sağlanması gibi nedenlerle etkili buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşılık okul müdürlerinin; toplantı öncesinden toplantı sonrasına kadarki sürecin etkili ve yeterli planlanmaması, toplantıların etkisiz sunumdan ve bilgi aktarımından ibaret olması, sorunların çözüme kavuşmaması, çok sık ve gereksiz toplantılar yapılması, toplantılarda zaman yönetimine uyulmaması ve toplantıların çok uzaması, toplantılarda alınan kararların toplantı yöneticileri tarafından alınması ve okul müdürlerinin karar alma süreçlerine dahil edilmemesi, katılımcıların fikirlerini dile getirebileceği katılımcı ortamının pek olmaması, toplantıların emir verici havada olması ve resmi havadan uzaklaştırılamaması, etkili iletişime önem verilmemesi, toplantı yapılan mekanlara ulaşımın zor olması, toplantı sürelerinin mesai saatlerinin dışına taşması gibi birçok nedenden ötürü de söz konusu toplantıları etkisiz ve verimsiz gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcı okul müdürlerinin görüşlerinden elde edilen bulgular ışığında il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından yapılan toplantılar her ne kadar kısmi olarak etkili görülse de söz konusu toplantıların genel anlamda katılımcılar tarafından etkili görülmediği, toplantılardan herhangi bir fayda elde edilemediği, toplantıların verimsiz geçtiği sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Toplantı, yönetim, okul, müdür, etkililik

**Kaynakça**

Altınok, V. (2015). Eğitim kurumlarında okul yöneticilerinin toplantı yönetme yeterliği. *Electronic İnternational journal of Education, Arts, and Science*, vol.1, no.2.

Başaran, İ. ve Çınkır, Ş. (2013). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştirma Yöntemleri Kitabi.* Baskı) Pegem Akademi, Ankara.

Çakıcı, A. C. (2017). *Toplantı yönetimi*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Çalışkan, A. (2017). *Okul yöneticilerinin algılarına göre ilçe milli eğitim müdürlerinin toplantı yönetimi becerileri.* Yüksek Lisans Tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çalışkan, U ve Kalkan, S. (2021). Okul yöneticilerinin toplantı yönetimi tutum ve becerileri 2009-2021 karşılaştırması. Research Journal of Business and Management- RJBM (2021), 8(2), 140-159.

Karaoğlan, A. D. (2006). *Üst düzey yöneticilerin zaman yönetimi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

MEB. (2012). Milli Eğitim Bakanlığı il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri yönetmeliği. Resmi Gazete Yayım Tarihi: 18.11.2012. Sayısı: 28471.

MEB. (2020). Milli eğitim istatistikleri, örgün eğitim. (http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/04144812_meb_istatistikleri orgun_egitim_2019_2020.pdf). Erişim tarihi: 19.03.2023.

Taşkın, A. (2005). *Toplantı yönetimi ve bir uygulama.* Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

TDK. (2021). Güncel Türkçe Sözlük. (sozluk.gov.tr). Erişim tarihi: 18.06.2023.

Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *24*(24), 543-559.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin.

# Ortaokul Yöneticilerinin İletişim Becerileri ile Kullandıkları Güç Türleri Arasındaki İlişki

Bilal Ertürk
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Cevat Elma
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

**Problem Durumu**

Örgüt, önceden belirlenen amaçları gerçekleştirecek düzenli işleri yapmak için güçlerini eşgüdümleyen bireylerden oluşan toplumsal açık bir sistemdir (Aydın ve Balcı, 2003: 10). Örgütsel sistemin işletilmesi için önemli araçlarından biri iletişimdir (Tutar, 2009: 102). İletişim söylemlerin ve fikirlerin hem aktarılmasını hem de anlaşılmasını içeren bir süreçtir (Robbins ve Judge, 2013: 342). George ve Jones (1999)'a göre bir örgütün etkinliği ve verimliliği temel olarak iyi bir yönetim gerektirdiği kadar, iyi bir iletişim sürecine de bağlıdır. Bir kurumda ancak hem çalışanlar arasında hem de örgüt düzeyinde diğer çalışanlar ve gruplar etkili bir iletişim kurulması durumunda başarıya ulaşabilir ve yüksek performans elde edilebilir (akt; Gökçe, 2006: 87). Örgüt içi iletişim yalnızca örgütün başarısını etkileyen bir araç değildir, örgütte çalışanların psikolojik durumları üzerinde de oldukça önemli bir etkiye sahiptir. Çalışan kişilerin işlerini sevmeyerek yapmaları psikolojik ve fizyolojik bazı kötü etkilere sebep olmaktadır. (Başaran, 2004: 17-18). Eğitim örgütlerinde insanın eğitilmesi ve öğretilmesi sürecinde iletişim her yönüyle kullanıldığından, eğitim örgütlerinde iletişiminin ayrı önemi vardır. Bu sebeple, öğretmen ve yöneticiler arasında kurulan sağlıklı iletişim öğrenciler, veliler ve tüm okul paydaşlarını yakından ilgilendirmektedir (Doğan vd., 2013). Okul yöneticileri ile öğretmenler arasında kurulan etkili, kaliteli ve açık bir iletişim okul örgütünün hedeflerini gerçekleştirmesinde olumlu bir rol oynayacaktır. Okul yöneticilerinin iletişim becerilerinin, çalışanları harekete geçirmesi ve okul iklimi üzerinde çok önemli bir etkisi bulunmaktadır.

Örgüt bir yapı, yönetim ise onu çalıştıran bir güçtür. Bu güç, örgütün amaçlarını gerçekleştirmek ve örgütün işler hale getirilmesi için gereklidir (Gürgen, 1997: 32). Bütün örgütler üyelerini kontrol altında tutmak ister. Bu durum özellikle formal örgütler için önemli bir problemdir ve örgütsel kontrolün temeli güç ilişkilerine dayanmaktadır (Hoy ve Miskel, 2012: 203). Yöneticinin başarısı, elindeki güç türlerini etkili bir biçimde kullanarak çalışanları etkileyebilmesine bağlıdır. Okul yöneticilerinin de öğretmenleri okulun amaçları doğrultusunda etkilemek için güç türlerini etkin bir biçimde kullanma düzeylerini ve bu güç türlerinden hangilerini daha fazla kullandıklarını belirlemek ve bu güç türlerinin farkında olmaları önemlidir (Titrek ve Zafer, 2009, Karaman 2008). Okul yöneticisi örgütün amaçları doğrultusunda iletişim becerileri ve güç türleri kullanarak öğretmenleri yönlendirir. Okul yöneticilerinin, eğitim sisteminin merkezinde olan eğitim sahasında bizzat yer alan öğretmenlerle kurdukları sağlıklı bir iletişim ile doğru ve yerinde kullanılmış güç türleriyle okul örgütünün hedeflerine ulaşılmasında büyük katkı sunacaktır. Mevlana'nın "Sen ne kadar bilirsen bil, senin bildiğin başkasının anladığı kadardır" sözü de iletişimin ne derece önemli olduğunu göstermektedir.

Okul yöneticilerinin, öğretmenleri okulun amaçları doğrultusunda etkilemesi ve yönlendirmesi gerekir. Yöneticiler, bu yönlendirmeyi yaparken güç türleri ve iletişim becerileri araçlarını kullanırlar.

Okul yöneticilerinin kullandıkları güç türleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin olup olmadığının belirlenmesi, yöneticilerin yetiştirilmesi sürecine katkı sunacak, yöneticilere farkındalık katarak eğitim örgütlerinin sosyal yapısının olumlu yönde gelişmesini sağlayarak daha verimli ve etkin çalışmasını sağlayacaktır.

İlgili alan araştırması yapıldığında okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile kullandıkları güç türleri ile ilgili ayrı ayrı çalışmalar yapıldığı bilinmektedir. Bu iki değişkenin birlikte incelendiği çalışmaya rastlanılmamıştır. Bununla birlikte araştırma sonuçlarının MEB yetkililerine, program geliştirme uzmanlarına, eğitimcilere ve diğer araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı, ortaokul yöneticilerinin iletişim becerileri ile kullandıkları güç türlerine ilişkin öğretmen görüşlerine göre algı düzeylerini belirlemek ve bu değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaca ulaşmak için bazı alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. Ortaokul yöneticilerinin iletişim becerileri hangi düzeydedir?
2. Ortaokul yöneticilerinin kullandıkları güç türleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin algılarına göre ortaokul yöneticilerinin iletişim becerileri ile öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, mesleki kıdem ve okul yöneticisiyle çalışma süresi değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Öğretmenlerin algılarına göre ortaokul yöneticilerinin kullandıkları güç türleri ile öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, mesleki kıdem ve okul yöneticisiyle çalışma süresi değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

5. Öğretmen algı düzeylerine göre ortaokul yöneticilerinin iletişim becerileri ile kullandıkları güç türleri arasında bir ilişki var mıdır?

**Yöntem**

Ortaokul yöneticilerinin iletişim becerileri ile kullandıkları güç türleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırma ilişkisel tarama modelinde yapılan bir çalışmadır. Tarama araştırması, bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalardır (Büyüköztürk vd., 2014: 14). Elazığ Merkez ilçesinde bulunan öğretmenlerin algılarına göre ortaokul yöneticilerinin iletişim becerileri ve kullandıkları güç türleri düzeyleri incelenmiştir. Ayrıca iletişim becerileri ile kullandıkları güç türleri arasındaki ilişki üzerinde çalışılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Elazığ ili Merkez ilçesine bağlı ortaokulda görev yapan 1866 öğretmen oluşturmaktadır. Evrene ilişkin bilgiler Elazığ Milli Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Bölümü'nden alınmıştır (2022).

Örneklem belirleme sürecinin diğer aşamasında basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde tüm birimlerin seçilme olasılığı aynıdır ve bir bireyin seçimi diğer bireyin seçimini etkilememektedir. Temsil ediciliği güçlü bir örneklemin seçiminin geçerli ve en iyi yolu seçkisiz örneklemedir. (Büyüköztürk vd., 2014: 85). Örneklem büyüklüğü, Çıngı (1994; 25)'den uyarlanan tablodan yararlanılarak evreni 2000 kişi ile 1000 kişi arasında olan gruplarda %95 güven aralığı için 322 olarak belirlenmiştir (Çıngı, 1994, akt. Büyüköztürk vd. 2014: 98). Araştırmanın örneklemini basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen 359 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde "Kişisel Bilgiler Formu", ikinci bölümde Şimşek (2003) tarafından geliştirilen "Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri Ölçeği", üçüncü bölümde ise Aslanargun (2009) tarafından geliştirilen "Güç Türleri Ölçeği" yer almaktadır. Öğretmen algı düzeylerine göre ortaokul yöneticilerinin iletişim becerileri ile kullandıklar güç türleri ve alt boyutlarına yönelik algı düzeylerini belirlemek için (X) ve standart sapma değerleri bulunmuştur. İstatistiki analizlerin başında verilerin normalliği test edilmiştir. Bu noktada ölçeklerin basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Ölçeklerin normalliğinin sağlandığı durumlarda medeni durum, eğitim durumu değişkenleri için t-testi; yaş, mesleki kıdem ve okul yöneticisiyle çalışma süresi değişkenleri için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Ölçeklerin normalliğini sağlanmadığı durumlarda cinsiyet değişkeni için Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Ortaokul yöneticilerinin iletişim becerileri ile kullandıkları güç türleri arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile incelenmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Öğretmen algılarına göre ortaokul yöneticilerinin iletişim becerileri empatik düşünme, bilgi aktarımı, önyargı, olumlu tutumlar ve planlama boyutlarında ve "Katılıyorum" düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre ortaokul yöneticilerinin aktardıkları konu hakkında bilgi sahibi olma, öğretmenleri zamanında ve doğru bilgilendirme, mesajı açık anlaşılır aktarma, öğretmenlere karşı tarafsız olup, pozitif duygular besleme gibi konularda daha üst seviyede anlaşıldıkları görülmektedir. Okul kurumunda, okul yöneticisinden öğretmene doğru sağlıklı bilgi aktarımı öğretmenlerin işleri ile ilgili yapılması gerekenler konusunda yardımcı olacaktır. Öğretmenlerin algılarına göre öğretmenlerin cinsiyet durumlarına göre empatik düşünme, bilgi aktarımı, olumlu tutumlar alt boyutları ile tüm ölçek için farklılık gösterdiği ve belirtilen boyutlarda erkek öğretmenlerin algılarının kadınlara kıyasla istatistiksel olarak daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin, ödül gücü, karşılıklı güç, uzmanlık gücü, bilgi gücü, bağlılık gücü, karizmatik güç ve ölçek genelinde görüşleri "Çoğu Zaman" düzeyinde, zorlayıcı güç alt boyutuna ilişkin görüşleri ise "Bazen" düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir. Öğretmen algılarına göre ortaokul yöneticilerinin kullndıkları güç türlerinden en fazla algılana bağlılık gücü, en az algılanan ise zorlayıcı güç olduğu görülmektedir. En çok algılanan boyutun bağlılık gücü olması kurumlarda okul yöneticileri ile öğretmenler arasında işbirliğinin, birlikte hareket etmenin var olduğunu ve öğretmenlerin bu konuda ikna olduğunu göstermektedir. Yöneticilerin cezalandırıcı, katı ve olumsuz dil kullanmadan çalışanlarının dışsal motivasyonlarını artırarak motive etmek istemesi, korku hissiyatı vermeden öğretmenleri etkileyebilmesi zorlayıcı gücün daha az kullanılmasının sebeplerinden sayılabilir. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere güç türlerine ilişkin algılarının daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uzmanlık gücü boyutunda 30 ve altı yaşa sahip öğretmenlerin, 41 yaş ve üstü düzeydeki öğretmenlere göre; lisans düzeyinde olan öğretmenlerin, lisansüstü düzeyde olan öğretmenlere göre, 10 yıl ve altı mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin, 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre algılarının daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Zorlayıcı güç boyutunda, bulunduğu okul yöneticisiyle 2 yıl ve daha az çalışan grup ile 2 yıldan fazla 5 yıldan az çalışan grup arasında 2 yıl ve daha az çalışan grup lehine farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ortaokul yöneticilerinin iletişim becerileri ile kullandıkları güç türleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ($r=.671$; $p<.01$) bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin empatik düşünme ($r=.652$; $p<.01$), bilgi aktarımı ($r=.624$; $p<.01$), önyargı ($r=.580$; $p<.01$), planlama ($r=.615$; $p<.01$) ve olumlu tutumlar ($r=.504$; $p<.01$) alt boyutlarına ilişkin algıları ile okul müdürlerinin kullandıkları güç türlerine ilişkin algıları arasında da istatistiksel olarak pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki olduğu bulgulanmıştır.

**Anahtar Kelimeler**: İletişim becerileri, güç türleri, okul yöneticileri, öğretmen

**Kaynakça**

Aslanargun, E. (2009). *İlköğretim ve lise müdürlerinin okul yönetiminde kullandığı güç türleri.* Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Ankara.

Aydın, İ. ve Balcı, A. (2003). *Anadolu öğretmen liseleri için eğitim yönetimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Başaran, B. (2004). *Örgüt içi iletişim ve yönetime katılma ilişkisinin genel memnuniyet üzerine etkisi: Sektörel bir uygulama.* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Halkla İlişkiler ve Tanıtım Anabilim Dalı, Ankara.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Doğan, S., Uğurlu, C., T., Yıldırım, T. ve Karabulut, E. (2013). Okul yöneticileri ve öğretmenler arasındaki iletişim sürecinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Turkish Journal of Education,* 3(1), 34-47.

Gökçe , O. (2006). *İletişim bilimi: İnsan ilişkilerinin anatomisi*. Ankara: Siyasal Kitabevi

Gürgen, H. (1997). *Örgütlerde iletişim kalitesi.* İstanbul: Der Yayınları.

Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi*. (Çev: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karaman, A. (2008). *Profesyonel yöneticilerde güç yönetimi.* Konya: Eğitim Akademi Yayınları.

Robbins, S. P. & Judge, T. A. (2013). *Organizational Behavior.* İnci Erdem (çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Şimşek, Y. (2003). *Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki.* Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Titrek, O. ve Zafer, D. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 12(60), 657-674.

Tutar, H. (2009). *Örgütsel iletişim.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# Eğitim Alanında Deneysel Olarak Yapılan Çalışmaların İncelenmesi: Bir İçerik Analizi Çalışması

Dilek Yıldırım
Gazi Üniversitesi

**Problem Durumu**

21. yüzyılda insanların sahip olması gereken özelliklere baktığımızda eleştirel düşünceye sahip, problem çözme becerisi kazanan, bilgi okur-yazarı, yaratıcılık beceri olan bireylerin ön plana çıktığı ve bu niteliğe sahip insanların yetiştirilmesinin önemli olduğu görülmektedir (Bektur, Yaşar, Küçükkaragöz ve Titiz, 1997). Bu sebeple 21. Yüzyıldaki eğitim sisteminin temel gayesi üreten, araştıran, paylaşımcı ve bilimsel süreç ve becerilerini davranışlarında gösteren insanlar yetiştirmektir (Büyüköztürk, 1999). Tüm disiplin alanlarında olduğu gibi, eğitimde de gelişim ancak bilimsel araştırmalarla gerçekleşir. Alanda yapılan nicelikli ve nitelikli çalışmalar, o konunun konumu ile ilgili bilgi verir. İyi bir araştırma politikası, özendirici-destekleyici araştırmalar ve sonuçları her zaman alana katkı sunar. Eğitim alanındaki araştırmalara bakıldığında birçok çalışma, farklı yöntemlerle elde edilen bulguların kaydedilmesi süreci olarak görülmektedir. Eğitim sisteminde araştırmaların önemi, varsayım ve kuramlar oluşturulurken ön plana çıkmaktadır. Araştırmacılara örnek teşkil etme, çalışmaları daha önce yapılan çalışmalarla destekleme ve eğitime yenilikler getirme açısından yapılan araştırmalar, eğitime katkı sağlamaktadır. Son 20 yılda eğitim alanında yapılan çalışmalar artmıştır. Eğitim alanındaki çalışmaların asıl işlevi gözlem yaparak, öğrenme sürecinde etkili olan durumları kavramsallaştırmak ve sistematik hale getirmektir. Diğer bir işlevi ise içinde bulunulan durumdaki gözlemleri analiz etmek ve sonuç çıkarabilmektir. Bununla birlikte çalışılan konular ve alanlarla iyileştirmeler yapmak gereklidir. Araştırmacılara eğitim alanında yol göstermek adına yapılan bu çalışma, son yıllarda yapılan deneysel çalışmaların hangi konular ve hangi değişkenler üzerinde yapıldığını açıklamaktadır. Betimsel sentez ile sunulan çalışmada tüm bunlardan hareketle "Eğitim alanında 2000-2020 yılları arasında yapılmış deneysel çalışmalarda genel yönelimler nelerdir?" problem cümlesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmanın amacı 2000-2020 yılları arasında eğitim alanında yapılan deneysel çalışmaların incelenmesi, araştırmaların daha çok hangi alanlarda ve konularda olduğunun belirlenmesi ve çalışmalardaki benzerlik ya da farklılıkların ortaya konmasıdır. Bu kapsamda YÖK Ulusal Tez Merkezi ve TR Dizin veri tabanlarında yayınlanan tezlerin ve makalelerin betimsel içerik analizleri yapılmıştır. Tespit edilen çalışmalar, kategorik çözümleme tekniği ile incelenmiş, "Eğitimde Yapılan Deneysel Çalışmalar İnceleme Formu" kullanılarak analiz edilmiştir

**Yöntem**

Araştırma nitel bir çalışmadır. Gökçe (2007)'ye göre amaçsal anlamda araştırma türleri; betimleyici, keşfedici ve nedensel içerikleri araştırıcı araştırmalar şeklindedir. Bu çalışma amaçsal anlamda betimleyici bir araştırma olup araştırmaya konu olan özelliklerin frekanslarını bularak durum saptanmaya çalışılmaktadır. Neuman'a (2009) göre betimsel araştırmalar "Bir dizi sınıflandırmayla kategorize edilen çalışmaların ayrıntılı bir tablosunu çizmektir" şeklindedir.

Eğitimde alanında yapılan deneysel çalışmalar üzerindeki eğilimleri betimleme amacında olan bu araştırmada içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, önceden belirlenen kategorilere göre bir metnin yapılarının sınıflandırılmasına dayanır (Gökçe, 2007).

İçerik analizinde kategoriler; çalışma birimlerinin ayrıntılı incelenmesi ya da var olan kategorilerin gözden geçirilmesi ile elde edilir. (Bilgin, 2006). Bu çalışmadaki kategori çözümlemesi ise, alan yazında olan sistematiklerin incelenmesi ve verilerin toplanmasından sonra oluşan sentezin bir sonucudur. Oluşturulan sınıflandırma sistemi tezlerin incelenmesinden sonra son halini almıştır.

Araştırmanın çalışma evrenini Türkiye'de eğitim alanında 1993–2020 yılları arasında yayımlanmakta olan ve YÖK Ulusal Tez Merkezi ve TR Dizin veri tabanlarında dizinlenen tüm deneysel çalışmalar oluşturmaktadır. Çalışmaların bir listesi yapıldıktan sonra bu listeden hem yeterli büyüklükte veri almak hem de güncel çalışmalardan yararlanmak için amaçlı örneklem alma ile çalışmanın örneklemi belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini Türkiye de yapılan 2000-2020 yılları arasındaki toplam 153 çalışma oluşturmaktadır.

Örnekleme dâhil olan tüm çalışmalar araştırmanın verilerini oluşturmaktadır. Bu kapsamda Eğitimde Yapılan Deneysel Çalışmalar İnceleme Formu oluşturulmuştur. Bu forma göre çözümleme yapılmıştır. Çözümleme yapılırken ise yayım yıllarına, yazar sayılarına, yazım dillerine, yayım türlerine, örneklem büyüklüğüne, örneklem türüne göre dağılıma, üniversite/kurumlara göre dağılıma, örneklem bölgelerine, bağımsız değişken kategorilerine, bağımlı değişken kategorilerine, veri toplama araçlarına, araştırma yöntemlerine ve analiz yöntemlerine göre kategorize edilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

YÖK Ulusal Tez Merkezi ve TR dizinde 2000-2020 yılları arasında yayımlanan toplam 153 çalışma incelendiğinde; yaklaşık %39'unun 2015-2020 yılları arasında yoğunlaştığı, çalışmaların büyük bir bölümünün tez olmasından kaynaklı tek yazarlı

olduğu görülmektedir. Eğitim alanında yapılan deneysel çalışmaların büyük çoğunluğunun yayın dili Türkçe'dir. Kuş ve Yakar'ın (2017) Türkiye'de demokrasi eğitimi alanında yapılan araştırmalarda eğilim adlı içerik analizi çalışmalarında konu ile ilgili araştırmaların yayın dilinin çoğunun Türkçe olduğu görülmüştür. Son yıllarda eğitimde alanında yapılan deneysel çalışmalarda bir artış olduğu, çalışmaların birçoğunun yazım dili Türkçe olmasına rağmen, son yıllarda yayımlanan çalışmaların ise daha çok İngilizce olarak yazıldığı fark edilmektedir. Çalışmaların en fazla yüksek lisans kademesinde yapıldığı görülmektedir. Ayrıca örneklem olarak daha çok yükseköğretim öğrencileri tercih edilirken örneklem büyüklüğünün 31-60 aralığında seçildiği söylenebilir. Örneklem bölgesi olarak Batı Anadolu, İstanbul ve Doğu Marmara bölgelerinin çalışma bölgesi olarak seçildiği tespit edilmiştir. Elde edilen verilere dayanarak en fazla yayınların Gazi Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi gibi büyük ve gelişmiş üniversiteler tarafından yapıldığı görülmüştür. Çalışmalarda kullanılan bağımsız örneklem kategorilerine bakıldığında bir yöntem/yaklaşım/tekniğin etkililiği daha çok araştırılmıştır. Kozikoğlu ve Senemoğlu (2015), 2009-2014 yılları arasındaki eğitim programları ve öğretim alanında yazılan doktora tezlerinin içerik incelemelerinde de, en çok çalışmaların öğrenme-öğretme yaklaşım/yöntem/tekniklerin değerlendirilmesi üzerinde yoğunlaştığını bulmuşlardır. İncelenen çalışmalarda, deneysel alanda bir yaklaşım, yöntem, tekniğin etkililiği daha çok bağımsız değişken olarak araştırılırken, başarı faktörü bağımlı değişken olarak ele alınmıştır. Çalışmalarda kullanılan bağımlı değişkenlerin kategorileri incelendiğinde başarı faktörünün değişimlerine bakıldığı görülmektedir. Karadağ (2009), eğitim alanında incelediği doktora çalışmalarında en fazla kullanılan temanın başarı ve tutuma yönelik olduğunu söyleyerek çalışmayı desteklemektedir. Nicel araştırmaya dayalı çalışmaların en fazla yayın olarak bulunduğu, daha çok test ve ölçeklerin veri toplama aracı olarak kullanıldığı, t-testi ve ANOVA analiz yöntemlerinin ise çalışmalarda yoğun şekilde kullanıldığı söylenebilir. Mevcut analiz çalışmalarından yola çıkarak; çalışma örneklem bölgesinin, katılımcı türlerinin, veri örneklem büyüklüğünün, araştırma deseni, veri toplama yöntem ve tekniklerinde de çeşitliliğe gidilmesi gerektiği ve üniversitelerinde çalışmaya dahil olmasının bilimsel çalışmalara katkı sağlayabileceği önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Deneysel, içerik analizi

**Kaynakça**

Bektur, T., Yaşar, H., Küçükkaragöz, H. ve Titiz, T. (1997, 10-12 Nisan). *Ezbersiz eğitim nasıl bir eğitim sistemi: güncel uygulamalar ve geleceğe ilişkin öneriler*. Eğitim sempozyumunda sunuldu, İzmir.

Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi teknikler ve örnek çalışmalar*. Ankara: Siyasal Yayınevi, 32.

Büyüköztürk, Ş. (1999). İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin araştırma yeterlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 18, 257-269.

Gökçe, B. (2007). *Toplumsal bilimlerde araştırma*. Ankara: Savaş Yayınevi, 185.

Karadağ, E. (2009). Eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik açıdan İncelemesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 75-87.

Kozikoğlu, İ. ve Senemoğlu N. (2015). Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan doktora tezlerinin içerik analizi (2009-2014). *Eğitim ve Bilim Dergisi,* 40(182), 29-41.

Kuş, Z. ve Yakar, H. (2017). Türkiye'de demokrasi eğitimi alanında yapılan araştırmalarda eğilim: bir içerik analizi çalışması. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 7(3), 486-513.

Neuman, W. (2009). *Toplumsal araştırma yöntemleri, nitel ve nicel yaklaşımlar*. İstanbul: Yayın Odası Yayınevi, 145.

# Kariyer Engelleri ile Örgütsel Sessizlik Arasındaki İlişkide Duygusal Tükenmişliğin Aracı Rolü

Şirin Yörük Aydan Ordu
MEB Pamukkale Üniversitesi

**Problem Durumu**

Hızla gelişen teknoloji ve iletişim kanalları iş hayatında çalışanlar için önemli değişiklikleri de beraberinde getirmektedir. Kurumsal yapının değişmesi ve teknolojik gelişmeler iş hayatına da etki etmektedir. Günümüz iş hayatında meydana gelen bu gelişmeler karşısında çalışanların da kendilerini bu değişimlere hazırlamaları ve değişimler karşısında kendilerini geliştirmeleri önem arz etmektedir. Ancak zaman zaman kişiler kariyerleri süresince çeşitli zorluklar yaşamaktadır (Şimşek ve Öğe, 2011: 298; Uyargil vd, 2010: 289). Çalışanlar kariyer basamaklarına farklı anlamlar yükleyebilir ve örgütlerinde kariyerleriyle ilgili çeşitli engellerle karşılaşabilirler. Bu engeller gözden düşme, stres, tükenmişlik, engellenme ve işine son verilme gibi olumsuz sonuçlara neden olabilir. Bu durumlar da çalışanların performansını ve motivasyonunu olumsuz etkileyerek kariyerlerinde terfi ve yükselmelerine engel olabilir. Kariyerlerinden memnun olan çalışanların ise işlerine ve örgütlerine yönelik olumlu tutum sergilemeleri beklendik bir davranış olarak değerlendirilmektedir (Turunç ve Alkan, 2020).

Çalışanların kariyerlerine yönelik yaşamış olduğu zorluklar işle ilgili duygusal tükenmişliğe sebebiyet vererek (Sakal, 2020), kişinin kasıtlı olarak bilgi, tecrübe, duygu ve düşüncelerini örgütü ile paylaşmamasına yani sessiz kalmasına neden olabilir. Çalışanların işle ilgili ya da özel hayatlarına ilişkin nedenlerden dolayı, kendi durumları ya da örgütlerinin durumları ile ilgili bir değişim karşısında bilişsel, duyuşsal ya da davranışsal yönden katkıda bulunmayı bilinçli olarak reddetmeleri (Kahya, 2013) şeklinde tanımlanan örgütsel sessizlik örgütler açısından oldukça önemli bir kavramdır. Çünkü çalışanlar özellikle kendi işleri ile ilgili durumlarda konuşmaya teşvik edilir ve cesaretlendirilirlerse, örgütlerin değişime uyum sağlayarak başarılı olma ihtimalleri artar. Ancak işleriyle ilgili konuşmasına izin verilmeyen ve bu konuda baskı altında olan çalışanların, verimli bir performans sergilemeleri beklenemez (Kahya, 2015). Bu nedenlerden dolayı örgütsel sessizliğe etki eden değişkenlerin incelemesi onların sessizliğini anlamak ve bu durumu engellemek açısından önemlidir. Bu araştırmada, öğretmenlerin sessizliklerinde önemli olduğu düşünülen kariyer engelleri ve duygusal tükenmişlik arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılması önemli görülmüştür. Bu bağlamda bu çalışmada kariyer engelleri ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkide duygusal tükenmişliğin aracı rolünü ortaya koymak hedeflenmiştir.

**Yöntem**

Bu araştırma nicel araştırma deseninde ilişkisel bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim öğretim yılında Uşak ilinde bulunan okullarda görev yapan 4494 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminde basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak 332 öğretmene ölçek uygulanmıştır. Normal dağılım uygunluk basıklık çarpıklık değerleri ile kontrol edilmiştir. Bunun sonucunda verilerin değerlendirilmesinde aykırı uç değerler veri setinden çıkarılmıştır (n=25). Hatalı ve eksik doldurulan ölçek formları çıkarılmış ve 307 öğretmenden oluşan örneklem grubuna ilişkin veriler istatistiki yöntemlerle test edilmiştir. Veriler; İnandı ve Gılıç (2021) tarafından geliştirilen, 30 madde ve 5 boyuttan oluşan "Kariyer Engelleri Ölçeği" Kahya (2013) tarafından Türkçe' ye uyarlanan 15 madde ve 3 boyuttan oluşan "Örgütsel Sessizlik Ölçeği", Günay (2021) tarafından geliştirilen ve 6 maddeden oluşan "İşe Bağlı Duygusal Tükenmişlik Ölçeği'' kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical PackageforSocialSciences) for Windows 25.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Sürekli değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi için Pearson korelasyon analizi yapılmış, ayrıca Proses Macro ile aracılık analizleri gerçekleştirilmiştir. Aracılık etkisinin anlamlılığını test etmek için Sobel Testi uygulanmıştır. Güvenirlik analizi ölçeklerde yer alan ifadelerin kendi aralarında tutarlılık gösterip göstermediğini ve ifadelerin tümünün aynı konuyu ölçüp ölçmediğini test etme amacıyla yapılmaktadır (Ural ve Kılıç, 2006: 286). Yapılan testlerin ve sonuçların güvenilir olabilmesi için ölçümlerin güvenilir olmasını gerekmektedir. Bu bağlamda ölçeğe ilişkin güvenirlikler Cronbach Alpha ile incelenmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Kariyer engelleri ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişkide işe bağlı duygusal tükenmişliğin aracılık edip etmediğini anlamak amacıyla yapılan analizlerde işe bağlı tükenmişlik modele girdiğinde (regresyona dahil edildiğinde) kariyer engelleri ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu görülmekte olup, kariyer engellerinin beta kat sayısının düştüğü görülmüştür. Yani kariyer engelleri ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkiye işe bağlı duygusal tükenmişlik kısmi olarak aracılık etmektedir. Aracılık etkisinin anlamlılığını test etmek için Sobel Testi uygulanmıştır. Yapılan test sonucunda aracılık etkisinin anlamlı ($z=12,552$, $p<0,05$) olduğu bulunmuştur. Bu bulgular öğretmenlerin kariyerlerine yönelik algıladıkları engeller azaldıkça ve kariyerlerinden doyumları arttıkça işlerine yönelik anlamsızlık hislerinin azalacağı ve böylece işlerine ve örgütlerine yönelik konuşmaları, sessiz kalmamaları konusunda kendilerini daha güçlü hissedecekleri şeklinde yorumlanabilir. Yani Kariyer Engelleri ile Örgütsel Sessizlik arasındaki ilişkiye İşe Bağlı Duygusal Tükenmişlik kısmi olarak aracılık etmektedir. Maslach ve Jackson (1981)'a göre tükenmişlik "İşi sebebiyle insanlarla iletişimde olan bireylerin duygusal olarak tükenmesi, hissizleşmesi ve kişisel olarak kendini başarısız hissetmesi" şeklinde tanımlamaktadır. İşe bağlı duygusal

tükenmişlik, yoğun iş stresi, destek yetersizliği ve düşük özerklik gibi sebeplerden kaynaklanarak, çalışanların duygusal olarak enerjilerini azaltabilir ve olumsuz duygusal tepkilere sebep olabilir. Kariyer engelleri, örgütsel sessizlik ve işe bağlı duygusal tükenmişlik arasındaki ilişki, iş yaşamının önemli bir boyutudur. Bu ilişkinin daha ayrıntılı ve kapsamlı bir şekilde anlaşılması, iş yerlerinin çalışanların kariyer yollarını desteklemesi ve örgütsel sessizliği azaltması için önemlidir. Gelecekteki araştırmalar, bu konunun daha derinlemesine incelenmesi ve farklı faktörlerin etkilerinin anlaşılması için değerli katkılar sağlayabilir.

**Anahtar Kelimeler**: Kariyer engelleri, örgütsel sessizlik, duygusal tükenmişlik

**Kaynakça**

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40

Dominelli, L. (1999). "Neo-Liberalism, Social Exclusion and Welfare Clients in a Global Economy", *International Journal Of Social Welfare*, 8 , 14-22

Gökbayrak, Ş. (2005). "Sosyal Dışlanma Sorunsalına Türkiye Düzleminde Geliştirilen Model Uygulamalar: Fişek Enstitüsü Çalışan Çocuklar Bilim ve Eylem Merkezi Vakfı Faaliyetleri". Erişim tarihi: 01.06.2023, http://sosyalpolitika.fisek.org.tr/?p=43, 29.05.2023.

Görgülü, D., Küçükali, R. ve Ada, Ş. (2013). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz-yeterlilikleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 3*(2), 53-71.

MASLACH, C. ve S. E. JACKSON (1981), "The Measurement of Experienced Burnout", Journal of Occupational Behavior, Vol. 2, pp. 99 – 113.

Ural, A. ve Kılıç, İ. (2006). Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi. (Genişletilmiş İkinci Baskı), Ankara: Detay Yayıncılık.

Ünal, S., Mançuhan, E. ve Sayar, A. A. (2001). *Çevre: Bilinci, bilgisi ve eğitimi*. Marmara Üniversitesi Yayınları.

Wach, E. & Ward, R. (2013). Learning about qualitative document analysis. IDS Practice Paper in Brief, ILT Brief 13 August 2013, www.ids.ac.uk. Brighton: IDS. https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/20.500.12413/2989/PP%20InBrief %2013%20QDA%20FINAL2.pdf? Erişim Tarihi: 09.06.2023.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

# Lise Öğrencilerine Göre Eğitim Kavramı: Bir Metafor Çalışması

Seher Erdoğan
Ankara Üniversitesi

Burcu Altınsoy
Ankara Üniversitesi

**Problem Durumu**

Eğitime yönelik farklı tanımlamalar yapılmakta ve bu tanımlar eğitimin amaçları ve işlevleri doğrultusunda değişmektedir. Aristo, eğitimi bireyin ahlaki davranışlar kazanma aracı olarak görürken, Çiçero insan zihninin disipline edilmesi, Descartes, aklı doğru kullanmasını öğrenmek, Rousseau, doğuştan insanda bulunmayan ve yetişkinler tarafından kazandırılan her şey olarak tanımlamışlardır. Dewey'e göre eğitim insanın özünü oluşturur ve doğasını şekillendirir (Cevizci, 2011). Dewey'e (2010) göre çocuğun içgüdülerinden kaynaklanan hareketlerine toplumun verdiği tepki, çocuğun hareketlerini biçimlendirir. Dewey'e göre sosyal bir kurum olan okul içerisindeki eğitim, toplumun miras bıraktığı kaynakları çocuğa paylaştıran ve çocuğun kendi güçlerini sosyal amaçlar için kullanan bir tür toplum hayatıdır ve çocuğu gelecek yaşama hazırlamak değil bizzat yaşamın kendisidir (Dewey, 2010).

Durkheim ise eğitimi toplumsallaşma aracı olarak görür ve eğitimi "Toplumsal hayata hazır olmayan genç kuşağa yetişkin kuşak tarafından uygulanan etki" olarak tanımlamaktadır. Durkheim'e göre eğitimin bireylerin yetenek ve potansiyellerini toplumun ihtiyaçlarına ve kapasiteleri çerçevesinde geliştirme, bireyi içinde bulunduğu çevreye hazırlama, toplumun gereksinimlerini karşılama gibi işlevleri bulunmaktadır. Ona göre eğitim, toplumu koruma ve geliştirmeye hizmet eder (İnal, 1991).

Endüstrileşmeyle birlikte eğitim kavramına yönelik köklü değişiklikler oluşmuş, eğitimin kişisel amaçları yerini toplumsal ve ekonomik amaçlara bırakmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda da eğitimin içeriği ve biçimi değişmiştir. Okullarda yürütülen eğitimle de bu amaçlar gerçekleştirilmek istenmektedir. Okullarda gerçekleştirilen eğitimle davranış, beceri, yetenek ve düşüncelerinde değişiklik oluşturulmak istenen öğrenciler ise bu sürecin önemli bir öğesidir. Öğrencilerin eğitimi nasıl gördükleri, eğitimle neyi amaçladıklarını ortaya çıkarmak için metaforların önemli bir işlevi bulunmaktadır.

Metaforun amacı bilinmeyeni bilinenden yola çıkarak anlatmak ve benzetmelerden faydalanarak bilinmesini sağlamaktır (Balcı, 2016). Metafor, herhangi bir kavramın veya nesnenin belli bir özelliğini daha iyi tanımlayabilmek amacıyla başka kavram veya nesnenin özelliğini kullanarak anlatma yoludur (Morgan, 1997). Metaforların insanların bakış açılarını ortaya çıkarmak, onların deneyimleri, düşünceleri, fikirleri ve geleceğe yönelik beklentileri hakkında bilgi edinebilmek için en doğru araç olduğu iddia edilmektedir (Levine, 2005). Öğrencilerin eğitime ilişkin görüşleri, düşünceleri ve algıları da farklılıklar göstermektedir. Öğrencilerin eğitime yönelik olumlu ya da olumsuz görüşleri, düşünceleri ve inançları öğrencilerin motivasyonlarını, beklentilerini, öğrenme ortamlarını, öğretim sürecini kısaca eğitim sürecinin tüm öğelerini dolaylı olarak etkilemektedir.

Sosyal gerçekliklerin önemli yönlerinin ifade edilmesinde oldukça etkili olan metafor analizi, eğitim sorunlarının fark edilmesinde ve değişim için gerekli yönlendirmelerin gösterilmesinde önemli bir rol oynayabilir. Bu noktada eğitimin en önemli öğesi olan ve ondan en çok etkilenen olarak öğrencilerin eğitimi nasıl algıladıkları, eğitim kavramına nasıl anlam yükledikleri oldukça önemlidir. Öğrencilerden eğitim kavramına yönelik geri bildirim alınması eğitime dair sorunların tespitine ve çözümlerin geliştirilmesine dair ipuçları sağlayacaktır. Bu araştırmanın genel amacı, lise öğrencilerinin eğitim kavramına ilişkin kullandıkları metaforları ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Lise öğrencileri eğitim kavramını hangi metaforlarla açıklamaktadır?
- Lise öğrencileri tarafından ortaya konan metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kategoriler altında toplanabilir?

**Yöntem**

Lise öğrencilerinin eğitim kavramına yükledikleri metaforları ortaya çıkarmaya çalışan bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılacaktır. Farkında olduğumuz fakat derinlemesine ve nedenleri ile belirlemek istediğimiz olguların aydınlatılmasında olgu bilim deseni kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Olgu bilim ile bize çok yabancı gelmeyen ancak kesinliği hakkında da bir bilgi sahibi olmadığımız olguları, derinlemesine inceleme fırsatı bulur ve zengin söylemlerle yorumlamada bulunma imkanı elde ederiz (Yaman, Mermer ve Mutlugil, 2009; Sönmez ve Alacapınar, 2011). Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılacaktır. Bu teknik ile katılımcıların belirlenmesinde genel olarak araştırma konusu ile ilgisi olan ve bilgi sahibi bireylerden yararlanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmadaki katılımcıların seçiminde Ankara ili Etimesgut ilçesindeki liselerde öğrenci olmak temel ölçüt olarak belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak açık uçlu bir anket formu hazırlanmıştır. Anket formu iki bölümden oluşmaktadır. Anket formunun birinci bölümde lise öğrencilerinin sınıf düzeyi ve cinsiyetleri sorulmuş, ikinci bölümünde ise öğrencilerin "Eğitim …… gibidir; çünkü……." cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Bu araştırmada elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilecektir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla toplanan veriler önce kavramsallaştırılır, daha sonra

bu kavramlar mantıklı bir biçimde düzenlenir ve bunlara göre verileri açıklayan durumlar temalaştırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İçerik analizinde toplanan veriler, kodlama ve ayıklama, kategori geliştirme aşaması, geçerlik ve güvenirliği sağlama aşaması ve bulguların yorumlanması olmak üzere dört aşamada analiz edilmektedir (Saban, 2008). Bu bağlamda, lise öğrencilerinin ortaya koyacakları metaforların analiz edilmesi ve yorumlanması süreci, içerik analizinin de aşamalarına paralel olarak Saban (2008) tarafından kullanılan yukarıda belirtilen aşamalar dikkate alınarak gerçekleştirilecektir. Veri analizi devam ettiğinden araştırma bulguları ve sonuçları daha sonra paylaşılacaktır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma lise öğrencilerinin eğitim kavramına yükledikleri metaforları ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilmektedir. Eğitimin en önemli öğesi olan öğrencilerin eğitimi nasıl algıladıkları ve eğitim kavramına yükledikleri anlamın ortaya koyulmasını hedefleyen bu araştırma sonucunda eğitime dair çeşitli sorunların tespit edilmesine katkı sunulması beklenmektedir. Ayrıca öğrencilerin ortaya koyduğu metaforlar aracılığıyla eğitime bakış açılarını etkileyen faktörlerin hangi ortak özellikler etrafında toplandığı görülebilecektir.

Araştırmanın veri analizi devam etmektedir ve tam sonuçlar kongrede sunulacaktır. Şu ana kadar yapılan analiz sonucunda öğrencilerin cinsiyetlerinin ve sınıf düzeylerinin eğitime yönelik bakış açılarının da etkili olduğu görülmüştür. 9. ve 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin eğitimi geleceğe yönelik bir araç ya da ihtiyaç olarak değerlendirdikleri ve daha olumlu bir bakış açısına sahip olduğu görülmektedir. 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin ise eğitime dair bakış açılarının daha olumsuz olduğu ve eğitim sürecini bir yarış olarak değerlendirdikleri göze çarpmaktadır. Ayrıca kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre eğitimi daha olumlu değerlendirdikleri de tespit edilen diğer bir husustur. Öğrencilerin belirtmiş olduğu metaforlar incelendiğinde oluşturulan kategoriler ise şu şekilde sınıflandırılmıştır. Eğitimin kontrol aracı olduğunu vurgulayan metaforlar, geleceğe yönelik metaforlar, ihtiyaç olduğuna dair metaforlar, bireysel çabayla ilgili metaforlar, rekabetle ilgili metaforlar, disiplin ve katı kurallara dair metaforlar, zorunluluğa dair metaforlar, eğitimin sürekliliğine dair metaforlar, oyalama yeri olduğuna dair metaforlar, ekonomik koşullarla ilişkilendirilen metaforlar.

**Anahtar Kelimeler**: Lise öğrencisi, eğitim, metafor

**Kaynakça**

Balcı, A. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma, yöntem, teknik ve ilkeler*. (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Cevizci A. , (2011), *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları

Dewey, J, (2010). Pedagojik inançlarım, (B. Ata ve T. Öztürk, Çev.), J. Ratner (Ed.), *Günümüzde eğitim* (ss.1-9). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

İnal, K. (1991). Durkheim'in eğitim anlayışı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *24*(2), 511-518.

Levine, P. M. (2005). Metaphors and images of classrooms. *Kappa Delta Pi Record*, 41(4), 172-175.

Morgan, G. (1997). *Yönetim ve örgüt teorilerinden metafor* (G. Bulut, Çev.). İstanbul: Mess Yayınları.

Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(3), 459-496.

Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Yaman, E., Mermer, E. Ç. ve Mutlugil, S. (2009). İlköğretim okulu öğrencilerinin etik davranışlara ilişkin görüşleri: Nitel bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 93-108.

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

# İlkokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Sürdürülebilir Yeşil Eğitime İlişkin Algıları

Sakine Sincer
Hacettepe Üniversitesi

**Problem Durumu**

Dünya nüfusunun hızla artmasıyla birlikte küreselleşme de ivme kazanarak çeşitli sorunlar doğururken çevre sorunları bunların başında gelmektedir. Her geçen yıl bütün dünyada etkisini daha da arttıran iklim krizi, sel ve kuraklık gibi aşırı hava ve iklim olaylarını beraberinde getirmektedir. Ülkemizde de son yıllarda yaşanan yangın, sel ve kuraklığa varan uzun süreli yağışsız dönemler gibi sorunlar daha da kötüye gitmektedir. Söz konusu çevre sorunlarına çözüm bulunması için ulusal ve küresel ölçekte adımların atılması gerektiği ortadır. Bununla birlikte, herhangi bir soruna çözüm bulmanın birinci adımının farkındalık olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle, küçük yaşlarda başlayan çevre eğitiminin ve bu eğitim neticesinde kazandırılacak çevre bilincinin sorunların çözümünde olumlu gelişmelere katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu noktada, çevre eğitimi kavramı önem kazanmaktadır.

Akçay (2006) çevre eğitimini kişilere biyolojik, fiziksel ve sosyal çevrelerine ilişkin kavram, değer, tutum ve davranışların kazandırılması olarak tanımlamaktadır. Erten'e (2004) göre ise, çevre eğitimi çevrenin korunması amacına yönelik olarak değer yargılarının, tutumların, bilgi ve becerilerin geliştirilmesiyle birlikte çevre dostu davranışların gösterilmesinin sağlanmasıdır. Mevcut çevre sorunlarına çözüm bulmanın yanı sıra çevre sorunlarına yenilerinin eklenmemesi için sürdürülebilirlik olgusunu içselleştirip çevreye yönelik tutum ve davranışlarını bu doğrultuda düzenleyen bireylerin yetiştirilmesi çok önemlidir. Nitekim, Davis (1998) sürdürülebilir yaşam için toplumların en önemli görevlerinden birinin, çocuklara çevrenin korunması hakkında bilgi, değer, tutum, davranış ve beceri kazandırmak olduğunun altını çizmektedir.

İlkokul dönemi, çocukların fiziksel, bilişsel ve psikolojik gelişimlerinin çok hızlı olduğu, hayat boyu devam edecek beceri ve tutum edinimi açısından kritik kabul edilebilecek yaşları kapsamaktadır. Bir diğer deyişle, bireylerin yaşamının temelini oluşturan çocukluk çağında, öğrenme hızı ve kapasitesi yüksektir (Gülay, 2011; Oktay, 1999). Bu nedenle, çevre eğitiminin de olabildiğince erken yaşlarda başlaması gerektiği düşünülmektedir. Nitekim, çocuklara küçük yaşlarda verilecek çevre eğitiminin, çevreyi tanıyarak çevresel duyarlık ve doğa sevgisi kazanma açısından önemli olduğu vurgulanmaktadır (Erten, 2004; Ünal ve Dımışkı, 2001).

Çevre eğitiminin ailede başlaması gerektiği herkesçe kabul gören bir gerçek olsa da çevre eğitiminin erken yaşlarda okullarda verilen eğitim ile desteklenmesi şüphesiz önemlidir. Bu nedenle, erken yaşlardaki çocuklara eğitim veren ilkokulda görev yapan öğretmenlerin çevreye karşı duyarlı ve doğa dostu öğrenciler yetiştirmesi sürdürülebilirliğin ilk adımlarından biri olarak görülmektedir. Bu noktada, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin çevre eğitimi konusunda donanımlı, bilgili ve istekli olması çok önemlidir. Alan yazında öğretmenlerin sürdürülebilir eğitime ilişkin görüşlerine inceleyen nicel araştırmalara rastlanmıştır (Bulut, 2022; Tekin, 2021). Bununla birlikte konu ile ilgili nitel araştırmalardan biri okul öncesi öğretmenlerine (Karahan, 2019) yönelik iken fen bilgisi öğretmenleri (Şeker ve Aydınlı, 202) ile yürütülen ve aday öğretmenlerle yürütülen (Gürler, 2023) nitel çalışmalara rastlanmıştır. Bununla birlikte, alan yazında ilkokulda görev yapan öğretmenlerin sürdürülebilir yeşil eğitime ilişkin algılarını incelemeye yönelik nitel bir çalışmaya rastlanmamıştır. Alan yazındaki bu boşluktan yola çıkarak, bu çalışmanın amacı ilkokulda görev yapan öğretmenlerin sürdürülebilir yeşil eğitime ilişkin algılarını incelemektir. Bu doğrultuda, ilkokul öğretmenlerinin sürdürülebilir yeşil eğitime ilişkin bilgileri, bu konuda hayata geçirdikleri uygulamalar, sürdürülebilir yeşil eğitim sırasında karşılaşılan zorluklar ve bu zorluklara ilişkin çözüm önerilerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu çalışmanın, öğretmen, okul liderleri ve politika yapıcılar dahil olmak üzere eğitim paydaşlarının dikkatini konuya çekerek sürdürülebilir çevre bilincine sahip bireylerin yetiştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

**Yöntem**

**Araştırma Modeli**

Bu araştırmanın amacı ilkokulda görev yapan öğretmenlerin sürdürülebilir yeşil eğitime ilişkin algılarını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenoloji deseni benimsenmiştir. Fenomenolojinin amacı katılımcıların bir yaşantıya ilişkin deneyimlerinin neler olduğunu tanımlamaya çalışmaktır (Creswell ve Creswell, 2018, s. 238). Fenomenoloji deseni araştırmacıya farkında olsa da derinlemesine bir anlayışa veya ayrıntılı bilgiye sahip olmadığı bir yaşantı veya deneyime odaklanma fırsatı tanımaktadır (Gallagher, 2012, s. 8). Böylece, araştırmacı yaşantıların neden ve nasıl anlamlandırıldığına dair derinlemesine bir bakış açısı elde edebilmektedir. Bu çalışmada, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin sürdürülebilir yeşil eğitim algısına ilişkin deneyimlerinin ve bu deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarının anlaşılması bağlamında fenomenoloji deseni tercih edilmiştir.

**Çalışma Gurubu**

Bu araştırmanın çalışma grubu ilkokulda görev yapan 30 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmacı, seçilen durumlar bağlamında doğa ve toplum olaylarını veya olgularını anlamaya ve bunlar arasındaki ilişkileri keşfetmeye ve açıklamaya çalışmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2011, s. 254).

**Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi ve Pilot Uygulama Süreci**

Bu araştırmada, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin sürdürülebilir yeşil eğitime ilişkin algılarını derinlemesine anlamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formunun geliştirilmesinde ilgili ulusal ve uluslararası literatür derinlemesine incelenerek araştırmanın amacı doğrultusunda taslak görüşme formu oluşturulmuştur. Bu görüşme formunda, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin dönütleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak görüşme formu son haline getirilmiştir. Araştırmaya yönelik saha çalışmaları başlamadan önce, dört öğretmen ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir.

**Verilerin Toplanması**

Bu araştırmada, veriler araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu temel alınarak yürütülen yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmacı tarafından önceden hazırlanmış soruların esas alındığı, bununla birlikte, görüşme sırasında ortaya çıkan konulara yönelik yeni soruların da sorulabildiği bir görüşme yöntemidir (Güler, Halıcıoğlu ve Taşğın, 2015). Bunun yanı sıra, görüşme tekniği, görüşmeyi yürüten araştırmacıya zaman esnekliği sağlayarak katılımcılardan sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi elde etmeyi mümkün kılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016

**Verilerin Analizi**

Çalışma kapsamında ilkokulda görev yapan öğretmenler ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda elde edilen veriler, nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Nitel araştırmalarda veri analizine, verilerin analiz için hazırlanması ve düzenlenmesiyle başlanır. Ardından, elde edilen veriler, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilir. İçerik analizinin ilk aşaması olan kodlama sırasında, elde edilen veriler incelenerek anlamlı bölümlere ayrılır ve her bölümün kavramsal olarak neyi ifade ettiği belirlenir. Kodların belirlenmesinin ardından, kodları belirli kategoriler altında toplayabilecek temalar oluşturulur. Analizin son aşamasında ise, sonuçlar tablolarla, şekillerle veya tartışma yolu ile sunulur (Creswell ve Creswell, 2018, s. 267; Merriam, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2016).

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu araştırma ile ilkokulda görev yapan öğretmenlerin sürdürülebilir yeşil eğitime ilişkin algılarını incelemek amaçlanmaktadır. Bu sayede, çevre dostu bireyler yetiştirmek adına sürdürülebilir yeşil eğitim kavramı hakkında farkındalık yaratılarak bu doğrultudaki uygulamaların yaygınlaşması sağlanabilir.

Bu araştırma, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin sürdürülebilir yeşil eğitim hakkında ne bildikleri, ne hissettikleri ve nasıl davrandıkları konusunda bilgi verecektir. Bu sayede, çevre dostu eğitim uygulamalarında ne gibi eksiklikler olduğunun tespiti yapılarak bu doğrultuda gerekli politikalar geliştirilebilir. Bu noktada, bu çalışmanın sürdürülebilir yeşil eğitimin etkililik ve verimliliğinin tespit edilmesine ve bu konuda farkındalığın artmasına katkı sağlaması beklenmektedir.

Ayrıca, öğretmenlerin konu ile ilgili duygu, düşünce ve farkındalıklarının keşfedilmesiyle araştırma sonuçları gerekli adımların atılması yönünde eğitim yönetecilerine rehber olacaktır. Özellikle okul müdürlerinin kendi kurumlarında söz konusu farkındalık ve duyarlığı arttırmak için ne gibi önlemler alması gerektiği, öğretmenlerin bu konudaki beklentilerinin neler olduğunun ortaya çıkarılmasıyla birlikte konu ile ilgili somut adımların atılmasının önünün açılması beklenmektedir.

Özelde okul yöneticilerinin genelde üst düzey eğitim yöneticileri ve politika yapıcıların öğretmenlerin sürdürülebilir yeşil eğitime ilişkin görüşlerinin farkına varması yoluyla küçük ve büyük ölçekli çalışma ve projelerin sayısının artması beklenmektedir. Sonuç olarak, bu çalışmanın sonuçlarının hem öğretmenlerin kendilerine ilişkin farkındalıklarının artmasıyla daha bilinçli olmasına hem de eğitim yöneticilerine yapılması gerekenler konusunda rehber olmasına zemin hazırlaması beklenmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Sürdürülebilir eğitim, yeşil eğitim, ilkokul öğretmenleri

**Kaynakça**

Akçay, İ. (2006). *Farklı ülkelerde okulöncesi öğrencilerine yönelik çevre eğitimi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Davis, J. (1998). Young children, environmental education and the future. *Early Childhood Education Journal*, *26*(2), 117-123.

Bulut, M. (2022). Öğretmenlerin yeşil örgütsel davranışlarının sürdürülebilir tüketim davranışı üzerine etkisi. *Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, *5*(1), 27-49.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Creswell, J.W. & Crewell, J. D. (2018). *Research design.* (5th edition). London: Sage Publications.

deMarrais, K. (2014). Qualitative interview studies: Learning through experience. In K. deMarrais & S.D. Lapan (Eds.). *Foundations for research* (p. 51-68). Mahvvah, NJ: Erlbaum.

Erten, S. (2004). Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir, çevre eğitimi nasıl olmalıdır. *Çevre ve İnsan Dergisi, 65*(66), 3-13.

Gallagher, S. (2012). What is phenomenology? In *Phenomenology* (pp. 7-18). Palgrave Macmillan, London.

Gülay, H. (2011). Ağaç yaş iken eğilir: Yaşamın ilk yıllarında çevre eğitiminin önemi. *TÜBAV Bilim Dergisi, 4(*3), 240-245.

Gürler, S. A. (2023). Sınıf öğretmeni adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalıkları ve 'doğal kaynaklar' kavramına yönelik metaforik algıları. *Yaşadıkça Eğitim*, *37*(2), 364-387.

Karahan Aydın, B. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin sürdürülebilir çevre eğitimine yönelik algıları.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Oktay, A. (2004). *Yaşamın sihirli yılları.* İstanbul: Epsilon Yayınları.

Şeker, F., & Aydınlı, B. (2021). Fen bilgisi öğretmenlerinin perspektifinden sürdürülebilir kalkınma için eğitim ve yeterlikleri. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, *8*(3), 460-479.

Tekin, Z. (2021). *Sürdürülebilir kalkınma için eğitime yönelik olarak öğretmenlerin değer ve inançlarının incelenmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Ünal, S. & Dımışkı, E. (1998). UNESCO uluslararası çevre eğitim programına göre orta öğretim çevre eğitimi için öğretmenlerin yetiştirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi (10),* 299-308.

# Okul Yöneticilerinin Motivasyonlarını Etkileyen Faktörler

Öznur Rengi Bayram Bozkurt
MEB Gaziantep Üniversitesi

**Problem Durumu**

Günümüzde okul müdürlerinden, öğrenci başarısını belirli performans hedefleriyle ilişkilendirmeleri, okullarını ve öğretmenlerini sorumlu tutmaları ve küreselleşmeye uyumlu başarı standartları yüksek öğrencileri eğitmeleri beklenmektedir (Phillips, Rahan ve Renihan, 2003; s. 114). Müdürler, öğrencilerin davranışlarını kontrol etme, öğretmenler arasında iş birliği sağlama, bireyselleştirilmiş öğrenmeyi teşvik etme, öğretim ve öğrenme ortamını iyileştirme, öğrenci devamlılığı ve velilerle işbirliği yapma gibi zorluklarla karşı karşıya kalmaktadır (Bhujel, 2021; s.1). Motivasyonları yüksek olan bireylerin iş tatminleri yüksek olmakta (Carvalho, Riana ve C. Soares, 2020; Saracel, Taşseven ve Kaynak, 2016), içsel ve dışsal motivasyon performansı olumlu yönde etkilemekte (Aslan ve Doğan, 2020; Dartey-Baah, 2010; Doğanlı ve Demirci, 2014; Salihoğlu, 2020), motivasyonu yüksek çalışanlara sahip örgütlerin verimli (Kuswati, 2019; Poláčková, 2016; Unutkan, 1995), yaratıcı ve yenilikçi olması da kolaylaşmaktadır (Unutkan, 1995). Okul müdürleri okullarının işleyişi ve performansına önemli katkılar sağladıkları için (Bhujel, 2021; Dhuey & Smith, 2017; Orr, King & La Pointe, 2010) görevlerini sürdürürken nasıl motive oldukları ve motivasyonlarını olumsuz etkileyen faktörlerin neler olduğunun bilinmesinin konuyla ilgili alınabilecek önlemler ve geliştirilecek stratejiler açısından araştırılmasının önemli olduğu ifade edilebilir. Öğrencilerin okulda öğrendiklerine katkıda bulunan okulla ilgili tüm faktörler arasında sınıf içi eğitimden sonra ikinci sırada okul müdürlerinin önemli olduğu sonucuna yönelik araştırma bulguları bulunmaktadır (Bhujel, 2021; Cullen ve Mazzeo, 2007; Leithwood, Seashore, Anderson & Wahlstrom, 2004). Okul müdürlerinin öğrenci başarısındaki önemi de göz önüne alındığında onları nelerin motive ettiğinin araştırılması eğitimde başarıyı arttırmaya önemli katkılar sağlayabilir.

Vroom (1964) tarafından ifade edildiği üzere motivasyon kelimesi Latince'den türetilmiş olup; hareket etmek anlamına gelen içsel bir güçtür ve bir kişiyi başarıya götüren ihtiyaçlara odaklanır. Schulze ve Steyn (2003, s.148), yöneticilerin veya amirlerin, insanların iş yerindeki davranışlarını anlamak için harekete geçmelerine yardımcı olacak ihtiyaçlar veya güdülerin farkında olmaları gerektiğini belirtmiştir. Robbins ve Judge'ye (2013: s.117) göre motivasyon, ihtiyaçların tatmin edilmesidir; yani bir kişinin ihtiyaçları belirli faktörler tarafından tatmin edildiğinde, kişi örgütsel hedeflere ulaşmak için üstün çaba gösterecektir.

Okul müdürlerinin görevlerini sürdürmeye karar verirken kullandıkları motivasyon faktörlerinin anlaşılması, nitelikli ve etkili liderlik açığını gidermek için stratejiler geliştirme konusunda politika yapıcılara ve araştırmacılara önemli bilgiler sağlayabilir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı okul müdürlerinin motivasyonlarını etkileyen faktörleri ortaya çıkarmaktır. Okul müdürlerinin motivasyonlarını etkileyen faktörlere bakıldığında alan yazında konuyla ilgili yapılmış az sayıda çalışmaya rastlanmaktadır (Yalçın, 2016; Yıldırım, 2011; Cebeci ve Çağanağa, 2019). Eğitimde motivasyonla ilgili yapılan çalışmaların daha çok öğretmen motivasyonlarıyla (Burgul, Emiroğlu ve Güneyli, 2019; Özdemir, Kartal ve Yirci, 2014; Yüksel, 2021; Helvacı ve Başın, 2013; Ada, Akan, Ayık, Yıldırım, Yalçın, 2013) ve öğrenci motivasyonlarıyla (Akbaba, 2006; Bayraktar, 2015; Vero ve Puka, 2017; Uykun, 2021) ilgili olduğu görülmüştür. Nitelikli ve etkili adayları okul müdürlüğü pozisyonuna çekmek, görevlerini sürdürmeye devam etmeleri için onların ikna edebilmek, bu bağlamda politikaların geliştirilmesi ve araştırmacılara yol göstermek amacıyla okul müdürlerinin motivasyon faktörlerinin araştırılmasının önemli olduğu görülmektedir. Bu bağlamda mevcut araştırmada okul müdürlerinin görüşlerine dayalı olarak motivasyonlarını olumlu ve olumsuz yönde etkileyen faktörleri ve motivasyonlarının artırılmasına yönelik önerileri ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul müdürlerinin motivasyonlarını olumlu etkileyen faktörler nelerdir?
2. Okul müdürlerinin motivasyonlarını olumsuz etkileyen faktörler nelerdir?
3. Okul müdürlerinin motivasyonlarının artırılmasına yönelik önerileriniz nelerdir

**Yöntem**

Okul müdürlerinin yöneticilik kariyerlerini sürdürürken motivasyonlarını olumlu ve olumsuz etkileyen faktörleri ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgubilim) deseni kapsamında yürütülmüştür. Bu çalışma kapsamında motivasyon olgusu fenomen olarak ele alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Türkiye'nin güneydoğusunda yer alan iki büyükşehirde, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullarda görev yapan, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine göre belirlenen 24 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Araştırmada farklı illerde görev yapan okul yöneticilerinin görüşlerine başvurularak araştırmaya konu olan olguya ilişkin farklı görüşlerin ortaya konulması amaçlanmıştır. Çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile hem yüz yüze hem de çevrimiçi görüşme aracılığı ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmadan önce araştırmaya konu olan olgu ile ilgili alan yazın taranmış, teorik ve uygulama kapsamında araştırma soruları hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular kapsam geçerliliği açısından kontrol edilmek üzere eğitim yönetimi, soruların açıklığı ve anlaşılırlığı açısından Türkçe eğitimi alanında bir uzmana kontrol ettirildikten sonra taslak görüşme formu hazırlanmıştır. Taslak görüşme

formunda araştırmanın amacını belirten açıklama ile birlikte, okul yöneticilerinin kişisel bilgilerini vurgulayan sorular ve motivasyonlarını olumlu veya olumsuz yönde etkileyen faktörleri ortaya koyacak sorular ile taslak forma son hali verilmiştir. Son hali verilen taslak form ile daha sonra iki okul yöneticisi ile pilot uygulama yapılmış ve görüşme formundaki soruların açıklığı ve anlaşılırlığı ile ilgili sorun görülmemiştir. Görüşme formunun uygulanmasına devam edilmesine karar verilmiştir. Araştırma verileri yazıya döküldükten sonra katılımcıların teyidine sunulmuş ve analiz sürecine geçilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, verilerin kavramsallaştırılması ile araştırılan olguya ilişkin açık ve gizli anlamlara ulaşma çabasıdır (Saldana, 2011).

Mevcut araştırmada geçerliliği sağlamak amacıyla görüşme formlarının transkriptinin katılımcılara teyit ettirilmiş, araştırma sorularının kapsam geçerliliğinin sağlanması için uzman görüşüne başvurulmuş, araştırmanın tüm basamakları ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur. Diğer yandan araştırmanın güvenirliğini sağlamak amacıyla araştırma verileri farklı araştırmacılar tarafından analiz edilmiş elde edilen sonuçlar karşılaştırılmış, veri toplama ve analiz süreci ayrıntılı olarak verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma sonucunda; okul müdürlerinin motivasyonlarını olumlu etkileyen faktörler, "bireysel, çalışma arkadaşlarıyla ilgili, öğrencilerle ilgili, velilerle ilgili ve diğer motivasyon faktörleri" olmak üzere beş alt tema olarak belirlenmiştir.

Okul müdürlerinin motivasyonlarını olumsuz etkileyen faktörler, "bireysel, çalışma arkadaşlarıyla ilgili, öğrencilerle ilgili, velilerle ilgili ve diğer motivasyon faktörleri" olmak üzere beş alt tema olarak belirlenmiştir.

Mevcut araştırmada, yöneticilerin görüşlerine dayalı olarak onların motivasyonunu artıracak öneriler de belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin motivasyonlarını artırmaya yönelik öneriler, "bireysel, okulla ilgili, bürokrasiyle ilgili, üst yönetimle ilgili, meslekle ilgili ve velilerle ilgili" olmak üzere altı alt temada gruplandırılmıştır.

Bireysel beklentilerle ilgili öneriler, sosyal etkinler için maddi teşvikler, tükenmişlik, stres vb. durumlar için psikolojik destek; okulla ilgili olarak, okulların fiziki ve donanımsal ihtiyaçlarının giderilmesi için desteklerin verilmesi gerektiği önerilmiştir. Evrak işlerinin azaltılması, yetkilerin genişletilmesi vb. tavsiyeler bürokrasiyle ilgili öneriler olarak okul müdürleri tarafından ifade edilmiştir. Üst yönetimle ilgili öneriler olarak; olumlu geri dönütler, ödüller, adil- hakkaniyetli tutum ve davranışların olabileceği okul müdürleri tarafından önerilmiştir. Meslekle ilgili öneriler olarak mesleki itibarın arttırılması, kariyer basamaklarının iyileştirilmesi; dezavantajlı bölgelerde çalışmaya teşvikler, özlük haklarının ve mesleğin ekonomik koşullarının iyileştirilmesi, mesleki gelişim seminerleri, fazla iş yükünün yöneticilerden alınması okul müdürleri tarafından ifade edilmiştir. Son olarak velilere bilinçlendirici seminerler verilmesinin gerektiği eğitime katkı sunan velilerin özel olarak onure edilmesiyle ilgili çalışmaların yapılabileceği okul müdürleri tarafından motivasyonu artıracak öneriler olarak belirtilmiştir.

**Anahtar Kelimeler**: Motivasyon, okul, okul yöneticisi, eğitim

**Kaynakça**

Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*,343-361. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/31512

Aslan, M. ve & Doğan, M. (2020). Dışsal motivasyon, içsel motivasyon ve performans etkileşimine kuramsal bir bakış. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 11(26), 291-301. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/983139

Bhujel, J. B. (2021). The Role of Principal in Improvement of School Performance: A Qualitative Study in Community School of Nepal. *Research Journal of Education, 7*(1), 1-10. Academic Research Publishing Group - ARPG (arpgweb.com).

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. &ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Carvalho, A. D., Riana, I. G. ve & C. Soares, A. (2020). Motivation on job satisfaction and employee performance. *International Research Journal of Management, IT & Social Science, 7*(5), 13-20. https://sloap.org/journals/index.php/irjmis/

Cebeci, O. & Çağanağa, Ç. K. (2019). Effects of motivation of school administrators on human resources management. *Open Access Library Journal, 6,* 1-17. https://doi.org/doi: 10.4236/oalib.1104808. https://www.scirp.org/journal/paperinformation.aspx?paperid=93922

Dartey-Baah, K. (2010). Job satisfaction and motivation: Understanding its impact on employee commitment and organisational performance. *Acedemic Leadership the Online Journal, 8 (*4)., 1-16. https://doi.org/10.58809/XHXY6608

Dhuey, E., & Smith, J. (2018). How school principals influence student learning. *Empirical Economics, 54*(2), 851–882. https://link.springer.com/article/10.1007/s00181-017-1259-9

Doğanlı, B., Ve & Demirci, Ç. (2014). Sağlık kuruluşu çalışanlarının motivasyonlarını belirleyici faktörler üzerine bir araştırma. *Yönetim ve Ekonomi, 21 (*1), 47-60. https://doi.org/10.18657/yecbu.49076

Helvacı, M. A. ve Başın, H. (2013). Okul müdürlerinin kullandıkları motivasyon yaklaşımları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 12*(44), 300-322. https://www.acarindex.com/pdfs/129312

Herzberg, F. (1966). *Work and the nature of man.* Cleveland, OH: World Publishing Company.

Herzberg, F., Mausner, B. & Snyderman, B. (1959). *The motivation to work* (2nd ed.). John Wiley.

Kuswati, Y. (2019). Motivation role in ımproving work effectiveness. *Budapest International Research and Critics Institute (BIRCI-Journal) Humanities and Social Sciences*, *2*(4):), 281-288. https://pdfs.semanticscholar.org/f09b/73c0c1d588a122543d3fdc1d43d4474444dc.pdf

Leithwood, K., Seashore L., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004, September). How Leadership Influences Student Learning. Center for Applied Research and Educational Improvement. How Leadership Influences Student Learning– Wallace Foundation Report.

Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. Psychological Review. 50: 370-396. Retriwed from: http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm 12.02.2023.

McClelland, D. C. (1976). *The achieving society*. New yYork: Irvington Publishers.

Orr M., King C., & La Pointe M. (2010). *Districts developing leaders: Lessons on consumer actions and program approaches from eight urban districts.* New York, NY: The Wallace Foundation. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED512804.pdf

# Müdürlerin Öğretmenlerine Hissettikleri Öfkeye İlişkin Anlayışları: Fenomenografik Bir İnceleme

Gökhan Özaslan
Necmettin Erbakan Üniversitesi

Nuray Şanlı
Necmettin Erbakan Üniversitesi

Mehmet Yıldırım
Necmettin Erbakan Üniversitesi

Mevlüt Tutmaz
Necmettin Erbakan Üniversitesi

Muammer Gülsoy
Necmettin Erbakan Üniversitesi

Süleyman Kasım Karakoyun
Necmettin Erbakan Üniversitesi

**Problem Durumu**

Öfke duygusu, psikoloji, sosyoloji ve felsefe alanlarının önemli konuları arasında yer alır ve fakat bu duygunun yerindeliğine yönelik birbirine taban tabana zıt görüşlere rastlamak mümkündür. Öfkenin hiç de bastırılması gereken bir duygu olmadığını, söz gelimi uğranılan zararın varlığını kabul ettirmek (Silva, 2021), örgütlerin öfkenin ifade edilmesinden yapıcı iletişim ve değişim bakımından avantaj sağlayabileceklerini (Geddens et al., 2020) sağlamak ve neredeyse tüm sosyal reform hareketlerinin tetikleyicisi olmak gibi işlevlerinin olduğunu (Heilman, 2022), bu bağlamda söz gelimi, ırkçılık karşıtı mücadelede önemli bir işleve sahip olduğunu (Cherry, 2021) düşünenler olduğu gibi, insanların davranışlarını özgür bir irade ile seçmedikleri ve bu nedenle de onların davranışlarına öfkelenmenin temelsiz olduğunu düşünenler (Harris, 2012; Pereboom, 2009) de vardır.

Eğitim alanında duygusal emek ve duygu düzenleme konularını ele alan araştırma sayısı hiç de az değildir. Ne var ki bu araştırmaların tamama yakını, öğretmen-öğrenci etkileşimlerine odaklanmış ve bunun sonucunda da okul ortamında yetişkin insanların etkileşimlerinde yaşanan duygulara ilişkin araştırmaların sayısı sınırlı kalmıştır. Bu alanda gerçekleştirilen az sayıda araştırmadan bazılarının bulguları bizim araştırma konumuzla ilişkisi bakımından dikkat çekici görünmektedir. Bu araştırmalara baktığımızda görmekteyiz ki okul müdürünün duygularını nasıl dışa vurması gerektiğine ilişkin yaygın anlayışlar olabilmektedir. Beatty ve Brew (2004), üçte ikisi öğretim alanında çalışmakta olan, eğitim liderliği yüksek lisans programı öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırmasında, katılımcıların okul müdürlerinin yönetim sürecinde kontrolü kaybetmemek için gerçek duygularını göstermemeleri gerektiğine ilişkin algıları olduğunu görmüştür. Crawford (2007) da okul müdürü katılımcılarında benzer bir dikkatle kontrol edilen, ideal bir profesyonel tutum algısına rastlamıştır. Müdür algısıyla, profesyonel tutum geliştirmiş bir müdürün özellikle dışa vurmaması gereken duygunun öfke olduğuna işaret eden iki araştırmaya rastladık: İsrailli okul müdürlerinin katılımıyla gerçekleştirilen bu iki nitel araştırma, katılımcı müdürlerin, empati eksikliğine işaret ettiği için (Oplatka, 2017) ya da kültürel normlar ve okulda pozitif bir örgüt iklimi oluşturabilmek (Oplatka ve Nupar, 2023) için öfke duygusunu dışa vurmamaları gerektiğini düşündüklerini göstermektedir. Öte yandan bu ikinci araştırmada, bazı katılımcıların öfke duygusunu dışa vurmanın bazen gerekli olduğunu düşündükleri de görülmektedir.

Yukarıda vermiş olduğumuz bu kısa özetten de anlaşılabileceği üzere, öfke duygusuna çok farklı perspektiflerden bakılabilir ve farklı perspektiflerin duyguları yaşama ve dışa vurma yollarını etkileyebilir. Bu noktada, okul müdürlerinin öfke duygusuna odaklanan araştırmamızın, amacını net bir şekilde koyabiliriz: Oplatka ve Nupar (2023) tarafından da vurgulandığı üzere, eğitim liderliğinde öfke konusuna ilişkin mevcut bilgi birikimi son derece sınırlıdır. Biz de ilgili alanyazında yapmış olduğumuz tarama sonucunda, öfke duygusunun ihmal edilmiş konulardan biri olduğunu gördük. İnanıyoruz ki okul müdürlerinin öğretmenlerle olan etkileşimlerinde yaşadıkları öfke duygusunu yaşama, düzenleme ve ifade etme davranışlarına ilişkin derin bir anlayış geliştirebilmek için, öncelikle onların bu duygularını nasıl anladıklarını, nasıl anlamlandırdıklarını ortaya koymak gerekir. Araştırmamızın tasarım aşamasında, farklı yaşam deneyimlerine sahip okul müdürlerinin yaşadıkları bu duyguya yönelik tek bir ortak anlayışlarının olamayacağını, bu içsel yaşantıya ilişkin birden fazla anlayışın varlığını ortaya koymamız gerekeceğini de tahmin ettik. Sonuç olarak, alanyazında gördüğümüz önemli bir eksiklikten ve odaklandığımız fenomene ilişkin tahminlerimizden yola çıkarak planladığımız bu araştırmanın amacı, bir dizi fark alanında çeşitlendirilmiş bir grup okul müdürünün öğretmenlerle olan etkileşimlerinde yaşadıkları öfke duygusunu kaç farklı şekilde anladıklarını ortaya koymaktır.

**Yöntem**

Marton ve Pong (2005), geleneksel fenomenografiyi "insanların belirli bir fenomeni veya çevrelerindeki dünyanın bir yönünü anlamalarının niteliksel olarak farklı yollarını araştırmayı amaçlayan" (s. 335) bir araştırma olarak tanımlamaktadırlar. Marton'a (1988) göre bu desen, dünyanın kendisinin bu yönüne odaklanan birinci düzey bir perspektiften değil, "dünyanın

bireye göründüğü şekliyle dünyanın bir yönüne" odaklanan ikinci düzey perspektiften yararlanır (s. 145). Araştırma desenimiz olarak Fenomenografiyi seçtik çünkü bu araştırmamızda okul müdürlerinin öğretmene yönelik öfke duygusunu nasıl anladıklarını (ikinci dereceden perspektif) ortaya koymayı amaçlamıştık.

Fenomenografik araştırmalarda, betimleme birimi konsepsiyondur (Marton ve Pong, 2005) ve bu konsepsiyonlar da açıklama (anlayış) kategorileri şeklinde sunulur (Barnard vd., 1999). Katılımcılarının birden fazla anlayışa sahip olmaları normal bir durumdur (Barnard vd., 1999; Marton ve Pong, 2005). Bu desende belirli bir konsepsiyonun paylaşılma düzeyinden ziyade konsepsiyonlardaki çeşitliliğe odaklanıldığı (Orgill, 2012) için konsepsiyonların hangi katılımcılar tarafından dile getirildiği raporlanmaz (Barnard vd., 1999) ya da konsepsiyonlardaki fikir birliği düzeyi üzerinde durulmaz.

**Katılımcılar**

Fenomenografik araştırmalarda 15-20 arasında katılımcı olması uygun görülür (Trigwell, 2000). Araştırmamızda odaklandığımız fenomene ilişkin mümkün olduğunca çok sayıda anlayışa ulaşabilmek için katılımcılarımızın fenomene ilişkin perspektiflerini etkileyebilecek alanlarda çeşitlendirmemiz gerektiğini de düşündük ve bu nedenle araştırma grubumuzu, maksimum çeşitlilik örneklemesi yöntemiyle oluşturduk. Sonuç olarak, bu araştırmanın katılımcıları, okul düzeyi (beş okul öncesi, altı ilkokul, beş ortaokul ve üç lise), yaş (sekizi 35 yaşında ya da altında ve on biri 48 yaşında ve üzerinde) ve cinsiyet (yedisi kadın ve on ikisi erkek) fark alanlarında çeşitlendirilmiş toplamda on dokuz okul müdürüdür.

**Veri Toplama Süreci**

Öğrenci araştırmacılar veri toplama sürecine, etik kurul ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü araştırma izinlerini aldıktan sonra başladılar. Görüşmeler, 2023 yılı Nisan ayı içerisinde, 12 görüşme yüz yüze, 2 görüşme telefonla ses kaydı alınarak ve 6 görüşme ise internet ortamında, Zoom programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tüm görüşmelerde katılımcıların onayı ile ses kaydı alınmıştır. Yüz yüze görüşmelerden bir tanesi, verinin uygun bulunmaması nedeniyle analize dahil edilmemiştir.

**Veri Analizi**

Analiz sürecinde öğrenci araştırmacılar birbirlerinden bağımsız olarak (1) görüşme verilerini kelimesi kelimesine yazıya geçirdiler, (2) her bir transkripsiyon metnini, baştan sona ikişer kez okudular, (3) MAXQDA programında yapısal ve anlamlandırma boyutlarında kodlamalarını gerçekleştirdiler, (4) iterasyonlarla anlayış kategorilerini netleştirdiler, (5) diğer öğrenci araştırmacıların analizleri ile kendi analizlerini karşılaştırdılar ve ortak bir analiz sonucunda mutabık oldular. Bu süreçlerin ardından (6) sorumlu araştırmacı veriler üzerinde kendi analizini gerçekleştirdi ve ulaştığı sonuçları öğrenci araştırmacıların incelemesine ve onayına sundu. (7) Şu anda katılımcılarımızın bulgulara ilişkin değerlendirmelerini beklemekteyiz; onlardan gelen düzeltme taleplerine göre analizimizi son haline getireceğiz.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmamızın –henüz katılımcılar tarafından onaylanmamış– ilk bulguları, özetle şöyledir:

**(1) Kontrol altında tutması gereken bir duygu.** Araştırmamızın tüm katılımcılarının sahip olduğu bu anlayışa göre okul müdürü, öğretmene yönelik öfkesini kontrol altında tutmalı, dışa vursa bile bunu belirli sınırlar içerisinde, kontrollü bir şekilde yapmalıdır. Katılımcılar, öfke duygusunun tehlikeli sonuçlarının olabileceğini düşünmekte, sınırlandırılmamış bir öfke ve onun ifadesinin müdür-öğretmen ilişkisi üzerindeki yıkıcı etkisinden çekinmektedirler.

**(2) Hissedince kendisinin olumsuz etkilendiği bir duygu.** Bu anlayışa sahip olan katılımcılar, aile üyeleri gibi sorunla ilgisi olmayan insanlara olumsuz yansımaları olması, müdürlük görevine devam etme motivasyonunu azaltması, strese neden olması, huzursuz etmesi, sağlığa zarar vermesi, pişmanlığa neden olması, moral bozması ve benzeri nedenlerle katılımcının kendisini olumsuz etkileyen bir duygudur.

**(3) Kısa süren, uzatmadığı bir duygu.** Bu anlayışa sahip olan katılımcılara göre öğretmenlere hissettikleri öfke, nefret gibi daha uzun süreli duygulara dönüşmeden bir süre sonra yok olup giden bir duygudur. Bu anlayışa sahip olan katılımcılar, öfke duyanın kendisine zarar veren anlayışına sahip olan katılımcılar arasında da yer almaktadırlar.

**(4) Bazen de gösterilmesi gereken bir duygu.** Bu anlayışa sahip olan katılımcılara göre öfke, belirli sınırlar içerisinde, bazı öğretmenlere ifade edildiğinde olumlu sonuçları da beraberinde getirebilir.

**(5) İnsan olmanın doğal sonucu olan bir duygu.** Bu anlayışa sahip olan katılımcılara göre öfke duygusunu hissetmek, doğal ve normal bir durumdur. Bu anlayışa sahip katılımcılardan bazıları, "bazen de gösterilmesi gereken bir duygu" anlayışına da sahip iken, bazıları değildir.

**(6) Yaş ve deneyim kazandıkça azalan bir duygu.** Bu anlayışa sahip olan katılımcılara göre yaşın ilerlemesi ve yöneticilik deneyiminin artması, müdürün karşılaştığı olaylara daha esnek ve hoşgörülü yaklaşmasını sağlamaktadır.

Önümüzdeki bir aylık süre içerisinde katılımcılardan gelen değerlendirmelere göre araştırma bulgularının son halini alması beklenmektedir. Bundan sonraki adım ise bulguların ilgili alanyazın kapsamında tartışılması ve uygulama ve araştırma önerilerinin tüm araştırmacıların katkısıyla kaleme alınması olacaktır.

**Anahtar Kelimeler**: Okul müdürleri, öğretmenler, öfke, fenomenografi

**Kaynakça**


Barnard, A., McCosker, H. & Gerber, R. (1999). Phenomenography: A qualitative research approach for exploring understanding in health care. *Qualitative Health Research, 9*(2), 212-226. https://doi.org/10.1177/104973299129121 79

Beatty, B., & Brew, C. (2004). Trusting relationships and emotional epistemologies: A foundational leadership issue. *School Leadership & Management, 24*(3), 329–356. doi:10.1080/1363243042000266954

Cherry, M. (2021). *The case for rage: Why anger is essential to anti-racist struggle*. Oxford University Press. DOI: 10.1093/oso/9780197557341.001.0001

Crawford, M. (2007). Rationality and emotion in primary school leadership: An exploration of key themes. *Educational Review, 59*(1), 87–98. doi:10.1080/00131910600797155

Geddes, D., Callister R. R., & Gibson D. E. (2020). A Message in the Madness: Functions of Workplace Anger in Organizational Life. *Academy of Management Perspectives, 34*(1), 28–47. https://doi.org/10.5465/amp.2016.0158

Harris, S. (2012). *Free will*. Free Press

Heilman, E. E. (2022). Anger is all the rage: A theoretical analysis of anger within emotional ecology to foster growth and political change. *Teachers College Record, 124*(4) 205–234.

Marton, F. (1988). Phenomenography: a research approach to investigating different understanding of reality. In Sherman, R.R. ve Webb, R.B. (Eds.)., *Qualitative research in education: Focus and methods* (pp. 140-160) Routledge.

Marton, F. & Pong, W.Y. (2005). On the unit of description in phenomenography. *Higher Education Research & Development, 24*(4), 335-348. https://doi.org/10.1080/07294360500284706

Oplatka, I. (2017). Empathy regulation among Israeli school principals: Expression and suppression of major emotions in educational leadership. *Journal of School Leadership*, *27*(1), 94-118. https://doi.org/10.1177/105268461702700104

Oplatka, I., & Nupar, I. (2023). The patterns of anger regulation among school principals and their sources. *International Journal of Educational Management. 37*(3), 681-694. https://doi.org/10.1108/IJEM-01-2023-0001

Orgill, M. (2012). Phenomenography. In Seed, N.M. (Ed.), *Encyclopedia of the sciences of learning* (pp. 2608-2611) Springer.

Pereboom, D. (2009). Free will, love, and anger. *Ideas y Valores, 58*(141), 169-189.

Silva, L. (2021). Is Anger a Hostile Emotion? *Review of Philosophy and Psychology* https://doi.org/10.1007/s13164-021-00557-2

Trigwell, K. (2000). A phenomenographic interview on phenomenography. In J.E. Bowden and E. Walsh (Eds.)., *Phenomenography* (pp. 62-82). RMIT Publishing.

# Bukalemun Liderlik ve Okul Yöneticileri: Kuramsal Bir Çalışma

İslam Deviren
MEB

Mesut Edemen
MEB

Nermin Elmas
MEB

**Problem Durumu**

Lider, başkalarını belirli bir amaç için etkileme yeteneğine sahip kişidir. Liderlik, olanları etkileme süreci olarak ifade edilebilir. Bu sürecin başarısı, farklı zamanlarda farklı değişkenlere bağlanmıştır. Bu odak kaymaları, liderlik teorilerinin ortaya çıkmasına da etkili bir şekilde katkıda bulunmuştur. Örneğin, özellikler teorisinde bir liderin zekası, özgüveni, kavramsal düşünme yeteneği, görünüşü ve ses tonu gibi kişisel özellikleri vurgulanmıştır. Kişilik özellikleri ise bir liderin başarılı olması için özelliklerinin tekrar edilmesinin yeterli olmadığını kabul ederek, liderin astlarına/takipçilerine nasıl davrandığına odaklanmıştır. Ancak liderlik tarzlarının farklı koşullar altında başarısız olması, mevcut durumun liderlik başarısı için öneminin anlaşılmasını sağlamıştır. Böylece, her durumda başarılı olacak tek bir liderlik tarzının olamayacağını savunan durumsal liderlik teorisi doğmuştur. Durumsal liderlik teorisi, liderin ve astlarının özelliklerine ek olarak, liderin başarısı için mevcut durumun da önemli olduğunu varsayar. Bu nedenle liderler başarılı olmak istiyorlarsa, içinde bulundukları durumun özelliklerine göre liderlik tarzlarını değiştirmelidirler (Ayman, Chemers ve Fiedler, 1995). Durumsal liderlik stillerinden biri de bukalemun liderliktir. Bukalemun liderliği, bir liderin liderlik tarzını bir bukalemun gibi duruma göre değiştirmesidir.

**Bukalemun Liderlik Kavramı**

Bukalemun liderliği ile ilgili yapılan araştırmalarda bu liderlik türü farklı yorumlanmaktadır. Bu kavramı liderlik alanında ilk kez kullanan kişi (Gormley-Heenan, 2006), "bukalemun liderlik" terimini, hiçbir ilkesi veya ilkesi olmayan, başkalarını etkilemek için duruma göre kendi düşüncesini veya davranışını değiştiren bir liderliği tanımlamak için kullanmak istemiştir. Massoudi (2022) de bukalemun liderliğin zor koşullarda ve kriz zamanlarında kendini gizleyen, etrafındakileri aldatan ve böylece kendini koruyan bir liderlik türü olduğuna inanarak olumsuz bir değerlendirme yapmıştır. Ruiz-Palomino ve Banon-Gomis (2017) de bukalemun liderliğini çıkarcı liderlik olarak tanımlamıştır. Conger (2004), Mhizha (2014) ve Williams (2022), bu tür liderliğin değişen koşullara uyum sağlayarak hayatta kalabilmesiyle diğer yazarlardan ayrılır. Bunu, geleceği yakalamalarına ve olumlu değerlendirmelerine yardımcı olan esnek bir liderlik tarzı olarak görüyorlar. Williams'a (20022) göre bukalemun liderler, öngörülemeyen durumlara uyum sağlayabilen, değişimden korkmayan hatta değişimin örgütsel ilerleme ve kişisel gelişim için gerekli olduğunu düşünen liderlerdir. Bukalemun liderlik de değişen durumlara korkusuzca yaklaşan bir liderlik tarzını ifade etmektedir (Williams, Roberts ve Bosselman, 2011).

Bukalemun liderler, tehlikeyle karşı karşıya kaldıklarında renklenmeye başvuran bir hayvan olan bukalemun gibi davranırlar. Yüzleşmek, kaçmak ya da teslim olmak yerine, gerçek yüzünü gizlemek için aldatmaya ve maskelemeye çalışır. Bukalemun liderinin davranışı genellikle rakipleri püskürtme ve sonuç olarak kendini koruma girişimi olarak başlar. Riggio'ya (2017) göre, bukalemun kişisi kavgacı, tutarsız ve değişken bir kişi olarak tanımlanır. Bu nedenle davranışı, uyum sağlamayan ve değişmeyen kişiyi ifade eden dinozor davranışından farklıdır.

Ruiz & Gomis'e (2017) göre bukalemun liderlik davranışı; yüksek düzeyde öz denetim ve örgütsel hedeflere ulaşılmasına katkıda bulunan sorunsuz iş akışındaki zaman ve çabası nedeniyle örgütlerde izlenebilecek en iyi yol olduğu ifade edilebilir. Ayrıca bukalemun davranışlarını benimseyen bir lider, ancak kişilik ve değerler gibi bir dizi davranışa sahip olabilir ve bukalemun gibi rengini değiştirerek bulunduğu ortama uyum sağlayabilir. Bu nedenle; bireyin davranışı, halihazırda dahil olduğu grubun standartlarına ve değerlerine uyacak şekilde değişir. Williams, vd., (2011) bukalemun liderliğini, alışılmadık ortamlarda hayatta kalmayı sağlamak için iç ve dış ortamıyla uyum içinde olabilen bir dizi özelliğe sahip bir kamuflaj davranışı olarak görmektedir. Dolayısıyla araştırmacı, bukalemun liderliğin özü aynı kalırken çevresel ihtiyaçlara uyum sağlayabilen eylemler, davranışlar veya uygulamalar toplamı olarak görmektedir. Bukalemunlar sadece renk değiştirir, şekil değiştirmez.

**Yöntem**

Kuramsal bir çerçeveyle araştırma yapılmıştır. Uluslararası literatürde en çok vurgu yapılan kavramın kuramsal çerçeve olduğu bilinmektedir. Bunun nedeni kavramsal çerçevenin birçok kaynaktan okunabilir ve erişilebilir olmasına karşın kuramsal çerçevenin yürütülen araştırmanın doğasına özgü olmasıdır (Lederman & Lederman, 2015; Varpio vd., 2019). Kavramsal çerçeve, eserlerde kullanılan anahtar kavramlar ve bu kavramlar arasındaki ilişkilerin genelden özele doğru bir örüntü şeklinde sunulduğu, o çalışma için ilgili kavramların tanımlanıp sınırlarının çizildiği bölümdür. Yapılan çalışma sürecinde ana kavramların içinin doldurulması ve çalışma bağlamında bu kavramların hangi boyutlarda, anlamda veya sınırlıklarda ele alınacağı, anlamlandırılması gerektiği veya pratiğe yansıtılırken hangi anlamlar taşıyacağı hususlarının önceden okuyucuya aktarılmasını içerir. Kavramsal çerçeve bir çalışmada literatürdeki farklı kavramları, kavramlar arası ilişkileri ve verileri de içerisinde barındırabilir (Maxwell, 2004; Miles ve Huberman, 1994). Böylece ilgili kavramların çalışma kapsamında kabul edildiği ya da benimsendiği haliyle alan yazındaki diğer kabul etme ya da benimsemelerden farkı da ortaya konmuş olur. Aslında kavramsal çerçeve, çalışmanın barındırdığı fikirleri ve bu fikirlerin birbiri ile ilişkisini ve bu fikirlerin çalışma ile olan ilişkisini bütüncül bir perspektiften ortaya koyan sağlam bir yapıdır (Jabareen, 2009; Walden University, 2021). Genellikle

nitel çalışmalarda, sosyal ve davranış bilimi alanında tek bir kuramın olayları açıklamada yetersiz kaldığı durumlarda kritik öneme sahiptir (Miles ve Huberman, 1994; Park vd., 2012).

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Okul yöneticileri bağlamında, bukalemun liderliği, eğitim ve araştırma alanındaki çeşitli durum ve bağlamlarda etkili olabilir. Bukalemun liderlik özellikleri sergileyen okul yöneticileri, öğrenciler, öğretmenler, veliler ve topluluk üyeleri gibi farklı paydaşların ihtiyaçlarını karşılamak için liderlik tarzlarını uyarlayabilirler. Karmaşık ve sürekli değişen eğitim ortamlarında gezinebilir, çeşitli ihtiyaçlara ve zorluklara yanıt verebilir ve çeşitli paydaşlarla olumlu ilişkiler kurabilirler (Sadruddin, 2023).

Bukalemun liderlik, liderin duruma ve çevreye uygun olarak farklı liderlik stillerini benimsemesi anlamına gelir. Okul müdürleri, öğretmenler, personel ve öğrencilerle etkili iletişim kurabilmek için farklı durum ve kişiliklere uygun liderlik özelliklerini sergileyebilmelidir. Bazı durumlarda, müdür katı ve kararlı bir tutum sergilemek zorunda kalırken, diğer durumlarda esnek ve destekleyici bir lider olması gerekebilir.

Esneklik: Bukalemun liderler, değişen eğitim ihtiyaçlarına uyum sağlama yeteneğiyle bilinirler. Teknoloji, eğitim yöntemleri ve öğrenci gereksinimlerindeki değişikliklere uyum sağlayarak, okulun başarısını artırmak için sürekli olarak yeni stratejiler geliştirirler.

İletişim Becerileri: İyi birer dinleyici olan bu liderler, öğretmenlerin ve personelin görüşlerini dikkate alır ve onların ihtiyaçlarına duyarlı davranır. Açık iletişim kanalları oluşturarak, çalışanları ile güvene dayalı ilişkiler kurarlar.

Değişimi Yönetme: Bukalemun liderler, değişimin olumlu yönlerini görebilir ve öğretmenleri ve personeli bu değişime yönlendirmede etkin rol oynarlar. Değişimin zorluklarını aşmak ve olumlu sonuçlar elde etmek için rehberlik ederler.

Motivasyon: Okul müdürleri, öğretmenleri ve personeli için ilham verici bir etki yaratmak önemlidir. Bukalemun liderler, öğretmenlerin ve personelin çalışma coşkusunu artırmak için motive edici ve destekleyici olurlar.

Bukalemun Liderliğin Eğitim Ortamına Faydaları

Esneklik ve Değişime Uyum: Değişen eğitim ortamında, okul müdürlerinin esnek olması ve değişime uyum sağlaması gerekmektedir. Bukalemun liderlik, hızlı bir şekilde değişen ihtiyaçlara uyum sağlamak için uygun bir yaklaşımdır.

Öğretmen Memnuniyeti: Bukalemun liderler, öğretmenlerin ihtiyaçlarına duyarlı olmaları ve onları desteklemeleri nedeniyle öğretmen memnuniyetini artırabilir. Memnun öğretmenler, daha yüksek motivasyon ve daha iyi öğretim performansı ile sonuçlanabilir.

Öğrenci Başarısı: Liderlerin uygun liderlik yaklaşımları, öğrenci başarısını etkileyebilir. Destekleyici bir liderlik ortamı, öğrenci öğrenme ve gelişimini teşvik edebilir.

Bukalemun liderlik, okul müdürlerinin değişen eğitim ortamında etkili bir şekilde yönetmelerine yardımcı olabilir. Esneklik, iletişim becerileri, değişimi yönetme ve motivasyon gibi bu liderliğin özellikleri, okul topluluğunda olumlu bir etki yaratabilir. Ancak, liderlerin bukalemun liderlik yaklaşımını bilinçli bir şekilde kullanmaları ve sürekli değişen koşullara uyum sağlamaları önemlidir. Bu sayede, öğretmenler, personel ve öğrenciler için destekleyici bir eğitim ortamı oluşturulabilir ve okulun başarısı artırılabilir.

**Anahtar Kelimeler**: Liderlik, bukalemun liderlik, okul yöneticileri

**Kaynakça**

Williams, J. A, Roberts, C. & Bosselman, R. (2011). Youth Sports and the Emergence of Chameleon Leadership. Journal of Leadership Studies, 5(3): 6-12. doi: 10.1002/jls.20227.

Williams, J. (2022). Leadership - Advancing Great Leadership Practices and Good Leaders içinde Chameleon Leadership and Traits to Serve on a Global Scale (ss. 1-10) Ed.: Joseph Crawford. IntechOpen, Open Access Peer-Reviewed Chapter. doi: 10.5772/intechopen.108325.

Sadruddin, M. M. (2023). Chameleon Model of Leadership in Education and Research. *Available at SSRN 4352418*.

Gill, C. (2002). *HRM as Chameleon: is Soft HRM Rhetoric used to Disguise an Increase in Management Control*. RMIT Business.

Ayman, R., Chemers, M. M. & Fiedler, F. (1995). The Contingency Model of Leadership Effectiveness: Its Levels of Analysis. Leadership Quarterly, 6(2), 147-167.

Chartrand, T. L., & Bargh, J. A. (1999). The chameleon effect: The perception-behavior link and social interaction. *Journal of Applied Psychology*, *76*(6), 893–910.

Bright, D. S., Alzola, M., Stansbury, J., & Stavros, J. M. (2011). Virtue ethics in positive organizational scholarship: an integrative perspective. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, *28*, (3), 231e243.

Yousef, S., & Baqer, K. (2015). The Chameleon Organization Assumptions and Future Digital Age Organization. International Journal and Magazine of Engineering Technology, 2(1), 190-199.

William, J., Roberts, C., & Bosselman, R. (2011). Youth Sports and the Emergance of Chameleon Leadership. Journal of Leadership Studies, 5(3), 6- 12.

Riggo, D. (2017). Are you aScocial Chameleon or a Zebra? Available online: http://www.psychologytoday.com/intl/blog/cutting edgeleadership/201704/are-you-social-chameleon-or-zebra.htm.

Adams, R., Kalliny, M., De los Santos, G., & Wang, Y. (2008). Marketing implications of locus of control orientation among college students: comparisons of Hispanic and Anglo students in the United States. *Marketing Management Journal, 18*(1), 109–120.

Lynch, D. (2009). The Chameleon Factor: The Mental Management of Multiple.

Joelson, R. (2017). Locus of Control. Psychology Today. Retreived from: https://www.psychologytoday.com/intl/blog/moments-matter/201708/locus control.

assoudi, A & Hamdi, S. (2019). Reciprocal Leadership Influence on Organizational Change. Cihan University Erbil Journal of Humanities and Social Sciences 3(1), 20-26. DOI: 10.24086/cuejhss.vol3n1y2019.pp20- 26.

Day, D. (2006). Self-Monitoring at Work: A Motive-Based Perspective. Journal of Personality, 74(3), 686-689.

Alabadi, H., & Al-Khakani, D. (2021). The role of strategic uncertainty in the adoption of behavior chameleon leadership - an applied study in the department of real estate state Najaf branch. *IUG Journal of Economics and Business, 28*(1), 96–113.

# Öğretmenlerin Kariyer Basamaklarına İlişkin Beklenti Ölçeğinin Geliştirilmesi

Kaya Özalp
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

İlknur Şentürk
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

**Problem Durumu**

Öğretmenlik, yüzyıllar boyunca toplumlar tarafından değerli ve saygın görülen mesleklerden biri olmuştur. Bu önemden ötürü öğretmenlik mesleği çok uzun yıllarca kabile şefleri, din adamları, filozoflar, saray ya da devlet görevlileri gibi kişiler tarafından yürütülmüştür. Ancak sürekli ve hızlı değişen koşullar öğretmenlik mesleğinin uzmanlık gerektiren profesyonel bir meslek olması zaruriyetini ortaya çıkarmıştır. Profesyonellik kavramı, "Ustalaşmış, uzmanlaşmış (kimse)" ve "Bir işi kazanç sağlamak amacıyla yapan (kimse)" olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2022). Öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesi için günümüzde kariyer sistemi kullanılmaktadır. Kariyer kavramı; çalışan bireylerin başarı derecesini simgeleyen, işle ilgili pozisyonlarda ve örgüt içindeki ilerleyişini ifade eder (Aytaç, 1997). Öğretmenlerin kariyer beklentilerine sahip olması öğretmenler için önemli bir motivasyon faktörü olabilirken aynı zamanda öğretmenleri kariyerlerinde ilerlemek için ihtiyaç duydukları becerileri geliştirmeye ve öğrencilere yüksek kalitede eğitim vermeye devam etmeye teşvik edebilir (Eurydice, 2021). Yüksek kaliteli bir eğitim sağlamada sürekliliği sağlamanın yolu, bir öğretmenin profesyonelliğine bağlıdır (Low, Gob, & Tan, 2022) Öyle ki öğretmenin profesyonel niteliği eğitimin diğer değişkenleri üzerinde de etkilidir. Örneğin Freundl ve Wedel tarafından yapılan öğretim süresi öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlayan araştırmalarında nitelikli öğretmenlerin öğretim süresiyle birlikte öğrencilerin test puanlarını arttırdığı ve öğrenci başarısı üzerindeki etkisinde önemli bir role sahip olduğunu ortaya koymuştur (Freundl & Wedel, 2022). Öğretmenlik, 1739 sayılı Temel Eğitim Kanunu'nda (MEB, 1973) uzmanlık mesleği olarak kabul edilmiştir. Ancak ilgili kanun, öğretmenlerin kariyer ilerlemelerine ilişkin herhangi bir düzenleme içermemektedir. Temel Eğitim Kanunu'nda 2004 yılında yapılan değişikliklerle "Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir." maddesinin altına "Öğretmenlik mesleği; adaylık döneminden sonra öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere üç kariyer basamağına ayrılır." ifadesi eklenerek ülkemizde öğretmenlik kariyer basamakları sisteminin temelleri atılmıştır. 2005 yılında yayımlanan "Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği" ile öğretmenlik kariyer basamaklarına ilişkin usul ve esaslar ortaya konulmuştur (MEB, 2005). Ancak kariyer sistemine ilişkin yönetmeliğin bazı maddelerinin mahkemelerce iptal edilmesi, iptal edilen maddelerin yerine bakanlıkça yeni düzenlemelerin yapılmaması ve kariyer basamaklarında yükselme şartlarından biri olan sınavın, 2006 yılında bir kez yapıldıktan sonra bir daha yapılmaması sonucunda kariyer basamakları sistemi uzun yıllar boyunca uygulanmamıştır. 2022 yılında çıkarılan Öğretmenlik Meslek Kanunu çerçevesinde kariyer basamakları sistemi tekrar uygulanmaya başlanmıştır. Ancak kariyer basamakları sistemine ilişkin hazırlanan eğitim programlarının öğretmenlerce yetersiz ve uygulamadan uzak görülmesi, eğitim içeriklerin uzun süreli olması, sistemde ilerlemenin kıdem ve sınava bağlanması, gerçekleştirilen sınava giren öğretmenlerin %97,62'sinin sınavı kazanması ve soruların çok kolay bulunması, kariyer unvanlarının öğretmenleri ayrıştıracağının düşünülmesi, kariyer ilerlemesinin sadece maaşlarda görece iyileşmeye yaratması ancak ek hak ve sorumluluklar sunmaması gibi çeşitli detaylar kamuoyunda tartışma konusu olmuştur. Öğretmenlerin kariyer gelişimlerinde belirli ölçütlere bağlı bir şekilde görevler, bilgi, beceri ve yeterliklerde farklılaşma ile anlamlı maddi getiriler de söz konusu olmalıdır (Yaylacı, 2021). Gerek 2005 düzenlemesi gerekse 2022 yılında çıkarılan Öğretmenlik Meslek Kanunu (MEB, 2022a) ve Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği (MEB, 2022b) öğretmen maaşlarında görece anlamlı bir artış getirmiş ancak bilgi, beceri ve yeterliklerde farklılaşma yaratacak düzenlemeler içermemektedir. Bu yönüyle kariyer basamakları sistemi ile elde edilmek istenen profesyonel gelişim ve eğitim niteliğinin yükselmesi mümkün görülmemektedir.

Mevcut kariyer basamakları sisteminin eğitim camiasının beklentilerini tam anlamıyla karşılamadığı bu çalışmanın araştırmacıları tarafından düşünülmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin kariyer basamaklarına ilişkin beklentilerini ilk elden tespit edilmesine olanak sağlayacak bir aracın varlığına ihtiyaç duyulmuştur.

Bu çalışmada öğretmenlerin kariyer basamaklarına ilişkin beklentilerini geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçecek ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır.

**Yöntem**

Bu araştırma, bir ölçek geliştirme çalışması olup öğretmenlerin kariyer basamaklarına ilişkin beklentilerini çeşitli değişkenler açısından inceleyen savunulmamış yüksek lisans tezinin bir parçasıdır. Öğretmenlerin kariyer basamakları beklentilerini tespit etmek için betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar, bireylerin ya da grupların yetenek, tercih, davranış vb. özelliklerini özetleyen araştırmalardır (Büyüköztürk, vd., 2008). Bu araştırmanın evrenini 2022-2023 Eğitim Öğretim yılının II. yarıyılında Bilecik ilindeki kamu okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada toplam 1393 katılımcıya ulaşılmıştır. Araştırmanın örneklemi belirlenirken basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme, her bir örnekleme birimine eşit seçilme olasılığı vererek seçilen birimlerin örnekleme alındığı yöntemdir

(Büyüköztürk, vd., 2022). Faktör analizi için her bir değişkenin 10 katı büyüklüğünde katılımcı sayısı kabul edilebileceğinden (Kline, 2011) açımlayıcı faktör analizi (AFA) için 450, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için 450, nihai analizler için 493 katılımcı örnekleme dahil edilmiştir.

**Ölçme Aracının Oluşturulması**

Ölçek geliştirme sürecine literatür taraması yapılarak başlanmıştır. Daha sonra farklı branş, kademe ve kariyer unvanında olan 12 öğretmenle kariyer basamakları sistemine ilişkin görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda 52 soruluk bir madde havuzu oluşturulmuş daha sonra literatür taraması ve ilgili mevzuat sonucu soru sayısı 35'e düşürülmüştür. Kapsam geçerliğinin sağlanması için uzman görüşü alınmıştır. Gelen dönütler sonucunda madde sayısı 43'e çıkarılmıştır. Ardından 96 katılımcıdan oluşan bir gruba taslak ölçeğin deneme uygulaması yapılmıştır. Deneme uygulaması sonucunda ölçeğin madde toplam korelasyonları 0,20'nin altında kalan bir madde taslak ölçekten çıkartılmıştır. Taslak ölçek oluşturulduktan sonra 5'li likert türü derecelendirme seçenekleri eklenmiştir. Gerekli uygulama izinlerinin alınmasıyla ölçek bağlantısı resmî yazı ile okul ve eğitim kurumlarına duyurulmuştur. Ölçek maddelerinin temsil ettiği düşünülen değişkenler arasında örtük değişkenlerin varlığını ortaya çıkartmak amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA), bu analiz sonucunda elde edilen yapıyı doğrulamak içinse doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. AFA ve DFA analizleri yapılmadan önce veri setlerinin gerekli varsayımları karşıladığı görülmüştür. AFA uygulanacak veri setinden 17 katılımcının verisi, DFA uygulanacak veri setinden ise 16 katılımcının verisi uç değer olarak tespit edilerek analiz öncesi veri setinden çıkarılmıştır. DFA için çeşitli uyum indeksleri (Ki-Kare Uyum Testi, GFI, AGFI, CFI, NFI, IFI, TLI, SRMR ve RMSEA) incelenmiştir. Ölçeğin güvenirlik analizleri için AFA bulgularından yararlanarak Cronbach Alfa değerleri, madde toplam korelasyonları ve bağımsız örneklem t testi kullanılarak alt-üst %27 dilim ayırt edicilik testi uygulanmıştır. Ayrıca ölçeğin yapısal özelliklerine ilişkin ek kanıtlar sunmak için DFA bulgularından yararlanarak yakınsak geçerlik analizlerinden faktör bileşik güvenirlik (CR) ve çıkarılan varyansın ortalaması (AVE) değerlerine; ıraksak geçerlik analizlerinden Maksimum Paylaşılan Varyansın Karesi (MSV) ve Paylaşılan Varyansın Karesinin Ortalaması (AVE) değerlerine de bakılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Öğretmenlerin Kariyer Basamakları Beklenti Ölçeği'nin AFA sonucunda 5 faktörlü olmasına karar verilmiştir. Bu aşamada 32 maddeden oluşan 5 faktörlü yapının açıkladığı toplam varyans oranı % 69,94'tür. Madde faktör yükleri 0,43 ile 0,90 arasında değişmektedir. DFA uygulanması sonrasında AFA'da elde edilen 32 maddeden iyi uyum göstermeyen ve modeli bozdukları tespit edilen maddeler çıkarılarak 17 maddelik nihai ölçek elde edilmiştir. DFA ile elde edilen bulgular sonrasında ölçeğin uyum indekslerine ilişkin gereklilikleri karşıladığı ve ortaya çıkan yapının model ile uyumlu olduğu tespit edilmiştir. DFA ile doğrulanan ölçeğin güvenirlik analizinde AFA bulgularından elde edilen Cronbach Alfa değerinin tüm maddeler için yapılan incelemede 0,93; faktör bazlı incelemelerde ise 0,80 ile 0,93 arasında olduğu; alt %27 - üst %27 dilim ayırt edicilik testinde karşılaştırma sonuçlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olduğu tespit edilmiştir ($p<0,001$). DFA bulgularından hareketle faktör CR değerlerinin faktörler arasında 0,88 ile 0,93 arasında değiştiği, AVE değerlerinin faktörler arasında 0,60 ile 0,80 arasında değiştiği, MSV değerlerinin faktörler arasında 0,17 ile 0,19 arasında değiştiği, ASV değerlerinin 0,06 ile 0,12 arasında değiştiği görülmüştür. Yakınsak geçerlik için AVE<CR ve AVE>0,50; ıraksak geçerlik için MSV<AVE ve ASV<MSV ve AVE'nin karekökünün faktörler arası korelasyondan büyük olması koşulları (Yaşlıoğlu, 2017) karşılanmıştır. Dolayısıyla tüm ölçümlerin tutarlı bir şekilde aynı gizil yapıyı temsil ettiği, yakınsak ve ıraksak geçerliklerin sağlandığı söylenebilir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik testleri tamamlandıktan sonra doğrulanan modeldeki faktörler isimlendirilmiştir. İsimlendirme sonucunda F1 ile gösterilen faktör "Kariyer Basamağı Hakları", F2 ile gösterilen faktör "Kariyer Basamakları Yükümlülükleri", F3 ile gösterilen faktör "Kariyer Basamakları İlerleme Kriterleri", F4 ile gösterilen faktör "Kariyer Basamakları Genel İlke ve Esasları" ve F5 ile gösterilen faktör "Kariyer Basamakları Görevde Yükselme Olanakları" olarak yeniden düzenlenmiş ve maddeler yeniden numaralandırılmıştır. Bu haliyle ölçeğin kullanılabilir olduğuna karar verilmiştir.

**Anahtar Kelimeler**: Öğretmenlik, kariyer basamakları, geçerlik, güvenirlik, ölçek geliştirme

**Kaynakça**

Aytaç, S. (1997). *Çalışma Yaşamında Kariyer Yönetimi Planlaması Gelişimi ve Sorunları* (1. Baskı), Epsilon Yayıncılık

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (32. Baskı). Pegem Yayınları, s.25

European Commission/EACEA/Eurydice, 2021. Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. p.50

Freundl, V., & Wedel, K. (2022). How does Instruction Time Affect Student Achievement? The Moderating Role of Teacher Qualifications. *In CESifo Forum* (Vol. 23, No. 3). https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2021.102183

Güçlü, M. (2017). Örgütsel iletişim: Eğitim kurumlarındaki yeri ve önemi açısından bir değerlendirme. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, *7*(13), 854-870. DOI: 10.26466/opus.350484

Kline, R. B. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York: Guilford.

Low, E. L., Goh, S. E., & Tan, J. S. Y. (2022). The future of work in education: teachers' professional commitment in a changing world. *New England Journal of Public Policy*, 34(1), 8.

MEB. (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. Erişim tarihi: 10.10.2022, https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf

MEB. (2005). Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği. Erişim tarihi: 10.10.2022 https://www.mevzuat.gov.tr/File/GeneratePdf?mevzuatNo=9304&mevzuatTur=KurumVeKurulusYonetmeligi&mevzuatTertip=5

MEB. (2022a) Öğretmenlik Meslek Kanunu. Erişim tarihi: 11.10.2022 https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/02/20220214-1.htm

MEB. (2022b) Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği. Erişim tarihi: 11.10.2022 https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/05/20220512-3.htm

MEB. (2022b) Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği. Erişim tarihi: 11.10.2022 https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/05/20220512-3.htm

Türk Dil Kurumu (t.y.). *Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük*. 10 Ekim 2022 tarihinde https://sozluk.gov.tr/ adresinden edinilmiştir.

Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal Bilimlerde Faktör Analizi ve Geçerlilik: Keşfedici ve Doğrulayıcı Faktör Analizlerinin Kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 74-85. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuisletme/issue/32177/357061

Yaylacı, A. F. (2021). Türk Eğitim Sisteminde Kariyer Planlama ve Geliştirme. A. Taş ve T. Aytaç (Ed.), Kariyer Planlama ve Geliştirme (s. 187-218) içinde. Anı Yayıncılık.

# Türkiye'de Eğitim Öğretim Alanında Yapılan Karizmatik Liderlik Konulu Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

Volkan Sevgi
Manisa Celâl Bayar Üniversitesi

Sezen Tofur
Manisa Celâl Bayar Üniversitesi

**Problem Durumu**

Liderlik, bireylerin amaçları doğrultusunda bir araya gelerek belirlemiş oldukları hedefleri hayata geçirebilmek için sözlü veya sözsüz olarak kontrol edebildikleri insanların bilgileri, eğitimleri ve yeteneklerinin tamamıyla ilişkili olan bir süreçtir (Aykanat, 2010). Bu anlamda liderler gücü elinde bulunduranlardır ve bahsi geçen güç liderin karşısındakini ne kadar etkileyebildiği ile ilgilidir. Alanyazında bulunan liderlik stilleri içerisinde karizmatik liderlik, kitleleri daha fazla etkileyebilecek güce sahiptir. Karizmatik liderlik özelliklerini taşıyan bireyler kendisini takip edenlerin fikirlerini canlandırıp, onlara hedef verir ve başarabilmek için büyük çaba içerisinde olurlar (Çelik, 2000). Karizmatik lider, yetenekleriyle örgüt üyelerinin üzerinde etki yaratan örgüt üyelerinin ihtiyaçlarına önem veren, vizyon sahibi, özgüveni oldukça yüksek olan bireyler olarak tanımlanmaktadır (Kazan ve Özgenel, 2021).

Karizmatik lider/liderlik ile ilgili tüm bu özellikler karşılıklı etkileme ve etkileşmenin yoğun olduğu yerlerden sayılan okullar için eğitim öğretimin gerçekleştirilmesi sürecinde önemli sayılan okul yöneticilerinden, öğretmenlerden beklenen özelliklerdir. Bunun yanında okullarda liderliği okulun herhangi bir üyesinin üstlenebileceği gibi liderlik ile ilgili beklenti daha çok okul yöneticileri üzerindedir. Okul Yöneticileri eğitim kurumlarını etkili bir şekilde yönetebilmeli, veli, öğrenci ve öğretmenleri etkileyebilmeli ve bunu toplumdaki bireylere yaymalıdır. Eğitim kurumlarını yöneten yöneticilerin bu hedeflere ulaşabilmeleri için hitabet yeteneğine, ikna edebilme yeteneğine, etkileme yeteneğine kısaca karizmatik lider özelliklerine sahip olmalıdır (Demir ve Yirci, 2021).

Yapılacak bu çalışmanın; Türkiye'de eğitim öğretim alanında karizmatik liderlik ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi, konu ile ilgili mevcut durumun ortaya konulması, karizmatik liderlik konusundaki değişikliklerin takip edilmesi ve eğitim sistemine katkısı olması açısından önemli olduğu söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde Koçyiğit vd., (2022), karizmatik liderliğin özelliklerinin okullara yansımalarının nasıl olabileceği konusunu incelemeyi amaçlamıştır. Arabacı, Alanoğlu ve Doğan (2014), yaptıkları çalışmada okul müdürlerinin karizmatik liderlik özelikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Kazan ve Özgenel (2021), okul müdürlerinin karizmatik liderlik özelliklerinin okul gelişimine etkisini araştırmışlardır.

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de eğitim öğretim alanında yapılan karizmatik liderlik konulu lisansüstü çalışmalarının incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda "Türkiye'de eğitim öğretim alanında karizmatik liderlik konulu lisansüstü çalışmaların eğilimi nasıldır?" araştırma sorusuna cevap aranmaktadır.

**Yöntem**

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde betimsel araştırma türünde desenlenmiştir. Betimsel araştırma konuyu tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar (Büyüköztürk vd., 2020). Betimsel analizde, araştırma sonucunda elde edilen veriler araştırmacı tarafından daha önce belirlenen temalara göre düzenlenir, sınıflandırılır ve yorumlanır. Araştırma sonucu elde edilen veriler özetlenerek okuyucuya sunulur (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Bu araştırmada araştırmanın kaynaklarını Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi (YÖKTEZ) veri tabanında erişime açık olan yüksek lisans ve doktora tezleri oluşturmaktadır. Araştırmadaki verilerin toplanmasında doküman analizi tekniği kullanılacaktır. Doküman analizi, elektronik ve basılı olan tüm belgelerin içeriklerini inceleyip değerlendirme yapmak amacıyla kullanılan sistemli bir nitel araştırma yöntemidir. Nitel araştırmalardaki diğer yöntemler gibi doküman analizinde de amaç analiz sonucu anlam çıkarmak, araştırılan konu ile ilgili bir anlayış oluşturabilmek için araştırma sonucundaki verilerin incelenip yorumlanmasıdır (Corbin & Strauss, 2008). YÖKTEZ veri tabanından veri kaynaklarının seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılacaktır. Ölçüt örnekleme yönteminde mantık ölçütlere uygun olarak araştırmanın her durumunun incelenip gözden geçirilmesidir. Araştırmada kullanılacak ölçütler daha önceden hazırlanmış olabilir veya araştırmacılar tarafından konuya göre yeni ölçütler hazırlanıp kullanılabilir (Başaran, 2017). Bu araştırmanın ölçütleri (i) izinli olması, (ii) 2023 yılı 8 Ağustos itibariyle yayımlanmış olması, (iii) Tez başlığında "karizmatik liderlik" geçmesi (iv) Eğitim-öğretim konulu olması olarak belirlenmiştir. Bu ölçütlere göre 8 Ağustos 2023 itibariyle yayımlanmış eğitim öğretim konulu karizmatik liderlik ile ilgili 2 doktora, 15 yüksek lisans olmak üzere toplam 17 lisansüstü tezin tamamının izinli olduğu belirlenmiş ve veri kaynağı olarak seçilmiştir.

Verilerin analizinde betimsel içerik analizi kullanılacaktır. Betimsel içerik analizi belirlenen konuda yapılan çalışmaların incelenerek araştırmaların eğilimleri ve sonuçlarının tanımlayıcı bir şekilde değerlendirilmesi ile oluşan sistematik bir çalışmadır. Bu şekilde incelenen araştırmalar düzenlenip genel bir eğilim ortaya çıkmaktadır. Böylece ilgili konuda çalışma yapmak isteyen araştırmacılar için eğilimin ne olduğu konusunda araştırmacılara rehberlik etmektedir (Ültay vd., 2021). Verilerin incelenmesi, araştırmacılar tarafından oluşturulan 'lisansüstü çalışmalara yönelik araştırmaları inceleme formu" ile

gerçekleştirilecektir. Konu ile ilgili ölçütlere uygun olarak seçilen yüksek lisans ve doktora tezleri formda belirlenen başlıklara göre incelenecektir. Formdaki alt başlıklar amaca yönelik belirlenen başlıklardan oluşturulacaktır. Kategorilerin oluşturulması formda belirlenen alt başlıklara göre yapılacaktır. Kategorilerin kodlanması iki eğitim bilimleri uzmanına danışılarak gerçekleştirilecektir. Çalışmanın güvenirliği arttırmaya yönelik her bir lisansüstü tezleri iki yazar tarafından bağımsız olarak incelenerek analiz edilecek, analizler karşılaştırılacaktır. Ölçüt örneklemeyle seçilen tüm lisansüstü tezlerin yapılan çalışmaya eklenerek çalışmanın geçerliği sağlanmaya çalışılacaktır. Her bir veri kaynağı belirlenen kategorilere göre incelenerek bulgular tablo haline getirilecektir. Verilerin sayısal analizi, farklı çalışmalarla tekrarlanabilirlik sağlamasına katkı sağlayabileceği varsayılmaktadır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Karizmatik liderlik, okul yöneticilerinin sahip olması beklenen önemli becerilerdendir. Bu beceri, okulların başarısını artırmaya yardımcı olabilir. Araştırmada, Türkiye'de eğitim öğretim alanında karizmatik liderlik konusunda yapılmış doktora ve yüksek lisans tezlerini, yapıldıkları yıla, yapıldıkları üniversiteye, tez danışman unvanlarına, araştırma konularına, araştırma yöntemine, model ve tekniklerine, örneklem/çalışma grubu/veri kaynağına, örneklem belirleme yöntemine, veri toplama araçlarına, analiz yöntemlerine göre incelenecektir.

Eğitim ve öğretim alanında karizmatik liderlik konusunda yapılan bazı araştırmalara baktığımızda Arabacı, Alanoğlu ve Doğan (2014), nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama yöntemi ile yaptığı çalışmasında örneklem grubunu ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan ve randomize küme örnekleme yöntemi ile seçilen öğretmenler ile çalışmış, öğretmenlerin müdürlerinin karizmatik liderlik sergilemelerine ilişkin algılarını belirlemede Conger ve Kanungo, (1994) tarafından geliştirilmiş ve araştırma için Türkçe' ye çevrilmiş olan "Karizmatik Liderlik Ölçeği" ni kullanmışlardır. Koçyiğit vd., (2022), literatür tarama yöntemi ile yaptıkları çalışmada 4 yurtiçi ve 3 yurt dışı çalışmayı incelemiştir. Kazan ve Özgenel (2021) ise ilişkisel tarama modeli yöntemi ile yaptıkları çalışmada örneklem olarak kamu/ devlet okullarında (ilkokul, ortaokul, lise) görev yapan öğretmenlerden basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen öğretmenler ile çalışmış, karizmatik liderlik için Conger ve Kanungo, (1994) tarafından geliştirilmiş ve Aykanat (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan "Karizmatik Liderlik Ölçeği"ni kullanmıştır. Bu araştırmada, yapılmış çalışmalardan elde edilen veriler çalışma sonuçlarıyla karşılaştırılarak değerlendirilecektir.

Araştırmanın sonuçlarına göre Türkiye'de eğitim öğretim alanında karizmatik liderlik konusunda lisansüstü çalışmaların eğilimi belirlenebilecek ve bu bilgiler, mevcut çalışmaların değerlendirilmesi ve gelecekteki çalışmaların geliştirilmesi için kullanılabilecektir. Karizmatik liderlik konulu doktora ve yüksek lisans tezlerinin incelenmesi, karizmatik liderlik konusunda yapılabilecek yeni çalışmalar için konu, örneklem, model, desen, analiz yöntemi seçimi vb. durumlara rehberlik edecektir.

**Anahtar Kelimeler**: Karizmatik liderlik, lisansüstü eğitim, doktora tezleri, yüksek lisans tezleri

**Kaynakça**

Arabacı, İ. B. (2014). Okul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Educational Studies, 1*(1), 192-221.

Aykanat, Z. (2010). *Karizmatik liderlik ve örgüt kültürü ilişkisi üzerine bir uygulama*. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yüksek Lisans Tezi), Karaman.

Başaran Y. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme kuramı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5*(47):480-495.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem.

Conger, J. A., &Kanungo, R. N. (1994). Charismatic leadership in organizations: Perceived behavioral attributes and their measurement. Journal of Organizational Behavior, 15(5), 439-452.

Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory.* Thousand Oaks: Sage.

Çelik, V. (2000). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem

Demir, C. & Yirci, R. (2021). Okul müdürlerinin karizmatik liderlik özelliklerinin okulların kurumsal itibarına etkisi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19* (3), 234-256.

Kazan, A. & Özgenel, M. (2021). Okul müdürlerinin karizmatik liderlik özelliklerinin okul gelişimine etkisi. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi, 4* (1), 175-194.

Koçyiğit, İ., Buhur, İ., İsen, İ., Buğday, M., & Gürbüz, M. H. (2022). Karizmatik liderlik, sahip olunması gereken beceriler ve bunların okula yansımaları. *Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences, 8(*53):776-788

Ültay, E., Akyurt, H. & Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi,* (10), 188-201. DOI: 10.21733/ibad.871703

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (12.baskı).* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# Eğitim Yönetimi Alanında Eleştirel Bilgi Üretimi: Yüksek Lisans Tezleri Üzerine Bir İnceleme

Duran Mavi
MEB

**Problem Durumu**

Eğitim, sosyal bilimler çatısı altında yer alan bir araştırma ve uygulama alanıdır. Eğitim bir yandan çağın gereklerine uygun becerilerin tespit edilmesi, arzulanan tutumların ve toplumsal hedeflerin bireylere kazandırılmasıyla ilgilenir. Diğer yandan eğitim anılan becerilere, tutumlara ve hedeflere ne düzeyde erişildiği hakkında kendisini sorgulayarak bunun nasıl daha iyi yapılabileceğini ele alır. Eğitimin hem teorik hem de uygulama yönünü ilgilendiren bu niteliği kişilerin ve toplumların potansiyellerini açığa çıkarmalarına, eğitim hizmetlerinin kalitesinin artırılmasına hizmet eder. Bu hizmetin niteliği ise çeşitli unsurlardan etkilenir. Okulların yönetimine, okul yöneticilerine bir başka ifadeyle eğitim yönetimine ve liderliğine odaklanan bilimsel araştırmalar da eğitimi biçimlendiren unsurların en değerlileri arasındadır.

Araştırmacılar ortaya koydukları kuramsal ve uygulamalı çalışmalarda okul yönetimi ve yöneticileri hakkında bilimsel bilgi üretirler. Bilginin üretilmesi ve işe koşulması okullarda sunulan eğitim niteliğini, okul çalışanlarını, öğrencileri ve aileleri derinden etkilemektedir. Bu itibarla üretilen eğitimsel bilgi ve bu onun niteliği kritik öneme sahiptir (İşçi, 2013; Karaca, 2018). Nitekim eğitim, bilimsel yöntemle güvenilir ve geçerli bilgi üreten ve bu bilgiye dayalı olarak geliştirilen uygulamalarla yürütülen programlı bir etkinliktir. Zira tüm bilimsel alanlar gibi eğitim de bilgi üretmeyi ve onu sınıflandırarak ondan yararlanmayı amaçlayan bir bilimsel alandır. Eğitim yönetimi araştırmaları da bu kapsamdadır.

Çeşitli araştırmacılar tarafından bilginin farklı tanımlarının ve sınıflandırmalarının yapıldığı bilinmektedir. Ancak bilgiyi en sade biçimde *geçerliği, doğruluğu en yüksek kesinlik* şeklinde tanımlamak; en temel bilgi türlerini ise bilimsel, dini, felsefi, gündelik, sanatsal ve teknik bilgi şeklinde listelemek mümkündür. Aralarında eğitim yönetimi araştırmalarının da bulunduğu çalışmalarda değişik türlerde bilgi üretimi yapılmaktadır (Özdemir, 2017; 2018). Bunlardan biri de mevcut çalışmada da ele alınması hedeflenen eleştirel -yönelimli- bilgidir (critically -oriented- knowledge).

Habermas (1994) eleştirel bilgiyi bilimsel çalışmalarda üretilen üç bilgi türünden biri olarak tarif etmektedir. Bu bilgi türlerinden ampirik-analitik bilgi, teknik ilgiye dayanıp olasılıkları ele alma, çözümleme amacı taşımaktadır. Tarihsel-hermeneutik/yorumsal bilgi dil temelli olup bireylere ya da toplumsal gruplara ait pratik ilgiye karşılık gelmektedir. Tarihsel-hermeneutik/yorumsal bilgi, sosyal birikimin anlaşılmasına olanak tanımaktadır. *Eleştirel bilgi* ise özgürleşimci ilgi olarak ifade edilmektedir (Bottomore, 2013). Eleştirel bilgi farkında olunmayan baskılardan kurtulmaya ve özgürleşmeye hizmet eden bilgi türü olarak görülmektedir (Cevizci, 2018). Eğitim yönetimi literatürü açısından ise eleştirel bilgi, politik söylemlerle farklı bir dil kullanan, eşitlik, özgürlük ve adalet gibi unsurları vurgulamak için kendisinden yararlanılan bilgi tipidir. Habermas (2005), eleştirel bilginin *kendini yansıtma* (*self-reflection*) amacı taşıdığını belirtmektedir. Bu itibarla eğitim yönetimi alanında eleştirel bilgi -görece- ideolojik bir dil kullanan, ayrımcılığı ve hakkaniyet sorunlarını ele alan, sistem/kültür eleştirisi yapılan araştırmalarda üretilen bilgi olarak tarif edilebilir. Özellikle *Viyana Çevresi, Eleştirel Teori* ve *Frankfurt Okulu* ile güç kazanan eleştirel bilgi hakkındaki tartışmalar günümüzde de pek çok ülkede ilgiyle takip edilmektedir. Türkiye'de de eleştirel bilgi hakkında yükselen bir ilgi bulunmaktadır.

Son yıllarda Türk eğitim yönetimcilerinden övgüyle söz edilmekte (Azorin & Murillo, 2023), Türkiye odaklı eğitim yönetimi çalışmaları değerli yayın organlarında yayımlanmaktadır. Buna karşın eleştirel bilgi bazlı araştırmaların Türkiye'de bağlamı hakkında birtakım soru işaretleri bulunmaktadır. Mavi vd. (2022) bir araştırmasında bu anlamda bir incelemede bulunmuş ve doktora tezlerini ele almışlardır. Yazarlara göre Türkiye'deki eğitim yönetimi araştırmaları eleştirel yönelimli bilginin üretimine sınırlı biçimde katkı sunmaktadır. Bu durum Türkiye'deki eleştirel bilgi ilgisi ile örtüşmemektedir. Dahası Türkiye'de eğitim yönetimi alanında hazırlanan yüksek lisans tezlerinde eleştirel bilgi üretimini doğrudan irdeleyen bir çalışma ile de karşılaşılmamaktadır. Bu durum Türkiye'de eğitim yönetimi alanında hazırlanan yüksek lisans tezlerinde üretilen eleştirel bilginin panoramasının ele alınması gerektiğini düşündürmektedir.

Mevcut çalışma ile Türkiye'de eğitim yönetimi alanında hazırlanan yüksek lisans tezlerinde eleştirel bilgi üretiminin ele alınması planlanmaktadır. Araştırma ile yukarıda ifade edilen boşluğu doldurması ve eleştirel bilgi üretiminin eğitim yönetimi bağlamının Türkiye özelinde güçlendirilmesi hedeflenmektedir. Ayrıca bu çalışma ile eğitim yönetimi alanındaki yüksek lisans çalışmalarının epistemik görünümüne ışık tutulabileceği düşünülmektedir. Bu yolla eğitim yönetimi araştırmalarının Habermas'ın bilgi kuramı çerçevesinde netleştirilmesi de arzulanmaktadır.

**Yöntem**

Çalışmada nitel araştırma (qualitative research) desenlerinden doküman (document analysis) ve söylem (discourse analysis) analizlerinin birlikte kullanılması hedeflenmektedir. Zira ele alınması planlanan dokümanların ve içeriklerinin bu desenlerin kombine edilmesiyle çözümlenebileceğine inanılmaktadır. Doküman analizi birer yazılı eser olan yüksek lisans tezlerinin

(Yıldırım & Şimşek, 2016), söylem analizi ise bu dokümanlarının içeriğinin eleştirel bilgi bağlamında çözümlenmesine uygundur (Özdemir, 2010). Habermas (2011) ifadelerin arkasında bir anlam ve bir derinlik olduğunu belirtmektedir. Nitekim Wittgenstein (2015) da dilin düşünce ile sıkı bir ilişkisi bulunduğunu belirtmektedir. Bu bakımdan araştırmada söylem analizi üzerinden metnin görünen biçiminden çok alt metnin ne olduğu, metni kuranın çalışmasıyla hangi amaca hizmet ettiği açığa çıkarılmaya çalışılacaktır (Gee, 2010). Böylece yüksek lisans tezlerinin eleştirel bilgi mi yoksa ampirik-analitik ya da tarihsel-hermeneutik/yorumsal bilgi ürettiği saptanacaktır.

Çalışmada Mavi vd. (2022) tarafından geliştirilen ve daha önce doktora tezlerinin incelenmesinde kullanılan veri toplama aracından ve eğitim yönetimi alanındaki tezlerin ele alındığı farklı araştırmalardan (İşçi, 2013; Karaca, 2018; Köksal, 2019) yararlanılması planlanmaktadır. Eğitim yönetimi ve liderlik hakkında pek çok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalardan yüksek lisans tezleri Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı'na ait Ulusal Tez Merkezi'nde arşivlenmektedir. Buradan erişilecek ve incelecek yüksek lisans tezlerinin sayısının çokluğu göz önünde bulundurularak araştırma son beş yıldaki (2018-2022) yüksek lisans tezleriyle sınıflandırılacaktır. Böylece araştırmanın dış geçerliğinin güçlendirilmesi de istenmektedir. Ayrıca bu yöntemin araştırmaya bir sınır çizerek derinlemesine inceleme yapma olanağı sunacağına da inanılmaktadır (Balcı, 2016).

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Aksini gösteren çeşitli örnekler bulunmakla birlikte yüksek lisans tezleri doktora tezlerine göre görece az emek harcanan, sade çalışmalardır. Eleştirel bilginin üretimi de kendine özgü zorluklara sahiptir. Zira eşitsizlikler, kültür, hak, özgürlük vb. kavramlara dönük eğitim araştırmaları yapmanın kendi içinde sorunları vardır. Üstelik bazen otoriteler ya da saha de bu konularda araştırma yapmayı güçleştirmektedir. Bu bakımdan ilgili zaman aralığındaki araştırmalarda eleştirel bilginin üretildiği tezlerin sayısının sınırlı olabileceği tahmin edilmektedir. Bunun yerine örgütsel değişkenlerin birbirleriyle ilişkilerini ve bu ilişkilerin yansımalarını konu edinen araştırmaların daha belirgin biçimde gözlenebileceği düşünülmektedir. Benzer şekilde bir metafor ya da durum hakkındaki yürütülen nitel araştırmaların da popülerliğini koruduğu görülmektedir. Bu bakımdan araştırmanın daha önce Mavi vd. (2022) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına benzer sonuçlar üretme olasılığı bulunmaktadır. Ancak bu olasılığın yüksek lisans tezleri düzlemine taşınması araştırmanın özgünlüğünü artırmaktadır.

Çalışma ile ulaşılacak sonuçların okulları ve okulların yönetimi hakkındaki araştırmaları betimleme gücü bulunmaktadır. Zira Türkiye'de okul yöneticiliğine atanmada ve okul yöneticiliğini sürdürmede yüksek lisans eğitimi almak önemli bir etken haline gelmiştir. Bu bakımdan araştırma eğitim yöneticilerinin ve akademik danışmanların ilgi duydukları konuları deşifre edebilir. Son olarak mevcut çalışma anılan literatür boşluğunu giderdikten sonra *Web of Science* veri tabanı ya da *TR Dizin* gibi değerli platformlardaki Türkiye orijinli araştırmalar hakkında önerilerde bulunma potansiyeli taşımaktadır.

**Anahtar Kelimeler**: Eğitim yönetimi, eleştirel bilgi, Habermas, yüksek lisans tezi

**Kaynakça**

Azorin, C., & Murillo, F. J. (2023). Social justice leadership: A tribute to Kadir Beycioğlu. *School Leadership & Management*, 1-17.

Balcı, A. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler* (12. bs.). Pegem Akademi.

Bottomore, T. (2013). *Frankfurt okulu ve eleştirisi*. Say.

Cevizci, A. (2018). *Bilgi felsefesi* (4. bs.). Say.

Gee, J. P. (2010). *An introduction to discourse analysis: Theory and method* (3. ed.). Routledge.

Habermas, J. (1994). *Bilgi ve insansal ilgiler*. Küyerel.

Habermas, J. (2005). Knowledge and human interests: A general perspective. In G. Gutting (Eds.), *Continental Philosophy of Science* (pp. 310–321). Blackwell.

Habermas, J. (2011). *Sosyal bilimlerin mantığı üzerine*. Kabalcı.

İşçi, S. (2013). *Türkiye'de eğitim yönetimi alanında yapılmış lisansüstü tezlerin tematik, metodolojik ve istatistiksel açıdan incelenmesi* (Yayın No. 344302) [Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

Karaca, O. (2018). *Türkiye'de eğitim yönetimi alanında yazılan lisansüstü tezlerin metodolojik incelemesi* (Yayın No. 506299) [Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

Köksal, D. (2019). *Eğitim yönetimi alanında 2005-2018 yılları arasında yürütülen lisansüstü tezlerin incelenmesi* (Yayın No. 590766) [Doktora tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

Mavi, D., Ayyıldız, P. & Özdemir, M. (2022). Knowledge production in the field of educational administration in Turkey: Evaluation of dissertations within the context of Habermas's knowledge taxonomy. *Research in Educational Administration & Leadership, 7*(2), 283-318.

Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi üniversitesi sosyal bilimler dergisi, 11*(1), 323-343.

Özdemir, M. (2017). Eğitim yönetiminde epistemik bunalımın arkeolojisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 23*(2), 281–304.

Özdemir, M. (2018). *Eğitim yönetimi: Alanın temelleri ve çağdaş yönelimler*. Anı.

Wittgenstein, L. (2015). *Felsefi soruşturmalar*. Totem.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. bs.). Seçkin.

# İlköğretim Okullarında Kriz Yönetimi

Mehmet Erdoğan
Pamukkale Üniversitesi

Zeynep Meral Tanrıöğen
Pamukkale Üniversitesi

**Problem Durumu**

Kriz kelimesi, bir ülkede veya ülkeler arasında, toplumun veya bir kuruluşun yaşamında görülen güç dönem, bunalım ve buhran olarak tanımlanmaktadır (TDK,2023). Kriz dönemleri genelde karmaşık süreçlerdir. Kriz yönetimi ise; bir ülkenin karşılaştığı ulusal, uluslararası herhangi bir sorun veya doğal afet durumunda sorunun en az zararla atlatılabilmesi için gerekli kararların alınması işi şeklinde ifade edilmektedir (TDK,2023). Kriz yönetimi, potansiyel sorunların ve tehlikelerin tanımlandığı, uygun tepkilerin ve çözüm yollarının belirlendiği bir süreçtir. Bu süreç, kriz durumlarıyla başa çıkabilmek için gerekli önlemlerin alındığı, bu önlemlerin uygulandığı ve sonuçların değerlendirildiği bir süreç olarak özetlenebilir. Kriz yönetimi, genellikle sorunlar, riskler, belirsizlikler, stres, gerilim ve çatışma gibi olumsuz kavramlarla ilişkilendirilir. Bu tür olumsuz durumlar ortaya çıktığında, normal yönetim yaklaşımlarının ötesinde özel ve hedefe yönelik bir yönetim şekli olan kriz yönetimi gereklilik haline gelir. Kriz yönetimi, organizasyonların veya bireylerin kriz anlarında etkili bir şekilde tepki vermesine yardımcı olur ve olumsuz sonuçları minimize etmeyi amaçlar (Bozkurt,1998). Demirtaş (2000)'a göre kriz anlarında örgütlerin zarar görmesi riski bulunmaktadır ve herhangi bir örgüt, kriz durumlarıyla karşılaşabilir. Elbette, eğitim örgütleri de diğer örgütler gibi kriz durumlarına maruz kalabilir ve bu durumlar örgütü etkileyebilir. Eğitim yönetimi, kriz anlarında hem beklenen hem de beklenmeyen durumlarda etkili bir şekilde müdahale ederek, eğitim örgütünün ve tüm ilgili tarafların zararı en aza indirilerek krizi yönetme becerisine sahip olmayı gerektirir. Bu sayede, eğitim örgütleri ve bu örgütlerle ilişkili bireyler krizleri en az zararla atlatma yeteneğine sahip olabilirler (Aksoy ve Aksoy, 2003). Eğitim örgütleri, öğrenci güvenliğini sağlama, etkili öğrenme ortamları yaratma ve sürdürülebilirliklerini koruma gibi bir dizi zorluğa ve risklere maruz kalır. Doğal afetler, salgın hastalıklar, güvenlik tehditleri, teknolojik sorunlar ve kaynak kısıtlamaları gibi faktörler, eğitim örgütlerini kriz durumlarıyla karşı karşıya bırakabilir. Bu nedenle, eğitim örgütleri risk ve kriz yönetimi stratejileri geliştirmeli ve uygulamalıdır. Okullarda kriz yönetimi, öğrenciler, öğretmenler, personel ve diğer paydaşlar için oluşabilecek beklenmedik olaylar veya acil durumlarla başa çıkmayı içeren bir yönetim disiplinidir. Kriz yönetimi, okulun sürdürülebilirliğini ve öğrenme sürecinin devamını sağlamak için tasarlanmış bir planlama ve müdahale stratejileri setidir. Okullarda kriz yönetimi, birçok farklı kriz türüne uygun olarak uyarlanabilir. Bu krizler arasında doğal afetler, salgın hastalıklar, şiddet olayları, terör saldırıları ve diğer acil durumlar yer alır. Kriz yönetimi planları, okulların kriz anında öğrencilerin ve personelin güvenliğini sağlamak, acil durumlarla etkili bir şekilde mücadele etmek ve normal işleyişi mümkün olan en kısa sürede geri kazanmak için hazırlanır. Sonuç olarak, okullarda kriz yönetimi, öğrencilerin ve personelin güvenliğini sağlamak, normal işleyişi mümkün olan en kısa sürede geri kazanmak ve sürdürülebilirliği sağlamak için hayati bir öneme sahiptir. Kriz yönetimi planlarının oluşturulması, test edilmesi ve sürekli olarak güncellenmesi, okulların kriz anında başarılı bir şekilde mücadele etmelerini sağlar. Liderler, çalışanları bir arada tutmalı, motive etmeli ve işbirliği kültürünü desteklemelidir. Krizler beraberinde çeşitli zorlukları getirir. Liderler, karmaşık problemleri analiz ederek çözüm yolları bulma yeteneğine sahip olmalıdır. Kriz sonrası süreçte liderler, örgütün geleceği ve sürdürülebilirliği konusunda yönlendirme yapmalıdır. Pozitif bir bakış açısı ve iyimserlik, çalışanların moralini yükseltmeye yardımcı olabilir. Sonuç olarak, liderler kriz dönemlerinde duyarlılık, yönlendirme, hızlı karar verme, iletişim, ekip işbirliği gibi özellikleri öne çıkararak etkili bir liderlik sergilemelidir. Bu becerilerin geliştirilmesi için liderlere eğitim ve destek sağlanması önemlidir. Bu çalışmanın odak noktası 2023 yılında ülkemizde Hatay ili ve çevresinde meydana gelen büyük deprem felaketinin yol açtığı kriz durumundan hareketle, depremin vurduğu farklı illerden gelen depremzede öğrencilerin misafir olarak kabul edildiği Uşak İlindeki okullarda hayata geçirilen kriz, kriz yönetimi süreçleri ve kavramları üzerine yoğunlaşmıştır. Araştırma, kriz yönetimi sürecini, özellikle kriz zamanlarında okul yöneticileri özelinde eğitim yönetiminin nasıl işlediğini ele almaktadır. Bu çalışma, eğitim alanını etkileyebilecek krizlerin ve kriz yönetiminin öneminin vurgulanması amacıyla yapılmıştır. Ayrıca, bu çalışmanın, konuyla ilgilenen araştırmacılara ve gelecekte bu alanda çalışma yapacak olanlara katkı sağlama potansiyeli bulunmaktadır.

**Yöntem**

Araştırmada Karma yöntem araştırma desenlerinden Açımlayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Creswell (2017) karma yöntem araştırmalarını; araştırmacıların araştırma problemlerini anlamak için nicel verilerle nitel verilerin toplanarak bir araya getirilmesi ve sonrasında bu verileri birleştirmenin avantajlarını kullanarak sonuçlar çıkardığı bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlamaktadır. Bu araştırma yöntemi nicel ve nitel yöntemlerin tek başlarına kullanılmasından daha fazla avantaj sağlamaktadır. Bu çalışmada karma yöntem kullanılmasının gerekçeleri olarak; verileri genişletme ve açıklama ihtiyacı gösterilebilir. Genişletmenin gerekçesi; bir yöntem sonucunun, ölçme kararlarının yanı sıra örneklem ve uygulamayı kapsayacak şekilde geniş bir biçimde incelenen diğer yöntem sonuçlarını geliştirmesini amaçlar (Greene vd., 1989). Araştırmada önce Nicel daha sonra da Nitel veriler toplanmıştır. Nicel verilerin analizi ile nitel verilerle bağlantı kurulmuştur. Bu araştırmada öncelikle toplanan nicel verilerle öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin kriz yönetimi beceri düzeyleri ölçülmüş sonrasında bu verilerin ışığında nitel yöntem için çalışma grubu seçilmiştir. Nicel araştırma için 2022\2023 eğitim öğretim yılında Uşak ili merkez ilçede depremzede öğrencilerin yer aldığı okullarda görev yapmakta olan 1500 ilkokul ve

ortaokul öğretmenidir. Nicel Örneklem seçimi için amaçlı ve kartopu örnekleme yoluna gidilmiştir. Araştırma örneklemi 251 ilkokul ve ortaokul öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın nitel boyutu için, nicel araştırma sonuçları değerlendirilerek kriz yönetim beceri düzeyleri en yüksek ve en düşük olan 2 okul yöneticisi amaçlı örneklem yolu ile seçilmiştir. Nicel veriler İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kriz Yönetimi Becerileri Ölçeği; Aksu ve Deveci (2009) tarafından geliştirilen ölçek kriz öncesi dönem, kriz dönemi ve kriz sonrası dönem olmak üzere 3 boyut ve toplam 31 maddeden oluşmaktadır. Nitel veriler ise; Yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma bulgularındaki nicel veriler incelendiğinde okul yöneticilerinin kriz yönetimi becerilerine düzeylerinin kriz öncesi, kriz dönemi ve kriz sonrası alt boyutlarında yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Okullar özelinde genel puanlar incelendiğinde ise öğretmen algılarına göre yöneticilerden kriz yönetim becerileri genele göre düşük olanlar olduğu görülmüştür. Bu durum yöneticinin okulu oluşturan paydaşlar ile iletişim ve kriz yönetim süreçlerindeki koordinasyonunun yetersiz olduğu kanısını desteklediği söylenebilir. Bulgularımız, ilköğretim okulu yöneticilerine, kriz durumlarını yönetirken geliştirmeleri gereken alanları ve güçlü yönleri hakkında önemli bilgiler sunmaktadır. Kriz yönetim becerileri düzeyleri düşük olan yöneticilerin kriz öncesi, sırası ve sonrası uygulamalarının geliştirilmesi gerektiği varsayılabilir. Nitel araştırma sonuçları okul yöneticilerinin, okullarında uyguladıkları kriz yönetimi uygulamaları incelendiğinde ile benzerlik göstermektedir. ´Deprem ve sonrası Kriz yönetim beceri düzeyi yüksek olan okul yöneticilerinin beklenmedik kriz durumlarında yönetici sorumluluklarının farkında olduğu görülmektedir. Bu bağlamda yöneticinin krizi iyi yönetme, doğru planlama, asli görev olarak görme, kriz öncesi dönem etkili olarak planlamaya yönelik uygulamaları hayata geçirmesi gerekçe olarak gösterilebilir. Görev paylaşımı, sürekli iletişim ve kriz planlama ekiplerinin oluşturulması süreçlerinin etkili olduğu söylenebilir. Kriz sırası ve sonrasında da koordinasyonun etkili şekilde sağlandığı ve depremzede öğrenci ve ailelerin adaptasyonları için gerek okul içi gerek okul dışı planlamaların, akademik ve psikolojik destek uygulamalarının etkili şekilde yürütüldüğü söylenebilir. Kriz yönetim beceri düzeyi düşük olan okul yöneticilerinin ise krizi rutin yönetim durumları gibi algıladıkları, depremzede öğrencilerin gelmesi süreçleri için ekstra plan program geliştiremedikleri söylenebilir. Öğrencilerin sık devamsızlık yapmaları okula adaptasyon sorununu ve bazı temel maddi ihtiyaçların giderilmesi dışında yeterli akademik ve psikolojik destek sağlanması noktasında eksiklikler olarak yorumlanabilir.

**Anahtar Kelimeler**: İlköğretim, ilkokul, ortaokul, yönetici, kriz, kriz yönetimi

**Kaynakça**

Akdemir, A. (1997). Yönetim Düşüncesindeki Dönüşümler ve Dönüştürücü Lider Profili, 21.yüzyılda Liderlik Sempozyumu, (5-6 Haziran) Cilt: 2, Deniz Harp Okulu, İstanbul.

Bozkurt, Ö. (1998). Kamu yönetimi sözlüğü. Ankara: Bizim Büro Basımevi.

Bozgeyik, A. (2008). Krizlerden Yükselerek Çıkmak. İstanbul: Beta yayıncılık.

Demirtaş, H. (2000). Kriz yönetimi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 353 - 373.

Aksoy, H., & Aksoy, N. (2003). Okullarda krize müdahale planlaması. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37-49.

Aykaç, Burhan, 'Kamu Yönetiminde Kriz ve Kriz Yönetimi', Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Sayı. 2, 2001, s. 125.

Çelik, K. (2004). Eğitimde acil durum yönetimi model önerisi ve uygulanabilirliği araştırması.

Can, Halil (1992). Organizasyon ve Yönetim. Ankara: Adım Yayıncılık

Allinson, R. E. (1993). Global Disasters: Inquiries Into Management Ethics. New York: Prentice Hall.

Özer, M. Akif, (2008). 21. Yüzyılda Yönetim ve Yöneticiler Ankara: Nobel Yayın

Dağıtım.

Tutar, H. (2000). Kriz ve stres ortamında yönetim. İstanbul: Hayat.

Filiz, E. (2007). Kamu Yönetiminde Kriz Yönetimi. İstanbul: Alfa Akademi Basım Yayım.

Gültekin, M. K. (2002). Krizde Yönetim, Krizde Check-Up Krizden Çıkış Yolları. İstanbul: Alp Yayınları

Cener, P. (2007). Kriz Yönetimi. htt://www.danismend.com/ 09.08.2023.

Tutar, H. (2007). Kriz ve Stres Ortamında Yönetim. İkinci Baskı. İstanbul.

Luecke, R. (2008). Felaketleri Önleme Becerisi, Kriz Yönetimi. Harvard Business Essentials, Çev. Önder Sarıkaya. İstanbul: Yaylacık Matbaa.

Aksu, Ali ve Deveci, Sevinç, 'İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kriz Yönetimi Becerileri', e-Journal of New World Sciences Academy, Vol.4, No.2, 2009, s. 448-464.

Coombs, W.T. (2007). Protecting organization reputations during a crisis: the development and application of situational crisis communication theory. Corporate Reputation Review, 10, 163-176.

Creswell, J. W., & Sözbilir, M. (2017). Karma yöntem araştırmalarına giriş. Ankara: Pegem Akademi.

Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). Designing and conducting mixed methods research. Sage publications. YER

Fink, S. (2013). Crisis Communications: The Definitive Guide to Managing the Message. New York McGraw-Hill.

Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham,0 W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. 0Educational evaluation and policy analysis, 11(3), 255-274.0

Johnson, R. (2020). Effective Crisis Communication Strategies in Organizations. Journal of Communication Management, 28(2), 135-150.

Pearson, C. M., & Clair, J. A. (1998). Reframing crisis management. Academy of management review, 23(1), 59-76.

Smith, A. (2018). Developing Crisis Management Skills for School Leaders. Journal of School Leadership, 15(1), 87-104

Sözbilir, M. (2009). Nitel veri analizi. http://fenitay. files. wordpress. com/2009/02/1112-nitel-arac59ftc4b1rmada-veri analizi. pdf erişim sağlanmıştır.

# Cumhuriyetin 100. Yılında Türkiye'de Eğitim Yönetimi Alanı: Öğretim Elemanlarının Profiline İlişkin Bir Doküman İnceleme Çalışması

Uğur Özalp
MEB

Rıza Akkaya
MEB

**Problem Durumu**

Türkiye'de Eğitim Yönetimi alanı, 1980 yılından itibaren Türkiye Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü bünyesinde faaliyete başlamıştır. Başlangıçta Eğitim Yönetiminde Uzmanlık Programı ismiyle lisans düzeyinde eğitim veren bu alan Yükseköğretim Kurulunun 1997 yılındaki kararıyla lisans üstü düzeyde eğitim vermeye başlamıştır (Örücü ve Şimşek, 2011).

Hem bir bilim hem de uygulama alanı olarak ifade edilen Eğitim Yönetimi alanı, eğitim hizmetlerinin örgütlenmesi ile eğitimin genel ve özel amaçlarının başarılmasına odaklanan yönetsel faaliyetler bütünü olarak uygulama alanında; eğitimdeki yönetsel olguları inceleyen bir bilim dalı olarak da bilim alanında tanımlanmaktadır (Özdemir, 2018). Eğitim Yönetimi alanının pratik bilgi, profesyonel meslek bilgisi ve akademik bilgi olmak üzere üç temel boyutu bulunmaktadır (Balcı, 2008). Alanın kimliğini bu üç temel bilgi kümesi oluşturmaktadır. Ancak sosyal, politik, ekonomik ve bilimsel gelişmeler alan kimliği üzerinde değişim ve gelişmelere yol açmaktadır (Takmak, 2019).

Günümüzde her toplumun kendine özgü ekonomik, siyasal, kültürel, toplumsal özellikleri ve sorunları dikkate alınarak çözümler üretmesi beklenen Eğitim Yönetimi alanı ülkemizdeki birçok üniversitemizde faaliyetlerini sürdürmektedir (Eacott, 2015; Takmak, 2019).

Bu çalışmanın amacı 2023 yılı itibarıyla Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında Eğitim Yönetimi alanında görevli öğretim üyelerinin profilini ortaya koymaktır. Bu amaca ulaşabilmek için şu araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Üniversitelere göre Eğitim Yönetimi alanının Türkiye'deki dağılımı nedir?
2. Öğretim elemanlarının cinsiyet dağılımı nedir?
3. Öğretim elemanlarının unvan dağılımı nedir?
4. Öğretim elemanlarının unvanlarına göre cinsiyet dağılımı nedir?
5. Öğretim elemanlarının üniversitelere göre lisans mezuniyet dağılımı nedir?
6. Öğretim elemanlarının lisans mezuniyet yılına göre dağılımı nedir?
7. Öğretim elemanlarının üniversitelere göre yüksek lisans mezuniyet dağılımı nedir?
8. Öğretim elemanlarının yüksek lisans mezuniyet yılına göre dağılımı nedir?
9. Öğretim elemanlarının üniversitelere göre doktora mezuniyet dağılımı nedir?
10. Öğretim elemanlarının doktora mezuniyet yılına göre dağılımı nedir?
11. Öğretim üyelerinin araştırma görevlisi/öğretim görevlisi tecrübesine sahip olup olmama durumuna göre dağılımı nedir?
12. Öğretim üyelerinin doktora mezuniyetleri ile Doktor Öğretim Üyesi olarak göreve başlamaları arasında geçen süreye göre dağılımı nedir?
13. Öğretim üyelerinin akademik yükselme sürelerinin dağılımı nedir?

**Yöntem**

Doküman inceleme yöntemiyle gerçekleştirilen bu çalışmada veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Gözlem ya da görüşme yapma yoluna gitmeden tek başına kullanılabilen doküman inceleme yönteminde, araştırmanın odağında yer alan olguya ilişkin yazılı materyaller analiz edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Doküman inceleme çalışmalarında veri kaynağı olarak basılı materyaller kadar dijital ortamda yer alan materyaller de kullanılabilmektedir (Bowen, 2009; Özkan, 2021). Buna göre, araştırmanın odağında yer alan Türkiye'deki üniversitelerdeki Eğitim Yönetimi alanında faaliyet gösteren öğretim elemanlarının bilgilerine ulaşmak için üniversitelerin internet siteleri ve Yükseköğretim Kurulu'nun akademik personele ilişkin veri tabanında yer alan veriler incelenmiştir.

Çalışmada, Türkiye'de faaliyet gösteren tüm üniversitelerin internet sitelerine ulaşılabildiğinden bir örneklem belirlenmemiştir. Türkiye'de faaliyet gösteren üniversitelerin bilgilerine YÖK internet sitesi üzerinden ulaşılmıştır (YÖK,

2023a). Yapılan incelemede, Türkiye'de 4 Meslek Yüksek Okulu, 75 Vakıf Üniversitesi ve 129 Devlet Üniversitesi olmak üzere toplam 208 yükseköğretim kurumu bulunduğu tespit edilmiştir. Her bir kurumun internet sitesi ziyaret edilmiş, Eğitim Yönetimi alanına ilişkin kurumların internet sitelerinde yer alan öğretim elemanı bilgileri (görev yaptığı üniversite, unvan ve isim soy isim) Excel dosyasına aktarılmıştır. Yapılan incelemede, üniversitelerin internet sitelerinde araştırmanın odağındaki alanın *Eğitim Yönetimi*; *Eğitim Yönetimi ve Planlama*; *Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi*; *Eğitim Yönetimi ve Teftişi*; *Eğitim Kurumları İşletmeciliği*; *Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi* ve *Eğitim Yönetimi ve Planlaması* şeklinde yedi farklı şekilde isimlendirildiği görülmüştür. Bunların tümü çalışmada *Eğitim Yönetimi alanı* olarak isimlendirilmiştir. Ardından, her bir öğretim elemanının YÖK Akademik veri tabanında (YÖK, 2023b) yer alan bilgileri (cinsiyet, mezun olduğu lisans bölümü, lisans mezuniyet yılı, mezun olduğu yüksek lisans bölümü, yüksek lisans mezuniyet yılı, doktora mezuniyet bölümü, doktora mezuniyet yılı, araştırma görevlisi/öğretim görevlisi olarak çalışma tecrübesinin var olup olmaması, doktor öğretim görevlisi olarak göreve başladığı yıl, doçent unvanını aldığı yıl ve profesörlük unvanını aldığı yıl) Excel dosyasına ilave edilmiştir. Elde edilen veriler, betimsel analiz ile incelenmiştir. Ulaşılan bulgulara ilişkin yüzde ve frekans tabloları sunulmuştur.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Mevcut araştırmada, Türkiye'de faaliyet gösteren üniversitelerdeki Eğitim Yönetimi Alanında çalışmakta olan öğretim elemanlarının profillerinin ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Türkiye'deki 75 vakıf üniversitesinden 12'sinde Eğitim Yönetimi alanı yer almaktadır. Bunlardan 1'i Ankara, 11'i İstanbul ilindeki vakıf üniversitelerindedir. Türkiye'deki 129 devlet üniversitesinden 80'inde Eğitim Yönetimi alanı yer almaktadır. Ülke genelinde toplam 92 üniversitede Eğitim Yönetimi Alanı bulunmaktadır. Eğitim Yönetimi alanında çalışan öğretim elemanlarının unvan ve unvanlara göre cinsiyet dağılımları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğretim Elemanlarının Unvan ve Cinsiyet Dağılımı

| **Unvan** | **Kadın** | | **Erkek** | | **Toplam** |
|---|---|---|---|---|---|
| | **N** | **%** | **N** | **%** | |
| Prof. Dr. | 30 | 20.27 | 118 | 79.73 | 148 |
| Doç. Dr. | 63 | 40.65 | 92 | 59.35 | 155 |
| Dr. Öğr. Üy. | 47 | 47.47 | 52 | 52.53 | 99 |
| Doç. Ar. Gör. | 1 | 100 | 0 | 0 | 1 |
| Ar. Gör. Dr. | 15 | 75 | 5 | 25 | 20 |
| Ar. Gör. | 20 | 57.14 | 15 | 42.86 | 35 |
| Öğr. Gör. Dr. | 1 | 50 | 1 | 50 | 2 |
| Öğr. Gör. | 0 | 0 | 4 | 100 | 4 |
| **Toplam** | **177** | **38.15** | **287** | **61.85** | **464** |

Tablo 1 incelendiğinde 92 üniversitede yer alan Eğitim Yönetimi alanında çalışan 464 öğretim elemanlarından 177'sinin kadın, 287'sinin erkek olduğu görülmektedir. Buna göre alandaki öğretim elemanlarının %38.15', kadın, %61.85'i erkektir. Diğer taraftan alandaki Profesör unvanına sahip 148 öğretim elemanının %20.27'si kadın, %79.73'ü erkektir. Alandaki Doçent unvanına sahip 155 öğretim elemanının %40.65'i kadın, %59,35'i erkektir. Alandaki Doktor Öğretim Üyesi unvanına sahip 99 öğretim elemanının %47.47'si kadın, %52.53'ü erkektir. Doçent Araştırma Görevlisi unvanına sahip 1 kadın öğretim elemanı bulunmaktadır. Araştırma Görevlisi Doktor unvanına sahip 20 öğretim elemanının %75'i kadın, %25'i erkektir. Araştırma Görevlisi unvanına sahip 35 öğretim elemanının %57.14'ü kadın, %42.86'sı erkektir. Öğretim Görevlisi Doktor unvanına sahip 1 kadın ve 1 erkek öğretim elemanı bulunmaktadır. Bunlarla birlikte Öğretim Görevlisi unvanına sahip 4 erkek öğretim elemanı bulunmaktadır. Araştırma Görevlisi/Araştırma Görevlisi Doktor unvanına sahip öğretim elemanlarında kadın oranı yüksekken Doktor Öğretim Üyesi, Doçent ve Profesör unvanına sahip öğretim elemanlarında erkek oranının yüksek olması dikkat çeken bir durumdur. Çalışmanın verilerinin analizi devam etmekte olup öğretim elemanlarının üniversitelere göre lisans mezuniyet dağılımı, lisans mezuniyet yılına göre dağılımı, üniversiteler göre yüksek lisans mezuniyet dağılımı, yüksek lisans mezuniyet yılına göre dağılımı, üniversitelere göre doktora mezuniyet dağılımı, doktora mezuniyet yılına göre dağılımı, öğretim üyelerinin araştırma görevlisi/öğretim görevlisi tecrübesine sahip olup olmama durumu, öğretim üyelerinin doktora mezuniyetleri ile Doktor Öğretim Üyesi olarak göreve başlamaları arasında geçen süreye göre dağılımı ve öğretim üyelerinin akademik yükselme sürelerine göre dağılımına ilişkin bulgulara ulaşılması beklenmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Eğitim yönetimi, eğitim yönetimi ve denetimi, öğretim elemanı, öğretim üyesi

**Kaynakça**

Balcı, A. (2008). Türkiye'de eğitim yönetiminin bilimleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 54*, 181-209.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27-40. doi: 10.3316/QRJ0902027.

Eacott, S. (2015). The principalship, autonomy, and after. *Journal of Educational Administration and History, 47*(4), 414-431. doi: 10.1080/00220620.2015.996866

Örücü, D. ve Şimşek, H. (2011). Akademisyenlerin gözünden Türkiye'de eğitim yönetiminin akademik durumu: Nitel bir analiz. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 17*(2), 167-197.

Özdemir, M. (2018). Eğitim yönetimi: Alanın temelleri ve çağdaş yönelimler. Ankara: Anı Yayıncılık.

Özkan, U. B. (2021). Eğitim bilimleri araştırmacıları için doküman inceleme yöntemi. Ankara: Pegem Akademi.

Takmak, H. (2019). Eğitim yönetiminin özgünleşme ve özerkleşme sorunsalı. *Ege Eğitim Dergisi*, *20*(1), 113- 126. doi: 10.12984/egeefd.452705

Yıldım, A. ve Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin.

YÖK (2023a). Üniversitelerimiz. https://www.yok.gov.tr/universiteler/universitelerimiz adresinden erişim sağlanmıştır.

YÖK (2023b). YÖK Akademik, Yükseköğretim Akademik Arama. https://akademik.yok.gov.tr/AkademikArama/ adresinden erişim sağlanmıştır.

# Okulda Fen Bilimleri Laboratuvarı Açık Kapı Uygulamasının Öğrenciler Üzerindeki Etkisinin Uygulayıcı Öğretmen Gözüyle Değerlendirilmesi

Çiğdem Karakaya Akçadağ
MEB

Özlem Türkoğlu
MEB

Serpil Özer
MEB

Derya Kılıç
MEB

Sedef Özdağ
MEB

Ebru Doğan
MEB

Deniz Konat
MEB

**Problem Durumu**

Fen bilimleri dersi yaşam temelli bir içeriğe sahip olduğundan, özellikle uygulamalı bir şekilde sunulduğunda, öğrenciler tarafından oldukça dikkat çekmektedir. Öğrencilerin analitik ve bilimsel gelişim süreçlerini destekleyen en önemli derslerden olmasına rağmen, fen bilimleri dersinde gözlemler, deneyler gibi uygulamaları içeren laboratuvar çalışmaları olmadan, anlamlı bir öğrenmeyi gerçekleştirmede zorluklar görülebilir. Literatür incelemesi yapıldığında, pek çok diğer derste olduğu gibi fen bilimleri dersi kapsamında da yanlış öğrenmelere ve kavram yanılgılarına yönelik çalışmalara rastlamak mümkündür. Gözlem ve deneylerin işin önemli bir parçası olduğu fen bilimleri laboratuvarları öğrenciler için hem merak uyandırıcı hem de oldukça öğretici mekanlardır. Yapılan çalışmalar, ortaokul düzeyinde fen bilimleri laboratuvarının kullanılmasıyla elde edilen bilgilerin, öğrencilerin öğrenme olayını kendilerinin gerçekleştirmesinden dolayı kalıcı olduğunu ve onlar tarafından etkili bir şekilde kullanılabildiğini göstermiştir (Yazıcı & Kurt, 2018). Demir, Böyük ve Koç (2011), yapmış oldukları çalışmada elde ettikleri bulgulara dayalı olarak öğretmenlerin de laboratuvarların yararlarının çok yönlü olarak farkında olduklarını dile getirmekte; ancak deneyler için çoğunlukla dersliklere yöneldiklerini ve bu durumun, öğrencilerin laboratuvarı doğru bir şekilde kavramsallaştırmalarında problemlere yol açacağını belirtmektedir. Öğrencilerin laboratuvar kullanımından uzak olduğu gerçeğine ışık tutan ve hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin görüşlerine dayalı olarak yürütülen bir başka çalışmada Güneş, Şener, Topal ve Can (2013) öğretmenlerin yaklaşık %50'sinin, öğrencilerin ise %60'ının araç gereç eksikliğinden dolayı deney yapılamadığını; öğrencilerin %37'sinin ise öğretmenlerinin deney yapmak istemediğini belirttiğini vurgulamıştır. Öğrencilerin fen bilimleri laboratuvarına çok büyük ilgileri olduğu bilinmektedir ve bu nedenledir ki okullarda yapılan uygulamaları eksik gördükleri, daha fazla laboratuvar kullanmayı talep ettikleri gibi bulguları paylaşan çalışmalar bulunmaktadır (Bostan-Sarıoğlan, 2015). Fen bilimleri laboratuvarı kullanımı ile ilgili çalışmalarda ya bu imkanın bulunmadığı ya da imkan bulunmasına rağmen birtakım sistemsel eksikliklerden dolayı bu mekanların eğitim öğretimde etkin bir şekilde kullanılamadığı yönünde olabilmektedir. Soğukpınar ve Gündoğdu (2020), çalışmaları kapsamında yaptıkları gözlemlerde öğretmenlerin laboratuvar kullanımlarını engelleyen en önemli şeyin deney için gerekli malzemelerin eksikliği, sınıf mevcutlarının ortam için fazla kalabalık olması ve laboratuvarda olması gereken su ve elektrik sistemlerinin olmaması şeklinde tespit etmişlerdir. Bu bağlamda, bu çalışmada, öğrencilerin fen bilimleri laboratuvarına erişimini kolaylaştırarak fen bilimleri dersine olan ilgilerini ve bu dersteki başarı düzeylerini artırmak, öğrencilerin bilimsel tutumlarını, bilimsel süreç becerileri ve teknik becerilerini geliştirmek amaçlanmaktadır.

**Yöntem**

Araştırma, İstanbul Maltepe ilçesinde bir devlet ortaokulunda, sadece bir adet fen bilimleri laboratuvarı olan okulun kalabalık nüfusu ve derslerin çakışması nedeniyle, öğrencilerin fen bilimleri laboratuvarına erişiminin sınırlı olduğunun kaygısını taşıyan ve bu sırada idarece yapılan bir uygulama olarak okul kütüphanesinin nöbet alanı haline getirilerek öğrenci kullanımına açılmasının okul ikliminde olumlu etki yarattığını gözlemleyen bir grup fen bilimleri öğretmeni tarafından kurgulanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması türünde olan bu araştırmada veri olarak gözlem kayıtları kullanılmıştır. Eylem araştırmaları, uygulamanın içinde olan kişi ya da kişiler tarafından yürütülmekte olup Beyhan (2013) tarafından, uygulama süreciyle ilgili problemleri ortaya koyma veya çeşitli yöntemlerle önceden ortaya konmuş olan bir problemi daha iyi anlama ve bu yolda çözümler üretme amaçlı veri toplanmasını ve analiz edilmesini kapsayan bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır. Bu araştırma kapsamında, bu tanımın, uygulayıcılar tarafından varlığı tespit edilmiş bir probleme çözüm üretme ile ilgili kısmına odaklanılmaktadır. Fen bilimleri laboratuvarının verimli kullanılamaması, her öğrencinin buraya erişiminin her zaman mümkün olamaması sorunları branş öğretmenleri tarafından gündeme alınmış, okulda halihazırda uygulanan kütüphaneyi nöbet alanı olarak kullanmanın olumlu etkileri de dikkate alınarak fen bilimleri laboratuvarının nöbet alanı olarak kullanılması çözüm önerisi üzerinde tartışılmış ve bir eğitim öğretim dönemini kapsayacak şekilde bir nöbet programı yapılmıştır. Bu program kapsamında, öğretmenler tarafından ortak kararla belirlenen deneyler nöbet günlerinde uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Haftada 2 gün olarak belirlenen program öğrencilere duyurularak "Fen Bilimleri Laboratuvarı Açık Kapı Uygulaması1 başlatılmıştır. Görevli öğretmenler, öğrencilerin fen bilimleri laboratuvarında

geçirdikleri süreçlerde elde ettikleri kazanımlara odaklanarak gözlemler yapmış, bunları kayıt altına almış ve bir araya gelerek analiz etmişlerdir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

"Fen Bilimleri Laboratuvarı Açık Kapı Uygulaması" sürecinde yaşananlara ilişkin görevli öğretmenler tarafından tutulan gözlem kayıtlarından elde edilen verilerin analiz edilmesiyle öğrencilerin bu süreçten birtakım bilişsel, duyuşsal, devinişsel, kişisel ve sosyal kazanımlar elde ettikleri görülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin bilişsel olarak hangi konuları işliyor olduklarına dair müfredat farkındalığı, doğru ve anlamlı bir şekilde neden sonuç ilişkisini sorgulayan sorular kurgulama ve doğru bir ifade ile sorma yeteneği, amaçlı gözlemler yapma, deney kurgulama ve uyarlama, sınıflama, karşılaştırma, değişken değiştirme gibi pek çok bilimsel süreç becerisi özelliğinde kazanımlara ulaştıkları görülmüştür. Öğrencilerin fen bilimleri laboratuvarına yoğun ilgi gösterdikleri ve ayrıca duyuşsal olarak ilgi ile istek, tatmin duygusu, heyecan, merak gibi birtakım kazanımlara eriştikleri sonucuna ulaşılmıştır. Görevli öğretmenlerin gözlem kayıtlarına göre başlangıçta programı takip etmekte zorlanan öğrencilerin bile bir süre sonra sistemi kavradıkları ve belli bir düzen içinde katılım göstermeye başladıkları; bununla birlikte devinişsel olarak el becerisi, düzen ve dikkat geliştirme gibi kazanımlara ulaştıkları görülmüştür. Bilişsel, duyuşsal ve devinişsel kazanımların yanı sıra öğrencilerin kişisel ve sosyal birtakım kazanımlara da eriştikleri söylenebilir. Elde edilen sonuçlar, kişisel olarak öğrencilerde gönüllülük, ifade becerisi, özgüven, liderlik, sebatkarlık, ısrarcılık, meslek farkındalığı gibi kazanımlar ile sosyal olarak da arkadaşlık, iş birliği, ekip çalışması, yardımlaşma, etkili iletişim becerileri gibi kazanımlarına eriştikleri söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler**: Fen bilimleri laboratuvarı, deney, gözlem, öğrenci gelişimi

**Kaynakça**

Beyhan, A. (2013). Eğitim Örgütlerinde Eylem Araştırması. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1* (2), 65-89.

Bostan-Sarıoğlan, A. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersinde Laboratuar Kullanımına İlişkin Görüşleri. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4 (4), 333-340.

Demir, S., Böyük, U., Koç, A. (2011). Fen ve Teknoloji Dersi Öğretmenlerinin Laboratuvar Şartları ve Kullanımına İlişkin Görüşleri ile Teknolojik Yenilikleri İzleme Eğilimleri. *Mersin University Journal of the Faculty of Education, 7* (2), 66-79.

Güneş, M. H., Şener, N., Topal, N, Can, N. (2013). Fen ve Teknoloji Dersinde Laboratuar Kullanımına Yönelik Öğretmen ve Öğrenci Değerlendirmeleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 1-11.

Soğukpınar, R. & Gündoğdu, K. (2020). Fen Bilimleri Dersi ve Laboratuvar Uygulamalarına Yönelik Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri: Bir Durum Çalışması. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, 8,* 275-294. DOI: 10.21733/ibad.733953

Yazıcı, M. ve Kurt, A. (2018). Ortaokul fen bilimleri dersinde laboratuvar kullanımının öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda incelenmesi, *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(25), 295-320.

# Okul Yöneticilerinin Gözünden Deprem Bölgesinde Eğitim

Duran Mavi Gamze Tuti
MEB MEB

**Problem Durumu**

Eğitim belirli esaslara dayalı olarak yürütülen ve planlı şekilde gerçekleştirilen bir kamu hizmetidir. Kamuyu ilgilendirdiğinden eğitimin kalitesini etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerden biri de eğitimin kesintiye uğratılmaması, bir başka deyişle eğitimi engelleyen güçlüklerin ortadan kaldırılmasıdır. Son yıllarda pek çok eğitimsel güçlük toplumların gündemini işgal etmektedir. Akademik başarı (Özdemir & Kavak, 2017), sığınmacılar (Topaloğlu & Özdemir, 2020) ve salgın hastalıklar (Deniz, 2022) bu güçlükler arasında başı çekmektedir. Ancak 2023'te Türkiye'de eğitimi sekteye uğratan bir güçlüğün etkisi diğerlerinden daha keskin ve ağır olmuştur: depremler.

Depremler yaşandıkları ülkelerde eğitimi derinden etkileyen doğal afetlerdir. Okulların internet, ulaşım vb. altyapıları depremler yüzünden kısa sürede tahrip olabilmektedir. Dahası depremler okul binalarını kullanılmaz hale getirebilmekte ya da kamunun farklı kurumlarının okullarda işletilmesine neden olabilmektedir. Tüm bunlar öğrencilere sunulan eğitim hizmetlerini olumsuz biçimde etkilemekte eğitim çalışanlarının baskı altına almaktadır. 6 Şubat 2023 günü Kahramanmaraş'ta yaşanan depremler de dört ilde (Kahramanmaraş, Hatay, Adıyaman ve Malatya) ve iki ilçede (Islahiye ve Nurdağı) eğitim-öğretim etkinliklerini önemli ölçüde sekteye uğratmıştır. Pek çok öğrenci ve eğitimci depremde yaşamını yitirmiştir. Dahası evsiz kalan, bir yakınını/arkadaşını yitiren ya da bazıları ampute olan bu bireyler gittikleri yerlerde bu ağır sorunlarla mücadele etmişlerdir. Deprem bölgesinde kalanlar ise yine zor fiziksel, sosyal ve psikolojik koşullarda Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı ve Milli Eğitim Bakanlığı koordinasyonunda eğitimlerini sürdürmüşlerdir.

Depremde hasar gören eğitim kurumlarının tekrar hizmete alınması, öğrenciler için farklı olanakların sağlanması ve ailelerin barınma ihtiyaçlarının giderilmesi gibi pek çok konuda eğitimciler kritik sorumluluklar üstlenmişlerdir. Özellikle okul yöneticileri depremin ilk anından itibaren okulların açık tutulması ve yardımların ihtiyaç sahiplerine ulaştırılması için yaşamsal sorumluluklar üstlenmişlerdir. Okul yöneticilerinin deprem bölgesinde eğitim-öğretim için sundukları hizmetler sağlam ya da az hasarlı okul binaları ile sınırlı kalmamış çadır ve konteyner okulları da kapsamıştır. Tüm bunlar okul müdürlerinin ve müdür yardımcılarının deprem sürecinde özgün deneyimler edinmesini sağlamıştır. Okul yöneticileri afet koşullarında eğitimin devamı ve eğitimi engelleyen unsurlar konusunda değerli tecrübeler edinmişlerdir. Bu bakımdan okul yöneticilerinin görüşlerinin değerlendirilmesi Türkiye gibi bir deprem ülkesi açısından özel bir anlam taşımaktadır.

Mevcut çalışmada deprem bölgesindeki eğitimsel olanakların, uygulamaların ve beklentilerin okul yöneticilerinin görüşleri gözetilerek inncelenmesi amaçlanmaktadır. Literatürde COVID-19 pandemisi ile okulların kapanması ve uzaktan eğitim hakkında kapsamlı çalışmalar bulunmaktadır (Ayyıldız & Yılmaz, 2021; Deniz, 2022). Ancak deprem ve eğitim odaklı çalışmalar sınırlı bir görünümdedir (Arslan, 2023). Bu bakımdan deprem bölgesindeki okullarda görev yapan müdürlerin ve müdür yardımcılarının görüşlerine başvurularak yapılacak bir araştırmanın yerinde olacağı düşünülmektedir. Araştırmanın deprem bölgesi ve olası Marmara depremi sonrasında okulların işletilmesi, eğitimin sürdürülmesi gibi özel konularda değerli sonuçlar sunabileceğine inanılmaktadır. Ayrıca doğal afet beklentisi olan ülkelerdeki okulların gelecekteki sorunlarının ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerinin mevcut araştırmayla kestirilebileceği düşünülmektedir.

**Yöntem**

Bu çalışmada nitel araştırma (qualitative research) desenlerinden fenomenoloji (phenomenology) kullanılacaktır. Okul müdürlerinin ve müdür yardımcılarının özgün deneyimleri ve yaşanan depremin yıkıcılığı fenomenolojiyi mevcut çalışmada kullanamaya uygun hale getirmektedir. Zira fenomenlerin çözümlenmesi katılımcıların (deprem gibi) sıra dışı konularda görüşlerinin tam anlamıyla anlaşılmasına yardımcı olmaktadır (Özdemir, 2010).

Araştırmanın katılımcıları ölçüt örnekleme yöntemi (criterion sampling) ile belirlenecektir. Bu kapsamda araştırmanın katılımcılarının Kahramanmaraş'ın Elbistan ilçesinde okul müdür ya da müdür yardımcısı olması ve depremden sonra görevine devam etmiş olması benimsenmiştir. Anılan ölçüte dayalı olarak 8-10 adet okul yöneticisinin görüşüne başvurulması planlanmaktadır.

Çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanacaktır. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin sorular, ikinci bölümde ise araştırma soruları yer almaktadır. Görüşme formu hazırlanırken formun daha önce nitel çalışmalar yapmış üç uzmanın görüşüne sunulması hedeflenmektedir. Uzmanların görüşleri ve önerileri değerlendirildikten sonra görüşme formuna son şekli verilecektir. Uygulamaya geçilmeden önce iki okul yöneticisiyle pilot görüşme gerçekleştirilmesi planlanmaktadır. Bu yolla görüşme formunun açık, anlaşılır ve araştırmanın amacına hizmet edebilecek hale getirilmesi arzulanmaktadır.

Mevcut çalışmada Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen çözümleme prosedürünün izlenmesi planlanmaktadır. Bu prosedüre göre veriler önce sadeleştirilecek, sonra görselleştirilecek, son olarak da çıkarımlama ve doğrulama işlemleri yapılacaktır. Analizler sırasında MAXQDA 2020 adlı nitel araştırma yazılımının kullanılması planlanmaktadır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu araştırma ile elde edilecek bulguların deprem bölgesindeki eğitimin mevcut koşullarını, uygulamalarını görece açıklığa kavuşturması beklenmektedir. Ayrıca araştırmayla okul müdürlerinin ve müdür yardımcılarının deprem bölgesindeki eğitim hizmetlerinden beklentilerinin çözümlenmesi de hedeflenmektedir. Bu beklentiler öğretmen ve öğrenci talepleriyle iç içe geçmiş durumdadır. Böylece deprem bölgesinde sunulan eğitim hizmetlerinin iyileştirilmesine dönük özgün tespitlerin yapılabileceği düşünülmektedir.

Geride kalan eğitim-öğretim yılında yaşanan depremler ve bunların eğitim çalışanları üzerindeki baskıları hakkında literatürde önemli bir boşluk bulunmaktadır. Üstelik bu baskının sadece fiziksel olmadığı, sosyal ve psikolojik olduğu da görülmektedir. Mevcut çalışma bu bakımdan acil durumlarda ve afetlerde eğitim konulu araştırmaların bilgi temeline katkıda bulunma gücüne sahiptir.

Depremin meydana getirdiği yıkımın telafisinin yıllar sürmesi ve Türkiye'ye milyar dolarlara mal olması beklenmektedir (Şen, 2023). Bununla birlikte kısa süre sonra okullar açılacak, öğrenciler ve eğitim çalışanları ders başı yapacaktır. Onların sorunlarına doğrudan tanık olan, taleplerini karşılamaya çalışan okul yöneticilerinin görüşlerinin irdelenmesi eğitim otoriteleri ve politikaları açısından son derece değerlidir. Bu anlamda mevcut araştırma doğrudan politika/uygulama önerisi sunma, sahadan net ifadelere erişme potansiyeli taşımaktadır.

Son olarak çalışma eğitim yönetimi ve liderlik odaklı araştırmaların afet başlığına da katkı sunma iddiası taşımaktadır sahiptir. Zira eğitim yönetimi ve liderlik odaklı çalışmaların temel hedeflerinden birisi de okulların içinde bulunduğu krizlere ve bu krizlerden çıkışa dönük bilimsel bilginin üretilmesidir. Bu durum araştırmanın özgünlüğünü destekleyen bir başka unsurdur.

**Anahtar Kelimeler**: Okul müdürü, müdür yardımcısı, deprem, deprem bölgesi, eğitim

**Kaynakça**

Arslan, M. (2023). Okul müdürlerinin 6 Şubat Kahramanmaraş Depremi sonrası okullarda karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri. *International Journal of Socıal Humanities Scıences Research*, *10*(97), 1550-1559.

Ayyıldız, P., & Yılmaz, A. (2021). Putting things in perspective: The COVID-19 pandemic period, distance education and beyond. *Anemon Journal of Social Sciences of Mus Alparslan University*, *9*(6), 1631-1650.

Deniz, Ü. (2022). Main problems of higher education and quests for reform in Turkey. *Anatolian Journal of Education*, *7*(2), 173-192.

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

Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi üniversitesi sosyal bilimler dergisi, 11*(1), 323-343.

Özdemir, N., & Kavak, Y. (2017). Akademik başarı kıskacındaki okul yöneticileri. Pegem.

Şen, S. (2023). Kahramanmaraş depremlerinin ekonomiye etkisi. *Diplomasi ve Strateji Dergisi*, *4*(1), 1-55.

Topaloğlu, H., & Özdemir, M. (2020). Mültecilerin eğitime erişmeleri sürecinde yaşadıkları sorunlar ve sosyal içerilme beklentileri. *Turkish Studies-Educational Sciences, 15*(3), 2031-2059.

# IB Diploma Programı (DP) Uygulayan Okullardaki Politikaların Öğretimsel Liderlik Perspektifinden İncelenmesi

Adem Bayırlı
İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi

Sevgi Gürses Bilgesoy
MEB

**Problem Durumu**

Öğrencileri sadece bilgiyle değil, aynı zamanda çeşitli beceriler, değerler, tutumlar ve kavramlarla donatmayı amaçlayan kurumların, öğretim uygulamalarını geliştirmek, zenginleştirmek ve uluslararası standartlarla uyumlu hale getirmek için benimsedikleri birçok uygulama, anlayış ve çerçeve vardır. Bu uygulamalar arasında uluslararası standartların veya kıyaslamanın kullanılması, müfredata uluslararası perspektiflerin dâhil edilmesi ve uluslararası değişim ve işbirliği için fırsatlar sağlanması yer alabilir (Toker, 2020: 96). Türkiye'de en yaygın kullanılan programlardan biri olan Uluslararası Bakalorya (IB) bu araçlara bir örnektir. IB, öğretme ve öğrenme faaliyetlerinin öğrenci merkezli bir anlayışla ve evrensel bağlamlar çerçevesinde yürütülmesini amaçlayan kavram temelli bir müfredat çerçevesidir. IB çerçevesi, ilköğretim için İlk Yıllar Programı (PYP), ortaöğretim için Orta Yıllar Programı (MYP) ve yükseköğretim için Diploma Programını (DP) içerir. IB programlarını uygulayan okullar öğrencileri, hızla değişen ve gitgide küreselleşen toplumda başarılı olmak için gerekli donanıma sahip, yaratıcı sorun çözücüler ve yaşam boyu bağımsız düşünebilen bireyler olmaya hazırlamayı amaçlar. DP, öğretme ve öğrenme konusunda kültürler arası farkındalığı geliştirme odaklı bütünsel bir yaklaşım sunar. Öğrenciler sorgulama, eleştirel düşünme ve açık görüşlülük sayesinde etraflarındaki dünyayı keşfetmeyi ve anlamayı öğrenirler.

Politika, kararların amaçlara yöneltilmesidir; örgütte alınacak kararlara ve yapılacak uygulamalara yol gösteren ilkeler bütünüdür. Örgütün temel hedeflerini ve stratejilerini uygulamaya dönüştüren temel hedefleri ve onları gerçekleştirecek temel adımları gösteren bir plandır (Balcı, 2010: 184-185). Politika kavramına yönelik; örgütlerin, örgüt adına yapmayı veya yapmamayı tercih ettikleri kararlar, yol, yöntem, strateji ve faaliyetlerin tamamını içine alan genel bir tanım ileri sürülmektedir (Usta, 2013: 79). Tanımın da ortaya koyduğu üzere politikalar yalnızca, politika yapıcıların uygulanmaya karar verdikleri ya da uygulamaya koydukları politikalar olarak değil, aynı zamanda örgütlerin hareketsiz kalarak, bir konu hakkında uygulanmayacak kararlar alması da politikalar kapsamındadır. Politikalar, örgütlerde ortak dil yaratılmasını, karar vermeyi sağlarlar, bireylerin eylemlerine ve etkili bir eyleme yöneltecek düşünceye rehberlik ederler (Can, 1992: 100).

Örgütlerin, örgüt ile ilgili konularda yapmayı ve/veya yapmamayı tercih ettikleri şeyler olarak tanımlanan politikaların analizini de örgütlerin örgüt ile ilgili olan (eğitim, sağlık, ekonomi, konut, çevre, dış politika, dış ticaret, dezavantajlı grupların hakları, afet vs.) konularda yapmayı ve/veya yapmamayı tercih ettikleri şeyleri öğrenmek/anlamak şeklinde tanımlamak mümkündür (Çevik, 1998: 105). Yani politika analizi; örgütlerin ne yaptığını, nasıl yaptığını, politikanın hangi kitleleri nasıl etkilediğini, sonuçlarının ve kazanımlarının neler olduğunu anlamayı ve öğrenmeyi sağlayan bir bilimsel çalışma modelidir (Usta, 2013: 83).

IB okullarında eğitim öğretim süreçlerine yön vermesi adına bazı politikalar (öğrenci kabul, özel eğitim ihtiyaçları, ölçme ve değerlendirme vb.) geliştirilmiştir. Bu politikaların hazırlanmasında tüm eğitim bileşenleri (yönetim, öğretmen, öğrenci, veli, yerel ve merkezi eğitim düzenlemeleri, yönetmelikler vb.) dâhil edilmektedir. Bu politikaların uygulanmasından, gözden geçirilmesinden, değiştirilmesinden okulun öğretim lideri olarak okul müdürü sorumludur. Nitekim alan yazına bakıldığında Uluslararası Bakalorya programı ile ilgili çeşitli çalışmalar (Akdoğan, 2014; Demir, 2009; Demirer 2002, Ece, 2019; Oraz, 2019; Özbey Demir, 2021) ve öğretimsel liderlik ile ilgili birçok çalışma (Akgün, 2001; Altunay, 2017; Kaya ve Yiğit, 2020; Şişman, 2014) mevcut iken öğretimsel liderlik ile IB kavramını aynı potada eriten yok denecek kadar az çalışma bulunmaktadır. Ayrıca ilgili araştırmalarda görece çoğunlukla anketler ve görüşmeler aracılığı veri toplanmıştır. Yapılan bu araştırma doküman analizi yöntemini kullanarak diğer araştırmalardan farklılaşmaktadır. Ayrıca IB programlarını uygulayan okulların sayısının zamanla olan değişimi incelendiğinde bir trend şeklinde artış olduğu gözlemlenmektedir. Bu durum da bu programları uygulayan okullardaki yöneticilerin hareket alanının çerçevesini çizme konusunda yol gösterici olacaktır. Bu ifade edilenlerden hareketle bu araştırmada IB diploma programını uygulayan okullardaki eğitim politikalarının öğretimsel liderlik bakış açısı ile incelenmesi amaçlanmaktadır. Buna istinaden aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

- IB politikalarının öğretimsel liderlik açısından genel durumu nasıldır?
- IB politikalarındaki öğretimsel liderlik yansımaları okullara göre ne durumdadır?

**Yöntem**

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Dokümanlar nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada doküman olarak Uluslararası Bakalorya (IB) Diploma programı uygulayan okullardaki politikalar öğretimsel liderlik perspektifinden

incelenmiştir. IB Diploma Programı (DP) uygulayan hem özel hem de kamu okullarının dokümanları ölçüt alınmıştır. Buna göre IB Diploma Programı (DP) uygulayan 10 okulun internet sitesinde yayınlanan politikalar incelenmiştir. Dokümanlara ulaşıldıktan sonra araştırmacılar tarafından dokümanı sağlayan kişi ve kuruluşlardan izinler alınmıştır. Elde edilen dokümanların anlaşılması, belirli bir sistem içinde ve birbirleriyle karşılaştırılmalı olarak çözümlenmesi için doküman analizine temel olacak kategori ve temalar belirlenerek, içerik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, sosyal bilimler alanında sıklıkla kullanılan en önemli tekniklerden biridir. İnsan davranışlarını ve doğasını belirleme üzerinde doğrudan olmayan yollarla çalışmaya olanak tanıyan bir tekniktir (Büyüköztürk vd., 2014). İçerik analizi ile yazılı veya görsel (gazete, dergi, konuşma dökümleri, film, internet siteleri, reklamlar, vb.) içeriklerin öne çıkan belirgin veya örtük anlamları sistematik olarak analiz edilebilmektedir (Fraenkel vd., 2012). Araştırmada dokümanları kullanılan okulların isimleri yerine K1-K10 kodları kullanılmıştır. Araştırmanın geçerliği konusunda dokümanlardan alıntılar yapılarak kanıtlar sunulacaktır. Güvenilirliğin sağlanması konusunda araştırmacılar tarafından, analizler tekrarlanarak uyum yüzdeleri incelenecektir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Elde edilen geçici sonuçlara göre;

- IB politikalarının genel olarak öğretimsel liderlik bileşenlerini içerdiğini söylemek mümkündür. Bu durum beklenen bir sonuçtur çünkü IB'nin çizdiği kavramsal çerçevelerde eğitimsel liderlik kavramına önem atfedilmektedir. Bu açından politikalar her ne kadar okullar tarafından kendi gerçekleri ve ihtiyaçlarından farklılaşıyor olsa da genel olarak benzer bir yaklaşıma sahiptirler.
- Yapılan analizler sonucunda özellikle öğrenci başarısını takip etme, vizyon ve misyon sağlama alt bileşenleri dokümanlarda tespit edilebilir durumdadır. Genel olarak IB, özelinde ise DP sonunda öğrencilerin bir üst eğitim seviyesi olan lisans eğitimine geçmeleri sebebiyle ölçme ve değerlendirme konusunda tutarlılık sergilemek adına konuya önem atfedildiği söylenebilir.
- Okul müdürünün eğitim öğretim etkinliklerinin kaliteli ve etkili şekilde devam etmesi için komisyonlar kurulması, okul müdürünün kurulan bu komisyonların doğal bir üyesi olması öğretimsel liderliğin görünür olma bileşenini sergilemektedir.
- İletişimci olarak okul müdürü merkezi sistemin talepleri (MEB Yönetmelikleri) ile IB'nin talepleri arasında dengeyi kurmak konusunda aktif şekilde çalışmakta diğer bir ifade ile birimler arasında iletişimi teşvik etmektedir.
- IB programı uygulayan okullar sadece bilginin kazandırılmasının yeterli olmadığını savunan, farklı beceriler, değerler ve davranışlar edinmiş, yalnızca yaşadığı bölgeye değil, tüm dünyaya ve farklı kültürlere duyarlı, işbirlikçi, yaşam boyu öğrenen bireyler yetiştirmek hedefindedirler. IB okulları politikalarında öğretimsel liderlik açısından okul yöneticilerinin iyi bir öğretim için olanaklar hazırlamaları gerektiği görüşünde birleşmektedirler.
- İncelenen IB programı politikalarında programın amaçlarından biri de topluma karşı duyarlı öğrenenler yetiştirmektir. IB okullarındaki politikalarda; toplumda var olan sorunların derslerin içeriğinden ayrı tutulmaması, derslerde topluma hizmet aktivitesinin entegre edilmesi özelliği ile öğretimsel liderin güçlü bir etkileşim süreci sağlayarak grup sürecini yönetmesi özelliği örtüşmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Öğretimsel liderlik, uluslararası bakalorya, politika analizi

**Kaynakça**

Akdoğan, A. (2014). *Türkiye'de Uluslararası Bakalorya PYP Programı Uygulayan Okulların Etkili Okul Özellikleri ve Okul Kültürü Açısından İncelenmesi*. (Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Akgün, N. (2001). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderliği*. (*Doktora Tezi.)*

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu

Altunay, E. (2017). *Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Görüşleri.* Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Haziran 2017 21(2): 473-503.

Balcı, A. (2010). *Açıklamalı Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü.* Pegem Akademi. Ankara

Bora, N. (2010). *IB Diploma Programının Öğretmen ve Öğrencilerin Öğrenme İklimi ile İlgili Algıları*. (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul

Bursalıoğlu, Z. (2020). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama* (15. Baskı). Pegem Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi.Ankara

Can, H. (1992). *Örgütler ve Yönetim*. Adım Yayıncılık. Ankara

Çelik, V. (2013). *Eğitimsel Liderlik*. Pegem Akademi. Ankara.

Demir, N.K. (2009). *Uluslararası Bakalorya Programına İlişkin Yönetici, Öğretmen, Veli ve Mezun Görüşleri*. (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri. Ankara

Demirer, V. (2002). *Uluslararası Bakalorya (IB) Programı Uygulayan Özel Okullarda Öğretmenlerin Bu Programa Karşı Olan Tutumlarının İş Tatminlerine Yansıması*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi. Davranış Bilimleri Ana Bilim Dalı. İstanbul.

Ece, T. (2019). *IB Programında Öğretmen ve İdarecilerin Kültürlerarası Farkındalık Düzeylerine Etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGram-Hill Publishing

Kaya, M. ve Yiğit, B. (2020). Okul Yöneticilerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının İncelenmesi. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi, 3 (1), 79-90.* Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/

Oraz, B. (2019). *Ulusal Eğitim Programından Uluslararası Bakalorya (IB) Eğitim Programına Geçişte Yöneticilerin Liderlik Zorlukları*. (Yüksel lisans tezi). Maltepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Özbey Demir, Ö. (2021). IB Okullarında Eşgüdüm: Fenomonolojik Bir Çalışma. (Yüksek Lisans Tezi) İstanbul Medeniyet Üniversitesi. Eğitim Kurumları İşletmeciliği Ana Bilim Dalı.İstanbul.

Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2004). Etkili Okullar ve Öğretim Liderliği. Ankara: *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 2 (24), 266-282.

Şişman, M. (2014). *Öğretim Liderliği*. Pegem A Yayıncılık.

Toker, Z. (2020). Uluslararası Öğretim Programına Uyum Sürecinde Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünceleri ve Değişim İle İlgili Algıları. *Eğitim ve Bilim, 46* (205). doi: 10.15390/ EB.2020.8940

Usta, A. (2013). Kamu Politikaları Analizine Kuramsal Bir Bakış. *Yasama Dergisi (24)*, 78-102.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık. Dokuzuncu Baskı. Ankara.

# Okul Müdürlerinin Örgütsel Mutluluk Düzeyleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Hiyerarşik Lineer Modelleme (HLM) Analizi

Seyfettin Abdurrezzak
MEB

Ümit Doğan
MEB

**Problem Durumu**

Mutlu olma ihtiyacı, insan olmanın doğal bir sonucu olarak ilk çağlardan beri üzerinde düşünülen bir konudur ki mutlu bir toplum inşası yolunda mutlu okulların varlığı da göz ardı edilemez. Bu önem okul müdürlerinin de çalışma ortamında mutlu olmaları gereğini ortaya çıkarmaktadır (Collie ve diğerleri, 2020; Hayes ve diğerleri, 2022). Mesleklerini başarılı bir şekilde icra etmeleri bakımından okul müdürlerinin çalışma ortamlarında mutlu olmaları okulun tüm paydaşlarına olumlu biçimde yansıması ve paydaşların okulda olmaktan keyif almaları bakımından önemli bir konu olduğu söylenebilir. Bu yönüyle okul müdürlerinin örgütsel mutluluklarına etki eden unsurlardan birisi de değişime ayak uydurabilmeleridir (Cappelletti ve Sajon, 2022; Heidmets ve Liik, 2014; Liu, 2015; Stringer ve Hourani, 2016). Kültürel birikimin aktarılması ve bireylerin toplumsallaşmasını sağlama işlevlerini yerine getiren okulları yöneten okul müdürlerinden de değişim süreci boyunca değişimin başlatıcısı olmaları ve bu değişime uyum sağlayabilecek yeterliliklere sahip olmaları beklenmektedir (Beatty, 2007; Drago Severson, 2012; Eyal ve Roth, 2011). Bu beklenti 21. Yüzyıl okul müdürleri için yaşam boyu öğrenme gereksinimini ortaya çıkarmaktadır. Bu gereksinim farklı disiplinlerdeki bilgiyi erişme, kullanma, çözümleme ve yapılandırma becerisine sahip olma, karşılaştıkları problemlere ilişkin çözüm üretebilme, aynı zamanda yeni ve farklı fikirlere açık ve istekli olma becerilerini açığa çıkarmaktadır ki bu becerilere sahip olabilme okul müdürlerinin örgütsel mutluluklarına etki edebilmektedir (Devos ve diğerleri, 2007; Kanowski, 2022; Walker, 2019; Wells ve Klocko, 2018). Bu bağlamda okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin örgütsel mutluluklarını nasıl etkileyeceğini anlamak mutlu okul inşasına yönelik atılacak adımlarda ve izlenecek yol haritasında önem arz ettiği söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde araştırmaların daha çok öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri (Aleandri ve Refrigeri, 2014; Dolan, 2012) ile öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimi (Lauzon, 2013; Pamfilie ve diğerleri, 2012; Soares ve Dias, 2019) üzerine yoğunlaştığı söylenebilir. Ancak okul müdürleri örneklemi üzerinde gerçekleştirilmiş araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu kapsamda bu araştırma ile eğitim örgütlerinin önemli sermayelerinden olan okul müdürlerinin örgütsel mutluluklarının üzerindeki yaşam boyu öğrenme eğilimi etkilerinin analiz edilmesi ve alan yazınına katkıda bulunulması hedeflenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul müdürlerinin örgütsel mutluluk algılarındaki toplam varyansın ne kadarı okul ne kadarı bireysel düzeydedir?
2. Okul müdürlerinin örgütsel mutluluğunu yordayan okul müdürüne ve okula ilişkin değişkenler nelerdir?
3. Okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri örgütsel mutluluklarını yordamakta mıdır?

**Yöntem**

Araştırmanın evrenini, 2022-2023 öğretim yılında Sakarya ilinde görev yapan 923 okul müdürü oluşturmaktadır. Bu araştırmada evrenin tamamına ulaşmanın zorluğun nedeniyle evrenden örneklem alma yoluna gidilmiştir. Örneklemde yer alan okul müdürlerinin çalıştıkları okul türleri açısından tabakalara dağılımında oransal dağılım gerçekleştirilmiştir. İlkokulda çalışan 128 okul müdürü (%46.05), ortaokulda çalışan 113 okul müdürü (%35.75) ve lisede çalışan 30 okul müdürü (%18.20) örnekleme dâhil edilerek farklı okul türlerinde çalışan okul müdürlerinin örneklem içerisinde temsil edilmesi garanti altına alınmıştır.

Araştırma verileri okul düzeyindeki demografik veriler ve okul müdürü düzeyindeki demografik veriler ile yukarıda belirtilen ölçekleri kapsayan verilerden oluştuğu için veriler iki düzeyli bir yapı sergilemektedir. Bu tür veriler ile yapılacak analizlerde tek düzeyli analizler yerine çok düzeyli modellemeler kullanılması önerilmektedir (Raudenbush ve diğerleri, 2002). Bu kapsamda, okul müdürü ve okullara ait çeşitli demografik veriler ile yaşam boyu öğrenme eğilimi bağımsız, örgütsel mutluluğun ise bağımlı değişken olarak kullanıldığı bu çalışmada verilerin analizinde Hiyerarşik Lineer Modelleme (HLM) kullanılmıştır. Buna göre okul düzeyindeki değişkenler; okul kademesi ve okulun sosyoekonomik çevresinden oluşmaktadır. Okul müdürü düzeyindeki değişkenler ise yaşam boyu öğrenme eğilimi, örgütsel mutluluk, cinsiyet, eğitim durumu ve mesleki kıdemdir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Çalışmanın birinci araştırma sorusuna cevap vermek için baz model kullanılmıştır ve baz modele göre ICC (grup içi korelasyon katsayısı) değeri 0.12 olarak hesaplanmıştır (Tablo 1). Buna göre örgütsel mutluluk açısından okullar arasındaki fark toplam farkın %12'sini açıklamakta olup buna göre örgütsel mutluluk değişkeninin toplam varyansının %88'inin okul müdürleri arasındaki farktan kaynaklandığı söylenebilir.

Çalışmanın ikinci araştırma sorusu örgütsel mutluluğunu yordayan okul müdürü ve okul değişkenlerine odaklanmaktadır. Analizin birinci adımında sadece birinci düzey kontrol değişkenleri (cinsiyet, mezuniyet düzeyi, mesleki kıdem ve yaşam boyu öğrenme eğilimi) analize dahil edilirken ve ikinci adımda ise ikinci düzey değişkenler (okul kademesi ve okulun sosyoekonomik çevresi) analizlere dâhil edilmiştir. Yapılan HLM analizinin sonuçlarına göre yaşam boyu öğrenme eğilimi ile örgütsel mutluluk arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki saptanmıştır (

**Anahtar Kelimeler**: Örgütsel mutluluk, yaşam boyu öğrenme, okul müdürü

**Kaynakça**

Aleandri, G., & Refrigeri, L. (2014). Lifelong education and training of teacher and development of human capital. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *136*, 542-548.

Beatty, B. (2007). Going through the emotions: Leadership that gets to the heart of school renewal. *Australian journal of education*, *51*(3), 328-340.

Billett, S. (2010). The perils of confusing lifelong learning with lifelong education. International Journal of Lifelong Education, 29(4), 401–413. https://doi.org/10.1080/0260137 0.2010.488803

Boeren, E. (2021). Are adult learners in Europe happier than non-learners? Statistical evidence from the European Social Survey. *European Educational Research Journal*, 14749041211014608.

Bolhuis, S. (2003). Towards process-oriented teaching for self-directed lifelong learning: a multidimensional perspective. Learning and Instruction, 13(3), 327-347. https://doi.org/10.1016/S0959-4752(02)00008-7

Boyer, S. L., Edmondson, D. R., Artis, A. B., & Fleming, D. (2014). Self-directed learning: A tool for lifelong learning. Journal of Marketing Education, 36(1), 20–32.

Cappelletti, G., & Sajon, M. P. (2022). The reflective processes of principals as an engine of school change. *Reflective Practice*, *23*(2), 246-257.

Clark, A. E., & Oswald, A. J. (1994). Unhappiness and unemployment. The Economic Journal, 104(424), 648-659. https://doi.org/10.2307/2234639

Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2014). *Research methods, design, and analysis*. Pearson.

Collie, R. J., Granziera, H., & Martin, A. J. (2020). School principals' workplace well-being: A multination examination of the role of their job resources and job demands. *Journal of Educational Administration*, *58*(4), 417-433.

Cornford, I. R. (2002). Learning-to-learn strategies as a basis for effective lifelong learning. International journal of lifelong education, 21(4), 357–368.

Crow, S. R. (2006). What motivates a lifelong learner? School Libraries Worldwide, 12(1), 22-34.

Dolan, A. M. (2012). Reforming teacher education in the context of lifelong learning: the case of the BEd degree programme in Ireland. *European Journal of Teacher Education*, *35*(4), 463-479.

Drago Severson, E. (2012). The need for principal renewal: The promise of sustaining principals through principal-to-principal reflective practice. *Teachers College Record*, *114*(12), 1-56.

Dunlap, J. C., & Grabinger, S. (2003). Preparing students for lifelong learning: A review of instructional features and teaching methodologies. *Performance Improvement Quarterly*, *16*(2), 6–25. https://doi.org/10.1111/j.1937-8327.2003 .tb00276.x

Gerdtham, U. G., & Johannesson, M. (2001). The relationship between happiness, health, and socio-economic factors: results based on Swedish microdata. *The Journal of Socio-Economics*, *30*(6), 553-557. https://doi.org/10.1016/S1053-5357(01)00118-4

G. Devos, D. Bouckenooghe, N. Engels, G. Hotton, A. Aelterman (2007). An assessment of well-being of principals in Flemish primary schools Journal of Educational Administration, 45 (2007), pp. 33-61

# Okuldaki Suç ve Şiddet ile İş Doyumu Arasındaki İlişkilerin Modellenmesi: İş Yükü Stresinin Aracı Rolü

Hilal Büyükgöze
Hacettepe Üniversitesi

Bahar Yakut Özek
MEB

Sakine Sincer
Hacettepe Üniversitesi

**Problem Durumu**

Okul şiddeti ve iş yükü stresi, okul müdürlerinin karşılaştığı başlıca zorlayıcı faktörler arasındadır (Benoliel, 2020). Okulda şiddet, okul müdürlerinin okullardaki günlük rutinleri ve etkinlikleri izleme ve denetlemenin yanı sıra öğrencileri, okul profesyonellerini ve personeli yönetmesinden kaynaklanan sorumluluklarını kapsar (Cuellar ve diğerleri, 2018). Okul müdürleri, güvenli ve elverişli bir öğretme ve öğrenme ortamı yaratmaktan sorumludur ve okulda şiddet olayları, genel eğitim atmosferini ve süreçlerini bozabilir (Eliot ve diğerleri, 2010; Peterson & Skiba, 2000). Okul yaşamının ve ortamın dayattığı bu talepler ve görevler sonucunda müdürlerin iş yükü stresi artarak çalışma ortamından memnuniyetsizliğe yol açabilmektedir (Borg ve Riding, 1993; Friedman vd., 2008; Liu ve Bellibas, 2018). Ayrıca, okul şiddetiyle uğraşmak duygusal olarak yorucu olabilir ve müdürler, okul disiplinini etkili bir şekilde ele almak için yeterli desteğe sahip olmayabilir (Darmody & Smyth, 2016). Bu yetersiz destek, tek başına okulu yönetmekten kaynaklanan tükenmişlik hissine neden olabilir (Wang ve diğerleri, 2018). Bu bağlamdan yola çıkarak, bu çalışma aşağıdaki araştırma sorularını yanıtlamayı amaçlamaktadır?

- Okul müdürlerinin iş ortamına bağlı iş doyumunu, okulda meydana gelen şiddet ve suç etkilemekte midir?
- Okul müdürlerinin iş yükü stresi, okulda şiddet ve suçun onların iş doyumu üzerindeki etkisini ne derecede aracılık etmektedir?

**Kavramsal Çerçeve**

**İş Memnuniyeti**

İş memnuniyeti, herkes tarafından kabul edilen kesin bir tanımı olmayan fakat Aziri'nin (2011) ifade ettiği gibi önemli bir kavramdır. Hoppock (1935), iş memnuniyetini kişinin işinden içten bir şekilde memnun olduğu psikolojik, fizyolojik ve çevresel koşulların bir kombinasyonu olarak tanımlamaktadır. Bu yaklaşım, iş memnuniyetini çalışanın içsel duygularına odaklanan bir durum olarak görmektedir. İş memnuniyetini etkileyen faktörler arasında kişisel özellikler, işle ilgili unsurlar, yönetim tarafından belirlenen faktörler ve örgütsel iklim yer almaktadır. Eğitim kurumlarında, özellikle okul müdürlerinin iş memnuniyeti son yıllarda daha fazla önem kazanmıştır, çünkü değişen eğitim beklentileri ve artan sorumluluklar okul müdürlerini olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle, okul müdürlerinin iş memnuniyeti konusu alanyazında ilgi çekmektedir.

**İş Stresi**

Stres, bireyin üzerine gelen baskı veya taleplerden kaynaklanan kişisel bir deneyimi ifade eder ve bu deneyim kişinin sorunlarla baş etme yeteneğini veya algısını etkileyebilir (Blaug, Kenyon ve Lekhi, 2007). İş stresi ise, işin talepleri ile çalışanın kaynakları ve yetenekleri arasındaki uyumsuzluk sonucu ortaya çıkan bir deneyimdir (Bano ve Sadia, 2014). Bu tür stres, olumsuz duygular hissettiğinde çalışanın dikkatinin dağılmasına neden olan bir durumu içerir (Ayub, Hussain ve Ghulamullah, 2018). İş yükü, iş stresinin belirleyicilerinden biridir (Johari, Tan & Zulkarnain, 2018). Stresin fizyolojik, bilişsel, psikolojik ve davranışsal sonuçları bulunmaktadır (Blaug, Kenyon ve Lekhi, 2007; McCormick & Barnett, 2011; Michael & Petal, 2009). Eğitim alanında, iş stresini inceleyen birçok araştırma bulunmaktadır (Agai–Demjaha, Bislimovska ve Mijakoski, 2015; Cox ve diğerleri, 1988; Kosir ve diğerleri, 2020). Okul müdürleri de eğitimin önemli paydaşlarındandır ve görevleri giderek karmaşık hale gelmektedir (Chaplain, 2001). Araştırmalar, okul müdürlerinin artan iş yükünün iş stresini ve iş memnuniyetsizliğini artırdığını göstermektedir (Beausaert ve diğerleri, 2016; Elomaa ve diğerleri, 2021; Hans ve diğerleri, 2014; Thornton, 1996).

**Okullarda Suç ve Şiddet**

Okul içindeki şiddet, suç eylemleri ve saldırganlık gibi unsurları içeren çok yönlü bir durumdur ve bu durum öğrencilerin gelişimini engelleyerek okul iklimini bozmaktadır (Furlong ve Morrison, 2000). Okulda meydana gelen şiddet, çeşitli disiplinlerden araştırmacıların ilgisini çeken ve eğitim, sağlık ve politika alanlarında önem taşıyan bir konudur. Alanyazında öğrenci davranışlarının okul müdürlerinin iş memnuniyetini olumsuz etkilediği vurgulanmaktadır (Friedman, Friedman ve Markow, 2008; Liu ve Bellibas, 2018). Son olarak, iş stresinin iş memnuniyetini negatif yönde etkilediği ve okulda suç ve şiddetin iş stresini arttırdığı düşünülerek, okul müdürlerinin iş memnuniyetini, iş stresi aracılığıyla dolaylı olarak olumsuz etkileyen bir etmen olarak okulda suç ve şiddetin yer aldığı bir bağlamda değerlendirmekteyiz.

**Yöntem**

Bu çalışma, Türkiye'deki okul müdürlerinin okullarda meydana gelen suç ve şiddet olaylarına yönelik algılarının, iş çevresindeki memnuniyetleri üzerindeki etkisini, iş yükü stresinin aracılık rolü ile incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç

doğrultusunda, ilişkisel bir yöntem kullanılmıştır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). İlişkisel yöntem, değişkenler arasındaki olası ilişkilerin belirlenmesini hedefler. Araştırmanın verisi ise OECD tarafından 2018 yılında yürütülen Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması'ndan (TALIS) alınan okul müdürü verilerinden oluşmaktadır. Veriler ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki ki okullarda görev yapan öğretmenlerden Mart-Temmuz 2018 tarihleri arasında toplanmıştır. Veriler, çevrimiçi platformlar üzerinden uygulanan ölçme araçları ile elde edilmiştir.

Türkiye'deki veri setine göre, ilkokul düzeyinde (%20.9), ortaokul düzeyinde (%23.9) ve lise düzeyinde (%55.2) olmak üzere farklı okul kademelerinden katılımcılar bulunmaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğunu (%92.6) erkek okul müdürleri oluşturmaktadır. Okul müdürlerinin görev yaptıkları okuldaki ortalama çalışma süresi 3.55 yıl olup, aralık 18 yıldır. Katılımcıların eğitim düzeyine bakıldığında, %2.5'inin önlisans, %68.5'inin lisans, %28.6'sının yüksek lisans ve %0.5'inin doktora mezunu olduğu görülmüştür. Yaş açısından incelendiğinde ise okul müdürlerinin yaklaşık %50'sinin 40 ile 49 yaş aralığında olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada verilerin analizi ise iş yükü stresinin aracılık rolünün değerlendirilmesi amacıyla kısmi aracılı yapısal eşitlik modellemesi (YEM) analizi ile gerçekleştirilmiştir.

**Bulgular**

Araştırma kapsamında oluşturulan kavramsal modeldeki doğrudan ve dolaylı yolların test edilmesi için kısmi aracılı yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Oluşturulan model, model uyum indeksleriyle değerlendirilmiştir. Model uyum indeksleri, RMSEA = 0.04, SRMR = 0.03, TLI = 0.76, CFI = 0.92 şeklinde hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre, önerilen kavramsal model ile veri seti arasında uyumun iyi olduğu söylenebilir (Hu ve Bentler, 1995; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). Bu aşamadan sonra, doğrudan ve dolaylı etkiler ile standartlaştırılmış katsayılar analiz edilmiştir. Analizler sonucunda elde edilen elde edilen bulgular model üzerinde gösterilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu araştırma, okul müdürlerinin iş stresi ve iş memnuniyeti ile okullardaki şiddet ve suç eylemleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Okul müdürlerinin, okulda yaşanan suç ve şiddet olaylarının iş memnuniyetleri üzerindeki etkisinde iş yükü stresinin aracılık rolünü analiz etmek amacıyla üç ana değişkenden oluşan bir kısmi aracılı yapısal eşitlik modeli oluşturulmuştur. Modelde okul müdürlerinin cinsiyeti, görev süresi ve okul düzeyi gibi üç kontrol değişkeni de dikkate alınarak iş doyumundaki farklılıklar incelenmiştir. Bulgular, okullarda yaşanan suç ve şiddet olaylarının okul müdürlerinin iş stresini artırdığını ve bu durumun iş memnuniyetini azalttığını göstermiştir. Özellikle, okul müdürlerinin görev yaptıkları okullardaki suç ve şiddet olaylarının, iş yüküne bağlı iş stresinin iş memnuniyetleri üzerinde olumsuz ve anlamlı bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, okul müdürlerinin stres yaratan görevlerini paydaşlar arasında paylaşarak iş yükünü azaltmalarının ve iş stresini dengelemelerinin önemini göstermektedir. Araştırmanın sonuçlarına dayanarak, çeşitli öneriler geliştirilebilir. Araştırma modeli temel alınarak, okul müdürlerinin iş doyumunu olumsuz etkileyen okuldaki suç ve şiddet olaylarını ortaya çıkaran sebepleri belirlemek ve bu sorunları önlemek veya mücadele etmek için okul içinde komisyonlar oluşturulmalı ve politikalar üretilmelidir. Bu politikaların geliştirilmesinde, okul paydaşlarının katılımı sağlanmalıdır. Özellikle öğrenci velilerinin katılımı bu süreçte önemlidir. Ayrıca, okul müdürlerinin iş yükü stresini artıran okul içi suç ve şiddet olaylarıyla mücadelede güvenliği sağlamaya yönelik personeli işe almasının gerekliliği göz önüne alınarak, bu amaçla okul bütçesinde güvenlikle ilgili bir kalem oluşturulması önerilmektedir. Bu öneriler, okul müdürlerinin kriz yönetimine yatkın olduğu düşüncesiyle sunulmuştur. Gerektiğinde, okul müdürleri ve öğretmenlerin kriz yönetimi eğitimleri alarak iş stresini azaltabileceği düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Okulda suç ve şiddet, iş yükü stresi, iş doyumu, okul müdürleri, TALIS 2018.

**Kaynakça**

Bano and Sadia. (2014). Effect of occupational stress on life satisfaction among private and public school teachers. Journal of Independent Studies and Research, 12(1).

Benoliel, P. (2020). Principals' boundary activities and school violence: The mediating role of school management teams. Educational Management Administration and Leadership, 48(2), 286-304. https://doi.org/10.1177/1741143218802592

Borg, M. G., & Riding, R. J. (1993). Occupational stress and job satisfaction among school administrators. Journal of Educational Administration, 31(1), 4-21. https://doi.org/10.1108/09578239310024692

Cuellar, M. J., Elswick, S. E., & Theriot, M. T. (2018). School social workers' perceptions of school safety and security in today's schools: A survey of practitioners across the United States. Journal of School Violence, 17(3), 271-283. https://doi.org/10.1080/15388220.2017.13115308

Darmody, M., & Smyth, E. (2016). Primary school principals' job satisfaction and occupational stress. International Journal of Educational Management, (30)1, 115-128.

Eliot, M., Cornell, D., Gregory, A., & Fan, X. (2010). Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence. Journal of School Psychology, 48(6), 533-553. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.07.001

Elomaa, M., Eskelä-Haapanen, S., Pakarinen, E., Halttunen, L., & Lerkkanen, M. K. (2021). Work-related stress of elementary school principals in Finland: Coping strategies and support. Educational Management Administration & Leadership, 1-21.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). How to design and evaluate research in education (8th ed.). New York: McGraw-Hill.

Friedman, B. A., Friedman, M. A., & Markow, D. (2008). Predictors of principals' satisfaction with their schools. Journal of Educational Administration, 46(5), 598–612

Furlong, M., & Morrison, G. (2000). The school in school violence: Definitions and facts. Journal of Emotional And Behavioural Disorders, 8(2), 71-82.

Hans, A., Mubeen, S. A., Khan, S., & Al Saadi, A. S. M. (2014). A study on work stress and job satisfaction among headmasters: A case study of bilingual schools in Sultanate of Oman-Muscat. Journal of Sociological Research, 5(1), 40.

Hu, L-T., & Bentler, P. M. (1995). Evaluating model fit. In R. H. Hoyle (Ed.), Structural equation modelling: Concepts, issues, and applications (pp. 76- 99). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Liu, Y., & Bellibas, M. S. (2018). School factors that are related to school principals' job satisfaction and organizational commitment. International Journal of Educational Research, 90, 1-19. DOI: 10.1016/j.ijer.2018.04.002

McCormick, J., & Barnett, K. (2011). Teachers' attributions for stress and their relationships with burnout. International journal of educational management, 25(3), 278-293.

# Üstün Yetenekli Çocukların Eğitiminde Teknolojinin Rolü: Öğrenme Motivasyonlarını Nasıl Etkiliyor?

Bahar Yakut Özek — MEB
Sakine Sincer — Hacettepe Üniversitesi

**Problem Durumu**

Üstün yetenekli çocuklar, toplumların kalkınmasında önemli bir sermaye olarak görülmektedir. Özellikle gelişmiş ülkelerin üstün yetenekli çocukların eğitimine son derece önem verdiği ve bu çocukların potansiyelini üst düzeyde gerçekleştirmesi için politikalar ürettikleri görülmektedir. Ülke politikalarının şekillenmesine etki eden üstün yetenekli çocuk, Renzulli (2011)'ye göre yüksek düzeyde yaratıcılığı olan, en az bir alanda üstün bir yeteneği olan ve aldığı görevlerle ilgili sorumluluk/adanmışlık duyarlılığı yüksek olan çocuklardır. Marland raporunda (1971), bu üstün yeteneğe sahip olan çocukların potansiyellerini gerçekleştirebilmeleri için, kendine ve toplama katkı sağlamaları için, standart okul programlarının dışında farklılaştırılmış eğitim almalarının ihtiyaçtan kaynaklı bir gereklilik olduğu vurgulanmıştır (Jolly & Robins, 2016).

Akranlarına kıyasla eşzamansız bir gelişim sergileyen bu çocukların eğitiminde Türkiye'de de çeşitli alternatif modeller çalışılmıştır. Günümüze kadar en yaygın ve kabul görmüş model ise BİLSEM (Bilim ve Sanat Merkezi) modelidir. BİLSEM'ler ilk olarak 1995 yılında Ankara'da başarılı bulunan çocuklara ek ders verme fikriyle ön plana çıkmış, 2001 yılı itibariyle de BİLSEM'e dönüşerek Türkiye geneline yayılmıştır. Türkiye'nin en ücra köşesinde bile üstün yetenek potansiyeline başlayan çocukların kayıp yaşamaması adına her ilde kurulmuştur. BİLSEM'lere öğrenci seçme süreci de birçok aşamadan geçmekte, sonunda kayıt yaptırma hakkına sahip olan öğrencilere özel eğitim modeli uygulanmaktadır. Bu eğitim modeline göre öncelikle öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri belirlenmekte, daha sonra *(1) uyum, (2) destek eğitimi, (3) bireysel yetenekleri farkettirme, (4) özel yetenekleri geliştirme* ve *(5) proje üretimi ve yönetimi* alanlarında sırayla eğitim almaktadırlar (MEB, 2019).

Üstün yetenekli çocukların eğitiminde hazırlanmış bu eğitim modelini uygulamak için eğitim ortamı da devletin üzerine politikalar ürettiği bir alandır. Bu çocukların eğitim ortamlarının, aldıkları eğitimlerin etkinliklerine uygun tasarlanması ve bu öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerini destekleyici nitelikte olması gerekmektedir. Dahası bu öğrencilerin üst bilişleri nedeniyle hızlı dağılan dikkatlerini üzerinde toparlayacak, yine üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine olanak sağlayacak nitelikte zengin araç, gereç ve materyallerle donatılmış bir eğitim ortamı olmalıdır. Bu araştırmada da bu öğrencilerin öğrenmelerinde teknolojinin rolü tartışılacak, öğrenme motivasyonlarını nasıl etkilediği değerlendirilecektir.

**Yöntem**

Araştırmanın yöntemi, nitel araştırma yaklaşımı üzerine tasarlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden ise fenomenolojik yöntem ölçüt alınmıştır. Fenomenolojik yöntemin amacı olayların katılımcıların bakış açısından anlaşılmasını ve açıklanmasını sağlamaktır. Bu nedenle de doğrudan katılımcıların ifadelerine ve deneyimlerine odaklanılmaktadır (Giorgi, 2009).

Araştırma gurubu ise maksimum çeşitlilik örneklemek yöntemi ile belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik ise araştırmacının en zengin veriye ulaşacağı şekilde maksimum farklılık gösteren bireylerle görüşme sağlamasıdır. Bu kapsamda 20 kişi ile görüşülmesi planlanmış, veri doygunluğuna göre sayı artırma/eksiltme yapılması da kararlaştırılmıştır. Araştırma gurubu bu bağlamda, BİLSEM'lerde görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır

Araştırmanın veri toplama aracı alanyazın ve BİLSEM'de görev yapan iki öğretmenin konu ile ilgili görüşleri ölçüt alınarak hazırlanmıştır. Görüşme formu daha sonra konu ile ilgili üç uzmana gönderilmiş, onlardan alınan dönütlerle tekrar revize edilmiştir. Ardından bir pilot görüşme gerçekleştirilerek soruların anlaşılabilirliği değerlendirilmiş, görüşme formuna son hali verilmiştir.

Görüşmeler araştırma gurubu ile onların isteği üzerine yüz yüze veya online şekilde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler onayları alınarak kayıt altına alınmış, deşifre edilip metne dönüştürüldükten sonra da tekrar katılımcıların onayına sunulmuştur. Katılımcıların istekleri üzerine tekrar metinden ekleme/çıkarma işlemleri yapılmış ve veriye son hali verilmiştir.

Bu işlem basamaklarından geçen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi gerçekleştirilirken, MAXQADA programının veri düzenleme işlevinden de yararlanılmıştır. Veriler bağlamında yoğunlaşan ve tekrarlanan söylemler ile alt kodlar, kodlar, temalar oluşmuştur.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu makalede, üstün yetenekli çocukların eğitiminde teknolojinin rolü ve öğrenme motivasyonu üzerinde nasıl bir etki yarattığı sorusuna cevap aranmıştır. Çalışmadan elde edilen bulguların yorumlanması ile varılan sonuçların üstün yetenekli çocukların eğitimine ve bu konu ile ilgili üretilecek politikaların şekillenmesine katkı sağlayacağı beklenmektedir.

Araştırmanın amacından yola çıkarak elde edilecek sonuçlar arasında üstün yetenekli çocukların eğitiminde teknolojinin rolü/katkısı değerlendirilecektir. Araştırmadan elde edilen veriler, teknolojinin üstün yetenekli çocukların öğrenme deneyimine

nasıl bir katkı sunacağı konusunda farklı perspektifler sunabilir. Öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artıracak dijital platformlar, dijital araç/gereçlerin eğitime entegrasyonu veya dijital içerikler ile ilgili de bilgi verebilir. Araştırma bu konuda edindiği bilgiler ölçütünde dijitalleşme ile ilgili eksiklikleri veya gereklilikleri de ele alabilir, konu ile ilgili önemli çıktılar sunabilir.

Araştırmanın beklenen sonuçlarından birisi de interaktif öğrenme platformları, oyunlar ve dijital araçlar aracılığıyla öğrenme sürecinin daha çekici ve eğlenceli hale getirilmesinin, bu çocukların daha fazla katılımını ve ilgisini nasıl sağlayabileceği üzerine tartışılabilir ve öneriler geliştirilebilir. Dahası öğrenme ortamlarının geleneksel sınıflardan dijital sınıflara dönüşmesi ile ilgili fikirleri tartışılabilir. Bu konuda ihtiyaç var mı, sağlandığı takdirde öğrencilere ve öğrenme deneyimlerine nasıl bir katkısı olur veya bu sınıflar nasıl tasarlanmalıdır vb. konular üzerine bakış açıları sunabilir. Ayrıca teknoloji ile desteklenen öğretim deneyimleri için eğitim programları da uygun mu? Bu konu ile ilgili de bir dönüşüm gerekliliği var mı? Sorularına da cevap bulunulması ve elde edilen cevaplardan hareketle de önerile geliştirilmesi beklenmektedir.

Araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak da üstün yetenekli çocukların eğitiminde teknolojinin rolü ve entegrasyonu konusunda ne gibi politikalar geliştirilmesi gerektiğine yönelik de ipuçları elde edileceği düşünülmektedir. Nitekim ülkelerin geleceğinin şekillenmesinde önemli bir rezerv olarak görülen bu çocukların eğitiminin en iyi şekilde sağlanması da ülkelerin sorumluluğu altındadır. Bu nedenle de son yıllarda teknolojinin hayatın her alanında yarattığı dönüşümün üstün yetenekli çocukların eğitimindeki rolünü de bilmek, değerlendirmek ve yapılması gerekenleri tartışmak bu araştırmanın sunmayı amaçladığı kazanımlar olacaktır.

**Anahtar Kelimeler**: Üstün yetenekli çocuk, teknoloji, dijitalleşme, öğrenme motivasyonu, BİLSEM.

**Kaynakça**

Baykoç, N. (2014). *Üstün; akıl, zeka, deha, yetenek, dahiler-savantlar gelişimleri ve eğitimleri.* Ankara: Vize.

Baysal-Metin, N., Dağlıoğlu, H. E., & Saranlı, A. G. (2018). *Çocuk gelişimi bakış açısıyla üstün yetenekli çocuklar.* Ankara: Hedef CS Yayıncılık.

Bildiren, A. (2018). *Üstün yetenekli çocuklar.* Ankara: Pegem Akademi.

Giorgi, A. (2009). The descriptive phenomenological method in psychology: A modified Husserlian approach. Duquesne university press.

Jolly, J. L., & Robins, J. H. (2016). After the Marland Report: Four decades of progress?. Journal for the Education of the Gifted, 39(2), 132-150.

Kurtdaş, Ç. (2012). Üstün yetenekliler ve üstün yeteneklilerin eğitiminde Bilim ve Sanat Merkezleri (Malatya Bilim ve Sanat Merkezi Örneği)/Gifted Students and the Education of Gifted Students in Science and Arts Centers (Malatya Science and Arts Centers Case). *Hikmet Yurdu Düşünce-Yorum Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, *5*(10), 151-181.

Kazu, İ. Y. ve Şenol, C. 2012. Üstün yetenekliler eğitim programına ilişkin öğretmen görüşleri BİLSEM örneği. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 13-35.

MEB, 2019. Bilim Sanat Merkezleri Yönergesi. Tebliğler Dergisi, 82(2747), 392-435. https://www.memurlar.net/common/news/documents/872519/2747_aralik_2019.pdf adresinden erişilmiştir.

Renzulli, J. S. (2011). What makes giftedness?: Reexamining a definition. Phi Delta Kappan, 92(8), 81-88.

# Öğrencilerin İradesini Geliştirmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri

Ahmet Faruk Levent
Marmara Üniversitesi

Ayşe Yılmaz
Marmara Üniversitesi

**Problem Durumu**

*Dijital dönüşümün yaşandığı* dünyamızda, öğrencilerin teknolojiye ve bilgi kaynaklarına ulaşması son derece kolay hale gelmiştir. Bununla birlikte teknolojideki bu hızlı gelişim bazı davranışsal sorunları da beraberinde getirmiştir. Günümüzde planlı olma, öz denetimli olma, başarı için sabredebilme, yılmazlık, stresle başa çıkabilme, konsantre olma, kışkırtmalara direnebilme gibi irade ile ilişkili bazı özelliklerin öğrencilere kazandırılması zorlaşmıştır.

İrade kavramı, Türk Dil Kurumu Sözlüğünde *"bir şeyi yapıp yapmamaya karar verme gücü, istenç"* olarak tanımlanmaktadır. APA (American Psychological Association) iradeyi, uzun vadeli hedeflere ulaşabilmek için kısa süreli zevk ya da getirilerden vazgeçme şeklinde açıklamıştır. Köknel (2005) günlük yaşam içinde hayata uyum sağlamak için en önemli gücün irade olduğunu ifade etmiştir. Kilo ile mücadeleden, düzenli egzersizlere; zamanında uyanabilmekten, tasarruf yapabilmeye kadar birçok durumu temelinde irade başlığı yer almaktadır. APA'nın (2012) üç yıl boyunca stres nedenlerini araştırdığı çalışmaya göre de irade eksikliği stres kaynaklarında ilk sırada yer almaktadır.

İrade kavramını *"sorumluluk, karar verme, seçme, kararlılık, tutarlılık, öz kontrol, muhakeme"* kavramları çerçevesinde ele alınmaktadır (Okan, 2019). Bu kavramların insan yaşamının kalitesi ve hayatta başarılı olmak açısından çok önemli olduğu söylenebilir. Çoğu ülkede 7-8 saatin okulda geçirildiği göz önünde bulundurulduğunda, bu becerilerin her birinin okullarda kazandırılması veya geliştirilmesi üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur.

İrade eğitimi ile ilgili çalışmalar arasında en popüler araştırma 1960'larda Standford Üniversitesi'nde Mischel ve arkadaşları tarafından okul öncesi dönem çocuklarında hazzı erteleme becerilerini ölçmeyi amaçlayan "Marshmallow" deneyidir. Lokum ya da şeker deneyi olarak bilinen bu deneyde, çocuğun daha uzun vadede istediği bir hedef için kısa vadeli hedeften vazgeçebilme durumuna bağlı olarak erteleme davranışı sergileyip sergilemediği gözlenmektedir (Mischel, 2016). Mischel Walter, bu deneyi farklı kişilerle, farklı yıllarda, farklı sosyoekonomik düzeydekilerle sosyal çevre unsurlarını göz önünde bulundurarak yaptığı gözlemlerle sistematik olarak incelemiştir (Rodriguez vd., 1989; Sethi vd., 2000).

Literatür incelendiğinde, irade ile ilgili yapılan çalışmaların daha çok deneysel çalışmalar olduğu görülmektedir. Ülkemizde de irade eğitimi ile ilgili oldukça az sayıda çalışmaya bulunmaktadır (Sezgin, 2013; Durmaz, 2015; Gailliot, ve Baumeister, 2007; Karaca, 2015). Bu araştırmanın amacı öğrencilerin iradesini geliştirmeye ilişkin öğretmen görüşlerinin incelemesidir. Bu araştırmanın nitel çalışma olması yönüyle diğer çalışmalara ilave olarak literatüre katkı sağlayacağı, ayrıca öğretmenlerin gözlem ve önerilerine yer verilmesiyle uygulayıcılara ve politika geliştiricilere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Yöntem**

**Araştırmanın Deseni**

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılarak tasarlanmıştır. Olgubilim çalışmaları; insanların belirli bir olgu ya da kavram hakkındaki anlayışlarını, duygularını, algılamalarını anlamaya çalışmak ve bu fenomeni nasıl deneyimlediklerini tanımlamak için kullanılan bir yöntemdir (Beycioğlu vd., 2018). Bu araştırmada olgu bilim deseni, öğrencilerin irade geliştirmesinin öğretmenlerin deneyimlerine bağlı görüşleriyle anlamaya yönelik olarak ele alınmıştır.

**Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul İlindeki resmi okullarda görev yapan 11 ilkokul öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme tekniklerinden biri olan ölçüt örnekleme yoluyla seçilmiştir. Amaçlı örnekleme tekniği olan ölçüt örnekleme; önceden belirlenmiş ölçütleri karşılayan durumların çalışıldığı örneklemedir (Yıldırım ve Şimşek, 2019). Bu çalışmada, öğretmenlerin ilkokul tüm sınıf düzeylerine girmiş olmaları, en az bir grubu 1. Sınıftan 4. sınıfa kadar okutup mezun etmiş olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir.

**Veri Toplama Süreci ve Çözümleme**

Araştırmada şu ana kadar elde edilen veriler, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmede, araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme formunu hazırlamaktadır. Ancak bu sorulara ilave olarak görüşmenin akışına bağlı olarak farklı ya da alt sorular sorarak görüşmeye devam edilebilir (Karasar, 2015). İlk görüşmelerin analizinden sonra öğretmenlerle 2. görüşme yapılacaktır. Ayrıca ilk görüşme sonrası araştırmacılardan teyid alınmıştır. Yapılan ilk görüşmelerden elde edilen veriler, hem içerik analizi hem de betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Alt amaçlar kapsamında sorulan araştırma soruları esas alınarak elde edilen betimlemeler, kodlanarak tematik analize geçilmiştir. İkinci görüşme sonrası veri çözülemeye devam edilecektir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Verilerin ilk analizlerine dayalı olarak ulaşılan ve beklenen sonuçlar şu şekildedir: Alt amaçlar kapsamında sorulan araştırma soruları esas alınarak elde edilen betimlemeler, kodlanarak tematik analize geçilmiştir. Analizde ilk kodlamalar yapıldıktan sonra iç tutarlık için her bir alt temanın altındaki kodların ilgili alt temaya uygunluğu başka bir araştırmacıdan destek alarak yeniden değerlendirilmiştir. Binişik kod görülmemiş ancak gerekli görülen bazı kodlar birleştirilmiştir. Kodların ilgili alt temaya uygunluğundan sonra, kodların çalışmanın diğer temalara olan uyumuna bakılmış ve dış tutarlık için başka araştırmacıdan destek alınmıştır. Araştırmada ikinci görüşmeler yapıldıktan sonra kod ve temalara son hali verilecek beraberinde bireylerin görüşlerini yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara da yer verilecektir. Elde edilecek son verilere göre tartışma ve sonuç kısmı düzenlenecektir.

Verilerin ilk analizlerinde elde edilen kaba kodların belirli ana tema altında toplanacağı öngörülmektedir. Araştırmada ilk görüşmelerden elde edilen verilerden ulaşılan kodlamaların 3 ana tema altında farklı alt temalar ve kodlardan oluştuğu görülmektedir. Kodlamalar sınıflamalar seklinde değil Saldana (2019)' in belirtiği gibi kodlamaların anlamlarından ortaya çıkaran alt tema şeklinde oluşmuştur. Ve alt temaların birleşiminden araştırmanın amacına uygun şekilde anlamlı temalara ulaşılmıştır. Yapılan ilk analizlere göre, araştırmada şuana kadar elde edilen verilerden ulaşılan yapı hiyerarşi olarak, kod-kodların anlamlarından oluşan alt tema - tema şeklindedir.

Öğrencilerin iradesini geliştirmeye ilişkin öğretmen görüşlerini anlamaya yönelik yapılan bu çalışmada ikinci görüşmeler sonrası yapının netleşeceği tema alt tema ve ince kodların tam oluşacağı düşünülmektedir. Çalışmanın betimsel ifadelerle de desteklenerek literatüre katkı sunacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: İrade, irade geliştirme, öğrenci, öğretmen

**Kaynakça**

Beycioğlu, K., Özer, N. Ve Kondakçı, Y. (2018). Eğitim Yönetiminde Araştırma Yöntemleri. Pegem Akademiy.

Durmaz, A. (2015). *İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinde irade eğitimi* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Gailliot, M. T. ve Baumeister, R. F. (2007). The physiology of willpower: Linking blood glucose to self-control. *Personality and social psychology review*, *11*(4), 303-327.

Karaca N. (2015). İrade eğitimi, değer aktarma ve rol model olmada edebiyatın yeri ve önemi. *Electronic Turkish Studies*, *10*(16).

Karasar, N. (2015). Bilimsel araştırma yöntemi (28. Basım). *Ankara: Nobel yayın dağıtım*.

Köknel, Ö. (2005). Kaygıdan mutluluğa kişilik (17. Baskı). *İstanbul: Altın Kitaplar*.

Sethi, A., Mischel, W., Aber, J. L., Shoda, Y., & Rodriguez, M. L. (2000). The role of strategic attention deployment in development of self-regulation: Predicting preschoolers' delay of gratification from mother–toddler interactions. *Developmental psychology*, *36*(6), 767.

M. L. Rodriguez, Y. Shoda, W. Mischel, J. Wright, "Delay of gratification and children's social behavior in natural settings," paper presented at the Eastem Psychological Association, Boston, March 1989.

Mischel, Walter. *Psychologist.* Dec2014, Vol. 27 Issue 12, p942-944. 3p. , Veritabanı: Academic Search Ultimate

Okan, N. (2019). İrade ve ahlaki bütünlüğün olumlu psikolojik çıktıları üzerine bir karma yöntem araştırması.

Saldana, J. (2019). Nitel araştırmacılar için kodlama el kitabı. *A. Tüfekci Akcan ve SN Şad, Çev. Ed). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık*.

Sezgin, A. S. (2013). *6-8 yaş arası üstün ve normal çocukların yaş, zekâ ve duygu kontrolü-irade eğitimi almış olma bağlamında karşılaştırılması* (Master's thesis, İstanbul Bilim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2019). *Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# Milli Eğitim Bakanlığı Denetim Sisteminde 2011-2021 Yılları Arasında Yapılan Değişikliklere İlişkin Bakanlık ve Eğitim Müfettişlerinin Görüşleri

Mehmet Emin Bakay
İzmir Katip Çelebi Üniversitesi

**Problem Durumu**

2011-2021 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığı Denetim Sistemi'nde yapılan yapısal değişiklikler ve bu değişikliklere ilişkin Bakanlık ve Eğitim müfettişlerinin görüşleri alınmaktadır. 2011 yılından beri denetim sistemini yapısal olarak değiştirmek amacıyla beş defa yasal düzenleme yapılmış ve nihayetinde ise 10 yıl önceki duruma geri dönülmüş olması Türk Milli Eğitim Sistemi açısından ciddi bir sorun olarak ortaya çıkmış ve konunun eğitim bilimi ve yasal çerçevede ele alınması amacıyla bu araştırma gerçekleştirilmiştir. Yapılan değişiklikler aşağıda sistematik olarak sunulmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı Milli Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatı bünyesinde görevli Bakanlık müfettişliği ile illerde milli eğitim müdürüne bağlı olarak ilköğretim okullarını denetlemekle görevli ilköğretim müfettişliği yapısı uzun yıllar devam ettikten sonra ilköğretim müfettişlerinin adı 2010 yılında "eğitim müfettişi" olarak değiştirilmiştir. 2011 tarihli Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun (MEB, 2011) ile ise Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığının adı "*Rehberlik ve Denetim Başkanlığı*", burada görevli Bakanlık müfettişlerinin adı ise "*Milli Eğitim Denetçisi*" olarak değiştirilirken illerdeki eğitim müfettişlerinin adı "*İl Eğitim Denetmeni*" şeklinde değiştirilmiştir.

2014 tarihli 6528 sayılı kanunun (MEB, 2014) 17. maddesi ile Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatındaki Rehberlik ve Denetim Başkanlığının görevleri aynen korunurken burada görevli "*Milli Eğitim Denetçisi*" kadroları iptal edildiğinden dolayı il milli eğitim müdürlükleri bünyesinde oluşturulan maarif müfettişleri başkanlıklarına il eğitim denetmenleri ile birlikte atanmışlardır. Yani Bakanlıkta denetim birimi yerinde kalmış ama müfettişlerin kadroları iptal edilmiş, buraya geçici olarak görevlendirilecek maarif müfettişleri eliyle hizmetin yürütülmesi planlanmış, üç yıl süreyle de bu şekilde müfettiş görevlendirilerek hizmet yürütülmeye çalışılmıştır.

Bu düzenlemeden yaklaşık iki yıl sonra yayımlanan 6764 sayılı (MEB, 2016) kanunun 2. maddesi ile 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin 6. maddesinin birinci fıkrasının (j) bendinde yer alan MEB merkez teşkilatındaki "Rehberlik ve Denetim Başkanlığı'nın" adı yeniden bir önceki Kanunda (Mülga 3797 sayılı Kanun) yer alan "Teftiş Kurulu Başkanlığı" şeklinde değiştirilmiş; 6. Maddesi ile 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin 17. maddesinin birinci fıkrasının (ç) ve (d) bentleri ile ikinci fıkrasında yer alan "Maarif Müfettişleri" ibareleri "Bakanlık Maarif Müfettişleri" şeklinde değiştirilmiştir.

03.12.2021 tarihli ve 31678 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan 87 sayılı Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesinde Değişiklik Yapılmasına Dair Cumhurbaşkanlığı Kararnamesiyle "*Bakanlık Maarif Müfettişi"*unvanı "*Bakanlık Müfettişi"* şeklinde değiştirilerek atamaları yargı kararı ile iptal edilen Bakanlık Maarif Müfettişlerinin Bakanlık Müfettişi olarak atandığı; illerdeki "*Maarif Müfettişlerinin"* ise taşra teşkilatına "*Eğitim Müfettişi"* olarak atandığı belirtilmiştir.

Yaklaşık 160 yıldır merkez ve taşra denetim birimi şeklinde teşkil edilmiş bir sistemin önce merkez daha sonra taşranın dağıtılıp tasfiye edildikten sonra tekrar merkez ve taşra şeklinde oluşturulmuş ve aynı unvanlar kullanılarak 2011 yılı öncesindeki yapıya tekrar dönülmüştür. Daha önce bakanlık müfettişliği kadrolarında bulunanların illere eğitim müfettişi olarak atanmasının iptali nedeni ile birçok dava açılmış, eğitim müfettişi kadrolarında bulunan maarif müfettişlerinin bir kısmı bakanlık müfettişi olarak atanmış yeni atananlar ile eski bakanlık müfettişlerinin maaşları arasında ciddi farklılıklar oluşmuş ve kurum içindeki iş barışı zarar görmüştür.

Yukarıda ifade edilen değişiklerin hem bakanlık müfettişleri hem de eğitim müfettişleri açısından ne ifade ettiğini ortaya çıkarmak, bu araştırmanın sonuçlarının karar vericiler ve eğitim yöneticilerine öneriler sunulması amaçlanmaktadır.

**Yöntem**

Bu nitel çalışma, Milli Eğitim Bakanlığı Denetim Sistemi'nde 2011-2021 yılları arasında yapılan yapısal değişiklikleri ele almaktadır. Türk Milli Eğitim Sistemi'nde yapılan yasal değişiklikler belge tarama yöntemi ile Milli Eğitim Mevzuatı ve Mahkeme kararları esas alınarak incelenmektedir. Öte yandan Bakanlık müfettişleri ve Türkiye'nin farklı bölgelerinde görev yapan Eğitim müfettişlerinin söz konusu değişikliklere ilişkin görüşleri ele alınmaktadır. Beş Bakanlık müfettişi ve beş eğitim müfettişi ile yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile veriler toplanmış ve toplanan veriler içerik analizi yöntemi analiz edilmiştir. Veriler MAXQDA nitel veri analizi programı yardımı değerlendirilmiştir. Geliştirilen yarı yapılandırılmış mülakat formu araştırmacı tarafından geliştirilmiş, uzman görüşü alınmış ve her gruptan birer müfettiş ile pilot uygulaması yapıldıktan sonra son hali verilmiştir. Veri toplama aracı 2'si kişisel özellikler ve 5'i de teftiş sisteminde yapılan değişikliklere ilişkin açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Katılımcıların seçiminde kartopu örnekleme yöntemi seçilmiştir. Konuyla ilgili fikir beyan

etmek isteyen bakanlık ve eğitim müfettişlerine katılımcıların tavsiyeleri doğrultusunda ulaşılarak bilinçli onay formu doldurtulması yoluyla görüşmeler yüz yüze ve online bir biçimde araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler 2021 yılı Ağustos ve Eylül aylarında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler 35 dk. ile 65 dk. arasında sürmüştür.

Araştırma da aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır.

1. Teftiş sisteminde yapılan bu değişiklikler ve sonucunda 10 yıl önceki yapıya geri dönüş hem bakanlık hem de eğitim müfetttişleri açısından ne ifade etmektedir?
2. Yapılan değişikliklerin Türk Eğitim Sistemi' ne yararları nelerdir?
3. Yapılan değişikliklerin Türk Eğitim Sistemi' ne zararları nelerdir?
4. Teftiş sisteminin yeniden yapılanması hakkında bakanlık müfettişleri ve eğitim müfettişlerinin önerileri nelerdir?

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bakanlık müfettişleri ve eğitim müfettişleri yapılan değişiklikleri; bilimsellikten uzak keyfi bir yapılanma, değişikliklerin paydaşlar tarafından desteklenmediği ve görüş alınmadığı, mesleği geliştirmeye dönük niteliksel değişikliklerin yapılmadığı, siyasi ve kadrolaşma amacıyla yapıldığını ifade etmektedirler. Öte yandan yapılan değişikliklerin bir değişim ve dönüşüm çabası ile geriye dönüşü sağladığını belirtmektedirler. Tüm yorumlar birlikte ele alındığında müfettişlerin de aslında söz konusu değişikliğin amacının ne olduğunu anlamadıkları söylenebilir. Bakanlık müfettişleri ve eğitim müfettişlerinin tamamına yakını yapılan değişikliklerin Türk Eğitim Sistemi'ne hiçbir yararının olmadığın ifade etmektedir. Eğitim müfettişlerinden sadece biri sınıf öğretmenlerinden de bakanlık müfettişi seçilmesinin olumlu olduğunu ve yapılan değişiklikler ile merkez ve taşra teşkilatı arasındaki kopukluğun giderildiğini ifade etmektedir. Bakanlık müfettişleri ve eğitim müfettişlerinin tamamı yapılan değişikliklerin eğitim sistemine zarar verdiği konusunda hem fikir gibi görünmektedirler. En önemli zararların başında denetim sisteminin ciddi bir biçimde zedelenmesi ve kurum kültürünün bozulması gelmektedir. Öte yandan müfettişlerin motivasyonlarının düşmesi, mahkeme kararlarının uygulanmaması nedeni ile kamu görevlilerinin güvence algısının tükenmesi, eski bakanlık müfettişleri, ve yeni atanan bakanlık müfettişleri ile eğitim müfettişlerinin maaşları arasındaki farklardan dolayı çalışma barışının bozulduğu, ortaya çıkan belirsizlik ve denetimsizlik nedeni ile usulsüzlüklerin artması ifade edilen diğer olumsuzluklar olarak ifade edilmektedir. Bakanlık müfettişleri ve eğitim müfettişlerinin denetim sisteminin iyileştirilmesine ilişkin önerileri incelendiğinde ise; kadroları iptal edilen eski bakanlık müfettişlerinin kadrolarının geri verilmesi, mahkeme kararlarının uygulanması, müfettişlerin özlük haklarının eşit duruma getirilmesi, çağdaş, bilimsel bir denetim sistemine geçilmesi ve müfettişlerin hizmetiçi eğitim yoluyla eğitime tabi tutulmaları gerektiği ifade edilmektedir. Sistemin yapılanmasının ise merkez ve taşra teşkilatı biçiminde oluşturulmasının koordinasyonu daha sağlıklı hale getireceği önerilmektedir. Öte yandan inceleme-soruşturma ile rehberlik-denetim gruplarının ayrılması gerektiği, ders denetimlerinin geri getirilmesi ve şeffaf bir denetim yapısının oluşturulması her iki grup tarafından önerilmektedir.

Sonuç olarak son 10 yılda denetim sisteminin iyileştirilmesi ve değiştirilmesi amacıyla beş defa yasal düzenleme yapılmış, ancak sonuç olarak sistemin 10 yıl önceki durumuna geri getirilmesi ve bu süreçte hem denetim sistemi hem milli eğitim sistemi hem de müfettişlerin bundan dolayı bir kaos ve belirsizlik ortamına sürüklenmesi 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunun *planlılık* ilkesi ile bağdaşmadığı söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler**: Denetim, eğitim yönetimi, müfettişler

**Kaynakça**

Anayasa Mahkemesi, 2014/88 (Anayasa Mahkemesi 07 13, 2015).

*Anayasada Yapılan Değişikliklere Uyum Sağlanması Amacıyla Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Hükmünde Kararname.* (2018, 11 09). Resmi Gazete No:30473: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180709M3-1.pdf adresinden alındı

Ankara 6. İdare Mahkemesi , 2019/2032 (2021).

Aydın, M. (1986). *Çağdaş Eğitim Denetimi.* Ankara: M Araştırma Yayın Danışmanlık A.Ş.

Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim Yönetimi.* Ankara: Feryal Matbaasi.

Balcı, A. (2005). *Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü.* Ankara: Tek Ağaç Basım Yayım Dağıtım Ltd. Şti. .

Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

*Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi* . (2018, Ekim 10). Resmi Gazete ( No: : https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180710-1.pdf adresinden alındı.

*Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesinde Değişiklik Yapılmasına Dair Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi.* (2021, Temmuz 6). Aralık 2021 tarihinde Resmi Gazete ( No:31533): https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/07/20210706.pdf adresinden alındı.

Danıştay İdari Dava Daireleri Kurulu, 2017/857 (10 09, 2017).

Gündüz, Y. (2015). Eğitim Örgütlerinde Denetimin Gerekliliği: Kuramsal Bir Çalışma. *(34)*. https://dergipark.org.tr/en/pub/dpusbe/issue/4776/65788.

*Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun.* (2011, Eylül 14). 11 2021 tarihinde Resmi Gazete (Sayı: 28054 (Mükerrer): https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110914-1.htm adresinden alındı.

*Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname İle Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnameleride Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun.* (2016, 12 09). 01.12.2021 tarihinde Resmi Gazete (Sayı: 29913): https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/12/20161209-5.htm adresinden alındı.

*Milli Eğitim Temel Kanunu.* (1973, Haziran 14). Aralık 2021 tarihinde https://www.mevzuat.gov.tr: https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf adresinden alındı.

*Millî Eğitim Temel Kanunu İle Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanunun* . (2014, Mart 14). Resmi Gazete (Sayı: 28941 (Mükerrer)): https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/03/20140314-1.htm adresinden alındı.

Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (2007). *Supervision: A redefinition (8th Ed.).* New York: McGraw Hill.

T.C. Sayıştay Başkanlığı. (2019). *Milli Eğitim Bakanlığı 2018 Yılı Sayıştay Düzenlilik Denetim Raporu.* Aralık 2021 tarihinde https://sayistay.gov.tr/: https://sayistay.gov.tr/reports/download/368-milli-egitim-bakanligi adresinden alındı.

Taymaz, H. (1982). *Teftiş, Kavramlar, İlkeler, Yöntemler.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.

Taymaz, H. (2010). *Eğitim Sistaminde teftiş.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Segura, J., Gairín, J. y Silva, P. (2021). Implicaciones de la inspección educativa en Cataluña en el proceso de autonomía de centros. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 19(1), 53-62. https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.004

# Okul Müdürünün Liderlik Davranışları ile Okul Farkındalığı Arasındaki İlişki: Okul İkliminin Aracı Rolünün İncelenmesi

Hilal Büyükgöze
Hacettepe Üniversitesi

**Problem Durumu**

Okul müdürünün liderliğine ilişkin mevcut araştırmalar, okul gelişiminin ve öğretmenlerle ilgili mesleki tutum ve çıktıların, müdürün liderlik davranışları ve okul iklimi ile oldukça ilişkili olduğuna dair önemli kanıtlar sunmaktadır (örn., Buyukgoze, Caliskan ve Gümüş, 2022; Dou, Devos ve Valcke, 2017; Liu, Hallinger ve Feng, 2016; Price, 2021). Bunlardan okul iklimine dair bilgi sunan bir yapı olan okul farkındalığının, okul müdürünün liderlik davranışları ve uygulamaları ile ilişkili olduğu rapor edilmiştir (örn., Sharp-Rodriquez, 2015). Okul farkındalığı, Weick ve Sutcliffe (2001) tarafından önerilen teorik temellere dayanarak Hoy, Gage ve Tarter (2004) tarafından eğitim ortamlarına ve bağlamına uyarlanmıştır. Hoy, Gage ve Tarter (2004), okul farkındalığının beş ayırt edici bileşenden oluştuğunu ifade etmektedir; (1) hatalara ve başarısızlığa odaklanma, (2) basitleştirmeye isteksizlik, (3) eğitim ve öğretim uygulamalarına duyarlılık, (4) zorlukları aşmaya bağlılık ve (5) uzmanlığa saygı (s. 311)". Hatalara ve başarısızlığa odaklanma bileşeni, örgütlerin ve bir örgüt olarak okulların çoğunlukla başarılarına ve işleyen yönlerine odaklandığını ancak bu bileşenin en küçük sorunu bile önemsemeye teşvik ettiğini açıklar. Basitleştirmeye isteksizlik ise günümüzde okullarda süreçlerin daha kolay yönetilebilmesi için basite indirgeme eğiliminin olabildiğini ancak karar alma süreçlerinde özellikle tüm paydaşların fikirlerine yer verilmesi ve farklı bakış açılarının sürece katkı sunmasını gerektirir. Eğitim ve öğretim uygulamalarına duyarlılık bileşeni okul müdürünün okuldaki eğitim ve öğretim faaliyet ve etkinliklerini yakından takip etmesi olarak ifade edilebilir. Zorlukları aşmaya bağlılık ise beklenmedik ya da zorlu durumlarla karşılaşılması durumunda kısa süre içerisinde okuldaki işleyişin ve okul personelinin bu zorluğu ya da sorunu çözüp tekrar okulun eski işleyişine geri dönebilme kapasitesine işaret etmektedir. Son olarak uzmanlığa saygı bileşeni ise okul personelinin çalıştığı pozisyon, kıdem, cinsiyet ve yaş fark etmeksizin karar verme sürecine uzmanlıklarına dayalı olarak katkı sunmalarının sağlanmasını ifade etmektedir. Mevcut araştırmada, Hoy ve diğerlerinin (2004) teorik çerçevesine dayalı olarak okul farkındalığının okul müdürünün liderlik davranış ve uygulamalarından etkileneceği ve bu etkinin ise yine okul müdürünün belirleyici olduğu okul ikliminin aracılık rolü ile artacağı hipotezinden hareket edilmiştir.

**Yöntem**

Araştırma verisi, Ankara'da bulunan 17 farklı okulda görev yapmakta olan 337 öğretmenden toplanmıştır. Katılımcıların %71.5'I kadın, %28.5'i ise erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin eğitim düzeyi incelendiğinde, büyük çoğunluğunun lisans mezunu olduğu ($n$= 291), sonrasında ise yüksek lisans derecesine sahip oldukları ($n$= 40) belirlenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin, görev yapmakta oldukları okuldaki müdürleri ile olan çalışma süresinin ortalama 3.25 yıl olduğu saptanmıştır. Veri toplanan okulların büyüklüğü değerlendirildiğinde ise öğrenci sayılarının 413 ile 1330 arasında değiştiği gözlenmiştir.

Araştırmanın bağımlı değişkeni okul farkındalığıdır. Öğretmenlerin okul farkındalığı algıları, Hoy, Gage ve Tarter'ın (2004) geliştirdiği ve Türk kültürüne uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ise Büyükgöze ve Özdemir (2019) tarafından yapılan 'Okul Farkındalığı Ölçeği' ile ölçülmüştür. Ölçekte Likert tipi 14 madde yer almaktadır. Ölçek, okul müdürü farkındalığı ve öğretmen farkındalığı olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğe ait Cronbach alfa güvenirlik değeri .89 olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın aracı değişkeni ise okul iklimidir. Okul iklimi ölçeği, Canlı, Demirtaş ve Özer (2018) tarafından geliştirilmiştir ve tek boyutta toplanan Likert tipi maddelerden oluşmaktadır. Ölçeğe ait Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .88'dir. Okul müdürünün liderlik davranışları ise Canlı ve diğerleri (2018) tarafından geliştirilen altı madde ile incelenmiştir. Ölçeğin güvenirlik değeri .91 olarak hesaplanmıştır.

Kavramsal ve kuramsal temellere dayalı olarak değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek amacıtla kısmi aracılı yapısal eşitlik modellemesi (YEM) uygulanmıştır. YEM sonuçları, okul müdürünün liderlik davranışlarının okul farkındalığı üzerinde istatistiksel olarak manidar doğrudan etkisinin ($\beta$= .557, $p$< .001) olduğunu göstermiştir. Okul ikliminin ise okul liderliği ile okul farkındalığı arasındaki ilişkide anlamlı düzeyde bir aracı etkisi ($\beta$= .229, $p$< .001) olduğu belirlenmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmanın genel sonucu olarak, okul müdürünün öğretmenler tarafından değerlendirilen liderlik davranışlarının ve uygulamalarının okul farkındalığını arttırdığı ve bu ilişkide okul ikliminin de bir katalizör görevi üstlendiği belirtilebilir. Müdür liderliğinin ve uygulamalarının, okul farkındalığı üzerindeki etkilerine odaklanan önceki araştırmalar, okul müdürüne güvenin, öğretmenler ve müdür arasındaki karşılıklı iletişimin, okul içindeki uygulamalarda ve süreçlerde açıklık ve şeffaflığın, örgütsel dayanıklılığı, risk alma davranışını ve birlikte öğrenme kapasitesini sağlamlaştırarak okul farkındalığını geliştirdiğini ortaya koymuştur (Da'as, 2023; Hoy, Gage ve Tarter, 2004; Kearney, Kelsey ve Herrington, 2013; Sharp-Rodriquez, 2015) ve mevcut araştırmanın bulguları da bu araştırmaların bulguları ile uyumludur. Ayrıca mevcut çalışmanın

sonuçları, okul personelinin özellikle de öğretmenlerin fikirlerini dile getirmesi, okul içi uygulama ve süreçlerde adil olunması, destekleyici şekilde etkileşim kurulması ve sürdürülmesi, okul personeline de belli konularda sorumluluk verilmesi ve okul etkinliklerini planlama ve karar verme süreçlerine katılım gibi demokratik ilkelerin uygulanmasının (Vieno, Perkins, Smith ve Santinello, 2005) bilinçli farkındalığı daha yüksek okulların oluşmasına katkı sağlayacağını ortaya koymaktadır. Bu açıdan, okul müdürünün okul iklimini oluşturmada ve sürdürülmesinde önemli bir aktör olduğu ve okul farkındalığının geliştirilmesinde öğretmen görüşlerine dayalı olarak da okul müdürünün davranış, tutum ve uygulamalarının bu farkındalığa katkı sağladığı ifade edilebilir. Öte yandan, mevcut araştırma okul ikliminin öğretmen tutum ve davranışlarını da etkilediğini ortaya koymuştur.

**Anahtar Kelimeler**: Okul farkındalığı, eğitim liderliği, okul iklimi, öğretmen, okul müdürü, Türkiye

**Kaynakça**

Büyükgöze, H., & Özdemir, M. (2019). Turkish adaptation of the School Mindfulness Scale (M-Scale): A construct validity and reliability study. *Pamukkale University Faculty of Education Journal, 46*(46), 250-270.

Canlı, S., Demirtaş, H., & Özer, N. (2018). A validity and reliability study for the School Climate Scale. *Elementary Education Online, 17*(4), 1797-1811. doi: 10.17051/ilkonline.2019.506842

Da'as, R. (2023). Leadership for school mindfulness: The role of school ambidexterity and leaders' congnitive complexity. *Research Papers in Education.* Advance online publication. doi: 10.1080/02671522.2023.2243468

Dou, D., Devos, G., & Valcke, M. (2017). The relationships between school autonomy gap, principal leadership, teachers' job satisfaction and organizational commitment. *Educational Management Administration and Leadership, 45*(6), 959-977.

Hoy, W. K., Gage, C. Q. III., & Tarter, C. J. (2004). Theoretical and empirical foundations of mindful schools. In W. K. Hoy and C. Miskel (Eds.), *Educational administration, policy, and reform: Research and measurement.* Greenwich, CN; Information Age.

Kearney, W. S., Kelsey, C., & Herrington, D. (2013). Mindful leaders in highly effective schools: A mixed-method application of Hoy's M-scale. *Educational Management Administration and Leadership, 41*(3), 316-335. doi: 10.1177/1741143212474802

Liu, S., Hallinger, P., & Feng, D. (2016). Supporting the professional learning of teachers in China: Does principal leadership make a difference?. *Teaching and Teacher Education, 59,* 79-91.

Price, H. E. (2021). Principal leadership activities and teachers' workplace attitudes. In P. Youngs, J. Kim and M. Mavrogordato (Eds.), *Exploring principal development and teacher outcomes: How principals can strengthen instruction, teacher retention, and student achievement*. New York, NY: Routledge.

Sharp-Rodriquez, J. A. (2015). *Mindful instructional leadership: The connection between principal mindfulness and school practices* (Unpublished doctoral dissertation). Washington State University, Washington.

Vieno, A., Perkins, D. D., Smith, T. M., & Santinello, M. (2005). Democratic school climate and sense of community in school: A multilevel analysis. *American Journal of Community Psychology, 36*(3), 327-341.

# Farklı Kuşaklardaki Öğretmenlerin Yönetim Uygulamalarına Yönelik Algıları ve Beklentileri

Murat Taşdan
Kafkas Üniversitesi

Aslı Yurttaş
Kafkas Üniversitesi

Rümeysa Belkıs Erkoyuncu
Kafkas Üniversitesi

**Problem Durumu**

Tarih boyunca bireyler, yaşadıkları dönem içerisinde çeşitli olaylar ve gelişimlere tanıklık etmişlerdir. Değişen süreçler, meydana geldikleri toplumları pek çok açıdan etkilemekle birlikte bu süreçlere şahitlik eden insanların dönemsel olarak farklılaşmalarına da neden olmuştur. Bu durum sonucunda maruz kalınan politik olaylar, teknolojik gelişimler, ekonomik ve sosyokültürel değişimler toplumların yapısal özelliklerini değiştirmekle kalmayıp aynı zamanda bireylerin kişisel özelliklerine de etki ederek kuşakların oluşumunda ve farklılaşmalarında büyük rol almıştır. Nesil ve jenerasyon olarak da bilinen kuşak kavramı Türk Dil Kurumu'na göre, yaklaşık olarak aynı yıllarda doğmuş, aynı çağın şartlarını, dolayısıyla birbirine benzer sıkıntıları, kaderleri paylaşmış, benzer ödevlerle yükümlü olmuş kişilerin topluluğu olarak tanımlanmaktadır (www.tdk.gov.tr Erişim tarihi: 12.07.2023). Alan yazında tarihler bakımından değişkenlik gösterse de genel olarak bebek patlaması kuşağı 1946-1964, X kuşağı 1965-1980, Y kuşağı 1981-1996 ve Z kuşağı da 1997-2012 tarihleri arasında sınıflandırılmaktadır. Çalışmak için yaşanmalı anlayışına sahip olan bebek patlaması kuşağının fedakârlık duygusu ön plandayken (Chen, 2008) aynı zamanda kurallara sadık, hiyerarşiye ve komuta tarzı yönetime ılımlıdırlar (Binay, 2020). X kuşağı iş ve aile hayatındaki dengeyi bir önceki kuşağa göre kurabilmiştir. Bu kuşak risk almaktan kaçınsa da çalışkan, idealist ve özgüvenli olarak tanımlanmaktadır (Adıgüzel, Batur ve Ekşili, 2014). Y kuşağı, kendini özel ve önemli hisseden, kendine güvenen, takım odaklı olup işbirlikçilik yapabilen bireyler şeklinde tanımlanmaktadır (Bayramoğlu, 2018). Pek çok görevi aynı anda yapabilme, yaratıcı olma, hızlı iş yapabilme özelliklerine sahip olan Z kuşağı, otoriteden hoşlanmayan, özgürlükçü olan, kaynakları hızlı tüketen ve hızlı sıkılan bireyler olarak gösterilmektedir. Ortalama yirmi beş ve otuz yıllık bir yaş aralığıyla gruplandırılan kuşaklar, yaşadıkları ortak zaman dilimi ve karşılaştıkları olaylar sonucunda karakteristik olarak birbirlerine benzerken kendilerinden önceki veya sonraki kuşaklarla farklılaşmaktadır. Bu farklılaşmalar doğrultusunda kuşakların, herhangi bir olgu, olay ve durumu algılayış ve yorumlayış biçimleri değişkenlik gösterebilmektedir. Kuşakların düşüncelerinin farklılık gösterebileceği durumlardan bir tanesi de yönetim uygulamalarıdır. Yönetim, örgütte belirlenen hedef ve amaçları gerçekleştirebilmek için planlamalar yoluyla kaynakların koordineli olarak kullanılmasını gerektirirken aynı zamanda bireyin bu kaynakları kullanırken sürecin etkili ve verimli bir biçimde işlemesini sağlamaktadır (Memduhoğlu ve Yılmaz, 2017, 2). Yöneticilerin, yönetim uygulamaları değişkenlik gösterebilirken öğretmenlerin bu yönetim uygulamalarına ilişkin algıları da farklı olabilmektedir. Eğitim kurumlarının temel ayağı olan okullarda, okul müdürlerinin sergiledikleri davranışların öğretmenler arasında farklı yorumlanmasını etkileyen nedenlerden biri, kuşak sınıflandırılması teorisidir. Alan yazında, kuşaklararası farklılıklar pek çok konu ile ilişkilendirilerek incelenmiştir. Karataş ve Akça'nın (2023) yapmış olduğu "Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan X ve Y Kuşağı Öğretmenlerin Yönetim Algıları ve Yönetimden Beklenti Düzeylerinin Karşılaştırılması" adlı çalışmanın sonucunda X ve Y kuşaklarının benzerlik gösterdiği ortaya çıkmıştır. Farklı kuşaklardaki öğretmenlerin yönetim uygulamalarına yönelik algıları ve beklentileri üzerine yapılan çalışmaların sınırlı olması ve nitel boyutta incelemelerin bulunmaması üzerine bu araştırmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada bebek patlaması, X, Y ve Z kuşaklarından olan öğretmenlerin yönetim uygulamalarını nasıl gördükleri, yorumladıkları ve değerlendirdikleri, hangi uygulamaların kendilerine uyduğunu veya uymadığını, yönetim uygulamalarından nasıl bir beklentilerinin olduğu yönünde bilgi sahibi olunarak bu kuşaklar arasında nasıl bir farklılıkların olduğu araştırılacaktır.

**Yöntem**

Bu çalışmada, farklı kuşaklardaki öğretmenlerin yönetim uygulamalarına ilişkin algıları ve beklentileri incelenirken nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim deseni kullanılacaktır. Fenomoloji olarak da bilinen olgubilim yaklaşımı, yapılacak olan herhangi bir araştırmada ele alınan olgular hakkında araştırmaya katılan bireylerin görüş ve tecrübelerinin açığa çıkmasına yardımcı olmaktadır (Creswell, 2007). Çalışmaya 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılında Kars ilinde görev yapan, bebek patlaması kuşağından 3, X kuşağından 3, Y kuşağından 3 ve Z kuşağından 3 öğretmen katılması düşünülmektedir. Bu araştırmada amaçlı örnekleme türlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılacaktır. Maksimum çeşitlilik örneklemesi, ele alınan konuya veya probleme taraf olabilecek kişilerin çeşitliliğini maksimum düzeye çıkararak bireylerin paylaşılan konuya dair ortak olguların olup olmadığını ortaya koymaya yarayana bir örnekleme türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2021, 77). Bu örnekleme türü, yararlanılan çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya çıkarmaktadır. Farklı kuşaklardaki öğretmenlerin yönetim uygulamalarına ilişkin algılarının ve beklentilerinin neler olduğunun ortaya çıkarılması amaçlanan bu araştırmada odak grup çalışmasından yararlanılacaktır. Odak grup çalışması, elverişli bir ortam oluşturularak araştırmaya katılan bireylerin ele alınan konu hakkında tartışmalarını, farklı fikir ve bakış açılarının açığa çıkarılarak değerlendirmeler yapılmasına imkân sunan zengin içerikli bir çalışmadır (Baş, Çamır ve Özmaldar, 2008, 103). Araştırma konusuyla ilgili alan yazın incelendikten sonra elde edilen bilgiler doğrultusunda baby boomers, X, Y ve Z kuşaklarından olan öğretmenlerin yönetim uygulamalarına bakış açılarını irdelemek adına alanında uzman kişilerce oluşturulan sorular odak grup çalışmasında kullanılarak katılımcıların konu

hakkındaki bilgilerinin derinlemesine incelenmesini sağlayacaktır. Araştırmanın analizi kısmında içerik analizinde yararlanılacaktır. İçerik analizi, araştırmada elde edilen verilerin kodlanması ve temalandırılması yoluyla sistematik bir sınıflandırma yapıldıktan sonra oluşturulan içeriklerin yorumlanması işlemidir (Hsieh ve Shannon, 2005).

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Kuşak kavramı, aynı yıllarda doğan ve bu yıllar içerisinde aynı toplumsal, ekonomik, politik olaylara maruz kalan bireylerin sınıflandırılması olarak karşımıza çıkmaktadır. Yaklaşık otuz yıllık bir zaman diliminde gruplandırılan kuşaklar, yaşadıkları toplumsal olayların etkilerini üzerinde barındırırlar. Bundan dolayı aynı kuşak grubu içinde bulunan bireyler birbirleriyle benzerlik gösterebilirken diğer kuşaklardan bulunan insanlarla farklılaşabilmektedirler. Bebek patlaması kuşağı grubunda olan bireyler çalışma hayatlarında otoritenin gerekli olduğuna inanmaktadırlar. X kuşağı grubundaki çalışan bireyler ise hiyerarşiye bebek patlaması kuşağı kadar ılımlı bakmasalar da çalışma ortamlarında diğer çalışanlarla iletişimin önemli olduğunu düşünür ve takım ruhunu içinde barındırarak grup çalışmalarında uyum sağlayabilmektedirler. Y kuşağı grubundaki bireyler çalışma hayatlarında demokratik ortam istemektedirler ve hiyerarşiye karşı gelmektedirler, aynı zamanda bu kuşak grubundaki çalışanlar takım çalışmalarında da bireysel çalışmalarda da uyumlu olabilmektedirler. Son olarak Z kuşağı grubundaki bireyler diğer kuşaklara oranla yaptıkları işlerde daha sıkılgan olabilmektedirler. Bu bağlamda farklı kuşaklardan olan çalışanların, yönetim uygulamalarına ilişkin değerlendirmeleri de farklılık gösterebilmektedir. Gerçekleşecek olan herhangi bir yönetimsel hareket bebek patlaması, X, Y ve Z kuşağından çalışan insanlarca farklı yorumlanabilmektedir. Örneğin, yönetim tarafından yapılan bir uygulamayı bebek patlaması kuşağından olan bir öğretmen normal karşılarken Y kuşağından olan bir öğretmen bu uygulamanın baskıcı ve otoriter olduğunu, özgürlük alanının kısıtlandığını düşünebilecektir. Kuşaklar arasındaki değişkenlikler göz önünde bulundurulduğunda yapılacak olan bu çalışmada yönetim uygulamalarına ilişkin algıların ve beklentilerin farklı kuşaklardaki öğretmenlerce farklı yorumlanabileceği düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Kuşak, kuşaklararası farklılık, yönetim, yönetim uygulamaları

**Kaynakça**

Adıgüzel, O., Batur, H. Z., & Ekşili, N. (2014). Kuşakların Değişen Yüzü ve Y Kuşağı ile Ortaya Çıkan Yeni Çalışma Tarzı: Mobil Yakalılar. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1(19), 165-182.

Aydın, G. Ç., & Başol, O. (2014). X ve Y Kuşağı: Çalışmanın Anlamında Bir Değişme Var Mı? *Ejovoc (Electronic Journal of Vocational Colleges), 4*(4), 1-15.

Baş, T., Çamır, M., Özmaldar, B. (2008) Odak Grubu Çalışması, Baş,T. ve Akturan, U. (Editör) Nitel Araştırma Yöntemleri içinde, Seçkin Yayıncılık.

Binay, M. E. (2020). *Kuşaklararası Çalışma Değerleri Üzerindeki Etkisini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Uludağ Üniversitesi.

Bayramoğlu, G. (2018). X ve Y Kuşağının Liderlik Davranışları Açısından Karşılaştırılması. *Ege Akademik Bakış*, *18*(1), 15-29.

Chen, Po-Ju & Choi, Youngsoo, (2008). "Generational Differences in Work Values: a Study of Hospitality Management", International Journal of Contemporary Hospitality Management, Cilt: 20 Sayı: 6, ss. 595-615, https://doi.org/10.1108/09596110810892182.

Creswell, J.W. (2007). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches, 2nd Ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publishers.

Day, J. (2023). *Baby Boomers, Gen X, Millennials, and Gen Z Teachers: A Comparison of Generational Preferences for Leadership Practices* (Doctoral dissertation, Purdue University Graduate School).

Fernandez, S. (2009). Comparing generation X to genaration Y on work-related beliefs. Master's Theses. San Jose State University.

Hsieh, H. F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, *15*(9), 1277-1288.

Karataş, M., & Akça, M. (2023). Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan X ve Y Kuşağı Öğretmenlerin Yönetim Algıları ve Yönetimden Beklenti Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *8*(1), 11-27.

Levickaite, R. (2010). Generatıons X, Y, Z: How Socıal Networks Form The Concept of The World Without Borders (The Case Of Lıthuanıa),Limes, 3(2), 170–183.

Memduhoğlu, H. B. (2011). Liselerde Farklılıkların Yönetimi: Bireysel Tutumlar, Örgütsel Değerler ve Yönetsel Politikalar. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(2), 37-53.

Şenturan, Ş., Köse, A., Dertli, E., Başak, S., & Şentürk, N. (2016). X ve Y kuşağı yöneticilerinin iş değerleri algısı ve farklılıkları üzerine inceleme. *Business and Economics Research Journal*, *7*(3), 171-182.

Taş, H. Y., & Kaçar, S. (2019). X, Y ve Z kuşağı çalışanlarının yönetim tarzları ve bir işletme örneği. *OPUS International Journal of Society Researches, 11*(18), 643-675.

Türk Dil Kurumu.(2019). Güncel Türkçe Sözlük, http;www.tdk.gov.tr. [Erişim Tarihi: 12.07.2023]

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (12. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

# Öğretmenlerin Psikolojik Sağlamlıkları ve Yaşam Doyumları Üzerine 6 Şubat 2023 Kahramanmaraş Depremi Sonrası Bir Araştırma

Akif Köse
Kahramanmaraş Sütçü İmam Ün.

İlkay Kartal
Kahramanmaraş Sütçü İmam Ün.

Mehmet Uzun
Kahramanmaraş Sütçü İmam Ün.

**Problem Durumu**

Yaşamları boyunca birçok olumsuz durumla karşı karşıya kalan bireylerin, bu durumlara verdikleri tepkiler gibi bu durumlarla baş etme stratejileri de farklılık gösterir. Kimi bireyler olumsuz durumla karşılaştıklarında süreci iyi yöneterek kolaylıkla baş edebilmekte ve yeni duruma adapte olabilmekteyken; kimi bireyler de olumsuz durumun etkisiyle sıkıntılar yaşamakta, olumsuzluğun kendilerinde meydana getirdiği psikolojiden uzun süre kurtulamamaktadırlar (Doğan, 2015). Bireyin yaşadığı zorlu süreçlerin üstesinden gelebilmesi ve sağlıklı bir şekilde hayatına devam edebilmesi için gerekli bir özellik şeklinde tanımlanabilen psikolojik sağlamlık, pozitif psikoloji yaklaşımı içerisinde ele alınmaktadır (Ungar, 2006). Bireylerin yaşama uyum sağlayabilmeleri ve psikolojik ihtiyaçları için bir gereklilik olarak görülen psikolojik sağlamlık (Ulukan, 2020); amacı eğitilenlerin sorun çözme becerilerini geliştirmek ve daha iyi yaşayabilmelerini sağlamak olan (Başaran, 1984) eğitim örgütleri açısından düşünüldüğünde ise üzerinde ciddiyetle düşünülmesi gereken bir konu halini almaktadır.

Yaşam doyum kavramı da psikolojik sağlamlık kavramı gibi tüm örgütler/çalışanlar için olduğu gibi okul örgütleri/öğretmenler için de dikkate alınması gereken bir kavramdır. Pozitif psikolojinin önemle üzerinde durduğu ve öznel iyi oluşun bilişsel boyutunu oluşturan yaşam doyumu, insanın beklentileriyle (ne istediği), elindekilerin (neye sahip olduğu) kıyaslanması sonucu oluşan durum olarak görmek mümkündür. Ayrıca belli bir duruma ilişkin olmayan yaşam doyum, kişinin tüm yaşamındaki doyumunu ifade eder (Özer ve Karabulut, 2003). Bireyin genel olarak yaşam kalitesini etkilediği gibi bir örgütte çalışan olarak performansını da etkileyen yaşam doyum (Öter& Dağlı, 2022) eğitim örgütleri açısından düşünüldüğünde ise toplumun mimari kabul edilen öğretmenlerin sahip olmaları gereken bir durum olarak ortaya çıkar. Çünkü öğretmenlerin yaşam doyumlarının var ve yüksek olması onların performanslarını etkileyerek başarılı olmalarına katkı sunar (Uludağ, 2019).

Doğal afetler, bireylerin psikolojik sağlamlıklarını sergileyebildikleri ve/veya geliştirebildikleri kitlesel düzeyde etkileri olan olumsuz durumlar olmanın yanında bireylerin yaşam doyumlarına da doğrudan etki eden olaylardır. Bu doğal afetlerden biri de 06 Şubat 2023 tarihinde Kahramanmaraş merkezli meydana gelen, 11 ili ve bu illerde yaşayan milyonlarca insanı doğrudan etkileyen depremlerdir. Sağlık, çevre, ekonomi, ulaşım ve iletişim gibi çok çeşitli alanları olumsuz etkileyen bu depremler aynı zamanda eğitim sistemini de doğrudan etkilemiş, fiziki mekânlardan personele, eğitim öğretim sürecinden tüm bu süreçlerin yönetimine kadar eğitimle ilgili durumların yeniden düşünülmesini ve yeni uygulamaları zorunlu kılmıştır. Birçok öğrencinin, öğretmenin, yöneticinin ve diğer eğitim çalışanlarının hayatına mal olan bu felaket hayatta kalanlar için de zorlu bir sürecin başlatıcısı olmuştur. Depremin yaşandığı coğrafyada yer alan okullarda/kurumlarda görevli öğretmenler bu büyük felaketi bizzat yaşayarak, bir kısım öğretmenler de yaşanılan bu felakette yakınlarını, mesai arkadaşlarını, öğrencilerini, sağlıklarını veya sahip oldukları mal varlıklarını yitirerek bu depremden etkilenmişlerdir. Yaşanan tüm bu olumsuzluklara rağmen depremin takip ettiği aylar boyunca büyük afetin etkilerini azaltmak için ortaya konulan tüm çaba ve girişimlerde eğitim çalışanlarının özverili ve destekleyici çabalarıyla yer aldıkları ve sürecin iyileşmesine büyük katkılarda bulundukları da bilinmektedir. Etki alanı çok geniş olan bu doğal afetin öğretmenlerin psikolojik sağlamlıklarını ve yaşam doyumlarını ve dolayısıyla eğitim öğretim süreçlerini etkileme durumu göz önünde bulundurulduğunda bu bölgede görevli ve depremden herhangi bir biçimde etkilenmiş olan öğretmenlerin psikolojik sağlamlıklarının ve yaşam doyumlarının araştırılmaya değer ve araştırılması gerekli bir konu olduğu düşünülmüştür. Buradan hareketle araştırmada 06 Şubat 2023 Kahramanmaraş merkezli depremleri yaşayan öğretmenlerin psikolojik sağlamlıklarının ve yaşam doyum durumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarının, öğretmenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerini ve yaşam doyumlarını ortaya koyması, ihtiyaç duyuluyorsa bu durumların iyileştirilebilmesi için gerekli tedbirlerin alınması noktasında karar verici ve uygulayıcılara karar ve uygulamalarında ışık tutacağı düşünülmektedir. Buradan hareketle araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin psikolojik sağlamlık ve yaşam doyumları hangi düzeydedir?
2. Psikolojik sağlamlık ile yaşam doyumu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Öğretmenlerin psikolojik sağlamlıkları yaşam doyumlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

**Yöntem**

İlişkisel tarama modelinde tasarlanan bu araştırmanın evrenini, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş ili merkez ilçelerinde (Dulkadiroğlu ve Onikişubat) bulunan kamuya ait okul türlerinde görev yapan 9.473 öğretmen, örneklemini ise evren içerisindeki okul kademelerinden basit seçkisiz yöntemle belirlenen 399 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma örneklemini oluşturan katılımcıların çoğunluğunun; kadın, medeni durum yönünden evli ve öğrenim durumu yönünden lisans mezunu olduğu, ilkokul kademesinde çalıştıkları ve yaş olarak 31-40 yaş aralığında oldukları belirlenmiştir. Araştırmanın verileri her ikisi de Türkçeye uyarlanmış olan "Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği" (Doğan, 2015) ve "Yaşam Doyum Ölçeği" (Dağlı ve Baysal, 2016) kullanılarak elde edilmiştir. "Beşli Likert" şeklinde derecelendirilen ölçekler tek boyutlu yapılara sahiptir. Bu araştırma kapsamında yapılan ölçümlerden elde edilen iç tutarlık katsayısı ölçekler için sırasıyla .83 ve .90 olarak hesaplanmıştır. Ölçeklerin yapı geçerliğini test etmek amacıyla yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonucunda tek boyutlu yapıların doğrulandığı ve modellere ait uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeylerde olduğu görülmüştür. Araştırmada kullanılan değişkenlerin tek değişkenli normallik varsayımını sağladığı belirlenmiştir. Değişkenler için aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış, aralarındaki ilişkiler korelasyon analizi ile belirlenirken bağımsız değişken olan psikolojik sağlamlığın, yaşam doyum üzerindeki yordayıcılığı yapısal eşitlik modellemesi (YEM) ile incelenmiştir. YEM'de çok değişkenli normallik varsayımı sağlanamadığı için parametrelerin kestirilmesinde Maksimum Likelihood Robust (MLR) kestirim yöntemi tercih edilmiştir (Şen, 2020).

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma sonucunda öğretmenlerin psikolojik sağlamlıklarının (X=3.18, SS=.75) ve yaşam doyumlarının (X=2.88, SS=.85) orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Yaşam doyum düzeylerinin psikolojik sağlamlığa göre daha düşük olduğu görülmüştür. Araştırma kesitsel bir çalışma olduğu için örneklemde yer alan katılımcıların deprem öncesindeki psikolojik sağlamlık ve yaşam doyum düzeyleri bilinmemektedir. Bu nedenle depremin neden olduğu değişim hakkında fikir yürütülememektedir. Veritabanları incelendiğinde depremden önceki son beş yıl içerisinde bu araştırmanın da yürütüldüğü Kahramanmaraş ili evreninde öğretmenlerin psikolojik sağlamlıklarının ölçüldüğü sadece bir çalışmaya rastlanırken (Köse, 2022), yaşam doyumun ölçüldüğü herhangi bir araştırmaya rastlanılamamıştır. Köse'nin (2022) benzer örneklem grubuyla gerçekleştirdiği araştırmasında öğretmenlerin psikolojik sağlamlıklarının, bu araştırmada elde edilen değerin üzerinde olmakla birlikte yine orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İki araştırma sonucu arasında belirgin bir farklılık bulunmamakla birlikte deprem öncesi ve deprem sonrası durum hakkında daha fazla kanıta ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin yaşam doyum düzeyleri puan olarak orta düzey aralığında bulunsa da düşük düzeye yakın bulunmuştur. Türk eğitim sistemi içerisinde yer alan öğretmenlerin yaşam doyum düzeylerinin incelendiği yakın zamanlı araştırma sonuçları incelendiğinde bu araştırma sonucuna benzer sonuçlar olduğu gibi (Çelik ve Üstüner, 2018; Moran ve Çoruk, 2021;) yaşam doyum düzeyinin yüksek rapor edildiği araştırma sonuçlarının da bulunduğu görülmektedir (Fırat ve Cula, 2016; Türker ve Çelik, 2019).

Araştırmanın bir diğer sonucu olarak psikolojik sağlamlık ile yaşam doyum arasında orta düzeyli ve pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (r=.38). Yapılan yol analizi sonucunda ise psikolojik sağlamlığın yaşam doyumu manidar düzeyde yordadığı ($p<.05$) ve yaşam doyum üzerindeki toplam varyansın %20'sini açıkladığı belirlenmiştir. Sonuç ayrıca psikolojik sağlamlıktaki bir birimlik değişimin, yaşam doyum üzerinde .44 puanlık değişime neden olabileceğini işaret etmiştir. Psikolojik sağlamlıkla yaşam doyum arasında yapılmış olan araştırma sonuçlarının da bu araştırma sonucuyla benzerlik gösterdiği görülmektedir (Durak, 2021; Marangoz vd., 2023; Tortumlu ve Uzun, 2023).

**Anahtar Kelimeler**: Psikolojik sağlamlık, yaşam doyum, öğretmen, deprem.

**Kaynakça**

Başaran, İ. E. (1984). *Eğitime giriş.* Sevinç Matbaası.

Çelik, O. T., & Üstüner, M. (2018). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişki. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science],* UBEK-2018, 41-60.

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

Doğan, T. (2015). Kısa psikolojik sağlamlık ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being, 3*(1), 93-102.

Durak, İ. (2021). Psikolojik sağlamlık ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide öz yeterliğin aracı etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 20*(78), 1175-1190.

Fırat, Z. M., & Cula, S. (2016). İş-Aile çatışması, aile-iş çatışması ve iş doyumunun öğretmenlerin yaşam doyumu üzerindeki etkisi. *Başkent Unıversıty Journal of Educatıon, 3*(2), 146-155.

Köse, F. (2022). Öğretmenlerin psikolojik sağlamlıkları ve kendini işe vermeleri üzerine korelasyonel bir çalışma. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19*(1), 102-110.

Marangoz, M. C., Elçiçek, M., Pesen, A. & Erdemci, H. (2022). Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum, psikolojik sağlamlık ve yaşam doyumu düzeyleri üzerine bir inceleme. *EKEV Akademi Dergisi, 89,* 101-120 .

Moran, C. & Çoruk, A. (2021). İlköğretim kurumlarındaki öğretmenlerin duygusal emek davranışları ile yaşam doyum düzeyleri arasındaki ilişki. *Trakya Eğitim Dergisi, 11*(1), 267-284.

Neugarten, B. L., Havighurst, R. J., & Tobin, S. S. (1961). The measurement of life satisfaction. *Journal of Gerontology, 16*(2), 134–143.

Öter, Ö. M.& Dağlı, A. (2020). Öğretmenlerin yaşam doyumunun bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi, 13*(26), 220-243.

Özer, M., & Karabulut, Ö. Ö. (2003). Yaşlılarda yaşam doyumu. *Geriatri, 6*(2), 72-74.

Şen, S. (2020). *Mplus ile yapısal eşitlik modellemesi uygulamaları*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Tortumlu, M. & Uzun, K. (2023). Belirsizliğe tahammülsüzlüğün akademisyenlerin yaşam doyumu üzerindeki etkisinde psikolojik sağlamlığın ve yaşamdaki anlam arayışının aracı rolü. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21*(2), 41-62. DOI: 10.18026/cbayarsos.1094787

Türker, Y., & Çelik, K. (2019). Öğretmenlerde iş ve aile çatışmasının yaşam doyumu üzerindeki etkisinde iş doyumunun aracı rolü. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34(1), 242-258. doi: 10.16986/HUJE.2018037287

Ulukan, M. (2020). Öğretmenlerin mutluluk ve psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 13*(73), 620-631.

Uludağ, G. (2019). Yaşam doyumu ile işgören performansı ilişkisini incelemeye yönelik bir alan araştırması. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(6), 291-300.

Ungar, M., (2008). Resilience across cultures. *Research Note British Journal Of Social Work, 38,* 218-335.

# Öğretmenlerin Gözetim Sürecine İlişkin Deneyimlerinin Panoptik Yaklaşımla Değerlendirilmesi

Aslı Yurttaş
Kafkas Üniversitesi

Fatma Kesik
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

**Problem Durumu**

Panoptikon, İngiliz filozof ve sosyolog Jeremy Bentham tarafından geliştirilen ve bir gözetim ve kontrol mekanizmasının hakim olduğu bir hapishane mimarisidir. Bu kavram, her ne kadar bir mimari bakış açısıyla ortaya çıkmış olsa da Michel Foucault tarafından da incelenmiş ve genişletilmiştir. Foucault'ya göre, panoptikon, modern disiplin ve kontrol mekanizmalarının bir modelidir. Okullar, fabrikalar, hastaneler, askeri kurumlar ve diğer kurumlar da benzer bir gözetim ve kontrol düzenlemesiyle işleyebilir (Foucault, 2005). Bu model, disiplin, denetim, toplumsal normların kabulü, sosyal kontrol, güvenlik gibi kavramlarla ilişkilendirilerek gerekli bir mekanizma olarak görülmektedir. Buna karşın panoktikonu eleştirel bir bakış açısıyla ele alanlar bireylerin özgürlüğü ve gizlilik hakları gibi konuları konusunda endişelerini dile getirmektedir. Öğretmen gözetimini panoptik yaklaşım ile değerlendiren alanyazın, gözetimi dikey gözetim, yatay gözetim ve içsel gözetim şeklinde kategorize edilmektedir (Page, 2017): Bunlar öğretmenlerden hiyerarşik olarak daha üst basamakta yer alan okul müdürleri ve il ilçe milli eğitim müdürlükleri yetkilileri ve müfettişler ve bakanlık tarafından sürdürülen öğretim denetimlerini ifade eden dikey gözetim; akran gözlemi açısından diğer öğretmenleri ilgilendiren yatay gözetimin yanı sıra öğretmen odalarındaki gözetim ve doğrudan veya ebeveyn ağları yoluyla işleyen ebeveyn gözetimini de içeren yatay gözetim; ve son olarak, yansıtıcı bir değerlendirme olarak ifade edilen içsel gözetimdir. Bunun dışında özellikle son yıllarda "dijital gözetim" uygulamaları da göze çarpmaktadır. Son yıllarda eğitim ortamlarında teknoloji kullanımı hızla artmıştır. Teknolojik gelişmeler, öğrenme deneyimini zenginleştirmenin yanı sıra, öğrencilerin ve öğretmenlerin davranış ve etkinliklerini izlemek ve analiz etmek için de kullanılmaktadır. Bazı araştırmalar, dijital gözetim uygulamalarının okullarda kullanılmasının güvenlik ve öğretim kalitesi için gerekli görürken (Williamson, 2017; Durkin, 2019), bu durumun öğretmenlerin iş performansını ve refahını olumsuz etkilediğini göstermektedir (Heintzelman ve Bathon, 2017; Perry-Hazan ve Birnhack, 2019; Chambers, 2022). Gözetimin, öğretmenlerin gözetimi ile ilgili etik sorunları da ele alarak, öğretmenlerin özel hayatlarına müdahale edilmesi, güvenlik endişeleri ve öğretmenlerin işlerini yaparken yeterince özgür olamamaları gibi konuları tartışmaktadır.

Bu araştırmada, öğretmen gözetiminin nasıl gerçekleştiğini ve gözetimin öğretmenlerin motivasyonu ve gerçekleştirdikleri öğretim etkinliklerini nasıl etkilediğini ve öğretmenlerin bu sürece verdikleri tepkileri ortaya koymak amaçlamaktadır. Bu amaca bağlı olarak şu araştırma soruları belirlenmiştir:

S.1. Öğretmenler, gözetim sürecini nasıl tanımlamaktadır?

S.2. Öğretmenler, hangi okul paydaşların kendilerini gözetlediğinin farkındadır ve bu gözetimin nasıl gerçekleştiğini bilmektedir?

S.3. Gözetim süreci, öğretmenlerin motivasyonu ve gerçekleştirdikleri öğretim etkinlikleri üzerinde nasıl bir etkiye sahiptir?

S.4. Öğretmenler, gözetim sürecinde nasıl bir rol üstlenmektedir ve bu sürece nasıl tepki vermektedir?

S.5. Öğretmenlerin gözetim süreciyle ilgili görüşleri ve deneyimleri göz önüne alındığında öğretmenler hangi değişikliklerin yapılmasını önermektedirler?

**Yöntem**

Araştırma sorularına yanıt bulmak üzere nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma deseni olarak fenomenolojik bir yaklaşımdan faydalanılmıştır. Fenomenoloji, bireylerin deneyimlerini, anlamlarını ve olayları nasıl algıladıklarını anlamaya odaklanan bir nitel araştırma desenidir. Bu desen, katılımcıların deneyimlerini açıklayan ve anlamlarını yansıtan ifadelerini ortaya çıkarmayı hedeflemektedir (Creswell, 2018). Veriler odak grup görüşmesi tekniği ile toplanmıştır. Odak grup görüşmesini bir veri toplama tekniği olarak kullanmanın avantajı, katılımcıların birbirleri ile etkileşime girdikçe ve birbirlerinin yorumlarını oluşturdukça, araştırmacılara konu edinilen fenomeni tanımlayan, açıklayan, karşılaştıran ve değerlendiren büyük miktarda veri üretmesidir (Glesne, 2013). Katımcıların gözetim sürecine ilişkin bireysel olarak deneyimlerini bir grup içerisinde açıklamalarının diğer katılımcıları cesaretlendireceği, diğer katılımcıların verecekleri duygusal tepkilerini kolaylaştıracağı ve konuyu etkin ve kolay biçimde tartışabilecekleri bir ortam oluşturulması gerektiği düşünülmüştür. Nitekim gözetim gibi tartışmalı, çok yönlü konularda nitel veri toplama tekniklerinden biri olan odak grup görüşmesinden büyük ölçüde yararlanmaktadır. Katılımcılar amaçlı örnekleme tekniklerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği seçilmiştir. Odak grup görüşmesine farklı düzeylerde (anaokul, ilkokul, ortaokul ve lise) çalışan, farklı kıdemlere (1-6 yıl ve +15 yıl üstü) sahip sekiz öğretmen katılımcı olarak alınmıştır. Odak grup görüşmesi katılımcılar ile birlikte araştırmacılardan birinin moderatör diğerinin de gözlemci olarak yer aldığı çevrimiçi bir platformda (MS Teams) gerçekleştirilmiş ve görüşmeler katılımcıların rızası alınarak kayıt altına alınmıştır. Odak grup görüşmesinin transkripsiyonu

için, görüşmenin gerçekleştiği MS Teams çevrimiçi platformu üzerinden döküm oluşturulmuş ve daha sonra kayıt takip edilerek transkripsiyon üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları dikkate alınarak bulgular değerlendirilme aşamasındadır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Öğretmenlerin gözetimini temel alan bu çalışma tamamlandığında, elde edilebilecek olası sonuçlar şu şekilde sıralanabilir:

**Öğretmenlerin Gözetim Sürecini Tanımlamaları:** Öğretmenlerin gözetim sürecini destekleyici bir araç olarak mı yoksa baskı ve denetim unsuru olarak algıladıklarına ilişkin bir sonuca ulaşılacağı düşünülmektedir.

**Okul Paydaşlarının Gözetim Rolü:** Öğretmenlerin, okul yönetimi, veliler, öğrenciler veya diğer paydaşlar tarafından hangi alanlarda gözetlendiklerine ve bu gözetimin nasıl gerçekleştiğine ilişkin bir sonuca ulaşılacağı düşünülmektedir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin hangi alanlarda daha fazla baskı hissettiğini ve bu baskılarda hangi paydaşların daha etkili olduğunu ortaya koyabilecektir.

**Gözetimin Motivasyon ve Öğretim Etkinlikleri Üzerindeki Etkisi:** Öğretmenlerin gözetim sürecinin motivasyonlarını ve gerçekleştirdikleri öğretim etkinliklerini nasıl etkilediği araştırmanın önemli bir sonucu olabilir. Gözetimin olumlu veya olumsuz etkileri, öğretmenlerin mesleklerine, çalışma koşullarına ilişkin algılarını ve öğrencilere nasıl yaklaştıklarını etkileyebilecek bir sonuç olarak düşünülmektedir.
**Öğretmenlerin Gözetim Sürecindeki Rol ve Tepkileri:** Araştırmanın, öğretmenlerin gözetim sürecinde nasıl bir rol üstlendiklerine ve bu sürece nasıl tepki verdiklerine ilişkin bir sonuca ulaşılacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin bu süreci nasıl algıladığı ve nasıl tepki verdikleri, gözetim uygulamalarının etkinliği açısından önemli olabilir.
**Öğretmenlerin Önerileri:** Çalışmanın sonuçları, öğretmenlerin gözetim süreciyle ilgili olarak hangi değişikliklerin yapılmasını önerdiklerini ve nasıl bir yol haritasının olabileceğini gösterebilir. Bu öneriler, eğitim politikasına, okul yönetimine ve diğer ilgili kurumlara rehberlik edebilir.

Gerçek sonuçlar, veri analizi ve değerlendirme aşamasının tamamlanmasının ardından yeniden değerlendirilecektir.

**Anahtar Kelimeler**: Gözetim, panoptikon, öğretmen

**Kaynakça**

Birnhack, M., & Perry-Hazan, L. (2020). School surveillance in context: High school students' perspectives on CCTV, privacy, and security. *Youth & Society, 52*(7), 1312-1330.

Chambers, D. (2022). How school security measures harm schools and their students. *Educational theory, 72*(2), 123-153.

Creswell, J. W. (2018). Nitel araştırma yöntemleri, Çev. *Mesut Bütün-Selçuk Beşir Demir. Ankara: Siyasal Kitabevi, 4*.

Durkin, E., (2019). New York school district's facial recognition system sparks privacy fears. [Çevrimiçi] https://www.theguardian.com/technology/2019/may/31/facial-recognition-school-new-york-privacy-fears [Erişim 10 Mayıs 2023 ].

Foucault, M. (2005). *Büyük Kapatılma* (İkinci b.). (I. Ergüden, & F. Keskin, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları

Glesne, C. (2013). Nitel araştırmaya giriş (Çev. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu). *Ankara: Anı Yayıncılık*.

Heintzelman, S. C., & Bathon, J. M. (2017). Caught on Camera. *International Journal of Education Policy and Leadership, 12*(6).

Page, D. (2017). Conceptualising the surveillance of teachers. *British Journal of Sociology of Education, 38*(7), 991-1006.

Williamson, B. (2017). Decoding ClassDojo: Psycho-policy, social-emotional learning and persuasive educational technologies. *Learning, Media and Technology, 42*(4), 440-453.

# Akışkan Modernitenin Eğitimin İşlevlerine Yanısmasının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi

Gülsevil Kutlay
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

İlknur Şentürk
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

**Problem Durumu**

Teknoloji ve enformasyon alanında kaydedilen gelişmelerle birlikte zaman ve mekanın sınırları kaybolmuş çok uzak yerlere çok kısa zamanda gidilir, her türlü bilgiye bir tıkla ulaşılır olmuştur. Bu durum beraberinde dünyanın tüm coğraflarının birbiriyle etkileşimi manasına gelen küreselleşmeyi getirmiştir. Küreselleşme toplumların siyasi, ekonomik, sosyal , kültürel ve teknolojik sahalarda gerçekleştirdikleri faaliyetleri sebep ve sonuçalrı bakımından birbirine bağlamış ve bu sebeple bir yerde yaşanan olgu ya da durum dünyanın her yerini etkiler hale gelmiştir. (Eser, 2014). Bu durum haberleşmeyi ve (bilgi, mekan, para gibi) hedef nesneye varışı kolayşatırması bakımından kulağa hoş geldiği kadar bir çok risk ve zorluğu da beraberinde getirmiştir. Şöyle ki, (Özdemir, 2007)' e göre geçmişte kesin kural ve normlarla sınırları çizilen bu nedenle de topluma alışılmışın ve sistemin güvenliğini vadeden yaşam günümüzde bilgi ve tekolojinin rüzgarında her an değişim ve belirsizliklerle dopdolu bir forma dönüşmüştür (Bauman, 2017. S. 105). Sosyolojinin kilit isimlerinden biri olan Zygmunt Bauman günümüzün değişim ve belirsizliklerle dolu bu yaşam formunun toplumu ve ona dair tüm paradigmalarına olan etkisini ve ele alan "Akışkan Modernite" kuramını ortaya koymuştur. Bauman akışkan modernite kuramsallaştırmasını sıvı ve gazlardan yola çıkarak açıklar. "Sıvıların katılar gibi belli bir şekli yoktur. Deyim yerindeyse ne zamansal ne ne mekânsal sabit bir konumları vardır. Her an yer ve şekil değiştirmeye hazırdırlar." (Bauman, 2017. S. 55) Araştırmaya konu olan bu kuram toplum genelinde yer yer eşitsizlik, yozlaşma, asimilasyon ve sömürüye varacak şekilde yaşanmakta olan risk ve zorlukları; birey özelinde ise yalnızlaşma, aidiyetsizlik, kimliksizleşme, mutsuzluk ve tatminsizlik gibi duyguları remetmesi yönünden oldukça önemlidir. Zira Akışkan Modernitenin meydana getirdiği etki ve değişimler toplumsal yapının tüm mekanizmalarını yeniden biçimlendirirken ne yazık ki eğitim düşüncesi de bundan nasibini almaktadır.

Bilindiği üzre eğitimin toplumsal düzenin inşa ve tanziminde sorumlu olduğu "ekonomik, siyasal, toplumsal, bireysel, uluslararası ve örtük işlevleri gibi bazı işlevleri vardır (Uğurlu, 2014). Nitekim toplumda artan işsizlik ve eşitsilikler, toplumsal yapıdaki çözülmeler, bireylerdeki yalnızlaşma ve mutsuzluk, ulus kimliğindeki erime ve daha pekçok sorun eğitimin işlevlerini yerine getirmede yetersiz kaldığını göstermektedir. TIMSS-R, PIRLS ve PISA gibi sınavlarda gittikçe düşen başarı bu durumu destekler yöndedir. (Karadağ, vd. 2008). Dünyanın pek çok ülkesinde benzer sıkıntılar görülmekte olup ekonomik ve teknolojik kalkınmada dünyanın önde gelen ülkelerinin öğrencileri dahi pozitif bilimlerde, anlama ve yorumlama becerilerinde dünya sıralamasının çok gerisinde kalmışlardır. (Arslan, 2007) Bu minvalde dünyada ve ülkemizde eğitimin işlevlerini gerçekleştirebilmesi için farklı politika ve yaklaşımlar denenmiş olup ve bunlar bireyi merkeze alması, bilgiyi üretme hedefi, özgür ve eleştirel düşünceyi teşvik etmesi gibi akılcı hedefler ortaya koymaktadır ancak işin içine akıl almaz değişim ve belirsizliklere haiz olan Akışkan Modernite girince Eğitimin bu hedeflere ulaşması zorlaşmaktadır. Ayrıca bireyin merkezde oluşu ilk bakışta kendisine verilen bir ayrıcalık gibi dursa da; likit zamanın her şeyi akıştırıp değiştirdiği ve belirsizleştirdiği günümüzde bireyin omuzlarına ayrıcalıktan çok bir yük ve çok ağır bir sorumluluk bırakmaktadır. Eğitim üzerinde oluşturduğu bu paradoksal basınç sebebiyle Akışkan Modernitenin daha kapsamlı analiz edilmesi ve eğitim sisteminin ise bu bağlamda sık sık gözden geçirilmesi önem arz etmektedir. Ayrıca konunun en önemli muhatabı olan öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinin kuramın içeriğindeki kavram ve olguların eğitimin işlevlerine olan yansımasını betimlemede faydalı olacağı düşünülmektedir.

Yapılan alan taramasında elde edilen verilere göre Eğitimin işlevlerinin ilişkisel olarak farklı olgu ve disiplinlerle birlikte ele alındığı fakat henüz konuyu Akışkan Modernite Sorunsalı perspektifinde inceleyen bir araştırma yapılmadığı görüldüğünden bu çalışmanın eğitimcilere, akademiyenlere ve politika yapıcılara farklı bir bakış açısı ve veriler sunması beklenmektedir. Bu amaçla aşağıdaki soruya yanıt aranmıştır.

Akışkan Modernite Sorunsalının Eğitimin işevlerini nasıl ve ne şekilde etkilemektedir?

Bu çalışma araştırmacı tarafından hazırlanmakta olan fakat henüz savunulmamış yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

**Yöntem**

Bu çalışma kuramsal bir çalışma olup; çalışmanın kuramsal boyutu Zygmunt Bauman'ın Akışkan Modernite Sorunsalına dayanmaktadır.

Çalışma nitel araştırma yöntemi olan Fenomenolojik desen kullanılarak yapılmıştır. Nitel araştırmacı katılımcılarla doğrudan görüşmeler yaparak yaşanan bir olgunun ya da sürecin onlardaki karşılığını ve yansılamarını saptamaya çalışır. (Creswell, 2013). Bu amaçla araştırmada katılımcıların Akışkan Modernitenin eğitimin işlevlerine olan yansımasına dair görüşlerini derinlemesine incelenmek amacıyla fenomenolojik desen kullanılmıştır.

Çalışmanın katılımcı grubunu Ankara merkezinde bulunan farklı türdeki liselerde çalışan 20 öğretmen oluşturmakta olup katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Çeşitliliğin sağlanması için kamu, özel, meslek lisesi ve anadolu lisesi olmak üzere farklı okul türlerinden, farklı branş ve kıdem statüsündeki öğretmenler seçilmiştir.

Ataştırmanın verileri araştırmacı ve tez danışmanı tarafından geliştirilen ve açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Görüşme formunu geliştirme sürecinde ilk önce ilgili literatür taranarark araştırmanın boyutları çıkartılmış ve bu boyutlar için yordayıcı taslak bir form hazırlanmıştır. Görüşme formu farklı üniversitelerde görev yapan 4 akademisyenin uzman görüşüne sunularak alınan dönütlere göre tekrar biçimlendirilmiştir. Sorularının hedeflenen boyutları yordayıp yordayamadığını görmek için pilot görüşmeler yapılarak son haline getirilmiştir.

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak derinlemesine görüşme tekniği ile toplanmış olup görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Ayrıca katılımcılara genel bilgileri toplamak amacıyla demografik veri formu sunulmuştur. Yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği görüşme esnasında forma yeni sorular eklenebilmesi ve bu sayede farklı olgulara ulaşabilme fırsatı vermesi bakımından güçlü bir tekniktir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Derinlemesine Görüşme tekniği bir sohbet niteliği taşıdığından kişilerin sınanması hedeflenen olguya dair duygu, düşünce ve tutumlarını ayrıntılı olarak anlama fırsatı verir (Karataş, 2017). Görüşme de 20 öğretmen ile görüşme planlanmış olup veri doygunluğu sağlanana kadar görüşmelere devam edilecektir.

Araştırma verilerinin analizinde betimsel içerik analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel veri analizi (Yıldırım ve Şİmşek, 2003)' ün ortaya koyduğu şekilde dört aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk olarak alan taraması esnasında oluşturulan kavramsal çerçeve doğrultusunda boyutlar çıkartmış olup verilerin hangi temalar altında ele alınacağı saptanmıştır. İkinci aşamada elde edilen verilen oluşturulan bu temalara dayalı olarak veriler okunup anlamlı ve mantıklı bir şekilde düzenlenmiştir. Sonrasında düzenlenen veriler yer yer doğrudan alıntılara yer verilerek tanımlanarak ilişkilendirilerek analiz süreci içerik analizi ile tamamlanmıştır. İçerik analizinde araştırmacı temalandırıp anlamlandırdığı verileri son aşamada kendi yorumlarını da ekleyerek yorumlamasıdır. Bu sayede araştırmacı okuyuculara betimsel analiz çerçevelendirdiği temaların ne manaya geldiğini kendi yorumunu da katarak daha açık ifade etmiş olur (Marshall ve Rossman, 1989).

*Beklenen/Geçici Sonuçlar*

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde Akışkan Modernite kuramını içerdiği kavram ve boyutların katılımcıların algısındaki yansıması sorgulanmış ve katılımcıların çoğunun hayatın bireysel, toplumsal teknolojik, siyasi ve de iktisadi süreçlerinde benzer algı ve gözlemlere sahip oldukları saptanmıştır. Bu bağlamda araştırmada Zygmunt Bauman'ın Akışkan Modernite kuramını çerçevelendiren dört temel kavram olan "değişkenlik, müphemlik, güvensizlik ve güvencesizlik" kavramlarını destekler nitelikte bulgular elde edilmiştir. Ayrıca bu olgular ekseninde oluşan atmosferin eğitimin işlevlerine olan yansımasının olumsuz ve zayıflatıcı olduğu konusunda da öğretmenlerin gözlem ve görüşlerinin paralellik gösterdiği görülmüştür. Özetleyecek olursak iletişim ve ulaşım teknolojilerindeki ilerlemeye bağlı olarak küreselleşen dünyada meydana gelen hızlı değişimin hayatın ekonomik, kültürel ve toplumsal sahalarında bir müphemlik meydana getirdiği ve bunun öncelikle bireyin kendi dünyasında sonrasında birey- toplum ilişkilerinde bir güvensizlik oluşturduğu ifade edilmiştir. Ayrıca bu değişim ekonomik boyutta da yurttaş- devlet ilişkisini etkileyerek bir güvencesizlik oluşturmakta olup tüm bu sonuçlar "Bireysel, Toplumsal, Ekonomik, Siyasi ve Felsefi (Doğan, 2014) işlev olmak üzere eğitimin 5 temel işlevini sekteye uğratmaktadır. Özetleyecek olursak eğitimin çağın ruhuna özgü bu değişken ve müphem atmosferinde "bireylerin kendilerini gerçekleştirmelerinde, toplumsal yapı ve kültür devamlılığını sağlamada, bilinçli tüketiciler ve üretici bireyler yetiştirerek ülke refahını yükseltmede, milli şuur ve kolektif bilinç inşa etmede, bireylere düşünme sorgulama ve aktif rol alma yetisi kazandırmada zorlandığı saptanmıştır.

**Anahtar Kelimeler**: Akışkan modernite, zygmunt bauman, eğitimin işlevleri, nitel araştırma deseni, öğretmen görüşleri

**Kaynakça**

Arslan, M. (2007) Constructivist Approaches in Education. Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences. Der. 40(1), no: 1, 41-61

Bauman. Z. (2017). Akışkan Modernite. (S. O. Çavuş. Çev.). İstanbu: Can Yayınları. s. 55,105

Creswell, İ.W. (2013). Araştırma Deseni. (Çev. ed. s. b. demir). Eğiten Kitap, Ankara.

Doğan, S. (2014). Eğitimin İşlevleri. Uğurlu, C. T. (Ed.). Eğitim Bilimine Giriş (Kitap Bölümü)

https://www.researchgate.net/publication/264083976_egitimin_islevleri_egitim_bilimine_giris_kitabi

Eser, E. (2014). Küreselleşme Süreci ve Eğitime Etkisi. ANEMON Muş Alparslan Üniversitesi Soyal Bilimler Dergisi ISSN: 2147-7655

Marshall, C.& Rossman, G.B. (1989). Designing Qualititive Research. Newbury Park, CA: Sage.

Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: Nitel yaklaşımın yükselişi. Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi, 1(1), 68-86. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tushad/issue/31792/350444

Özdemir, İ. (2007), Kişisel Gelişim: Neoliberal İletişim ve İnsan Anlayışı. Anakara: Doğu Batı Yayınları s.32,33.

Uğurlu, C.T. (2014), Eğitimin İşlevleri, Eğitim Bilimine Giriş, Kitap Bölümü https://www.researchgate.net/publication/264083976_egitimin_islevleri_egitim_bilimine_giris_kitabi

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

# Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği: Eğitimde Dijital Dönüşüm ve Yeni Normale Uyum

Bahar Yakut Özek
MEB

**Problem Durumu**

Teknolojinin hızla geliştiği ve bu gelişimle kurumları/sistemleri de dönüştürdüğü günlerden geçmekteyiz. Pandeminin yarattığı derin etki eğitimde de öğrenme deneyimini yeniden düşünmeyi ve geleneksel sınıfın ötesine geçmeyi planlamak zorunda bırakmıştır. Öğretmenlerin eğitimi dijital platformlar üzerinden vermesi yanında birçok gerekliliği beraberinde getirmiştir. Öğretmenlerin dijital becerilerinin olması gerekliliği, teknolojik alt yapının yeterliliği, öğretmenlerin teknolojiyi kullanabilecekleri cesaretin ve desteğin verilmesi gibi birçok konuda okul yöneticilerine büyük bir sorumluluk düşmektedir. Bu da okul yöneticilerinin teknolojik liderlik konusunda daha donanımlı olmasını gerektirmektedir.

Teknolojik liderlik, okul yöneticilerinin eğitim teknolojilerini eğitimde etkili bir şekilde kullanılmasına liderlik etmesi olarak tanımlanmaktadır (Kearsley, 1994). Teknoloji liderliği, teknolojinin okullarda etkin entegrasyonu ve kullanımı için çok önemlidir. Çünkü okul yöneticileri, öğrencilerin öğrenmesini en üst düzeye çıkaran müfredat odaklı uygun teknoloji kullanımı için öğretmenlere bu liderlikle yöntem ve stratejiler vererek okulun gelişimini sağlar (Sugar ve Holloman, 2009). Yöneticilerin teknolojik liderliği eğitimin performansını yüksek düzeyde etkilediğinden Amerika'da 'The School Technology Leadership Initiative (STLI)' gibi okul yöneticilerinin yenilikçi teknolojik uygulamaları öğrenmeleri için bir dizi eğitim modüllerinin uygulandığı lisansüstü eğitim programları geliştirilmiştir. Ayrıca ABD'de okul yöneticilerinin teknoloji liderliği öğrenimlerini ve uygulamalarını dayandıracakları standartlar oluşturulmuştur. Bu standartlar 'National Educational Technology Standards for Administrators (Yöneticiler için Ulusal Eğitim Teknolojisi Standartları/NETS-A) olarak adlandırılmış ve şu faktörlerden oluşmaktadır (Weng ve Tang, 2014):

1. Liderlik ve vizyon
2. Öğrenme ve öğretme
3. Üretkenlik ve mesleki uygulama
4. Destek, yönetim ve operasyonlar
5. Ölçme ve değerlendirme
6. Sosyal, yasal ve etik konulardır. NETS-A okul yöneticilerinin teknoloji liderliğinin geliştirilmesi için de önemli bir çerçeve sunmaktadır.

Teknolojik liderlik üzerine yapılan birçok araştırma bulunmaktadır (Aktay ve Çakır, 2018; Çalık, Çoban ve Özdemir, 2019; Durnalı, 2019; Düzgün, 2022; Eren ve Kurt, 2011; Gün ve Çoban, 2019; Hacıfazlıoğlu, 2011; Sincar ve Aslan, 2011; Turan, 2020). Ancak büyük bir dijital dönüşümün yaşandığı pandemi sonrası süreçte yeni normale uyum sağlanması noktasında teknoloji liderliğini ele alan çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamdan hareketle bu araştırmada, dijital dönüşümün eğitim alanında nasıl bir dönüşüm yarattığını anlayarak, okul yöneticilerinin teknolojiyi nasıl entegre ettiğini ve öğretmenleri, personeli ve öğrencileri bu yeni normale uyum sağlamaları konusunda nasıl yönlendirdiğinin keşfedilmesi amaçlanmaktadır.

**Yöntem**

Araştırmanın metodolojisi, nitel araştırma yaklaşımı temelinde tasarlanmıştır. Bu kapsamda, araştırma, fenomenolojik yöntem ölçüt alınarak yürütülmüştür. Fenomenolojik yöntemin amacı, olayları katılımcıların bakış açılarından anlamayı ve açıklamayı hedeflemektedir. Fenomenolojik yöntemde de Husserl yaklaşımı (Husserl 1995) yani tanımlayıcı fenomenolojik yaklaşım benimsenmiştir.

Araştırma grubu, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik, araştırmacının zengin veri elde etmeyi amaçlayarak, en farklı profillere sahip bireylerle görüşmeler gerçekleştirmesi anlamına gelir. Bu bağlamda, 15 okul yöneticisi ile görüşme planlanmış ve veri doygunluğuna göre katılımcı sayısında ayarlamalar yapılabileceği kararlaştırılmıştır. Araştırma grubu, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerinden oluşmaktadır.

Araştırmanın veri toplama aracı, literatür taraması sonucunda ilgili araştırmalar temel alınarak hazırlanmıştır. Görüşme formu daha sonra üç uzmana gönderilmiş ve alınan geri bildirimlere göre yeniden revize edilmiştir. Ardından iki okul yöneticisi ile yapılan pilot görüşme neticesinde soruların anlaşılabilirliği değerlendirilmiş ve yarı yapılandırılmış görüşme formu son haline getirilmiştir.

Görüşmeler, araştırma grubu üyelerinin tercihine göre yüz yüze veya çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, katılımcılardan onay alınarak kaydedilmiş ve daha sonra transkript haline getirilmiştir. Deşifre edilen metinler, katılımcıların onayına sunulmuş ve gerekirse katılımcı istekleri doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır. Bu veriler, içerik analizi yöntemi

ile işlenmiştir. Bu süreçte, MAXQDA programı da veri düzenlemesinde kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda, vurgulanan ve tekrarlanan ifadeler temalar ve alt kodlar şeklinde belirlenmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmanın sonucunun, okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rollerinin eğitimdeki dijital dönüşüm ve yeni normale uyum süreçlerindeki önemli etkileri ortaya çıkarması beklenmektedir. Araştırmanın sonucunda okul yöneticilerine teknolojinin entegrasyonunun sağlanması için ne gibi bir yetkinlik göstermeleri gerektiğine yönelik bulgular sunabilir. Okul yöneticilerin sergileyeceği teknolojik liderlik, öğretmenlerin de eğitimde teknolojiyi cesaretle kullanmalarına olanak sağlayabilir, bu da öğrencilere daha etkin ve katılımcı bir öğrenme deneyimi sunulmasına olanak sağlayabilir. Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği konusundaki yetkinliği aynı zamanda öğretmenlerin dijital becerilerini geliştirmeye yönelik isteklilik oluşturabilir, güncel dijital araçları kullanmada ve dijital etkinlik/içerik üretmede teşvik edici ve yönlendirici olabilir. Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği, öğretmen ve öğrencilerin dijital kaynaklara erişimi sağlaması konusunda da destek sağlayabilir. Dahası eğitimin etkililiğini artırmak için kullanılacak olan dijital araçlar, öğrencilerin öğrenme çıktılarını değerlendirmek amacıyla da kullanılabilir ve öğrencilerin öğrenme düzeylerin belirlenmesi ve geliştirilmesi adına yapılan çalışmalar da öğrenmenin kalitesini artırabilir. Bu araştırmadan elde edilmesi beklenen olası sonuçlar neticesinde şunlar önerilebilir: (1) ABD'de olduğu gibi okul yöneticilerinin dijital dönüşümü okullara tam entegrasyonunu sağlayacak yetkinliğin belirlenmesi için standartlar oluşturulmalı (2) Bu standartlar çerçevesinde okul yöneticilerine teknoloji liderliği yetkinliğini belgeleyecek sertifikalar verilmeli, böylelikle okullarda bilgisayarı kullanamayan bireyler en aza indirgenmeli, (3) Teknolojik alt yapı güçlendirilmeli ve dijital kaynak/araç gereç/içerik çeşitlendirilerek zenginleştirilmeli, (4) Dijitalleşme ile birlikte bilişim konusundaki etik ve güvenlik konularında da hem okul yöneticileri, hem öğretmenler hem de öğrenci ve veliler bilinçlendirilmelidir.

**Anahtar Kelimeler**: Teknoloji liderliği, dijital dönüşüm, eğitimde dijitalleşme, okul yöneticisi, pandemi sonrası dijitalleşme.

**Kaynakça**

Aktay, S., & Çakır, R. (2018). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlikleri. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi, 37*(37), 37-48.

Çalık, T., Çoban, Ö., & Özdemir, N. (2019). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlikleri ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.

Durnalı, M. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin sergilediği teknolojik liderlik davranış düzeyi. *Journal of Theoretical Educational Science, 12*(2), 401-430.

Düzgün, S. (2022). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlikleri ile uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin ilişkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42*(2), 1243-1274.

Eren, E., & Kurt, A. A. (2011). İlköğretim okul müdürlerinin teknoloji liderliği davranışları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 4*(2), 219-238.

Gün, F., & Çoban, Ö. (2019). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterliklerinin incelenmesi. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1*(1), 39-48.

Hacıfazlıoğlu, Ö., Karadeniz, Ş., & Dalgıç, G. (2011). Eğitim yöneticileri teknoloji liderliği öz-yeterlik ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi, 2*(2), 145-166.

Husserl, E. (1995). Kesin Bir Bilim Olarak Felsefe. (çev.Tomris Mengüşoğlu) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Kearsley, G. (1994). *Educational technology: Leadership perspectives*. New Jersey: Educational Technology.

Sincar, M., & Aslan, B. (2011). İlköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Gaziantep University-Journal of Social Sciences, 10*(1), 571-595.

Weng, C. H., & Tang, Y. (2014). The relationship between technology leadership strategies and effectiveness of school administration: An empirical study. *Computers & Education, 76*, 91-107.

# Toksik Öğretmen Hakkında Yönetici Görüşlerinin İncelenmesi: Nitel Bir Çalışma

Ayşe Hülya Baydın Aslan
MEB

Ayten Balaban
Ondokuz Mayıs Ün.

Arzu Bal
Niğde Ömer Halisdemir Ün.

Yağmur Cansu
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Aydın Kaplan
MEB

**Problem Durumu**

Toksik sözcüğü, bir toksin ya da bir zehir barındıran, canlı organizmaya girdiğinde kimyasal etkisiyle fizyolojik görevleri bozabilen ve ölüme yol açabilme gücü bulunan madde olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2023; Akbulut ve Yavuz, 2022). Toksik kavramına yönetim bilimi açısından bakıldığında ise örgüte ve örgüt içerisindekilere zarar verici olarak tanımlanabilmektedir (Kılıç, 2019).

İlk kez toksik liderlik kavramını kullanan Whicker (1996) toksik liderleri memnuniyetsiz, uzlaşmacı yönü yetersiz, kötü düşünceli ve davranışlı liderler olarak tanımlamaktadır (Karlı, 2022). Toksik liderlik, kendisini kabul ettirebilmek ve kişisel çıkarlar sağlayabilmek için çalışanlarını korkutan, narsist eğilimleri ve otoriter tutumlarıyla örgüt üyelerini aşağılayan ve onların cesaretlerini kırarak fiziksel ve ruhsal yıkımlarına sebebiyet veren, toksik bir örgüt kültürünün oluşmasına ortam hazırlayan ve bu yönüyle örgüte zarar veren işlevsiz bir liderlik türüdür (Zengin, 2019; Çelebi, vd., 2015).

Toksik liderlerin bir alt kümesini ise toksik yöneticiler oluşturmaktadır. Toksik yöneticiler, biz demek yerine ben demeyi tercih eden, kurumla ilgili başarıların sadece kendilerine, başarısızlıkların ise diğer çalışanlara ait olduğunu düşünen, yapıcı yerine yıkıcı bir dil kullanan, egolarının tatmin edilmesini isteyen, ne istediğinin anlaşılması ve iş birliği içerisinde çalışılması güç kişilerdir (Eğinli ve Bitirim, 2008). Toksik çalışanlar ise tıpkı toksik yöneticiler gibi, diğer çalışanları kendileri gibi olmaya zorlayan, örgüt kültürüne aykırı davranan, saldırgan davranışlar gösteren, örgüt içerisinde zamanla olumlu duygu ve düşüncelerin ortadan kaldırmasına sebebiyet vererek toksik bir örgüt ikliminin oluşmasına zemin hazırlayan, özsaygıları ve öz farkındalıkları düşük kişilerdir (Kırbaç, 2013; Kılıç, 2019). Belirlediği hedefler doğrultusunda ilerleme gösteremeyen, çalışanların iş birliğinden uzaklaşarak kendi çıkarları doğrultusunda hareket ettiği, örgütsel karar alma sürecinde etkin rol oynayamadığı ve iş tatminin yetersiz olduğu, stresli bir örgüt ikliminin hâkim olduğu ve değişime açık olmayan örgütler, toksik örgütlerdir (Kırbaç, 2013).

Toksik bir örgüt kültüre sahip okullarda, belirlenen ortak bir amaca yönelik iş birliği yoktur, olumsuz bir tutum hâkimdir, öğretmen ilişkileri çelişkilidir ve öğrencilerin başarılı olabilme potansiyelinden şüphe edilmektedir (Ergin, vd., 2022). Yöneticilerin görüşlerine göre öğretmenlerin neden toksik davranışlar gösterdiği, bunun nedenlerinin bilinmesi, bu davranışların sınıf ve okul yönetimine etkisinin nasıl olduğunun belirlenmesi, okul iklimi ve okul yönetim süreçleri ve dolaysıyla okulun akademik performansına nasıl yansıdığı oldukça önemli bir durumdur. Bu kapsamda bu araştırmanın amacı, toksik öğretmen hakkında yönetici görüşlerini incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul yöneticisi olarak toksik öğretmen hakkında görüşleriniz nelerdir?
2. Toksik öğretmenlerin sınıf yönetimine etkileri nelerdir/nasıldır?
3. Toksik öğretmenlerin okul yönetimine etkileri nelerdir/nasıldır?
4. Toksik öğretmenler ile yaşadığınız sorunları nasıl çözüyorsunuz?

**Yöntem**

*Araştırmanın Yöntemi:* Bu araştırma toksik öğretmen hakkında yönetici görüşlerinin derinlemesine incelemesini amaçladığı için olgubilim deseninde düzenlenmiş nitel bir çalışmadır. Olgu bilim deseni, bir problemin durumunun çözümüne ilişkin gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerini kullanan nitel araştırma, daha önceden bilinen veya fark edilmemiş problemlerin algılanmasına, probleme ilişkin doğal olguların gerçekçi bir şekilde ele alınmasına yönelik öznel-yorumlayıcı bir süreci ifade etmektedir (Seale, 1999; aktaran: Türnüklü, 2000).

*Çalışma Grubu:* Nitel bir çalışma olan bu araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Samsun İli Merkez İlçelerindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan okul müdürlerinden, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle belirlenen 18 okul müdüründen oluşmaktadır.

*Veri Toplama Araçları:* Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılarca geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yapılmıştır. Görüşme, araştırma cevabı aranılan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden veri toplama şeklinde ifade

edilebilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011). Form oluşturulurken, alanında uzman iki öğretim üyesine inceletilmiş ve onların önerileri doğrultusunda oluşan sorular dört okul müdürüne okutulmuş ve onlardan da gelen öneriler doğrultusunda forma son şekli verilmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmeler yaklaşık 35-40 dakika sürmüştür. Görüşme, bizzat araştırmacılarca yüz yüze yapılmıştır. Görüşme öncesi katılımcılara araştırmanın amacından söz edilmiş ve bilgilerin üçüncü şahıslarla paylaşılmayacağı ve kodlar aracılığıyla verilerin isimlendirileceği, istedikleri takdirde görüşmeden ayrılabilecekleri beyan edilmiştir.

*Verilerin Analizi:* Elde edilen verilerin analizinde nitel veri analizi tekniklerinden olan betimsel ve içerik analiz yöntemlerinden yararlanılmıştır. Betimsel analizde veriler önceden araştırmacı tarafından kategori ve temalara ayrılır, veriler açık ve anlaşılır bir dille tanımlanır ve ilişkilendirmeler yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Okul müdürleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen verilerden temalara, temalardan kategoriler ve kodlar oluşturulmuştur. Buna göre tablolar oluşturulmuş ve yorumlanmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Okul yöneticilerinin bakış açısıyla, okullarda görev yapan öğretmenlerin örgüte ve örgüt içerisindekilere zarar verici, yıkıcı davranışlar olarak nitelenen toksik davranışlarının belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada; eğitim-öğretim süreçleri kapsamında bazı öğretmenlerin öğrencilerle, öğretmenlerle kendi aralarındaki ilişkilerinde, veliler ile olan ilişkilerinde ve nihayetinde okul yönetimi ile olan ilişkilerinde söz konusu davranışları sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin sergiledikleri toksik davranışlar, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmayı sağlaması beklenirken, aksine bir tutumla onların öğrenmelerini güçleştirmektedir. Toksik davranışların olumsuz etkisi sadece öğrenme ile ilişkili değildir. Toksik davranış sergileyen öğretmenlerin öğrencilerine bağırması ve sürekli hakaret etmesi, velilerin de toksik öğretmenler tarafından okul yönetimine karşı kışkırtılması, söz konusu öğretmenlerin kendi arasında sürekli tartışmaları ve alınan bütün kararlara karşı çıkmaları, öğrenciler ile toksik öğretmenler arasında sürekli huzursuzluklar yaratması bu davranışların sadece öğretime değil, okul iklimine de verdiği zararı ortaya koymaktadır. Yöneticilerin bakış açışına göre 'biz' yerine 'ben' diyen ve başarıların sadece kendilerine ait olduğunu benimseyen toksik öğretmenlerin; değer bilmezlik, çıkarcılık, bencillik ve olumsuz ruhsal durum davranışları göstermesinin kurum iklimine ve okul uyumuna zarar verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Toksik öğretmenleri olumlu bir öğrenme ortamı içerisine dâhil etmek için, yöneticilerin bu kişileri tespit edip etkili bir iletişim ve iş birliği halinde kendi liderlik yeteneklerini kullanarak okul yönetimini başarılı bir şekilde sürdürmeleri gerekmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Toksik, yönetim, okul, müdür

**Kaynakça**

Akbulut, D. ve Yavuz, E. (2022). Örgütlerde toksik liderlik davranışı: Betimsel içerik analizi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*. 5(2). 107-122.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştirma Yöntemleri Kitabi.* Baskı) Pegem Akademi, Ankara.

Çelebi, N., Güner, H. ve Yıldız, V. (2015). Toksik liderlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*. 4(1). 249-268.

Eğinli, A. ve Bitirim, S. (2008). Kurumsal başarının önündeki engel: Zehirli (toksik) iletişim. *Selçuk İletişim Dergisi. 5*(3). 124-140.

Ergin, O., İltaş, İ., Gülnar Çeliğ, C., Balcı, C. ve Cerit, Ö. (2022). Okul müdürlerinin demokratik liderlik davranışları ile okul kültürü arasındaki ilişki. *Journal of Social and Humanities Sciences Research.* 9(87). 1770-1775.

Karlı, B. (2022). *Okul müdürlerinin toksik liderlik davranışına ilişkin öğretmen görüşleri.* Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, İstanbul.

Kılıç, M. (2019). *X ve Y kuşaklarındaki toksik liderlik algılarının örgütsel bağlılık, psikolojik iyi oluş ve bireysel performans üzerindeki yansımaları.* Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı Yönetim ve Organizasyon Bilim Dalı, Kocaeli.

Kırbaç, M. (2013). *Eğitim örgütlerinde toksik liderlik.* Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Malatya.

Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *24*(24), 543-559.

Türk Dil Kurumu (2023). Güncel Türkçe Sözlük. Erişim: 6 Ağustos 2023, https://sozluk.gov.tr/.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin.

Zengin, M. (2019). Toksik liderlik: Kavramsal bir çözümleme. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*. 8(4). 2754-2766.

# Kadın Okul Müdürlerinin Cam Tavan Deneyimleri

Evrim Erol
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi

Burcu Akkaya
MEB

Aysun Bay Dönertaş
MEB

**Problem Durumu**

Dünya genelinde ve özellikle Türkiye'de, kadınların yönetici pozisyonlarına erişiminde ve bu pozisyonlarda ilerlemesinde toplumsal cinsiyet rolleri ve önyargılar temelli engellerle karşılaşıldığı bilinmektedir. Okul yöneticiliği ise bu engellerin en belirgin olduğu alanlardan biridir. Kadınların ev ve aile işleriyle daha fazla ilişkilendirilmesi, yöneticilik pozisyonlarına olan ilgilerini azaltabilirken, toplumsal önyargılar ve destek/fırsat eşitsizliği de kadınların bu pozisyonlarda ilerlemesini zorlaştırmaktadır. Eğitim sektörü, bireylerin yeteneklerini ve potansiyellerini en üst düzeye çıkarmalarını sağlama misyonuna sahiptir. Ancak, bu sektörün liderlik kademelerine gelindiğinde, kadınların kariyer ilerlemeleri önündeki engeller hala büyük bir sorun teşkil etmektedir. "Cam tavan", kadınların üst düzey pozisyonlara ulaşmalarını engelleyen görünmez bir bariyer olarak tanımlanır ve birçok sektörde olduğu gibi eğitim sektöründe de kadın liderler için önemli bir problem olmaya devam etmektedir.

1986 yılında Carol Hymowitz ve Timothy Schellhardt'ın The Wall Street Journal'da yayımladığı bir makale ile literatüre kazandırılan "cam tavan" fenomeni, kadınların kariyer ilerlemeleri sırasında üst düzey pozisyonlara erişimlerini kısıtlayan, genellikle görünmez engelleri tanımlar (Longo & Straehley, 2008). Cam tavan, bir örgütün resmî belgelerinde yazılan ya da toplantılarda tartışılarak karar verilen bir konu olmaktan ziyade görülemeyen, gizli ve konuşulmayan bir olgudur (Wilson, 2014). Frazier'e (2005) göre kadınların üst düzey konumlarda yeterince görev yapamamalarında yeterli eğitim ve deneyime sahip olamamalarının etkisi vardır. Kadınların deneyim eksikliğinin bir nedeninin de iş fırsatlarına ulaşma olanaklarının erkeklerle eşit düzeyde olmamasıdır. Bu kavram, sadece cinsiyet ayrımını değil, ırk, din ve cinsel tercih gibi çeşitli sosyo-demografik özelliklere dayalı ayrımcılıkları da kapsamaktadır. Günümüzün sosyo-ekonomik dinamikleri bağlamında incelendiğinde, cam tavan sendromunun özellikle küreselleşme ve teknolojik inovasyonun yaşamın her yönünü etkilediği bu çağda önemli bir mesele olarak ele alınması gerekmektedir. Kadınların iş gücüne katılımlarının artmasına rağmen, bu ilerleme kurumsal seviyede üst düzey yönetici pozisyonlarına yansımamış, yönetici kadroları erkek dominasyonunu korumaya devam etmiştir (Jain & Mukherji, 2010). Liderlik ve cinsiyet odaklı literatür incelemeleri, kadınların kariyer yollarında cam tavan engeliyle karşılaştıklarını ve bu durumun genel cinsiyet eşitsizliği problemini derinleştirdiğini ortaya koymaktadır (Haslam & Ryan, 2008). Eğitim sektörü perspektifinden bakıldığında ise 20. yüzyılın başından itibaren cinsiyet ve ırk temelli eşitsizliklerin ele alındığı literatür zenginliğine karşın, cam tavan fenomeninin bu alanda yeterince araştırılmadığına dikkat çekmek gerekmektedir (Aslanargun, 2012). Genel iş yaşamı literatüründe bu konunun derinlemesine ele alındığını göz önünde bulundurarak, eğitim sektöründe bu boşluğun doldurulmasına yönelik daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğunu ifade edebiliriz. Eğitimde cinsiyet eşitliğinin sağlanması, toplumsal cinsiyet eşitliğinin temel bir parçasıdır. Ancak, okul müdürlüğü gibi liderlik pozisyonlarında cinsiyet dengesizliği devam ederse, bu eşitliğin tam anlamıyla sağlanması zorlaşacaktır. Bu nedenle, kadın okul müdürlerinin cam tavan deneyimlerini anlamak, eğitim sektöründe cinsiyet eşitliği için atılması gereken adımlar hakkında bize değerli bilgiler sunacaktır.

**Yöntem**

Bu araştırmada özel bir duruma ait derinlemesine bilgi edinilmesi amaçlandığı için nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgu bilim (fenomenoloji) deseni tercih edilmiştir. Nitel araştırma, sözcük ve imaj gibi sayısal olmayan verilerin toplanmasına ve oluşturulmasına dayalı ampirik bir araştırma yaklaşımıdır. Fenomenoloji ise günlük yaşamda farklı biçimlerde ortaya çıkan, dolayısıyla da anlaşılması ve kavranmasında farklılıkların olduğu olguları yaşayan ve bu olguları dışa vurabilecek temel özelliklere sahip kişilerden ayrıntılı bilgi edinilmesi için uygun bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2017). Bu araştırma, Türkiye'deki kadın okul müdürlerinin cam tavan deneyimlerini fenomenolojik bir yaklaşım ile ele alarak, bu deneyimlerin nasıl yaşandığını, hangi zorlukların ve fırsatların karşısına çıktığını ve bu süreçte kadın okul müdürlerinin nasıl stratejiler geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Fenomenolojik analiz, bireylerin deneyimlerini anlamak için bir yöntemdir. Bu yöntem, bireylerin yaşadığı olayları ve bu olayların bireyler üzerindeki etkilerini derinlemesine anlamamızı sağlar. Bu yaklaşımın tercih edilmesinin sebebi, katılımcıların sadece düşüncelerine değil, aynı zamanda yaşadıkları deneyimlere de odaklanmaktır.

Araştırmada, cam tavan durumuna ilişkin kadın okul yöneticilerinin yaşadığı tecrübeleri anlama ve bu tecrübeler hakkında detaylı bir kavrayış elde etme amacıyla amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Amaçlı örnekleme, derin bilgiye ulaşma potansiyeli olan durumların detaylı incelenmesini sağlar (Patton, 2015). Çalışma grubunun oluşturulmasında ise odaklanılan durumun öznel yapısı düşünülerek, maksimum çeşitlilik örnekleme yaklaşımı benimsenmiştir. Bu yaklaşım, çeşitli perspektifleri temsil eden, ancak genelde küçük bir örneklem grubu oluşturmayı hedefler. Fikir şudur: Eğer oldukça çeşitli bir grup içerisinde belirli deneyimler paylaşılıyorsa, bu durum önemli bir gözlem olarak kabul edilir (Patton, 2015). Bu bağlamda, çalışma grubu ilkokul, ortaokul ve lise yöneticileri arasından seçilmiştir. Görüşmeler sırasında doyum noktasına ulaşılan 56 kişilik bir çalışma grubunda karar kılmıştır. Bu sayıdaki bir çalışma grubu nitel araştırmalarda sıkça karşılaşılan

bir durum olmamasına karşın, toplanan görüşlerde benzerliklerin gözlemlenmesi, katılımcıların deneyimlerinden daha çok şey öğrenilmesine destek sağlayabilir. Seçilen bu yöneticilere yönelik bir kriter olarak, okul işleyişine aşina olmalarını sağlayacak en az iki yıllık yöneticilik deneyimine sahip olmaları beklenmiştir.

Veri toplama tekniği olarak fenomenolojik araştırmalarında sıklıkla kullanılan görüşme tekniği seçilmiştir. Görüşmelerde ilgili alanyazına bağlı hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan açık uçlu sorularla, olgulara ilişkin yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmak için katılımcılarla etkileşim kurulması ve sondalar yoluyla bağlamın derinlemesine irdelenmesi amaçlanmıştır. Verilerin analizi için görüşmelerdeki ortak kavramlar belirlenip açık kodlama yapılmıştır. Ardından eksensel (odaklı) kodlama, ile katılımcı ifadelerinden yola çıkılarak farklılaşma kaynakları temel alınarak kodlar kontrol edilmiştir. Son olarak seçici (kavramsal) kodlama yapılmıştır. Veriler kavramsal çerçeve ile karşılaştırılarak tema oluşturmaya geçilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma, okullarda kadın yöneticilere karşı yaygın bir önyargının olduğunu ortaya koymaktadır. Bu önyargı hem meslektaşlardan hem de velilerden gelmektedir. Toplumun kadınlara atfettiği tradisyonel roller, beceriksizlik algısı ve duygusallık gibi nedenlerle beslenen bu önyargılar, kadın yöneticilere yönelik mobbing, küçümseme ve yetersizlik algısı gibi olumsuz etkilere neden olmaktadır. Ayrıca kadın okul yöneticileri hem bireysel hem de toplumsal seviyede birçok engelle karşılaşmaktadırlar. Bu engeller; yerleşik yönetici engeli, toplumsal önyargılar, kişisel sorumluluklar, siyasi ve bürokratik engeller, mülakat sürecinin adaletsizliği ve kadınların kendi içlerindeki önyargılar ve öz-güvensizliklerini içermektedir.

Eğitim kurumlarında, özellikle kadın yöneticilerin karşılaştığı özgül zorluklar ve avantajlar bulunmaktadır. Bu zorluklar ve avantajlar, öğrenci ilişkileri, eğitim yönetimi ve toplumsal cinsiyet normlarına olan etkileriyle öne çıkar. Öğrenci ilişkilerinde, özellikle erkek öğrencilerle olan başlangıçtaki etkileşimlerde, kadın yöneticilere karşı bir otorite ve saygı eksikliği algısı ortaya çıkabilir. Bu durum, ataerkil toplum yapısının yansıması olarak, kadın yöneticilere yaptırım uygulama yeteneğinin sınırlı olduğu algısıyla da desteklenebilir. Ancak, bu zorlukların yanı sıra kadın yöneticilerin bazı avantajları da bulunmaktadır. Özellikle kız öğrencilerle olan ilişkilerinde, empati ve duygusal anlayış yetenekleri ile öne çıkarlar. Öğrenciler genellikle kadın yöneticilere sorunlarını rahatça açabilecekleri, onlara daha kolay güvenebilecekleri bir figür olarak bakarlar. Ayrıca, kadın yöneticilerin varlığı, kız öğrencilere pozitif bir rol model oluşturarak onların gelecekteki liderlik hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olabilir. Ancak, bu avantajlara rağmen, kadın yöneticilerin sayısının okullarda hala sınırlı olması ve karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmeleri için destek mekanizmalarının eksik olması, cinsiyet eşitliği ve fırsat eşitliği konularında endişelere neden olmaktadır. Özellikle, kadın yöneticilere yönelik toplumsal önyargılar, rekabet algıları ve yükselme süreçlerinde yaşanan engeller, bu problemi daha da karmaşık hale getirmektedir. Öte yandan, bu engellerin aşılması için bir dizi önlem önerilmektedir: Pozitif ayrımcılık, eğitim ve farkındalık programları, esnek çalışma saatleri, adil ve şeffaf mülakat süreci ve kadınların kişisel gelişimine yönelik destekler.

**Anahtar Kelimeler**: Cam tavan sendromu, kadın okul müdürleri, kamu eğitim kurumları

**Kaynakça**

Aslanargun, E. (2012). Do women principals really face with barriers ın schools? critics of glass ceiling syndrome in Turkey. International Online Journal Of Educational Sciences, 4 (2), 255-264.

*Frazier, E. M. (2005). Glass Ceiling: Fact or Myth. NAAAS Conference Proceedings (1929-1948), Scarborough.*

Haslam, S. A., & Ryan, M. K. (2008). The road to the glass cliff: Differences in the perceived suitability of men and women for leadership positions in succeeding and failing organizations. The Leadership Quarterly, 19(5), 530–546. https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2008.07.011

Jain, N. & Mukherji, S. (2010). The perception of "glass ceiling" ın Indian organizations: An exploratory study. South Asian Journal Of Management, 17 (1), 23-42.

Longo, P. & Straehley, C. J. (2008). Women's Efforts To Gain Status In Surgery. Gender Medicine, 5(1), 88-100. https://doi.org/10.1016/S1550-8579(08)80011-3

Patton, M. (2015) Qualitative research and evaluation methods. 4th Edition, Sage Publications, Thousand Oaks.

*Wilson, E. (2014). Diversity, culture, and the glass ceiling. Journal of Cultural Diversity. 21(3). 83-90.*

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2017). Nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.

# Öğretmenlerin Öznel İyi Oluşu ile Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Mehmet Alp Odabaşı
MEB

Evrim Erol
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi

**Problem Durumu**

İnsanların kendilerini ifade etmelerinden öte kendilerini ispat etmeye çalıştığı günümüz dünyasında liderlik, tüm yetenek ve becerileriyle vizyonlarını gerçeğe dönüştürebilen insanların eseridir. Liderler, lider olmak için değil, kendileri olmak hayatlarını yaşamak ve keyif almak için yola çıkarlar. Buradaki esas olan insanların kendilerini tam olarak ifade edebilmeleridir. Bu ifade bir değer içermeye başladığında, lider olurlar (Bennis, 1999). Öğretmenlerin bir lider olarak diğer öğretmenleri ve öğrencileri etkileyebilmelerinin yolu geçmişte sınıflarının dışına çıkarak bir yöneticilik pozisyonunda olmalarıyla gerçekleşmekteydi. Ancak yirmi birinci yüzyıl öğrencilerinin ihtiyaçlarına cevap verebilmek ve öğrencilerin öğrenmelerini geliştirme yönünde adımlar atabilmek için yapılan çalışmalar yeni bakış açılarının doğmasına ve öğretmen liderliği kavramının ortaya çıkmasına neden olmuştur (Katzenmeyer ve Moller, 2013). Günümüzde okullar öğretmenlerin birbirlerinden öğrenme ve okul gelişimi için birlikte çalışma fırsatının olduğu örgütler olarak görülmektedir (Muijs ve Harris, 2006). Günümüzde okul müdürlerinin liderlik algılarının değişmesinin de etkisiyle öğretmenler sınıflarının ötesinde etkili eğitim öğretim uygulamalarının geliştirilmesinde, meslektaşlarıyla iş birliği içerisinde okulun gelişiminde etkili liderler olarak ön plana çıkmaktadırlar (Frost ve Harris, 2003).

Eğitim-öğretim etkinliklerinin kalitesinin artırılmasındaki önemli konulardan biri de öğretmenlerin öznel iyi oluşlarıdır. Öznel iyi oluş, bireylerin yaşamını oluşturan etkileşim ve deyimlerden ortaya çıkan kişisel bir durumdur ve bireylerin deneyimlerine dair duyduğu olumlu duyguların ve olumsuz duyguların bir değerlendirmesidir (Diener, Lucas ve Scollon 2013). Yüksek öznel iyi oluşa sahip bireyler karşılaştıkları olaylara ve olgulara karşı olumlu değerlendirmeleri sayesinde hoş duygular içerisindedirler. Düşük öznel iyi oluşa sahip bireyler ise endişe, bunalım, öfke gibi hoş olmayan duygular yaşarlar (Myers ve Diener; 1995). Öğretmenler okullarda konumsal liderlik anlayışından farklı liderlik rolleri üstlenerek eğitim-öğretimin geliştirilmesine öncülük etmede önemli etkiye sahiptirler. Öğretmen liderler sınıf içi eğitim süreçleri yönetirken meslektaşlarına ve okuldaki diğer paydaşlara rehber olarak iş birlikçi ve öğrenci merkezli çalışarak okul gelişimi için olumlu bir ortam oluştururlar. Alanyazın incelendiğinde öğretmenler üzerine yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin öznel iyi oluşları ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkiyi ortaya çıkaran bir araştırmaya ulaşılamamıştır.

Bu araştırma öğretmenlerin olumlu, olumsuz duygularıyla ve yaşam doyumlarıyla ilişkili olarak liderlik algılarının artırılmasına; böylece öğretmenlerin refahını ve yaşamdan aldıkları doyumu artırırken, eğitim-öğretim faaliyetlerinin öğretmen liderliği kapsamında geliştirilmesinde katkı sağlayabilir. Örgütsel yapıdaki okullarda çalışan öğretmenlerin öznel iyi oluşları, öğretmenlerle diğer öğretmenlerin ve öğretmenlerle öğrencilerin etkileşimini etkiler. Bu doğrultuda ülkemizde eğitim-öğretim örgütlerinde öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının olumlu ya da olumsuz etkilerinin bireysel olarak düşünülemeyeceği, etkilerinin öncelikle öğrenciler daha sonra eğitim-öğretim faaliyetleri ve son olarak toplumsal boyutlarda olacağı açıktır. Bu araştırma, öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerini ortaya koyarken aynı zamanda öznel iyi oluşlarının iyileştirilmesine katkı sağlayabilir. Sonuç olarak, öğretmenlerin öznel iyi oluşu ile öğretmen liderliği arasındaki ilişki, okul gelişimi için ve eğimin sisteminin kalitesini artırmada dikkate alınması gereken bir faktördür. Bu çalışma öğretmenlerin liderlik algılarını, öznel iyi oluş düzeylerini ve aralarındaki ilişkiyi ortaya çıkararak eğitim-öğretim etkinliklerinin ve öğretmenlerin performanslarının geliştirilmesinde olumlu etkiyle katkıda bulunabilir.

**Yöntem**

Bu araştırmada, öğretmenlerin öznel iyi oluşu ile öğretmen liderliği arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda, araştırma nicel araştırma yaklaşımlarından ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Tarama araştırmaları, farklı özelliklerin ve bu özelliklerin dağılımı hakkında bilgi verirler ve değişkenlere dayalı verilerin ilişkilerinin güçlü ve zayıf olduğu yerlerin ya da ilişki olup olmadığının görülmesini sağlarlar (Robson, 2015). İlişkisel tarama modelleri ise en az iki değişkenin arasındaki değişimlerin varlığını ve seviyesini belirlemeye çalışır (Karasar, 2012).

Araştırmanın evrenini Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel olmak üzere tüm okullarda aktif olarak çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminin belirlenmesi aşamasında uygun örnekleme tekniği kullanılmıştır. Uygun örnekleme tekniği, evreni temsil ettiği düşünülen örneklem büyüklüğüne ulaşılıncaya kadar en ulaşılabilir ve uygun kişilerden veri toplanmasıdır (Robson, 2015; Gürbüz ve Şahin, 2018). Mümkün olan her bölgeden öğretmene ulaşılmaya çalışılmış ve araştırmanın örneklemi farklı illerde görev yapan 514 öğretmenin katılımıyla oluşturulmuştur.

Araştırmada veri toplama araçları olarak "Öğretmen Liderliği", "Öğretmen Öznel İyi Oluş" ölçekleri kullanılmıştır. Wang ve Xia (2020) tarafından geliştirilen öğretmen liderliği ölçeği Akyürek ve Özdemir (2021) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Ölçek 19 ifade içermektedir ve beşli Likert tipinde derecelendirilmiştir. Ölçek, öğretim ve mesleki gelişime

liderlik etmek (8 ifade), öğretmen liderlerin özellikleri (4 ifade), okul çapında karar alma sürecine katılım (4 ifade) ve çeşitlilik ve sürekli gelişim (3 ifade) olmak üzere 4 boyuttan oluşmaktadır. Renshaw, Long ve Cook (2015) tarafından geliştirilen öğretmen öznel iyi oluş ölçeği Ergün ve Sezgin Nartgün (2017) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Ölçek 4 ifadeden oluşan okul bağlılığı (prososyal ilişkiler) ve yine 4 ifadeden oluşan öğretim yeterliliği olmak üzere 2 boyuttan ve 8 ifadeden oluşmaktadır. Öznel iyi oluş ölçeği beşli Likert tipinde derecelendirilerek uygulanmıştır. Ölçeklerin yapı geçerliği açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analiziyle (DFA) test edilmiş, güvenilirlik için ise Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır.

Verilerin analizinde öğretmenlerin öğretmen liderliğine ve öznel iyi oluşlarına ilişkin algılarının belirlenmesi için katılımcıların ölçek boyutlarından aldıkları ortalama puanlar ve standart sapmalar incelenmiştir. Araştırma değişkenleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için ise Pearson Korelasyon testi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında öğretmen algılarındaki farklılıkların incelenmesine yönelik iki boyutlu demografik değişkenler için t testi, üç boyutlu değişkenler için One-Way ANOVA testi kullanılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin öznel iyi oluşları hem toplamda hem de boyut bazında orta yüksek seviyededir. Öğretmenlerin öznel iyi oluşları ve alt boyutlarının ortalama puanları; yaş, cinsiyet, mesleki kıdem ve örgütsel kıdem değişkenlerinde anlamlı bir farklılık göstermezken öğretmen öznel iyi oluşun alt boyutu olan okul bağlılığı boyutunun ortalama puanları, okul türüne ve branşa göre anlamlı olarak değişmektedir. Öğretmenler öğretim ve mesleki gelişime liderlik etmek ve öğretmen liderlerin özellikleri boyutları ile öğretmen liderliği genelini orta yüksek seviyede algılarlarken okul çapında karar alma sürecine katılım ve çeşitlilik ve sürekli gelişim boyutlarındaki algıları orta seviyededir. Öğretmen liderliği genel ortalama puanları; yaş, okul türü, örgütsel kıdem ve branş değişkenlerine göre, öğretim ve mesleki gelişime liderlik etmek boyutunun ortalama puanları; yaş, cinsiyet, okul türü, mesleki kıdem ve branş değişkenlerine göre, öğretmen liderlerin özellikleri boyutunun ortalama puanları; yaş ve branş değişkenlerine göre, okul çapında karar alma surecine katılım boyutunun ortalama puanları; yaş, mesleki kıdem, örgütsel kıdem ve branş değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Çeşitlilik ve sürekli gelişim alt boyutunun ortalama puanları ise yaş, cinsiyet, okul türü, mesleki kıdem, örgütsel kıdem ve branş değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Araştırmada öğretmenlerin öznel iyi oluş ve alt boyutları ile öğretmen liderliği ve alt boyutları arasında pozitif anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Son olarak öğretmen öznel iyi oluşun, öğretmen liderliğini yordadığı tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler**: Eğitim liderliği, öğretmen iyi oluşu, öğretmen liderliği, öznel iyi oluş

**Kaynakça**

Akyürek, M. İ. ve Özdemir, M. (2021). Öğretmen liderliği ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 488-500.

Bennis, W. (1999). *Bir lider olabilmek* (U. Teksöz, Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık

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

Ergün, E. ve Sezgin Nartgün, Ş. (2017). Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 385-397.

Frost, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership: Towards a research agenda. *Cambridge journal of education*, 33(3), 479-498.

Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Katzenmeyer, M. & Moller, G. (2013). *Uyuyan devi uyandırmak öğretmen liderler yetiştirmek* (3. Basımdan Çeviri). S. Özdemir (Çev. Ed.). Ankara: Nobel.

Muijs, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership Improvement through empowerment? An overview of the literature. *Educational management & administration*, 31(4), 437-448.

Myers, D. G., & Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science*, 6(1), 10– 9.

Renshaw, T. L., Long, A. C., & Cook, C. R. (2015). Assessing teachers' positive psychological functioning at work: Development and validation of the teacher subjective wellbeing questionnaire. *School Psychology Quarterly*, 30(2), 289.

Robson, C. (2015). (Çınkır, Ş. ve Demirkasımoğlu, N., Çev.). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri Gerçek Dünya Araştırması*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Wang, M., & Xia, J. (2022). A scale for measuring teacher leadership in early childhood education in China: Development and validation. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(4), 649-671.

# Okul Müdürlerinin Öz Yeterlik Algıları ile Çatışma Yönetim Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Gökhan Said Mamak
MEB

Evrim Erol
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi

**Problem Durumu**

İletişim, hayatımızda büyük önem taşıyan bir süreçtir. Örgütlerdeki birimler arasında günlük bilgi ve verilerin alışverişi olan iletişimdeki sıkıntılar çatışmanın sebebidir. İletişim sekmeye uğradığında bilgi yerine değer yargıları ön plana çıkacak, çeşitli değer yargıları da örgüt içerisinde çatışmaya neden olacaktır (Ertürk, 2004). Bu yüzden iletişimin doğru kurulması önem arz etmektedir ki çatışma ortamına zemin oluşturulmamalıdır. Çatışma konusundaki birçok araştırma yönetimlerin %20'lik zamanını çatışmaları çözmekle geçirdiklerini ortaya koymaktadır (Topaloğlu, 2011). İnsanların kişisel özellikleri ve bakış açılarındaki farklılıklar hem kişi hem de gruplar arası çatışmaları kaçınılmaz hale getirmektedir (Özdevecioğlu ve Çelik, 2009). Yönetimin esas hedeflerinden biri, örgütteki bu tür davranış çeşitliliklerini minimuma indirerek, davranışlarda tekdüzeliği sağlamak ve güvenilir davranış tarzları oluşturmaktır.

Okul içindeki çatışma süreçleri sistemin doğru ve düzgün işleyebilmesi için önemli bir yer tutmaktadır bu süreçte öz yeterliğin de rolü oldukça büyüktür çünkü okul müdürlerinin öz yeterlik seviyeleri bu süreci etkileyen en önemli etkenlerden biridir. Türkiye'de eğitim merkezli öz-yeterlik konusunda yapılan çalışmaların çoğunluğu, farklı alanlardaki öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının incelenmesi üzerinedir (Berkant ve Ekici, 2007). Ancak bu araştırmada öğretmenlerden çok okul müdürlerinin öz yeterliği ve çatışma yönetim stilleri üzerinde durulmuştur. Köybaşı'na (2016) göre de öz yeterlik; okul müdürünün öz-yeterliği, okulun var olma hedefini devam ettirmek ve okulu her açıdan geliştirebilmek amacıyla yöneticide var olması gereken bilgi ve kapasite ile yükümlülüklerini yerine getirebileceğine yönelik taşıdığı inançları içerir. Okul müdürünün kendi bilgi ve kabiliyetiyle birlikte, okul çevresiyle diyaloğu süresince edindiği deneyimler de yöneticilikteki öz-yeterliğinin önemli bir göstergedir. Okul yöneticisi olan kişinin okulun hedeflerini gerçekleştirebilmesi için yönetici olarak kendisinde var olan yeterliğe dair inancı zayıf olursa bu durum okulu istendik düzeydeki hedeflerine ulaştırmaz. Öz yeterlik inançları yüksek olan okul yöneticilerinin ise çalıştıkları kurumda eğitim dönemini daha verimli ve kaliteli hale getirmeleri ümit edilir. Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere öz yeterliği yüksek olmayan bir müdür okul ve çevresini olumsuz etkileyeceği için çatışmanın kaynağı bizzat kendisi olacaktır. Sonuç itibariyle örgütlerde kişiler arası iletişimsizlikten, kişisel farklılıklardan veya farklı değer yargılardan dolayı çatışmaların oluşması gayet doğaldır. Bu durum yönetim için büyük bir sorun olması nedeniyle bir şekilde bertaraf edilmesi oldukça önemlidir. Bu çalışmada tüm örgütlerde olduğu gibi çatışmanın kaçınılmaz olduğu yerlerden biri olan okullardaki okul müdürlerinin çatışma yönetim stilleri ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Alanyazında çatışma üzerine çok fazla araştırma yapılmıştır, ancak çatışma yönetiminin okul müdürlerinin öz yeterliklerine etkisi, dolayısıyla okul iklimine etkisi üzerine çalışmalar çok sınırlıdır. Ayrıca eğitim sisteminde büyük değişimler olmuş ve imkânı olan okullarda yapılan faaliyetler ve kazanılan başarılar nedeniyle okul, dolayısıyla okul müdürü başarılı olarak nitelendirilmekte ya da tam tersi olmaktadır. Okulun başarısı sadece akademik başarıyla ölçülmemelidir. Okul idaresi ve öğretmenler arasında kurum kültürünün oluşabilmesi, öğretmenlerin öğrencilerle iyi bir iletişim kurabilmesi, velilerin ve okul çevresinin okul ile iş birliği içerisinde olması, yerel ve ulusal sosyal aktivite ve yarışmalara katılım sağlanması ve buna benzer eğitime ve sosyal ilişkilere katkısı bulunan her durum okul başarısının ölçülmesinde etkili olmalıdır. Bunların oluşabilmesi için en başta okul müdürleri tarafından ortam ve imkanların sağlanması ve oluşabilecek aksilik ya da çatışmaların iyi bir şekilde yönetilebilmesi ve bu konuda okul müdürlerinin yeterli ve öz yeterliklerinin yüksek olup çevresine pozitif enerji vermesi oldukça önemlidir.

**Yöntem**

Bu araştırmada, okul müdürlerinin öz yeterlik algıları ile çatışma yönetim stilleri arasındaki ilişki incelendiği için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasında herhangi bir değişikliğin olup olmadığını belirleyen ve eğer bir değişiklik varsa seviyesini belirlemeyi amaçlayan modele verilen isimdir. Tarama modelleri geçmişte veya halihazırda var olan bir durumun var olduğu haliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırma konusu olan kişi ya da nesneler kendi koşullarının kapsamında tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2012). Tarama modelinde elde edilen verilerin kullanılmasıyla genellemeler yapılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2017). Bu model çok sayıda kişiden oluşan bir evren ile ilgili ortak bir kanaate ulaşmak için evren içerisinden alınacak örnek ya da örneklem üzerinden gerçekleştirilen düzenlemelerdir. Araştırmanın bağımlı değişkeni, okul müdürlerinin çatışma yönetim stilleridir. Araştırmanın bağımsız değişkenleri okul müdürlerinin öz yeterlik algıları ile demografik özellikleridir. Araştırmanın evreni ulaşılabilirliği ve birbirine yakınlığı nedeniyle Kütahya ve Uşak il ve ilçelerindeki Temel Öğretim ve Ortaöğretim kapsamındaki okulların müdürleri olmuştur. Araştırmada örneklem amaçlı örnekleme yöntemlerinden birisi olan "kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi" tercih edilmiştir. Araştırmaya toplam 343 kişi katılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak *Okul Müdürü Öz Yeterlik Algısı*

*Ölçeği* ile Çatışma Yönetim Stilleri Ölçeği kullanılmıştır. Orijinali Tschannen-Moran ve Gareis tarafından (2004) geliştirilen, Türkçe uyarlaması ise Baltacı (2020) tarafından yapılan okul müdürü öz yeterlik algısı ölçeği 3 alt boyut ve 18 ifade içermektedir. Boyutlar "yönetimsel", "öğretimsel", "etik/ahlak" boyutlarıdır. Ölçekte ters kodlanan ifade bulunmamaktadır. Ölçek, 5'li Likert tipi bir derecelendirme ile değerlendirilmektedir. Orijinali De Dreu, Carsten ve Van Vianen, (2001) tarafından geliştirilen ve Polat ve Metin (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanan çatışma yönetim stilleri ölçeği 5 alt boyut ve 19 ifade içermektedir. Boyutlar "problem çözme", "uzlaşma", "kaçınma", "hükmetme" ve "uyma" boyutlarıdır. Ölçekte ters kodlanan ifade bulunmamaktadır. Ölçek, 5'li Likert tipi bir derecelendirme ile değerlendirilmektedir. Ölçeklerin yapı geçerliği açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analiziyle (DFA) test edilmiş, güvenilirlik için ise Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Verilerin analizinde müdürlerin öz yeterlik algıları ve çatışma yönetim stillerinin belirlenmesi için katılımcıların ölçek boyutlarından aldıkları ortalama puanlar ve standart sapmalar incelenmiştir. Araştırma değişkenleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için ise Pearson Korelasyon testi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında müdür algılarındaki farklılıkların incelenmesine yönelik iki boyutlu demografik değişkenler için t testi, üç boyutlu değişkenler için One-Way ANOVA testi kullanılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmada okul müdürlerinin tüm boyutlarda yüksek düzeyde öz yeterlilik davranışı gösterdiği saptanmıştır ve çatışma yönetim stilleri ile öz yeterlik algıları arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Djigić vd. (2014) ve Mohamed'in (2015) de yaptığı çalışmalarda benzer şekilde katılımcıların öz yeterlik algıları tüm boyutlarda yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir. Öz yeterliğin yüksek veya düşük olması tercih edilen çatışma yönetim stillerini oldukça etkilemektedir. Okul müdürlerinin yönetim stillerinden kaçınma boyutu yerine daha çok problem çözme veya uzlaşma boyutlarını kullandığı görülmektedir. Bu boyutlarda duruma göre, çatışma ya kökten çözülür ya insancıl bir yolla uzlaşılır ya da sıkıntı büyük veya acilse baskı kurularak daha büyük sorunlara engel olunur. Öz yeterliği yüksek olan müdürlerin iki tarafı da memnun edecek olan problem çözme ve uzlaşma boyutlarını kullanmaları okul iklimi ve eğitim ortamını olumlu yönde etkileyecektir. Çankır (2017) yaptığı çalışmada öz-yeterliğin girişimcilik düzeyini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşırken, Hsiao vd. (2011) de yüksek öz yeterliliğe sahip öğretmenlerin diğerlerine göre daha iyi yenilikçi iş uygulamaları gösterdiği bulgusunu elde etmiştir. Bu çalışma bulguları da burada elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Bu araştırmada elde edilen 'okul müdürlerinin en çok problem çözme tekniğini kullanmayı tercih ettiği' bulgusu değerlendirildiğinde; Çatışma yönetimi stillerini inceleyen birçok kişi problem çözme ve uzlaşma yöntemleri hakkında olumlu tutuma sahiptir. Bu konuda bazı yorumlamalar yapmışlardır: Uzlaşmanın başarılı bir şekilde uygulanması, çatışmanın her iki tarafının da iş birliği yapma konusunda iyi niyetli olması durumunda mümkündür. Uzlaşma stratejisi, insanların taleplerini tam olarak karşılayamaz, ancak tarafların karşılıklı anlaşmasına dayandığı için insan doğasına uygun bir çözümdür (Akın, 2008). Problem çözme yöntemi ise çatışmanın kaynağını bulmayı ve tamamen ortadan kaldırmayı amaçlar. Bu amaçla, uyuşmazlığın tarafları, anlaşamadıkları konuları görüşmek üzere yüz yüze görüşürler (Koç, 2016). Bu yöntem, karşı tarafların sorunları tanımlamasına, anlaşmazlık nedenlerini düşünmesine ve alternatifler önermesine olanak tanır. Bu nedenle, anlaşmazlıkları kalıcı olarak çözmenin en iyi yollarından biri olarak kabul edilir (Türkel, 2000). Bununla birlikte araştırma bulgularına göre öz yeterlik algıları düşük olan okul müdürlerinin daha çok tercih ettiği kaçınma yönetimi stili diğer çoğu araştırmacılar tarafından da fazla istendik bir yöntem olmadığı görülmektedir. Çünkü kaçınma yönteminde okul müdürü çatışmayı görmezden gelmekte ve sorundan uzak kalmayı tercih etmektedir. Bu durum bir müddet sorunu söndürür gibi olsa da ilk fırsatta muhtemel daha büyük problemlere sebep olabilmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Çatışma yönetimi, okul müdürü, öz yeterlik

**Kaynakça**

Akın, M. (2008). *Örgütlerde Çatışma, Örgütsel Davranışta Seçme Konular*. Ankara: İlke Yayınevi.

Baltacı, A. (2020). Okul müdürü öz yeterlik algısı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Journal of Humanities and Tourism Research, 10 (1),* 27-40.

Berkant, H. G. & Ekici, G. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde öğretmen öz yeterlik inanç düzeyleri ile zekâ türleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 16, 113-132.

Çankır, B. (2017). Öz-yeterlilik ve değişime karşı direncin girişimcilik eğilimi üzerine etkisi. *Uluslararası Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 3 (2),* 115-124.

De Dreu, Carsten K. W. & Van Vianen, A. E. M. (2001). Managing relationship conflict and the effectiveness of organizational teams. *Journal of Organizational Behavior, 22 (3),* 309–328.

Gordana Djigić, G., Stojiljković, S. & Dosković, M. (2014) Basic Personality Dimensions and Teachers' Self-Efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 112,* 593-602.

Ertürk, M. (2004), *İşletmede yönetim ve organizasyon*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.

Hsiao, H., Chang, J., Tu, Y. & Chen, S. (2011). The impact of self-efficacy on innovative work behavior for teachers. *International Journal of Social Science and Humanity,* 1(1) 31-36.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Koç, C. N. (2016). *İlkokul öğretmenlerinin çatışma yönetimi stratejileri ile iş doyumları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Köybaşı, F. (2016). *Okul yöneticilerinin girişimcilik, öz-yeterlik ve örgütsel bağlılık algılarının analizi (Sivas ili örneği).* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Mohamed, M. B. (2015). *A study of project delay in sudan construction industry.* (Unpublished PhD Dissertation). Universiti Tunku Abdul Rahman, Malaysia.

Özdevecioğlu, M. & Çelik, C. (2009). Örgüt kültürü tipleri itibariyle bireylerin algıladıkları mağduriyet farklılıklarını belirlemeye yönelik bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 23(1),* 95-112.

Polat, S. & Metin, A., M. (2012). The relationship between the teachers' intercultural competence levels and the strategy of solving conflicts. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 1961-1968.

Topaloğlu, C. (2011). Yönetim kuramları ve örgüt içi çatışmalar. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi 6(1),* 249-265.

Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. R. (2004). Principals' sense of efficacy: Assessing a promising construct. *Journal of Educational Administration, 42(5),* 573-585.

Türkel, A. U. (2000). *Toplam kalite bağlamında grup dinamiği ve çatışma yönetimi*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2017). *Nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

# Okullarda Takım Çalışmalarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

Orkun Osman Bilgivar
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

**Problem Durumu**

Eğitim, toplumların gelişimi ve sürdürülebilir geleceği için kritik bir role sahiptir. Eğitim, bireylerin potansiyellerini keşfetmelerini sağlarken aynı zamanda toplumların ilerlemesine katkıda bulunur (UNESCO, 2021). Ancak, eğitim sistemlerinin başarısı, öğretmenlerin yetenekleri, bilgileri ve etkileşimleriyle yakından ilişkilidir. Öğretmenlerin karşılaştığı zorluklar ve gelişim ihtiyaçları da göz ardı edilmemelidir. Öğretmenler, eğitim sürecindeki temel paydaşlardır ve öğrencilerin akademik başarısını şekillendirmede merkezi bir rol oynarlar (Harwell, 2022). Ancak, geleneksel olarak öğretmenlik genellikle bireysel bir çaba olarak görülmüş ve öğretmenler sınırlı bir izolasyon içinde çalışmışlardır. Bu durum, öğretmenlerin karşılaştığı zorluklar ve gelişim ihtiyaçları göz önüne alındığında, öğrenci başarısı ve eğitim kalitesi açısından optimal sonuçların elde edilmesini sınırlayabilir. Özellikle modern eğitim ortamlarında, hızla değişen öğrenme yöntemleri, teknolojik gelişmeler ve öğrenci çeşitliliği gibi faktörler, öğretmenlerin daha fazla işbirliği ve takım çalışması yapmalarını gerektirir (Akiba ve Liang, 2016). Bu noktada, öğretmenler arası takım çalışmasının önemi vurgulanmalıdır. Eğitimdeki bu dönüşüm, öğretmenlerin geleneksel sınırların ötesine geçmelerini ve birlikte çalışarak öğrencilere daha iyi bir eğitim sunmalarını gerektirmektedir. Öğretmenler, farklı deneyimleri ve uzmanlıkları bir araya getirerek, öğrencilere daha geniş bir öğrenme yelpazesi sunabilirler (Erickson, vd. 2005). Ancak, bu yeni yaklaşımın başarılı bir şekilde hayata geçirilmesi için eğitim sistemindeki mevcut yapıların ve süreçlerin gözden geçirilmesi gerekmektedir. Bu açıdan ifade etmek gerekirse araştırmanın problem durumu; öğretmenlerin takım çalışmasının önemine ilişkin görüşleri ve muhtemel çözümler önerileri olarak ifade edilebilir. Okullarda öğretmenler arası takım çalışması, öğretmenlerin profesyonel gelişiminde kritik bir rol oynar. Öğretmenlerin bir araya gelerek deneyimlerini, bilgilerini ve en iyi uygulamalarını paylaştığı bir platform sunar. Bu platform, öğretmenlerin sadece kendi alanlarında değil, aynı zamanda diğer disiplinlerde de yeni bakış açıları kazanmalarını sağlar (Harwell, 2003). Öğretmenler farklı alanlardan gelen meslektaşlarıyla bir araya geldiğinde, farklı öğretim stratejilerini öğrenerek öğrencilere daha zengin bir öğrenme deneyimi sunma fırsatını elde edebilirler (Bümen vd., 2012). Öğretmenler arası işbirliği ve bilgi paylaşımı, öğretmenlerin mesleki gelişimini artırmanın ötesinde, öğrenci başarısını da olumlu yönde etkiler (Akiba ve Liang, 2016). Okullarda gerçekleştirilen işbirliği temelli profesyonel gelişim, öğrencilerin akademik başarısını artırırken aynı zamanda öğretmenlerin kendi öğretim becerilerini de geliştirmelerini sağlar. Okullarda öğretmenler arası takım çalışması, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimine önemli katkılarda bulunur. Öğretmenler, farklı disiplinlerden ve deneyim seviyelerinden gelen meslektaşlarıyla bir araya geldiklerinde, kendi bilgi ve becerilerini genişletebilirler (Erickson, vd. 2005). Bu etkileşim, öğretmenlerin kendilerini sürekli olarak güncellemelerini ve yeni öğrenme deneyimleri yaşamalarını sağlar. Ayrıca, işbirliği temelli profesyonel gelişim, öğretmenlerin pedagojik becerilerini güçlendirirken, öğrenci merkezliliği vurgulayan bir eğitim anlayışının benimsenmesine de katkı sağlar (Bümen vd., 2012). Takım çalışması, öğretmenlerin liderlik becerilerini de geliştirmelerine yardımcı olur. Bir takımın içinde yer almak, öğretmenlere liderlik pozisyonlarında daha etkili olmayı ve yönetim becerilerini güçlendirmeyi öğretir (Harwell, 2003). Öğretmenler, farklı roller üstlenerek işbirliği ve koordinasyon becerilerini geliştirirler. Bu da sadece sınıf içi liderlik rollerinde değil, aynı zamanda okul düzeyinde ve eğitim yönetiminde de daha etkili olmalarını sağlar. Türk eğitim sistemi, okullarda öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimini desteklemek amacıyla çeşitli uygulamalara sahiptir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), öğretmenlerin işbirliği ve profesyonel gelişimini teşvik etmek için çeşitli projeler yürütmektedir (Ertuğ, 2009). Okullarda gerçekleştirilen öğretmenler arası mentorluk programları, meslektaşların deneyimlerini paylaşmalarını ve birbirlerinden öğrenmelerini sağlar. Ayrıca, çalışma grupları ve atölyeler, öğretmenlerin öğretim yaklaşımlarını tartışmalarına, fikir alışverişinde bulunmalarına ve yeni stratejiler geliştirmelerine olanak tanır (Kocabaş ve Gökbaş, 2003). Bu araştırmada yukarıda ifade edilen alanyazın bilgileri ışığında öğretmenlerin algılarına göre okullarda takım çalışmalarını etkileyen faktörlerin incelenmesi amaçlanmaktadır.

**Yöntem**

Bu çalışmada, öğretmenlerin takım çalışmasına ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, katılımcıların deneyimlerini derinlemesine anlamayı ve onların perspektiflerini anlamlandırmayı hedefleyen bir yöntemdir (Creswell, 2013). Çalışma grubu, kolayda örneklem yöntemi kullanılarak belirlenmiş ve 2022-2023 öğretim döneminde İstanbul ilinde görev yapan 14 erkek ve 16 kadın olmak üzere toplamda 30 öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcılar farklı okullardan seçilmiş ve farklı öğretim alanlarını temsil etmiştir. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Her bir öğretmenle 15 ila 20 dakika arasında bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme formu, öğretmenlerin takım çalışmasına yönelik deneyimlerini, görüşlerini ve önerilerini içermektedir. Veriler, içerik analizi yöntemiyle ayrıntılı bir şekilde analiz edilmiştir. İlk aşamada, görüşme transkriptleri dikkatlice incelenerek verilerin genel içeriği anlaşılmaya çalışılmıştır. Ardından, sıkça geçen ifadeler ve alt temalara ayrılmıştır. Bu alt temalar, öğretmenlerin takım çalışmasına yönelik görüşlerini ve deneyimlerini yansıtmaktadır (Creswell, 2013).

Analiz süreci, katılımcıların ifadelerine dayalı olarak derinlemesine bir anlayış elde etmeyi amaçlamıştır. Verilerin kodlanması ve alt temaların oluşturulması aşamasında araştırmacı ve iki alan uzmanı yardımıyla uyuşum yüzdesi formülüyle hesaplanmıştır. Bu adımda, veriler ayrıştırırken birbirine benzeyen ifadeleri gruplandırmak amacıyla kodlar analiz edilmiştir (Huberman & Miles, 1994). Bu yaklaşım, nitel verilerin güvenilir bir şekilde analiz edilmesine yardımcı olmuştur. Çalışmanın güvenirliği ve geçerliliği, araştırmacı tarafından görüşmelerin kaydedilmesi ve analizinde dikkatli bir şekilde hareket edilmesi yoluyla sağlanmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmada elde edilen bulgular incelendiğinde içerik analizi neticesi 105 adet koda ulaşılmıştır Takım çalışmasıyla ilgili kodların kendi içinde oluşturmuş oldukları alt temalar 8 adet olarak tespit edilmiştir. Okullarda takım çalışmalarını artırmak için öğretmenlerce ifade edilmiş ve veri analizi ile ulaşılan ilgili alt temalar ve referans değerler sıralamaları şu şekildedir;

1. *Tüm öğretmenlerin katılım sağlayabileceği okul içi ve dışı çeşitli etkinlikler düzenlenmesi (26),*

2. *Ortak amaca uygun projeler belirlenmesi (18)*

3. *Birbiri ile uyumlu takım arkadaşları (18)*

4. *Öğretmenlerin gönüllü ve İstekli olmaları (17)*

5. *Kurul Komisyon ve Zümre toplantıları (12)*

6. *Okul İdaresinin öğretmen üzerindeki desteği (8)*

7. *Fiziksel durumun yeterliliği (3)*

8. *Müfredat-Plan Programın uygun olması (3)*

Şeklinde öğretmenler tarafından ifade edilmiştir.

İlgili sonuçlar incelendiğinde; en ön seviyede ifade edilen "Tüm öğretmenlerin katılım sağlayabileceği okul içi ve dışı etkinlikler" ile öğretmenler takım çalışmasına açık olduklarına ancak sadece okul ortamı içerisinde yapılan aktivitelerin bunu engellediği düşüncesiyle okul dışında meslektaşlarıyla çeşitli aktiviteler yapmanın takım çalışmasını olumlu yönde etkileyeceğini ifade etmişlerdir. Takım çalışmasını arttırmak için okullarımızda yürütülecek süreçlerin hem okul içinde hem de okul dışında planlanması önem arz etmektedir. Okul dışı aktiviteler, öğretmenlerin takım çalışmasını güçlendirebilecek önemli bir platform sunar (Harwell, 2003). İkinci olarak "Ortak amaca uygun projeler belirlenmesi" ifadesiyle öğretmenler bireysel amaçlarına hizmet etmeyen projelerin içinde bulunmak istememektedirler. Bu sebeple dahil olacakları proje takımlarında kendi bireysel ve mesleki kişisel gelişimlerinin de ön planda tutulduğu takımlarda yer almayı öncelemektedirler. Öğretmenler, ortak amaca yönelik projelerde bir araya gelerek, farklı bakış açıları, deneyimler ve becerilerle zenginleşen bir işbirliği kültürünü benimserler. Bu sayede, farklı alanlardan gelen öğretmenlerin birbirlerinin eksikliklerini tamamlaması ve güçlü yönlerini paylaşması mümkün olur (Pischetola, Moller ve Malmborg, 2023). Araştırma bulgularında önemli bir sonuçta okullarda kurulan takımlarda takım arkadaşlarının yani meslektaşların birbirleriyle olan uyumlarının üst seviyede olmasının önemli olduğunun ifade edilmesidir bu bağlamda öğretmenler arası ilişkilerin ve iletişimin artırılması için çalışmalar yapılması bu iletişim tesis edilince takım çalışmaları aşamasına geçilmesi önerilmektedir. Araştırmanın dördüncü önemli bulgusu ise öğretmenlerin takım çalışmalarına gönüllü ve istekli olmalarıdır ki bu hazırbulunuşluk eğitim dinamikleri içerisinde bilinen bir olgudur. Daha alt sıralarda olmakla beraber çeşitli kurul komisyon ve zümre toplantılarının takım çalışmasına faydalı olacağının öğretmenlerce düşünülmesi takım çalışmasının sistematik yönünü ifade etmektedir. Altıncı aşamada idarenin öğretmenler üzerindeki desteği maddesi ise bir çeşit ödüllendirme yapılacak olan takım çalışmasının karşılığında bir ödül beklentisinin öğretmenlerce ifade edildiğini ortaya koymaktadır yedinci ve sekizinci maddelerde ise okulun fiziksel durumunun yeterliliği veya uygulanacak olan projenin kurulacak takımın imkan ve kabiliyetleri ölçüsünde olup olmadığının irdelenmesi şeklinde anlaşılabilir.

**Anahtar Kelimeler**: Öğretmen mesleki gelişim, takım çalışması, eğitim yönetimi

**Kaynakça**

Akiba, M., & Liang, G. (2016). Effects of teacher professional learning activities on student achievement growth. *The journal of educational research*, 109(1), 99-110.

Bümen, N. T., Alev, A. T. E. Ş., Çakar, E., Gonca, U. R. A. L., & Veli, A. C. A. R. (2012). Türkiye bağlaminda öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(194), 31-50.

Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştirma yöntemleri. Qualitative research methods].* M. Bütün & SB Demir, Trans. *(Eds.).* İstanbul: Siyasal Kitapevi.

Erickson, G., Brandes, G. M., Mitchell, I., & Mitchell, J. (2005). Collaborative teacher learning: Findings from two professional development projects. *Teaching and teacher education*, 21(7), 787-798.

Ertuğ, C. A. N. (2009). Öğretmenlerin meslekî gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 1618-1650.

Harwell, S. H. (2003). *Teacher professional development: It's not an event, it's a process*. Cord, Texas.

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

Kocabaş, İ., & Gökbaş, M. (2003). Eğitimde takım çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 28(130).

Pischetola, M., Moller, J. K., & Malmborg, L. (2023). Enhancing teacher collaboration in higher education: the potential of activity-oriented design for professional development. *Education and Information Technologies*, 28(6), 7571-7600.

UNESCO. (2021). Education for Sustainable Development. Erişim adresi: https://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development

# Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellikleri Konusundaki Çalışmaların Bibliyometrik Analizi

İbrahim Çolak
Trabzon Üniversitesi

**Problem Durumu**

Meslek kavramı, ayırt edici nitelikler ve kurumsal yapı gerektirmesi nedeniyle iş kavramından farklılaşmaktadır. Bununla birlikte bir meslek grubunun üyesi olma, profesyonelliği gerektirmektedir (Hoşgörür, 2017). Profesyonellik, yüksek standartlara ulaşmak ve verilen hizmetin niteliğini geliştirmek için gereksinim duyulan tutumları ve davranışları kapsayan çok boyutlu bir yapıdır (Altınkurt ve Yılmaz, 2014). Profesyonelleşme, varlığı ya da yokluğu şeklinde iki bakış açısıyla ifade edilebilecek bir kavram olarak görülmemektedir. Bunun yerine profesyonelleşme, bir meslek grubunun ortak bilgi birikimini ne ölçüde paylaştığına ve bu bilgileri uygulamaya geçirirken diğerlerinin yararı doğrultusunda ortak standartlara ne ölçüde bağlı kaldığına ilişkin bir süreci ifade etmektedir (Darling-Hammond, 1990). Öğretmenlerin mesleki kimliğini yansıtan öğretmen profesyonelliği ise (Day, 2002), meslekte iyi olma, en üst standartları yerine getirme ve mükemmele ulaşma gibi mesleki yeterliklere odaklanmaktadır (Demirkasımoğlu, 2010). Alanyazında öğretmen profesyonelliğinin tanımı üzerine farklı bakış açıları bulunmaktadır. Bu nedenle, öğretmen profesyonelliğini tanımlamak yerine, kavramı barındırdığı bileşenleri üzerinden açıklamak daha uygun olacaktır. Örneğin, Appleyard ve Appleyard (2014) öğretmen profesyonelliğinin alan uzmanlığı, sürekli öğrenme, öğretme uzmanlığı, çok yönlü sorumluluk, özerklik ve etik kurallara uyma gibi ögeleri barındırdığına dikkat çekmektedir. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü [(OECD)- Organisation for Economic Co-operation and Development] tarafından yayımlanan "Öğretmenlerin Profesyonelleşmesinin Desteklenmesi" adlı rapora göre öğretmenlerin profesyonelleşmesi üç temel bileşenden oluşmaktadır. Bunlar, a) öğretmen özerkliği, b) öğretmenlerin mesleki bilgisi ve c) mesleki iş birliğidir (OECD, 2016). Yılmaz ve Altınkurt (2014) ise geliştirdikleri ölçekte öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerini, kişisel gelişim, duygusal emek, kuruma katkı ve mesleki duyarlılık olmak üzere dört boyut altında ele almışlarıdır.

Bazı bakış açılarına göre, öğretmenlik mesleği yarı profesyonel meslek grupları arasında yer almaktadır (Etzioni, 1969). Bu durum, öğretmenlik mesleğinin tam profesyonelleşemediğine ancak bu süreçte ilerlemesi gerektiğine işaret etmektedir. Bunun yanı sıra, neoliberal politikalarla birlikte, öğretmenlerin uzmanlık bilgilerine daha az gereksinim duyulduğu ve özerklik alanlarının daraltıldığı yeni profesyonellik kavramı ön plana çıkmıştır (Robertson, 1996). Öğretmen profesyonelliğine ilişkin tartışmaların güncelliğini koruması ve bu konuda yapılan çalışmaların sayısının artış göstermesi, öğretmen profesyonelliği konusundaki çalışmaların genel görünümünün çeşitli yönleriyle incelenmesi gereksinimini beraberinde getirmektedir. Alanyazında farklı meslek gruplarının mesleki profesyonelliklerine yönelik sistematik derleme araştırmaları (Allison, 1986; Birden vd., 2014) olmasına rağmen, öğretmenler özelinde yürütülen bir sistematik derleme araştırmasına ulaşılamamıştır. Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri üzerine yürütülecek bir sistematik derleme araştırması ile alanyazında bu konuda birikerek artan bilgi birikiminin entelektüel ve kavramsal yapısı ortaya konabilecektir. Dolayısıyla bu araştırmada, öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri konusunda Scopus veri tabanında yer alan araştırmaların bibliyometrik analiz yöntemi ile incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Yayınların yıllara ve ülkelere göre dağılımı nasıldır?
- Konu alanında en etkili yayınlar, araştırmacılar ve dergiler hangileridir?
- Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri alanının entelektüel yapısı nasıldır?
- Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri alanının kavramsal yapısı nasıldır?

**Yöntem**

Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri konusundaki çalışmaların incelendiği bu araştırmada bibliyometrik yöntem kullanılmıştır. Bibliyometrik analizler, sistematik derleme çalışmalarında kullanılan analiz yöntemleri arasında yer almaktadır (Yılmaz, 2021). Bibliyometrik analizlerin kullanımı son yıllarda hızlı bir şekilde artmaktadır. Bibliyometrik yöntemlerle, veri tabanlarındaki verilerden yola çıkarak bilim alanlarının yapısı görselleştirilebilmekte, belirli bir alandaki en etkili yazarlar, dergiler ve yayınlar ortaya konabilmekte ve bunlar arasındaki ilişkiler haritalandırılabilmektedir (Donthu, Kumar, Mukherjee, Pandey ve Lim, 2021; Van Eck ve Waltman, 2014; Zupic ve Čater, 2015).

Araştırmada incelenecek veriler, Scopus veri tabanından elde edilmiştir. Scopus veri tabanına, "teacher" ve "professionalism" anahtar kelimeleri girilerek tarama gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adayları üzerine yapılan araştırmalar arama kapsamına dâhil edilmemiştir. İlk tarama sonucunda 542 dokümana ulaşılmıştır. Scopus'un filtreleme özelliğinden yararlanılarak konferans yayınları, editör yazıları vb. çalışmalar belirlenerek (n = 36) veri setinden çıkarılmıştır. Ayrıca, odağı öğretmen profesyonelliği olmayan 79 çalışma ve veri setinde tekrarlanan 13 çalışma çıkarılarak analizler kalan 414 araştırma ile yürütülmüştür.

Verilerin analizinde betimsel analizler ve bibliyometrik analizlerden yararlanılmıştır. Betimsel analizler kapsamında yayınların yıllara ve ülkelere göre dağılımı incelenmiştir. Bu analizler için Excel programından yararlanılmıştır. Bibliyometrik analizler kapsamında atıf analizi (dergi, yazar ve doküman), ortak atıf analizi (yazar) ve ortak kelime analizi gerçekleştirilmiştir. Scopus üzerinden indirilen ve analizlere dâhil edilmesine karar verilen 414 yayını içeren bibliyografik veri seti, VOSviewer programına yüklenerek bibliyometrik analizler gerçekleştirilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma kapsamında Scopus veri tabanından elde edilen verilere göre, öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri konusunda 1969-2023 yılları arasında 414 çalışma yayımlandığı görülmektedir. Bu çalışmalar arasında 343 makale, 67 kitap bölümü 4 kitap bulunmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri alanında yayımlanan çalışma sayısının 2012 yılından itibaren önemli düzeyde arttığı görülmektedir. Bu alanda, 2019 yılında 27, 2020 yılında 27, 2021 yılında 34 ve 2022 yılında 37 doküman yayımlanmıştır. Mesleki profesyonellik alanına katkı sağlayan akademisyenler ülke bazında incelendiğinde, bu konudaki çalışmaların çoğunluğunun Birleşik Krallık'taki (%22) bilim insanları tarafından yayınlandığı dikkat çekmektedir. Bu alana önemli katkı sağlayan diğer araştırmacılar arasında, Amerika Birleşik Devletleri (ABD), Avustralya, Endonezya, Türkiye, İsveç, Hong Kong, Malezya, Kanada ve Güney Kore gibi ülkelerden bilim insanları bulunmaktadır. Scopus veri tabanı kapsamındaki atıf analizlerine göre, öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri konusunda en çok atıf alan üç makale sırasıyla şu şekildedir: 1) "Towards an uncertain politics of professionalism: Teacher and nurse identities in flux", 2) "What is education for? On Good education, teacher judgement, and educational professionalism" ve 3) "Good teachers on dangerous ground: Towards a new view of teacher quality and professionalism". Bu konuda en çok atıf alan araştırmacılar (en az iki çalışması olanlar arasından) sırasıyla, Christopher Day, Gert Biesta ve Judyth Sachs'dır. Konu alanında en fazla atıf alan kaynaklar ise "Journal of Education Policy" (676 atıf), "Teachers and Teaching: Theory and Practice" (351 atıf) ve "British Journal of Sociology of Education" (296 atıf) dergileridir. Ortak atıf (yazar) analizi, öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri alanyazınının, dört farklı kümenin oluşturduğu kaynaklardan beslendiğini göstermektedir. Bu kümeler, profesyonellik ve mesleki gelişim, öğretmen kimliği, mesleki öğrenme ve öğretmen yetiştirme temalarına odaklanmaktadır. Kavramsal yapının ortaya çıkarılması için yürütülen ortak kelime analizi sonucunda ön plana çıkan kavramlar ise profesyonellik, öğretmen profesyonelliği, öğretmenler, öğretmen eğitimi ve eğitim politikasıdır. Zamansal ortak kelime analizi haritası son yıllarda, eğitim politikası, öğretmen yeterlikleri, mesleki profesyonellik ve erken çocukluk eğitimi gibi kavramların, bu alandaki araştırmacıların daha çok ilgisini çekmeye başladığını göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Sistematik derleme, mesleki profesyonellik, bibliyometrik analiz, bilim haritalama, öğretmen

**Kaynakça**

Allison, M. (1986). A literature review of approaches to the professionalism of journalists. *Journal of Mass Media Ethics, 1*(2), 5-19.

Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education, 4*(2), 57-71.

Appleyard, K., & Appleyard, N. (2014). *The Professional teacher in further education.* Northwich: Critical.

Birden, H., Glass, N., Wilson, I., Harrison, M., Usherwood, T., & Nass, D. (2014). Defining professionalism in medical education: A systematic review. *Medical Teacher, 36*(1), 47-61.

Darling-Hammond, L. (1990). Teacher professionalism: Why and how? In A. Lieberman (Ed.), *Schools as collaborative cultures: Creating the future now* (pp. 25–50). Bristol, PA: The Falmer Press.

Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research, 37*(8), 677-692.

Demirkasımoğlu, N. (2010). Defining "Teacher Professionalism" from different perspectives. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 9,* 2047-2051.

Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N., & Lim, W. M. (2021). How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. *Journal of Business Research, 133,* 285-296, doi:10.1016/j.jbusres.2021.04.070.

Etzioni, A. (Ed.). (1969). *The semi-professions and their organization.* New York: Free Press.

Hoşgörür, T. (2017). Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile saygınlıklarını yitirme kaygıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 23*(3), 387-424.

OECD (2016). *Supporting teacher professionalism: Insights from TALIS 2013.* Paris: OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264248601-en

Robertson, S. L. (1996). Teachers' work, restructuring and postfordism: Constructing the new 'professionalism'. In I. Goodson & A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' professional lives* (pp. 28-55). Falmer Press.

Van Eck, N. J., & Waltman, L. (2019). *Vosviewer manual,* Universiteit Leiden, The Netherlands.

Yılmaz, K. (2021). Sosyal bilimlerde ve eğitim bilimlerinde sistematik derleme, meta değerlendirme ve bibliyometrik analizler. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *10*(2), 1457-1490.

Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Human Sciences*, *11*(2), 332-345.

Zupic, I., & Čater, T. (2015). Bibliometric methods in management and organization. *Organizational Research Methods*, *18*(3), 429-472.doi: 10.1177/1094428114562629.

# Okul Müdürlerinin Ders Denetimine İlişkin Öğretmen ve Okul Müdürü Görüşleri

Sevgi Gürses Bilgesoy
MEB

**Problem Durumu**

Eğitim örgütlerinde insan, örgütlerin hem amacı hem de aracı durumundadır. Çünkü insan gücünü hayata hazırlamak amacına yine insan çabasıyla ulaşılmaktadır (Can, 1997). Bu çabanın verimliliği ve kalitesi amaçların gerçekleşme düzeyini yükseltmektedir. Eğitim örgütlerindeki çalışan insan gücünün ana unsurlarını öğretmen ve eğitim yöneticileri oluşturur (Can, 2013). Eğitim sisteminin en önemli sorunlarından biri olan verimlilik ve etkililik noktasında öğretmenlerin geliştirilmesi ve denetlenmesi önemlidir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde doğru, yansız bir değerlendirmenin önemli bir etkisi vardır. Eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinden sorumlu okul müdürleri yönetimsel işlerin yanı sıra denetim görevinde de bulunmaktadır.

Okulların, öğrencilerini yetiştirip, geliştirebilmelerinin ana koşullarından biri, iyi yönetilmeleridir. İyi yönetimin vazgeçilmez parçası da denetimdir (Başar, 2004). Denetim kavramını Cogan, "öğretim sürecinin iyileştirilmesi, geliştirilmesi ve genel olarak eğitim programının bütününün değerlendirilmesi" olarak tanımlarken; Marks, Stoops ve King denetimi "öğretim programı ve öğretimin geliştirilmesini sağlamayı amaçlayan uygulama ve eylemlerin değerlendirmesi" biçiminde tanımlamaktadır. (Aydın, 2016, s. 4).

Ders denetimi; öğretmenin yaptığı çalışmaları, ders anlatım yöntemlerini, başarısını, öğretmenin performansını, yetkinliğini ve dolanımını, öğrencilerin sınıf içi durumlarını değerlendirmek, öğretmeni ve öğretimi geliştirmek amacıyla yapılan değerlendirmedir. Öğretmenlerin eğitim ve öğretim etkinliklerindeki çalışmalarının gözlenmesi, incelenmesi ve değerlendirilmesidir. (Yeşil ve Kış, 2015). Ders denetimleri öğretmen değerlendirme sisteminin bir parçasıdır. Ders denetimi öğretmenin öğretim yeterliliklerinin değerlendirilmesinin yanında, eksiklerinin giderilmesini, mesleki açıdan gelişmesini, yeniliğe ve değişime açık olmasını da desteklemektedir (Taymaz,2015). Denetimde esas olan öğretmen ve yönetici ile çalışarak, öğrencinin de katılımı ile eğitim ve öğretim sürecinde istenilen başarıyı sağlamaktır (Aydın, 2013). Ders denetimleri kontrol amaçlı veya rehberlik amaçlı yapılabilir. Rehberlik amacıyla yapılan ders denetimi öğretmenlerin olası eksikliklerini önlemeye ve eğitim sürecini geliştirmeye çalışmakta, kontrol amaçlı yapılan ders denetimi ise eksiklerin tespiti ve giderilmesi için yapılmaktadır. Alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin derslerinin denetiminin tüm dünyada var olduğu ve denetimin okul kalitesine ve etkililiğine olumlu katkı sağladığı vurgulanmaktadır (Kazak, 2013).

Alan yazına bakıldığında denetim ile ilgili pek çok (Aslanargun ve Göksoy, 2013; Beycioğlu ve Dönmez, 2009; Demir, 2009; Demirkasımlıoğlu, 2011; Göksoy ve Yenipınar, 2012; Kurum ve Çınkır, 2017; Memduhoğlu, 2012) çalışmanın yapıldığını söylemek mümkündür. Ders denetimi ile ilgili yapılan araştırmalarda genel olarak eğitim sistemi içerisindeki katılımcıların ya da paydaşların görüşünü yansıtan ve bütüncül bir değerlendirme ortaya koyan araştırmalara ihtiyaç vardır. Bu konuda yapılmış sınırlı sayıdaki çalışmanın (Altunay, 2020; Erdem ve Eroğul, 2012; Ergen ve Ekşiok, 2017; Kazak, 2013; Koç ve Akın, 2020; Yeşil ve Kış, 2015) olduğu göz önüne alındığında ders denetimi konusunda yapılan bu araştırmanın alanyazına ve gelecekte yapılacak olan araştırmalara da katkıda bulunacağı değerlendirilmektedir**.** Bu araştırmada Ankara'da Çankaya ve Mamak ilçelerinde kamu Anadolu liselerinde görev yapan okul müdürlerinin ve öğretmenlerin okullardaki ders denetimine ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır.

**Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:**

1. Okul müdürlerinin ve öğretmenlerinin ders denetimine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Ders denetimi öğretmenlerinin mesleki gelişimine ne tür katkılar sağlamaktadır?
3. Ders denetimi öğretim süreçlerine ne tür katkılar sağlamaktadır
4. Ders denetimi faaliyetinde yaşanan sorunlar nelerdir?
5. Ders denetimlerinin daha etkili ve verimli olması amacıyla ne tür öneriler ortaya konulabilir?

**Yöntem**

Bu araştırma nitel araştırma yöntemi olan fenomenoloji deseni ile incelenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Fenomenoloji, bireylerin günlük yaşam deneyimlerini var olan koşulları içinde anlamayı amaçlayan bir nitel araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2013). Araştırmada veri toplama aracı olarak "yarı yapılandırılmış bir görüşme formu" kullanılmıştır. Bu form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcılara dair kişisel bilgiler yer alırken, ikinci bölümde okul müdürlerinin ders denetim faaliyetlerine ilişkin öğretmen ve müdür görüşlerine yönelik sorular yer almaktadır. Görüşme soruları literatür taranarak hazırlanmış ve müteakiben eğitim yönetiminde uzman kişilerin görüşlerine sunulmuştur. Çalışma grubunun belirlenmesinde

ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örneklemde gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşabilir. Bu durumda örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimler (nesneler, olaylar vb.) örnekleme alınırlar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel,2016). Diğer bir ifadeyle bir amaca göre bireylerin seçilmesidir. Bu araştırmada ölçüt, son iki yıl içinde ders denetimi yapan okul müdürleri ve okul müdürü tarafından ders denetimi yapılan öğretmenlerdir. Buna göre, araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Çankaya ve Mamak ilçelerindeki kamu Anadolu Liselerinde görev yapan okul müdürleri ve öğretmenler oluşturmuştur. Araştırmada 8 okul müdürü ve 12 öğretmen örneklem olarak belirlenmiştir. Görüşmelerde, katılımcılardan izin alınarak ses kaydı alınmıştır. Ses kaydı yapılmasına izin vermeyen katılımcı ile yapılan görüşmeler not tutularak kayıt altına alınmıştır. Sonrasında yapılan ses kayıtları metne çevrilerek analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler üzerinde içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinde temel amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım, Şimşek, 2013). Katılımcıların görüşleri verilirken okul müdürleri için M1-M8, öğretmenler için Ö1-Ö12 kodları kullanılmıştır. Veri analizi geçerliliği için katılımcıların görüşlerine sadık kalınmıştır**.**

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

**Elde edilen geçici sonuçlara göre;**

- Ders denetimin amacı; "eksikleri giderme, iyileştirme ve rehberlik yapma, eğitim öğretimi geliştirme" olarak okul müdürleri tarafından belirtilirken; öğretmenlerin çoğunluğu "formaliten, göstermelik, mevzuat gereği yapıldığını ve rehberlikten ziyade denetlemelerde evrak kontrolü" yapıldığını belirtmişlerdir.
- Okul müdürünün ders denetimi için özel bir eğitimden geçmemiş olması, öğretmenle müdürün aynı zamanda iş arkadaşı olması denetimin olumsuz tarafları olarak; kolay ulaşılabilir ve daha sık denetim imkânı okul müdürünün ders denetiminin olumlu yanları olarak belirtilmiştir.
- Ders denetiminin alanında uzman kişiler tarafından yapılmasının daha etkin olacağını belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin denetim yeterliliklerinin hizmet içi kurs ve seminerlerle geliştirilmesi gerektiği ve ayrıca maarif müfettişleriyle birlikte çalışabilecekleri belirtilmiştir.
- İyi bir alan bilgisi ve meslek bilgisine sahip olan, öğretimsel liderlik özelliklerini taşıyan, objektif, öğretmenlere rehberlik yapabilen kişiler tarafından ders denetimlerinin yapılması gerektiği katılımcılar tarafından ifade edilmiştir.
- "Eksiklerin görünmesi ve tamamlanması; sürekli hazır bulunurluğa teşvik; meslektaşlar arası işbirliği ve iletişim; paylaşım ve tecrübe aktarımı" ders denetiminin mesleki gelişime etkileri olarak katılımcılar tarafından belirtilmiştir.
- Ders denetiminin etkili yapılmasının öğrenciler üzerindeki etkileri konusunda katılımcılar, akademik başarıyı, derse katılımı, öğrenci- öğretmen iletişimini, öğrenci motivasyonunu ve özgüvenini artırdığı hususlarında görüş bildirmişlerdir.
- Ders denetimi sırasında karşılaşılan zorluklar; alanda yetersizliklerin ve branş farklılıklarının olması, süre kısalığı- okul müdürlerinin süre ayıramaması, yanlılık- okul müdürü tutumu, planlı olmaması, standartlığının olmamasıdır.
- Ders denetiminin etkili yapılması için okul müdürlerinin ders denetimini angarya ya da zorunlu bir iş olarak görmemeleri gerektiği, okul müdürlerinin kendilerini geliştirmesi gerektiği ve güncel olmalarının önemli olduğu, öğretmenlere ders denetimi sonrasında rehberlik ve yönlendirme planlamaları yapmaları önerilerinde bulunmuşlardır.
- Okul müdürlerine ayrıntılı bir şekilde rehberlik edecek bir kılavuzun, yönetmeliğin veya yönergenin olmayışı; Türkiye'de ders denetimlerinde standartların olmadığını ve bunun da iller, ilçeler ve hatta okullar bazında ders denetim usullerinin farklılaşmasına sebep olabileceğini göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Ders denetimi, okul müdürü, öğretmen

**Kaynakça**

Altunay, E. (2020). Okul müdürlerinin ders denetimlerine ilişkin müdür ve öğretmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergis*i, *55,* 95-127.

Aydın, İ. (2016). *Öğretimde denetim*. (6.Baskı). Ankara: Pegem Akademi

Aydın, M. (2013). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. (7.baskı). Ankara: HatiboğluYayınevi

Aslanargun, E. ve Göksoy, S. (2013). Öğretmen denetimini kim yapmalıdır?. *Uşak ÜniversitesiSosyal Bilimler Dergisi.* 98-121.

Başar,H( 2004) Okulda Denetim. Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı. ( Edit: Y. Özden). Ankara:Pegem A yayıncılık

Beycioğlu, K. ve Dönmez, B. (2009). Eğitim denetimini yeniden düşünmek. *İnönü ÜniversitesiEğitim Fakültesi Dergisi. 10*(2). 71

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E.., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (18. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları

Can, N (1997) Eğitim Öğretimde Etkili Öğretmen ve Yöneticinin Nitelikleri. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi,1(3)1-16

Can, N.( 2013) Öğretmen liderliği. Pegem Akademi. Ankara

Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design*: *Choosing among five approaches*. CA: Sage.

Demir, M. (2009). *İlköğretim müfettişlerinin ders teftişlerinin öğretmenler tarafından değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Demirkasımoglu, N. (2011). Türk Eğitim Sistemi'nde Bir Alt Sistem Olan Denetim Sisteminin Seçilmiş Bazı Ülkelerin Denetim Sistemleri ile Karşılaştırılması. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (2), 23-48.

Erdem, A. R. ve Eroğul, M. G. (2012). Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ders denetimindeeğitim müfettişlerinin öğretmene ilişkin tutumları. *Pamukkale Üniversitesi EğitimFakültesi Dergisi*.31. 13-26.

Göksoy, S. ve Yenipınar, Ş. (2012). İstanbul ilinde görev yapan il eğitim denetmenlerinin denetim hizmetlerinin etkililiğine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*. *3*(5). 37-54.

Kazak, E. (2013). Ders denetimindeki uygulama farklılıklarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi, 1* (1), 15-26.

Koç, İ., ve Akın, U. (2020). Okul müdürlerinin yaptıkları ders denetimlerinin olumlu ve olumsuz yönleri: öğretmenlerin görüş ve önerileri. *Turkish Studies-Education, 15* (1), 261-288. https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.24978

Kurum, G., & Çınkır, Ş. (2017). Cehennemde evlilik: Türkiye'de eğitim denetiminin birleştirilmesi üzerine maarif müfettişlerinin görüşleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 42*(192), 35-57.

Memduhoğlu, H. B. (2012). Öğretmen, yönetici, denetmen ve öğretim üyelerinin görüşlerine göre Türkiye'de eğitim denetimi sorunsalı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. 12*(1). 135-156.

Taymaz, H. (2015) *Eğitim Sisteminde Teftiş.* (11. Baskı) Ankara: PegemAkademi Yayınları.

Yeşil, D. ve Kış, A. (2015). Okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi. 2*(3). 27-45.

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

# Etik İklimin Örgütsel Bağlılığa Etkisi: Etik Liderliğin Aracılık Rolü

Mustafa Demir
MEB

**Problem Durumu**

Örgütsel bağlılık kişilerin, kendi istekleri doğrultusunda farklı seçenekler arasından bir seçenek doğrultusuna daha çok yönelmesi olarak ifade edilebilir. Buna göre, örgütsel bağlılık, örgütün amaç ve değerlerine güçlü bir inanç ve bunların kabullenilmesi, örgüt için dikkate değer bir çaba sarf etmeye istekli olmak ve belirli bir örgütün üyesi olarak devam etmek için güçlü bir istek ve çaba olarak tanımlanabilir. Örgütsel bağlılığı etkileyen birçok değişken bulunmaktadır. Bu değişkenler arasında ifade edilen etik iklim ve etik liderliğin örgütsel bağlılık ile doğrudan ilişkili olduğu literatürde ifade edilmektedir. Etik iklim, bireylerin üyesi olduğu örgütte ne tür fiillerin kabul edilebilir olduğunu tanımlamalarını sağlamaktadır. Okullar insan ilişkilerinin geliştirildiği ve sürdürüldüğü kurumlar olduğundan bu alanlara özgü ilke ve kurallar, etik iklime özgüdür. Yönetici, öğretmen, öğrencilerin etik davranışlara yönelik algıları eğitim örgütlerinde kurumun etik iklimini oluşturmaktadır. Dolayısıyla okulun etik iklimi; davranışların şekillenmesini, paydaşların birbirileri hakkındaki duygu ve düşüncelerini, motivasyonunu verimliliğini etkileyen en önemli faktördür. Örgütsel bağlılığı etkileyen bir diğer değişken ise etik liderliktir. Etik, etkili bir liderliğin temel taşıdır. Bu nedenle liderler takipçileriyle olan ilişkilerinde etik yükümlülüklerinin farkında olmalı ve bunları eylemlerine yansıtmalıdırlar. Aldığı kararlarda doğruluk ve adaletten şaşmayan etik liderler kendisine duyulan güveni sağlamlaştırarak takipçileri üzerinde önemli etkiler bırakabilir. Etik kararlar veren liderler, örgütte adalet ve bağlılık gibi kavramların gelişmesine öncülük ederek çalışanlarının örgüte olan bağlılıklarını arttırmaktadır. Yapılan araştırmalar örgütsel bağlılık ile etik iklim ve etik liderlik unsurlar arasında doğrudan bir ilişkini olduğunu göstermektedir. Literatür incelendiğinde örgütsel bağlılık ile etik liderlik ve etik iklim arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılmasına dönük olarak birçok araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmalarda örgütsel bağlılık ile etik iklim ve etik liderlik arasında farklı düzeylerde ilişkilerin olduğu bulunmuştur. Ancak yapılan araştırmalar incelendiğinde etik iklim ve örgütsel bağlılık arasında etik liderliğin aracı rolü olup olmadığına dönük araştırmalara ulaşılamamıştır. Özellikle örgütsel bağlılık artıkça okulun amaçlarını gerçekleştirme düzeyinin arttığı ifade edilmektedir. Günümüzde etik liderlik ve etik iklimin eğitim örgütlerinin istenen amaçlara ulaşmada önemli bir yere sahip olduğu birçok araştırma ile ortaya konulmuştur. Buradan hareketle öğretmenlerin etik iklim ve örgütsel bağlılık arasında etik liderliğin nasıl aracı rol üstlendiğinin ortaya çıkarılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Yöntem**

Bu çalışmada, okuldaki etik iklimin öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını doğrudan ve okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları aracılığı ile ne kadar etkilediklerini ortaya koymak için, nedensel karşılaştırma deseninden yararlanılmıştır. Nedensel-karşılaştırma deseni, bir kısım değişkenler arasında ortaya çıkmış veya var olan neden-sonuç ilişkilerini inceleyen bir araştırma desenidir. Çalışmada etik iklim bağımsız değişken örgütsel bağlılık bağımlı değişken ve etik liderlik aracı değişken olarak ele alınmıştır. Araştırma Rize'nin Ardeşen ve Fındıklı ilçelerinde milli eğitim bakanlığına bağlı okullarda görev yapmakta olan öğretmenler ile yürütülmüştür. İki ilçede toplam 800 öğretmen görev yapmaktadır. Evreni temsil edecek örneklem sayısı %4 hata payı ile 343 kişi olarak hesaplanmıştır. Dağıtılan anketlerin geri dönmeme durumu göz önüne alınarak 430 öğretmene anketler gönderilmiştir. Anketler Google anket şeklinde düzenlenmiş ve istekli olan öğretmenlere Whatsap yoluyla gönderilmiştir. Gönderilen anketlerin 420 tanesi geri dönmüştür. Geri dönem anketler içinden 4 tanesi eksik doldurulması nedeniyle analize dahil edilmemiş analizler 416 kişi üzerinden yapılmıştır. Ölçekler için araştırmanın örneklemi dahilinde, Cronbach's α ve McDonald's ω değerleri tekrar hesaplanmıştır. Ayrıca mevcut örneklemde ölçeğin doğrulanıp doğrulanmadığını tespit etmek için doğrulayıcı faktör analizleri gerçekleştirilmiştir. Verilerin analiz edilmesinde öncelikli olarak uç veri ve eksik veri acısından kontrol edilmiştir. Tek değişkenli uç veri kontrolünde puanlar z puanlarına dönüştürülmüş ve (-3,3) değeri dışındaki veriler uç veri olarak kabul edilmiş ve analizden çıkarılmıştır. Yine tek değişkenli uç veri kontrolü Kutu grafiğinden de yararlanılmıştır. Çok değişkenli uç veri kontörlünde Cook mesafesi çoklu normalliğin kontrol edilmesinde Mahalonobis uzaklıklarından yararlanılmıştır. Verilerin analiz edilmesi için uç veri ve eksik veri kontrol edilmesinde sonra veri setinin normal dağılıp dağılmadığı kontrol edilmiştir. Normali dağılımın test edilmesinde betimsel, istatistiksel ve grafiksel yöntemlerden yararlanılmıştır. Betimsel istatistiklerden çarpıklık ve basıklık katsayıları kontrol edilmiştir. Basıklık ve çarpıklık katsayıları (-1,5-1,5) aralığında ise verilerin normallik varsayımını sağladığı kabul edilmiştir. İstatistiksel olarak ise kişi her alt gruptaki kişi sayısı 30 ve üzeri ise Kolmogorov Smirnov ve Anderson Darling testinde bakılmış ve p>,05 ise verilerin normallik dağılımını sağladığı varsayılmıştır. Yine grafiksel olarak ta Q- Q grafiğinden yararlanılmıştır. Grafikte veriler ideal dağılım eğrisinden fazla uzaklaşmandan dağılıyorsa verilerin normalliği sağladığı, veriler ideal normal dağılım eğrisinden uzaklaşarak dağılıyorsa verilerin normallik varsayımını sağlamadığı kabul edilmiştir. Verilerin elde edilmesinde etik iklim, etik liderlik ve örgütsel bağlılık ölçeği kullanılmıştır. Aracılık etkisinin test edilmesinde Bootsrap yöntemi kullanılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmada okullarda etik iklimin örgütsel bağlılığa etkisinde etik liderliğin aracılık rolünün ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın bulgular bölümünde etik iklim, örgütsel bağlılık, etik liderlik ve etik liderliğin aracılık rolüne ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Yapılan analizler sonucunda etik iklim, etik liderlik ve örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde ilişkinin olduğu ve örgütsel bağlılığı anlamlı bir şekilde yordadığı bulunmuştur. Etik iklimin öğretmenlerin okula bağlılığını ve okulun işlevini etkili bir şekilde yerine getirmesinde önemli bir değişken olarak görülmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda etik iklime sahip okullardaki öğretmenlerin okullara bağlılıkları yüksek olacağı söylenebilir. Etik liderliğinde örgütsel bağlılıkla ilişkili olduğu ve örgütsel bağlılığı pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı bulunmuştur. Etik liderlik okullarda desteklenmelidir. Okullarda çalışan öğretmenlerin okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını sergilendiği ortamlarda örgütsel bağlılıkları artmaktadır. Bu durum öğretmenlerin görevlerini etkili bir şekilde yerine getirmelerini desteklemektedir. Yine araştırma sonucunda etik iklimin örgütsel bağlılığı etkisinde etik liderliğin aracılık rolü olduğu ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle okullarda etik iklimin ve etik liderliğin yüksekliği örgütsel bağlılık düzeyine etkilemekte, örgütsel bağlılığı olumlu etkilenen öğretmenler kendilerinden beklenen rollerini daha nitelikli olarak yerine getirmekte ve okul performansını artırmaktadır. Bu kapsamda okullarda etik iklime ve etik liderliğe katkı sağlayacak uygulamaların benimsenmesi durumunda öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının artacağı, bağlılığı yüksek olan öğretmenlerin bireyler performanslarının yükselmesine katkı sağlayacağı söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler**: Etik iklim, etik liderlik, örgütsel bağlılık, aracılık rolü

**Kaynakça**

Dilek, H. (2005). Liderlik Tarzlarının ve Adalet Algısının; Örgütsel Bağlılık, İş Tatmini ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Üzerine Etkilerine Yönelik Bir Araştırma. Yayımlanmış Doktora Tezi, Gebze Y.T.E.

Güçel, C. (2013). "Örgütsel Bağlılığın Örgütsel Vatandaşlık Davranışına Etkisi Örgütsel Adaletin Aracılık Rolü: İmalat İşletmelerine Yönelik Bir Araştırma", İşletme Araştırmaları Dergisi, 5(2), 173-190.

Şişman, M. (2002). Eğitimde Mükemmellik Arayışı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Şişman, M. ve Turan, S. (2001). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi. Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Tabancalı, E. ve Çakıroğlu, Z. K. (2017). Okul Müdürlerinin Etik Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki. Eğitim Fakültesi Dergisi, Mersin Üniversitesi 13(1): 392-417.

Tamer, G. (2017). Etik Liderlik Yaklaşımlarının Çalışanların Örgütsel Bağlılığına ve Performansına Etkileri: İstanbul İlinin Bahçelievler İlçesinde Özel Sağlık Kuruluşlarında Bir Araştırma, Yayımlanmış Doktora Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi.

Yeniçeri, Ö., Demirel, Y. ve Seçkin, Z. (2009). Örgütsel Adalet ile Duygusal Tükenmişlik Arasındaki İlişki: İmalat Sanayi Çalışanları Üzerine Bir Araştırma. Karamanoğlu Mehmet bey Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, (16), 83-99.

Yılmaz, E. (2006). Okullardaki Örgütsel Güven Düzeyinin Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Özellikleri ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Zeyrek, A.O. (2008). MEB 2005 Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yükselme Sınavında Öğretmenlerin Başarı Durumları ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

# İş Yerinde Dışlanmanın Öğretmenlerin Psikolojik Geri Çekilme Davranışları Üzerindeki Etkisinde Algılanan İçsel Statünün Aracılık Etkisi

Gül Kurum
Trakya Üniversitesi

Tuğba Güner Demir
Bağımsız Araştırmacı

**Problem Durumu**

Bütün sosyal canlılar hayatta kalmak için küçük gruplar veya topluluklar halinde sıkı işbirliğine dayanan bir yaşam sürmektedir. Dolayısıyla grubun işleyişine katkıda bulunmayan veya grubun işleyişini engelleyen üyeleri dışlamak bu gruplarda görülen olası bir durumdur (Zhao, Chen, Glambek & Einarsen, 2019). Genel olarak alan yazında görmezden gelinme, dışarıda tutulma ya da yok sayılma olarak tanımlanan dışlanma durumu farklı şekillerde kendini göstermektedir. İşyerinde dışlanma kasıtlı ya da kasıtsız bir şekilde gerçekleşebilmektedir. Kasıtlı dışlanmada dışlayan birey ya da grup başka bir bireyi kasten dışladığının farkındadır (Robinson, O'Reilly & Wang, 2013). Kasıtsız dışlanmada ise dışlayan birey ya da grup eylemlerinin sosyal olarak başka birini dışladığının farkında değildir (Williams & Zadro, 2001). Diğer taraftan Nezlek ve diğerleri (2015) ise dışlanmayı üç farklı türde açıklamaktadır: Kalabalık bir ortamda görmezden gelme sosyal dışlanma; kişinin ortamdan kendini çekmesi ya da ayrılması şeklinde fiziksel dışlanma ve son olarak telefon, e-posta, sohbet odaları gibi sanal ortamlarda görmezden gelme ise siber dışlanma olarak ifade edilmektedir.

Dışlanma olayları hem işvereni/yönetimi hem de çalışanı derinden etkileyebilmektedir. Xia, Wang, Song, Zhang ve Qian'ın (2019) araştırmasında işyerinde dışlanmanın çalışanların fiziksel çabasını ve duygusal enerjisini düşürerek iş performansını olumsuz etkilediği belirtilmektedir. Robinson, O'Reilly ve Wang (2013) ise dışlanmanın olumsuz davranışsal sonuçları olarak işten geri çekilme ya da işyerinde anormal davranışlar sergileyebilmeyi belirtmektedirler. Bu bilgiler ışığında bu çalışmada iş yerinde dışlanma ile işten geri çekilmenin ilişkisinin incelenmesinin anlamlı olacağı düşünülmektedir.

İşten geri çekilme davranışları, çalışanların işte kaldıkları ancak bir nedenle daha az katılımcı olmaya karar verdiklerinde kullandıkları bir dizi tutum ve davranışı kapsamaktadır (Shapira-Lishchinsky, 2010). İşten geri çekilme davranışları çalışanın verdiği tepkinin durumuna göre fiziksel ya da psikolojik olarak ikiye ayrılmaktadır (Fisher, 2004; Lehman & Simpson, 1992). Fiziksel geri çekilme geç kalma, işe geç gelme (veya işten erken ayrılma), uzun molalar gibi davranışları kapsamaktadır (Mirsepasi, Memorzodeli, Alipour & Felzi, 2012). Diğer taraftan Fisher (2004) psikolojik geri çekilmeyi, çalışma ortamından zihinsel kaçışı sağlayan eylemler olarak açıklamaktadır. Bu eylemlerden en zararsız olanı hayal kurmadır. Bir diğeri iş yerinde sosyalleşme adı altında iş dışı konular hakkında sohbet etmektir. Meşgul görünmek de bir çeşit psikolojik geri çekilme davranışıdır (Mirsepasi, Memorzodeli, Alipour & Felzi, 2012).

Görüldüğü üzere işten geri çekilme, çalışma durumundan memnun olmayan bir çalışanın vermiş olduğu bir çeşit tepkidir. Oh (1995) da bu tepkiyi iş durumundan memnun olmayan çalışanların olumsuz duygularına karşı verdikleri bir cevap olarak ifade etmektedir. İş yerinde düşük memnuniyet, doyum, moral ve motivasyon çalışanda işten geri çekilme düşüncesini beslemektedir. Bunların yanı sıra yetersiz mesleki olanaklar, sınırlı mesleki özerklik ve düşük maaş gibi faktörler de işten geri çekilmeyi tetiklemektedir (Shapira-Lishchinsky, 2012).

Bu çalışmanın bir diğer değişkeni olan algılanan içsel statü, çalışanın kendisini örgütün bir parçası (içeriden biri) olarak algılama durumu şeklinde tanımlanmaktadır (Stamper & Masterson, 2002). Diğer bir tanımla algılanan içsel statü aidiyet duygusunu ve çalışanın kendisini örgütte konumlandırma ve kuruma ait olma duygusunu temsil etmektedir (Dai & Chen, 2015). Dolayısıyla bu kavram çalışanların örgüt içinde "kişisel alana" sahip olduklarını ve örgüt tarafından kabul gördüklerini göstermektedir (Pan, 2016).

Bu araştırmanın amacı; öğretmenlerin işyerinde dışlanma ile psikolojik geri çekilme davranışları arasındaki ilişkide algılanan içsel statünün aracı rolünü incelemektir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır. Buna göre katılımcıların;

1. İş yerinde dışlanmaya ilişkin algıları ne düzeydedir?
2. Psikolojik geri çekilme davranışları ne düzeydedir?
3. Algılanan içsel statüye ilişkin algıları ne düzeydedir?
4. İş yerinde dışlanma, psikolojik geri çekilme ve algılanan içsel statüye ilişkin algıları çeşitli değişkenlere (cinsiyet, kıdem, eğitim durumu, okul türü) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. İş yerinde dışlanma, psikolojik geri çekilme ve algılanan içsel statü arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. İş yerinde dışlanma ile psikolojik geri çekilme arasındaki ilişkide algılanan içsel statü aracı bir etkiye sahip midir?

**Yöntem**

Bu araştırma; iş yerinde dışlanma ile psikolojik geri çekilme davranışları arasındaki ilişkide algılanan içsel statünün aracı rolünü incelemeyi amaçlayan ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Bu model iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin derecesini belirlemeyi amaçlar (Karasar, 2009). Araştırmanın odaklandığı nokta değişkenler arasındaki ilişkilerdir. Bu sebeple araştırmanın amacına ulaşabilmek ve oluşturulan hipotezleri test edebilmek için bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki nedensel ilişkileri test etmeyi amaçlayan bir Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) geliştirilmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkeni işyerinde dışlanma, aracı değişkeni algılanan içsel statü, bağımlı değişkeni psikolojik geri çekilmedir.

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 ve 2023-2024 eğitim öğretim yılında kamu okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırması 1'e (İBBS-1) göre belirlenmiştir. İBBS-1'e göre 12 bölgeye ayrılan Türkiye'nin her bölgesinden kamu ilkokul, ortaokul ve lisesinde görev yapan öğretmenler çalışmaya dâhil edilecektir. Bu araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde tabakalı örneklem yöntemi kullanılacaktır. Araştırmada Ferris, Brown, Berry ve Lian (2008) tarafından geliştirilmiş olan İş Yerinde Dışlanma Ölçeğini, Stamper ve Masterson (2002) tarafından geliştirilen Algılanan İçsel Statü Ölçeği ve Erdemli (2015) tarafından geliştirilen psikolojik geri çekilme ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı, bağımsız örneklemler t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), regresyon analizi, DFA ve yol analizi kullanılacaktır. Analizler SPSS ve AMOS programları aracılığıyla gerçekleştirilecektir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Alanyazında ışığında örgütsel ortamlarda iş yerinde dışlanmanın sıklıkla yaşandığı ve belirli faktörlerden etkilendiği görülmektedir. Çalışanların dışlanma deneyimleri bireyler ve örgüt açısından farklı sonuçlara yol açmaktadır. Yarmacı'nın (2018) otel işletmesi çalışanları ile gerçekleştirdiği araştırmasında katılımcıların örgütsel dışlanma algılarının işletmenin konumundan, çalışılan bölümden, kıdemden ve aynı işletmede çalışma süresinden etkilendiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin okulda dışlanma deneyimlerinden yola çıkarak bireysel sonuçları; dışlanan kişilerde psikolojik sorunlara sebep olması, performanslarının azalmasına, motivasyon kaybı yaşamasına ve meslekten soğumasına yol açması şeklinde sıralamak mümkündür. Örgütsel sonuçlar ise eğitim-öğretim sürecinin olumsuz etkilenmesi, örgüt ikliminin zarar görmesi, çalışanlarda aidiyet duygusunun azalması ve örgütsel çatışmalar olarak belirtilmektedir (Erdemli ve Kurum, 2019). Bu sebeple bu araştırmada da öğretmenlerin iş yerinde dışlanma düzeylerinin yüksek olacağı düşünülmektedir. Bu duruma paralel olarak da algılanan içsel statülerinin düşük, psikolojik geri çekilme davranışlarının yüksek olacağı beklenmektedir. Ayrıca değişkenlerin cinsiyet, okul türü ve kıdeme göre anlamlı farklılıklar gözlenebileceği düşünülmektedir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin iş yerinde dışlanmaları ile psikolojik geri çekilme davranışları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olacağı düşünülmektedir. Diğer taraftan öğretmenlerin hem iş yerinde dışlanmaları hem de psikolojik geri çekilme davranışları ile algılanan içsel statü arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olması beklenmektedir. Son olarak öğretmenlerin iş yerinde dışlanmaları ile psikolojik geri çekilme davranışları arasındaki ilişkide algılanan içsel statünün aracılık etkisi bulunacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Dışlanma, geri çekilme, içsel statü, öğretmen, yapısal eşitlik modellemesi

**Kaynakça**

Dai, L., & Chen, Y. (2015). A systematic review of perceived insider status. *Journal of Human Resource and Sustainability Studies*, *3*(02), 66.

Erdemli, Ö. (2015). Teachers' withdrawal behaviors and their relationship with work ethic. *Eurasian Journal of Educational Research*, *15*(60), 201-220.

Ferris, D. L., Brown, D. J., Berry, J. W., & Lian, H. (2008). The development and validation of the Workplace Ostracism Scale. *Journal of applied psychology*, *93*(6), 1348.

Fisher, A. (2004). Turning clock-watchers into stars. *Fortune*, 149 (6), 60.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi.* (19. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Lehman, W. E. K., & Simpson, D. D. (1992). Employee substance use and on-the job behaviors. *Journal of Applied Psychology*, *77* (3), 309-321.

Mirsepasi, N., Memarzadeh G., Alipour H., & Feizi M. (2012). Citizenship and withdrawal behaviors in contingency cultures. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 2 (9), 9398-9406.

Nezlek, J. B., Wesselmann, E. D., Wheeler, L., & Williams, K. D. (2015). Ostracism in everyday life: The effects of ostracism on those who ostracize. *The Journal of social psychology*, *155*(5), 432-451.

Oh, K. H. (1995). The impact of job satisfaction and organizational commitment on withdrawal: A cross-cultural approach (Doctoral dissertation). University of Illinois, California

Robinson, S. L., O'Reilly, J., & Wang, W. (2013). Invisible at work: An integrated model of workplace ostracism. *Journal of Management*, *39*(1), 203-231.

Shapira-Lishchinsky, O. (2012). Teachers' withdrawal behaviors: Integrating theory and findings. *Journal of Educational Administration*, *50* (3), 307-326.

Stamper, C. L., & Masterson, S. S. (2002). Insider or outsider? How employee perceptions of insider status affect their work behavior. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, *23*(8), 875-894.

Williams, K.D., & Zadro, L. (2005). Ostracism: The indiscriminate early detection system. In J. P. Forgas & W. Von Hippel (Eds.), *The social outcast: Ostracism, social exclusion, rejection and bullying* (pp.19-34). New York: Psychology Press.

Xia, A., Wang, B., Song, B., Zhang, W., & Qian, J. (2019). How and when workplace ostracism influences task performance: Through the lens of conservation of resource theory. *Human Resource Management Journal*, *29*(3), 353-370.

Zhao, M., Chen, Z., Glambek, M., & Einarsen, S. V. (2019). Leadership ostracism behaviors from the target's perspective: A content and behavioral typology model derived from interviews with Chinese employees. *Frontiers in psychology*, *10*, 1197.

# Etkili Okul Kriterlerinin Analitik Hiyerarşi Prosesi (AHP) ile Analizi: Okul Yöneticilerinin ve Öğretmen Görüşlerinin Karşılaştırılması

Bayram Yılmaz
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Mustafa Özgenel
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

**Problem Durumu**

Eğitim alanında, bazı okulların neden başarılı bazılarının ise neden başarılı olmadığı uzun yıllardır araştırılan bir konudur (Özgenel ve Mert, 2019). Öğrencilerin potansiyellerini en iyi şekilde kullanmalarına yardımcı olan ve başarılı olan bu okullar, "etkili okul" olarak ifade edilmektedir (Nyagosia, Waweru ve Njuguna, 2013). Etkili okul, ögrencilerin bilissel, duyussal, psiko-motor, sosyal ve estetik gelişimlerini en uygun biçimde destekleyen okuldur (Alexander vd., 2021). Lezotte'ye (2001) göre etkili okul, okulda yer alan bütün öğrencilerin uygulanan programlardan en iyi şekilde yararlanması veya hazırlanan programlar ile beklenen hedeflere ulaşılmasıdır. Etkili okulların belirgin özellikleri güçlü bir öğretimsel liderlik, öğrenme fırsatları ve zamanı etkili kullanma, öğrenci başarısında yüksek beklenti, öğrenmeye elverişli bir okul atmosferi, öğrencilere temel becerilerin kazandırılması, açık ve odaklanmış misyon ve öğrenci gelişiminin sürekli izlenmesi şeklindedir (Balcı, 1988; Çobanoğlu ve Badavan, 2017; Çubukçu ve Girmen 2006; Edmonds, 1979; Lezotte, 2001; Polatcan ve Cansoy, 2018; Ramberg vd., 2019). Etkili okul daha fazla kaynağa sahip olmak anlamında kullanılmamaktadır. Etkili okul mevcut kaynakları etkili kullanarak daha iyi sonuçlar elde etmeyi ifade etmekte ve okuldaki eğitime temel olan argümanlara sürekli vurgu yapmayı öngörmektedir. Öğretim ve performans geliştirme, etkili okulun esas görevi olarak görülmektedir (Helvacı ve Aydoğan, 2011). Bu araştırmalardan hareketle, etkili okul özelliklerinin dikkatle uygulanması öğrenci çıktısının kalitesini artırmada önem arz ettiği söylenebilir. Etkili okul özelliklerinden hangisinin daha ağırlıklı olduğunun bilinmesi, uygulayıcıların bu özellikleri daha etkili kullanmalarına dair fikir verebileceği düşüncesi, bu araştırmanın yapılma düşüncesini oluşturmuştur. Literatür incelendiğinde etkili okul üzerinde özellikle Türkiye'de farklı yöntemler kullanılarak birçok çalışma yapıldığı görülmektedir (Balcı, 1988; Çobanoğlu ve Badavan, 2017; Ertürk ve Memişoğlu, 2018; Helvacı ve Aydoğan, 2011; Abdurrezzak ve Ugurlu, 2019; Şahan 2021; Yumuşak ve Korkmaz, 2021). Ancak etkili okul özellikleri üzerine çok kriterli karar verme yöntemlerinden Analitik Hiyerarşi Prosesi (AHP) yöntemi ile yapılan araştırmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple bu araştırmada etkili okul kriterlerinin analitik hiyerarşi prosesi yaklaşımı ile analizi yapılacaktır. Araştırmada etkili okul kriterlerinin uzman görüşlerine göre AHP yaklaşımı ile ağırlıklandırılması ve bu ağırlıklandırmanın okul müdürleri ve öğretmen görüşleri bakımında karşılaştırılması amaçlamaktadır.

**Yöntem**

AHP yöntemi, birçok karmaşık kriteri dikkate alarak karar vermenin gerekli olduğu durumlarda kullanılmak üzere geliştirilmiştir. AHP yöntemi, kriterlerin göreli önemlerinin uzman görüşlerine göre belirlenmesini sağlayan ölçüme dayalı bir karar verme yöntemidir (Özdemir ve Tüysüz, 2017). AHP tekniğinde izlenecek adımlar şu şekildedir. Birinci adım, problemin tanımlanmasıdır. İkinci adım probleme ait gerekli Kriterlerin belirlenmesi ve hiyerarşik yapının oluşturulmasıdır. Üçüncü adım kriterlerin ikili karşılaştırmaları yapılarak karar matrisinin oluşturulmasıdır. Dördüncü adım karar matrisi normalleştirilerek kriterlerin ağırlıklarının hesaplanmasıdır. Beşinci adımda ise matris tutarlılıkları kontrol edilir ve tutarlılık durumunda işlemlere devam edilirken, tutarsızlık durumunda matris tutarlı hale getirmek için gerekli iş ve işlemler yapılır. Son adımda ise elde dilen tutarlı matrisler aracılığı ile analiz için gereken matris işlemleri yapılarak kriterlerin ağırlıklandırılması yapılır (Özdemir vd., 2021; Pehlivan ve Önder, 2020). Bu araştırmanın amacı olan, etkili okul kriterlerinin uzman görüşlerine göre AHP yaklaşımı ile önceliklendirilmesi doğrultusunda şu kriterler esas alınarak araştırma yapılacaktır. Bunlar *"öğretimsel liderlik, öğrenme fırsatları ve zamanı etkili kullanma, öğrenci başarısında yüksek beklenti, öğrenmeye elverişli bir okul atmosferi, öğrencilere temel becerilerin kazandırılması, açık ve odaklanmış misyon ve öğrenci gelişiminin sürekli izlenmesi"* kriterlerinden oluşturulmuştur. Araştırma bu kriterler üzerinden oluşturulacak alt kriterler ve karar alternatifleri ile yapılacaktır. Araştırmanın çalışma grubu, öğretmen ve okul yöneticilerinden oluşmaktadır. Araştırma devam ettiği için çalışma grubu sayısı belli değildir. Ancak çalışma grubu kişi sayısı öğretmen ve okul yöneticilerinden ayrı ayrı olacak şekilde tahmini beş ile sekiz arasında olacağı yönündedir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Etkili okul kriterlerinin AHP yaklaşımıyla analizi sonucunda etkili okul kriterlerinin ağırlıklandırması yapılır ve elde edilen bulgulara dair beklenen sonuçlar şu şekilde olabilir. Bu araştırma sonuçlarına göre okul geliştirilmesinde daha bilinçli ve yönlendirilmiş bir bakış açısı sunabilir. AHP yaklaşımı farklı kriterlerin ne kadar önemli olduğunun belirlenmesine yardımcı olan bir yöntemdir. Bu yöntemle örneğin, öğretim kalitesi, öğrenci-öğretmen iletişimi, fiziksel altyapı gibi alternatifler arasında hangisinin daha öncelikli olduğunu belirlemek, okul gelişimi için öncelikli kriterlerin ve alternatiflerin belirlenmesini sağlayabilir. Diğer yandan AHP yaklaşımı, karar verme sürecini daha şeffaf hale getirir. Bu sayede, okul geliştirilmesi noktasında alınan kararlar daha iyi anlaşılabilir ve kabul edilebilir bir durum oluşturabilir. AHP yaklaşımı, öğrenciler,

ebeveynler, öğretmenler, yöneticiler gibi farklı paydaşların önceliklerini ve görüşlerini dikkate alarak nesnel bir öncelik sırası oluşturmaya yardımcı olabilir. Bu durumda, etkili okullarda çeşitli paydaşların görüşlerinin entegrasyonu sağlanabilir. Etkili okul kriterlerinin AHP yaklaşımı ile analizi, okul yöneticileri ve öğretmen görüşlerine göre okulun hangi alanlarda eksik olduğunu veya daha fazla iyileştirme gerektiğini belirlemeye yardımcı olabilir. Bu durum okulun sürekli gelişimine önemli katkı sağlayacak fikirleri ortaya çıkararak, okulun değerlendirme ve iyileştirme yollarının belirlenmesine katkı sağlayabilir. Ayrıca AHP yaklaşımı ile analizde, etkili okul kriterlerinin önceliklerine dikkat edilerek alınan kararların dayanıklılığı sağlanabilir ve gelecekte ortaya çıkabilecek olası sorunların önlenmesine destek olabilir. En nihai sonuç olarak, etkili okul kriterlerinin AHP yaklaşımı analizi ile nesnel ve yönlendirilmiş bir okul gelişim sürecine dair okul yöneticileri ve öğretmen görüşleri üzerinden karşılaştırma yapılarak önemli düşünceler elde edilebilir. Bu durumda, okulun genel performansını artıracak ve paydaşların memnuniyetini sağlayacak fikirlerin elde edilmesine katkı sunabilir.

**Anahtar Kelimeler**: Etkili okul, analitik hiyerarşi prosesi (AHP), eğitim

**Kaynakça**

Abdurrezzak, S., ve Ugurlu, C. T. (2019). Etkili okul ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(1), 69-82.

Alexander, G., Matoti, S., ve Van Zyl, P. (2021). Ascertaining the Use of Extracurricular Activities in Promoting Learners' Holistic Development in Multicultural School Settıngs. *Education and New Developments, 8*(3), 182-186.

Balcı, A. (1988). Etkili okul. *Eğitim ve Bilim, 12*(70).

Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2006). Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(16), 121-136.

Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership, 37*(1), 15-24.

Ertürk, R., ve Memişoğlu, S. P. (2018). Öğretmenlerin etkili okula yönelik görüşleri. *International Journal of Social Science, 68*, 55-76.

Helvacı, M. A., ve Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 4*(2), 41-60.

Lezotte, L. (2001). Revolutionary and evolutionary: The effective schools movement. *Okemos, MI: Effective Schools Products, Ltd*, 5, 1-8.

Nyagosia, P., Njuguna, F. & Waweru, S. (2013). Factors influencing academic achievement in public secondary schools in central Kenya: An effective school" perspective. *Educational Research International, 2*(2), 174-184.

Özdemir, A., Özalp, U., ve Akkaya, R. (2021). Prioritizing MoNE 2019-2023 strategic goals and objectives with analytical hierarchy process and analysis of relationship between affecting-affected strategic goals with DEMATEL method. *Hacettepe University Journal of Education, 36*(2).

Özdemir, A., ve Tüysüz, F. (2017). An integrated fuzzy DEMATEL and fuzzy ANP based balanced scorecard approach: application in Turkish higher education institutions. *Journal of Multiple-Valued Logic & Soft Computing, 28*, 251-287

Özgenel, M. & Mert, P. (2019). The role of teacher performance in school effectiveness, *International Journal of Education Technology and Scientific Researches, 4*, (10), 417- 434.

Pehlivan, R., ve Önder, E. (2020). Öğretmen mesleki yeterlilik değerlendirme kriterlerinin analitik hiyerarşi prosesi (AHP) ile Analizi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(3), 831-845.

Polatcan, M. ve Cansoy, R. (2018). Türkiye'de etkili okul araştırmaları: ampirik araştırmaların analizi. *Sakarya University Journal of Education, 8*(3), 8-24.

Ramberg, J., Låftman, S. B., Almquist, Y. B., ve Modin, B. (2019). School effectiveness and students' perceptions of teacher caring: A multilevel study. *Improving Schools, 22*(1), 55-71.

Şahan, B. E. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin okula bağlılıkları ile akademik başarıları ve okul etkililiği arasındaki ilişkiler örüntüsü* [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Yumuşak, H., ve Korkmaz, M. (2021). Liderlik ve okul etkililiği düzeyleri arasındaki ilişki: Bir meta analiz çalışması. *Erciyes Journal of Education, 5*(2), 121-148.

# Okul Öncesi Eğitim Yöneticilerinin Liderliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Aysun Bay Dönertaş
MEB

**Problem Durumu**
**Problem Durumu**

Beslenme ve bakım, korunma, sevgi, saygı, güven, oyun ve hareket, öğrenme gibi gereksinimlere sahip olan okul öncesi dönem çocuklarının bu gereksinimlerinin öncelikle ailede karşılandığı, sonrasında planlı ve programlı bir biçimde okullar aracılığıyla karşılanmaya devam edildiğini söylemek mümkündür. Farklı sosyo-ekonomik aile yapılarının varlığı düşünüldüğünde ailelerin çocukların gereksinimlerini birbirine benzer şekilde, benzer standartlarda karşılayamayacağı bir gerçektir. Bu noktada; yaşamının ilk yıllarında çocuklara zengin yaşantıların sunulabilmesi, özellikle dezavantajlı çevrelerdeki çocuklar için fırsat eşitliği sağlanabilmesinde okul öncesi eğitimin önemi ortaya çıkmaktadır (Bay-Dönertaş, 2023).

Doğduğu andan itibaren çocuğun oynayarak, öğrenerek ve gelişerek desteklenmesi; çocuğun mutlu olmasıyla birlikte ileride toplumun refahı ve mutluluğuna katkı sağlaması açısından önemlidir. Barış ve refah içinde yaşamak ve gelişmek için ülkeler çocukların sağlıklı büyümelerine ve yetenekleri doğrultusunda gelişmelerine önem vermek zorundadırlar (Akyüz, 2012). Bu nedenle çocuk yetiştirme konusu sadece ailelerin sorumluluğuna bırakılabilecek bir konu değildir. Devletin çocuk bakımı, gelişimi ve eğitimi konularında, toplum yararını gözeterek eğitim politikalarına yön vermesi bir zorunluluktur. Erken yıllarda, okullarda çocuklara verilen eğitimin yaygınlaştırılması, etkililiğinin artırılması, okul öncesi eğitim örgütlerinin cazibe merkezi halinde gelmesi yönetimin başarısıyla yakından ilişkilidir. Bu nedenle alanında uzman, liderlik becerilerini etkili bir şekilde kullanabilen okul öncesi eğitim yöneticilerinin varlığı önemli bir husustur (Bay-Dönertaş, 2023).

Okul öncesi eğitim örgüt yöneticilerinin görev sorumluluklarını yönetim ve liderlik becerilerini bütünleştirerek yerine getirmesi, okul öncesi eğitimin kalitesi ve etkililiği açısından önemli olduğu gibi toplumsal kazanımlar bağlamında toplumun ve geleceğin inşası bakımından da oldukça mühimdir. Çünkü kaliteli erken çocukluk gelişimi, uzun vadede ulusal kalkınma hedeflerine ulaşılması açısından büyük bir öneme sahiptir (UNICEF, 2023). Okul öncesi eğitim yıllarını da kapsayan erken çocuklukta etkili liderlik, bir topluluk oluşturmaya ve yüksek kaliteli bir hizmet sunmaya yönelik çalışmalar sürdürmeyi gerektirir. Bu çalışmalar aşağıdaki eylem adımlarını içermelidir (Rodd, 2006):

- Fikir ve düşünceleri paylaşarak başkalarına ilham vermek,
- Örnek olmak ve güçlü bir rol model olmak,
- Yön vererek, ileriye dönük yollar bularak ve net bir yön duygusu ifade ederek yaratıcı bir erken çocukluk hizmetine katkıda bulunmak için diğerlerinin, özellikle işgörenler ile ebeveynlerin davranışlarını etkilemek,
- Ekip çalışması, işbirliği ve kapsayıcılık oluşturarak hizmeti verimli bir şekilde yönetmek,
- İşgörenlere nezaret göstermek ve ebeveynlere kişisel gelişimlerini, güçlenmelerini, profesyonel gelişimlerini ve ilerlemelerini artıracak şekillerde rehberlik etmek,
- Örgütsel ve profesyonel etkinliği geliştirmek için değişimi planlamak ve uygulamak.

Bütün bunlara ek olarak bireyin yaşamının ilk yıllarında, erken çocukluk yıllarındaki eğitimini kapsayan okul öncesi eğitim hizmetlerine gösterilen ilginin ve bu hizmetlere duyulan ihtiyacın her geçen gün daha da arttığını söylemek mümkündür. Sosyo-kültürel ve ekonomik gelişmeler, aile yapılarındaki değişmeler, kadının aile içerisindeki konumu, ailelerin erken yıllardan itibaren çocuklarının eğitimine verdiği değerin artması gibi nedenler bu ilgi ve ihtiyacın sebepleri arasında gösterilebilir. Bir diğer gösterge ise dünya genelinde okul öncesi eğitimi yaygınlaştırma ve geliştirme politikalarına her geçen gün yenilerinin eklenmesidir. Bu politikaların etkili bir şekilde uygulanması, önemli görev ve sorumlulukları beraberinde getirmenin yanında liderliği de gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda, okul öncesi eğitim örgütlerinin yönetiminde liderlik tartışılmaya değer bir konu olarak bu çalışmanın odak noktasını oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim yöneticilerinin liderliğine ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1. Öğretmenler okul öncesi eğitim örgütlerinin yönetiminde liderliği nasıl tanımlamaktadır?
2. Öğretmen görüşlerine göre lider bir okul öncesi eğitim yöneticisinin sahip olması gereken özellikler nelerdir?
3. Okul öncesi eğitim yöneticilerinin sergiledikleri liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

**Yöntem**

*Araştırma Deseni:* Okul öncesi eğitim yöneticilerinin liderliğine ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerini kullanarak, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasını

amaçlayan nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Çalışma nitel araştırma yaklaşımlarından olgubilim (fenomenoloji) araştırması olarak desenlenmiştir. Fenomenoloji, kişilerin bir fenomene ilişkin tecrübelerine dayandırdıkları derinlerdeki manayı ortaya koymayı amaçlamaktadır (Creswell, 2013). Bu çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkarak okul yöneticilerinin liderliğine ilişkin anlam yelpazesine dikkatleri çekmek için olgubilim deseni tercih edilmiştir.

*Çalışma Grubu:* Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Eskişehir ilinde kamu anaokullarında görev yapan toplam 20 öğretmenden oluşturmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemi olan homojen örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Ekiz'e (2009) göre homojen örnekleme, tanımı yapılmış belirli özelliklere sahip kişilerin seçilip araştırmaya katılması biçiminde tarif edilebilir. Bu çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkarak okul yöneticilerinin liderliğine ilişkin anlam yelpazesine dikkatleri çekmek için olgubilim deseni tercih edilmiştir.

*Verilerin Toplanması ve Analizi:* Çalışmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu (Okulöncesi Eğitim Yöneticilerinin Liderliğine İlişkin Öğretmen Görüşme Fromu) ile toplanmıştır. Taslak olarak geliştirilen form öncelikle alan uzmanlarının görüşüne sunulmuş ve uzman görüşleri doğrultusunda formda gerekli görülen düzenlemeler yapılarak form son haline getirilmiştir. Geliştirilen form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin sorular, ikinci bölümde ise araştırmanın alt amaçlarına ilişkin katılımcı görüşlerini ortaya koymaya yönelik sorular yer almaktadır. Görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda araştırmada katılımcıların ilgili sorulara ürettikleri benzer unsurları içeren görüşler araştırmacı tarafından okunmuş ve kod şemaları oluşturulmuştur. Bu kod şemaları doğrultusunda katılımcı görüşlerinden çıkan anlamlara göre görüşler belirli kategoriler altında toplanarak düzenlenmiş ve katılımcıların görüşleriyle birlikte verilerek yorumlanmıştır. Katılımcı görüşleri araştırmacı dışındaki bir uzman tarafından tekrar kodlanmış ve Miles ve Huberman'ın (2019) önerdiği güvenirlik formülü ile araştırmanın güvenirliği %86 olarak hesaplanmıştır. Bunun yanında, katılımcıların demografik bilgilerinin dağılımı ve oluşturulan kategorilerin sıklıkları betimsel istatistikler ile hesaplanmıştır.

**Sonuç**

Okul öncesi eğitim yöneticilerinin liderliğine odaklanan bu araştırmada öğretmen görüşlerinden hareketle; lider okulöncesi eğitim yöneticisinin kim olduğu, sahip olması gereken özelliklerin ve sergiledikleri özelliklerin neler olduğu sorularına yanıt aranmıştır. Katılımcıların tamamı okul öncesi eğitimin yönetiminde liderliğin ne olduğuna ilişkin tanımlamalar yapmışlardır. Katılımcıların oluşturduğu tanımlar; (i) mesleki özellikler ve (ii) kişisel özellikler olmak üzere iki kategoride toplanmıştır. Tanımlarda çoğunlukla lider öğretmenin mesleki özelliklerine vurgu yapan ifadeler kullanılmıştır. Mesleki özelliklere vurgu yapılan tanımlamalarda; çocukların yüksek yararını gözetmek, amaçları belirlemek ve paylaşmak, etik standartlara göre hareket etmek, öğretmenleri desteklemek ve geliştirmek, eğitimde kaliteyi arttırmak, izleme, denetleme ve geliştirme faaliyetlerini yürütmek, olumlu bir okul iklimi yaratmak, çocuk gelişimi ve eğitimi alanında bilgi sahibi olmak, okul öncesi eğitim programını yönetmek, bütçeyi yönetmek, kaynak sağlamak, kriz ve risk yönetimi becerilerine sahip olmak, birlikte karar vermek gibi yöneticilerin mesleki özelliklerine vurgu yapılmıştır. Okul öncesi eğitimin yönetiminde liderliğe ilişkin yapılan tanımlarda ayrıca; takipçileri etkilemek, işbirliğine açık olmak, şefkatli ve hoşgörülü olmak, motive etmek, ilham vermek, desteklemek, disiplinli olmak, yol gösterici olmak, fark yaratmak, çözüm odaklı olmak ve yeniliklere açık olmak gibi kişilik özellikleri öne çıkmıştır.

Okulöncesi eğitim yöneticilerinin sahip olması gereken liderlik özelliklerine ilişkin katılımcı görüşleri (i) tutum ve değerler ile (ii) mesleki bilgi ve beceriler olmak üzere iki kategoriye ayrılmıştır. Tutum ve değerler kategorisinde birbirinden farklı sekiz görüş tespit edilmiştir. Bu kategoride; mesleki etik değerlere sahip olma enerjik, kendine güvenen, sorumluluk sahibi, güvenilir olma gibi olumlu kişilik özellikleri taşıma işbirliğine açık olma, çocukların yüksek yararını gözetme, işgörenlerle olumlu ilişkiler geliştirme onların iyi olmaları için çalışma, değişime açık olma / öncülük etme, yaratıcı olma, yenilikçi olma gibi liderlik özellikleri tespit edilmiştir. Mesleki bilgi ve beceriler kategorisinde birbirinden farklı 13 görüş olduğu tespit edilmiştir. Bu kategoride; etkili iletişim becerileri, karar verme ve problem çözme becerileri, geleceğe dönük bir vizyon oluşturma, okulu belirlenen amaçlara göre yönetme, denetim faaliyetlerini yürütme, planlama ve planları uygulama yeteneği, okul öncesi eğitimde kaliteyi arttırma, okul öncesi eğitim alanında uzman, kriz yönetimi becerilerine sahip olma, zamanı etkili bir şekilde yönetme, kaynak sağlama, yasa-yönetmelikleri bilme ve uygulama, çevreyle olan ilişkileri geliştirme gibi liderlik özellikleri sıralanmıştır.

Bu araştırma kapsamında katılımcılardan okul öncesi eğitim yöneticilerinin liderlik özelliklerini sergileyip/sergilemediklerine ilişkin görüşlerini gerekçeleriyle açıklamaları istenmiştir. Bu bağlamda katılımcı görüşlerinden 23'ü okul öncesi eğitimin yönetiminde liderlik becerilerinin sergilenmediği durumlara ilişkindir. Okul öncesi eğitim yöneticilerinin liderlik becerilerinin kısmen sergilendiğine ilişkin 14 katılımcı görüşü tespit edilmiştir. Buna göre; etik dışı uygulamalar/davranışlar, problemleri çözmede isteksizlik, okul öncesi eğitim alanındaki uzmanlığın ve çocukların yararına olan uygulamaların yetersiz olması, yasa ve yönetmeliklere bağlı kalmak/katı hiyerarşik düzen, denetim ve değerlendirme yetersizliği, imkanların sınırlı olması, iletişim sorunları, okulöncesi eğitime gereken önemin verilmemesi, işbirliğine ve değişime kapalı olma/yapıyı korumaya çalışma okul öncesi eğitim yöneticilerinin liderliğinin önündeki engellerdir. Bütün bunlara ek olarak araştırmada elde edilen bulgulara göre okulöncesi eğitim yöneticileri; okulöncesi eğitim hizmetlerinin iyileştirilmesi için çabalama, fiziksel ortam düzenlemeleri, kaynakları etkili yönetme, problem durumları çözmek, öğretmenleri geliştirmek için çabalama, okul-aile işbirliğine önem verme ve öğretmenlerle işbirliği yapma gibi liderlik davranışları sergilemektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim yönetimi, liderlik, okul liderliği, okul öncesi eğitim

**Kaynakça**

Akyüz, E. (2012). *Çocuk hukuku çocukların hakları ve korunması*. Pegem Akademi.

Bay-Dönertaş, A. (2023). Okul öncesi eğitim örgütlerinin yönetiminde liderlik. Ö. Baltacı (Ed.), *Eğitim Bilimleri Araştırmaları-IV* (s. 91-112) içinde. Özgür Yayınları.

Creswell, J.W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches.* Sage Publications.

Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Yaklaşım, yöntem ve teknikler.* Anı Yayıncılık

Miles, M.B. & Huberman, M. (2019). Analizde ilk adımlar. S. Akbaba & A. Ersoy (Çev. Ed.) ve A. Ersoy (Çev.). Nitel veri analizi (s. 50-89) içinde. Pegem Akademi.

Rodd, J. (2006). *Leadership in early childhood*. Allen & Unwin.

UNESCO (2023). Early childhood care and education. *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*. https://www.unesco.org/en/early-childhood-education

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

# Okul Müdürlerinin Dijital Liderlik Yeterlikleri

Sabri Anık
Şırnak Üniversitesi

Melike Cömert
İnönü Üniversitesi

**Problem Durumu**

Günümüzde bilim ve teknolojideki hızlı gelişmeler, sosyal yapıları çeşitli şekillerde etkilemektedir. Bu sosyal yapılardan biri de toplumun eğitim ihtiyacını karşılayan okullardır. Okullarda dijital teknolojilerin yoğun kullanılmaya başlandığı günümüzde okulların başarılı olmasında okul müdürlerinin çabaları ve becerileri ön plana çıkmaktadır.

Okul geliştirme çabalarında (Fullan, 2001; Louis, 1994) ve okul etkililiğinde önemli etkisi olduğu kabul edilen okul müdürü (Hallinger ve Heck, 1996; Anderson ve Dexter, 2005; Balcı, 2014) okula çeşitli kaynaklar sağlamak ve ortak amaçları gerçekleştirmek üzere bu kaynakların kullanılmasından sorumludur (Thorman ve Anderson, 1991; Sağlam, 2012: 163). Okul müdürleri, görevlerini yerine getirirken ve başkalarıyla iletişim kurarken teknolojiyi kullanırlar (Thorman ve Anderson, 1991). Yenilikçi, teknolojik bir öğrenme ortamının sağlamanın okul liderlerinin vizyonuna bağlı olduğu vurgulanmaktadır (Anderson ve Dexter, 2005; Levin ve Shrum, 2013). Okullarda eğitim teknolojisi çabalarının başarısız olması iyi liderliğin olmamasına bağlıdır (Kearsley ve Lynch, 1992). Özellikleri ve etkileri göz önüne alındığında örgütlerde dijitalleşmenin bir seçim değil artık bir zorunluluk olduğu günümüzde (Oswald ve Kleinemeier, 2017) okul müdürlerinin dijital liderlik yeterlikleri ön plana çıkmaktadır.

Dijital liderlik, liderlerin dijitalleşme sürecinde açık ve anlamlı bir vizyon oluşturarak bu vizyonu gerçekleştirmek için stratejiler yürütme yeteneği olarak ifade edilmektedir (Larjovuori, Bordi, Mäkiniemi ve Heikkilä-Tammi, 2016). Dijital liderler bilgi teknolojilerini kullanarak takipçilerini bir araya getirirler (Anak ve Darma, 2021). Ayrıca dijital liderlik, bilgiye erişmek için yön belirlemek, diğerlerini etkilemek, sürdürülebilir değişimi başlatmak, gelecekte okul başarısını etkileyebilecek değişiklikleri tahmin etmek olarak da ifade edilmektedir. Dijital liderlik, yer ve zamana bağlı olmaksızın interneti etkili şekilde kullanarak açık kaynak teknolojisini, mobil cihazları kullanır ve bunları kişiselleştirebilir (Sheninger, 2014). Okullarda teknolojinin entegre edilmesinde ve sürdürülmesinde okul müdürleri önemli bir belirleyen olduğundan dijital liderlik onunla başlayıp yine onunla sürdürülmelidir (Van Niekerk ve Blignaut, 2014). Askal (2015) ise dijital liderlerin teknolojiyi kullanmasıyla birlikte okul kültürüne katılım ve başarıya yönelik stratejik bir görünüm olarak ifade etmiştir.

Ribble, Bailey, and Ross'un (2004) sosyal değişim modeli değerlerine ek olarak dijital okuryazarlık ve dijital vatandaşlık kavramlarını kullanan Ahlquist (2014) bir dijital liderin başarılı bir yönetim sergilemesi için 10 yetkinliğe sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Bunlar;

1. Gelişen teknoloji araçları ve platformlarının hakkında farkındalık,
2. Dijital içerik analizi yapma, yanlış veya yanlış yorumlanmış bilgilerden doğruluk ve kaliteyi ayırmak,
3. Çevrimiçi kişisel farkındalık ve dijital profilin yansıması (kendilik bilinci),
4. Gizlilik, zaman yönetimi ve genel sağlık (uyumluluk) dâhil olmak üzere kişisel verilere yönelik sınırlar oluşturma,
5. Profesyonel, stratejik ve kariyer odaklı çevrimiçi marka geliştirme (bağlılık),
6. Kişisel öğrenme ağı oluşturma (işbirliği),
7. Dijital teknolojilerin liderlik varlığına entegrasyonu (ortak amaç),
8. Siber çatışma çözümü ve arabuluculuk (toplumla uyuşmazlık),
9. Pozitif, otantik ve yapıcı faaliyete (vatandaşlık) dayalı dijital karar verme stratejileri,
10. Sosyal medyayı toplumsal yarar için kullanmak (vatandaşlık),

Dijital liderler eğitim yönetimi alanında dijital araçları kullanarak değişim yaratırlar ve okul vizyonuyla uyumlu hale getirirler (International Society for Technology in Education (ISTE), 2021; Akt. Hamzah, Nasir ve Wahab, 2021). Dijital müdür liderliği, teknoloji ve yenilikten öteye geçerek belirsizlik ve değişim dönemlerinde örgütün yön bulmasını ve başarılı olmasını sağlayacak şekilde konumlandırır (Sterrett ve Richardson, 2023). Ayrıca dijital liderler, teknolojiyi yaygın kullanarak izleyenlerin yaşamlarını, refah düzeylerini ve içinde bulundukları koşulları daha iyi hale getirebilirler (Miller, 2018).

Yakın zamanda okul müdürleri covid-19 pandemisi, 2023 depremi, çeşitli yerlerdeki doğal afetler gibi krizler deneyimlemişlerdir. Bu kriz ortamlarında ortaya çıkan zorluklarla mücadele etmek ve eğitim ve öğretim faaliyetlerinin kesintisiz devam etmesi için olağanüstü bir çaba gerektirdi. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin kesintiye uğramaması ve paydaşları okula katmak için dijital teknolojiler kullanılmıştır. Bu noktada okul müdürlerinin dijital liderlik yeterlikleri ön plana çıkmıştır.

**Yöntem**

Okul müdürlerinin dijital liderlik yeterliklerini incelemeyi hedefleyen bu araştırmada; okul müdürlerinin, dijital liderlik yeterliklerine ilişkin görüşlerinin betimlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla, 5 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanan veriler, içerik analiz tekniğiyle incelenecektir. Bu amaçla aşağıda belirtilen açık uçlu sorulara yanıt aranacaktır. 1. Günümüze dijitalleşme ile ilgili ne düşünüyorsunuz?, 2. Dijitalleşme eğitim-öğretim süreçlerini ve okul yönetimini nasıl etkilemektedir ve gelecekte etkileri neler olabilir?, 3. Okul müdürlerinin dijitalleşme sürecinde rolleri neler olmalıdır?, 4. Bir eğitim lideri olarak okul müdürlerinin hangi dijital liderlik yeterliliklerine sahip olmaları gerektiğini düşünüyorsunuz?, 5. Sizce okullarda dijitalleşmenin olumlu ve olumsuz sonuçları neler olabilir?

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) ile desenlenmiştir. Olgubilim farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı olarak sahip olunamayan olgulara odaklanmaktadır. Bireylerin yaşadığı dünyadaki olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar çeşitli şekillerde ortaya çıkabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 69). Okul müdürlerinin de günümüzde okullardaki dijitalleşmeye ilişkin deneyimleri ve görüşleri giderek önem kazanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda bu araştırmada nitel veri toplama tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla 5 adet açık uçlu soru kullanılmıştır. Çalışma grubu, Şırnak merkezde bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan okul müdürlerinden oluşmaktadır. Araştırmada elde edilen veriler içerik analiz yöntemiyle analiz edilecektir. Yüz yüze yapılan görüşmede elde edilen veriler kod, kategori ve tema şeklinde tablolaştırılarak verilecektir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu araştırmada okul müdürlerinin dijital liderlik yeterliklerini incelemeyi amaçlamaktadır. Özellikle 2020 yılında ortaya çıkıp tüm dünyayı etkisi altına alan covid 19 pandemisi ile birlikte tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim kurumlarında da dijitalleşme süreci hızlanmıştır. Covid 19 pandemisi gibi diğer doğal afetlerde dijital teknolojilerin okul yöneticilerine zaman ve mekândan tasarruf sağladığı görülmüştür. Bununla birlikte okulda dijital teknolojilerin etkili kullanılmasıyla birlikte sağlıklı iletişim sayesinde okulun tüm paydaşlarını süreçlere katabileceğini deneyimlemişlerdir. Bu noktada okulda bir belirleyen olarak okul müdürlerinin dijital liderlik yeterlikleri ön plana çıkmaktadır.

Bu araştırmada okul müdürlerinin deneyimleri, algıları, yönelimleri, kavramlar ve olaylara ilişkin görüşlerini almak amaçlanmaktadır. Yöneticilerin hangi dijital yeterliklere sahip olmaları gerektiği giderek önem kazanmakta olup okul müdürlerinin dijitalleşmeye ilişkin düşünceleri, gelecekte dijitalleşmenin eğitim-öğretim süreçlerini ve okul yönetimini nasıl etkileyeceği, dijitalleşme sürecinde okul müdürlerinin rollerinin neler olabileceği, okul lideri olarak okul müdürlerinin hangi dijital liderlik yeterliklere sahip olması gerektiği, okullarda dijitalleşmenin olumlu ve olumsuz sonuçlarına ilişkin görüşlerini almak önemlidir. Çünkü özellikle son yıllarda okullarda EBA, zoom, whatsapp, google meet gibi uygulamalar yaygın olarak kullanılmakta ve öğretmen, öğrenci, veli gibi önemli okul paydaşları tarafından kullanımı yaygınlaşmaktadır. Eğitsel amaçlarla da kullanılan bu mecralar gelecekte eğitimde önemli yer tutması beklenmektedir.

Araştırma verilerinin toplamasıyla ilgili çalışmalar devam etmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla Şırnak merkez ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan okul müdürlerinin görüşlerine başvurulacak ve elde edilen veriler nitel araştırma yöntemlerinden içerik analiz yöntemiyle analiz edilecektir. Daha sonra veriler kod, kategori ve tema şeklinde tablolaştırılarak verilecektir.

**Anahtar Kelimeler**: Okul müdürü, dijital liderlik, yeterlik, dijitalleşme

**Kaynakça**

Ahlquist, J. (2014). Trending now: Digital leadership education using social media and the social change model. *Journal of Leadership Studies*, *8*(2),57-60.

Anak Agung Sagung, M.A., &S riDarma,G.(2020).Revealing the digital leadership spurs in 4.0 industrial revolution. *Asri, ASMAN,&Darma,GS, Revealing the digital leadership spurs in*, *4*,93-100.

Anderson, R.E., & Dexter,S. (2005). School technology leadership:An empirical investigation of prevalence and effect. *Educational administration quarterly*, *41*(1),49-82.

Aksal,F.A. (2015).Are headmasters digital leaders in school culture?.*Egitim ve Bilim*, *40*(182).

Balcı, A. (2014). Etkili okul ve okul geliştirme (7.bs.). *Ankara: Pegem Akademi*.

Fullan, M. (2001).Leading in a Culture of Change Jossey-Bass. *San Francisco,CA*.

Hallinger,P., & Heck,R.H.(1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational administration quarterly*, *32*(1), 5-44.

Hamzah, N.H., Nasir, M.K.M., & Wahab,J.A.(2021).The Effects of Principals' Digital Leadership on Teachers' Digital Teaching during the COVID-19 Pandemic in Malaysia. *Journal of Education and E-Learning Research*, *8*(2),216-221.

Kearsley,G., & Lynch, W.(1992).Educational leadership in the age of technology:The new skills. *Journal of research on computing in education*, *25*(1),50-60.

Larjovuori, R.L., Bordi,L., Mäkiniemi,J.P., & Heikkilä-Tammi,K.(2016).The role of leadership and employee well-being in organizational digitalization. *Tiziana Russo-Spenaand Cristina Mele*, *1159*.

Levin, B.B., & Schrum,L.(2013). Using systems thinking to leverage technology for school improvement: Lessons learned from award-winning secondary schools/districts. *Journal of Research on Technology in Education*, *46*(1),29-51.

Louis, K.S. (1994).Beyond 'managed change': rethinking how schools improve. *School effectiveness and school improvement*, *5*(1),2-24.

Miller, C.L. (2018). Digital leadership: Using the internet and social media to improve the lives, well-being and circumstances of others. *Journal of Family & Consumer Sciences*, *110*(1),45-48.

Oswald, G., & Kleinemeier, M. (2017).Shaping the digital enterprise. Springer International Publishing, Switzerland.

Ribble, M. S., Bailey, G.D., & Ross,T. W. ( 2004 ).Digital citizenship: Focus questions for implementation . Learning & Leading with Technology, 32 ( 2 ),12 – 15 .

Sağlam, Ç.A. (2012). Okul örgütü ve yönetimi. (Ed. Hasan Basri Memduhoğlu ve Kürşad Yılmaz). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. Ankara: Pegem akademi.

Sheninger, E.(2014).Pillars of Digital Leadership 7 Pillars of Digital Leadership in Education.

Sterrett, W. L., & Richardson, J. W. (2023). Innovation beyond the pandemic: the powerful potential of digital principal leadership. *Development and Learning in Organizations: An International Journal*, *37*(2), 14-17.

Thormann, J., & Anderson, M. (1991). *Taking action: Ideas to promote technology integration*. US Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, Educational Resources Information Center.

Van Niekerk, M., & Blignaut, S. (2014). A framework for information and communication technology integration in schools through teacher professional development. *Africa Education Review*, *11*(2), 236-253.

Yıldırım, A., & Simsek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin yayınları.

# Liderlik Endişesi: Nedenleri, Sonuçları ve Baş Etme Stratejileri

Metin Işık
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

**Problem Durumu**

Bireylerin kendilerine olan güvenlerini arttıran ve başarısızlık korkularını azaltan eğitimin amacı, bireylerin değişen dünyaya ve yaşadıkları topluma uyumlarını kolaylaştıracak bilgi ve becerilerle donatmaktır (Elmuti, Minnis ve Abebe, 2005). 21. yüzyılda liderlik, küreselleşme eğilimlerinin sonucu olarak bilgi teknolojilerindeki gelişmeler ile yaşanan rekabet ortamına uyumu etkileyen önemli unsurlardan kabul edilmektedir (Özbezek ve Paksoy, 2018). Sürekli değişen şartlar ve gereklilikler liderlerin yaklaşımlarına yansımaktadır. Liderlik, sürekli değişimin yönetimi ve lider davranışlarının değişime verdikleri tepkiler yoluyla anlaşılabilir (Peddleton ve Furnham, 2012). Allen (2019), liderlerin başaramama korkusu ile baş etmeleri için başarıyı arayacak kadar cesur davranmalarını, denemekten korkmamalarını ve başarı için başarısızlığı bir aşama olarak görmelerini öngörmektedir. Bu yüzden eğitim sisteminde dikkate alınması gereken başarısızlık korkusu, okul lideri ve eğitim sisteminin önemli bir rolü olan okul liderlerinin yönetim süreçleri ve fonksiyonlarına odaklanmalarını zorlaştırmaktadır.

Liderlik, bireysel bir tercih olarak herkesin istediği, arzu ettiği önemli bir konum olarak görülmesine rağmen liderliğin yüklediği sorumlulukların ağırlığı ve özel hayata etkisi nedeniyle toplumun çoğunluğu tarafından liderlik istenilmeyen hatta uzak durulan bir konuma getirebilmektedir. Bu nedenle lider olmaya yönelik, karar alma süreci zorlu ve uzun sürebilmektedir (Öztürk, 2021). Lider olmak, örgütün hiyerarşisi içinde formel bir rol üstlenmeyi gerektirmektedir. Liderlik teşvik edilmesine rağmen çalışanların liderlik rollerinden uzak durmaları liderlik endişesi olarak ifade edilmektedir. Fakat lider olma endişesi insanların duygularının etkisinde kalarak lider olma veya olmama tercihlerinin şekillendiği varsayımına dayanmaktadır (Aycan ve Shelia, 2019). Başarılı ve yetenekli bireyler, öne çıkma bağlamında yöneticilik ve lider olmayı üstlenmeyi reddetmektedirler. Çalışma yaşamında liderliğin çoğunlukla eksikliği hissedilen bir göreve dönüşmesine yol açmaktadır (Epitropaki, 2018).

Liderler, lider olma isteklerinden eleştirilme korkusu, başarısız olma korkusu, iyi iletişim kuramama ve zor kararlar verme korku ve endişeleri sebebiyle vazgeçebilirler (Waytosay, 2021). Lider olmaktan uzak duran ve isteksiz davranan bireyler;

Başarısız olma endişesi

İş-yaşam dengesizliğine ilişkin endişe

Kendine ve diğer insanlara zarar verme endişesi taşırlar.

Liderlerin karar ve uygulamalarının kendilerine ve başkalarına zarar verme endişesi de liderlik rolünün olumsuz sonuçlarına yönelik endişeleri güçlendirmektedir (Aycan & Shelia, 2019).

Liderlik ve lider olma konusunda isteksizlik görülmesinin ve endişe duyulmasında (Anderson, Brien, McNamara, O'Hara & McIsaac, 2011);

1. Lider imajıyla ilgili sorunlar,
2. İş yükü,
3. Kişilik,
4. Önyargı,
5. Yetersizlik hissi,
6. Kurumsal çevrenin kısıtlayıcı olması ve
7. Çevresel belirsizlik çalışanlar için liderliği endişe verici görmeye neden olabilmektedir.

Okul yöneticileri, okul yöneticiliği sorumluluklarını gerçekleştirirken, liderlik özelliklerini sergilemesi başarı korkusu gibi kişisel özelliklerini ön plana çıkarmadan amaçlarına ulaşmaları beklenmektedir (Birekul, 2018). Mümkün olan ve istenen en yüksek başarı düzeyine ulaşırken yaşanan başarısızlıklar, liderlerin yaşadığı en büyük korkularıdır (Yazıcı, 2013). Oysa bir liderin karşılaştığı sorunlar karşısında sakin davranması ve sorunları anlaması oldukça önemlidir (Erçetin, 2000).

Çalışma hayatını düzenleyen yasalarla çalışanlara verilen hak ve sorumlulukların liderlik endişesini azaltması beklenir. Çalışanlarının hak ve sorumluluklarını düzenleyen yasaların liderlerin özel yaşamı güvence altına alması, aile ve çevresine vakit ayırmasına olanak sunması ve iş arkadaşları ile aralarındaki ilişkileri düzenlemesi de liderlik endişelerini azaltmaktadır (Öztürk, 2021). Eğitimde lider olarak okulları yöneten müdür ve müdür yardımcılarının deneyimledikleri endişeleri ve korkuları, onların kendi görüşleri doğrultusunda nedenleri ve çözüm önerilerini belirlemek oldukça önemlidir. Bu çalışma,

eğitim yöneticilerinin liderlik algılarını ve liderlik ile ilgili endişelerini kendi görüşleri bağlamında incelemeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda, bu çalışmada aşağıdaki araştırma soruları ele alınmıştır:

1. Okul yöneticileri liderlik ve liderlik endişesi hakkında ne düşünüyor?
2. Okul yöneticileri hangi korku ve endişeleri yaşıyorlar?
3. Okul yöneticilerinin iş ve özel yaşam arasında denge kurma algıları nasıldır?
4. Okul yöneticileri, liderlerde olması gereken kişisel ve mesleki yeterliklere ilişkin ne düşünüyorlar?
5. Okul yöneticilerinin yaşanan yönetim sorunlarının çözümüne yönelik tutumları nelerdir?

**Yöntem**

Çalışma nitel araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olan fenomenoloji olarak yürütülmüştür. Fenomenolojik desende araştırmacı, belirli bir olguyu ortaya çıkarmayı ve tanımlamayı amaçlamaktadır (Christensen, Johnson ve Turner, 2011). Bu çalışma, eğitim ortamında lider olarak kabul edilen okul yöneticilerinin okul yöneticiliği sorumluluklarını gerçekleştirirken yaşadıkları endişeler ve etkilerine ilişkin olguları ortaya çıkarması açısından bir fenomenoloji olarak betimlenebilir. Nitel araştırma çeşitlerinden fenomenolojinin amacı insan deneyimini anlamaktır (van Manen, 2007).

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ili Beylikdüzü ilçesinde bulunan farklı tür ve düzey okullarda yöneticilik yapan 18 okul müdürü ve 12 müdür yardımcısı oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklemesi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde, araştırmacının belirlediği ölçütleri karşılayan durumlar çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada farklı türdeki okullarda (Halk Eğitimi Merkezi, Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Meslek Lisesi, Ortaokul ve İlkokul) çalışıyor olmak ve okullarda en az 5 yıl yöneticilik yapmış olmak ölçüt olarak belirlenmiştir. Okullarda yöneticilerin okul yönetimi ve eğitim öğretim yaşantıları içerisinde hissettikleri endişelerin nedenleri ve sonuçlarını anlama konusunda ayrıntılı bilgi alınacağı düşünülmüştür. Konu ile ilgili en çok bilginin elde edilmesi ve yeni örneklem birimlerinden artık yeni bir bilgi gelmediği doyum noktasında, örnekleme durdurulur; bilgilerin tekrarlanması ilk ölçüttür (Shenton, 2004). Verilerin tekrarlanması halinde veri toplama durdurulmalı ve örneklem büyüklüğü, tekrarın ilk görüldüğü yerde kalmalıdır (Onwuegbuzie & Collins, 2007). Araştırmada görüşülen 30 katılımcı ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, bilgilerin tekrarlandığının anlaşılması üzerine örneklem büyüklüğü tekrarın ilk görüldüğü 30 kişi ile sınırlandırılmıştır.

Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler toplanmıştır. Görüşme soruları hazırlanırken liderlik ile ilgili literatür okunarak ve uzmanların görüşleri alınarak oluşturulmuştur. Soruların kapsam geçerliliği amacıyla alanyazından yararlanarak yazılan sorular, eğitim yönetimi alanından iki uzman ve okul yöneticiliği yapan iki yönetici ve nitel araştırma alanında bir uzmanın düzenleme önerileri alınmıştır.

Yapılan ön görüşmelerden sonra görüşme formunun amaca uygunluğu ve soruların anlaşılır olduğuna karar verilmiştir. Görüşme formu 6 görüşme sorusu ve 6 demografik sorudan oluşmaktadır. Görüşmeler araştırmaya gönüllü olarak katılan okul yöneticilerinin istedikleri zamanda ve kendilerini rahat hissedecekleri yerde yapılması için kendi yönetici odalarında ortalama 30 dakika süre içerisinde izin alınarak ses kayıtları tutulmuştur.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu çalışma, okul yöneticilerinin liderlik görev ve sorumluluklarını yerine getirirken hissettikleri endişeleri ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilmektedir. Liderlik sahip olunan ve doğuştan getirilen özelliklerin aile, toplum, eğitim ve yönetsel yaşantılar aracılığı ile geliştirilebilen bir olgu ve liderin kişilik özelliklerini yönetim süreçlerinde edinilen bilgi ve beceriler ile birleştiren kişi olması liderlik becerileri bağlamında kişisel özelliklerin etkilerini de ortaya koyacaktır.

Yöneticilik yapma isteği olan çalışanların lider olma endişelerinin düşük düzeyde çıkması beklenmektedir.

Liderlerin kişilikleri birbirinden farklıdır. Kişisel otorite sahibi olmak, ileriyi görebilmek, çeşitli kişilik özelliklerine sahip olmak, kesinlik, cesaret, doğruluk, zekâ gibi kişisel özellikler liderliğin olmasını sağlar. Kişilik özellikleri, liderlerin aynı olaylar karşısında ürettikleri çözüm ve algılarının farklı olmasının sebeplerindendir. Farklı kişilik özelliklerine sahip bireylerin sorunlar karşısında ihtiyaçları ve beklentileri de farklılaşabileceği beklenmektedir.

Liderlik ve yöneticilik deneyimleri liderlerin gelişimlerine ve yeterliklerine katkı sağlayarak endişelerini azaltması; yöneticilik yaşantıları ile kazanılan deneyimler kendilerine olan güveni ve başarma isteğini artırması beklenmektedir.

Kurumların amaçlarına ulaşmasında ve başarısında, çalışanları motive ederek etkili ve verimli olmasında önemli rol oynayan liderin, değişimin öncüsü olması için özgüven ve cesaret sahibi olması ve risk alabilmesi, etkili ve doğru iletişim kurması, motivasyon oluşturması beklenmektedir. Liderlik endişelerinin ve korkularının azaltılması liderlerden beklenen değişimi sağlamalarına da aracılık etmesi beklenmektedir. Liderlik endişesinin azalması için okul liderlerinin görev ve sorumlulukları yerine getirmesi için gereken kişilik ve mesleki yeterliklere sahip olmalarının gerektiği de beklenen bulgulardandır.

**Anahtar Kelimeler**: Lider, liderlik endişesi, iş ve yaşam dengesi

**Kaynakça**


Birekul, M. (2018). Özel öğretim kurumlarında okul müdürlerinin liderlik rolleri. *Journal of Social and Humanities Sciences Research, 5*(24), 1652-1671. http://www.jshsr.org/Makaleler/1018740016_28_2018_5-24.ID522.%20B%C4%B0REKUL_1652-1671.pdf

Brue, K. L. (2018). Harmony and help: Recognizing the ımpact of work-life balance for women leaders. *Journal of Leadership Education, 17*(4), 214-243. https://journalofleadershiped.org/jole_articles/harmony-and-help-recognizing-the-impact-of-work-life-balance-for-women-leaders/

Christensen, L. B., Johnson, B., & Turner, L. A. (2011). *Research methods, design, and analysis*. London: Pearson Education.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and Research design*. Choosing among five approches. Sage Publications.

Epitropaki, O. (2018). Self-selection bias in leadership. R. E. Riggio (Ed.), *What's wrong with leadership?: Improving leadership research and practice* içinde (89-104). New York, NY: Routledge.

Günay, G. ve Özbilen, F. M. (2018). Öğretmenlerin okul yöneticiliği istekliliğini etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Electronic Turkish Studies, 13*(19). 1331-1344. DOI:http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14069

Gündoğar, D. (2010). Özel İlköğretim okullarında okul müdürlerinin eğitim liderliğinin veli algılarına göre değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

İzki, Ö. (2019). Öğretmenlerin İş-Aile Yaşam Dengesinin Performanslarına Etkis*i*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Karabudak, A. (2015). Psikoloji ilk ve son sınıf öğrencilerinin mesleki kaygılarının karşılaştırılması ve problem çözme yetisi arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, Klinik Psikoloji Bilim Dalı, İstanbul. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Karataş, İ. H., Radmard, S., Öksüz Gül, F., Varol, N., & Dağ, Ş. (2019). Türkiye okul yöneticileri raporu 2019. İstanbul: Öncü Okul Yöneticileri Derneği Yayınları. https://www.oncuyoneticiler.org.tr/wp-content/uploads/2022/03/Rapor_1_TurkiyeOkulYoneticileriRaporu_2019_Kucuk.pdf

Tuğsal, T. (2017). İş-yaşam dengesi, sosyal destek ve sosyo-demografik faktörlerin tükenmişlik üzerindeki etkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İstanbul Ticaret Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Turna, İ. (2017). Çalışanlarda iş yaşam dengesinin Y kuşağı açısından incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=aTCvAMyzenuWwXnyB58W8Q&no=Vy1y9HRY8DXU5d_1XGhwKQ

Van Manen, M. (2007). Phenomenology of Practice. *Phenomenology & Practice, 1*(1), 11 – 30. https://doi.org/10.29173/pandpr19803

Yazıcı, S. U. (2013). Başarılı bir çalışan nasıl kötü bir yönetici olur? *Kaynak,* 54-55, 674.

Yeşil, A. (2016). Liderlik ve motivasyon teorilerine yönelik kavramsal bir inceleme. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergis*i, 2 (3), 158-180. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/627098

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yörük, D. (2007). Lise öğrencilerinin akademik başarıları, başarı korkuları ve verimli ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=hyP-xUTgjF02s8sMM4mS_A&no=7Hri5TQPzlg_Ev76kQ_uLw

Zaccaro, S. J. (2007). Trait-Based Perspectives of Leadership, *American Psychologist, 62*(1), 6-16. https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.1.6

# “Yaratıcı Düşünme” ve Öğrenenlere Kazandırılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Vildan Özgen Ali Rıza Erdem
MEB Pamukkale Üniversitesi

**Problem Durumu**

21. yüzyıl becerilerinden yaratıcı düşünme tüm alanlarda ihtiyaç duyulan ve günümüz dünyasında her geçen gün daha da önem kazanan bir yetenektir. Yaratıcı düşünme becerileri, bireylerin problemlere farklı açılardan yaklaşmalarını, hayal güçlerini kullanarak farklı ve yenilikçi çözüm yolları bulmalarını sağlar. Bu becerilere sahip olmak, bireylerin akademik hayatlarının yanı sıra, iş ve sosyal hayatlarında da başarılı olmalarına yardımcı olur. Yaratıcı düşünme, yeni düşünceleri üretebilme, farklı görüşler ileri sürebilme, hayal gücünü kullanarak yenilikçi sonuçlar ortaya çıkmasını sağlayan becerilerdir (Wegerif, 2007, akt. Yaşar ve Aral, 2010). Diğer bir deyişle yaratıcı düşünme esnek ve orijinal düşünebilme, sezgilere dayalı tahminde bulunma, ulaşılan verilerin analiz ve sentezini yaparak sonuçları değerlendirebilme, odaklanmayı sağlama ve sıra dışı ilişkiler kurmayı içermektedir (Özden, 1999). Yaratıcı düşünme becerisine sahip bireyler karşılaşılan olay ve durumlar karşısında yeni görüşler, özgün fikirler öne sürebilmekte, farklı çözüm yolları ve ürünler ortaya koyabilmekte, daha önce ilişkilendirilmemiş kavram, olaylar, durumlar ve ilişkileri ilişkilendirebilmeyi gerçekleştirebilmektedir (Temizkan, 2011). Sürekli gelişen, değişen ve gittikçe karmaşık hale gelen dünyada ortaya çıkan sorunların daha etkili ve verimli çözümlenmesi gerekliliği, değişim sürecinde yenilikçi ve yaratıcı çözümlere ihtiyaç duyulması, teknolojik ve bilimsel gelişmelere adapte olunabilmesi ve farklı alanlarda rekabet avantajı sağlanabilmesi, öğrencilerin potansiyellerini geliştirmeleri ve onlara üst düzey beceri kazandırılması, ancak gerekli düzenlemenin yapıldığı eğitim sistemleri, öğrencinin eğitim öğretim sürecinde aktif rol aldığı eğitim sistemlerinin benimsenmesi ve uygulanması ve bu becerinin kazandırılmasına aracılık eden öğretmenlerle mümkündür (Güven ve Kürüm, 2008). Bu bağlamda öğretmen ve öğrencilerin etkileşimli bir ilişkiye sahip olması, öğretmenlerin sorun çözmede öğrencilere gerekli rehberliği sağlaması, güdüleyici olması, öğrencinin fikirlerinin oluşması ve şekillenmesinde destekleyici bir rol üstlenmesi gerekmektedir (Torrance ,1998).

Bu çalışmanın amacı, öğrenenlerin yaratıcılığını ortaya çıkarmayı sağlayacak en önemli faktörlerden biri olan 21. yy öğrenme ve yenilik becerilerinden “yaratıcı düşünme” ve öğrenenlere kazandırmada yaptırdığı uygulamalar, karşılaşılan sorunlar ve çözümüne ilişkin öğretmenlerin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu çerçevede şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlere göre yaratıcı düşünmenin öğrenenlere kazandırılması neden önemlidir?
2. Öğretmenler öğrenenlere yaratıcı düşünmeyi kazandırmak için hangi uygulamaları yaptırmaktadır?
3. Öğretmenler öğrenenlere yaratıcı düşünmeyi kazandırırken hangi sorunlarla karşılaşmaktadır?
4. Öğretmenler öğrenenlere yaratıcı düşünmeyi kazandırırken karşılaştığı sorunları nasıl çözmektedir?

**Yöntem**

Farklı okul tür ve kademelerinde görev yapan öğretmenlerin ‘yaratıcı düşünme’ ve öğrenenlere kazandırılmasına ilişkin görüşlerini saptamayı amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji; farkında olduğumuz ancak detaylı bir bilgiye sahip olmadığımız olguların (olay, deneyim, algı, yönelim, kavram, durum vb.) farklı kişiler tarafından nasıl algılandıklarını, deneyimlendiklerini ve anlaşıldıklarını kişilerin bakış açısından, derinlemesine betimlemeye çalışan nitel araştırma desenidir (Baş ve Akturan, 2013; Bogdan ve Biklen, 2007). Bu çalışmada fenomenolojik yaklaşım; öğretmenlerin algılarını, deneyimlerini, olaylara yönelik yaklaşımlarını, anlamlandırmalarını derinlemesine tanımlayabilme ve bunlara ilişkin bütüncül bir bakış açısı sağlama imkânı verdiği için tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmanın çalışma grubunu Aydın ili Efeler ilçesinde farklı okul türlerinde ve farklı kademelerde görev yapmakta olan 10 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin oluşturduğu çalışma grubunun belirlenmesinde kartopu ve ölçüt örneklem yöntemi kullanılmıştır. Öğretmenlerin seçilmesinde ölçüt yaratıcı düşünmeyi gerektiren farklı ulusal ve uluslararası projelerde yer alması olarak belirlenmiştir. Bu ölçütlere uyan 1 öğretmenle çalışmaya başlanmış olup, öğretmenin önerdiği kişilere kartopu örneklem ile ulaşılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış “*yaratıcı düşünme görüşme formu*” kullanılmıştır. Formun hazırlanmasında ilgili alanyazın taranmış ve 4 soru hazırlanmıştır. Formun kapsam geçerliği için eğitim yönetimi alanında uzman dört kişinin görüşüne başvurulmuştur. Gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra 4 öğretmeni kapsayan pilot uygulama gerçekleştirilmiş, uygulama sonrasında elde edilen veriler göz önüne alınarak yarı yapılandırılmış “*yaratıcı düşünme görüşme formu*”na son şekli verilmiştir. Tüm veriler kendi içinde sınıflandırılarak olası kodlar ardından kodların sınıflanması ile kategoriler oluşturulmuştur. Elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Okullarda ve eğitim hizmetlerinde yaratıcı düşünme becerilerinin kazandırılması büyük önem taşımaktadır. Eğitimde yaratıcı düşünme, kalıplardan kurtulmayı, bağımsız öğrenmeyi, farklı olanlara karşı önyargılı olmamayı, farklı bakış açıları

kazandırmayı, eleştirel bakmayı ve yeni ilişkiler geliştirilmesini amaçlamaktadır (Memduhoğlu vd., 2019, akt. Karaçelik, 2022). Eğitimde yaratıcı düşünmenin kazandırılması ve sürdürülmesinde öğretmenler en önemli aracı rolü oluşturmaktadır. Öğrencilerin sahip olduğu yaratıcılık ve yaratıcı düşünme becerileri eğitim ve çevre etkisiyle geliştirilebilir niteliktedir (Yenilmez ve Yolcu, 2007). Dolayısıyla öğrencilerine yaratıcılık ve yaratıcı düşünme becerilerini kazandırmaya çalışan öğretmenlerin öncelikle esnek ve demokratik bir sınıf ortamı oluşturmaları, yaratıcı düşünmeyi kazandırmaya yönelik uygulamalar gerçekleştirmesi, farklı yöntem ve teknikleri benimseyerek her türden öğrenciye hitap etmesi, ortaya çıkan sorunlara çeşitli alternatifler geliştirmesi gerekmektedir (Keleşoğlu, 2017). Yaratıcı düşünmenin ne olduğu, kazandırılmasının gerekliliğinin yanı sıra öğretmenlerin bu olguyu kazandırmak için yaptıkları uygulamalar, karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerilerine yönelik görüşlerinin bilinmesi, öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme, iletişim ve işbirliği becerilerinin geliştirilmesinde, eğitim kurumlarında etkinlik ve verimliliğin sağlanmasında büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmada da amaç; farklı okul türlerinde çalışan öğretmenlerin 21. yy öğrenme ve yenilik becerilerinden olan "yaratıcı düşünme becerisi" ve bu beceriyi öğrenenlere kazandırmada gerçekleştirdiği uygulamalar, karşılaştığı sorunlar ve bu sorunların çözümüne yönelik görüşlerini ortaya koymaktır

Sonuç olarak küreselleşen dünyada meydana gelen hızlı değişim ve gelişmelere adapte olunabilmesi, ortaya çıkan sorunlara hızlı, esnek, özgün çözüm önerilerinin geliştirilebilmesi, eleştirel düşünen, bilgiyi kullanmakla birlikte üretebilen, yaratıcı düşünme becerisine sahip bireylerin yetiştirilmesi ülkelerin gelişmişliği ve kalkınmasında son derece önemlidir (Saygılı 2013). Ülkelerin kalkınmasının yanı sıra öğrencilerin akademik, sosyal, kültürel ve iş hayatlarında da başarılı olmalarına yardımcı olması amacıyla yaratıcı düşünme becerisinin öğretmenler aracılığıyla öğrencilere kazandırılması, eğitim sisteminin geleceği için de önemli bir gerekliliktir.

**Anahtar Kelimeler**: 21. yüzyıl becerileri, Yaratıcı düşünme, öğrenen, öğretmen, görüş

**Kaynakça**

Aksoy, G. (2005). *Fen eğitiminde yaratıcı düşünme temelli bilimsel yöntem sürecinin öğrenme ürünlerine etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.

Anagün, S., Atalay, N., Kılıç, Z., ve Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *PAU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40 (40), 160-175.

Baş, T. ve Akturan, U. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Nvivo ile nitel veri analizi, örnekleme, analiz, yorum*. (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Bogdan, R. C., ve Biklen, K. S. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory methods*. Boston: Allyn and Bacon

Cropley, A. J. (1997). Fostering Creativity in the Classroom: General Principles. In M. Runco (Ed.), *The Creativity Research Handbook*. (1), 83-114

Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st century skills. 21st century skills: rethinking how students learn, 20, 51-76.

Ekici, D.İ. (2004). Fen öğretmeni adaylarının yaratıcılık kavramına ve yaratıcı düşünmeye ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 202, 153-169.

*Güven*, M. ve *Kürüm*, D. (2008). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri İle Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki. *İlköğretim Online*, 7 (1) , 53-70

Hamza, M. ve Farrow, V. (2000). Fostering creativity and problem solving in the classroom. *Kappa Delta Pi*, 37(1), 33-35.

Karaçelik, S. (2022). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6 (1) , 42-61 .

Keleşoğlu, S. (2017). *Öğretmen Eğitiminde Yaratıcı Düşünme ve İnovasyon Eğitim Programının Tasarımı, Denenmesi ve Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kısaoğlu, M. (2022). *Eleştirel düşünme çerçevesinde okul yöneticilerinin yönetim becerileri*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Özmusul, M. (2012). Öğretmen eğitiminde yaratıcılık ve inovasyon. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3),731-746.

Uçak, S. ve Erdem, H.H. (2020). Eğitimde yeni bir yön arayışı bağlamında "21. yüzyıl becerileri ve eğitim felsefesi". *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6 (1), 76-93.

Özerbaş, M. A. (2011). Yaratıcı Düşünme Öğrenme Ortamının Akademik Başarı ve Bilgilerin Kalıcılığa Etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (3) , 675-705 .

Özkale, U., Kılıç, F. & Yanpar Yelken, T. (2020). İlkokul Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Fen Bilimleri Dersinde Yapılan Etkinliklerin Yaratıcı Düşünme Becerileri Açısından İncelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7 (3), 139-168 .

Yaman, S. ve Yalçın, N. (2005). Fen Bilgisi Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Yaratıcı Düşünme Becerisine Etkisi, *İlköğretim-Online,* 4(1), 42-52.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# Geleneksel El Sanatlarını Modüler Eğitimle Öğreten Bir Sosyal Sorumluluk Örneği: Bir Usta Bin Usta Projesi

Petek Ersoy İnci
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi

**Problem Durumu**

Anadolu Sigorta, Mustafa Kemal Atatürk tarafından 1925 yılında kurulmuş Türkiye'nin ilk sigorta şirketidir. Anadolu Sigorta yetkilileri, kuruluşlarının 85. yılını kutlamak ve şirket bazında daha görünür olmak amacıyla bir sosyal sorumluluk projesi yapmaya karar vermiş, kamuoyuna yönelik yaptıkları anketlerde eğitim temasının öne çıkması üzerine eğitim odaklı bir proje hazırlamışlardır. Bu anketlerde ortaya çıkan sonuç ise geleneksel el sanatlarının ölmeye yüz tutması, bunun nedeninin de yeni ustaların yetişmiyor oluşudur. Anket sonuçlarının çizdiği tablo proje yürütücülerini geleneksel el sanatlarındaki öğrenme biçimi olan usta-çırak ilişkisinin yerine Millî Eğitim Bakanlığı'nın eğitim şekli olan modüler eğitim sistemini benimseyerek projeyi oluşturmaya sevk etmiştir. Dolayısıyla Bir Usta Bin Usta projesinin geleneğin dönüşümünde gerçekleştirdiği ilk hamle, eğitim şeklidir. Proje yürütücülerinden edinilen bilgiye göre modüler eğitimi en iyi verebilecek kişiler de ustalar olduğu için Kültür ve Turizm Bakanlığı ile iletişime geçilmiş, alanında uzman sayılan ustaların verdiği eğitim aracılığıyla bir kurs ortamında üç ila altı ay arasında değişen eğitim süreleriyle sayısı otuzu geçmeyen kursiyerler eşliğinde çalışılmış ve ürün üretilmiştir. Bu sürecin ardından proje yürütücülerinin de katkısıyla belge takdimi töreni organize edilmiş, ardından da eğitim süresince üretilenler bir sergi ortamında izleyicilerin beğenisine sunulmuştur. Bunun yanı sıra İz TV, her bir el sanatının kurs sürecinden sergi sürecine dek uzanan yolculuğunu belgelemek amacıyla belgeselini çekerek pek çok kanalda izlenmesini de sağlamıştır. Bu makalede projenin son senesi olan 2018 ve 2019 yıllarında çalışılan kimi geleneksel el sanatlarının ustalardan kursiyerlere yönelik verildiği kurs ortamları, üretilen ürünler, bir geleneksel el sanatının öğrenilmesinde modüler eğitim şeklinin ustalarda ve kursiyerlerde yarattığı hem olumlu hem de olumsuz taraflar anlatılacaktır. Söz konusu anlatım yapılırken seçilen geleneksel el sanatları cam nazar boncuğu (2018), klasik ebru (2019), zembil örücülüğü (2019), Yahyalı halı dokumacılığı (2019) ve çuha dokuma (2019)dır. Bu alan araştırmaları gerçekleştirilirken koyulan hedefler, kimi sanatların öğrenilmesinde modüler eğitimin faydalı olduğunu, ancak kimisinde faydalı ol(a)madığını ortaya koymaktır; çünkü geleneksel el sanatlarının öğretim şekli uzun soluklu usta-çırak ilişkisine dayanmaktadır. İkinci konan hedef de sosyal sorumluluk projesi olan Bir Usta Bin Usta'nın sanatların sürdürülebilirliğine olan katkısını ölçmektir. Bu ölçüm yapılırken de gerek proje yürütücülerinin gerekse de usta ve kursiyerlerin on yıl boyunca sergiler için ürettikleri unsurları halkla ne derecede buluşturdukları ve sanatın sürdürülmesinde bu projenin etkisiyle bir artışın olup olmadığını belirtmektir.

**Yöntem**

Bu makalede nitel araştırma tekniklerinden etnografi yöntemi kullanılmıştır. Etnografi yönteminin seçilmesinin nedeni, "araştırmacının ortak bir kültüre sahip bir grubun değerlerinin, davranışlarının, inançlarının ve dilinin paylaşılan ve öğrenilen modellerini tanımladığı ve yorumladığı nitel bir desendir." (Creswell 2018: 90) tanımına imkân vermesidir. Yazara göre "etnografi, en çok katılımcı gözlem yoluyla olmak üzere, araştırmacının insanların günlük yaşamının içine girdiği ve grup katılımcılarına yönelik yaptığı gözlemleri kapsamaktadır (Creswell 2018: 90; Neuman 2017: 541, Patton 2018: 259-332). Dolayısıyla bu çalışma, niteliksel araştırma yönteminin teknikleri olan yarı yapılandırılmış görüşme formu, katılımlı gözlem ve literatür taraması yöntemlerine dayalıdır. Denzin ve Lincoln'ün de vurguladığı gibi "nitel araştırma, dünyadaki gözlemcinin yerini tespit eden konumlandırılmış bir aktivitedir. Nitel araştırma, dünyayı görünür hâle getiren bir dizi yorumlayıcı, materyal uygulamalarından oluşur. Bu uygulamalar dünyayı; alan notları, mülâkatlar, konuşmalar, fotoğraflar, kayıtlar ve araştırmacı günlüklerini içeren bir temsiller serisine dönüştürür" (Denzin ve Lincoln 2011: 3). Yukarıda sayılan tüm detaylar, bu tezi oluşturmak için gidilen her ilde uygulanan aşamalardır.

Paul Atkinson ve Martyn Hammersley (2007) *Ethnography* kitabında etnografiyi, sosyal araştırma yaklaşımlarından biri olarak değerlendirmiş ve nitel sorgulama, saha çalışması, yorumlama yöntemi ve vaka analizi yerine de kullanılan bir kelime olduğunu belirtmişlerdir (2007: 1). Yazarlara göre etnografların asıl yaptıkları iş, veri türlerini işlemek ve analizler yapmaktır (2007: 2). Bu anlamda etnografların genellikle küçük gruplarla çalıştıkları belirtilmekte ve şöyle denilmektedir: "Genellikle oldukça küçük ölçülü, hattâ belki tek bir grup insana odaklanılır, bu durum derinlemesine araştırmayı kolaylaştırır" (2007: 3, Patton 2018: 276). Bu makale de on yıl devam eden ve elli geleneksel el sanatını canlandırmayı amaçlayan *Bir Usta Bin Usta* projesinde yer alan geleneksel sanatlarından sadece beşinin modüler eğitim odaklı nasıl bir başarı yakaladığını anlatamaya çalışmıştır.

Bu anlamda daha derinlikli bir çalışma yapmak için toplamda 5 usta, 65 kursiyer olmak suretiyle 70 kaynak kişiyle görüşülmüştür. Veri toplama tekniği alan araştırması sırasında toplanan verilerden oluşmaktadır. Söz konusu bu veriler, kaynak kişilerle yapılan görüşmeler ve çekilen fotoğraflardan ibarettir. Makalede kullanılan tüm görseller araştırmacıya aittir. Veriler analiz edilirken, fenomonoloji tekniği kullanılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Modüler eğitim, kimi sanatlarda öğrenme hızını yükseltirken, kimi sanatlarda süre kısıtlılığından dolayı sanatın temel aşamalarının öğrenilmesine ancak imkân tanımaktadır. Bir Usta Bin Usta projesi kapsamında toplamda 50 geleneksel el sanatına destek olunmuş, sanatların tanınırlığı da artırılmıştır. Ne var ki geleneksel el sanatlarının yaşaması, daha çok görünür olmasına bağlıdır. Perakende ile buluşmayan hiçbir sanatsal unsur uzun yaşayamaz. Bu makalenin örnekleminden hareketle gitmek gerekirse nazar boncuğu, Türk halkı tarafından inanılan, renk ve modelleri itibariyle ilgi gören ve kullanım alanlarının çok olmasından dolayı (takı, ev süsü, aksesuar süsü, vb.) talep edilmeye en çok devam eden sanatlardan biri olarak kabul edilmektedir. Ne var ki malzemesinin cam oluşu, odun ateşi ile ısınan ocağın içinde yapımını gerektirmekte ve bu ağır koşullar sanatı icra eden ustaların azalmasına neden olmaktadır. Klasik ebru bir kağıt sanatıdır. Modüler eğitimle hızla öğrenilebilen bu sanat, küreselleşme ve kültür ekonomisi nedeniyle kağıdın dışında başka malzemelere de (giyim, araba, seramik, vb.) ebrunun uygulanmasına neden olmuştur. Söz konusu bu durum ebruyu popüler kılsa da geleneğe zarar vermektedir. Halı dokumacılığı anneden kıza geçen bir mirastır. Dolayısıyla modüler eğitimle öğrenilebilecek bir meslek değildir. Makine halıları karşısında eski itibarını kaybeden el dokuma halıları az talep görmekten ve emeğin karşılığının alınmamasından dolayı usta dokuyucularını kaybetmekte olan bir geleneksel el sanatıdır. Zembil örücülüğü temel malzemesi olan kındıra otunun her zaman bulunamaması nedeniyle sıklıkla yapılamayan, ancak modüler eğitimle rahatlıkla öğrenilip yapılabilecek bir sanattır. Çuha dokuma da her ne kadar bez dokuma olsa da tıpkı halı dokumacılığında olduğu gibi uzun soluklu eğitimi gerektirmektedir. Dokumacı, tezgâhın kurulumundan dokumada kullanılan tüm unsurlara hâkim olmayı bilen kişiye denir. Dolayısıyla modüler eğitimle bunun öğrenilmesi uzun zaman alır.

**Anahtar Kelimeler**: Usta-çırak ilişkisi, modüler eğitim, geleneksel el sanatları

**Kaynakça**

Alasuutari, P. (1995). *Researching Culture –Qualitative Method and Cultural Studies*-New York: Sage Publications.

Atkinson, P. ve Hammersley, M. (2007). *Ethnography –Principles in Practice* (3rd edition), New York: Routledge Taylor&FrancisGroup.

Aydede, C. (2007). *Yükselen Trend Kurumsal Sosyal Sorumluluk.* İstanbul: Kapital Medya Hizmetleri.

Birkalan, H. (2003) "Gelenek", *Kaf Dağının Ötesine Varmak Prof. Dr. Günay Kut'a Armağan,*27(1), 217-227.

Coffey, A. (1999). *The Ethnographic Self –Fieldwork and The Representation of Identity.*London: Sage Publications.

Creswell, J.H. (2018). *Nitel Araştırma Yöntemleri -Beş Yaklaşıma Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni.* Ankara: Siyasal Kitabevi.

Denzin, N.-Y.S. Lincoln (2011). *Handbook of Qualitative Research,* London: Sage Publications.

Dutfield, G. (2004). *Intellectual Property, Biogenetic Resources and Traditional Knowledge*, London: Earthscanpub.

Ersoy İnci, P. (2020). "Gelenek, Modernite ve Postmodernite Bağlamında Nazar Boncuğu Yapımı ve Nazarköy", *Folklor Akademi Dergisi -Prof. Dr. Feriha Akpınarlı'ya Armağan sayısı,* 3(4), 116-143.

Ersoy, R. (2006). "Gelenek/Değişim ve Kıbrıs'ta Türk Kimliği", *Türkbilig*, 12, 134-42.

Faroqhi, S. (2009). *Artisans of Empire –Crafts and Craftspeople Under the Ottomans-, I.B.*New York: Tauris&Co.Ltd.

Glassie, H. (2002). *Turkish Traditional Art Today,* Bloomington: Indiana UniversityPress.

Gross, D. (1992). *The Past in Ruins: Tradition and the Critique of Modernity Critical Perspectives on Modern Culture,* Boston:University of Massachusetts Press.

Jones, M.O. (1987). *Exploring Folk Art.*Utah: UtahStateUniversity.

Kağnıcıoğlu, D. (2007). *Endüstri İlişkileri Boyutuyla Sosyal Sorumluluk.*Eskişehir: Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yayınları.

Kümbetoğlu, B. (2008). *Sosyolojide ve Antrolopolojide Niteliksel Yöntem ve Araştırma.* İstanbul: Bağlam Yayınları.

Neuman, W. L. (2017). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri Nitel ve Nicel Yaklaşımlar I.* Ankara: Siyasal Kitabevi.

Oğuz, A. (2001). "Fikrî Mülkiyet Hakları ve Geleneksel (Yerel) Bilgi ve Folklorun Hukukî Korunması", *Ankara Barosu Fikrî Mülkiyet ve Rekabet Hukuku Dergisi,* 9(3), 9-53.

Özbudun, S. (2005). "Küreselleşme ve Geleneği Yeniden Düşünmek", *Gelenekten Geleceğe Antropoloji,* İstanbul: Epsilon Yayıncılık, 51-72.

Özdemir, N. (2012). *Kültür Ekonomisi ve Yönetimi.* Ankara: Hacettepe Yayıncılık.

Özdemir, N. (2018). "Geleneksel Bilgi ve Kültür Ekonomisi.", *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi,* 18(1), 1-28.

Özüpek, N. (2013). *Kurum İmajı ve Sosyal Sorumluluk.*Konya: Eğitim Yayınevi.

Patton, M. Q. (2018). *Nitel Araştırma ve Değerlerindirme Teknikleri.*Ankara: Pegem Akademi.

Schütz, A. (2018). *Fenomenoloji ve Toplumsal İlişkiler.* Ankara: Heretik Yayınları.

Shils, E. (1981). *Tradition.* Chicago: TheUniversity of Chicago Press.

Shiner, L. (2017). *Sanatın İcadı.* İstanbul: Ayrıntı Yayınları. (4. Baskı)

Simmel, G. (2020).*Bireysellik ve Kültür.* İstanbul: Metis Yayınları.

Yadgar, Y. (2013). "Tradition", *Human Studies,*36(4), 451-470.

Yaman, M. (2019). *Metaların Kerameti.* İstanbul: İletişim Yayınları.

Yılmaz, Ş. vd. *İktisat Terimleri Sözlüğü,* (2011) Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

# Çocuk Koruma Sistemi Dersi Kapsamında Gerçekleştirilen Deneyim Paylaşım Toplantısına Katılan Evlat Edinen ve Koruyucu Aileler ile Üniversite Öğrencilerinin Görüşlerinin İncelenmesi

Gamze Bilir Seyhan
Ege Üniversitesi

**Problem Durumu**

Yasalar nezdinde 18 yaşın altında olan her birey çocuk olarak tanımlanmaktadır. Çocuklar yetişkin olana kadar çevresindeki yetişkinlerin desteğine ihtiyaç duymaktadırlar. Bir çocuğun sağlıklı bir gelişim göstermesi, var olan potansiyeline ulaşması ve öğrenmesinin desteklenmesi için yetişkinler tarafından korunması ve desteklenmesi gerekmektedir. Yasalar önünde bu sorumluluk çocuğun ailesine aittir. Fakat her çocuk ailesi tarafından korunma şansına sahip olamamaktadır. Bu noktada çocukların korunması devletin sorumluluğu haline gelmektedir (Bilir-Seyhan, 2022). Devletin korunma ihtiyacı olan çocukları himayesine alması, çeşitli modellerle bu çocukların korunma ihtiyaçlarını gidermesi (Erol, 2004; Erol, Şimşek & Üstüner, 2005) devlet koruması altındaki çocuklar kavramını ortaya çıkarmıştır.

Çocuk koruma sistemi, toplumda büyük bir öneme sahip olan bir konudur (Munro, 2011). Türkiye'de çocuk koruma sistemi kapsamında çeşitli hizmet modelleri yürütülmektedir. Bunlardan ilki çocuğun aile yanında bakımının sağlanması, ikincisi kurum bakımıdır. Bu modellerin yanında aile temelli bakım hizmetleri olan evlat edinme ve koruyucu ailelik modelleri de kullanılmaktadır. Evlat edinme ve koruyucu ailelik gibi çözümler, çocukların sağlıklı bir ortamda büyümelerini ve desteklenmelerini sağlamada kritik bir rol oynamaktadır (Hess & Schultz, 2008).

Her çocuk doğum anıyla birlikte doğası gereği hayatta kalabilmek için çevresiyle etkileşime ve bir yetişkinin bakımına gereksinim duymaktadır. Alan yazınında çocuğun gelişimi üzerinde genetiğin mi, yoksa ebeveynin sağlamış olduğu yetiştirilmenin mi etkili olduğu tartışılmaktadır. İki faktörün de çocukların hayatta kalmasını, sağlığını ve gelişimini belirlemek için etkileşime girdiği ifade edilmektedir (Rutter, 1989). Çünkü her çocuk sağlıklı bir şekilde büyümek, gelişmek ve öğrenmek için şefkat dolu bir aile yaşantısına ihtiyaç duymaktadır.

Aile temelli bakım modelleri konusunda toplumda farkındalığın artması ve aile temelli hizmet modellerinin yaygınlaştırılması için çeşitli çalışmalar yapılması gerekmektedir. Çünkü özellikle evlat edinme konusu Türk toplumunda bir tabu halindedir. Tabu halindeki bu konu evlat edinilmiş çocuktan saklanmaktadır. Bunun aşılarak evlat edinmenin ve koruyucu aileliğin normalleştirilmesi önem taşımaktadır. Bu noktadan hareketle Ege Üniversitesi'nde lisans öğrencilerine yönelik olarak üniversite seçmeli ders havuzuna Çocuk Koruma Sistemi dersi eklenmiştir. Ders kapsamında üniversite öğrencilerinin çocuk koruma sistemini bilmeleri ve bu konuda farkındalıklarının artması için çeşitli bilgilendirmeler, paylaşımlar ve toplantılar yürütülmektedir. Güz ve bahar döneminde yürütülmekte olan bu dersin 2022-2023 güz dönemindeki son dersinde bir Deneyim Paylaşım Toplantısı gerçekleştirilmiştir. Özellikle üniversite öğrencileri ile evlat edinen aileler ve koruyucu aileler bir araya getirilmiştir. Bu deneyim paylaşım toplantısının amacı bir dönem boyunca lisans dersi olarak yürütülmüş olan Çocuk Koruma Sistemi dersinin öğretme ve öğrenme sürecinin etkililiğini artırmak üzere öğrencileri deneyim sahibi kişilerle bir araya getirmektir. Bu toplantıda, aileler evlat edinme veya koruyucu aile olma süreçlerini öğrencilerle paylaşmışlar ve öğrencilerin sorularını yanıtlamışlardır. Böylelikle, üniversite öğrencilerinin çocuk koruma sistemi hakkındaki öğrenme süreçlerini desteklemek ve öğretme sürecinin niteliğini artırmak hedeflenmiştir. Bu noktadan hareketle bu çalışma, Çocuk Koruma Sistemi dersini alan üniversite öğrencileri ile evlat edinen ve koruyucu aile olan ailelerin deneyimlerini paylaşma fırsatı buldukları bu toplantıya ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır.

**Yöntem**

Çalışmada, Çocuk Koruma Sistemi dersini alan üniversite öğrencileri ile evlat edinen ve koruyucu aile olan ailelerin deneyimlerini paylaşma fırsatı buldukları bu toplantıya ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma, Çocuk Koruma Sistemi dersini alan üniversite öğrencileri ile evlat edinen ve koruyucu aile olan ailelerin deneyimlerini paylaşma fırsatı buldukları Deneyim Paylaşım Toplantısı'na ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla nitel bir çalışma olarak yürütülmüştür. Toplantıya katılan 20 aile ve 50 üniversite öğrencisinden, gönüllülük esasına dayalı olarak toplam 10 katılımcı seçilmiştir. Toplantıda, evlat edinme ve koruyucu ailelik deneyimlerini paylaşmaya istekli olan aileler ile bu konuda bilgi edinmek ve ilgili konular hakkında deneyimlerini genişletmek isteyen üniversite öğrencileri bir araya gelmiştir. Toplantı, bir günlük etkinlik olarak planlanmış ve katılımcılar arasında açık ve samimi bir tartışma ortamı oluşturulmuştur. Katılımcıların görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla araştırmacı tarafından iki görüşme formu oluşturulmuştur. Uzman görüşü alınarak son hali verilen görüşme formları çalışmanın veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Ortak bir akış paylaşan veri toplama araçları Öğrenci Görüşme Formu ve Ebeveyn Görüşme Formu olarak isimlendirilmiştir. Görüşmeler araştırmacı tarafından katılımcılarla planlamalar yapılarak yüz yüze olarak gerçekleştirilmiştir. Veri kaybını önlemek adına katılımcıların rızası alınarak görüşmelerin ses kaydı alınmıştır. Daha sonra bu ses kayıtları deşifre edilerek elde edilen yazılı metin üzerinde

araştırmacı tarafından bir içerik analizi gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi sonucu elde edilen bulgular veriden alınan doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulacaktır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Ailelerin yanında toplumun da çocuğun yetiştirilmesi üzerinde sorumluk sahibi olduğu savunulmaktadır. Ayrıca, geniş ailelerin bir arada yaşadığı, bir çocuğun yetiştirilmesi için bir köyün işe koşulduğu zamanlardan, değişen toplum yapısının etkisiyle küçülen aile yapıları, zayıflayan ve parçalanan ailelerin tek başlarına çocuğu koruma görevini yerine getiremediği bir döneme geçiş yapılmıştır (Özdemir Uluç, 1997). Bu nedenle tüm toplumun çocuk koruma sistemleri hakkında bilgi sahibi olması çocukların güvenliğini güçlendirecek bir unsur olmaktadır. Evlat edinen ve koruyucu aile olan ailelerin deneyimlerini paylaştığı toplantı hem aileler hem de üniversite öğrencileri için faydalı bir etkileşim platformu olmuştur. Aileler, evlat edinme ve koruyucu ailelik sürecinde karşılaştıkları zorlukları ve başarıları cesurca paylaşmışlardır. Bu deneyimler, üniversite öğrencileri için çocuk koruma sistemi hakkında gerçek yaşam örnekleri sunmuş ve ders materyallerini zenginleştirmiştir. Evlat edinme sürecinde ailelerin karşılaştığı duygusal zorluklar, çocukların adaptasyon süreci, ailelerin destek mekanizmaları ve çocukların özel ihtiyaçları gibi konulara odaklanılmıştır. Aileler, evlat edinme sürecinin sabır, sevgi ve anlayış gerektiren bir yol olduğunu vurgulamışlardır. Aynı şekilde, koruyucu aile olan katılımcılar da çocukların bakımı, eğitimi ve güvenliğine sağladıkları katkıları paylaşmışlardır. Üniversite öğrencileri ise, bu toplantıda gerçek hayattan örneklerle çocuk koruma sistemi hakkında teorik bilgileri pratiğe dönüştürme fırsatı bulmuşlardır. Ailelerin deneyimlerini dinleyerek, evlat edinme ve koruyucu ailelik süreçlerinin karmaşıklığını ve önemini daha iyi anlamışlardır. Üniversite öğrencileri, aynı zamanda ailelerin karşılaştığı zorlukları aşmak için geliştirdikleri stratejileri de öğrenmişlerdir.

Bu araştırma, çocuk koruma sistemi dersi kapsamında evlat edinme ve koruyucu ailelik deneyimlerini paylaşma toplantılarının değerli bir katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Evlat edinen ve koruyucu aile olan ailelerin deneyimleri, üniversite öğrencilerine gerçek hayat örnekleri sunarak teorik bilgilerini zenginleştirmekte ve gelecekteki mesleki pratiklerine hazırlanmalarına yardımcı olmaktadır. Bu tür etkileşimlerin daha da teşvik edilmesi ve çocuk koruma sistemine yönelik farkındalığın artırılması, çocukların sağlıklı bir şekilde büyümelerine ve desteklenmelerine katkıda bulunacaktır.

**Anahtar Kelimeler**: Çocuk koruma, lisans programı, öğrenci, ebeveyn

**Kaynakça**

Erol, N. (2004). Yuva, yetiştirme yurtları sorunun mu yoksa çözümün mü parçası? Koruma altındaki çocuklar; Prof. Dr. Mualla Öztürk Anısına XVII. Sempozyum Sunuları – 23 – 25 Şubat 2004 (Yayına hazırlayan Runa Uslu). Ankara Üniversitesi Çocuk Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı Yayınları, Yayın No: I X. Ankara Üniversitesi Basımevi; 33–140.

Erol, N., Şimşek, Z. ve Üstüner, S. (2005). Çiçekli dünyamda elimi yalnız bırakma: Dünyada ve Türkiye'de çocuk koruma sistemleri, kurum bakımı, koruyucu aile ve evlat edinme. Ümit Matbaacılık.

Hess, S. A., & Schultz, J. M. (2008). Bronfenbrenner's ecological model. *Lenses: Applying Lifespan Development Theories in Counseling, 52*.

Munro, E. (2011). The Munro review of child protection: Final report, a child-centred system. Vol. 8062. The Stationery Office.

Özdemir Uluç, F. (1997) Psiko - Sosyal ve Hukuksal Açıdan Koruyucu Aile Bakımı, Ankara: Attila Kitabevi.

Rutter, M. (1989). Pathways from childhood to adult life. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 30* (1), 23-51.

# Öz Düzenlemeli Öğrenme: Bibliyometrik Bir Analiz

Eda Öz Sevilay Aydemir
MEB Bağımsız Araştırmacı

**Problem Durumu**

Bilişsel teorilerin ortaya çıkmasıyla öğrenme ekseni koşullanma süreçlerinden bilişsel süreçlere kaymış, artık öğrenenler bilginin pasif alıcıları olmak yerine bilgiyi arayan, kodlayan ve işleyen olarak kabul görmüştür. İnsan bilişine yapılan vurgu bireyin öğrenmesinin, motivasyonunun ve başarısının nasıl görüldüğüne dair düşünceleri de değiştirmiştir. Bu paradigma değişimi insan işleyişinin odağını çevresel değişkenlerden uzaklaştırıp öğrenenlere, özellikle de onların bilgiyi işleme süreçlerine doğru kaydırmıştır (Schunk 2008). Günümüzde kendi bilgi, beceri ve kazanımları için kişisel sorumluluk üstlenen ve bunları kontrol edebilen bireylerin önemine giderek daha fazla vurgu yapılmaktadır. Öğrenmede kişisel inisiyatifin önemi kabul görmekte, bu durum eğitim araştırmacılarını öğrencilerin akademik bilgi edinimlerini yönlendiren kilit süreçleri incelemeye sevk etmiştir. Bu durum son yıllarda öğrencilerin akademik öğrenme süreçlerini öz düzenlemelerini sağlayan süreçlerin belirlenmesi üzerine yapılan araştırmaların sayısını artırmıştır (Zimmerman, 1990).

Öz düzenleme kavramı öğrenciyi merkeze alan çağdaş eğitim yaklaşımlarıyla birlikte literatürde yerini almıştır. Literatürde kavramla ilgili pek çok tanım ve yaklaşım bulunmaktadır. Zimmerman'a (2002) göre öz düzenleme zihinsel bir yetenek ya da akademik bir performans becerisinden ziyade öğrencilerin zihinsel yeteneklerini akademik becerilere dönüştürdüğü bir öz yönlendirme sürecidir. Öğrenciler, akademik öğrenmelerini ve performanslarını geliştirmek için davranışlarını, bilişlerini, motivasyonlarını ve duygularını kontrol edebilirler. Dolayısıyla öz düzenlemeli öğrenmede öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu kabul ederek öğrenmelerini kontrol etme potonsiyeline sahip olduklarını fark etmesi önemli görülmektedir (Pitrinch, 1995). Paris ve Newman (2010) öz düzenlemeli öğrenmenin planlılığı, kontrolü ve derinlemesine düşünmeyi ortaya çıkardığını, bunun yanında öz düzenlemeli öğrenmenin tüm öğrenciler için önemli bir eğitim hedefi ve eğitim psikolojisi araştırmaları için önemli bir konu olduğunu ifade etmiştir.

Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenci merkezli eğitim, okuryazarlıklar, yaşam boyu öğrenme ve çevrimiçi öğrenme gibi çağdaş eğitim yaklaşımlarıyla birlikte; öğrenme-öğretme ortamlarında ve süreçlerinde öz düzenlemeli öğrenmenin önemini ve etkilerini ortaya koyan araştırmaların sayısında artış gözlenmiştir. Bu alanda yapılan meta analiz ve sistematik analiz çalışmaları dikkat çekmektedir. Ergen ve Kanadlı (2017), 2005-2014 yılları arasında Türkiye'de yapılan ve öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin akademik başarıya etkisinin araştırıldığı deneysel ve ilişkisel çalışmaların ortak etki büyüklüğünün olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 21 araştırma dâhil edilmiştir. Meta-analiz sonucunda öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin akademik başarı üzerinde "büyük" bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Diğer yandan Çetintav ve Karaoğlan Yılmaz (2021) öğrenme analitikleri ve öz düzenlemeli öğrenme üzerine 71 araştırma makalesini sistematik olarak incelemiştir. Yazarlar son yıllarda konuyla ilgili makalelerin artış gösterdiğini, metot olarak en çok deneysel yöntemin tercih edildiğini, matematik ve mühendislik alanında daha fazla çalışma yapıldığını ifade etmiştir. Ayrıca tematik olarak daha çok öğrenci başarılarına ve öğrenme süreçlerine yönelik sonuçlara ulaşıldığını, Avustralya, ABD ve Avrupa ülkelerinin öne çıktığını, araştırmaların en çok yükseköğretim lisans düzeyindeki öğrencilerle yapıldığını ortaya koymuştur. Ardasheva, Wang, Adesope ve Valentine (2018) yaptıkları meta-analiz çalışmasında öz düzenlemeli öğrenmenin ikinci dil öğrenimi üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırma sonuçları, öz düzenlemeyi ikinci dil öğrenilen yabancı dil sınıfları için uygun bir öğretim aracı olarak tanımlamakta ve bu sınıflarda öz düzenlemeli öğrenmeye daha fazla önem verilmesine ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Dignath, Buettner ve Langfeldt (2008) meta-analiz çalışmasında öz-düzenlemeli öğrenme müdahalelerinin ilkokul öğrencilerinin akademik performansı, strateji kullanımı ve motivasyonu üzerindeki etkililiğini incelemiştir. Bu meta-analizin sonuçları, öz-düzenlemeli öğrenme eğitim programlarının öğrenme çıktıları, strateji kullanımı ve öğrenme üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Bunların yanı sıra dijital teknolojilerin eğitim ortamlarında kullanımının yaygınlaşması da son yıllarda öz düzenlemeli öğrenme araştırmalarının çevrimiçi öğrenme (Bradley, Browne ve Kelley, 2017, Cho ve Shen, 2013) ve yapay zeka (Hsu, Chang ve Jen, 2023, Molenaar, 2022) gibi konulara eğilim gösterdiği görülmektedir. Öz düzenlemeli öğrenme ile ilgili araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde alandaki boşlukların belirlenmesine ve gelecek araştırmalar için konuyla ilgili bütün bir resmin sağlanmasına ihtiyaç vardır. Bu araştırmada öz düzenlemeli öğrenme üzerine yapılan çalışmaların bibliyometrik analizi ile araştırma eğilimlerinin genel bir çerçevesinin oluşturulması amaçlanmaktadır.

**Yöntem**

Öz düzenlemeli öğrenmeye ilişkin araştırmalara genel bir çerçeveden bakmak amacıyla bibliyometrik analiz yöntemi kullanılmıştır. Bibliyometrik analiz, büyük sayılı işlem görmemiş verileri sistematik bir şekilde inceleyerek kümülatif bilimsel bilgi ile alanın gelişimsel noktalarını keşfetmek ve haritalamak için kullanılan bir yöntemdir. Bibliyometrik analizin en büyük gücü, güvenilir sonuçlar elde etmeye olanak sağlayan matematiksel ve istatistiksel analiz yaklaşımını kullanmasıdır (De Bellis, 2009).

Analizin ilk aşamasında PRISMA (Sistematik İncelemeler ve Meta-Analizler için Tercih Edilen Raporlama Öğeleri) yönergeleri (Moher ve diğerleri, 2010) takip edilerek Web of Science veri tabanında ilgili literatürün sistematik bir incelemesi gerçekleştirilmiştir. *"self regulated learning"* ve *"self regulation"* terimleri anahtar kelime olarak belirlenmiş, bu doğrultusunda ortaya çıkan sonuçlar "Eğitim Araştırmaları" ve "Araştırma Makaleleri" bağlamında filtrelenerek 2075 çalışma analize dahil edilmiştir. Verilerin analizi ve görselleştirilmesi için ise "VOSviewer" paket program tercih edilmiştir.

Bibliyometrik analiz için iki ana prosedürden biri olan bilim haritalama tekniği (Donthu vd, 2021) seçilmiştir. Bilim haritalama tekniği, ortak atıf analizi *(citation analysis),* ortak yazarlık analizi *(co-author analysis),* ortak kelime analizi *(co-citation analysis)* gibi göstergeleri içerir. Ortak atıf analizi, referansların ve araştırmalar arası ilişkilerin analizini içerirken; ortak yazarlık analizinde işbirlikli yazılan araştırmaların sayısı incelenir. Ortak kelime analizi ise ilgili konudaki temalar ile yayınlar arasındaki bağlantıyı ortaya çıkarır (Donthu vd, 2021; Caputo vd., 2021). Mevcut araştırmada da bu göstergeler detaylı olarak incelenmiş, haritalanmış ve yorumlanmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Öz düzenlemeli öğrenme ile ilgili 2075 çalışma analize dahil edilerek betimsel ve bibliyometrik bulgular oluşturulmuştur. Betimsel bulgularda yayın yılı, yayınların dergilere göre dağılımı incelenirken, bibliyometrik bulgularda atıf analizi, ortak yazar analizi, ortak atıf analizi ve ortak kelime analizi gibi sonuçlar yer almaktadır.

Analize dahil edilen çalışmalar yayın yılı bakımından incelendiğinde öz düzenlemeli öğrenmeye ilişkinin ilginin yıldan yıla arttığı ve en fazla yayının 2021 yılında yapıldığı görülmektedir. Bu yayınların kaynaklarına ilişkin grafiklerde Amerika Birleşik Devletleri, İspanya, Almanya, Çin Halk Cumhuriyeti ve Kanada'da yapılan araştırmaların ağırlıkta olduğu ortaya çıkmıştır. Yayınların yapıldığı dergiler incelendiğinde ise yayın kaynakları ile paralel olarak en fazla atıf alan çalışmaların "Journal of Educational Psychology", "Educatıonal Psychologıst", "Internet and Hıgher Educatıon" gibi dergilerde olduğu belirlenmiştir. Atıf ve ortak atıf analizinde Zimmerman, Pintrich, Boekaerts gibi yazarların hem atıf hem yayın sayısı bakımından alana hakim oldukları bilim haritalarında belirgin şekilde yer almaktadır. Kurum bazında ise Michigan, Maryland, Leiden gibi üniversiteler öne çıkarken, benzer şekilde ortak yazar analizinde kurumlar arası işbirliğinin odak noktasının da Amerika Birleşik Devletleri'nde yer alan üniversiteler olduğu dikkat çekmektedir. İlgili konuda yazarlar tarafından kullanılan anahtar kelimeler incelendiğinde ise, öz düzenlemeli öğrenmenin motivasyon, üstbiliş, özyeterlik, yüksek öğrenim ve çevrimiçi öğrenme gibi kavramlarla yakından ilişkili olduğu ortaya çıkmaktadır. Nitekim literatürde bu kavramlar ile öz düzenlemeli öğrenme ilişkisini inceleyen çok sayıda çalışmaya rastlamak mümkündür.

**Anahtar Kelimeler**: Öz düzenlemeli öğrenme, öz düzenleme, bibliyometrik analiz

**Kaynakça**

Ardasheva, Y., Wang, Z., Adesope, O. O., & Valentine, J. C. (2017). Exploring effectiveness and moderators of language learning strategy instruction on second language and self-regulated learning outcomes. *Review of Educational Research, 87*(3), 544–582. https://doi.org/10.3102/0034654316689135

Bradley, R. L., Browne, B. L., & Kelley, H. M. (2017). Examining the influence of self-efficacy and self-regulation in online learning. *College student journal, 51*(4), 518-530.

Caputo, A., Pizzi, S., Pellegrini, M., & Dabic, M. (2021). Digitalization and business models: Where are we going? A science map of the field. *Journal of Business Research, 123*, 489–501. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2020.09.053

Cho, M.H. ve Shen, D. (2013). Self regulation in online learning. *Distance Education, 34*(3), 290-301. https://doi.org/10.1080/01587919.2013.835770

Çetintav, G. ve Karaoğlan Yılmaz, F.G. (2021). Öğrenme analitikleri ve öz-düzenlemeli öğrenme üzerine araştırma eğilimlerinin incelenmesi: Sistematik bir inceleme. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(2), 80-95. https://doi.org/10.17539/amauefd.1036352

De Bellis, N. (2009). *Bibliometrics and citation analysis: From the Science citation index to cybermetrics.* Scarecrow Pres

Dignath, C., Buettner, G. & Langfeldt, H.P. (2008). How can primary school students learn selfregulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on selfregulation training programmes, *Educational Research Review, 3,* 101-129. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2008.02.003

Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N., & Lim, W. M. (2021). How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. *Journal of Business Research, 133*, 285-296.

Ergen, B., & Kanadlı, S. (2017). The effect of self-regulated learning strategies on academic achievement: A meta-analysis study. *Eurasian Journal of Educational Research, 17*(69), 55-74.

Hsu, T. C., Chang, C., & Jen, T. H. (2023). Artificial Intelligence image recognition using self-regulation learning strategies: effects on vocabulary acquisition, learning anxiety, and learning behaviours of English language learners. *Interactive Learning Environments*, 1-19. https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2165508

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & Prisma Group. (2010). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *International Journal of Surgery*, *8*(5), 336-341.

Molenaar, I. (2022). The concept of hybrid human-AI regulation: Exemplifying how to support young learners' self-regulated learning. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *3*, 100070. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100070

Paris, S. G. ve Newman, S. R. (1990) Development aspects of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, *25*(1), 87-102. http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep2501_7

Pintrich P.R. (1995). Understanding self-regulated learning. *New Dir. Teach. Learn*. 63, 3–12

Schunk, D. H. (2008). Metacognition, self-regulation, and self-regulated learning: Research recommendations. *Educational psychology review*, *20*, 463-467. https://doi.org/10.1007/s10648-008-9086-3

Zimmerman, B. J. (1990) Self-regulated learning and academic achievement: an overview, *Educational Psychologist*, *25*(1), 3-17. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2

# Post Pandemic Trends in Education: A Systematic Review

Hasan Ersoy
Bursa Uludağ Üniversitesi

Şehnaz Baltacı
Bursa Uludağ Üniversitesi

**Problem Statement**

Advances in technology in recent years have led to rapid and radical changes in many areas of social life. Education is one of the most critical areas affected by these changes, and the number of research on technology integration in teaching processes is increasing daily. Especially the COVID-19 pandemic, which started at the end of 2019 and affected the whole world as of 2020, has created a different perspective regarding elements such as the methods, materials, and environment used in the teaching processes. In this period, teaching processes in almost all countries worldwide have moved online at all levels, from kindergarten to university. Perhaps many students and teachers have had to keep up with this change quickly, while they have not had previous online teaching experience. In this process, new tools have been developed in the field of educational technology that can improve online learning experiences (Ratten & Usmanij, 2021). Many previously manual teaching tasks have started to go digital, which has revolutionized the teaching experience as well as the learning experience (Tiwari, Seraphin, & Chowdhary, 2021). This situation encourages students to use technology and experience new learning methods (Szopiński & Bachnik, 2022). One of the important issues is that although the COVID-19 epidemic is over, the transition to distance education processes has not decreased and still continues with the same intensity (Ratten, 2023). At this point, the transition to a new learning environment brought technical and pedagogical difficulties (Fabian, Smith, Taylor-Smith, & Meharg, 2022). Accordingly, there have been discussions about the future of teaching processes in many countries (Croucher & Locke, 2020). As a result of these discussions, many suggestions have been made, and new trends have been identified to increase the quality of teaching processes (Su, 2020). Despite this, the results of the instructional methods applied during the COVID-19 epidemic process have not been adequately examined (Shahzad, Hassan, Aremu, Hussain, & Lodhi, 2021). Therefore, there is an urgent need to examine the current and future conditions in terms of educational processes (Ratten, 2023).

**Research Methods**

This study conducted a systematic review to identify and report the innovations and trends in the learning-teaching processes after the pandemic. In this context, answers to the following research questions were sought:

1. What are the new trends emerging in education processes after the pandemic?
2. What is the classification of the trends that emerged in the education processes after the pandemic?

Within the scope of this research, a systematic review of the new trends emerging after the pandemic in learning environments was conducted. A systematic review is based on identifying research on a topic, critically evaluating it, and collecting and analyzing data from selected studies (McGowan & Sampson, 2005). In systematic reviews, a process such as developing a research question, designing a conceptual framework, structuring the selection criteria, determining the research strategy, coding the studies, evaluating the quality, synthesizing, and writing a report is followed (Newman & Gough, 2020). The systematic scanning method was used in the research, and the data were analyzed by the document analysis method. In the reporting phase of the study, PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), which is accepted as a scientific standard for reporting secondary sources, was used. The PRISMA Statement consists of 2 parts, a checklist (27 items) and a flowchart (4 steps). The answer options for each item in the checklist are “yes”, “no” and “not applicable.” The purpose of the PRISMA Statement is to assist in improving reporting of systematic reviews and meta-analyses. There are different methods for systematic review studies in the literature. One of these methods is meta-narrative reviews which Trish Greenhalgh and her team first developed by reviewing the literature on the diffusion of innovations in healthcare (Greenhalgh, Robert, Macfarlane, Bate, & Kyriakidou, 2004). Meta-narrative reviews critically understand the literature and the differences between studies (Greenhalgh, et al., 2005). Since there is no standard for reporting meta-narrative reviews, such a standard has been tried to be established within the scope of a project called RAMESES (Realist And Meta-narrative Evidence Syntheses: Evolving Standards) (Wong, Greenhalgh, Gill, Buckingham, & Pawson, 2013).

**Expected/Temporary Results**

The findings of the studies included in the data set were examined under two headings. In the first title, descriptive information such as the year the research was conducted and the distribution of the keywords used are given. In the second title, the findings of the research questions were examined in four titles.

At this point, it may be important to examine the distribution of research on trends in post-pandemic teaching processes in the last four years. It can be determined whether these studies tend to increase or decrease in this process. In this way, the level of researchers' interest in this subject can be determined. While the number of studies on this subject was 4 in 2020, it was 17 in 2021, 20 in 2022, and 9 in the first 5 months of 2023. Assuming that the current level will continue in the remainder of 2023, it is possible to say that the interest shown in this issue is still high.

Examining the keywords of the studies discussing the trends in the education processes after the pandemic can enable us to have an idea about the trends that will occur in these processes. Keywords were not used in four of the 50 studies reviewed. We can determine which subjects these researches mainly focus on, when the keywords used in the researches included in the study are examined. As expected, keywords such as COVID19, pandemic, outbreak dominate. In addition to these, the most preferred keywords are: Online learning/teaching, higher education, blended learning, hybrid learning, student engagement, distance education, flipped learning/teaching and different learning skills such as project-based learning, student-centered learning, self-directed learning etc.

Studies have been encountered that use some theories or models as a framework. In the 4 studies included in the review, theories such as "Transactional Distance Theory" (Mavroudi & Papanikolaou, 2022), "Ecological Systems Theory" (Brigandi, Spillane, Rambo-Hernandez, & Stone, 2022), "Community of Inquiry Model" (Akbulut, Umutlu, & Arıkan, 2022) and "Technology Acceptance Model" (Maphosa & Bekithemba, 2021) were used.

Methods such as hybrid learning, blended learning and flipped learning come to the fore in these studies, which especially focus on online and distance education processes. In fact, while these methods were also applied in the teaching processes before the pandemic, the experience gained during the pandemic process emphasizes the importance of using these methods by analyzing them well and managing them correctly.

**Keywords:** New trends, post-pandemic trends, new trends in education

**References**

Akbulut, M. Ş., Umutlu, D., & Arıkan, S. (2022). Extending The Community of Inquiry Framework: Development and Validation of Technology Sub-Dimensions. *International Review of Research in Open and Distance Learning, 23*(3), 61-81. doi:http://dx.doi.org/10.19173/irrodl.v23i2.6022

Brigandi, C. B., Spillane, N. K., Rambo-Hernandez, K. E., & Stone, J. (2022). Teaching in the time of COVID-19: A biological systems theory approach. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*.

Croucher, G., & Locke, W. (2020). *A post-coronavirus pandemic world: some possible trends and their implications for Australian higher education.* https://melbourne-cshe.unimelb.edu.au/__data/assets/pdf_file/0010/3371941/a-post-coronavirus-world-for-higher-education_final.pdf adresinden alındı

Fabian, K., Smith, S., Taylor-Smith, E., & Meharg, D. (2022). Identifying factors influencing study skills engagement and participation for online learners in higher education during COVID-19. *British Journal of Educational Technology, 53*(6), 1915-1936. doi:https://doi.org/10.1111/bjet.13221

Greenhalgh, T., Robert, G., Macfarlane, F., Bate, P., & Kyriakidou, O. (2004). Diffusion of Innovations in Service Organizations: Systematic Review and Recommendations. *The Milbank Quarterly, 82*(4), 577-786. doi:https://doi.org/10.1111/j.0887-378X.2004.00325.x

Mavroudi, A., & Papanikolaou, K. (2022). A Case Study on How Distance Education May Inform Post-Pandemic University Teaching. *International Review of Research in Open and Distributed Learning, 23*(4), 57-74. doi:https://doi.org/10.19173/irrodl.v23i4.6245

McGowan, J., & Sampson, M. (2005). Systematic reviews need systematic searchers. *Journal of the Medical Library Association, 93*(1), 74.

Newman, M., & Gough, D. (2020). Systematic reviews in educational research: Methodology, perspectives and application. *Systematic reviews in educational research: Methodology, perspectives and application.* (s. 3-22). içinde Springer VS.

Ratten, V. (2023). The post COVID-19 pandemic era: Changes in teaching and learning methods for management educators. *The International Journal of Management Education*. doi:https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100777

Ratten, V., & Usmanij, P. (2021). Entrepreneurship education: Time for a change in research direction? *The International Journal of Management Education, 19*(1), 100367. doi:https://doi.org/10.1016/j.ijme.2020.100367

Shahzad, A., Hassan, R., Aremu, A. Y., Hussain, A., & Lodhi, R. N. (2021). Effects of COVID-19 in E-learning on higher education institution students: the group comparison between male and female. *Quality & Quantity, 55*, 805–826. doi:https://doi.org/10.1007/s11135-020-01028-z

Szopiński, T., & Bachnik, K. (2022). Student evaluation of online learning during the COVID-19 pandemic. *Technological Forecasting and Social Change, 174*. doi:https://doi.org/10.1016/j.techfore.2021.121203

Tiwari, P., Seraphin, H., & Chowdhary, N. R. (2021). Impacts of COVID-19 on tourism education: analysis and perspectives. *Journal of Teaching in Travel & Tourism, 21*(4), 313-338. doi:https://doi.org/10.1080/15313220.2020.1850392

Wong, G., Greenhalgh, T., Gill, W., Buckingham, J., & Pawson, R. (2013). RAMESES publication standards: realist syntheses. *BMC Medicine, 11*, 1-14.

# İlkokul 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Yaratıcı Drama Yoluyla Hayır Diyebilme Becerisinin Geliştirilmesi

Sema Adıgüzel
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi

Nur Leman Balbağ
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi

**Problem Durumu**

Türk toplumunun günlük yaşamında yüzyıllardır anababa-çocuk iletişimi hâkimdir. Anababa rolü oynayan kişiler çocukların doğal davranışlarını bastırmakta, onların kendine yeten bir yetişkin olmasını engellemektedirler. Birey olması baskılanan çocuk yaşamını sürdürmek için diğerlerine ihtiyaç duymayı, bağımlı kişilik geliştirmeyi öğrenmekte ve güven kaybına yol açmamak adına mevcut hiyerarşiyi bozmaktan kaçınmaktadır. Çocuğun kendi fikirlerini açıklamaktan uzak durması zamanla özgün fikirler geliştirmeyi de unutmasına yol açmakta, en son akıl yürütmeye karşı bir korku gelişimi meydana gelmektedir (Dökmen, 2005:297-298). Korkunun birçok sebebi olsa da tek amacı vardır; bize bir tehlikenin varlığını haber vermektedir. Çocuklardaki garipliklerin arkasında çoğu zaman seçilemeyen, karanlığa çekilmiş bir korku yatmaktadır. Sağlık için bu korkunun alt edilmesi gerekir (Zulliger, 1975: 76, 211). Çocuklara uygun metotlarla sosyal beceriler kazandırmak, onların bedensel, ruhsal ve sosyal açıdan sağlıklı birer yetişkin olmalarını temin edecektir. Geleneksel anlayışın aileye hizmeti bireyin kişilik gelişimine öncelemesi benliğin gelişimini engellemektedir. Çocuk kendi istek ve hedefleri yerine ailenin taleplerine yoğunlaşmakta, her adımında ailenin onayını aramaya yönelmektedir. Nihayet çocuk hiç istemediği durumlarda bile hayır diyememekte, kendi yaşamı üzerindeki hâkimiyetini kaybetmekte ve kendisine yabancılaşmaktadır.

Atılganlık becerisi ve onun bir alt başlığı olan hayır diyebilme yeteneği, somut beceriler olmamaları sebebiyle yeterince önemsenmemektedirler. Oysa soyut gerçekler tıpkı yerçekimi kadar gerçektirler. Nasıl ki, yerçekiminin mahiyetini bilmiyor olmak onun etkilerinden kurtulmuş olmak anlamına gelmiyorsa, ilişkilerdeki soyut gerçekleri bilmiyor olmak da onların etkilerinden kurtulmuş olmak anlamına gelmemektedir (Townsed ve Cloud, 2002: 81). İnsanlar; toplumsal, duygusal, fizyolojik ihtiyaçlarını çevreleri ile iletişimde bulunarak karşılamakta ve bu gereksinimleri giderme zorunluluğu onların davranışlarını şekillendirmektedir. Günlük kişisel sorunların bir kısmı duygu, istek ve ilgilerin iletilmesinde yaşanan başarısızlıktan kaynaklanır. Bazı bireyler çevre ile ilişkilerinde oldukça saldırgan bir tavır sergilerler. İsteklerine ulaşma yolunda diğerlerini küçük görür, aşağılar ve harcarlar. Bazı bireyler ise o kadar çekingen davranırlar ki isteklerine ulaşmayı bir türlü başaramazlar. Bu nedenle oldukça öfkeli ve suçluluk duygusu ile dolu olurlar. Bu her iki davranış tarzı uzun vadede ciddi sorunları beraberinde getirmektedir. Saldırgan davranışlar istenmeyen kişi olarak etiketlenme ile sonuçlanırken, çekingen davranışlar sosyal psikolojik doyumsuzluk ile sonuçlanmaktadır (Voltan, 1980: 23). Günümüzde çocuklar açısından hayatı tehdit eden durumların başında şiddet, saldırganlık, akran zorbalığı, istismar gibi konular gelmektedir. Çocukların bu ve benzeri sorunlarla baş etmeleri atılgan davranışları kazanmaları ile mümkün olabilir. Ayrıca sosyal çevreden soyutlanma, sağlıklı iletişim kuramama, iletişim kaygısı yaşama, öz saygı ve öz güven düşüklüğü benzeri olumsuzlukların çocuğun atılganlık düzeyinin düşük olması ile doğrudan ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Bir atılganlık becerisi olan "hayır diyebilme" becerisinin günlük yaşamı ilgilendirmesi ve Hayat Bilgisi dersinin yaşamı konu alması hasebi ile "hayır diyebilme becerisi" için en elverişli dersin Hayat Bilgisi dersi olduğu söylenebilir. Diğer taraftan atılganlığı geliştirmenin denemelerle sağlanabiliyor olması, onun yaratıcı drama yöntemi ile daha kolay içselleştirilebileceğini düşündürmektedir.

Araştırmanın amacı; ilkokul üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersindeki yaratıcı drama uygulamalarıyla öğrencilerin hayır diyebilme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Ailelerin, iyi niyetlerle çocuklarını kendi talepleri doğrultusunda şekillendirmeye çalışmaları ve belirlenen kalıplara karşı direnen çocukları çeşitli yaptırımlara tabi tutmaları çocuklarda özgüven yitimi, atılganlık becerisinin körelmesi ve hayır diyebilme yeteneğinin bastırılmasına sebebiyet vermektedir. Ayrıca Türk toplumunun geleneksel otoriter değerler ile çağdaş özgürlükçü değerler arasında sıkışmış olmasının amaçlar ve onlara uygun araçları belirleyememesindeki etkisi büyüktür. Bir taraftan hayır diyebilme becerisinin önemi göz ardı edilirken, diğer taraftan gerekli sosyal becerilerin çocuklara nasıl yüklenebileceğine ilişkin bir yöntem sorunu da bulunmaktadır. Bu çift taraflı bir sorundur. Sosyal becerilerin arz ettiği önemi kavramak kadar, bu becerilerin çocuklara hangi yöntemle yüklenebileceğinin tespit edilmesi de önem arz etmektedir.

Araştırma, bir çocuk için hayati derecede önem arz eden "hayır diyebilme" becerisinin önemini vurgulamanın yanında, bu becerinin çocuklara kazandırılmasında yaratıcı drama yöntemini de test etmektedir.

**Yöntem**

Araştırmanın amacı ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin hayır diyebilme becerisi edinmelerinde yaratıcı drama yönteminin etkisini belirlemektir. Karma yöntem kullanılarak modellendirilen çalışma, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin her ikisini de içermektedir. Araştırma, karma yöntem desenlerinden "gömülü desene" göre tasarlanmıştır. Gömülü modelde, nicel veri seti

ile araştırma sorusuna yanıt aranırken, nitel veri seti uygulama sürecine dâhil edilerek, her iki veri seti ile birlikte sonuca ulaşılmaya çalışılmaktadır (Creswell, 2017).

Bir araştırma, nitel ve nicel veri grubunun her ikisine ulaşmayı olanaklı kıldığında en uygun çalışma metodu karma yöntem olur. Karma yöntemin ana argümanı, nicel ve nitel yöntemleri birlikte kullanmanın bu yöntemleri ayrı ayrı kullanmaya nazaran problemin anlaşılmasını daha olanaklı kıldığıdır. Karma yöntem, veri toplama sürecinde delillerin artmasına imkân tanıdığı için derinlemesine bilgi elde edilmesini sağlamaktadır. Karma yöntemin farklı kaynakları işe koşması, üzerinde çalışılan problemi anlamayı kolaylaştırmaktadır. Gömülü desende ise, bir yaklaşıma (nicel ya da nitel) dayalı olarak toplanan veri, ana veri setini oluştururken; diğer yaklaşıma dayalı ikinci bir veri seti oluşturularak araştırma iki yönlü desteklenmiş olmaktadır (Creswell, 2017). Çalışmada nitel ve nicel veriler birlikte kullanılıp her iki yaklaşımın güçlü yanları birleştirilerek problemin daha iyi analiz edilmesi sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın nicel aşamasında, Hayır Diyebilme Ölçeği "ön test-son test" olarak uygulanmıştır. Yaratıcı drama uygulamasına başlamadan önce gruba ön test, uygulamadan sonra son test uygulanarak ön test- son test ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığı farklı istatistiksel yöntemlerle tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın nitel aşamasında ise daha çok derinlemesine irdelemeyi sağlayan öğretmen günlüğü, öğretmen öğrenci görüşmesi, öğrencinin süreç boyunca gözlenmesi, öğretmen veli görüşmesi ve süreci değerlendirmeye yönelik öğrenci günlüklerine başvurulmuştur. Devamında nitel ve nicel veri setleri analizleri sonucunda elde edilen bulgular karşılaştırılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Nicel boyut kapsamında; Öğrencilere eğitim verilmeden önce uygulanan ilktest puanlarına göre, öğrenciler hayır diyebilme becerilerinin gelişkin olduğu kanaatine sahiptirler. Bu anlaşılabilir bir durumdur. Çünkü birinci ve ikinci sınıf boyunca Hayat Bilgisi dersi ve diğer bazı derslerde öğretmenler tarafından; öğrencilerin özgüven sahibi olmaları, korkmadan soru sorabilmeleri, haklarının farkında olmaları benzeri telkinlerde bulunulmaktadır. Öğrenciler bilinçli olmasa da atılgan davranışın takdir edilen bir davranış modeli olduğunu fark etmişlerdir. ilktest puanının bu durumdan kaynaklandığı düşünülmektedir. İlktest ve sontest puanlarının bağımlı t testi ile analizi sonucu anlamlı bir farklılık görülmemiş olsa da, sontest (4.15) puan ortalamasının ilktest (3.94) puan ortalamasından daha yüksek olduğu ve eğitim sonunda çalışma grubunun hayır diyebilme beceri düzeyinde bir artış olduğu belirlenmiştir. Çalışma grubunun ilktest-sontest puanlarına uygulanan bağımsız t testi sonucu, gurubun cinsiyet, baba eğitim durumu, anne eğitim durumu ve ebeveynlerin birliktelik durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık taşımadığı tespit edilmiştir. Günümüzde iletişim hızının artmış olması, internet yoluyla her türlü bilgiye ulaşmanın mümkün olması, toplumların hızla homojenlikten uzaklaşıp heterojen bir yapıya bürünmelerinin eskiye nazaran ebeveyn eğitim durumunun etkisini azalttığı kanaatini desteklemektedir. Nitel boyut kapsamında, hayır diyebilme ile ilgili olarak yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ve günlüklerden ulaşılan sonuçlara göre; öğrenciler aile ve okul ortamlarında hayır demekte zorlanmaktadırlar. Zorlanmanın sebepleri kategorize edildiğinde hem ev hem de okul için *otoriteden çekinme, bireysel sorumluluklar* ve *duygusal nedenler* ile karşılaşılmaktadır. Bu maddelere ek olarak ailede *dini değerler* okulda ise *zarar görme korkusu* dördüncü bir sebep olarak ön plana çıkmaktadır. Tespit edilen maddeler toplumun içinde bulunduğu kültürel yapı ve yaşam tarzı ile uyumluluk arz etmektedir. Modernite ve geleneksel yaşam arasında sıkışmış olan Türk toplumu her iki olguya ait değerleri bünyesinde taşımaktadır. Örneğin otoriteden çekinme geleneksel toplumda ön plana çıkan bir unsur iken, zarar görme korkusu modern yaşamla birlikte gelişim gösteren bir kaygı durumudur. Benzer şekilde öğrenciler hayır denmesi gereken kişiler listesinin ilk iki sırasına yabancılar ile niyeti belli olmayanları yerleştirmişlerdir. Yabancılardan zarar görme korkusu modern kent ile birlikte gelişmiş olan bireyselliğin bir sonucudur. Tam olarak açıklayamasalar da, öğrencilerin hayır demenin bir hak olduğu inancında oldukları görülmektedir. Bu hakkı kullanmayı terk ettiklerinde ise fiziksel ve psikolojik/duygusal zarar görecekleri hissiyatı taşıdıkları belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler**: Sosyal beceri, atılganlık, hayır diyebilme, yaratıcı drama

**Kaynakça**

Creswell J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları: nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. Ed: Ekşi H. İstanbul: EDAM Yayınları.

Cüceloğlu D. (2002). *Yeniden insan insana*. 27.Basım. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Dökmen Ü. (2005). *İletişim çatışmaları ve empati*. 31 Basım. İstanbul: Sistem Yayınları.

Smith M. J. (1998). *Hayır dediğimde kendimi suçlu hissediyorum*. (Çev: Altınyelken H.). İstanbul: Kuraldışı Yayınları

Sönmez V. (1999). *Hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. İstanbul: MEB Yayınları

Söylemez M. (2011). *Çocukta karakter, irade, kişilik ve zeka, çocuk eğitimine farklı bakışlar.* Kocaeli: Altın Kalem Yayınları

Townsed J. ve Cloud H. (2002). *Sınırlar*. (Çev: Güpgüpoğlu İ.) 10.Basım. İstanbul: Sistem Yayıncılık

Voltan N. (1980). Rathus atılganlık envanteri geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Psikoloji Dergisi*. 0(10), 23-25

Voltan N. Arıcıoğlu A. Gültekin F. ve Gençtanırım D. (2008). Üniversite öğrencilerinin güvengenlik düzeylerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 0(35), 342-350

Yatağan T. (2005). *Atılganlık eğitimi programının ilköğretim 7.sınıf öğrencilerinin atılganlık düzeyine etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

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

# İlkokul Hayat Bilgisi 1. Sınıf Ders Kitabındaki Değerlendirme Sorularının Dersin Kazanımlarıyla İlişkisi

Onur Batmaz
Yozgat Bozok Üniversitesi

**Problem Durumu**

Günümüzde bilim ve teknolojide yaşanan gelişmeler bireylerin ve toplumların yaşantılarını etkilemekte aynı zamanda birtakım yeniliklerin ve değişikliklerin meydana gelmesine de neden olmaktadır. Bireylerin bu yeniliklere ve değişikliklere uyum sağlaması, içinde bulunduğu çağın gerekliliklerini yerine getirmesiyle mümkün olmaktadır. Dolayısıyla çağın, bireylerden beklentilerinin yerine getirilmesi için birtakım bilgi, beceri, tutum, düşünce ve değere sahip bireylerin yetiştirilmesi son derece önemlidir (Batmaz, 2021). Bireylerin bulunduğu çevreyle ve toplumla uyum içinde yaşamını devam ettirebilmesi için gerekli bilgi, tutum, beceri, değer ve alışkanlıkları kazanması formal bir şekilde Hayat Bilgisi dersiyle olmaktadır (Tay, 2017). Hayat Bilgisi dersi, iyi birer vatandaş yetiştirmek amacıyla sosyal ve doğa bilimlerin hayata dönük konularının harmanlanarak ele alındığı bir derstir (Sağlam, 2015). Nitekim çocukların günlük yaşamlarıyla ilişki öğrenmeleri gerçekleştirmesi ve bunları yaşantılarına aktarması, sorumlu ve iyi bir vatandaş olması, beceri eğitimi kazandırması, yaşadığı toplumu benimsemesi, uyum sağlaması gibi birçok becerinin kazandırıldığı derslerin en başında Hayat Bilgisi gelmektedir (Yılmaz ve Gökçen, 2019). Hayat Bilgisi ders kitapları, çocuğun dünyaya açılan ilk penceresi olmasının yanında yaşamın diğer boyutlarına açılım gösteren de bir alandır. Hayat Bilgisi ders kitapları; öğrencinin öğrenip bilgilenmesinin yanında onun yeterliliklerini, beklenti ve özlemlerini de uygulama imkânı sunan ders materyalleridir. Hayat Bilgisi ders kitaplarıyla toplumsallaşan, bilimsel düşüncenin önemini kavrayan, bilinçli üretici ve tüketici olan bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir (Topses, Güçlü, Yel, Korkmaz, Çakmak, Köksal ve Albayrak, 2001). Dolayısıyla hedeflerin gerçekleşip gerçekleşmediğinin belirlenmesi için ölçme ve değerlendirme süreçlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçası olan ölçme ve değerlendirme; öğrencileri tanımak, onların güçlü ve zayıf yönlerini tespit etmek ve davranışlarını geliştirmek, öğretim programlarındaki kazanımlara öğrencilerin ulaşıp ulaşamadığını, ulaşamadıysa bunun nedenlerini tespit etmek için oldukça önemli bir kavramdır. Ayrıca öğrenme-öğretme süreciyle iç içe geçen bu kavram, öğrenme-öğretme sürecinin etkililiğini de etkilemektedir (Dündar, 2012). Öğrenme-öğretme sürecindeki etkinliklerle öğrencilerin hem öğrendiklerini günlük yaşantılarında nasıl kullanıldıklarını hem de dersin kazanımlarına ulaşıp ulaşmadıklarını belirlemek için öğrenme sürecini temel alan ölçme ve değerlendirmeye Hayat Bilgisi dersinde de yer verilmektedir. Ayrıca Hayat Bilgisi dersi öğretim programının işlevselliğinin de ortaya konmasında ölçme ve değerlendirme süreçleri önemli görülmektedir (Anagün ve Kılıç, 2015). Dolayısıyla bu çalışma, Hayat Bilgisi 1. sınıf ders kitabındaki değerlendirme sorularının dersin kazanımlarıyla ilişkisinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır.

**Araştırmanın Amacı**

Bu çalışma ile Hayat Bilgisi 1. sınıf ders kitabındaki değerlendirme sorularının dersin kazanımlarıyla ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Hayat Bilgisi 1. sınıf ders kitabındaki değerlendirme sorularının ünitelere ve türlerine göre dağılımları nasıldır?
2. Hayat Bilgisi 1. sınıf ders kitabındaki değerlendirme sorularının kazanımlara göre dağılımları ile değerlendirme sorularının kazanımlarla ilişkisi nasıldır?

**Yöntem**

***Araştırma Modeli***

Hayat Bilgisi 1. sınıf ders kitabındaki değerlendirme sorularının dersin kazanımları ile ilişkisinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan olgular hakkında çeşitli bilgiler sunan yazılı ve görsel materyallerin incelenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

***Veri Kaynakları***

2022-2023 eğitim-öğretim yılında MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından ilkokulda okutulan Hayat Bilgisi 1. sınıf ders kitabı bu çalışmanın veri kaynağını oluşturmaktadır. Ayrıca 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 1, 2 ve 3. Sınıflar) da çalışmanın diğer veri kaynağını oluşturmaktadır

***Verilerin Toplanması ve Analizi***

Çalışmanın veri kaynaklarından Hayat Bilgisi 1. sınıf ders kitabı çalışmanın alt amaçları doğrultusunda doküman incelemesine tabi tutulmuştur. 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programından ise kazanımlar kısmından faydalanılmıştır. Ders kitabındaki değerlendirme soruları çalışmanın alt amaçları doğrultusunda iki uzman tarafından ayrı ayrı incelenmiştir. Değerlendirme soruları uzmanlar tarafından ders kitapları üzerinden incelenmiş olup sonrasında ders kitapları karşılaştırılarak görüş birliği sağlanmaya çalışılmıştır. Görüş birliğinin sağlanmasında Miles ve Huberman'ın (1994) kodlama güvenirliği formülü kullanılmıştır. Bu formüle göre uzmanlar arası uyumun %95 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma kapsamında elde edilen verilerin analiz sürecinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Betimsel analiz, araştırma sürecinde yararlanılan gözlem, görüşme ve / veya belge vb. veri toplama araçlarında bulunan sorular veya konu temelinde yapılan analizdir (Ekiz, 2020).

**Sonuç**

Hayat Bilgisi 1. sınıf ders kitabındaki değerlendirme soruları hem ünitelere hem de türlerine incelenmiştir. Değerlendirme sorularının ünitelere göre dağılımlarına bakıldığında, değerlendirme sorularına en çok 1. ünitede, en az ise 2. ünitede yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Değerlendirme sorularının türlerine göre dağılımlarına bakıldığında ise, en çok açık uçlu (uzun cevaplı), en az eşleştirme şeklinde değerlendirme sorularına yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Hayat Bilgisi 1. sınıf ders kitabında açık uçlu (kısa cevaplı), çoktan seçmeli, performans ve çoklu cevap (seçme) şeklinde değerlendirme sorularına da yer verildiği bulunmuştur. Değerlendirme sorularının kazanımlara göre dağılımlarına bakıldığında, her kazanıma ilişkin değerlendirme sorularına yer verildiği görülmüştür. Ayrıca Hayat Bilgisi 1. sınıfta yer alan 53 kazanımın 51'inin ders kitabındaki değerlendirme sorularıyla ilişkili olduğu bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** İlkokul, hayat bilgisi, değerlendirme soruları

**Kaynakça**

Anagün, Ş. S., ve Kılıç, Z. (2015). Ne kadar öğrettik bilelim: Hayat bilgisi öğretiminde ölçme ve değerlendirme. İçinde M. Gültekin (Edt.), *Hayat bilgisi öğretimi* (ss. 153-186). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Batmaz, O. (2021). Sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi dersindeki pratik bilgilerinin incelenmesi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Trabzon Üniversitesi, Trabzon

Dündar, H. (2012). Hayat bilgisi dersinde ölçme ve değerlendirme. İçinde S. Öğülmüş (Edt.), *Hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen el kitabı* (ss. 527-281). Ankara: Pegem Akademi.

Ekiz, D. (2020). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Anı Yayınları

Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis.* Sage Publications.

Moore, D. W., Moore, S. A., Cunningham, P., ve Cunningham, J. (2006). Developing readers and writers in the content areas. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.

Sağlam, H. İ. (2015). Toplum, birey ve doğaya bütüncül bakış: Hayat bilgisi. M. Gültekin (Ed.), Hayat bilgisi öğretimi içinde (s. 1-14). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Tay, B. (2017). Hayat Bilgisi: Hayatın bilgisi. Tay, B. (Ed.), Etkinlik örnekleriyle hayat bilgisi öğretimi içinde (1-42). Ankara: Pegem.

Topses, G., Güçlü, N., Yel, S., Korkmaz, A., Çakmak, M., Köksal, H., ve Albayrak, F. (2001). *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu hayat bilgisi* 1-3. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.

Yılmaz, F., ve Göçen, S. (2019). Hayat bilgisi öğretimine ilişkin yapılan araştırmalara yönelik bir inceleme. Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3(2), 76-86.

# Sosyal Bilgiler Dersinde Akvaryum Tekniği Kullanımının Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi

Merve Sancar
Amasya Üniversitesi

Önder Eryılmaz
Amasya Üniversitesi

**Problem Durumu**

2005 yılında kabul edilen ve uygulanmaya başlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile birlikte sosyal bilgiler derslerinde yapılandırmacı yaklaşım benimsenmiştir (Ata, 2015). Buna göre sosyal bilgiler öğretmenlerinden derslerinde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim yöntemleri ve tekniklerinin uygulanması tavsiye edilmekte ve beklenmektedir. Bu doğrultuda sosyal bilgiler öğretmenleri, sosyal bilgiler derslerinde daha çok öğrencilerin aktif olarak katılım sağlayabileceği öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamaya çalışmaktadır. Alanyazında sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde uygulayabileceği birçok aktif öğretim yöntem ve tekniği bulunmaktadır. Bunlardan birisi de akvaryum tekniğidir. Akvaryum tekniğinde öğrenciler sınıf içerisinde bir daire biçiminde konumlanır ve oluşturulan dairenin ortasında bir sandalye bulunur. Ayrıca dairenin dışında gözlemci öğrenciler bulunmaktadır. Ele alınan konu ile ilgili konuşmak isteyen öğrenci, dairenin ortasında bulunan sandalyeye oturarak kendisini ifade eder. Sandalyeye oturan öğrenci konuşmasını bitirdikten sonra, çemberde bulunan başka bir öğrenci ele alınan konu ile ilgili kendisini ifade eder. Bu arada dairenin dışında bulunan öğrenciler, dairenin içinde bulunan öğrencileri gözlemler ve konuşulanları not etmeye çalışır. Süreç sonunda ise çemberin dışındaki öğrenciler, çemberdeki öğrencilerin anlatımlarından hareketle ele alınan konuyu özetlemeye çalışır (Saracaloğlu, 2019; Tok, 2009). Uygulama süreci göz önünde bulundurulduğunda, akvaryum tekniğinin öğrencilere farklı bir öğretme-öğrenme ortamı yarattığı için öğrencilerin sosyal bilgiler dersine olan tutumlarını arttırabileceği düşünülmektedir. Ayrıca sosyal bilgiler dersinin içeriği ve amaçları göz önünde bulundurulduğunda akvaryum tekniğinin sosyal bilgiler derslerinde etkili biçimde uygulanabileceği ön görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde akvaryum tekniği ile ilgili çoğunlukla dil eğitimi kapsamında araştırmaların gerçekleştirildiği görülmektedir (Aji, 2013; Akbar, Farooq & Tabassum, 2018; Andika, 2018; Effendi, 2017; Jaya & Habibi, 2016; Kurnia, 2015; Şahin, Kardaş & Görmez, 2017). Ayrıca akvaryum tekniğine ilişkin öğrenci görüşlerinin belirlendiği (Tricio, Montt, Orsini, Gracia, Pampin, Quinteors, Salas, Soto & Fuentes) ve sosyoloji dersini alan üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilen (Miller & Benz, 2008) araştırmaların olduğu görülmüştür. Ancak sosyal bilgiler dersi kapsamında uygulanan akvaryum tekniğine ve akvaryum tekniğinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumuna etkisinin belirlenmesine ilişkin bir çalışmanın bulunmadığı belirlenmiştir. Tüm bu bilgilerden hareketle bu araştırmada sosyal bilgiler dersinde kullanılan akvaryum tekniğinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı tutumlarına etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Sosyal bilgiler dersinde uygulanan akvaryum tekniğinin ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine olan tutumları üzerinde etkisinin araştırıldığı bu araştırma, gerek yöntem bakımından gerek ise konu ve kapsam bakımından alan yazındaki mevcut araştırmalardan farklı olduğu için özgün olarak değerlendirilmektedir. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki soruya yanıt aranmaya çalışılmıştır:

- Sosyal bilgiler dersinde kullanılan akvaryum tekniğinin 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine olan tutumlarına etkisi var mıdır?

**Yöntem**

Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ön-test son-test kontrol gruplu yarı-deneysel desene göre tasarlanmıştır. Yarı deneysel desenler seçkisiz atamanın yapılamadığı durumlarda hazır gruplar üzerinde, grup eşleştirmeleri yapılarak gerçekleştirilen deneysel desen çeşididir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Bu doğrultuda Amasya ili Merkez ilçesinde yer alan ve en az iki adet 5. sınıf şubesi bulunan bir ortaokulda öğrenim gören 5. sınıf öğrencilerine Gömleksiz ve Kan (2013) tarafından geliştirilen "Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" uygulanmış ve birbirilerine en yakın toplam puanlara sahip iki sınıftan biri deney grubu, diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmanın kontrol grubunda 13 öğrenci, deney grubunda ise 19 öğrenci bulunmaktadır. Kontrol ve deney grubunda ön test puanları bulunan, ancak son test puanları çeşitli nedenler dolayı elde edilemeyen öğrenciler bulunduğundan denek kaybına uğranılmıştır. Bu öğrencilerin ön test puanları veri setinden çıkarılarak araştırmaya dahil edilmemiştir. Araştırma kapsamında denel işlemden önce pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama başka bir okuldaki bir 5. Sınıfta, "Kültür ve Miras" öğrenme alanının son iki kazanımına yönelik gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamadan edinilen deneyimler ve gözlemler çerçevesinde denel işlem için tasarlanan ders planları tekrar değerlendirilmiş ve uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Deney grubunda araştırmanın bağımsız değişkeni olan akvaryum tekniği, kontrol grubunda ise sosyal bilgiler öğretmenin rutin planı doğrultusunda uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olarak "Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" uygulanmıştır. Denel işlem 2022-2023 eğitim öğretim yılının 1. döneminde "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" öğrenme alanında gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler JAMOVI programına aktarılmış ve denek sayısı az olduğu için parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunun ön test puanları için Mann-Whitney U, son test puanları için ise Kruskal-Wallis testleri uygulanmıştır. Araştırma için denel işlemden önce Amasya Üniversitesi Sosyal

Bilimler Yayın ve Etik Kurulu'ndan ve Amasya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli resmi izinler alınmıştır. Ayrıca araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmen ve öğrenciler gönüllü katılım formu, öğrenci velileri ise veli izin formu doldurmuşlardır. Araştırma ile ilgili tüm gelişmeler, denel işlemin gerçekleştirileceği ortaokul yönetimi ile paylaşılmış ve araştırma ile ilgili tüm işlemler okul yönetiminin bilgisi dâhilinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma TÜBİTAK 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı kapsamında yürütülmüştür.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmada denel işleme başlamadan önce deney ve kontrol gruplarının "Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" ile elde edilen toplam ön test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için Mann-Whitney U Testi uygulanmıştır. Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 1'de gösterilmiştir.

***Tablo 1.*** *Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

| | İstatistik | *p* |
|---|---|---|
| Mann-Whitney U | 107 | 0,539 |

Tablo 1 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Bu durum deney ve kontrol gruplarının denel işlem için uygun olduğunu göstermektedir.

Araştırmada denel işlem sonunda ise deney ve kontrol gruplarının "Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" ile elde edilen toplam son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için Kruskal-Wallis Testi uygulanmıştır. Kruskal-Wallis Testi sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir.

***Tablo 2.*** *Kruskal-Wallis Testi Sonuçları*

| X2 | sd | *p* |
|---|---|---|
| 0,212 | 1 | ,645 |

Tablo 2 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmüştür. Elde edilen bu sonuçlara göre denel işlemin istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle sosyal bilgiler dersinde uygulanan akvaryum tekniğinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Denel işlem sonunda ön test puanı elde edilen birçok öğrenciden çeşitli nedenlerden dolayı son test puanlarının elde edilememiş olması büyük bir sınırlılık meydana getirmiştir. Dolayısıyla araştırma sonucunu değerlendirirken bu sınırlılığın göz önünde bulundurulması tavsiye edilmektedir. Bu durumdan hareketle daha fazla denek ile gerçekleştirilecek deneysel araştırmaların sosyal bilgiler dersinde uygulanan akvaryum tekniğinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisine ilişkin daha açıklayıcı sonuçlar ortaya koyabileceği söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler**: Sosyal bilgiler, akvaryum tekniği, sosyal bilgiler dersine yönelik tutum

**Kaynakça**

Akbar, E., Farooq, R. A. & Tabassum, R. (2018). Effect of fishbowl activity on the achievements of secondary school students. *Bulletin of Education and Research, 40*(1), 11-18.

Andika, A. (2018). The effect of fishbowl technique and students' interest toward the eight grade students' speaking ability of SMP Xaverius 1 Palembang. *English Community Journal, 2*(2), 234-241.

Ata, B. (2015). Sosyal bilgiler öğretim programı. C. Öztürk (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretimi: Demokratik vatandaşlık eğitimi* içinde (ss.34-47). Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demiral, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

Effendi, A. (2017). The effectiveness of fishbowl technique towards students' self efficacy in speaking. *Journal of Languages and Language Teaching, 5*(2), 46-51.

Gömleksiz, M. N. & Kan, A. Ü. (2013). Sosyal bilgiler dersi tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 23*(2), 139-148.

Jaya, A. & Habibi, A. (2016). Fishbowl technique and learning interest effects on speaking achievement of SMK Sembawa. *Jambi-English Language Teaching Journal, 1*(1), 1-11.

Kurnia, N. I. (2015). *Improving students' spoken recount skill through fishbowl technique*. Yayımlanmamış Lisans Tezi. Semarang State University, Faculty of Languages and Arts.

Miller, R. L. & Benz, J. J. (2008). Techniques for encouraging peer collaboration: Online threaded discussion or fishbowl interaction. *Journal of Instructional Psychology, 35*(1), 87-93.

Saracaloğlu, A. S. (2019). Öğretim teknikleri – II. A. S. Saracaloğlu & A. Küçükoğlu (Ed.). *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (ss. 293-327). Pegem Akademi.

Swamida Mannik, A. (2013). *Improving students' speaking ability in a mixed-ability class through fishbowl technique for 5B students of SDN Maguwoharjo 1*. Yayımlanmamış Lisans Tezi. State University of Yogyakarta, Faculty of Languages and Arts.

Şahin, A., Kardaş, M. N. & Görmez, E. (2017). Akvaryum tekniğinin iki dilli 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerine etkisi. *International Journal of Language Academy, 5*(3), 366-390.

Tok, T. N. (2009). Etkili öğretim için yöntem ve teknikler. A. Doğanay (Ed.). *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (ss. 162-230). Pegem Akademi.

Tricio, J., Montt, J., Orsini, C., Gracia, B., Pampin, F., Quinteros, C., Salas, M., Soto, R. & Fuentes, N. (2018). Student experiences of two small group learning-teaching formats: Seminar and fishbowl. *European Journal of Dental Education, 23*(2), 151-158.

# İlkokullarda Ölçme Değerlendirme Amaçlı Yapılan Deneme Sınavlarının Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Beyza Baysan
Sınıf Öğretmenliği Özel

Sabahattin Çiftçi
Necmettin Erbakan Üniversitesi

**Problem Durumu**

Bilim ve teknoloji alanında günden güne hızını ve niteliğini arttıran gelişmeler insanoğlunun bu gelişmelere uyum sağlamasını zorunlu kılmıştır. Bu süreci doğrudan etkileyen ve bireylerin bu gelişmelere ayak uydurmasını sağlayan en temel etken şüphesiz eğitimdir. Eğitim her geçen gün önemini hızla arttırmaktadır. Çünkü gelişimin yapı taşı olan eğitim artık sadece bir kazanım olmaktan çıkmış, yapılan çalışmalarla ülkeleri birbirinin önüne koymaya başlamıştır.

Tüm öğretim etkinlikleri gibi ölçme ve değerlendirmenin de temel işlevi, öğrenmeyi geliştirmek ve çeşitli şekillerde öğretimin etkililiğini arttırmaktır. Bu işlev çerçevesinde öğretimi tamamlayan son süreç olarak ölçme ve değerlendirme gerektiği gibi planlanıp kullanılırsa öğretim daha etkili olacağından, öğrenciler çok daha iyi öğreneceklerdir (Grounland, 1998, Akt: Erkan ve Gömleksiz, 2008). Çağlar, (1970) ve Gümüş'e (1977) göre temel işlevinin dışında ölçme ve değerlendirme, aşağıda belirtilen işlemler açısından da gereklidir. Bunlar;

1. Öğretim ile belirlenen amaçlara ne ölçüde ulaşıldığını saptama
2. Öğretim kararlarının alınabilmesi
3. Öğretim yöntem ve materyallerinin öğretimin amacına uygun olmasını sağlama
4. Öğretimin konu gereklerine ve öğrenci özelliklerine uygun olmasını sağlama
5. Öğretim kararlarının konu ile ilgili, anlamı ve güvenilir bilgiye dayanması
6. Öğrencilerin düzenli olarak öğretim süreci hakkındabilgilendirilmeleri
7. Öğretimin, başarılı olmayan öğrencilere yönelik çözümlergetirebilmesi
8. Başarılı olan öğrencilerin güdülenmesi
9. Öğretim aksaklıklarının giderilmesi (Akt: Erkan ve Gömleksiz, 2008).

Ölçme ve değerlendirmenin eğitim açısından sahip olduğu önem, ölçmeve değerlendirme yöntemlerinin hazırlanması ve kullanılmasındaki hassasiyetiarttırmıştır. Eğitim öğretimde 2005 yılına kadar kullanılan ölçme değerlendirme araçları geleneksel ölçme ve değerlendirme olarak geçmektedir. Geleneksel ölçme ve değerlendirme, öğrenciler tarafından kazanımların neoranda edinildiğini ortaya koymak, varsa eksikliklerin dönüt yardımıyla tespitedilip giderilmesi amacıyla yapılır.

Özellikle Türkiye'de bir üst kademeye geçişte uygulanmakta olan seçmesınavlarındaki başarı, öğrencinin ilköğretimde aldığı eğitimle doğru orantılıdır. Seçme sınavlarının amacı, sınava girenler arasından, bir sonraki (öğrenim, iş vb.) aşamada başarılı olma olasılığı diğerlerinden daha yüksek olanları seçmek olduğundan, bu sınavlarda aranan önemli bir özellik yordama geçerliliğidir. Seçme sınavlarının bu amacı gerçekleştirme düzeyi, genellikle, bireylerin seçildikleri okuldaki ya da işteki performanslarına bakılarak ölçülür. Eğitimde önemli kararlara dayanak olan seçme sınavların geçerlik anıtlarından biri, bu sınavların öğrencilerin gelecekteki başarılarını yordama gücü iken, diğeri de sınavın, sınava giren öğrencilerin önceki öğrenmeleriyle olan ilişki düzeyidir (Aiken, 1971; Baykul, 2000; Deniz ve Kelecioğlu, 2005, Özçelik, 1998). Her geçen yıl ailelerin önemli desteğiyle öğrenciler bu seçme sınavlarına çok ciddi bir şekilde hazırlanmaktadır. Yaşanan rekabet duygularıyla birlikte artık öğrenciler okula başladıkları andan itibaren bu seçme sınavları hedeflenerek ğitim desteği almaktadırlar. Özellikle son yıllarda ilkokullarda deneme sınavı uygulamaları artmakta, öğrenciler ortaöğretimden sonra girecekleri seçme sınavlarına eğitim hayatlarının ilk yıllarından itibaren hazırlanmaya başlamaktadırlar. Yapılan bu araştırmada deneme sınavlarının ilkokul seviyesindeki öğrencileri nasıl etkilediği öğrenilmeye çalışılmıştır.

**Yöntem**

Nitel yaklaşım gerçekliğin bizler tarafından oluşturulan zamana ve kültüre bağımlı bir olgu olduğunu kabul eder. Gerçeklik insanlar tarafından sürekli yenilenir ya da değiştirilir. İnsanların anladığı dışında bir olgu yoktur. Bu nedenle yorumlamaya dayalı olan nitel araştırmada zaman, insan ve kültürden bağımsız nesnel ve evrensel yasalar bulmaktansa, derinlemesine irdelenmiş durumlardan hareket ederek, belirli koşullar altında oluşan olay ve olgulara açıklık getirmek önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Günlük yaşamda her an, kişiden kişiye değişen olgular ve durumlar vardır. Tek bir kişiye ya da bir gruba göre yorumlama yapmak ya da çıkarımda bulunmak ne kadar yanlışsa nitel araştırmalarda da

olayları tek bir kanı ile çözmeye çalışmak o kadar yanlıştır. Nitel araştırmalarda her olay kendi kapsamı içinde değerlendirilmelidir. Çalışmalar her ne kadar diğer çalışmalarla benzerlik gösterse de kendini diğer çalışmalardan farklı kılacak detaylar içerir. Bu nedenle nitel çalışmalar, yorumlamaya açık olduğu için sadece kendi zamanı, çevresi, şartları, içinde bulunan insanların fikir yapısına göre değişiklik gösterir, yeni sonuçlara ulaştırabilir.

Strauss ve Corbin (1997) nitel araştırmaları istatistiksel yöntemler yerine daha detaylı olarak verilerin toplanmasını ve soruların irdelenmesini sağlayan bir araştırma yöntemi olarak nitelendirmekte ve nitel çalışmaların verilerin daha detaylı olarak ortaya konulmasını sağladığını vurgulamaktadır (Akt; Seggie ve Bayyurt,2015, s. 1). Bu nedenle araştırılacak konu, doğal ortamındagerçekleştiği için araştırmacının sürece dahil olması, olayları daha gerçekçi birşekilde algılamasına ve değerlendirmesine aynı zamanda tahmin edilmeyen başka boyutların fark edilmesine olanak sağlamaktadır (Çiftçi, Saban, Şahin ve Pirinç, 2016).

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Ulaşılan veriler ise betimsel analiz yöntemiyle yorumlanmıştır. Araştırmanın bulgularından yola çıkarak ulaşılan sonuçlara göre öğrenciler, deneme sınavı nedeniyle korku ve heyecan hissettiklerini, deneme sınavlarını faydalı bir etkinlik olarak gördüklerini, kötü bir sonuçla karşılaşıldığı zaman üzüldüklerini yine de bunu hatalarını düzeltmede bir fırsat olarak gördüklerini, deneme sınavlarına ise en çok test çözerek hazırlandıklarını ifade etmektedirler. Aynı zamanda deneme sınavında iyi bir sonuçla karşılaştıkları zaman öğretmenlerin de ebeveynlerinin de sevindiklerini ancak kötü bir sonuçla karşılaştıkları zaman ise öğretmenlerin kızdıklarını, ebeveynlerinin ise yüreklendirdiklerini ifade etmektedirler. Bunların yanında öğretmenler, deneme sınavlarının akademik olarak olumlu, psikolojik olarak olumsuz etkilerinin olduğu görüşüne sahiptirler. Öğretmenler deneme sınavlarının, eksikleri ortaya çıkarmada etkili olduğunu, bu sayede öğrencilerine yardımcı olabildiklerini belirtmişlerdir. Öte yandan deneme sınavları nedeniyle öğretmen-öğrenci ilişkisi kimi öğretmene göre zedelenirken kimi öğretmene göre ise bu, öğretmen- öğrenci- veli tutumuna göre değişiklik göstermektedir. Öğretmenlere göre öğretmen ile veli arasındaki ilişki ise velinin tutumuna göre değişiklik göstermektedir. Bunların yanında veliler deneme sınavlarından iyi bir sonuç çıktığında çok sevindiklerini, kötü bir sonuç çıktığında ise çocuklarına kızmadıklarını, onları yüreklendirdiklerini ifade etmektedirler. Veliler, deneme sınavları nedeniyle dersle ilgili olan etkinliklerde çocuklarının deneme sınavlarına ağırlık verdiğini, sosyal etkinliklerde ise iyi yapılmış bir program ile sosyal etkinliklerden rahatlıkla faydalanabildiklerini belirtmektedirler. Veliler, deneme sınavı nedeniyle öğretmen ile herhangi bir sorun yaşamadıklarını söylerken diğer velilerle olan ilişkilerinde de genellikle sorun yaşamadıklarını ancak bazı hırslı velilerle sorun yaşanabileceğini belirtmektedirler.

**Anahtar Kelimeler**: Ölçme değerlendirme, ilkokul

**Kaynakça**

Arda, D. (2009). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin 2005 Öğretim Programı Ekseninde Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Yeterlilik ve Görüşlerinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Akar, H. (2016). Durum Çalışması. Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri. Ankara: Anı Yayıncılık.

Arslansem, (2008). Deneme Sınavları Neden Var? https://www.maxicep.com/forum/konu/deneme-sinavlari-neden-var.116022

Arı, A. (2010). Öğretmenlere Göre Proje ve Performans Görevlerinin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 9 (34), 32-55.

Atılgan, H., Kan, A., Doğan, N. (2007). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Anı Yayıncılık.

Bacak, G. (2007). ÖSS'ye Hazırlanan Öğrencilerin Deneme Sınavları Ortalamaları ile Solunum Parametreleri Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Bal, A. P., Doğanay, A. (2010). İlköğretim Beşinci Sınıf Matematik Öğretiminde Ölçme-Değerlendirme Sürecinde Yaşanan Sorunların Analizi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 16(3), 373-398.

Baykul, Y. (10. Baskı) (2011). İlköğretimde Matematik Öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.

Birgin, O., Gürbüz, R. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Konusundaki Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20, 163- 179.

Şimşek, N. (2011). Sosyal Bilgiler Dersinde Alternatif Ölçme Değerlendirme Araçlarının Kullanılması: Nitel Bir Çalışma. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21(1), 149- 168.

Tan, Ş. (2007) Öğretimi Planlama Ve Değerlendirme. (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi

Tan, Ş., Erdoğan, A. (2001). Öğretimi Planlama ve Değerlendirme. Ankara: Anı Yayıncılık.

Temizyürek, F, Türktan, R. (2015). Yapılandırılmış Grid Test Tekniğinin Türkçe Eğitiminde Kavram Öğretimine Katkısı. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11 (2).

Tuncel, G. (2011). Sosyal Bilgiler Dersinde Rubriklerin Etkili Kullanımı. Marmara Coğrafya Dergisi, 23, 213- 233.

Turgut, M. F. & Baykul, Y. (2011). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

# Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine Göre Kültürel Miras Eğitiminde Aileden Yararlanma

Elif İnanlı
Anadolu Üniversitesi

Hatice Türe
Anadolu Üniversitesi

**Problem Durumu**

Kültür, bir toplumda yaşayan bireylerin sahip olduğu inançlar, değerler, gelenekler ve göreneklerle birlikte insanların toplumsal sorunlarla mücadele için ürettikleri çözümleri veyaşam biçimlerini yansıtan temel bir unsur olarak ifade edilmektedir (Günay, 2005). Kültürel miras, geçmişten günümüze insanların oluşturduğu, biriktirdiği ve gelecek nesillere aktardığı kültürel öğelerden oluşmaktadır (Avcı, 2014). Planlı bir şekilde gerçekleştirilecek kültürel miras eğitimi ile bireylerin, kendi toplumlarına ait olan kültürel mirası tanıması, kültürel mirasın korunması ve nesilden nesile aktarılması konusunda bilinçlendirilmesi olanaklı olabilmektedir (Karip, 2014). Kültürel mirasa ilişkin bilgi ve farkındalık kazandırmada en önemli dönemleri içeren ilk ve ortaokulda kültürel miras eğitimi oldukça önemlidir. Kültürel miras eğitiminin içeriklerinin en iyi sunulabileceği derslerden birinin sosyal bilgiler dersi olduğu söylenebilir. Sosyal bilgiler dersinde etkili bir şekilde gerçekleştirilen kültürel miras eğitimi ile geçmiş kültürel değerlerin korunması ve kültürel miras bilincinin öğrencilere kazandırılması sağlanabilir. Sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitimi öğrencilerin aktif katılımının sağlandığı, öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenme olanağı sunulduğu öğretim uygulamaları ile gerçekleştirilmelidir (Deveci, 2009). Sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitimine yönelik aile katılımı etkinlikleri planlanarak öğrencilerin bu etkinliklere aktif katılımı sağlanabilir. Bunun yanı sıra aile ile okul arasındaki uyum, çocuğun kültürel miras eğitimine ilişkin okulda öğrendiklerinin evde aile tarafından desteklenmesi, öğrenmenin kalıcı ve sürekli olması açısından da önemlidir. Ayrıca sosyal bilgiler dersinde yer alan değerlerin öğrencilere kazandırılmasında aile ve toplum en önemli öğrenme kaynağı olarak vurgulanmaktadır (Bursa ve Çengelci Köse, 2017). Sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitimine aile katılımı sağlanmasının öğrencilerin kültürel değerleri içselleştirmesi, kültürel mirasa yönelik farkındalık ve duyarlık kazanması ile birlikte ailelerin gelişimlerine de olumlu yansıyacağı ifade edilmektedir (Hill ve Taylor, 2004).

Kültürel miras eğitimine aile katılımı sağlamada dersin uygulayıcısı olarak sosyal bilgiler öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilere kültürel mirasa yönelik bilgi, değer ve farkındalık kazandırılmasında, aile katılımlı uygun öğrenme ortamları tasarlamada ve öğrencilere rol model olmada önemli rolü bulunmaktadır. Bu nedenle araştırmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin kültürel miras eğitiminde önemli kaynaklardan biri olan ailelerin, kültürel miras eğitimine katılımına ilişkin görüş ve deneyimlerinin belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmanın temel amacı sosyal bilgiler öğretmenlerinin kültürel miras eğitimine aile katılımının sağlanmasına ilişkin görüş ve deneyimlerini ortaya koymaktadır. Bu temel amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kültürel miras eğitimine aile katılımının sağlanmasına ilişkin görüşleri nedir?
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitimi kapsamında aile katılımı ile gerçekleştirdiği uygulamalar nelerdir?
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitimi kapsamında aile katılımı ile gerçekleştirdiği uygulamalarda karşılaştığı güçlükler nelerdir?
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kültürel miras eğitimine aile katılımının sağlanmasındaöğretmenlere ve ailelere düşen görev ve sorumluluklara ilişkin görüşleri nelerdir?
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitimi kapsamında aile katılımı ile gerçekleştirilebilecek uygulamalara ilişkin önerileri nelerdir?

**Yöntem**

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kültürel miras eğitimine aile katılımı sağlanmasına yönelik görüşlerini ve deneyimlerini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada temel nitel araştırma deseni benimsenmiştir. Nitel araştırma desenlerinden biri olan temel nitel araştırma deseninde bireylerin yaşam deneyimlerini ve yaşamlarını nasıl anlamlandırdığı ortaya konulmaktadır (Merriam, 2018). Araştırmada da kültürel miras eğitiminde önemli role sahip sosyal bilgiler öğretmenlerinin kültürel miras eğitimine aile katılımı sağlamaya ilişkin görüşü ve bu konudaki deneyimleri anlaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmaya on ikisi kadın, sekizi erkek olmak üzere yirmi sosyal bilgiler öğretmeni katılmıştır. Araştırma katılımcısı sosyal bilgiler öğretmenlerinin belirlenmesinde de amaçlı örneklem yöntemlerinden olan maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik yönteminde, araştırılan durum veya incelenen olgularla ilgili farklılıkları içeren temaları bulup ortaya çıkarmak hedeflenmektedir (Neuman, 2014). Bu araştırmada maksimum çeşitlilik örnekleme kriterleri sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaşı, farklı mesleki deneyime sahip olması ve farklı sosyoekonomik düzey okullarda görev yapıyor olması biçiminde belirlenmiştir. Bu araştırmada verilerin toplanmasında nitel araştırmalarda yaygın biçimde kullanılan veri toplama

tekniklerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler tümdengelim analiz temel alınarak çözümlenmiştir. Araştırmayı oluşturan bir kuram ve bir çerçevenin olduğu durumlarda tümdengelim analizi kullanılmaktadır. Bu analiz ile araştırma verileri daha önceden belirlenmiş kavramsal çerçeveden yola çıkılarak oluşturulmuş kod ve tema listeleri üzerinden yapılabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu araştırma da araştırmanın amacını oluşturan sorular analiz için çerçeve olarak belirlenmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitimine aile katılımı sağlanmasına yönelik görüşlerinden yola çıkılarak, aile katılımının öğretmenlere, öğrencilere ve ailelere çeşitli yararlar sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitimine aile katılımı sağlanmasının yararlarını; eğlenceli öğrenme ortamı oluşturma, aile-öğrenci-öğretmen iletişimine katkı sağlama, ailelerin deneyimlerinden yararlanma, kültürel mirasa yönelik kazanımlara ulaşmayı destekleme olarak dile getirmişlerdir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre kültürel miras eğitimine aile katılımı sağlanmasının öğrencilerin derse aktif katılımını sağlama ve kalıcı öğrenme gerçekleştirmesine yönelik yararları olduğu sonucu elde edilmiştir. Araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin kültürel miras eğitimine aile katılımını sağlayarak okulda ve okul dışında uygulamalar gerçekleştiği ortaya çıkmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenleri kültürel miras eğitimine aile katılımını sağlayarak okulda gerçekleştirdiği uygulamaları; ailenin sınıfa davet edilmesi, somut kültürel miras öğelerinden yararlanma, edebi türlerin kullanımı, sergi ve kermes etkinliği düzenleme olarak belirtmişlerdir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kültürel miras eğitimine aile katılımını sağlayarak okul dışında gerçekleştirdiği uygulamalar ise aile büyükleriyle röportaj, alan ve müze gezisi, ev ödevi, proje ödevi, çevrimiçi uygulamalar ve tatillerden yararlanma biçimindedir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenleri kültürel miras eğitimine aile katılımı sağlamada öğretmenlerin aile ve öğrencilerle iş birliği yapması, gelişime ve yeniliklere açık olması gerektiği görüşündedir. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitimi kapsamında aile katılımı ile gerçekleştirdiği uygulamalarda çeşitli güçlüklerle karşılaştıkları ortaya çıkmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenleri, kültürel miras eğitimine aile katılımı sağlamada ders saatinin yetersiz olması, ailenin sosyoekonomik düzeyi, etkinlik izin süreçlerinin zor olması biçiminde güçlükler yaşamaktadır.

**Anahtar Kelimeler**: Sosyal bilgiler, kültürel miras, aile katılımı

**Kaynakça**

Avcı, M. (2014). Sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitimine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bursa, S. ve Çengelci Köse, T. (2020). The effect of flipped classroom practices on students' academic achievement and responsibility levels in social studies course. Turkish Online Journal of Distance Education, 21 (4), 143-159.

Deveci, H. (2009). Hayat bilgisi öğretiminde aile katılımı. B. Tay (Ed.), Hayat bilgisi öğretimi içinde (s. 3-35) Ankara: Maya.

Günay, Ü. (2005). Din sosyolojisi. İstanbul: İnsan Yayınları.

Hill, N.E. ve Taylor, L.C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement. American Psychological Society, 13 (4), 161-164.

Karip, F. (2014). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin kültürel mirası koruma bilincinin incelenmesi. Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi, 2 (3), 49-68.

Merriam, S.B. (2018). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber (Çev: S. Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Neuman, L.W. (2014). Social research methods: qualitative and quantitative approaches. Essex: Pearson Education.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Eğitsel Oyunların İlkokul 1.Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarına Etkisi

Sibel Dal
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi

Gülşen Cenk
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi

**Problem Durumu**

Bireyin eğitim yaşantısının temeli ilkokul, ilkokulun temeli de "ilk okuma yazma öğretimi"dir. Tüm derslerin temeli olan ilk okuma yazma öğretimi, bireyin yaşamında anahtar kavramdır. İlk okuma yazma öğretiminin kazanımları, yalnızca okuma yazma becerilerinin edinilmesi ve bu yolla diğer öğretim basamaklarında ilerleme ile sınırlı değildir. Dünyayı anlama ve ona kendimizi anlatmada okuma yazmayı öğrenme ve okuyabilme-yazabilme kazanımını işlevsel bir beceriye dönüştürme ile olanaklıdır (Kolaç ve Dal, 2021, s.29).

İlk okuma yazma öğretimi süreci; yalnızca okuma yazmaya dönük becerilerin kazandırıldığı bir dönem olmaktan çok bireyin dilini, dilinin anlatım olanaklarını keşfettiği, yaşam boyu kullanacağı dil becerilerinin temellerinin atıldığı, dili aracılığıyla kendisini, ailesini, çevresini, yaşadığı toplumu, ülkesini, dünyayı tanımaya başlayacağı, bunlara anlam yükleyeceği özel bir dönemi ifade eder. İlk okuma yazma öğretiminin kişilik gelişimi, toplumsallaşma, problem çözme, eleştirel ve yaratıcı düşünme, okuma zevki ve alışkanlığı üzerinde doğrudan etkileri vardır (Kolaç ve Dal, 2021, ss. 2-3).

İlk okuma yazma öğretimini etkileyen etmenlerden biri okuma motivasyonu ve tutumudur. Çocuğun okumaya yönelik motivasyonunun yüksek olması onun okuma yazmayı öğrenme sürecine ilişkin olumlu tutum geliştirmesini sağlar. Böylece çocuğun okumayı ve yazmayı öğrenmesi kolaylaşır. Okumaya yönelik motivasyon, okuma zevk ve alışkanlığı kazandırmada da önemli etmenlerden biridir. İsteksizlik, direnç, motivasyon eksikliği ve ilgisizlik; dikkati yoğunlaştırmayı engellediği gibi okumayı öğrenmeyi de aksatabilir.

Okuma motivasyonu, okurların kendilerine ilişkin inançları, okuma başarısından beklentileri ve kendilerini bir okur olarak nasıl algıladıklarına ilişkin düşünceleri biçiminde tanımlanabilir. Bu inanç ve algılar olumlu yönde ise çocuklar ve yetişkinler daha karmaşık okuma materyalleri ile uğraşmaya istekli olurlar. Ancak bu inanç ve algılar olumsuz ise okumadan uzaklaşmalarına ve okumaya yönelik olumsuz tutum geliştirmelerine bile neden olabilir (Wigfield, 1997; Akt. Erdoğan, 2021, ss.50-51). Buradan hareketle çocuğun okumaya ilişkin motivasyonunun düşük olması onun okuma becerilerinin gelişimini olumsuz yönde etkiyeceği söylenebilir.

İlk okuma yazma öğretim sürecinin başında öğrenciler sıklıkla okuma çalışmalarını ilginç ve heyecan verici bulurlar. Bu durum öğrencilerin daha istekli olmalarını ve akademik etkinliklere daha çok değer vermelerini sağlar. Kimi öğrenciler için bu heyecan ve motivasyon uzun soluklu olmaz. Bu öğrencilerin yeterlilik inançları ve iç motivasyonları zaman ilerleyince düşüşe geçer (Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles ve Wigfield, 2002; Akt; Erdoğan, 2021, s.51). Bu durumun en önemli nedenlerinden biri öğrencilerin heyecan duymadıkları, ilgilerini çekmeyen ve onları motive etmeyen okuma çalışmalarıdır.

İlk okuma yazma öğretimi sürecinde öğrencilerin motivasyonlarını kaybetmeden okuma yazmaya yönelik olumlu tutum ve davranışlarını sürdürebilmeleri için birinci sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine yapacakları kılavuzluğun önemli olmasının yanı sıra bu durum öğretmenler için de heyecan vericidir. Birinci sınıf öğretmenleri için "hangi etkinliklerle ve araç gereçlerle zenginleştirilebilir, teknolojiden nasıl yararlanılabilir, bireysel farklılıkları olan çocuklara nasıl ulaşılabilir, aile nasıl bu sürecin bir parçası yapılabilir?" şeklindeki sorgulamaların yaşandığı süreçtir (Kolaç ve Dal, 2021, s.29).

İlkokul birinci sınıfa yeni başlayan çocuklar genel özellikleri bakımından oyun çağındadır, ilgileri kısadır ve somut düşünme dönemindedir (Bilir, 2005). Birinci sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi sürecini eğitsel oyunlarla zenginleştirmeleri; yormadan, yıldırmadan, sevecen bir tavırla çocukların ilgilerini canlı tutmaya çalışmaları gerekir. Eğitsel oyunlar aktif öğretim tekniklerinden biridir. Öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak biçimde, yalın, anlaşılır, eğlenceli ve onların ilgi ve gereksinimlerine yönelik, farklı yetenek, beceri ve kişisel özelliklerine yönelik tasarlanan eğitsel oyunlarla (Yıldız, Şimşek ve Aras, 2017) zenginleştirilmiş bir ders öğrencilerin katılımlı ve anlamlı öğrenmelerinin yanı sıra eğlenceli bir süreç deneyimlemelerini sağlar. Eğitsel oyunların en belirgin özellikleri, öğrencilerin heyecanla, severek ve isteyerek dahil olduğu bir öğrenme ortamı oluşturmasıdır.

Atkinson'a (2000) göre ilkokul yıllarında öğrencilerin okuma motivasyonlarının belirlenmesinin büyük önemi vardır. Motivasyonun artışı; öğrencilerin okumaya daha fazla zaman ayırmasını (Guthrie ve Wigfield, 2000), okumayı öğrenmeye yönelik çalışmalara daha istekli katılmasını ve ilerleyen süreçte okuma zevki ve alışkanlığı kazanmasını sağlamaktadır. Buradan hareketle bu araştırmada, ilk okuma-yazma öğretiminde eğitsel oyunların ilkokul 1.sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarına etkisi incelenmiştir.

**Yöntem**

Bu araştırmada araştırmanın amacına yönelik verileri elde etmek için nicel araştırma yöntemlerinden olan deneysel desen, deneysel desen modellerinden ön test- son test eşleştirilmiş kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır (Creswell, 2017). Araştırmacılar tarafından belirlenen eğitsel oyunların 5 hafta boyunca ilkokul 1. sınıf öğrencilerinden deney grubuna uygulanmasının ardından öğrencilerin okuma motivasyonlarındaki artışın belirlenmesi amaçlandığı için bu desenden yararlanılmıştır. Araştırma Antalya ili Manavgat ilçesine bağlı Kızılağaç beldesinde bulunan bir devlet okulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu kolay ulaşılabilir örneklem yoluyla seçilen, 2022-2023 eğitim-öğretim yılının güz döneminde Antalya ili Manavgat ilçesine bağlı Kızılağaç beldesinde bulunan bir devlet ilkokulunda 1. sınıfların iki farklı şubesinde eğitim gören 47 gönüllü öğrenci (24'i deney grubu, 23'i kontrol grubu) oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Öztürk ve İleri (2011) tarafından geliştirilen "Başlangıç Düzeyi Okuyucuları Okuma Motivasyonu Ölçeği" kullanılmıştır. Kullanılan bu test, uygulamaya başlamadan önce gerek deney gerek kontrol grubuna ön test olarak uygulanmıştır. Daha sonra uygulama sürecine geçilmiş ve her iki grupta da 5 hafta süresince devam ettirilmiştir. Deney grubuna haftada 3 saat (120dk) olmak üzere 5 hafta ilk okuma ile ilgili eğitsel oyunlar oynatılmıştır. Eğitsel oyunlar Türkçe, Serbest Etkinlik ve Beden Eğitimi ve Oyun derslerinde gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubuna ise herhangi bir işlem uygulanmamıştır. Uygulama bitiminde yine aynı ölçek her iki gruba da son test olarak uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarına uygulanan ölçekler ile elde edilen verilerin normal dağılımını araştırmak için Normallik Testi yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi ön test ve uygulama sonrası son test puanları arasında ilişkiyi incelemek için bağımlı örneklem t testi yapılmıştır. Araştırmada deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t testi yine deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında fark olup olmadığını test etmek için de bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu çalışma da ilk okuma-yazma öğretiminde eğitsel oyunların ilkokul 1.sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarına etkisini araştırırken, eğitsel oyunların çocukların okumayı öğrenme motivasyonları üzerindeki etkisinin önemine dikkat çekmek ve aynı zamanda sınıf öğrenmeleri için eğitsel oyunlara bir farkındalık oluşturmak amaçlanmıştır. Araştırmada 15 saatlik eğitsel oyunlarla tasarlanmış eğitimine katılan 1.sınıf öğrencilerinden oluşan deney grubu öğrencilerinin, eğitiminden önce ve sonra uygulanan testlerin sonuçları son test lehine anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test verilerine uygulanan bağımsız örneklem t testi sonuçları incelediğimizde deney grubunun okuma motivasyonunda artış olduğu görülmektedir. Kontrol grubunun ise okuma motivasyonlarında düşüş olduğu görülmüştür. Araştırmada eğitsel oyunların öğrencilerin okuma motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği ve öğrencilerin okumaya karşı daha istekli oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonuçları ışığında sınıf öğretmenleri ve alanın uzmanı akademisyen görüşlerine başvurularak İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ilk okuma yazma öğretim sürecinin eğitsel oyunlarla destekli öğretim uygulamaları örnekleri ile zenginleştirilmesinin gerek program geliştirme çalışmaları gerek öğretmenlerin sınıf için uygulamalarının desteklenmesi bağlamında önemli olduğu düşünülmektedir. Sınıf öğretmenlerine eğitsel oyunlarla ilk okuma yazma öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitimler verilebilir. Bu araştırmada ilk okuma-yazma öğretiminde eğitsel oyunların ilkokul 1.sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarına etkisi deneysel yöntemle incelenmiştir. Bu konu ile ilgili gerçekleştirilecek sonraki araştırmalar farklı araştırma yöntemleri ile gerçekleştirilebilir. İlk okuma-yazma öğretiminde eğitsel oyunla öğretim diğer aktif öğretim yöntem ya da teknikleri ile karşılaştırılarak öğrenme öğretme sürecindeki etkililiği araştırılabilir.

**Anahtar Kelimeler**: İlk okuma yazma öğretimi, eğitsel oyunlar, okuma motivasyonu

**Kaynakça**

Atkinson, E. S. (2000). An ınvestigation into the relationship between teacher 78 motivation and pupil motivation. *Educational Psychology,* 20(1), 45 -57.

Bilir, A. (2005). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin özellikleri ve ilk okuma yazma öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 87-100.

Creswell, J.W. (2017). Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları. (S.B. Demir, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.

Erdoğan, Ö. (2021). İlk okuma yazma öğretimini etkileyen faktörler. E. Kolaç ve S. Dal (Eds.) *İlk okuma yazma öğretimi* (ss. 33-55) içinde, 2.Basım, Ankara: Nobel Yayınevi.

Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research,* 3, 403–422. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Kolaç, E., Dal, S. (2021). İlk okuma yazmanın öğretiminin amacı, önemi, ilkeleri ve bileşenleri. E. Kolaç ve S. Dal (Eds.) *İlk okuma yazma öğretimi* (ss. 1-32) içinde, 2.Basım, Ankara: Nobel Yayınevi.

Öztürk, E. ve İleri, Z. (2011, Mayıs). BDO'ları okuma motivasyonu ölçeği öğretmen ve öğrenci formu geliştirme çalışması. 10.Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri. Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.

Yıldız E., Şimşek Ü., Aras H. (2017). Eğitsel oyun yönteminin öğrencilerin sosyal becerileri, okula ilişkin tutumları ve fen öğrenimi kaygıları üzerine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 11(1), 281-400.

# Sınıf Öğretmenlerinin 21.yüzyıl Becerilerine Yönelik Öz-yeterlik Algılarının İncelenmesi

Erdem Yumbul
Ordu Üniversitesi

Süleyman Erkam Sulak
Ordu Üniversitesi

**Problem Durumu**

Tarih boyunca insanoğlu yaşamını sürdürebilmek için farklı bilgi ve becerilere ihtiyaç duymuştur. Nasıl ki ilkel çağlarda insanlar avcılık, toplayıcılık gibi becerileri öğrenerek yaşamını sürdürebilmişse günümüzde de hayatlarımızı sürdürebilmemiz için birtakım bilgi ve becerilere ihtiyaç vardır. Günümüzde bilim ve teknolojide, kültürde, eğitimde birçok yenilik ve değişim gerçekleşmiş, bu değişimler sonucunda birçok farklı meslek ortaya çıkmıştır. Bu durum; insanların yeni bilgi ve beceriler, teknolojiler gibi birçok şeyi öğrenmesini gerekli kılmıştır.

21.yüzyılda yetişen bireylerden beklenen oldukça hızlı bir biçimde üretilen bilgi yığınları arasında doğru bilgiyi seçebilen, analiz edebilen, sentezleyebilen, ulaştıkları bilgiyi günlük hayatlarında aktif ve etkili bir biçimde kullanabilen, eleştirel düşünebilen, problem çözme ve yaratıcı düşünebilme becerisine sahip, hayat boyu öğrenmeyi öğrenen, teknolojik gelişmeleri takip eden ve bu teknolojileri aktif ve etkili kullanabilen birer bağımsız öğrenen konumuna gelmeleridir. Günümüz bilgi toplumunda bu beceri ve yeterlilikler 21.yüzyıl becerileri şeklinde tanımlanmaktadır. Bu nedenle, çağın gerektirdiği becerilere uygun bireyler ve onlara bu becerileri kazandıracak nitelikte öğreticiler yetiştirmek oldukça önemlidir.

21.yüzyıl becerileriyle ilgili ortak bir tanım bulunmamakla birlikte, bu becerileri çeşitli kurum ve kuruluşlar çeşitli biçimlerde tanımlamışlardır. 21. yüzyıl becerileri; P21 (Partnership for 21st Century Learning)'e göre öğrenme ve yenilenme, yaşam ve kariyer, bilgi, medya ve teknoloji becerileri; şeklinde tanımlanmıştır (Anagün, Atalay, Kılıç ve Yaşar, 2016). 21.yüzyıl becerilerinde en çok vurgu yapılan özellikler arasında yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme becerileri ve bilgi, medya ve iletişim teknolojileri yeterlikleri yer almaktadır (Voogt ve Roblin, 2012).

Alanyazında 21.yüzyıl öğretmen becerileri ile ilgili çalışmalar (Dağhan ve diğerleri, 2015; Anagün, Atalay, Kılıç ve Yaşar, 2016; Erten, 2019; Tutkun ve Aksoyalp, 2010; Göksün, 2016; Başar, 2018; Kalyoncu, 2012; Atalay, 2015; Louis, 2012; Çoklar, 2008; Clark, 2008; Bunker, 2012; Brun ve Hinostroza, 2014; Garba, Byabazaire ve Butshami, 2015; Akın, 2017; Gürültü, Aslan ve Avcı, 2018; Cemaloğlu, Selcen Aslangilay, Üstündağ ve Bilasa, 2019; Kozikoğlu ve Özcanlı, 2020; Balkaş Yaşar, 2021; Uyar ve Çiçek, 2021; Dilekçi, Karatay ve Tezel, 2022, Özmutlu ve Ergan, 2022; Berkant ve Varki, 2022; Yıldırım, Utkugün ve Yurtseven, 2022) bulunmakla birlikte sınıf öğretmenleri ile yapılan çalışma sayısı sınırlıdır. Bu da araştırmamızı gerçekleştirme sebeplerimizin başında gelmektedir. Buna ek olarak, eğitim sisteminin temel taşı olan öğretmenler mesleki, kültürel ve pedagojik alan bilgisine sahip; öğrenciler ile aktif ve etkili bir biçimde iletişim kurabilen, öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyeleri ve gereksinimlerine göre öğrenme ortam ve süreçlerini düzenleyebilen, çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerini hâkim olmalıdır (Gürültü, Aslan ve Avcı, 2021). 21.yüzyıl anlayışına uygun eğitim vermesi beklenen öğretmenlerin yetiştirilmesi de bu süreçte kritik bir öneme sahiptir. Öğretmen adaylarının seçimi ve eğitimi de 21.yüzyıl becerilerine uygun bir standartta olmalıdır. Özetle, hızla gelişen ve değişen dünyada öğrencilerin üst düzey yeterlik ve becerilere sahip olması gerekmektedir. Buna ek olarak, öğretmenlerin de bu becerilere sahip olması gerektiği düşünülmektedir. Dolayısıyla, 21.yüzyıl becerilerinin öğrencilere aktarılması konusunda öğretmenlere oldukça büyük görevler düşmektedir. Öğretmenlerin bu becerilere sahip olmaları ve öğretim süreçlerinde bu becerileri kullanması gerekmektedir. Kısacası, öğretmenlerin bu becerilere ne derecede sahip olduklarının tespit edilmesi ve 21.yüzyıl becerileri öz-yeterlik algılarının ölçülmesi son derece büyük bir önem teşkil etmektedir. Araştırmamız kapsamında aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Sınıf öğretmenlerinin 21.yüzyıl öz-yeterlik algıları hangi düzeydedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin 21.yüzyıl öz-yeterlik algıları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Sınıf öğretmenlerinin 21.yüzyıl öz-yeterlik algıları yaş değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Sınıf öğretmenlerinin 21.yüzyıl öz-yeterlik algıları mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Sınıf öğretmenlerinin 21.yüzyıl öz-yeterlik algıları mezun oldukları okul türüne değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

**Yöntem**

Çalışmamızda, araştırma deseni olarak nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Herhangi bir konu veya olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre daha büyük katılımcı grupları üzerinde yürütülen çalışmalara tarama araştırması denilmektedir (Büyüköztürk, 2020). Evrenin tamamına ulaşabilmenin fazla zaman alması ve maliyetli olması, daha çok çaba gerektirmesi

vb. gibi sebeplerden ötürü yaratacağı engellerden dolayı evrenden örneklem alma yoluna gidilmiştir (Arlı ve Nazik, 2001). Bu çalışmada yer alan katılımcı öğretmenler uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Uygun örnekleme; zaman, para ve işgücü kaybını önlemeyi temel hedef edinmiştir (Büyüköztürk, 2020). Bu yöntem ile zaman ve mekân tasarrufu sağlanabilmesi açısından araştırmacılara kolaylık sunmaktadır (Ural ve Kılıç, 2011). Araştırmamız kapsamında Samsun ili İlkadım ve Atakum ilçelerinde yer alan ilkokullarda görev yapan 200 sınıf öğretmenine ulaşılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin demografik bilgileri "Kişisel Bilgiler Formu" aracılığıyla toplanmıştır. Öğretmenlerin 21.yüzyıl becerilerine yönelik algılarını dair veriler ise Anagün, Atalay, Yaşar ve Kılıç (2016) tarafından geliştirilen "21. Yüzyıl Becerileri Yeterlik Algıları" ölçeği aracılığı ile gerekli izinler alınarak toplanmıştır. Ölçek 42 maddeden oluşmakta olup, "Öğrenme ve Yenilenme Becerileri", "Yaşam ve Kariyer Becerileri" ve "Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri" adlı üç faktör içermektedir. Ölçeğin geneline ait Cronbach alfa değeri 0.88 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise Cronbach alfa değeri 0.92 olarak hesaplanmıştır. Veriler Samsun ili İlkadım ve Atakum ilçelerinde yer alan 14 ilkokulda görev yapan sınıf öğretmenlerinden gerekli izinler alınarak "21.yüzyıl Becerileri Öz-yeterlik Algıları Ölçeği" aracılığı ile toplanılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler, dijital ortamda SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 26.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Cinsiyet, mesleki kıdem, yaş, öğrenim durumu değişkenlerine göre üç boyutlu 21. yüzyıl becerileri ölçeği genelinden ve alt boyutlarından elde edilen Kolmogorov-Smirnov test sonuçlarına göre veriler normal dağılım göstermektedir. Bu yüzden verilerin analizinde parametrik testlerden t-testi ve One-Way Anova testleri uygulanmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Sınıf öğretmenlerinin 21.yüzyıl becerilerine ilişkin öz-yeterlik algılarının incelendiği çalışmada, öğretmenlerin 21.yüzyıl becerilerine ilişkin öz-yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin 21.yüzyıl becerilerine yönelik öz-yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilen bu çalışma sonucunda kendilerini çağın gerektirdiği şekilde güncelleyen ve bunu da öğretim süreçlerinde uygulayan öğretmenlerin varlığı konusunda umut verici olduğu düşünülebilir. Cinsiyet değişkenine göre ise sınıf öğretmenlerinin 21.yüzyıl becerileri öz-yeterlik algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Sınıf öğretmenlerinin 21.yüzyıl becerilerine yönelik öz-yeterlik algıları yaş değişkenine göre incelendiğinde ise istatiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. 21.yüzyıl becerileri öz-yeterlik algıları mesleki kıdem değişkenine göre incelendiğinde öğrenme ve yenilenme alt boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin test puanlarının, 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Alanyazında birbiriyle çelişen araştırma sonuçları yer almakla birlikte mesleki kıdem değişkeninin bazı araştırmalarda 21.yüzyıl becerilerine yönelik öz-yeterlik algılarını etkilediği söylenebilir. Öğrenim durumu değişkenine göre ise sınıf öğretmenlerinin 21.yüzyıl becerileri öz-yeterlik algıları incelendiğinde istatiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı'nın ortaya koyduğu 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde, öğretmenlerin 21.yüzyıl becerilerinin geliştirilebilmesi için lisansüstü eğitim verilmesine ilişkin maddenin de yer alması lisansüstü eğitimin bu becerileri kazandırmaktaki oldukça önemli rolü vurgulanmaktadır.

**Anahtar Kelimeler**: 21.yüzyıl becerileri, sınıf öğretmenleri, 21.yüzyıl, öğretmen yeterlikleri

**Kaynakça**

Atalay, N. (2015). Fen bilimleri dersinde öğrencilerin öğrenme ve yenilenme becerilerinin gelişiminde yavaş geçişli animasyon (slowmation) uygulaması [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Atalay, N., Yaşar, S., Kılıç, Z. & Anagün, Ş. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölceğinin geliştirilmesi: Gecerlik ve güvenirlik çalışması. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40 (40), 160-175.

Bayrak Özmutlu, E. & Ergan, S. N. (2022). 21.yüzyıl becerileri ve öğretimine yönelik öğretmen adayı görüşlerinin incelenmesi. Öğretmen Eğitimi ve Öğretim, 3(2), 81-105. https://doi.org/10.55661/jnate.1082299

Berkant, H. G. & Varki, E. (2022). Öğretmen Adaylarının Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri ile Yaratıcı Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi, Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences, 8(58), 1661-1680.

Bunker, D. H. (2012). Teachers' orientation to teaching and their perceived readiness for 21st century learners. [Doctoral Dissertation]. The University of Texas at Arlington.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (21. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Clark, D. D. (2008). A study of West Virginia teachers: Using 21st century tools to teach in a 21st century context [Doctoral Dissertation]. Marshall University, West Virginia.

Erten, P. (2020). Öğretmen adaylarının 21.yüzyıl becerileri yeterlik algıları ve bu becerilerin kazandırılmasına yönelik görüşleri. Milli Eğitim Dergisi, 49 (227), 33-64.

Göksun, D. & Kurt, A. (2007). Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri kullanımları ve 21. yy. öğreten becerileri kullanımları arasındaki ilişki, Eğitim ve Bilim, 42(190), 107-130.

Gürültü, E., Aslan, M. & Alcı, B. (2020). Ortaöğretim öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri kullanım yeterlikleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35(4), 780-798. https://doi.org/10.16986/HUJE.2019051590

Kozikoğlu, İ. & Özcanlı, N. (2020). Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğreten becerileri ile mesleğe adanmışlıkları arasındaki ilişki. Cumhuriyet International Journal of Education, 9(1), 270-290.

Louis, R.C. (2012). A case study exploring technology use and incorporation of 21st century skills in elementary classrooms [Master Thesis], University of Boston, Boston.

Partnership for 21st Century Learning [P21]. (2019). Framework for 21st century learning. http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_DefinitionsBFK.pdf

Ural, A. & Kılıç, İ. (2011). Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi. Detay Yayıncılık.

Uyar, A. & Çiçek, B. (2021). Farklı branşlardaki öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri. IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, (9), 1-11.

Voogt, J. & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. Journal of Curriculum Studies, 44, 299-321. https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938

Yıldırım, R., Utkugün, C. & Yurtseven, R. (2022). Teachers' perceptions of self-efficacy in teaching 21st-century skills, E-International Journal of Educational Research, 13(6), 28-44. https://doi.org/10.19160/eijer.1159560

# Ortaokul Öğrencilerinin Web 2.0 Araçlarıyla Zenginleştirilmiş Ters Yüz Eğitim Modeline Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

Hülya Özcan Saadet Deniz Korkmaz
MEB Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

**Problem Durumu**

Dünyadaki teknolojik gelişmeler çok çeşitli ve hızlı bir şekilde ilerlemekte olup eğitim alanını da etkilemiştir. Teknolojinin eğitime yansıması ve etkisi oldukça önemlidir. Bilgisayarın öğrenme öğretme sürecinde kullanılmasıyla başlayan ve uzaktan eğitim, web ve internet tabanlı eğitime dönüşerek ardından e-öğrenme, harmanlanmış öğrenme, mobil öğrenme ve günümüzde ise ters yüz öğrenme olarak devam etmiştir (Ünsal, 2018).

Teknoloji, bilgiye erişim ile birlikte onun öğretimde de kullanılarak derslerin işlenmesine yardımcı olabilecek araçtır. Son yıllarda fen eğitimi çalışmalarının bazıları web tabanlı öğretim tasarımı olarak karşımıza çıkmaktadır (Çetin ve Günay, 2011). Fen derslerinde görsellerin kullanılması oldukça önemlidir ve görsellerin teknoloji ile birleştirilerek kullanılması ile öğrencilerin anlamasına yardımcı olabilir. Sanal gözlükler, simülasyonlar, animasyonlar ve videolar gibi teknoloji ürünleriyle fen dersleri daha da zevkli hale getirilebilir. Örneğin, Phet simülasyon programları ile dersler işlenebilir. (Yıldızay ve Çetin, 2018).

Fen bilimleri dersi soyut kavramlar ve anlaşılması zor olan konuları içerdiğinden konuların somutlaştırılması, anlamlı öğrenmenin sağlanabilmesi için uygulama, deney, simülasyon gibi etkinliklerle desteklenmesi gerekmektedir. Bunun için son zamanlarda alışılmışın dışında bir öğretim modeli olan Ters Yüz Sınıf (TYS)Modeli kullanılmaya başlanmıştır (Bezci ve Karamustafaoğlu, 2022).

Geleneksel yöntemde öğretmen sınıfta ders anlatır ve öğrenci pasif olarak dinler (Kara, 2015; Nechodomu, Falldin ve Hoover, 2016). Ters yüz sınıf modeli, sınıf içi ve sınıf dışı olmak üzere iki kısımdan oluşan bir modeldir ve bu model klasik öğretim modellerinin aksine teorik bilgilerin ev ortamında öğrenci tarafından öğrenilmesi, daha sonra okul ortamında öğrenilen bilgilerin güncel yaşama uyarlanmasını sağlayan bir model olarak tanımlanabilir (Zownorega, 2013, akt. Şahin, 2021).

Çakır & Yaman'nın (2017), yaptıkları çalışmada fen bilimleri dersinde ters yüz sınıf uygulamalarının öğrencilerin fen başarıları ve zihinsel risk alma becerilerine etkisine bakılmış olup ters yüz sınıf uygulamalarının öğrencilerin fen başarılarını arttırmada etkisi gözlemlenirken zihinsel risk alma da anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Solak (2021), yüksek lisans tez çalışmasında ters yüz sınıf modeli ile 8.sınıflarda maddenin ısı ile etkileşimi konusuna yönelik çalışma yapmış olup, ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarılarında anlamlı farklılığa neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aksoy & Aydın'ın (2022), yaptıkları çalışmada ise ters yüz sınıf modelinin 7. Sınıf fen bilimleri dersi aynalarda yansıma ve ışığın soğrulması ünitesinin öğretilmesine etkisi araştırılmış olup çalışmanın sonucunda ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığında anlamlı derecede farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bozdağ & Türkoğuz (2021), 5.sınıf öğrencilerine yönelik ışığın kırılması konusunda ters yüz sınıf modeli uygulaması kapsamında çalışma yapmış öğrencilerin bu modele ilişkin görüşlerini almıştır. Çalışmada öğrencilerin ters yüz sınıf modelini eğlenceli ve ilgi çekici buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir çalışmada Demir (2020), 5. Sınıf fen bilimleri dersi insan ve çevre ünitesinde ters yüz sınıf uygulamalarının çevre bilincine etkisi incelenmiş olup çalışmanın sonucunda Ters yüz sınıf uygulamaları ile verilen çevre eğitimi sonrasında katılımcılar, çevreyi tanımlamada doğru bilgilere hâkim, çevre sorunlarını tanımlayabilen ve insan faktörünü açıklayabilen çevreyi koruma ve sevme gibi olumlu tutumlar göstermiştir. Web 2.0 araçlarına yönelik yapılan çalışmalara bakıldığında bu çalışmaların varlığı göze çarpmaktadır. Çetin & Aktay'ın (2021) yaptıkları çalışmada Web 2.0 değerlendirme araçlarını ilkokulda etkililiğine yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerine bakılmış olup, öğrenciler açısından ilgi çekici olması, öğretici olması, bilgilendirici olması, öğrenmede kalıcılığı arttırması gibi sonuçlarına ulaşmışlardır.

Literatüre bakıldığında fen bilimleri dersinde ters yüz sınıf modeline ilişkin çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Ayrıca 5.sınıf Elektrik Devre Elemanları ünitesine yönelik bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Alan yazına bakıldığında hem web 2.0 araçlarıyla tasarlanmış bir ters yüz sınıf etkinliği olmaması hem de 5.sınıf elektrik devre elemanları ile ilgili yapılmış bir çalışma olmaması çalışmamızın alan yazına katkı sunulacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışmamızın amacı 5.sınıf Elektrik Devre Elemanları ünitesinde web 2.0 araçları ile zenginleştirilmiş ters yüz sınıf etkinliklerine yönelik öğrencilerin görüşlerini almaktır.

**Yöntem**

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması deseni kullanılmıştır. Nitel durum çalışması, keşfedici bir araştırma yöntemi olup belli ve sınırları belirli bir etkinliğin incelenmesinde etkili bir yöntemdir. Ayrıca bu araştırma deseni araştırmacılara katılımcıların davranışlarına ve düşüncelerine ilişkin detaylı bilgi vermektedir (Creswell, 2015). Bu çalışma kapsamında ters yüz sınıf modeline dayalı işlenen fen bilimleri dersi Elektrik Devre Elemanları ünitesine ilişkin beşinci sınıf

öğrencilerinin görüşlerini anlamak amaçlandığından durum çalışması olarak desenlenmesi uygun görülmüştür. Araştırma Kütahya ili şehir merkezinde bir devlet ortaokulunda 2022/2023 eğitim öğretim yılında 5.sınıf düzeyinde öğrenim gören gönüllü 25 öğrenci ile gerçekleşmiştir. Araştırmada, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile araştırmacının kendi okulunda görev yaptığı öğrencilerinden gönüllü olanların çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Araştırmada veriler görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Görüşme, doğrudan gözlenemeyen davranışlar, duygular veya insanların etraflarındaki dünyayı nasıl ifade ettiklerini öğrenmek için kullanılmaktadır. Nitel çalışmalarda, görüşme aracılığı ile istenilen bilgi toplanabilir (Ekiz, 2003; Merriam, 2013). Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından araştırmanın amacı ve literatür bilgileri ışığında hazırlanan yer aldığı yarı yapılandırılmış görüşme formu önce taslak olarak hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular için alan uzmanlarından görüş alınarak iç geçerliğin sağlanması amaçlanmıştır. Oluşturulan taslak form uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda son şeklini almıştır. Verilerin analizinde, görüşme kayıtları içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, birbirine benzeyen verileri belli kavram ve temalar çerçevesinde bütünleştirerek, okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenlemek ve yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Cevaplar kaydedildikten sonra kodlanarak kategorilere ayrılmıştır. Daha sonra bu kategorilere göre temalar oluşturulup ve bu tema başlıkları altında bulgular yorumlanmıştır. Bulguların yorumlanmasında katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilerek geçerlilik sağlanmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu çalışmada 5.sınıf fen bilimleri dersi Elektrik Devre Elemanları ünitesi Web 2.0 araçları ile zenginleştirilmiş ters yüz eğitim modeli etkinlikleriyle ders işlenmiştir. Çalışma kapsamında Web2.0 araçlarını ve ters yüz eğitim modelini deneyimleyen öğrencilerin görüşleri incelenmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen veriler bir arada değerlendirildiğinde öğrencilerin görüşlerinin özellikle ters yüz eğitim modelinin ve etkinlikte kullanılan Web 2.0 araçlarının eğlenceli ve ilgi çekici görüşü çerçevesinde odaklandığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç Bozdağ & Türkoğuz (2021), çalışmasının ters yüz eğitim modelinin eğlenceli ve ilgi çekici olma yönündeki bulgularını destekler niteliktedir. Öğrencilerin web 2.0 araçlarıyla zenginleştirilmiş ters yüz edilmiş eğitim modeli etkinliklerine yönelik öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtlar içerisinde en dikkat çekici bulgulardan bir diğeri *öğrenmeyi kolaylaştırma, yardımcı olma* yönünde verdikleri yanıtlar olmuştur. Öğrencilerin web 2.0 araçlarıyla zenginleştirilmiş ters yüz edilmiş eğitim modeli etkinliklerine yönelik öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtlar içerisinde dikkat çekici bulgulardan bir diğeri ise *derse ilgisini arttırma ve dersi sevme* yönünde verdikleri yanıtlar olmuştur. Nitekim bu bulgular da (Demir, 2020) 5.sınıf fen bilimleri dersi insan ve çevre ünitesinde ters yüz sınıf uygulamalarının çevre bilincine etkisini incelediği çalışmasının çevreyi tanımlamada doğru bilgilere hâkim, çevreyi oluşturan bileşenleri tanımlayabilen, çevre sorunlarını tanımlayabilen ve insan faktörünü açıklayabilen çevreyi koruma ve sevme gibi ulaşılan sonuçlarla örtüşme niteliği göstermektedir. Ayrıca araştırma bulguları neticesinde bu etkinliklerin öğrencilerin ders çalışma alışkanlığını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yandan bazı öğrencilerin bu web 2.0 araçlarını kullanmada zorluk yaşadığı, ters yüz eğitim modelinden hoşlanmadığı ve bazı öğrencilerin bu uygulamaların matematik dersinde kullanımında zorlanabileceği yanıtlarını verdikleri de görülmüştür. Bu durum öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma konusunda eksikliklerine işaret ettiği gibi çevrimiçi uygulamalar konusunda da yeterince deneyime sahip olmadıklarını ayrıca evde öğrenme sorumluluğunu almak istemediklerini gösterebilir.

**Anahtar Kelimeler**: Ters yüz eğitim modeli, Web 2.0 araçları, durum çalışması

**Kaynakça**

Akbaba, K., & KILIÇ, H. E. (2022). Web 2.0 uygulamalarının öğrencilerin fene ve teknoloji kullanımına yönelik tutumlarına etkisi. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(1), 130-139.

Aksoy, İ., & Aydın, A. Ters Yüz Sınıf Modelinin 7. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Aynalarda Yansıma ve Işığın Soğrulması Ünitesinin Öğretilmesine Etkisi. Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi, 10(2), 203-223.

Bezci, M., & Karamustafaoğlu, S. (2022). Ters Yüz Sınıf Modeli Ve Fen Eğitiminde Kullanımı: Katı Basıncı. Pearson Journal, 7(17), 83-100.

Bozdağ, H. C., & Türkoğuz, S. (2021). 5. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğrencilerinin Ters Yüz Sınıf Modeline Yönelik Görüşleri. International Journal Of New Trends İn Arts, Sports & Science Education (Ijtase), 10(2), 83-104.

Çakır, E., & Yaman, S. (2017). Fen Bilimleri Dersinde Ters Yüz Sınıf Uygulamalarının Öğrencilerin Fen Başarıları Ve Zihinsel Risk Alma Becerilerine Etkisi. Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi, 5(2), 130-142.

Çetin, H. S., &Aktay, S. Web 2.0 Değerlendirme Araçlarinin İlkokulda etkiliğine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri. Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5(1), 36-48.

Çetin, O., & Günay, Y. (2011). Fen eğitimine yönelik örnek bir web tabanlı öğretim materyalinin hazırlanması ve bu materyalin öğretmen öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel sayı 12(2), 175-202.

Creswell, J. W. (2015). Nitel araştırma yöntemleri (2. Baskı) (Çev. Edt. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Demir, E. (2020). 5. sınıf fen bilimleri dersi insan ve çevre ünitesinde ters yüz sınıf uygulamalarının çevre bilincine etkisinin incelenmesi (Master's thesis, Fen Bilimleri Enstitüsü).

Ekiz, D. (2003). Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş. Nitel, Nicel ve Eleştirel Kuram Metodolojileri. Ankara: Anı Yayıncılık.

Gürleroğlu, L. (2019). 5E modeline uygun web 2.0 uygulamaları ile gerçekleştirilen fen bilimleri öğretiminin öğrenci başarısına motivasyonuna tutumuna ve dijital okuryazarlığına etkisinin incelenmesi (Doctoral dissertation, Marmara Universitesi (Turkey)).

Kara, C. O. (2015). Ters yüz sınıf. Tıp Eğitimi Dünyası, 15(45).

Merriam, S. B. (2013). Nitel Araştırma, Desen ve Uygulama için Bir Rehber (Çev. Ed. Selahattin Turan) Ankara: Nobel yayınları.

Nechodomu, T., Falldin, M., & Hoover, S. (2016). CEHD Flipped Learning Guide. https://academics.cehd.umn.edu/digitaleducation/wp-content/uploads/2017/05/CEHD-DEI-Flipped-Learning-Guide.pdf adresinden 26.08.2019 tarihinde erişilmiştir.

Solak, B. (2021). Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin fen bilimleri dersinde kullanılması: Maddenin ısı ile etkileşimi (Doctoral dissertation).

Ünsal, H. (2018). Ters yüz öğrenme ve bazı uygulama modelleri. Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, 4(2),39- 50.

Yıldızay, Y., & Çetin, G. (2018). Fen eğitiminde eğitim teknolojileri kullanımı: İçerik analizi. International Journal of Computers in Education, 1(2), 21-33.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (5. b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# Öğrenme Stilleri Klinik Öncesi Dönem Tıp Öğrencilerinin Eğitim Faaliyetlerine Yönelik Tutumlarını ve Davranışlarını Açıklar Mı?

Selçuk Akturan
Marmara Üniversitesi

Fatmanur Keski
Karadeniz Teknik Üniversitesi

Çağrı Berk Sağlam
Karadeniz Teknik Üniversitesi

Zeynep Büşra Sezer
Karadeniz Teknik Üniversitesi

Mert Bahadır Şahin
Karadeniz Teknik Üniversitesi

**Problem Durumu**

Liseden tıp fakültesi birinci sınıfa geçişte alınan eğitim içeriğinin yoğunluğu öğrenciler için zorlayıcı olabilmektedir. Bunun yanında, tıp öğrencileri lise deneyimi, kültür, etnik köken ve hazırlık düzeyi ile öğrenme tercihleri ve stilleri açısından geniş bir yelpazeyi temsil etmektedir. Bu çeşitlilik eğiticiler için eğitimlerin tasarlanması ve uygulanmasında zorlukları da barındırmaktadır. Spesifik olarak, öğrenme süreçleri öğrencinin öğrenme tercihlerine ve stillerine uyarlandığında öğrenci motivasyonu ve performansının arttığı gösterilmiştir (1, 2).

Farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin öğrenme stilleri çeşitliliğini ele almak ve uygun öğrenme yaklaşımları geliştirmek eğiticilerin sorumluluğundadır (3). Bir öğrenme stili veya tercihi, öğrenenlerin öğrenmeye çalıştıklarını en verimli ve en etkili şekilde algıladıkları, işledikleri, depoladıkları ve hatırladıkları yöntem ve koşullardır (4).

Neil Fleming'in VARK modeli, öğrencilerin kendi özel öğrenme tercihlerini belirlemek için tasarlanmış en yaygın kullanılan modellerden biridir. Fleming 1987'de dört temel öğrenici türü olduğunu öne süren bir araç tasarlamış olup, bunları; görsel, işitsel, okuma/yazma ve kinestetik şeklinde tanımlamıştır (5). Genel bir tanımlama ile; görsel öğrenenler videoları, resimleri ve şekilleri izleyerek öğrenirler. İşitsel öğrenenler dersleri dinleyerek öğrenirler; okuma-yazma ile öğrenenler metinleri okuyarak ve üzerlerine notlar yazarak öğrenirler ve kinestetik öğrenenler nesnelere dokunarak ve onları yönlendirerek öğrenirler (6).

Çeşitli çalışmalar, farklı geçmişlere sahip öğrencilerde öğrenme stilleri ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir (7-9).

Akademik başarısı yüksek olan öğrenci grubu ile düşük olan öğrenci grubunu karşılaştıran çalışmalarda öğrenme stilleri arasında önemli farklılıklar gözlemlenmemiştir. Ayrıca, cinsiyet ile öğrenme stilleri arasında da anlamlı bir ilişki ortaya konulmamıştır (10).

Bu çalışmalarda öğrencilerde bazı öğrenme stillerinin baskın olmasının sebebi onların çalışma alanları, öğretim teknikleri, öğrenme deneyimleri, müfredat içerikleri ve ders içeriğinin yoğunluğu ile ilişkili olabileceği belirtilmektedir. Bu sebeple öğretim görevlilerinin ders planı hazırlarken öğrenciler arasındaki öğrenme stili farklılıklarını göz önünde bulundurmaları ve buna bağlı olarak farklı çeşitlerde anlatım/öğretim yöntemi kullanmaları tavsiye edilmektedir (11).

Literatürde öğrenme stilleri ile cinsiyet, akademik başarı ve katılım durumu gibi değişkenlere ilişkin pek çok çalışma makale olmasına rağmen, öğrenme stilleri ile öğrencilerin çeşitli eğitim faaliyetlerindeki davranış kalıpları arasındaki ilişkiye yönelik bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Çalışmanın araştırma sorusu '*Farklı öğrenme stilleri klinik öncesi dönem öğrencilerinin eğitimde sergiledikleri tutumları ve davranışları nasıl etkilemektedir?'* olup, eğitim faaliyetlerine yönelik öğrenci tutumları ve davranışları ile farklı öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

**Yöntem**

Kesitsel anket uygulamalarının yanında nitel gözlem ve görüşmeleri içeren karma desen bir yöntemle çalışma tasarlanmıştır.

**Evren/Örneklem hesabı**: KTÜ Tıp Fakültesi Dönem 1-2-3 öğrencileri öğrencileri evrenimiz olup, nicel VARK anketi uygulaması için %95 güven aralığında 0.8 güç seviyesinde en az 127 kişi tabakalı (sınıflara göre) örneklem yöntemi ile belirlenmiştir. Örneklem kaybı da göz önüne alınarak %10 fazla öğrenci çalışmaya dahil edilmesi hedeflenmiştir (toplam 141 öğrenci, her sınıftan en az 47 kişi).

Nitel görüşmeler için ise ankete katılanlardan kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi ile ortama 8'er kişi davet edilmiştir. Araştırmacılar veri doygunluğuna ulaştıklarını düşündükleri için farklı gruplara ihtiyaç duyulmamıştır.

**Değerlendirme yöntemleri:** Çalışmanın 3 aşaması vardır;

**1. aşama:** Öğrencilere VARK anketi ve sosyo-demografik bilgileri içeren anketin yüz yüze uygulanmıştır.

**2. aşama:** Ankete katılan öğrencilerden farklı öğrenme stillerinin her biri için 6-8 kişilik öğrenci grupları ile Zoom üzerinden odak grup görüşmeleri yapılmıştır.

**3. aşama:** Farklı eğitim faaliyetlerinde gözlem; araştırmacılar farklı eğitim faaliyetlerine katılacak ve araştırmacılar tarafından geliştirilen Eğitim Aktivitesi Gözlem Formu ile eğitim faaliyetini değerlendireceklerdir.

**4. aşama:** gözlemlenen eğitim faaliyetlerine aktif katılım gösteren öğrencilerle (ilgili eğitim aktivitesinden sonra en geç 5 iş günü içerisinde) derinlemesine görüşmelerin gerçekleştirilmesi,

aşamalarından oluşmaktadır.

**Veri toplama araçları:**

**1. VARK anketi:** Neil Fleming tarafından geliştirilen VARK Öğrenme Stilleri Anketi'nde yer alan sorular bireylerin bilgi alışverişlerini nasıl yaptıklarını ve hangi algısal ve duyusal özelliğinin öğrenme ya da öğretme tercihlerinin belirlediğini tespit etmeye yöneliktir (12). VARK anketi ile katılımcılara 16 soruda 16 farklı senaryo yaratılarak, bireyin o durumda ne yapacağı sorulmaktadır. Katılımcıların senaryolara cevaplarında en fazla ortaya çıkan öğrenme tercihi katılımcının öğrenme stilini ortaya çıkarmaktadır. VARK anketi aracılığıyla bireylerin görsel, işitsel, okuma/yazma ve kinestetik/dokunsal tercihlerini başarılı bir şekilde ölçmek mümkündür (13). Leite ve ark. tarafından geçerlik güvenirlik çalışması yapılan VARK Öğrenme Stilleri Anketi'nin Türkçeye çevrilen envanterin geçerlilik ve güvenirlik çalışması yapılmış, güvenirlik katsayısı 0,76 olarak bulunmuştur (14,15).

**2. Sosyo-demografik Bilgi Formu:** VARK anketi ile birlikte katılımcılara 10 sorudan oluşan bir sosyo-demografik anket formu uygulanmıştır.

**3. Eğitim Aktivitesi Gözlem Formu:** Eğiticilerden de izin alınarak, araştırmacılar tarafından belirlenen faklı öğrenme yöntemlerinin kullanıldığı eğitim aktivitelerine araştırmacılar katılacak ve yine araştırmacılar tarafından hazırlanan gözlem formu çerçevesinde değerlendirilecektir.

**4. Nitel görüşme soruları:** Öğrencilerle yapılan odak grup görüşmeleri ve yapılması planlanan derinlemesine görüşmeler için yarı yapılandırılmış görüşme soruları araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir.

**Verilerin değerlendirilmesi:** Nicel verilerin değerlendirilmesinde SPSS25 programı kullanılmış olup, tanımlayıcı istatistiklerin yanında korelasyonları ortaya koymak ve farkın anlamlılığını test etmek için t-testi ve varyans analizi yapılmıştır. Nitel veriler için Creswell'in nitel veri analizi yaklaşımı benimsenmiştir (16).

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmanın ilk iki aşaması tamamlanmış olup, süreç devam etmektedir. VARK anketi ve sosyo-demografik bilgi formu Dönem 3 öğrencilerinden 62 (%36.69), Dönem 2 öğrencilerinden 54 (%31.95) ve Dönem 1 öğrencilerinden (%31.36) olmak üzere toplamda 169 öğrenciye uygulanmıştır. Sınıflar ile öğrenme stilleri arasında anlamlı fark yoktur ***(p=0.385).*** Kız öğrenciler görsel ve kinestetik öğrenme stillerini anlamlı olarak daha çok tercih etmektedirler ***(p= 0.014).*** En çok tercih edilen/ zevk alınan öğrenme yöntemi ile öğrenme stilleri arasında anlamlı fark yoktur ***(p= 0.805).*** Lisans eğitimi sırasında mentörlük hizmeti alma ile öğrenme stilleri arasında anlamlı fark saptanmamıştır (***p=0.659).*** Tercih edilen çalışma/öğrenme yöntemi ile öğrenme stilleri arasında anlamlı fark yoktur (***p=0.799).*** Herhangi bir sanat dalı ile ilgilenme ve öğrenme stilleri arasında korelasyon saptanmamıştır ***( p= 0.183)***. Müzik ile ilgilenme ve öğrenme stilleri arasında anlamlı fark yoktur ***(p=0.346)***. Düzenli olarak sporla ilgilenme ile öğrenme stilleri arasında anlamlı fark yoktur ***(p=0.240).*** Mezun olunan lise ile öğrenme stilleri arasında fark yoktur ***(p=0.472).***

Yapılan odak grup görüşmelerinin içerik analizleri sonucunda; somut deneyimler yaşama, eğitim faaliyetlerine dahil edilme, eğiticilik yetkinlikleri, meslek hayatına muhtemel kazanımları barındırma, bağlamında öğrenme, örtük öğrenme iklimi, eğitim programının yapısı ortaya çıkan temalar olup, analiz süreci devam etmektedir. Çalışmanın üçüncü ve dördüncü basamağı ülkemizde meydana gelen deprem felaketi nedeniyle aksayan yüz yüze eğitim faaliyetleri nedeniyle 2023-2024 eğitim-öğretim yılı içerisinde yürütülecektir. Dolayısıyla, çalışmamız devam etmekte olup, bütüncül bir değerlendirme ile tartışmanın sağlıklı yapılabilmesi için diğer çalışma basamaklarının da bitirilmesi doğru olacaktır.

**Anahtar Kelimeler**: Öğrenme, mezuniyet öncesi tıp eğitimi, yöntemler,

**Kaynakça**

1. Lujan HL, DiCarlo SE. First-year medical students prefer multiple learning styles. Adv Physiol Educ, 2006;30:13–16.

2. Miller P. Learning styles: the multimedia of the mind. Educational Resources Information Center ED 451 140, 2001.

3. Tanner K and Allen D. Approaches to biology teaching and learning: learning styles and the problem of instructional selection-engaging all students in science courses. Cell Biol Educ, 2004;3: 197–201.

4. James W and Gardner D. Learning styles: implications for distance learning. New Dir Adult Contin Educ, 1995;67:19–32.

5- Fleming ND, Mills C. Helping students understand how they learn. *The Teaching Professor*.1992;7(4):44–63

6- Mozaffari HR, Janatolmakan M, Sharifi R, Ghandinejad F, Andayeshgar B, Khatony A. The relationship between the VARK learning styles and academic achievement in Dental Students. Adv Med Educ Pract. 2020;11:15.

7. Farajollahi M, Najafi H, Nosrati Hashi K, Najafiyan S. Relationship between learning styles and academic achievement of university students. Educ Strateg Med Sci. 2013;6(2):83–88.
8. Almigbal TH. Relationship between the learning style preferences of medical students and academic achievement. *Saudi Med J*. 2015;36 (3):349.

9. Abouzeid E, Fouad S, Wasfy NF, et al. Influence of Personality Traits and Learning Styles on Undergraduate Medical Students' Academic Achievement. Advances in Medical Education and Practice 2021:12 769–777.

10- Abouzeid E, Fouad S, Wasfy NF, et al. Influence of Personality Traits and Learning Styles on Undergraduate Medical Students' Academic Achievement. Advances in Medical Education and Practice 2021:12 769–777.

11- Rezigalla AA, Ahmed2 OY. Learning style preferences among medical students in the College of Medicine, University of Bisha, SaudiArabia. Advances in Medical Education and Practice 2019:10 795–801

12- Hawk TF, Shah A. Using learning style ınstruments to enhance student learning. Decision Sciences Journal of Innovative Education, 2007; 5 (1):1-19.

13- Balakrishnana B, Woodsb PC. A comparative study on real lab and simulation lab in communication engineering from students' perspectives. European Journal of Engineering Education. 2013;38(2):159–171.

14- Leite, W. L., Svinicki, M. ve Shi, Y. (2010). Attempted validation of the scores of the VARK: Learning styles inventory with multitrait–multimethod confirmatory factor analysis models. Educational and Psychological Measurement. 70(2), 323-339.

15- Düzgün, S. Türkçeye çevrilmiş Vark Öğrenme Stilleri Envanterinin doğrulayıcı faktör analizi modeli ile doğrulanması: Öğretmenler örneği. Electronic Turkish Studies, 2018; 13(11):1619-1634.

16. Creswell, J. (2017). Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi.

# Oyunda Anlatı Kullanımının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Fatma Çapan
Hasan Kalyoncu Üniversitesi

Özlem Üzümcü
Hasan Kalyoncu Üniversitesi

**Problem Durumu**

Oyunlar, bugün dünyanın en popüler eğlence unsurlarından biri haline gelmiştir. Oyun birçok birey için eğlence keşif ve bağlantı kurma aracıdır. Murray (1938)' e göre bireylerin her açıdan sağlıklı olabilmesi için hem mental hem de fizyolojik ihtiyaçlarının karşılanması gereklidir. Oyunlar bu ihtiyaçların karşılanması adına büyük öneme sahiptir. Bebeklikten yetişkinliğe kadar bireyler stresle başa çıkmak, sosyalleşebilmek, öğrenmek, keşfetmek, güç ve başarı kazanmak vb. birçok amaç için oyun oynamaktadır.

Vygotsky, oyunu bilişsel gelişime önemli ölçüde katkı sağlayan toplumsal bir etkinlik olarak tanımlamaktadır. Oyun, çocukların sosyal ve bilişsel becerilerini geliştirerek bugünle ve gelecekle olan ilişkilerini etkileyen doğal bir araçtır (Öğretir, 2008) . Oyun, amaçlı ya da amaçsız gerçekleştirilen herhangi bir kural olsun ya da olmasın bireylerin kendi motivasyonları ile süreçte etkin yer aldığı bilişsel, duygusal, fiziksel, sosyal ve dil gelişimini sağlayan gerçek hayatın bir parçası olan etkinliklerdir (Türk Dil Kurumu: 2017) . Eğitsel oyunlar ise oyun bileşenleri, mekanikleri, kuralları ve eğitsel kazanımları olan etkinliklerden oluşmaktadır.

Eğitim ve öğretim sırasında bireylerin ders dikkatlerini uzun süre konuya odaklaması oldukça zordur. Ancak eğitim öğretimin içinde oyunun olduğu alanyazın çalışmalarına baktığımızda oyun bireylerin dikkatinin konu üzerinde odaklanılmasını sağlarken aynı zamanda eğlenerek öğrenme ortamını oluşturmaktadır (Yağız, 2007) . Oyun esnasında bireylerin oyunda akışa uyum sağlaması ve öğrenme sürecindeki stresi atabilmesi öğrenmeyi kolaylaştırabilmektedir. Oyun bireyleri sadece mevcut duruma hazırlamaz. Aynı zamanda gelecekte karşılaşacağı durumlara uyum sağlaması üzerinde de etkisi büyüktür. Oyun eğitimde kalıcılığı artırdığı gibi toplumsal kuralları ve kültürü de aktarabilmenin en kolay en etkili yollarından biridir. Bu sayede sadece öğretim aşamasında değil eğitim aşamasında da bireylerin hızlıca karar vermesini, becerilerini farketmesini ve toplumda var olmasını sağlayabilmektedir (Uskan ve Bozkuş, 2019).

Araştırmalar sonucunda oyunlar; aksiyon oyunları, dövüş oyunları, nişan alma oyunları, macera oyunları, simülasyon oyunları, spor-spor simülasyon oyunları, kart oyunları, çevrimiçi oyunlar, kutu oyunları, eğitsel oyunlar vb. olarak farklı oyun çeşitleri karşımıza çıkmaktadır (Prensky 2001). Eğitsel oyunlar; bilgisayar oyunları, algı oyunları, nesne oyunları; dramatik oyunlar ise sosyodramatik oyun, terapötik oyun gibi alt başlıklara sahiptir (Aytaş ve Uysal, 2017).

Oyun dinamikleri, mekanikleri ve bileşenleri ile bir bütündür (Werbach, 2016).Bu bütünlük oyun ve oyuncu arasında uyum sağlaması adına önemlidir. Oyun dinamikleri oyunlardaki temel yapıdır. Kısıtlamalar, duygular, meydan okuma, kaynak edinimi, şans faktörü, işbirliği, rekabet vb. unsurlardır. Oyun mekaniği oyunda sürekli tekrarlanan atlamak, koşmak, fırlatmak, eşleştirmek, yakalamak vb. eylemlerdir. Oyunda ilerleyebilmek ve oyunu tamamlayabilmek için bu eğlenceli unsurlar gereklidir. Oyun bileşenleri ise oyunu daha kurallı amaçlı daha eğlenceli hale getiren unsurlardır. Oyundaki hikâyeler, karakterlere, karakterlere ait özellikler ödüller, geri bildirimler seviyeler engeller ortamı belirleyen unsurlar oyun bileşenleri olarak karşımıza çıkar (Bozkurt ve Genç-Kumtepe, 2014). Bu bağlamda oyundaki akışın, motivasyonun eğlencenin vb. unsurları etkilemesi açısından oyun bileşenlerinden anlatı unsurları irdelenmek istenmiştir.

Anlatı kelime anlamıyla hikâye, tahkiye, söylem anlamlarına gelmektedir. Anlatı ve hikâye birbirinin yerine kullanılsa da aslında anlamsal olarak farklılık vardır. Hikâye zamansal olarak başlangıcı ortası ve sonu olan anlatılardan oluşmaktadır. Bu nedenle hikâye anlatıdan daha kapsamlıdır (Uğuz ve Tekindal, 2021).

Anlatının ders içinde kullanımının öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde ilgi, motivasyon ve kalıcılığı artırdığı görülmüştür (Renate vd., 2017). Anlatı oyuncuda duygusal bir etki yaratarak merak duygusunu harekete geçiren oyuncunun oyuna başlamasında ve devam etmesinde etkili olan oyun elementidir. Anlatıyı oyunda kulanmanın, oyuncuların katılımını motive etmek ve onları oyun akışına katmak için çok önemlidir (Robinson ve Bellotti, 2013).

Öğretmen ve öğrencilerin yeni beceriler ve yeterlilikler geliştirebilmesi için oyunda zengin ve ilgi çekici anlatı ve anlatı unsurlarına yer verilmesi öğrenme deneyimini artırmıştır (Mawasi vd. ,2022). Oyunlaştırmaya eklenen anlamsal bir katman (hikâye veya tema) oyunun çekirdeği haline gelebilir ve bunun oyunlaştırma üzerinde büyük bir etkisi olduğu görülmektedir. Oyunlarda anlatı kullanımı çok önemli olmasına rağmen oyunlarda anlatı kullanımına pek rastlanılmamaktadır (Fors ve Lennerfors, 2017).

**Yöntem**

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılacak konu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı dokümanların analizini ve değerlendirilmesini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Doküman incelemesi ile araştırılan konu ile ilgili yazılı belgeler konu hakkında detaylı anlam çıkarmak, anlayış oluşturmak ve bilgi geliştirmek için titizlikle ve sistematik olarak incelenir ve yorumlanır.

Veri aralığına karar verilirken son beş yıl (2018-2023) esas alınmıştır. Veriler elde edilirken Yüksek Öğretim Kurumu Tez Merkezi'nde yayınlanmış olan doktora ve yüksek lisans tezleri arasından önce "oyun" ve "eğitsel oyun" anahtar kelimeleri ile arama yapılmış ve "eğitim ve öğretim" olarak filtrelenerek dokümanlara ulaşılmıştır. Böylelikle 2018-2023 yılları arasındaki Yüksek Öğretim Kurumu Tez Merkezi'ndeki "oyun" ve "eğitsel oyun" alanında yazılmış olan 373'ü yüksek lisans, 40'ı doktora tezi olmak üzere toplam 418 tez belirlenmiş ancak bu tezlerden 5 tanesi erişime kapalı olduğu için 413 tez araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Yüksek Öğretim Kurumu Tez Merkezi'nde yayınlanmış olan, konusu "oyun" ve "eğitsel oyun" olan eğitim alanındaki doktora ve yüksek lisans tezleri yıl, örneklem dağılımı, oyun kullanılan konu, oyun çeşitleri, oyunun tezdeki kullanım amaçları, oyunun uygulanma süresi, oyunda zorluk seviyesi, kullanılan oyunun araştırmacının tasarımı olup olmadığı, oyunda anlatı varlığı, eğer anlatı varsa anlatının oyunda hangi aşamada kullanıldığı, anlatı unsurları olarak analiz edilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu araştırmada oyun içeren ve son beş yıl içinde yayınlanan tezler anlatı bağlamında bazı değişkenlere göre incelenmiştir. Buna göre müdahale olan araştırmalarda oyun içeren tezlerin en çok İngilizce eğitimi, okul öncesi, fen ve matematik eğitimi alanlarında olduğu görülmüştür. Bunun paralelinde örneklem dağılımı açısından çalışmaların en çok ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri ile yapıldığı gözlenmiştir.

Tezlerde oyunun kullanım amacına bakıldığında en fazla akademik başarı, birçok alanda beceri gelişimi, oyunların uygulamadaki ve hayatımızdaki yeri hakkında farklı perspektiflerden görüş alınması, motivasyon ve tutum ölçmeye yönelik olduğu görülmüştür.

İlgili tezler anlatı kapsamında incelendiğinde ise analiz edilen 413 tezin Sadece 47' sinde anlatı olduğu ve çoğunda anlatı unsurlarına yer verildiği görülmüştür. Tezler içinde müdahale içeren araştırmalarda oyunların zorluk seviyelerinin olduğu ve çoğunun tasarlanmış oyunlardan oluştuğu tespit edilmiştir.

Analizi yapılan tezlerin çoğunda tasarlanmış oyun kullanıldığı ayrıca hazır oyun ve hazır oyundan uyarlanmış oyunlara da yer verildiği görülmüştür. Ancak müdahale içeren bu araştırmalar kapsamında anlatıya en çok tasarlanmış oyunlarda yer verildiği tespit edilmiştir. Oyunu araştırma konusu olarak alan ama tezlerde müdahale içermeyen araştırmalar da incelenmiştir. Bu tezler de ise çoğunlukla görüş alma amaçlanmış ve bu tezler içinde tiyatro oyunlarına da rastlanılmıştır.

Elde edilen sonuçlara göre oyun içeren tezlerde anlatı kullanımının oldukça az olduğu görülmüştür. Oyunun önemli bir bileşeni olan anlatının, oyun tasarımlarında yer edinmesi ve anlatı oyunlarının araştırılması bu çerçevede önem taşımaktadır.

**Anahtar Kelimeler**: Anlatı, anlatı oyunları, oyun, eğitsel oyun, doküman analizi

**Kaynakça**

Akdemir, A. B. & Kılıç, A. (2021). Nitel Makalelerin Yöntem Analizi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 8 (2) , 486-502. DOI: 10.21666/muefd.834707

Aytaş, G. & Uysal, B. (2017). Oyun Kavramı Ve Sınıflandırılmasına Yönelik Bir Değerlendirme. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 15* (1) , 675-690. DOI: 10.18026/cbayarsos.298146

Bozkurt, A. & Genç-Kumtepe, E. (2014). Oyunlaştırma, Oyun Felsefesi ve Eğitim: *Gamification. Akademik Bilişim 2014*(s.147-156). Mersin Üniversitesi, Mersin.

Fors, P. & Lennerfors, T. T. (2017). *Sürdürülebilirlik için Oyunlaştırma*. Ludo-Estetik Yaklaşımın Ötesinde.

Güngör Aytar, A. & Öğretir, A. D. (2008). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Yabancı Dil Eğitimine İlişkin Anne-Baba Ve Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi,16(1),13-30*.

Mawasi, A. , Nagy, P. , Finn, E. , & Wylie, R. (2022). Narrative-based learning activities for science ethics education: an Affordance perspective. *Journal of Science Education and Technology*, *31*, 16-26.

Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford Uni-versity Press.

*Öğretir,* A.D. , "Oyun ve Oyun Terapisi" *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 94-100 (*2008*).

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 2: Do they really think differently? . *On the horizon*, *9*(6), 1-6. https://doi.org/10.1108/10748120110424843

Renate Prins, Lucy Avraamidou & Martin Goedhart (2017) Tell me a Story: the use of narrative as a learning tool for natural selection, *Educational Media International*,54:1, 20-33, DOI: 10.1080/09523987.2017.1324361

Sümbüllü, Y. Z. & Altınışık, M. E. (2016). Geleneksel Çocuk Oyunlarının Değerler Eğitimi Açısından Önemi . *Erzurum Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (2) , 73-85.

Uğuz Arsu, Ş. & Tekindal, M. (2021). Nitel araştırmalarda anlatı araştırmasının tanımı, kapsamı ve süreci. *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi*, 21 (1), 85-124.

Uskan, S. B. , & Bozkuş, T. (2019). Eğitimde oyunun yeri. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 123-131.

Werbach, K. (2016). *Gamification. Class Lecture, Topic*:"Gamification Design Framework" Coursera

Yağız, E. (2007). *Oyun-Tabanlı Öğrenme Ortamlarının İlköğretim Öğrencilerinin Bilgisayar Dersindeki Başarıları ve Öz-yeterlilik Algıları Üzerindeki Etkileri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# BİLSEM'e Devam Eden İlkokul Öğrencilerinin Akıl ve Zekâ Oyunlarına İlişkin Görüşleri: Bir Temel Nitel Araştırma

Ömer Çoker Fatih Yılmaz
MEB Dicle Üniversitesi

**Problem Durumu**

Öğrencilerin zihinsel becerilerini desteklemek için eğitim kurumlarında geleneksel öğretim metotları yerine öğrencinin kendi kendine öğrenebileceği öğrenme yaklaşımları daha çok kullanılmaya başlanmıştır. Bu yaklaşımlardan biri de yapılandırmacı yaklaşımdır.

Yapılandırmacı yaklaşım, öğrencinin bilgiyi anlamlandırma sürecine yardım eden bununla beraber öğrenci merkezli bir yapıya sahip olan anlayıştır. Dilidüzgün'e (2009) göre yapılandırmacı yaklaşım öğrenenin öğrenme sürecinin merkezinde olduğu; bireyin mevcut bilgileri, isteği, ilgisi ve karşılıklı etkileşim süreçleri ile sorgulama becerisini kullanarak uzman öğrenici durumuna gelmesini benimseyen bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda, bireylere özgü etkinlikler düzenleme, işbirlikli öğrenme, öğrenenlere fikirlerini açıkça ifade edebilecekleri uygun ortamlar oluşturma, öğrenen ile eğitimcinin etkileşimi ve iletişimi önemlidir (Brooks ve Brooks, 1999). Yapılandırmacı yaklaşımın kullanıldığı öğrenme sürecinde, öğrenen ve öğreticinin belirleyeceği birçok farklı öğretim yöntemleri kullanılabilir.

İnsan, içinde bulunduğu ortamı, çevreyi anlamlandırmak ve algılayabilmek için dünyaya gelmiştir. Bu anlamlandırma sürecinde birey çevresine kendisini ifade etme gereksinimi duyar. Bireyin kendisini en iyi şekilde ifade edeceği, kendini geliştirebileceği en iyi araçlardan birisi de oyundur. Oyun, çocuğun öğrenmekte zorlanacağı konuları, kendi kendine deneyimleyerek öğrenme yoludur (MEB, 2014). Çocuk oyun yoluyla öğrenir ve birçok becerisini geliştirebilir. Oyun, fiziksel ve zihinsel yeteneklerin yanında birçok beceriyi geliştirebilen bir etkinliktir (Güneş, 2015). Çocukların kendi zekâ düzeylerinin ve potansiyellerinin farkına varmaları, problem çözme becerileri, hızlı ve doğru karar verme becerisi, sorunlara yaratıcı ve özgün çözümler üretmeleri, çözüm odaklı olmaları, akıl yürütme becerileri ve işbirlikli çalışma becerilerini geliştirmelerine oyun etkinlikleri aracılık edebilir (MEB, 2013).

Oyun türlerinden birisi de akıl ve zekâ oyunlarıdır. Bu oyunlar, bireyin farklı bakış açılar kazanmasına, eğlenirken öğrenmesine katkı sağlayabilir. Bunun yanında bireyin bilişsel becerilerini geliştirirken yeni yetenekler kazanmasını sağlar (Marangoz ve Demirtaş, 2017). Akıl ve zekâ oyunları bireylerin düşünme becerileri bakımından problem çözme, eleştirel düşünme, analiz etme vb. becerilerinin gelişmesi için önemli bir araç olarak görülebilir (Adalar ve Yüksel, 2017).

Akıl ve zekâ oyunları öğrencilerin matematik, bilim, yaratıcılık alanlarında daha başarılı olmalarına bunun yanında akademik gelişimlerine katkı sağlar. Bottino ve Ott (2006) akıl ve zekâ oyunlarının akıl yürütme ve stratejik düşünme gibi becerilerin geliştirilmesinde son derece önemli olduğuna değinmişlerdir. Bununla beraber bu oyunların öğrencilerin akademik başarılarına (Çağır ve Oruç, 2020; Demirel ve Karakuş Yılmaz, 2019; Bottino ve Ott, 2006) ve matematik becerilerine (Dvoryatkina ve Simonovskaya, 2021; Yöndemli ve Taş, 2018) katkı sağladığı söylenebilir. Akıl ve zekâ oyunları öğrencilerde beceri gelişimine, özgüvenlerinin artmasına ve sosyal becerilerinin gelişmesini sağlar. Aynı zamanda öğrencilerin derslere olan motivasyonlarını arttırarak öğrenme süreçlerine istekli bir şekilde katılmalarını sağlar (Adalıyılmaz, 2022; Ayar, 2022; Marangoz, 2018).

BİLSEM'ler özel yetenekli öğrencilerin yetişmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Karakuş, 2011). Özel yetenek tanısı almış olan öğrenciler BİLSEM'ler de uygulanan eğitim programlarına katılırlar. BİLSEM'ler içerisinde laboratuvar, spor salonları, akıl ve zekâ oyunları atölyesi, müzik ve resim atölyeleri gibi fiziki özelliklere sahip öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerine imkân tanıyan sayısı her geçen gün artmakta olan özel yetenekli öğrencilerin eğitim aldığı kurumlardır. Bu kurumların amacı üreten, araştıran, sorgulayan, eleştiren ve kendini gerçekleştiren öğrenciler yetiştirmektir (Kaya, 2013; Çelikten, 2017).

MEB 2012-2013 eğitim öğretim yılında ortaokul 5.,6.,7. ve 8. sınıflarda "Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Seçmeli Zekâ Oyunları Dersi" eğitim programına eklenmiştir. Öğrenciler bu dersle birlikte sistematik olarak akıl ve zekâ oyunlarıyla beraber bilişsel ve duyuşsal becerilerini geliştirme imkânı bulmuşlardır. Özellikle bu dersin ilkokuldan itibaren öğrencilere programlı bir şekilde öğretilmesi öğrencilerin birçok yönden gelişmesini sağlayabilir. Ayrıca alan yazında da ilkokul düzeyindeki öğrencilerin akıl ve zekâ oyunlarına ilişkin görüşleriyle ilgili yapılan çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Bu çalışma BİLSEM öğrencilerinin akıl ve zekâ oyunlarına ilişkin görüşlerinin alınması bakımından önemlidir. Bu çalışma BİLSEM'e devam eden ilkokul öğrencilerinin akıl ve zekâ oyunlarına ilişkin görüşleri alınarak öğrencilerin akıl ve zekâ oyunlarına ilişkin görüşlerini ortaya koyması bakımında literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Yöntem**

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılarak BİLSEM'e devam eden ilkokul öğrencilerinin akıl ve zekâ oyunları bağlamında geliştirdikleri beceriler, oyunlarda kullandıkları stratejiler ile akıl ve zekâ oyunlarının çocuklarda hangi becerileri geliştirdiği öğrencilerin görüşlerine göre tespit edilmeye çalışılmıştır. Nitel araştırmalar, çeşitli sosyal ortamları ve bu ortamlarda yaşayan bireyleri inceleyerek araştırma sorularına yanıt aramaktadırlar ve genellikle, insanların kendileri ile ortamlarını nasıl düzenlediklerini ve bu ortamlarda yaşayanların semboller, ritüeller, sosyal yapılar, sosyal roller vb. aracılığıyla çevrelerini nasıl anlamlandırdığıyla ilgilenmektedirler (Lune ve Berg, 2017).

Bu çalışmanın amacı da bireylerin birçok gelişim alanında etkili olan akıl ve zekâ oyunlarının önemine dikkat çekmek ve günlük hayatta bireylere sağladığı kazanımları ortaya koyma olduğu için nitel araştırma modellerinden temel nitel araştırma deseni tercih edilmiştir.

Temel nitel araştırma; bir olgu ya da olayı, araştırmacının olgu ya da olayı anlamaya çalıştığı, katılımcıların bakış açısından yorumlamasıdır. Temel nitel araştırmalarda, katılımcıların, araştırmacıların incelemek istediği olguyu nasıl yorumladıkları, kendi dünyalarıyla nasıl ilişkilendirdikleri ve deneyimleriyle ne anlam oluşturdukları ile ilgilenir. Temel nitel araştırmalarda veriler; görüşme, gözlem veya doküman analizi yoluyla toplanır. Araştırmacı teori çerçevesinde soracağı sorulara, gözlemleyeceği duruma veya ilgili gördüğü belgelere karar verir. Temel nitel araştırmalarda veri analizi, verileri diğer verilerden ayırarak ve tekrarlanan verileri uygun kategorilere ayırarak yapılır. Bulgular kısmından ulaşılan verilerden temalar oluşturulur ve son aşamada araştırmacı katılımcının yorumlarını anlamlandırmaya çalışır (Merriam, 2013). Bu kapsamda akıl ve zekâ oyunlarının çocuklar üzerindeki yansımalarının ortaya çıkartılması ve deneyimlerinin ayrıntılı bir şekilde incelenebilmesine olanak sağlaması nedeniyle temel nitel araştırmanın uygun bir yöntem olduğu düşünülmüştür. Yıldırım ve Şimşek (2018)'e göre nitel araştırmalarda önemli unsurlardan biriside katılımcıların belirlenmesidir. Katılımcıların belirlenme aşamasında araştırma probleminin temel alınması ve katılımcıların belirli ölçütlerle sınırlandırılması gerekmektedir. Bu sebeple araştırmada katılımcıların belirlenmesinde kullanılan ölçüt BİLSEM'e devam ediyor olmasıdır. Amaçlı örneklemlerde zengin bilgiler bulunulan durumlarda derinlemesine çalışılmasını sağlamaktadır (Patton, 2014). Bu nedenle, bu çalışmanın örnekleminde katılımcıların akıl ve zekâ oyunları hakkında yeterince fikri olan ilkokul öğrencilerinden meydana gelmesi sağlanmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma bulgularına dayalı olarak ortaya çıkan sonuçlar şöyle sıralanabilir:

- Öğrenciler akıl ve zekâ oyunlarının hem zihin geliştirici hem de eğlenceli özellikleri olduğunu düşünmektedirler.
- Öğrenciler akıl ve zekâ oyunlarını akademik başarılarını artırdığını, derslere katılımlarını sağladığını ve sorulara hızlı cevap vermelerini sağladığını düşünmektedirler.
- Akıl ve zekâ oyunlarını öğrencilerin tercih etme nedenleri; zekâ gelişimini sağlaması ve eğlenceli olduğu düşünülmektedir.
- Öğrencileri oyunlarla ilgili geliştirilen stratejilerin oyunların doğasına uygun olduğu düşünülmektedir.
- Akıl ve zekâ oyunlarıyla öğrencilerde; görsel zekâ, dikkat, hızlı düşünme, parça-bütün ilişkisi kurma, stratejik düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme, karar verme gibi zihinsel becerilerin yanında özgüven, sabır, saygı duyma, gibi duyuşsal becerilerin de geliştiği düşünülmektedir.
- Akıl ve zekâ oyunları; öğrencilerin okul, ev ve çevrelerindeki davranışlarında ciddi değişim sağladığı düşünülmektedir.
- Öğrenciler, akıl ve zekâ oyunlarında kendilerini geliştirebilmek için farklı yöntemler denedikleri düşünülmektedir.

Yukarıda sıralanan sonuçlar literatürde yer alan birçok çalışma tarafından da desteklenmiş ve farklı eğitim kademelerindeki öğrenciler için oyunların faydaları açığa çıkarılmıştır. Akıl ve zekâ oyunları eğitiminin genel amacı, öğrencilere zekâ potansiyellerini fark etme ve geliştirme, problemlerle karşılaştıklarında farklı ve özgün stratejiler geliştirme, hızlı ve doğru karar verme, sistemli düşünme ve gelişme fırsatı vermektir. Bireysel, takım halinde ve rekabetçi bir ortamda akıl ve zekâ oyunlarının bir parçası olarak, bilişsel ve duyuşsal özelliklere yönelik olumlu bir tutum geliştirmenin özellikle ilkokul çağındaki öğrencilerde gözlemlendiği bu çalışmada da açığa çıkarılmıştır. Bu bölümde; araştırmada ulaşılan sonuçlar neticesinde, akıl ve zekâ oyunları uygulayıcıları ve bu konu üzerine çalışma yapacak olan araştırmacılar için öneriler sunulmuştur.

*Araştırmacılara Yönelik Öneriler*

- Literatürde yer alan akıl ve zekâ oyunlarına ilişkin çalışmaların çoğunlukla öğretmen görüşlerini incelemeye yönelik olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle literatür de öğrenci gruplarıyla yapılan çalışma sayıları daha fazla artırılabilir.
- Literatürde öğrenci velileriyle yapılan az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Öğrencilerin vakitlerinin birçoğunu birlikte geçirdiği aileleri ile ilgili çalışmalar yapılabilir.

- Bu çalışma Bitlis ilinde bulunan BİLSEM'de yapılmıştır. Ülkemizin farklı illerin de BİLSEM'e devam eden ilkokul öğrencileriyle geniş bir örneklem kullanılarak çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmen, veli ve öğrenci görüşlerinin incelendiği, akıl ve zekâ oyunları öğretimde yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine yönelik çalışmalarda yapılabilir.

*Uygulamaya Yönelik Öneriler*

- Akıl ve zekâ oyunları özellikle derse katkısının önemli olduğu ilkokul düzeyleri programlarına gerekli araştırmalar yapılarak, profesyonelce eklenmeli ve öğrenme kolaylaştırılmalıdır.
- Akıl ve zekâ oyunlarının okul dışında da oynanması için veliler bu konu hakkında bilgilendirilmelidir.
- Özellikle matematik gibi problem çözme ağırlıklı olan derslerde yardımcı olarak akıl ve zekâ oyunlarının özel kurslarda da yoğunlukla öğretilmesi gerekmektedir.
- Akıl ve zekâ oyunları turnuvaları daha fazla gerçekleştirilerek öğrencilerin bu alanda farklı rakiplerle oynama fırsatı sunulabilir.

**Anahtar Kelimeler**: Oyun, akıl ve zekâ oyunları, BİLSEM

**Kaynakça**

Brooks, M. G. & Brooks, J. G. (1999). The courage to be constructivist. *Educational leadership, 57*(3), 18-24.

Creswell, J. W. (2012). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage

Creswell, J. W. (2017). Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi. İstanbul: Edam yayıncılık.

Merriam, S. B. (2013). Nitel Araştırma: Desen ve uygulamalar için bir rehber. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Patton, M. Q. (2014). Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemi (3. baskıdan çeviri). (Çeviri Ed: S. B. Demir) Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Türkoğlu, B. (2019). The effect of educational board games training programme on the social skill development of the fourth graders. *İlköğretim Online (elektronik), 18*(3), 1326-1344.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, B. (2015). Eğitsel oyun ve dönüt-düzeltmenin öğrenme düzeyi ve kalıcılığa etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Yılmaz, D. (2019). Akıl ve zekâ oyunlarının ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin akıl yürütme becerilerine ve matematiksel tutumlarına etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Yılmaz, Ş. (2019). Seçmeli zekâ oyunları dersine ilişkin öğretmen görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

URL-1, Tüm Üstün Zekâlılar Derneği. Akıl ve Zekâ Oyunları: https://tuzder.org/zeka-ve-akil-oyunlari/ 19 Nisan 2023 tarihinde adresinden edinilmiştir.

# Lise Öğrencilerinin Fiziksel Aktiviteye Katılım Motivasyonları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Nur Asena Bahadır
Kastamonu Üniversitesi

Arıkan Ektirici
Kastamonu Üniversitesi

**Problem Durumu**

İnsanlar doğdukları andan itibaren önce kendilerini sonra çevrelerini beden hareketleri ile kavrayıp, yorumlar ve anlamlandırırlar. Bireylerde benlik saygısının temelini oluşturan etmenler arasında fiziksel aktivite, spor ve oyun bulunmaktadır (Kardemir ve Türkçapar, 2016). Fiziksel aktivite, bireylerde kas kuvveti, eklem hareketliliği, koordinasyon, esneklik, kilo kontrolü sağlamaktadır. Bireyin kendini geliştirmesine, sosyalleşmesine bağlı olarak da yaşam kalitesini artırmaktadır (Gümüş vd., 2014). Fiziksel aktivite; insana özgüven ve bir grubun içine dahil olma hissi sağlayarak insanların bir çatı etrafında birleşmesini sağlar (Alemdağ ve Öncü, 2015). Bu birleşme sayesinde kişiler ve toplumlar arasında etkileşim ve iletişim gerçekleşir. İletişim ve etkileşim problemlere sebep olabilmektedir. İnsanoğlunun varoluşundan bugüne avcılık, hayvan hareketlerinin taklidi, dans veya uzak doğu sporlarına benzer hareketler içeren fiziksel aktivite, farklı toplumlarda farklı anlayışlar ile değerlendirilip uygulanırken, özellikle 18. yüzyılın sonlarına doğru makineleşme ve seri üretimin insan sağlığı üzerine olumsuz etkilerinin ortaya çıkmasıyla önem kazanmıştır. Günümüzde de teknolojik gelişmeler, iş yaşamının aktifliği, kentleşme oranının artışı ve diğer faktörler insan sağlığını olumsuz etkilerken, düzenli fiziksel aktivitenin obezite, diyabet ve kanser gibi hastalıklargibi riskleri azaltması, yaşam kalitesinde ve süresinde artış sağlaması fiziksel aktivitenin önemini daha da artırmaktadır. Günümüzde yaşam kalitesini arttırarak yaşamak, uzun yaşamak kadar önemli bir konu haline gelmiştir. Sağlıklı yaşlanmak ve yaşa bağlı oluşabilecek sağlık risklerini çeşitli yöntemlerle en aza indirebilmek için temel etkenler beslenme ve fiziksel aktivitedir. Bingham (1980)'e göre bir durumun problem olabilmesi için; amacı olmalı, amaç yolunda engel olmalı ve bireyi gayesinde strese düşürmelidir (Türkçapar, 2009). Problem çözme ise belirli şartlarla başa çıkmak için geçirilen duyuşsal, bilişsel ve davranışsal bir süreçtir (Kneeland, 2001). Bireyler hayatın her alanında basitten karmaşığa birçok problemle karşılaşır. Duruma uygun yöntem ve metotlarla bu problemlerde çözüme giderler. Problemlerin çözümünde seçilmiş olan oluşum, değişim ve kararlar pozitif veya negatif yönde olabilmektedir. Fiziksel aktivite yapanlar, yapmayanlara oranla birçok stres etmeni ile bir arada olduklarından daha çok problemle karşılaşabilmektedirler (Aydın, Filiz, Durnalı, 2022). Dolayısıyla bu araştırmanın amacı lise öğrencilerinde fiziksel aktivitelere katılım motivasyonları ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

**Yöntem**

**Araştırma Modeli**

Bu araştırmada değişkenler arası ilişkinin belirlenmesi amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel araştırma deseni kullanılmıştır. İlişkisel araştırma deseni, iki ya da fazla değişkenlerde herhangi bir müdahale olmadan ilişkilerin incelendiği çalışmalardır (Neuman, 2006).

**Evren-Örneklem (Çalışma Grubu)**

Bu araştırmanın katılımcılarını Kastamonu ilinde bulunan basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilmiş lise öğrencileri oluşturmaktadır.

**Veri Toplama Araçları**

*Demografik Bilgi Formu*

Araştırmanın bağımsız değişkenlerine ilişkin bilgiler toplanmıştır. Bu form cinsiyet, ikamet ettiği yer, algılanan gelir düzeyi, bölüm, sınıf ve düzenli egzersiz yapma durumu başlıklarından meydana gelmektedir.

*Fiziksel Aktiviteye Katılım Motivasyonu Ölçeği (FAKMÖ)*

Tekkurşun Demir ve Cicioğlu (2018) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış olup 5'li likert tipi, 3 farklı boyut ve toplamda 16 maddeden oluşmaktadır. Bu boyutlar; bireysel nedenler, çevresel nedenler ve nedensizliktir. Bireysel nedenler, bireylerde fiziksel aktiviteye katılımda içsel motivasyonu; çevresel nedenler, bireylerde fiziksel aktiviteye katılımda dışsal motivasyonu; nedensizlik ise bireylerde fiziksel aktiviteye katılımda motivasyonsuzluğu içermektedir. Bireysel nedenler alt boyutunda 1. ve 6. maddeler arası, çevresel nedenler alt boyutunda 7., 12. maddeler arası, nedensizlik alt boyutunda ise 13., 16. Maddeler arası yer almaktadır. Ölçekte ters maddeler 3., 9., 13., 14., 15. ve 16. Maddelerdir. Geçerlik ve güvenirlik çalışmasında ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları bireysel nedenlerde ,83; çevresel nedenlerde ,88 ve nedensizlik alt boyutunda ,88 olarak saptanmıştır. FAKMÖ'den alınan puanlara bakılacak olursa 1-16 çok düşük, 17-32 düşük, 33-48 orta, 49-64 yüksek, 65-80 çok yüksek fiziksel aktiviteye olan katılım motivasyonunu ifade etmektedir. Ölçeğin, bu araştırmadan

toplanan veriler neticesinde Cronbach Alpha iç tutarlık kat sayıları ise bireysel nedenlerde ,84; çevresel nedenlerde ,88 ve nedensizlikte ,72 olarak saptanmıştır.

*Problem Çözme Envanteri (PÇE)*

Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış 6'lı likert tipi olup 35 maddeden oluşmaktadır. Ölçek; düşünen, aceleci, değerlendirici, kaçıngan, planlı ve kendine güvenen yaklaşım olmak üzere 6 farklı boyuttan oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar en düşük 32 ve en yüksek 192'dir. Alınan puan yüksekliği bireyin problem çözme becerisinde kendisini yetersiz algıladığı sonucunu göstermektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ,88 olarak saptanmıştır. Bu araştırma bulguları ışığında ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ,87 olarak bulunmuştur.

**Verilerin Toplanması**

Ölçekler katılımcıların uygun oldukları gün ve saatlerde beden eğitimi derslerinde uygulanmıştır. Katılımcılar araştırma hakkında bilgilendirilmiş ve ebeveyn bilgilendirilmiş gönüllü olur formu, çocuk rıza formu doldurtulmuştur.

**Verilerin Analizi**

Araştırma verileri SPSS 22.0 programı ile analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılım durumları basıklık ve çarpıklık değerleri ile incelenmiştir. Buna yönelik olarak, ölçeğin tüm alt boyutlarının normal dağılım göstermediği tespit edilmiş ve nonparametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Cinsiyet değişkenine bağlı olarak lise öğrencilerinin fiziksel aktiviteye katılım motivasyonları incelendiğinde anlamlı farklılık olmadığı gözlemlenmiştir. Tekkurşun Demir ve Cicioğlu (2019)'nun yapmış oldukları araştırmada da FAKMÖ'de erkek ve kadın katılımcılarda benzerlik olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırma sonuçları, yapılan araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Yapılan bu araştırma sonucunda cinsiyete değişkeninde fiziksel aktiviteye katılım motivasyonlarının farklılık göstermemesinin sebebi benzer çevresel, içsel faktörlerle açıklanabilir.Katılımcıların düzenli egzersiz yapma değişkeninde fiziksel aktiviteye katılım motivasyonları incelendiğinde anlamlı farklılık gözlemlenmiştir. Düzenli egzersiz yapanların düzenli egzersiz yapmayan öğrencilere oranla fiziksel aktiviteye olan katılım motivasyonlarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Tekkurşun Demir ve Cicioğlu (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulgularına göre de FAKMÖ' de düzenli egzersiz yapanların düzenli egzersiz yapmayanlara göre daha fazla olduğu saptanmıştır. Bu araştırma sonuçları, yapılan araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Fakat Kolçak (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise düzenli spor yapma durumuna göre FAKMÖ incelendiğinde anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Bu araştırma sonuçları, yapılan araştırma sonuçları ile örtüşmemektedir. Yapılan bu araştırma sonucunda düzenli egzersiz yapan katılımcıların fiziksel aktiviteye katılım motivasyonlarının düzenli egzersiz yapmayanlara göre yüksek olmasının sebebi egzersiz içerisinde fiziksel aktiviteye olumlu tutumlar geliştirmeleri ile açıklanabilir. Cinsiyet değişkenine bağlı olarak lise öğrencilerinin problem çözme becerileri bulguları ışığında kadın ve erkek öğrenciler arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Tavlı (2007)'da araştırmasında cinsiyet değişkeninin problem çözme üzerinde etkili bir faktör olmadığı sonucunu belirtmiştir. Bu araştırmalarda öğrencilerin problem çözme becerilerinde cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı ortaya konulmuştur. Bu araştırma sonuçları, yapılan araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Yapılan bu araştırma sonucunda cinsiyete göre problem çözme becerisindeki farklılık erkeklerin ergenlik döneminde kadınlara göre daha çok mantıksal hareket etmeleri ile açıklanabilir. Katılımcıların düzenli egzersiz yapma değişkenine göre problem çözme becerileri incelendiğinde anlamlı farklılık gözlemlenmemiştir. Canan ve Ataoğlu (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada düzenli egzersiz yapanların problem çözme becerilerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırma sonuçları, yapılan araştırma sonuçları ile örtüşmemektedir. Bu durum, araştırma grubunun fiziksel aktivite katılımlarının az olması ile açıklanabilir. Lise öğrencilerinde FAKMÖ ile PÇE arasında anlamlı ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Aburezeq ve Kasik (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise fiziksel aktivite ve bireylerde sosyal problem çözme arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma bulguları, yapılan araştırma bulguları ile örtüşmemektedir. Lise düzeyindeki öğrencilerde FAKMÖ ve PÇE arasındaki ilişkide anlamlı ilişki olmamasının sebebi fiziksel aktivitelerde spor branşlarına oranla problemle karşılaşma olasılığının daha düşük olması ve spor branşlarının farklı olması ile açıklanabilir. Bu araştırma Kastamonu ilinde basit tesadüfü örnekleme ile seçilmiş lise öğrencileri ile sınırlıdır. Farklı illerde, farklı liselerdeki öğrencilerden oluşabilecek örneklemler ile gerçekleştirilecek olan araştırmalarda lise öğrencileri evrenine ilişkin daha iyi fikirlere ulaşılabilir.

**Anahtar Kelimeler**: Fiziksel aktivite, problem çözme, motivasyon

**Kaynakça**

Aburezeq, K., & Kasik, L. (2021). The social problem solving inventory–revised as a measurement of individuals' social problems solving: review of modern literature. *Romanian Journal of Psychological Studies, 9*(1), 14-25.

Alemdağ, S. ve Öncü, E. (2015). Çğretmen adaylarının fiziksel aktiviteye katılım ve sosyal görünüş kaygılarının incelenmesi. *International Journal of Science Culture and Sport, 4*(1), 229-239.

Allison K., Dwyer J. ve Makin S.(1999). Perceived barriers to physical activity among high school students. *Preventive Medicine, 28*(6), 608- 615.

Aydın, E., Filiz, B. ve Durnalı, M. (2022). İlkokul öğrencilerinin fiziksel aktivite düzeyleri ve problem çözmeye ilişkin yansıtıcı düşünme becerileri. *Atatürk Üniversitesi Yayınları, 1*(46), 62-70. https://doi.org/10.5152/AUJKKEF.2022.809078.

Canan, F. ve Ataoğlu, A. (2010). Anksiyete, depresyon ve problem çözme becerisi algısı üzerine düzenli sporun etkisi. *Anatolian Journal of Psychiatry, 11*(1), 38-43.

Gümüş, H., Işık, Ö., Karakullukçu, Ö. ve Yıldırım, İ. (2014). Ortaöğretim kurumlarında serbest zaman fiziksel aktivite kısıtlayıcıları. *International Journal of Science Culture and Sport, 7*(1), 814-825.

İşgüder, İ.H. ve Erdemir, İ. (2019). *Lise öğrencilerinde fiziksel aktivite düzeyi ve akademik başarı ilişkileri.* [Yüksek Lisans Tezi]. Balıkesir Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

Karademir, T. ve Türkçapar, Ü. (2016). Bireysel ve takım sporcularında iletişim becerilerinin incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 18*(4), 67-80.

Kneeland, S. (2001). Problem solving. *Ankara: Gazi Kitabevi*.

Kolçak, S. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun oynama motivasyonunun fiziksel aktiviteye katılım motivasyonu üzerine etkisi.* [Yüksek Lisans Tezi]. Kafkas Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kars.

Koray, Ö. ve Azar, A. (2008). Ortaöğretim öğrencilerinin problem çözme ve mantıksal düşünme becerilerinin cinsiyet ve seçilen alan açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 16*(1), 125-136.

Korkut, F. (2004). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(1), 177-184.

Korkut, F. (2005). Yetişkinlere yönelik iletişim becerileri eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*(28), 143-149.

Neuman, W. L. (2006). *Toplumsal araştırma yöntemleri, nitel ve nicel yaklaşımlar* (Ö. Sedef, Çev.). İstanbul: Yayınodası.

Şahin, N., Şahin, N. H. and Heppner, P. P. (1993). The psychometric properties of the problem solving ınventory. *Cognitive Therapy and Research, 17*(4), 379-396.

Tavlı, B.S. (2007). *6 yaş grubu anasınıfı öğrencilerinin problem çözme becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi.*[Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Tekkurşun Demir, G., ve Cicioğlu, H. İ. (2018). Fiziksel aktiviteye katılım motivasyonu ölçeği (fakmö): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Human Sciences, 15*(4), 2479-2492. https://doi.org/10.14687/jhs.v15i4.5585.

Tekkurşun Demir, G., ve Cicioğlu, H. İ. (2019). Fiziksel aktiviteye katılım motivasyonu ile dijital oyun oynama motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Spormetre, 17*(3), 23-34. https://doi.org/10.33689/spormetre.522609.

# Sosyal Bilgiler Öğretiminde Dijital Oyunların Öğrenci Tutumu ve Akademik Başarısına Etkisi: Minecraft Örneği

İsmail Çakır Bahadır Yıldız
MEB Hacettepe Üniversitesi

**Problem Durumu**

İnsanların ve toplumların hayatı gün geçtikçe değişmektedir. Teknoloji alanındaki hızlı gelişmeler insanlık hayatında bariz bir şekilde değişimler yaşanmasını sağlamıştır. Bu değişimler olumlu yönde olduğu kadar olumsuz yönde de olabilmektedir. Teknolojinin gelişim seviyesinin gün geçtikçe hız kazanması ve insanlar arasında teknoloji kullanımının yaygınlaşması günümüz dünyasının küreselleşmesi ile sonuçlanmaktadır. Böylece insanların günlük yaşantıları teknoloji kaynaklı olarak değişmektedir. İnsanların hayatlarını net bir şekilde etkileyen bilişim teknolojileri yaygınlaşmayı sürekli olarak devam ettirmektedir. Teknolojinin insan hayatını her alanda kolaylaştırması, zaman ve emekten tasarruf sağlaması, kullanım sıklığını da arttırmıştır. Günümüzde teknoloji kullanımı yaygınlaştıkca teknolojik araştırma ve geliştirme çalışmalarının hız kazanması da zaruri bir hal almıştır. Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretminde dijital oyunların öğrenci tutumu ve akademik başarısına etkisi, Minecraft örneği üzerinden ele alınmıştır. Günümüzde dijital oyunlar her yaştan bireyin ilgiyle takip ettiği bir mecra haline geldiği yadsınamaz. Öğrencilerin dijital oyunlara duydukları ilgi bağlamında birçok disiplinin öğretiminde olduğu gibi sosyal bilgiler öğretiminde de dijital oyunlardan faydalanmak mümkün olmaktadır. Bu oyunlar arasında en popüler olanlarından biri olan Minecraft evreninde tasarladığımız bir yerleşkede 6.Sınıf sosyal bilgiler dersi üretim-dağıtım-tüketim ünitesinde ele alınan ilk üç kazanım ile ilgili yapılar inşa edildi. Uygulama evreninde öğrencilerin yerleşke çevresinde maden ocağı, tarım alanı, turizm alanı, çiftlik alanı ve liman olmak üzere çeşitli ekonomik faaliyetler ile ilgili çalışmalar yapmaları sağlanmıştır. Bu evrende yarım bırakılan tasarımların öğrenciler tarafından tamamlanması istenmiştir. Amaç olarak öğrencilerin derste öğrendikleri bilgileri bir simülasyon ortamında deneyimlemelerini sağlamak, böylece hem sosyal bilgiler dersine karşı olumlu tutum geliştirmeleri hem de akademik başarılarını arttırmak hedeflenmiştir. Ön hazırlıklar sırasında farklı şehirlerde ve kurumlarda çalışan sosyal bilgiler öğretmenleri ile bilgi alışverişi yapılmış, oyunun hedeflere uygun olduğu saptanmıştır. Çalışmada tutum ve başarı testleri öntest-sontest şeklinde uygulanarak elde edilen bulgular ışığında öğrenci başarısında ve derse karşı tutumlarında olumlu sonuçlar ele edilmiştir. Bu çalışmanın sadece sosyal bilgiler dersinin ilgili kazanımları ile sınırlı kalmayacağı, coğrafya, tarih, vatandaşlık bilgisi ile ilgili konuların işlenmesinde de kullanılabileceği anlaşılmıştır. Bu açıdan çalışmamızın dijital oyunların eğitim ile entegrasyonunun sağlanması konusunda yeni fikirler üretimine katkı sağlayıcı olması beklenmektedir

**Yöntem**

Yapılan çalışmada nitel ve nicel araştırma yöntemi beraber tercih edilmiştir. Çalışmada nicel verilerden elde edilen bulgular nitel veriler ile desteklenerek yorumlama yapılmıştır. Aynı anda iki araştırma modelinin tercih edilmiş olması karma yöntemin tercih edildiğini göstermektedir. Karma araştırma yöntemi hem nitel hem nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı bir araştırma modelidir. Bu çalışmada çalışma grubuna öntest-sontest şeklinde başarı ve tutum ölçeklerinin uygulanması ve istatistiki verilerin analiz edilmesi çalışmada nicel yöntemin kullanıldığını gösterir. Aynı zamanda araştırmacının farklı okullarda çalışan sosyal bilgiler öğretmenlerinden çalışma ile ilgili geri bildirim alması, öğrenciler ile yapılan görüşmeler ve çalışma sonucunda öğrencilerden süreç ile ilgili değerlendirme alınması, çalışmanın nitel yönünü oluşturmaktadır. Çalışmanın evreni olarak 10 öğrenci belirlenmiştir. Evren içerisinde ulaşılabilecek olan kişi sayısı 6. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışma Ankara İli Sincan İlçesinde bulunan Şair Abdurrahim Karakoç Ortaokulunda 6. Sınıfta öğrenim gören öğrenciler arasından şubelerinin ne olduğuna bakılmaksızın rastgele bir seçim yapılmıştır. Yapılan çalışmada örneklem 10 olarak belirlenmiş ve hedeflenen katılımcı sayısına ulaşılmıştır. Çalışmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri beraber kullanıldığından verilerin toplanması iki farklı şekilde gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmada veri toplama süreci daha önceden yazılmış olan Yüksek lisans tezleri, lisans tezleri, makaleler, dergiler incelenerek çalışma içerisine aktarılacaktır. Ayrıca öğretmen ve öğrencilerden alınan geri bildirimler de buna dahil edilebilir. Yapılan çalışmada öğrencilerle görüşme formları eşliğinde görüşmeler gerçekleştirip, alınan veriler SPSS analiz programıyla istatistik değerleri belirlenmiştir

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Yapılan çalışmada sosyal bilgiler dersinde dijital oyunların popülerlik seviyesi yüksek olan Minecraft oyunu tercih edilmiştir. Oyunun 2000 yıllarda ilk üretildiği süreçten günümüze kadar değişerek ve gelişerek geldiği sonucu elde edilmiştir. Çalışma içerisinde kullanılan bu oyun 10 öğrencinin katılımıyla tamamlanmıştır. Çalışma içerisinde tercih edilen nicel araştırma yöntemine nitel araştırma yöntemi de dahil edilmiş olup karma yöntem tercih edilmiştir. Çalışmanın verileri dahilinde yapılan çalışmanın güvenilirlik analizinin pozitif olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde kullanılan Minecraft oyunu sayesinde pozitif yönlü sonuçlar elde ettiği, derslere katılımlarının arttığı gözlemlenmiştir. Çalışma kapsamında bakıldığında ortaya çıkan sonucun hem olumlu hem olumsuz olduğu, hem etkili hem etkisiz olduğu ilişkilerine rastlanılmıştır.

Sosyal bilgiler dersinde kullanılan Minecraft oyunu çerçevesinde rekabetçi öğrenci profilinin oluşturulduğu gibi rekabetçi yapısı olan öğrenci profilinin oluşturulduğu da elde edilen sonuçlardan olmuştur. Minecraft oyunu yapılmış olan diğer çalışmalarda pozitif yönlü sonuçlar dikkat çekse de bağımlılığın oluşması gibi olumsuz sonucuna fazla değinilmediği görülmemiştir. Bu durumda bu çalışma içerisinde çift yönlü paralel ilişki olduğundan olumsuz sonuçlarının devre dışı bırakılması gerektiğinden bahsetmek doğru olacaktır.

Sosyal bilgiler dersinde kullanılan Minecraft oyunu sayesinde öğrencilerde, yeni bilgiler edinme, gelişim odaklı olma, sorgulama temelli profil oluşturma, öğrenme noktasında doğru motivasyon elde etme, teknolojinin kullanımının pratikleşmesi, problemlerde çözüm odaklı olunması ve akademik başarı gibi birçok olumlu sonucu ortaya çıkarmaktadır. Yapılan bu çalışmada özellikle öğrenciler arasında oldukça tercih edilen Minecraft oyunu aracılığı ile öğrencilerde sosyal bilgiler dersine karşı olumlu tutum geliştirdikleri sonucuna varılmıştır. Bu durum sadece sosyal bilgiler dersi ile sınırlı olmadığı, dijital oyunların diğer derslerde de rahatlıkla kullanılması ve öğrencilerde benzer tepkilerin gözlemlenmesi kuvvetle muhtemeldir.

**Anahtar Kelimeler**: Eğitim, sosyal bilgiler, dijital oyun, Minecraft, teknoloji

**Kaynakça**

Altunbulak,D. Emir, S. Avcı, C,:2 . Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eğitsel Oyunların Erişiye ve Kalıcılığa Etkisi, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35-51,2006. Web: www.iudergi.com, 15 Aralık 2012'de alınmıştır.

Elvan, D. Mutlubaş,H. Eğitim-Öğretim Faaliyetlerinde Teknolojinin Kullanımı Ve Teknolojinin Sağladığı Yararlar,*Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,C:4,S:6,s 100-109*, 2020

Biricik,Z. Atik,A. Gelenekselden Dijitale Değişen Oyun Kavramı Ve Çocuklarda Oluşan Dijital Oyun Kültürü, *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi,* C:9,S:1,2021.

Arslan, A. Şahiner, S. Sosyal Bilgiler Öğretim Programında (5. ve 6.sınıflar) Önerilen Tutum ve Öz değerlendirme Ölçme Araçlarının Geçerliği ve Güvenirliği Üzerine Bir Çalışma, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7(14), 195–208*, 2010

Ascı, U. A. Oyun temelli öğrenme yönteminin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik başarı ve tutumlarına etkisi, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir. 2019

Aydoğan, O., ve Karabağ, G. Eğitsel Bilgisayar Oyunu İle Desteklenmiş Tarih Öğretiminin Öğrencilerin Mekânı Algılama Ve Kronolojik Düşünme Becerilerine Etkisi,*Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi (IJONASS)*, 4(1), 106-130. 2020

Baloğlu Uğurlu, N. Sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji araçlarının kullanımı. (M. Safran, Ed.). Sosyal Bilgiler Öğretimi. PegemA Yayıncılık. 2012

Aydoğan, O., ve Karabağ, G. Eğitsel Bilgisayar Oyunu İle Desteklenmiş Tarih Öğretiminin Öğrencilerin Mekânı Algılama Ve Kronolojik Düşünme Becerilerine Etkisi, *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi* (IJONASS), 4(1), 106-130. 2020.

Güllüpınar, F., Kuzu, A., Dursun, Ö.Ö., Kurt, A.A. & Gültekin, M. Milli eğitimde teknoloji kullanımı ve sonuçları: velilerin bakış açısından fatih projesi'nin pilot uygulamasının değerlendirilmesi. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 30, 195-216. 2013

Demirel, Ö., & Altun, E. Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı. Pegem Akademi. 2012

Güven, G. & Sülün, Y. Bilgisayar destekli öğretimin 8. Sınıf fen ve teknoloji dersindeki akademik başarıya ve öğrencilerin derse karşı tutumlarına etkisi, *Türk Fen Eğitimi Dergisi,* 9(1), 68-79. 2012

Hançer, A. H. Fen eğitiminde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli öğrenmenin kavram yanılgıları üzerine etkisi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 31(1), 69-91. 2007

# A Reflective Module For SRL

Burcu Şener
Boğaziçi Üniversitesi

**Problem Statement**

Although it is not a new concept in educational research, self-regulated learning (SRL) has not been a major component of formal education in many different contexts yet. As Zimmerman (2000) asserts, self-regulation is an inherent characteristic of human beings, but it is rarely reflected on in our classrooms, which brings us to the conclusion that both practitioners and learners need training on how to revoke and make use of this inherent mechanism. A vast body of SRL research focuses on the "mindful" students. Therefore, designs and tools to help "divergent" learners who may lack the required knowledge, skill or ability to regulate their learning are still required (Boekaerts & Corno, 2005). To this end, this study proposes an instructional tool that has been designed based to a new SRL model and aims at exploring its effectiveness as integrated into a formal learning environment.

**Theoretical Overview**

SRL is a complex construct including a number of facets. It can be defined, in simple terms, though, as one's regulation of learning by referring to certain cognitive, metacognitive, affective, behavioral strategies in a context towards a desired change (Pintrich, 2000; Zimmerman & Schunk, 2001).

In self-regulation research, *affect* and *motivation* deal with how learners construct their beliefs about themselves, their self-efficacy, how they value the specific tasks and finally orient their goals in the motivational and affective levels (Pintrich, 2000). The issue of "*goals*" has two aspects: one, *task-specific goals* and how learners set these goals, and two, overall goals, which is *goal-orientation.* These goals can be mastery-oriented or performance/outcome-oriented (Boekarts, 2011; Pintrich, 2000).

*Metacognition* refers to "thinking about the contents and processes of one's mind" (Winne and Azevedo, 2014), or "cognition about cognition" (Flavell, 1987). It is a vital process in SRL, because it offers a path for the learner to monitor, reflect on and control the learning process. What distinguishes metacognition from *cognition* is a challenging discussion because they depend on and influence each other. While *metacognition* governs the *cognitive* processes as a separate body on the one hand, it is also a part of *cognition* on the other hand. (Azevedo, 2020).

Reflection is an integral part and beneficial method for self-regulation. *Reflective thinking* or *reflective practice* is the intentional, critical and active consideration of everyday experience to potentially inform future actions (Bolton, 2010; Dewey, 1993). It can be used as a fuel to promote self-regulated learning, by directing learners to engage in monitoring and control processes in their learning.

**The Proposed SRL Model**

The model has been inspired by Boekaert's (2011), Zimmerman's (2000), Pintrich's (2000) and Efklides' (2011) and Hadwin et al.'s (2018) model. The overarching element of the model is the reflective spiral, which dominates all the stages of SRL, because through reflection, learners can monitor and control their regulation (Brockbank & McGill, 2007). The model consists of three main parts.

In "Identification & Integration", learners explore their self-efficacy and affect as well as the elements in their learning context and plan the "change" that they would like to see in "self" and in their "context" by setting goals. "Strategies" consist of affective, domain and metacognitive strategies they use to link their self into the change they desire. The "Change" part is where the outcomes are revealed, and evaluation occurs. The learner is invited to assess whether the "oriented" goals are reached or not, in both individual and contextual level, and action plans are made. In this model, after each learning experience, the learner is expected to start from a better point, and the growth of the learner through reflection is centralized.

**Research Methods**

***The Instructional Module***

This regulated learning module has been designed for Academic English Students who are studying on notetaking, contextualizing, paraphrasing, summarizing and presentation skills.

A website has designed for the module (see: https://burcusener1.wixsite.com/srl-for-eap). For 10 weeks, a new blog entry will be published by the instructor focusing on the three areas in the model, as integrated with the English Academic Skills course. To emphasize the recursive aspect of the SRL model, each area will be visited three times. To illustrate, in weeks 1, 4, 7, the focus will be on "Identification and Integration", in weeks 2, 5, 8, on "Strategies" and in weeks 3, 6, 9, on "Change". In week 10, an overall reflection will be elicited.

SRL is a dynamic process (Rovers et al., 2019) rather than an aptitude that should be measured holistically. Learners can employ different SRL strategies at different times, and for different tasks. Therefore, a micro-level approach, focusing on SRL processes at a granular level, can reflect SRL perceptions and processes of learners more accurately. Thus, in this instructional module, different areas of SRL are centralized step by step.

SRL is very much dependent on context (Rovers et al., 2019), therefore contextual elements of self-regulated learning processes should be included in SRL instruction practices. Although this is an instructional module which mainly aims at scaffolding self-regulated behavior, the social, physical, and temporal context is also emphasized. The module functions as an auxiliary mechanism to a face-to-face learning context, and the reflective activities are provided with a reference to it.

A qualitative research design will be implemented to collect data regarding the effectiveness of the instructional module. The data will be collected in an Academic English Skills course at a private university for 11 weeks. Participants will be expected to share short reflections using the prompts posted on the website for the tool. The reflective journal entries written by the volunteering participants (N=15) will be inductively analyzed through open coding by two experts, and in the weeks 4, 8 and 11, the researcher will meet the course instructor to share and validate the findings obtained from these self-reports. In Week 11, semi-structured interviews will be conducted with 5 selected participants. They will be selected among those who showed the least/most progress in their SRL. The interviews will be formed in the light of the reflective journals and will aim at further elaborating on participants' experiences.

**Expected/Temporary Results**

Fostering self-regulated learning through explicit instruction and a recursive reflective practice can benefit both practitioners and learners. The benefits includes creation of a more effective learning environment through mutual effort of learners and the instructor, potential increase in academic achievement thanks to the role of regulated learning, and finally providing an opportunity to notice, gain awareness, and competence in SRL strategies to be transferred to future processes of learning.

In this respect, designing and testing novel instructional modules to improve learners' SRL skills holds importance. This study, therefore, is expected to contribute to SRL research and its use in education by revealing strengths and weaknesses of using reflective practice as a tool to promote SRL. By offering insight into the concept from a contextualized point of view, and a qualitative approach, a deeper understanding regarding how learners experience SRL through reflection can be gained.

Collecting data through written accounts, as well as oral interviews, will help the validation of the findings. Moreover, consulting the course instructor will have two positive outcomes: 1) it will act as a triangulation method to cross-check the student data 2) it will provide data regarding the instructor's experience in integrating the module into the course.

**Keywords:** Self-regulated learning, reflective practice, instructional design

**References**

Azevedo, R. (2020). Reflections on the field of metacognition: Issues, challenges, and opportunities. *Metacognition and Learning*, *15*, 91-98.

Boekaerts, M. (2011). Emotions, emotion regulation, and self-regulation of learning. In B. J. Zimmerman and D. H. Schunk (Eds.) *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*, (New York, NY: Routledge), 408–425.

Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied psychology*, *54*(2), 199-231.

Bolton, G. (2010). *Reflective practice: Writing and professional development*. Sage publications.

Brockbank, A., & McGill, I. (2007). *Facilitating reflective learning in higher education*. McGraw-Hill Education (UK).

Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process.* Houghton Mifflin.

Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: the MASRL model. *Educ. Psychol.* 46, 6–25.

Flavell, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. *Metacognition, motivation and understanding*.

Hadwin, A. F., Jarvela, S. & Miller, M. (2018). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In D. H. Schunk and J.A. Greene (Eds.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*, (New York, NY: Routledge).

Rovers, S. F., Clarebout, G., Savelberg, H. H., de Bruin, A. B., & van Merriënboer, J. J. (2019). Granularity matters: comparing different ways of measuring self-regulated learning. *Metacognition and Learning*, *14*(1), 1-19.

Winne P. H., & Azevedo R. (2014). Metacognition. In K. Sawyer (ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences, Second Edition* (pp. 63-87). Cambridge University Press.

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.). *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). Academic Press.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, and M. Zeidner (Eds.) *Handbook of Self-Regulation*. (San Diego, CA: Academic Press), 13–40.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Routledge.

# K-12 Eğitiminde Tasarım Odaklı Düşünme: Sistematik Bir Alanyazın Taraması

Ecem Nur Avcı
Hacettepe Üniversitesi

Melike Nur Köroğlu
Hacettepe Üniversitesi

Bahadır Yıldız
Hacettepe Üniversitesi

**Problem Durumu**

Eğitim, toplumların geleceği için temel bir taşıyıcıdır ve bireylerin potansiyelini ortaya çıkarmada önemli bir role sahip olmasına rağmen, günümüzün hızla değişen dünyasında daha etkili ve yenilikçi yaklaşımların arayışı kaçınılmaz hale gelmiştir. Bu bağlamda, tasarım odaklı düşünme, eğitimde yenilikçi bir yol haritası sunarak öğrencilerin 21. yy öğrenme deneyimlerini dönüştürme potansiyeli taşıyan güçlü bir araç haline gelmiştir (Koh ve diğerleri, 2015). Tasarım Odaklı Düşünme teknolojinin imkanlarından yararlanarak karşılaşılan problemlere çözümler bulmayı amaçlayan bir yöntemdir (Brown, 2008). Bu yöntem, insanların ihtiyaçlarına uygun yaratıcı düşünceleri teşvik eder, insan merkezli ve işbirlikçi problem çözmelerini sağlar (Aflatoony ve diğerleri 2018). Tasarım odaklı düşünme, 21. yüzyıl becerilerini geliştirmenin temel bir yöntemi olarak kabul edilmekte ve K-12 öğrencilerine tasarım düşüncesiyle tanıştırma ihtiyacı ve ilgisi artmaktadır (Li, & Zhan, 2022). Tasarım odaklı düşünmenin müfredata entegrasyonunun, öğrencilerin gerçek hayattaki problem çözme yeteneklerini geliştirmeye ve 21. yüzyıl becerilerini artırmaya yardımcı olur (Aflatoony ve diğerleri, 2017). Tasarım odaklı düşünme temelli bir müfredatın, etkili 21. yüzyıl öğrenimi için temel standartları karşılamada önemli bir rol oynar (Lin ve diğerleri, 2020; Scheer ve diğerleri, 2012). Bununla birlikte, K-12 düzeyinde tasarım odaklı düşünmenin müfredat hedeflerine ulaşmada ve entegrasyonunda hala bazı belirsizlikler vardır (Apeddoe & Schunn, 2013; Carroll ve diğerleri, 2010; Goldman & Zielezinski 2016). Bu makalenin amacı, eğitim alanında tasarım odaklı düşünme ile ilgili yapılan çalışmaların sistematik bir taramasını gerçekleştirmek ve literatürdeki mevcut bilgi birikimini derlemek, analiz etmek ve sentezlemektir. Bu sistematik tarama, eğitimde tasarım odaklı düşünmenin uygulanmasının etkilerini, avantajlarını, sınırlamalarını ve gelecekteki potansiyelini anlamak için önemli bir adımdır.

Bu çalışma kapsamında belirlenen amaç doğrultusunda aşağıdaki problemlere yanıt aranacaktır:

1. Eğitimde TOD ile ilişkin yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Eğitimde TOD ile ilişkin yapılan çalışmaların disiplinlere göre dağılımları nasıldır?
3. Eğitimde TOD ile ilişkin yapılan çalışmaların öğretim düzeyi dağılımları nasıldır?
4. Eğitimde TOD ile ilişkin kullanılan modellerin dağılımları nasıldır?
5. Eğitimde TOD ile ilişkin yapılan çalışmaların yöntemsel dağılımları nasıldır?
6. Eğitimde TOD ile ilişkin yapılan çalışmaların amaçlarına göre dağılımları nasıldır?
7. Eğitimde TOD ile ilişkin yapılan çalışmalara dahil edilen çalışma grubu dağılımları nasıldır?
8. Eğitimde TOD ile ilişkin yapılan çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları dağılımları nasıldır?
9. Tasarım odaklı düşünme yaklaşımının eğitim sistemi üzerindeki uygulama zorlukları nelerdir?
10. Eğitimde TOD ile ilişkin yapılan çalışmalarda ele alınan değişkenler nelerdir?

**Yöntem**

Bu çalışma kapsamında TOD'un eğitimde kullanımınına ilişkin Türkiye'de yapılmış makale ve tezler ile uluslararası hazırlanmış makaleler sistematik derleme yolu ile bir araya getirilmiştir. Sistematik derleme, klinik bir soruya yanıt ya da probleme çözüm oluşturmak için, o alanda yayınlanmış çalışmaların kapsamlı bir biçimde taranarak, çeşitli dâhil etme ve dışlama kriterleri kullanarak hangi çalışmaların derlemeye alınacağının belirlenmesi, derlemeye dâhil edilen araştırmalarda yer alan bulguların sentez edilmesidir (Burns ve Grove, 2007; Centre for Reviews and Dissemination [CRD], 2008).

PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), sistematik derleme için tercih edilen raporlama öğelerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş bir rehberdir. Bu rehber, araştırmaların yapılışı, sonuçların raporlanması ve değerlendirilmesi konusunda araştırmacılara rehberlik etmek için tasarlanmıştır (Sarkis-Onofre ve diğerleri, 2021). PRISMA, sistematik derlemelerin şeffaflığını ve kalitesini artırmayı amaçlamaktadır. PRISMA, sistematik derleme yapılması ve raporlanması süreçlerinde araştırmacılara rehberlik etmek için düzenlenmiş bir kontrol listesine dayanır.

Uluslararası çalışmalar için Web of Science, Science Direct, Eric, Wiley Online Library ve Ieeexplore; Türkiye'de hazırlanan çalışmalar için ise dergipark ve ulusal tez merkezinde, "tasarım odaklı düşünme", "tasarım odaklı düşünme VE eğitim", "design thinking", "design thinking AND education" anahtar kelimeleri kullanarak incelemeler yapılmıştır. Elde edilen veriler PRISMA 2020 bildirgesi kullanılarak derlenmiştir. Aramalarda Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen eğitimde tasarım odaklı düşünme yaklaşımının kullanımına ilişkin "yayın sınıflandırma formu" kullanılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Tasarım odaklı düşünme yaklaşımının eğitimdeki etkisini ve potansiyelini inceleyen sistematik alan derlemesi kapsamında incelenen makale ve tezlerin ön incelemesinde, tasarım odaklı düşünme yaklaşımının öğrencilerin yaratıcılık, eleştirel düşünme, gerçek dünya problemlerini çözme ve işbirliği becerilerini geliştirmede etkili bir strateji olduğu, akademik başarıyı desteklediği, öğrencilerin derse karşı motivasyonlarını arttırdığı, öğrenciler arasındaki yardımlaşma ve ekip ruhunu ortaya çıkardığı, öğrencilerin empati yeteneğini artırdığı, birbirleri arasında olumlu ilişkiler kurmasına yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitimde tasarım odaklı düşünme yaklaşımının kullanılmasının sadece öğrencilerin değil öğretmenlerin de iletişim ve takım çalışması gibi becerilerin geliştirilmesinde etkili olduğu görülmektedir.

Yapılan araştırmada tasarım odaklı düşünme yaklaşımı ile ilgili çalışmaların son yıllarda artış gösterdiği; bu araştırmalarda eğitim bağlamında en çok üç tasarım odaklı düşünme yaklaşımının kullanıldığı ve bunların Stanford Üniversitesi'nde d.school, IDEO (Design Thinking for Educators) ve HPI's (Hasso Plattner Institut) tasarım odaklı düşünme yaklaşımları olduğu da çalışmanın ön inceleme sonuçlarındandır.

Tasarım odaklı düşünme yaklaşımının eğitimde bazı uygulama zorlukları olduğu, bu zorlukların ölçme ve değerlendirme yöntemleri, farklı öğrenme ortamlarında uygulama stratejileri ve öğretmenlerin profesyonel gelişimi gibi konularda araştırma kısıtlılığından kaynaklı olduğu söylenebilir. Sonuçlarla ilgili analizler devam etmektedir. Analiz sonuçları sunum esnasında detaylı olarak paylaşılacaktır.

Bu derleme, tasarım odaklı düşünme yaklaşımının eğitimde kullanımıyla ilgili genel bir çerçeve sağlamak, öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini anlamak, eğitimcilerin ve araştırmacıların bu yaklaşımını daha etkili bir şekilde kullanmaları için rehberlik etmek ve gelecekteki çalışmalara yön vermek için önemli bir kaynak oluşturması bakımından önemli olacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Tasarım odaklı düşünme yaklaşımı, sistematik derleme, k12 eğitimi

**Kaynakça**

Aflatoony, L., Wakkary, R. L., & Neustaedter, C. (2017). Investigating the benefits of a secondary education interaction design thinking course inside and outside the classroom. The International Journal of Design Education, 11(2), 1-19. https://doi.org/10.18848/2325-128X/CGP/v11i02/1-19

Aflatoony, L., Wakkary, R., & Neustaedter, C. (2018). Becoming a design thinker: assessing the learning process of students in a secondary level design thinking course. The International Journal of Art & Design Education, 438-453. https://doi.org/10.1111/jade.12139

Apeddoe, X. S., & Schunn, C. D. (2013). Strategies for success: Uncovering what makes students successful in design and learning, Instructional Science, 41(4), 773–791. https://doi:10.1007/s11251-012-9251-4

Burns, N., & Grove, S. K. (2007). Understanding nursing research: Building an evidence-based practice. (4th ed., pp. 134-163). China: Saunders

Brown, T. (2008). Design thinking. Harvard Business Review, 86(6), 84-92.

Centre for Reviews and Dissemination. (2008). Systematic reviews: CRD's guidance for undertaking reviews in health care. University of York, 2008 Published by CRD, Üniversity of York: York Publishing Services Ltd, ISBN 978-1-900640-47-3.

Carroll, M., Goldman, S., & Royalty, A. (2010). Destination, imagination & the fires within: design thinking in a middle school classroom. International Journal of Art & Design Education, 29(1), 37- 53. https://doi:10.1111/j.1476-8070.2010.01632.x

Goldman, S., & Zielezinski M.B. (2016). Teaching with Design Thinking: Developing New Vision and Approaches to Twenty-First Century Learning. In Annetta L. A., & Minogue J. (Eds.) Connecting Science and Engineering Education Practices in Meaningful Ways (pp. 237-262). Cham: Springer.https://doi.org/10.1007/978-3-319-16399-4_10

Kitchenham, B. (2004). Procedures for performing systematic reviews. Keele, UK, Keele University, 33(2004), 1-26.

Koh, J. H. L., Chai, C. S., Wong, B. & Hong, H. Y. (2015) Design thinking and 21st century skills, in K. JHL et al. [Eds] Design Thinking for Education. Switzerland: Springer, pp. 33– 46. https://doi.org/10.1007/978-981-287-444-3_3

Li, T., & Zhan, Z. (2022). A systematic review on design thinking Integrated Learning in K-12 education. Applied Sciences, 12(16), 8077.

Lin, L., Shadiev, R., Hwang, W. Y., & Shen, S. (2020). From knowledge and skills to digital works: An application of design thinking in the information technology course. Thinking Skills and Creativity, 36, 100646. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100646

Sarkis-Onofre, R., Catalá-López, F., Aromataris, E., & Lockwood, C. (2021). How to properly use the PRISMA Statement. Systematic Reviews, 10(1), 1-3.

Scheer, A., Noweski, C., & Meinel, C. (2012). Transforming constructivist learning into action: Design thinking in education. Design and Technology Education, 17(3), 8–19.

# Okul Kültürünün Öğretmenlerin Mesleki Becerilerinin Dönüşümü Üzerine Etkisi: Ankara Fen Lisesi Örneği

Sinan Dağ
Milli Eğitim Bakanlığı

**Problem Durumu**

Eğitim teknik süreçlerin toplamı olduğu kadar bir insanileşme sürecidir (Kant, 2013). Eğitimin planlı ve programlı yapıldığı okullar ise insan ilişkilerinin yoğun yaşandığı kurumlardır (Taymaz, 2009). Okulların bu özelliği okul paydaşları arasında kendiliğinden oluşan doğal yapıların ortaya çıkmasına neden olmakta, bu da okulun biçimsel yapısının başarısını önemli ölçüde etkilemektedir (Bursalıoğlu, 2000).

Eğitim faaliyetlerinin sürdürüldüğü okullar aynı zamanda toplumdaki örgütsel yaşamın bir parçasıdır. Okullar, eğitim örgütleri olarak toplumun diğer sosyal yapıları gibi bireylerin içinde yaşadığı ve aynı zamanda profesyonel olarak çalıştıkları kurumlardır. Bu kurumlarda bireylerin dünyayı algılama, yaşadıklarını yorumlama, toplumla etkileşimde bulunma şekilleri bir bütün olarak içselleştirilerek kurumun sosyal yapısı ve değerleri meydana getirilmektedir. Eğitim örgütlerinde bireylerin davranışları tek başına kendi bireysel dünyalarının yansımaları değil, o örgütte var olan kültürün sosyal normlarının ve beklentilerinin şekillendirdiği davranışlardır.

Her okulun kendine özgü bir kültürü vardır ve bu kültür okul paydaşları ve okulun sahip olduğu dinamikler tarafından biçimlendirilmektedir. Okul kültürü, okuldaki bireyler tarafından taşınan değerler, inançlar, törenler, efsaneler, sayıltılar, ideolojiler, normlar ve simgelerin örgüt üyelerince paylaşılarak benimsenmesi sonucunda tamamen okula özgü farklı inanç ve beklenti kalıplarına dönüşümüyle oluşmuş örgütsel semboller ve anlamlar sistemidir (Ayık ve Ada, 2009). Bunlar okul paydaşlarının tecrübelerini kuvvetli bir şekilde şekillendirir ve etkili bir okul müdürlüğü liderliğinde ortak bir vizyon haline gelir. Okul kültürü, öğrencinin başarısında etkili olduğu gibi, öğrencilerin sosyalleşmesinde, demokratik tavır ve davranışlar kazanmasında ve okulun verimliliğinin artmasında etkili olmaktadır. Bununla birlikte okul kültürünün oluşmasında, ders içi ve ders dışı toplantılar, sportif faaliyetler, şenlikler, mezuniyet törenleri, okul marşları, eğlenceler gibi okulun kendine ait etkinliklerinin de önemli katkısı bulunmaktadır (Köse, 2003).

Okul kültürü öğretmenlerin profesyonel davranışlar sergilemeleri noktasında güçlü bir değişkendir (Kılınç, 2014). İş birlikçi okul kültürlerinde öğretmenler gerek sınıf içi gerekse sınıf dışı süreçlerle ilgili mesleki bilgi ve becerilerini artırabilmektedir (Rivzi ve Elliott, 2007). Okul çalışanları arasındaki olumlu ilişkileri ve etkili iletişimi destekleyen ve öğrenci başarısını artırmaya odaklanmış okul kültürlerinde öğretmenler mesleki pratikleri gelişebilmektedir (Tschannen-Moran, 2004). Hargreaves (1994) akademik baskı ve çalışanlar arasındaki sosyal bütünleşmenin dengeli olduğu okul kültürlerinde, öğretmenlerin öğrenci öğrenmesi üzerindeki etkililiğinin artacağını savunmaktadır. Hopkins (2007) öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin, sınıf içi öğretim etkinliklerinin geliştirilmesinde temel belirleyicilerden biri olduğunu ve öğretmenlerin mesleki gelişim odaklı hareket etmelerinde destekleyici okul kültürünün kritik bir rol oynadığını ileri sürmektedir. Dolayısıyla okul kültürü öğretmenlerin mesleki becerilerinin ve pratiklerinin biçimlenmesinde önemli bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Alanyazında incelendiğinde okul kültürüne ilişkin yapılan araştırmaların genelde okul çalışanlarının okul kültürüne yönelik algılarının nicel olarak değerlendirildiği görülmektedir. Bununla birlikte çalışmaların önemli bölümü okul yöneticisi, öğretmen ve öğrencilerin okul kültürüne ilişkin görüşlerini içermektedir. Okul kültürünün çok boyutlu ve karmaşık doğası dikkate alındığında, kültürün öğretmenlerin mesleki becerilerinin dönüşümü üzerindeki etkisini açıklayan çalışmaların yetersiz olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda mevcut çalışma kapsamında okul kültürünün değiştirici ve dönüştürücü etkisine yönelik öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'nin ilk fen lisesinin okul kültürünün öğretmenlerin mesleki becerilerinin dönüşümü üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Öğretmenlerin düşünce ve eylemlerini etkileyen okul kültürünün öğretmenlerin mesleki pratiklerinde, öğretmenlik uygulamalarında nasıl değişim ve dönüşüm meydana getirdiğinin ortaya çıkartılmasıdır. Çalışmada, okul kültürüne ait öğretmen görüşlerine dayalı bir değerlendirme yapılmıştır. Kültürün öğretmenler açısından anlamı üzerine durulmuş bu doğrultuda okulun kendine özgü dinamikleri, geçmişi, ilişki örüntüleri, çevresel ve örgütsel koşulları dikkate alınarak okulu diğerinden ayıran kültürel özellikler değerlendirilmiştir.

**Yöntem**

Araştırmada; nitel araştırma yöntemi kullanılmış, durum deseni benimsenmiştir. Durum çalışması, gerçek yaşamdaki bir veya daha fazla kişisel durumu araştırır. Verilen durum zaman, yer ve parametrelerle sınırlıdır (Creswell, 2018). Durum çalışmaları temel olarak 'nasıl' ve 'neden' sorularını ele alır ve derinlemesine incelemeye olanak tanır (Yıldırım ve Şimşek 2011).

Araştırma grubunu Ankara ili Çankaya ilçesinde yer alan başarılı bir devlet okulu, aynı zamanda Türkiye'nin ilk fen lisesinin öğretmenleri oluşturmaktadır. Katılımcılar, araştırma konusuna ilişkin belirlenmiş ölçütleri karşılamak amacıyla ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Çalışma grubundaki öğretmenlerin 5'i erkek, 4'ü kadındır. 3 öğretmen lisans, 3 öğretmen yüksek lisans ve 3 öğretmen doktora mezunudur. Öğretmenlerin okuldaki kıdemleri 1-5 yıl 3 öğretmen, 6-10 yıl 3 öğretmen ve 11 yıl ve üzeri 3 öğretmen şeklindedir. Öğretmenlerin ortalama kıdemleri 27 yıldır.

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen, bir veri toplama aracı olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplama aracı; araştırmaya katılan kişilerin cinsiyet, yaş, kıdem, branş gibi demografik değişkenlerine ilişkin kişisel bilgiler ve okul kültürü algılarını ortaya çıkarmaya ve bu kültürün öğretmenlerin mesleki becerilerini dönüştürmesine yönelik hazırlanan sorulardan oluşmaktadır.

Görüşmeler online ortamda yapılmış olup görüşmecilerin izinleri doğrultusunda kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler ortalama 40 dakika sürmüştür. Görüşmeler yazıya dökülerek görüşmecilerin teyitleri alınmıştır. Verilere betimsel ve içerik analizi uygulanmıştır. Veriler temalara ayrılarak kodlanmıştır ve alanyazına uygun olarak yorumlanmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmada Türkiye'nin ilk fen lisesinin okul kültürü öğretmenlerin görüşlerine dayalı incelenmiştir. Görüşmeler yoluyla elde edilen veriler analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda okulda güçlü bir okul kültürünün olduğu, bu kültürün başrolünde mezunların ve öğrencilerin aktif olarak rol oynadığı tespit edilmiştir. Akademik açıdan çok başarılı olan öğrencilerin okul içinde ve dışında yürütülen tüm çalışmaların sorumluluğunu üstlendikleri, bu çalışmaların mezunlar tarafından desteklediği dolayısıyla mezunların ve öğrencilerin okul kültürünün belirgin aktarıcısı oldukları tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra okulun ilk fen lisesi olması, kendisine has mimari tasarımının bulunması, geniş bir kampüs alanı içerisinde öğrencilerin özgürce davrana bilme imkanına sahip olması okul kültürünü besleyen diğer unsurlar olduğu görülmüştür.

Katılımcıların verdiği bilgilerden yola çıkılarak okulda genelde bir dayanışma ortamının hâkim olduğu ancak öğrenciler arasında yaşanan proje ve olimpiyat çalışmaları gibi etkinliklerden kaynaklı rekabet sonucunda öğretmenler arasında da başarı odaklı rekabet ortamının da mevcut olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin çok başarılı aynı zamanda farklı yetenek ve bakış açılarına sahip olması öğretmenlerin mesleki doyum yaşamasına neden olmaktadır.

Okulun yatılı okul olması, LGS sınavına göre Türkiye'nin en başarılı öğrencilerinin okulu tercih etmeleri, öğrenci ve velilerin başarı beklentileri, mezunlarının elde ettikleri başarılar dikkate alındığında öğretmenlerin sürekli olarak kendilerini dinamik tutma ihtiyacı hissettikleri görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin mesleki pratiklerini dönüştüren unsurların başında geldiği görülmektedir. Öğretmenlerin başka okullara göre sınıf yönetimi gibi genel mesleki pratiklerini uygulamada zorlanmadıkları ancak alana özgü becerilerini önemli ölçüde geliştirme ihtiyacı duydukları tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenler öğrenci ve velilere yaklaşımlarında da değişim yaşadıklarını beyan etmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler**: Okul kültürü, mesleki beceriler, öğretmen, fen lisesi

**Kaynakça**

Ayık, A., ve Ada, Ş. (2009). İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8(2),* 429–446.

Bursalıoğlu, Z. (2000). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış.* Ankara: PegemA.

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.

Hopkins, D. (2007). *Every school a great school: Realizing the potential of system leadership*. New York: Open University.

Kant, I. (2013). *Eğitim üzerine* (A. Aydoğan, Çev.). İstanbul: Say.

Karayel, C. ve Er, E. (2022). Okul kültürüne ilişkin bir durum çalışması: Cağaloğlu Anadolu Lisesi, *Yıldız Journal of Educational Research, (7) 2,* 148–164.

Kılınç, A. Ç. (2014). Öğretmen profesyonelizminin bir yordayıcısı olarak okul kültürü, *Eğitim ve Bilim, 39 (174),* 105-118.

Köse, E. (2003). *İlköğretim düzeyinde ders dışı etkinliklerin akademik başarıya ve okul kültürünü algılamaya etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi. Erzurum.

Özoğlu, E. (2015). *Okul kültürünün sembolik açıdan çözümlenmesi: Etnografik bir çalışma* Doktora Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Rizvi, M., & Elliott, B. (2007). Enhancing and sustaining teacher professionalism in Pakistan. Teachers and Teaching: *Theory and Practice, 13(1),* 5-19.

Taymaz, H. (2009). *İlköğretim ve ortaöğretim okul müdürleri için okul yönetimi.* Ankara: PegemA.

Tschannen-Moran, M. (2004). *Trust matters: Leadership for successful schools*. San Francisco, CA: JosseyBass.

# Bilim ve Sanat Merkezi Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıklarının Duygusal Emeklerini Yordama Düzeyi: Ankara İli Örneği

Onur Ağaoğlu
MEB

**Problem Durumu**

Örgütlerin en mühim sermayelerinin başında personel yer almaktadır. Personele "sosyal bir varlık" olarak gereksinim duyulması ve psikolojik özelliklerinin önemsenmeye başlanmasıyla, çalışma hayatında duygular ile bu duyguların yönetilmesi de önem kazanmaya başlamıştır.

Bireylerin görevlerini yaparken ortaya koydukları türlü davranışlar aracılığı ile diğer bireylere belli duygusal mesajları ulaştırmaları, birçok işin gereklilikleri arasında gösterilmektedir. Personelin bu gereklilikler bağlamında duygularını yönetip, görevinin gerektirdiği doğrultuda duygu gösteriminde bulunma çabası için "duygusal emek" ifadesi kullanılmaktadır (Hochschild, 1983).

Duygusal emek gerektirmekte olan işlerin, öncelikle personelin müşteriler ile telefonda veya yüz yüze iletişimde olma gerekliliği; ikinci olarak personelin müşterilerde duygusal anlamda bir durum oluşturması; son olarak da işverenin, personelin duygusal ifadelerini denetim veya eğitim yolu ile kontrol etmesi şeklinde üç ortak özelliği bulunmaktadır. Bu ortak özellikler dikkate alındığında, türlü şekillerde topluluklara hitap eden ve bilhassa yüz yüze iletişimin çok kullanıldığı öğretmenlik mesleği içerisinde, öğretmenlerin mesleklerini yaparken kesinlikle duygusal emek sarf ettikleri düşünülmektedir.

Çağdaş örgüt yapılanması sürecinde personelin duygusal emek davranışları üstünde rolü olduğu düşünülen kavramlardan bir tanesinin de örgütsel bağlılık olduğu söylenebilir. Örgütsel bağlılık; "kişinin örgütsel değer ve amaçları kabul etmesi, bu amaçlara erişilmesi amacıyla mücadele etmesi" şeklinde tanımlanmıştır (Durna ve Eren, 2005).

İlgili literatür incelendiğinde, çalışan bireylerin örgütlerine duydukları bağlılık seviyelerinin duygusal emek davranışları üstünde önemli bir rolü olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmektedir (Kerse ve Özdemir, 2018; Deliveli, 2018; Sezer, 2019). Sezer (2019) çalışmasında, örgütsel bağlılığın duygusal emek üstünde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ve söz konusu olumlu etkinin %19.3'ünün örgütsel bağlılık tarafından açıklandığını saptamıştır. Çalışanların duygularını sergilemekte oldukları yerler, toplumun geleceğine katkı sunacak çocukları yetiştiren eğitim örgütleri olduğu zaman bu durum, çok daha önem kazanmaktadır (Berry ve Cassidy, 2013; Argon, 2015). Bu kapsamda ifade edilen eğitim örgütleri arasında, özel yetenekli bireylere eğitim vermekte olan Bilim ve Sanat Merkezleri de yer almaktadır.

Akranlarına göre bilişsel, sanatsal, psiko-motor alanlardan bir ya da birden fazlasında ortalamanın üstünde performans gösteren bireyler olan özel yetenekli çocukların, zihinsel ve sanatsal yeteneklerinin geliştirilmesi kadar duyuşsal yönden de desteğe ihtiyaçları bulunmaktadır. Bu noktada, ülkemizde özel yetenekli bireylere Milli Eğitim Bakanlığı çatısı altında eğitimler veren Bilim ve Sanat Merkezi öğretmenlerine çok önemli görevler düşmektedir. Doğru ve nitelikli eğitim ile kapasitelerini en üst düzeyde kullanarak ülke kalkınmasına ciddi katkı sunabilecek özel yeteneklilerin eğitiminde görev yapan öğretmenlerle ilgili ulusal düzeyde yapılmış tezler (YÖK Tez Merkezi) ve makaleler (Dergipark) incelenmiş, ilgili öğretmenlerin gerek örgütsel bağlılıkları gerekse duygusal emeklerine ilişkin herhangi bir çalışmayla karşılaşılmamıştır. Bu durum, çalışmanın temelini oluşturmuştur.

**Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de özel yetenekli çocuklara eğitim veren Bilim ve Sanat Merkezlerinde görevli öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının duygusal emeklerini ne kadar yordadığını incelemek ve söz konusu öğretmenlerin duygusal emek ve örgütsel bağlılıklarına cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, istihdam türü, Bilim ve Sanat Merkezinde çalışma süresi ve öğrenim durumunun etkilerini belirlemektir. Buna göre araştırmanın ana problemi; "Bilim ve Sanat Merkezinde görev yapmakta olan öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları, duygusal emeklerini ne kadar yordamaktadır?" şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmanın alt problemleri ise ana problem bağlamında şu şekilde belirlenmiştir:

1. Bilim ve Sanat Merkezinde görev yapan öğretmenlerin duygusal emekleri ve örgütsel bağlılıkları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
2. Bilim ve Sanat Merkezinde görev yapan öğretmenlerin duygusal emekleri ve örgütsel bağlılıkları yaşa göre farklılık göstermekte midir?
3. Bilim ve Sanat Merkezinde görev yapan öğretmenlerin duygusal emekleri ve örgütsel bağlılıkları mesleki kıdeme göre farklılık göstermekte midir?

4. Bilim ve Sanat Merkezinde görev yapan öğretmenlerin duygusal emekleri ve örgütsel bağlılıkları istihdam türüne göre farklılık göstermekte midir?
5. Bilim ve Sanat Merkezinde görev yapan öğretmenlerin duygusal emekleri Bilim ve Sanat Merkezlerindeki çalışma sürelerine göre farklılık göstermekte midir?
6. Bilim ve Sanat Merkezinde görev yapan öğretmenlerin duygusal emekleri ve örgütsel bağlılıkları öğrenim durumuna göre farklılık göstermekte midir?

**Yöntem**

Araştırma, gerek değişkenler arasındaki ilişkileri gerekse söz konusu ilişkilerin düzeyini ortaya koyan korelasyonel bir araştırmadır. Korelasyonel araştırmalar, değişkenler arası ilişkilerin belirlenmesinde, ilişki seviyesinin tespit edilmesinde etkili olan çalışmalardır (Çokluk vd., 2014; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

Araştırmanın çalışma evrenini, Türkiye genelinde Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Türkiye genelinde sayıları 379 olan Bilim ve Sanat Merkezindeki öğretmen sayısının da iki binden fazla olduğu düşünüldüğünde, verilere kısa sürede ulaşmak amacıyla "ulaşılabilir evren" alınması kararlaştırılmıştır (https://www.meb.gov.tr/bilim-ve-sanat-merkezleri-gucleniyor/haber/21827/tr).

Buna göre araştırmanın ulaşılabilir evreni, Ankara ilindeki 2022-2023 eğitim-öğretim yılında 19 Bilim ve Sanat Merkezinde görev yapmakta olan öğretmenlerden oluşturulmuştur. 2022-2023 eğitim-öğretim yılında söz konusu Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan öğretmen sayısı 259'dur (MEB, Bilgi İşlem Genel Müdürlüğü, 2023). Çalışmada, ulaşılabilir evrenin tamamına ölçek uygulatılmış, söz konusu hedef kitledeki 240 öğretmenden (%92,66) geri dönüş sağlanmıştır.

Araştırma kapsamında kullanılan ölçme aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm olan "Kişisel Bilgi Formu", katılımcı öğretmenlerin demografik bilgilerine ulaşmak amacıyla sorulan sorulardan oluşmaktadır. İkinci bölüm katılımcı öğretmenlerin duygusal emeklerini, üçüncü bölüm ise katılımcı öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını ölçmeye ilişkin ölçek maddelerinden oluşmaktadır.

Bu kapsamda öğretmenlerin duygusal emek davranışlarını ölçebilmek amacıyla Diefendorff, Croyle ve Gosserand (2005) tarafından geliştirilen ve Basım ve Beğenirbaş (2012) tarafından Türk kültürüne uyarlanmış, toplam 13 maddeden oluşan Duygusal Emek Ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini belirlemek amacıyla ise Meyer, Allen ve Smith (1993) tarafından geliştirmiş ve Dağlı, Elçiçek ve Han (2018) tarafından Türk kültürüne uyarlaması yapılan, 18 maddeden oluşan Örgütsel Bağlılık Ölçeği'nden faydalanılmıştır.

Ölçme araçlarının uygulanmasına ilişkin gerekli resmi izinler alınmıştır. Sonrasında Ankara ilinin farklı ilçelerinde görev yapmakta olan öğretmenlere ulaşmanın zorluğu sebebiyle ölçek, Google Forms üzerinden hazırlanarak Ankara ili genelindeki Bilim ve Sanat Merkezleri idarelerine ulaştırılmıştır. Bu noktada, araştırmaya katılması beklenen öğretmenlere, ölçeği doldurmadan önce araştırmanın konusu ve amacı ile ilgili bilgiler verilip, gönüllülük esasına göre katılımları beklenen öğretmenlerden ölçekleri eksiksiz doldurmaları istenmiştir.

Araştırma kapsamında belirlenen alt problemler çerçevesinde katılımcı öğretmenlerin demografik değişkenlerinin belirlenmesi sürecinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinden yararlanılmıştır. Demografik değişkenlere ilişkin fark testlerinde, bağımsız gruplar için tek yönlü varyans ve t-testi analizlerinden faydalanılmıştır.

Çalışma kapsamında ölçeğin uygulandığı tüm örneklem grubundaki bireylerin rızası alınmıştır. Ölçeği dolduran hiçbir bireyin bilgileri, üçüncü kişilerle paylaşılmamıştır. Ölçeği dolduran tüm bireylere, çalışma ile ilgili karşılaşılabilecek her türlü soru ve sorun için araştırmacı tarafından iletişim bilgileri verilmiştir. Ölçekleri Türk kültürüne uyarlayan akademisyenlerden ölçeklerin kullanımına ilişkin onay alınmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma kapsamında ilk olarak, verilerin toplanması sürecinde kullanılmış olan ölçme araçlarının istatistiksel analizlerinde parametrik veya nonparametrik analiz yöntemlerin kullanılmasına ilişkin normallik testleri yapılmış, bu kapsamda, araştırmada gerek duygusal emek ölçeğinden gerekse örgütsel bağlılık ölçeğinden alınmış olan verilerin normal bir dağılım sergilemediği tespit edilmiştir ($p<0.5$). Bu durumdan hareketle, BİLSEM öğretmenlerinin duygusal emekleri ile örgütlerine olan bağlılıkları arasında bir ilişkiden söz edilememektedir.

Çalışmanın bulgular kısmında, normallik ile ilgili testlerin incelemesinden sonra betimsel istatistik bölümüne yer verilmiş, katılımcı öğretmenlerden ölçek bağlamında elde edilen puanlara göre; ölçeğin duygusal emek kısmına ilişkin ortalama cevapların 2.90, örgütsel bağlılık kısmına ilişkin ortalama cevapların ise 3.27 olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre katılımcı BİLSEM öğretmenlerin gerek duygusal emeklerinin gerekse örgütsel bağlılıklarının "orta" düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma çerçevesinde BİLSEM öğretmenlerinin demografik özelliklerinin (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, istihdam türü, BİLSEM'de çalışma süresi ve öğrenim durumu) duygusal emek ve örgütsel bağlılık davranışlarına etkileri de incelenmiş, bu bağlamda gerek duygusal emekleri gerekse örgütsel bağlılıklarının cinsiyete ve yaşa göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p>0.5$).

Buna karşın; araştırmaya katılan BİLSEM öğretmenlerinden "kıdemleri daha fazla olanların", araştırmaya katılan "kadrolu" BİLSEM öğretmenlerinin, BİLSEM'deki çalışma süreleri "6-10 yıl", "16-20 yıl" ve "21 yıl ve üzeri" olanların, katılımcı BİLSEM öğretmenlerinden öğrenim durumu “doktora” seviyesinde olanların diğer öğretmenlere göre duygusal emeklerinin anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Bilim ve Sanat Merkezi öğretmenlerinin duygusal emek davranışının farklı değişkenlere göre değiştiği görülmektedir. Ülkenin geleceğinde söz sahibi olması beklenen özel yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin örgütlerine bağlılık düzeylerinin “orta” seviyede olması ise üzerinde düşünülmesi gereken bir durumdur. Zira örgüt verimine, dolayısıyla verilen eğitime doğrudan etki eden örgütsel bağlılık düzeyi yükseltilmediği sürece Bilim ve Sanat Merkezlerinde arzu edilen başarılara ulaşmak zor görünmektedir. Bu bağlamda, tüm Bilim ve Sanat Merkezi yöneticilerinin başta örgüt iklimi, iletişim ve işbirliği olmak üzere örgütsel bağlılığı yükseltebilecek değerler üzerinde çalışmaları, örgütsel anlamda alınacak kararlara öğretmenlerin de katılım sağlamalarına fırsat vermeleri faydalı olacaktır.

**Anahtar Kelimeler**: Duygusal emek, örgütsel bağlılık, bilim ve sanat merkezi, öğretmen

**Kaynakça**

Basım, H. N. ve Beğenirbaş, M. (2012). Çalışma yaşamında duygusal emek: Bir ölçek uyarlama çalışması. Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Dergisi, 19(1), 77-90. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/146079

Berry, K. ve Cassidy, S. (2013). Emotional labour in university lectures: Considerations for higher education instutitions. Journal of Curriculum and Teaching, 2(2), 21-36. DOI:10.5430/jct.v2n2p22

Bıyık, Y. (2014). Duygusal emek ile örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi: bir araştırma, (Yayın No: 375484). [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. YÖK Tez Merkezi.

Cottingham M. D., Erickson R.J. ve Diefendorff J.M. (2014). Examining men’s status shield and status bonus: How gender frames the emotional labor and job satisfaction of nurses. Sex Roles: A Journal of Research, 72(7-8), 377–389. https://doi.org/10.1007/s11199-014-0419-z

Çokluk, Ö., Şekercioğlu G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları. Pegem A Yayın.

Dağlı, A., Elçiçek, Z. ve Han, B. (2018). Örgütsel bağlılık ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 17(68), 1788-1800. https://doi.org/10.17755/esosder.445932

Deliveli, K. (2018). Öğretim elemanlarının duygusal emek davranışları ile örgütsel bağlılık algı düzeyleri arasındaki ilişki, (Yayın No: 541901). [Doktora Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. YÖK Tez Merkezi.

Diefendorff, J.M., Croyle, M.H., ve Grosserand, R.H. (2005), The dimensionality and antecedents of emotinal labor strategies, Journal of Vocational Behavior, 66, 339-357. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2004.02.001

Erickson R. ve Ritter Ch. (2001). Emotional labor, burnout, and inauthenticity: Does gender matter?, Social Psychology Quarterly, 64(2),146-163. https://doi.org/10.2307/3090130

Ertürk, A., Keskinkılıç Kara, S. B. ve Zafer-Güneş, D. (2016). Duygusal emek ve psikolojik iyi oluş: Bir yordayıcı olarak yönetsel destek algısı. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(4), 1723-1744. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/291928.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). How to design and evaluate research in education. McGrawHill.

Güler H.N. ve Marşap A. (2018). Kişilikle duygusal emek ilişkisi: Akademisyenler üzerinde bir araştırma. Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD) Eurasian Journal of Researches in Social and Economics (EJRSE), 5(12), 154-173. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/612619

Hochschild, A. R. (1983). The managed heart: Commercialization of human feeling. University of California.

https://www.meb.gov.tr/bilim-ve-sanat-merkezleri-gucleniyor/haber/21827/tr, Bilim ve Sanat Merkezleri güçleniyor, Milli Eğitim Bakanlığı, 14.02.2023 tarihinde erişilmiştir.

Karakelle S. ve Canpolat, S. (2008). Tükenmişlik düzeyi yüksek ilköğretim öğretmenlerinin öğrencilere yaklaşım biçimlerinin incelenmesi. Eğitim ve Bilim Dergisi. 33 (147), 107-120. http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/692/140

Sezer, Ş. (2019). İş doyumunun duygusal emek davranışı üzerindeki etkisinde örgütsel bağlılığın aracılık rolü, (Yayın No: 621859). [Yüksek Lisans Tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. YÖK Tez Merkezi.

# Learner Autonomy and Why It is Important to Develop for Language Learning

Berra Nur Acay
Kapadokya Üniversitesi

**Problem Statement**

Metacognition plays a crucial role in language learning as it has a strong influence on learners' ability to monitor, regulate, and understand their own cognitive processes during the language learning journey. This paper aims to explore the significance of metacognition in language learning, emphasizing how metacognitive skills enable learners to become independent and active participants in their learning process. The study also delves into the relationship between metacognition and language learning outcomes, providing valuable insights into how metacognitive awareness enhances language proficiency and learner autonomy. Through a review of existing literature and examination of case studies, this research sheds light on the impact of explicit metacognitive instruction on language learners' self-regulated learning and reflective practices. The findings strive to emphasize the importance of integrating metacognition into language teaching methodologies to foster learner autonomy and promote effective language learning strategies.

While previous research highlights the relevance of metacognition in language learning, there is still a significant research gap when it comes to exploring the practical implications of developing metacognitive skills to promote learner autonomy in different language learning settings. Although many studies have examined the relationship between metacognition and language proficiency, limited research addresses how explicit metacognitive instruction can be effectively implemented in language classrooms to empower learners to take charge of their learning process. Furthermore, there is a need for further investigation to understand the impact of metacognitive training on diverse learner populations and across different language skills. This study aims to bridge this gap by investigating specific metacognitive strategies that language learners can use to enhance their language learning experiences and become self-directed learners. By exploring the practical applications of metacognition in language learning contexts, this research seeks to provide valuable insights for language educators, curriculum developers, and policymakers who are interested in optimizing language learning outcomes and promoting learner autonomy.

**Research Methods**

I chose to study literature reviewing because it's the best way to learn about metacognition and how it helps people learn languages. By doing a literature review, you can look at lots of different research and ideas about metacognition and language learning. It helps you understand the big picture and see how all the different pieces fit together. Doing a literature review also helps you understand the theories and ideas that explain why metacognition is important for language learning. It helps you see what we already know and what we still need to learn. By looking at lots of different studies, you can figure out what works and what doesn't when it comes to using metacognition to learn languages. A literature review gives you the background and context you need to understand why metacognitive skills are important for learning languages and how they help people become independent and active learners.

Researchers can compare different studies and ways of studying metacognition and language learning. This helps them find the best ways to learn and improve language skills. They can also review what other people have written about metacognition and language learning to understand how it can be used to teach languages better.

By reading and studying what other people have already written about a topic, researchers can make their own research better. They can learn from what others have done and use that knowledge to make their own study more specific and important. They look at lots of different things that have been published, like papers, books, and reports, to make sure they have good information. This helps them come up with new ideas and understand things better.

In sum, when we do a literature review, we look at lots of books and articles to learn about how thinking about our own thinking (metacognition) helps us learn languages better. It helps us understand how we can become better at learning on our own and taking part in our own learning. This kind of review helps us learn more about the topic and find ways to use it in real life language classes.

**Expected/Temporary Results**

**1. Positive association between metacognition and language learning success:** A review of the literature may reveal a consistent pattern of studies indicating a positive relationship between metacognitive awareness and language learning outcomes. Learners who display higher levels of metacognition tend to achieve greater language proficiency because of their enhanced ability to monitor, regulate, and adapt their own learning strategies.

**2. Metacognitive Strategies Promote Learner Autonomy:** The review can highlight that learners who actively participate in metacognitive practices tend to become more independent and self-directed in their language learning journey. This autonomy results from learners' ability to set goals, choose effective strategies, and independently assess their own progress.

**3. The role of metacognition in different language skills:** The review could indicate that metacognitive skills play an important role in different language skills, including listening, reading, speaking, and writing. Different strategies can be identified as being particularly effective for different skills.

**4. The influence of cultural and contextual factors:** The literature may indicate that cultural and contextual factors influence the development and application of metacognitive skills. Learners from different cultural backgrounds may display different metacognitive practices and preferences.

**5. Increasing the involvement and motivation of students:** The literature may indicate that metacognitive involvement leads to increased motivation and engagement in language learning. Students who actively engage in metacognitive processes may experience an increased sense of achievement and motivation.

**6. Long-term impact on lifelong learning:** The review suggests that the development of metacognitive skills during language learning has a positive side effect of increasing students' ability to participate in self-regulated learning in other areas and contributing to their overall development. lifelong learning opportunities.

At the end of the review, I expect to receive the results given above, for learning is a lifelong journey and it is best if we achieve and complete this journey being independent learners to achieve better outcomes.

**Keywords:** Learner autonomy, metacognitive awareness, language learning

**References**

Tao, X., Hanif, H., & Ebrahim, N. A. (2023). Emerging Trends of Self-regulated Learning: A Comprehensive Bibliometric Analysis. *World Journal of English Language*, *13*(6), 252-252.

Aljohani, N. R., Davis, H. C., & Ally, M. (2016). Student-centered learning analytics dashboards to empower students to take responsibility for their learning. In Transforming education in the Gulf region, 167-177.

Dogan, Y. (2022). Higher Education EFL Learners' Online Self-Regulated Learning during the COVID-19 Pandemic: Relationships of Some Variables with Self-Regulation. Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language), 16(2), 16-35.

Dzinovic, V., Devic, R., & Deric, I. (2019). The role of self-control, self-efficacy, metacognition, and motivation in predicting school achievement. Psihologija, 52(1), 35-52.

Greene, J. A. (2021). Teacher support for metacognition and self-regulated learning: a compelling story and a prototypical model. Metacognition and Learning, 16(3), 651-666.

Lawson, M. J., Vosniadou, S., Van Deur, P., Wyra, M., & Jeffries, D. (2019). Teachers' and Students' Belief Systems About the Self-Regulation of Learning. Educational Psychology Review, 31(1), 223-251.

Lee, D., Watson, S. L., & Watson, W. R. (2019). Systematic literature review on self-regulated learning in massive open online courses. Australasian Journal of Educational Technology, 35(1), 28-41.

Panadero, E., Andrade, H., & Brookhart, S. (2018). Fusing self-regulated learning and formative assessment: a roadmap of where we are, how we got here, and where we are going. Australian Educational Researcher, 45(1), 13-31.

Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. International Journal of Educational Research, 31(6), 459-470.

Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. Journal of Educational Psychology, 82(1), 33.

Schumacher, C., & Ifenthaler, D. (2021). Investigating prompts for supporting students' self-regulation - A remaining challenge for learning analytics approaches. Internet and Higher Education, 49.

Schunk, D. H., & Ertmer, P. A. (2000). Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. In Handbook of self-regulation, 631-649.

Sun, T., & Wang, C. (2020). College students' writing self-efficacy and writing self-regulated learning strategies in learning English as a foreign language. System, 90.

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and prospects. American Educational Research Journal, 45(1), 166-183.

Zimmerman, B. J. (1998). Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. Educational psychologist, 33(2-3), 73-86.

# Türkçe Dersinde Oyunlaştırılmış Ders Planı Uygulayan Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Meryem Güler
Atatürk Üniversitesi

Orhan Özen
Atatürk Üniversitesi

Osman Mert
Ankara Üniversitesi

**Problem Durumu**

Oyunlaştırma, eğitim ve öğretim ortamında öğrencilerde istenen davranışların kazandırılmasına yardımcı olabilecek uygulamalardan biridir. Oyunlaştırmanın yarattığı etkilerin öğrenci yararına olduğu düşünülerek oyunlaştırmanın eğitimde de uygulanması sağlanmıştır. Oyun elementlerinin eğitim ortamlarına aktarılmasıyla öğrencilerin derse katılım, motivasyon ve tutumlarının istenen duruma getirilmesi hedeflenmektedir. Yapılan araştırmalarda oyunlaştırma yaklaşımının Türkçe eğitiminde başarı, motivasyon ve tutumu artırdığı yönünde sonuçlara ulaşılmıştır (Mete & Batıbay, 2019). Eğitim ve öğretimde öğrenci merkezli bir yaklaşımla, hedeflenen kazanımların öğrenci tarafından özümsenmesi derse katılımın tutum ve motivasyonu artırması; istenen iş birlikli öğrenmenin ve TÖP'deki öğrenci yeterliklerinin kazanılması bakımından oyunlaştırma yaklaşımının eğitime uygulanması önemli görülmektedir. Oyun ögeleri öğrencilerde nötr veya negatif bir etki yaratabilmektedir. Bu yüzden oyunlaştırmada en önemli aşamanın tasarım oluşturma kısmı olduğunu söylemektedir (Deterding vd., 2011; Nadi-Ravandi & Batooli, 2022; Özer Albayrak, 2022). Öğrencilerin motivasyon, başarı ve katılımlarını artıran oyunlaştırmanın tespit edilen sınırlılıkları da mevcuttur. Demirbilek ve Tamer (2010), kaynak sınırlılıklarının önemli bir sorun olduğunu belirtmiştir. Sanchez-Mena & Marti-Parreno (2017), öğretmenlerin oyunlaştırmayla ilgili tespit ettiği sorunları kaynakların sınırlılığı, öğrenci isteksizliği, konu seçimi ve sınıf dinamikleri olarak kodlamıştır. Yüksel & Canlı (2019), web 2.0 araçları kullanarak yaptıkları çalışmada öğrenciler tarafından aktarılan, teknolojik araç imkânı; internet sıkıntısı ve dönütlerin sadece puan ve ödül olarak ifade edilmesi problemlerini tespit etmiş ve dışsal motivasyona bağlılığın önemli bir sorun olduğunu eklemiştir. Tonbuloğlu & Çukurbaşı (2023), 411 öğretmenin katıldığı anket ile topladıkları verilerin analizleri sonucunda "internet hızı, kota ve bağlantı problemleri, uzaktan eğitim platformu problemleri (Eba, Zoom, Google Meet vb.), öğretmen/öğrencilerin teknolojik bilgi eksikliğinden kaynaklanan problemler, öğrencilerin/öğretmenlerin teknolojik araç yetersizliği ve eksiklikleri, bilgisayar, tablet, modem vb. donanımsal problemler, dijital içerik ve ders yönetimi, öğrenci katılımı" başlıklı problemler tespit etmiş ve teknolojik yetersizlik problemine çözüm olarak öğretmenler arası dayanışmanın önemini vurgulamıştır. Sever, Bayar & Toker (2023), 22 öğretmenden yarı yapılandırılmış görüşme formuyla topladıkları veriye dayanarak öğretmenlerin web 2.0 araçları kullanarak yaptıkları oyunlaştırma çalışmalarında teknolojik bağımlılık ve internet sıkıntısı problemlerinin mevcut olduğunu tespit etmişlerdir. Yapılan araştırmalarda teknolojiye ulaşma ve internet konusunda sıkıntı çekildiği ve dışsal motivasyonun önemli bir problem olduğu görülmektedir (Bozkurt vd., 2014; Deci vd., 2001; Demir-Öztürk & Eren, 2020; Lawley, 2012; Şenocak, 2019). Oyunlaştırma sürecinde yaşanan problemler; okul, öğretmen, öğrenci ve veli gibi eğitim ve öğretim paydaşlarına göre farklılaşsa da yaşanan sorunların tespitinin çözüm önerilerinin geliştirilmesine fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Sorun tespitinin yapıldığı bu çalışmalarda çözüm önerileri sunulsa da alanda denenmiş ve işleyen çözüm önerilerinin sunulduğu bir araştırma bulunmamaktadır. Bununla birlikte sadece oyunlaştırma sürecinde değil, oyunlaştırmanın tasarımı sürecinde ve sonrasında da karşılaşılan problemleri tespit etmeyi hedefleyen bu araştırmanın alandaki bir boşluğu doldurması ve eğitim, öğretim paydaşlarına faydalı olması beklenmektedir. Bu araştırmada oyunlaştırılmış Türkçe derslerinde, öğretmenlerin uygulama öncesi, aşaması ve sonrasında karşılaştığı problemler ve nasıl çözüm ürettikleri tespit edilecektir. Araştırmanın, faydalarının kanıtlandığı ve giderek kullanımının yaygınlaştığı oyunlaştırmanın sınırlılıklarının en aza indirgenmesi açısından çözüm önerileri sunması beklenmektedir. Bu amaç doğrultusunda araştırma problemleri şöyle belirlenmiştir:

1. Türkçe öğretmenleri oyunlaştırılmış ders planı tasarlayıp uygularken hangi aşamada ne gibi sorunlarla karşılaşmıştır?

a. Uygulama öncesinde karşılaşılan problemler nelerdir (kazanıma uygunluk, oyunlaştırma modeline karar verme, uygun web 2.0 aracını seçme, dinamik, mekanik ve bileşenleri sınırlandırma, müfredat ve ders saatine uygun tasarım yapma, diğer…)?

b. Uygulama aşamasında karşılaşılan problemler nelerdir (ders süresi, teknolojik aksaklıklar, internet sıkıntısı, öğrenci katılımı, sınıf yönetimi, diğer…)

c. Uygulama sonrasında karşılaşılan problemler nelerdir (uygun dönüt, değerlendirme, ödev, diğer…)

2. Türkçe öğretmenleri oyunlaştırılmış ders planı tasarlayıp uygularken karşılaştıkları sorunlara ne gibi çözümler üretmiştir?

3. Türkçe öğretmenlerinin oyunlaştırılmış ders planı uygulamak isteyen öğretmenlere önerileri nelerdir?

4. Oyunlaştırılmış ders planı tasarlama ve uygulamada yaşanan sorunlara ne gibi çözümler üretilebilir?

**Yöntem**

*Araştırma tasarımı:* Araştırma nitel bir yaklaşımda tasarlanmıştır. Bu araştırmada bir ortamı, bağlamı, etkileyen durumu ve o durumdan etkilenen faktörleri her yönüyle inceleyip anlamaya yarayan (Yin, 2014) "Durum Çalışması" kullanılacaktır. Durum

çalışmaları bir sorunu veya durumu kendi bağlamında çeşitli veri kaynakları kullanarak bütüncül olarak incelemekte olduğu için eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanılmaktadır (Gall vd., 2003, McMillan & Schumacher, 2006). Bu araştırmada öğretim ortamlarında oyunlaştırılmış ders planı ve oyunlaştırma araçları kullanan öğretmenlerin, öğrenme öğretme süreçlerini etkileyen sorunların tespit edilip incelenmesi ve çözüm önerileri sunulması amaçlanmaktadır.

*Katılımcılar:* Araştırma, derslerinde oyunlaştırmadan faydalanmış Türkçe öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirilecektir. Maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılan bu araştırmada araştırma problemine ilişkin katılımcı çeşitliliğini artırmak amaçlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2008, s.121). İnternet aracılığıyla erişilmesi hedeflenen Türkçe öğretmenleri bu araştırmanın katılımcılarıdır.

*Veri toplama Araçları*: Araştırmanın veri toplama aracı araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Bir konuyu derinlemesine incelemek ve cevaplardan yola çıkarak durumu iyi bir şekilde anlamak için yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmaktadır. (Harrell & Bradley, 2009).

*Analiz:* Veriler içerik analizi yöntemiyle temalara ve kodlara ayrılacaktır. İçerik analiziyle katılımcıların görüşlerinin içerikleri sistematik olarak tanımlanmaktadır (Altunışık vd., 2017). İçerik analizinde MAXQDA programı kullanılacaktır. Araştırmanın geçerliğini ve güvenirliğini sağlamak amacıyla kodlayıcılar arası güvenirlik hesaplanacak ve veriler en az bir alan uzmanına inceletildikten sonra analize son hâli verilecektir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma sonuçlarının literatürde mevcut olan tespit edilmiş oyunlaştırma sınırlılıklarına ayrıntılı bir bakış açısı sağlayacak veriler elde etmesi beklenmektedir. Oyunlaştırmanın Türkçe öğretimine sağladığı katkı göz önünde bulundurularak daha fazla incelenmesi gereken bir alan olduğu anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda oyunlaştırma bir süreç olarak ele alınacak, oyunlaştırma planı hazırlanması, oyunlaştırmanın uygulanması ve değerlendirilmesi ayrıntılı bir şekilde incelenecektir. Böylece oyunlaştırmanın sadece ders esnasındaki sınırlılıkları değil, aynı zamanda oyunlaştırma sürecinin planlanmasında ve değerlendirilmesinde ortaya çıkan problemlerin tespit edilmesine yarayan veriler elde edilecektir. Elde edilen veriler alt temalar ve kodlar vasıtasıyla ayrıntılı bir şekilde gösterilecektir. Elde edilen verilerden hareketle tespit edilecek sorunlar ve bunlara yönelik çözüm önerileri maddeler hâlinde belirlenecektir. Tespit edilen sorunlar ve çözüm önerileri literatürdeki mevcut bilgilerle karşılaştırılacak, sonuçlar tartışılarak aktarılacaktır. Oyunlaştırılmış ders planı uygulayan Türkçe öğretmenlerinin, oyunlaştırma öncesi, oyunlaştırma esnası ve oyunlaştırma sonrası aşamalarında karşılaştıkları problemler ve bunlara ürettikleri çözüm önerilerine ulaşılacaktır. Elde edilen verilerden hareketle oyunlaştırma süreciyle ilgili yeni öneriler sunulacaktır. Derslerinde oyunlaştırılmış ders planı kullanan öğretmenlerin, meslektaşlarının yaşadıkları sorunlar ve bunlardan hareketle belirlenen çözüm önerilerinin yardımıyla ders planı hazırlarken, uygulama esnasında ve uygulama sonrasında daha verimli olmaları beklenmektedir. Literatürde genel olarak oyunlaştırmanın uygulamalarına yönelik kısıtlı sorun tespiti ve çözüm önerileri yer almaktadır. Bu araştırma sonucunda sadece oyunlaştırmanın uygulama aşamasında değil planlama aşamasında ve uygulama sonrasında karşılaşılan veya karşılaşılması muhtemel sorunlara yönelik çözüm önerileri belirlenecektir.

**Anahtar Kelimeler**: Türkçe eğitimi, oyunlaştırma, oyunlaştırılmış ders planı, oyunlaştırmanın sınırlılıkları

**Kaynakça**

Altunışık, R., Bayraktaroğlu, S., Coşkun, R., & Yıldırım, E. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri.* Seçkin.

Deci, E. L., Koestner, R., Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of educational research, 71*(1), 1-27.

Demir Öztürk, S. & Eren, E. (2020). Değerlendirme aracı olarak oyunlaştırma platformlarının kullanımının öğrencilerin derse katılım ve akademik motivasyonlarına etkisi. *Asya Öğretim Dergisi (Asian Journal of Instruction), 8*(1), 47-65.

Demirbilek, M., & Tamer, S. L. (2010). Math teachers' perspectives on using educational computer games in math education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 9*, 709-716.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011, September). From game design elements to gamefulness: defining" gamification". In *Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments* (pp. 9-15). https://doi.org/10.1145/2181037.2181040

Harrell, M. C., & Bradley, M. (2009). *Data collection methods: Semi-structured interviews and focus groups.* https://apps.dtic.mil/sti/pdfs/ADA512853.pdf

Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*, John Wiley & Sons.

Lawley, E. (2012). Games as an alternate lens for design. Interactions, 19(4), 16-17.

McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2014). *Research in education: Evidence-based inquiry* (7th ed.). Pearson.

Mete, F. & Batıbay, E. F. (2019). Web 2.0 Uygulamalarının Türkçe eğitiminde motivasyona etkisi: Kahoot örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 7*(4), 1029-1047.

Nadi-Ravandi, S., & Batooli, Z. (2022). Gamification in education: A scientometric, content and co-occurrence analysis of systematic review and meta-analysis articles. *Education and Information Technologies*, 1-32.

Özer Albayrak, E. (2022). Türkiye'de ve dünyada ilköğretim düzeyinde oyunlaştırma üzerine yapılan lisansüstü çalışmaların içerik analizi. *Milli Eğitim Dergisi, 51*(233), 77-95.

Sánchez-Mena, A., & Martí-Parreño, J. (2017). Drivers and barriers to adopting gamification: Teachers' perspectives. *Electronic Journal of e-Learning, 15*(5), 434-443.

Sever, R., Bayar, B. & Toker, O. (2023). Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarına yönelik görüşleri. *Turkish Studies-Education, 18*(1), 1-13. https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.62451

Tonbuloğlu, İ., & Çukurbaşı, B. (2023). K-12 öğretmenlerinin çevrimiçi öğrenme sürecini zenginleştiren teknoloji kullanım durumları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 22*(87), 1257-1279.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin.

Yin, R. K. (2014). Case study research design and methods (5th ed.). SAGE.

Yüksel, H. S., & Canlı, S. (2019). Oyunlaştırma ve öğrenci katılımı: lisans eğitiminde bir durum çalışması. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 17*(2), 92-109.

# Sosyal Bilgiler Dersinde Demokrasi ile İlgili Temel Kavramların Öğretimi ve Kavram Yanılgıları

Tuba Ertuğrul
Anadolu Üniversitesi

Arife Figen Ersoy
Anadolu Üniversitesi

**Problem Durumu**

Sosyal bilgiler dersi, 4. sınıftan 7. sınıfa kadar, vatandaşlık ve demokrasi ile ilgili içeriklere daha fazla odaklanır. Bu süreçte öğrenciler, sosyal ve politik konularda derinlemesine bilgi sahibi olurlar. Bu da onların ortaöğretimden önce, sosyal bilgiler dersiyle sosyal ve politik konularda anlama ve değerlendirme yeteneklerini geliştirmelerine olanak tanır. Öğrencilerin sosyal bilgilerin temel ilkelerini anlamaları ve "kamu yararına bilinçli ve mantıklı kararlar verme yeteneğini geliştirmeleri" için öncelikle bu dersin kavramlarını öğrenmeleri gerekmektedir (NCSS, 1994). Bu kavramlar, düşünme ve iletişim kurma yeteneklerini geliştirmeye yardımcı olan araçlardır. Aynı zamanda, bir konu veya konu alanıyla ilgili temel fikirleri temsil ederler ve bu fikirler arasında ilişkiler kurmaya olanak tanır. Öğrencilerin bugünkü ve gelecekteki davranışları, düşünceleri ve diğer insanlarla olan etkileşimleri zaman içinde öğrendikleri kavramlara dayanır (Fancett vd., 1968). Sosyal bilgiler dersindeki kavramlar genellikle soyuttur ve çeşitli sosyal bilim disiplinlerinde farklı anlamlar taşıdıkları için anlamak zor olabilirler. Ayrıca bir kavramın anlamı, diğer kavramların anlaşılmasına bağlı olabilir. Öğrenciler, bu kavramları doğru bir şekilde öğrenip anladıklarında, önceki öğrenmeleriyle bağlantı kurabilirler. Bu nedenle sosyal bilgiler dersinde geçen kavramların öğrencilere kazandırılması oldukça önemlidir. Bu kavramlar, öğrencilerin hem fiziksel hem de sosyal yaşamlarını anlamalarına ve yansıtıcı düşünme yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olur.

Sosyal bilgiler dersi, öğrencilerin etkin demokratik vatandaşlık yetkinliklerini kazanmalarında temel bir rol oynar. Bunun için de öğrencilerin demokrasinin temel kavramlarını doğru bir şekilde anlamaları ve öğrenmeleri gerekmektedir. Bu kapsamda demokrasi, özgürlük, adalet, eşitlik, hukuk, seçim gibi kavramlar, sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin sosyal dünyayı anlamaları için gerekli olan soyut kavramlardır (Wade, 1994, s. 74). Öğrencilerin bu soyut kavramları öğrenmeleri, demokrasi kavramını doğru bir şekilde anlamalarını sağlar. Demokrasinin anlaşılması için en temel kavramlar, egemenlik, seçim, hak, özgürlük, eşitlik, katılım gibi kavramlardır. Ancak sosyal bilgiler dersinde demokrasiyle ilgili hukuk, yönetim şekli, adalet, sandık, oy, temsil gibi birçok diğer kavram da bulunmaktadır. Öğrencilerin demokrasi ve demokrasiyle ilgili kavramlar hakkındaki bilişsel yapıları, algıları ve demokrasi eğitiminin sosyal bilgiler derslerinde ne kadar etkili bir şekilde öğretildiğini anlamak, demokrasi eğitimi açısından büyük öneme sahiptir.

Türkiye'de öğrencilerinin demokrasi algılarını konu alan araştırmalar bulunmaktadır (Kaldırım, 2005; Sabancı, 2008; Fidan, 2009; Bal ve Gök, 2011; Kuş, 2012; Yılmaz, 2013; Ünal ve Er, 2017). Bu araştırmalarda öğrencilerin demokrasiyi ve demokrasiye ilişkin kavramları doğru ifade edemedikleri, bazı yanlış algılara sahip oldukları ve kavram yanılgıları olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğrencilerin kavram yanılgılarına etki eden faktörler, kavramların öğretim süreci ve öğretmen algıları ile ilişkilidir. Bu bağlamda, demokrasinin temel kavramlarının öğretildiği sosyal bilgiler dersinde, demokrasi ve demokrasi ile ilgili temel kavramların nasıl öğretildiği önemlidir. Koçoğlu'nun (2008) açıkladığı gibi, sosyal bilgiler dersinde insan hakları ve demokrasi gibi kavramların öğretiminde, teorik bilginin ötesine geçilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin bu kavramları yalnızca teorik olarak anlamaları yeterli değildir; aynı zamanda bu kavramları pratik uygulamalarla ilişkilendirmeleri de önemlidir. Gündüz'e (2016) göre, demokrasi eğitimi ve okul meclisleri gibi projeler, öğrencilerin demokrasi kavramını daha iyi anlamalarına yardımcı olabilir. Bununla birlikte, öğrencilerin demokrasi ve demokrasiyle ilgili temel kavramları doğru bir şekilde anlamalarını değerlendirmek için detaylı araştırmalar yapılması gereklidir. Bu tür çalışmalar, öğrencilerin demokrasi kavramını nasıl algıladıklarını, demokratik değerleri nasıl anladıklarını ve bunları nasıl uyguladıklarını anlamak için kullanılabilir. Bu değerlendirmeler, öğrencilerin demokrasi anlayışlarını ve demokratik değerleri nasıl içselleştirdiklerini daha iyi anlamamıza yardımcı olabilir. Alan yazın incelemesinde sosyal bilgiler dersinde demokrasi ile ilgili kavramların nasıl öğretildiği ve öğrencilerin demokrasi ile ilgili temel kavram yanılgıların neler olduğunu belirlemeye yönelik bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma, öğrencilerin demokrasi ve demokrasinin temel kavramlarını doğru bir şekilde anlayıp anlamadığını, bu kavramlara yönelik kavramsal yanılgıların neler olduğunu ve sosyal bilgiler dersinde bu kavramların nasıl öğretildiğini incelemeyi amaçlayan bir araştırma problemi olarak ele alınmıştır. Araştırmanın amacı; öğrencilerin demokrasi ile ilgili temel kavram yanılgıların neler olduğunu ve demokrasi ile ilgili temel kavramların sosyal bilgiler dersinde nasıl öğretildiğini belirlemektir.

**Yöntem**

Demokrasi ile ilgili temel kavramların nasıl öğretildiği ve öğrencilerin kavram yanılgılarının neler olduğunun sosyal bilgiler dersinde gözlemlemeyi ve katılımcıların görüşlerine başvurmayı içeren bu araştırmada, belirli bir öğrenim ortamı ve sürecini kapsamlı bir şekilde incelemeyi amaçladığı için durum çalışması deseni benimsenmiştir. Durum çalışması, araştırmacının müdahalesinin sınırlı olduğu ve olayların doğal bir ortamda gerçekleştiği bir yaklaşımı sunar. Bu durumda öğretim süreci ve öğrenci tepkileri daha gerçekçi bir şekilde gözlemlenebilir. Sosyal bilgiler dersi, öğrencilerin günlük yaşamlarında

karşılaşabilecekleri demokrasi ve demokrasiyle ilgili kavramları içerir, bu yüzden gerçek öğretim ortamı ve öğrencilerin gerçek tepkilerini gözlemlemek önemlidir. Tüm bu nedenlerle, durum çalışması deseni, sosyal bilgiler dersinde demokrasiyle ilgili temel kavramların doğal ortamı içerisinde nasıl öğretildiğini derinlemesine anlayabilmek ve öğretim sürecini gözlemleyebilmek için tercih edilmiştir.

Araştırmada katılımcılar, Eskişehir ilinin merkez ilçesinde bulunan Odunpazarı'ndaki bir ortaokuldan seçilen 7. sınıfta öğrenim gören öğrenciler ve bu sınıfların sosyal bilgiler öğretmeni çalışmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Bu araştırmada, veri toplama süreci çok yönlü olarak planlanmıştır. Araştırmacı, çalışmanın amacına uygun olarak çeşitli veri toplama araçları kullanmıştır. Bu araçlar şunlardır: öğretmen ve öğrenci kişisel bilgi formu, öğrencilere yönelik kelime ilişkilendirme testi, yapılandırılmamış gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme formu. Aynı zamanda Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler Milli Eğitim Ders Kitabı dokümanlarından alıntılar da kullanılmıştır.

Araştırmada toplanan verileri açıklamak için betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde, araştırmadaki kavramsal yapının araştırma öncesinde belirlemiştir. Betimsel analiz yaklaşımında toplanan veriler, önceden belirlenmiş temalara göre özetlenip ve yorumlanmaktadır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu kapsamda araştırmada toplanan veriler "sosyal bilgiler dersinde demokrasi ile ilgili temel kavramlarının nasıl öğretildiği ve öğrencilerin demokrasi ile ilgili temel kavram yanılgıların neler olduğuna" ilişkin araştırma sorusunun ortaya koyduğu temalara (demokrasi, özgürlük, eşitlik, adalet, hukuk, hak, egemenlik, seçim, katılım) göre düzenlenmiştir. Araştırmadaki veriler, görüşmelerden, alandaki gözlemlerden elde edilmiştir ve betimsel analiz yaklaşımına göre çözümlenmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Sosyal bilgiler dersinde demokrasi ile ilgili temel kavramların öğretimi ve öğrencilerin demokrasi ile ilgili temel kavram yanılgılarını belirlemeye yönelik olarak bu araştırmanın sonunda öğrencilerin demokrasinin temel kavramlarına ilişkin kavram yanılgılarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada öğrencilerin demokrasi, özgürlük, adalet, hukuk ve egemenlik kavramlarında yanlış kavramsallaştırmalarının olduğu tespit edilmiştir. Diğer yandan hak, eşitlik, seçim, katılım gibi demokrasiye ilişkin kavramlarda öğrencilerin doğru kavramsallaştırma yaptıkları ve hak, eşitlik, seçim, katılım kavramlarını doğru öğrendikleri belirlenmiştir. Araştırmada sosyal bilgiler öğretmeni, dersinde geleneksel öğretim yöntemlerini kullanırken demokrasi kavramlarının öğretiminde sunuş öğretim modelini kullandığı belirlenmiştir. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda eşitlik, adalet, hukuk, seçim ve katılım kavramlarına ilişkin kazanımlara yer verilmezken, Sosyal Bilgiler 7. Sınıf Ders Kitabı'nda özgürlük, eşitlik, adalet, seçim ve katılım kavramlarının tanımlarına yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına dayanarak çeşitli öneriler geliştirilmiştir. Sosyal bilgiler eğitiminde demokrasi ve vatandaşlık konularında daha fazla araştırma yapılması özellikle farklı yaş grupları ve sosyal gruplar üzerinde çalışmalar yürütülmeli, sonuçlar karşılaştırılmalıdır. Bu sayede öğrencilerin vatandaşlık ve demokrasi algıları üzerinde etkili olan faktörler daha kapsamlı bir şekilde anlaşılabilir. Ayrıca öğrenme alanlarına ve sosyal bilim disiplinlerine göre öğrencilere kazandırılacak kavramların belirlenmesi ve Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer verilmesi, sosyal bilgiler dersinde demokrasiyle ilgili temel kavramların öğretiminde farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin işe koşulması önerilmiştir.

**Anahtar Kelimeler**: Sosyal bilgiler, kavram öğretimi, kavram yanılgısı, demokrasi

**Kaynakça**

Bal, M. S. ve Gök, S. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki cumhuriyet, saltanat ve liderlik kavramlarını algılayışları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 10(3), 1183-1198.

Fancett, V. S., Johns, E., Hickman, W. L. ve Price, R. A. (1968). *Social science concepts and the classroom.* Syracuse, NY: Social Studies Curriculum Center.

Fidan, N. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde geçen "demokrasi ve cumhuriyet" kavramlarıyla ilgili bilgilerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gündüz, M. (2016). *Ortaokullarda demokrasi kavramının kazandırılmasında demokrasi eğitimi ve okul meclisleri uygulamasının etkisi (İzmir İli Örneği).* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uşak: Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kaldırım, E. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin demokrasi algıları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C.25, S.3, ss.143-162.

Koçoğlu, E. (2008). *İnsan hakları ve demokrasi kavramlarının ilköğretim sosyal bilgiler müfredatındaki yeri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elâzığ: Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kuş, Z. (2012). *İlköğretim öğrencilerinin demokrasi algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

National Council for the Social Studies. (1994). *Curriculum standards for social studies: Expectations of excellence.* Washington, DC: National Council for the Social Studies.

Sabancı, O. (2008). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde yer alan vatandaşlık konularıyla ilgili kavramsal anlamaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ünal, F. ve Er, H. (2017). Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde öğretimi zor olan soyut kavramlara ilişkin bilişsel yapılarının incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 1(1), 6-24.

Wade, R. C. (1994). Conceptual change in elementary social studies: A case study of fourth graders' understanding of human rights. *Theory & Research in Social Education*, 22(1), 74-95.

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

# Lise Öğrencilerine Yönelik Bir Metafor: Sosyal Medya Bana Ne Anlatıyor?

Ayşegül Kırtel
Sakarya Üniversitesi

Deniz Yüceer
İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi

Sevgi Coşkun Keskin
Sakarya Üniversitesi

Selçuk Önder
Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi

**Problem Durumu**

İnternet çağımızın en önemli formal ve informal ulaşım aracıdır. İnternet ağlarının hemen her eve girmesi, bu ağların sağladığı birçok mecraya ulaşımı oldukça kolaylaştırmaktadır. Günümüzde her birey yaşadığı hayat içerisinde gereksinimlerine ve ulaşabilirliğine bağlı olarak internet ağlarını kullanmaktadır. İnterneti kullanımının artması, sosyal medyaya olan ilginin artmasını da beraberinde getirmiştir. Sosyal medyaya artan bu ilgi, kullanıcılar açısından birçok olumlu ve olumsuz faktörün ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Akyürek, 2020; Deniz ve Gürültü, 2018; Vural ve Bat, 2010). İnterneti yoğun olarak kullanan bireyler zamanlarının büyük bir bölümünü bu sosyal medya ve iletişim araçlarını kullanarak geçirmektedir. Sosyal iletişim ihtiyaçlarını bu sosyal medya mecraları ile karşılamaktadırlar. Bu sosyal içerikli sayfaların kullanıma sunduğu kanalların ve içeriklerin çeşitliliği, çocuklardan yetişkinlere kadar her yaş grubunu kendine çeken bir cazibe alanı olmaktadır. Bu kolay ulaşılabilirlik ve yoğun ilgi altında, özellikle çocuklar ve gençler, sunulan içerikleri seçme şansı olmadan, bilinçsizce doğrudan almakta ve etkilenmektedirler. Bu etkiler içinde içeriğin kendisinden kaynaklanan tehlikeler olabileceğ gibi aşırı kullanımdan kaynaklı tehlikeler de olabilmektedir (Deniz ve Gürültü, 2018). Özellikle internet ağlarının sağladığı medya araçlarının, günümüz akıllı telefonlarına entegre edilmesi, bu durumlara maruz kalmayı daha kolay hale getirmektedir. Kullanıcılar ayrıştırılmayan içeriklere maruz kalabildikleri gibi, sağlanan imkanlar ile içeriklerde üretebilmektedir.

Amerika Birleşik Devletleri'nde gerçekleştirilen ve 13-17 yaş arasındaki ergenlerin sosyal medya kullanımlarını inceleyen Pew Research Araştırması 2022 raporuna göre, ergenlerin %95'inin Youtube, %67'sinin Tiktok kullandığı ve bu sırayı %62'lik oran ile Instagram kullanımının takip ettiği bildirilmektedir. Bununla birlikte araştırma, total olarak ergenlerin %35'inin Youtube, Tiktok, Instagram, Snapchat ve Facebook sosyal ağlarından en az birini hemen hemen sürekli kullandıklarını ve ergenlerin neredeyse yarısından fazlasının (%54) sosyal medyayı bırakmanın zor olacağını belirttiklerini rapor etmektedir (Pew Research, 2022, akt. Koçak ve Metin 2023). Benzer şekilde Ofcom Children and Parents: Media Use and Attitudes Raporu (2021)'na göre 12-15 yaş aralığındaki ergenlerin %87'sinin sosyal ağları kullandığını, %99'unun video paylaşım sitelerini, % 60'ının canlı yayın uygulamalarını kullandığını bildirmektedir. Öte yandan raporda, 5-15 yaş grubundaki tüm katılımcıların en sık komik videolar, şakalar ve meydan okumaların olduğu içerikleri, müzik videoları, oyun eğiitimleri, vlogger/influencer'a yönelik içerikleri tercih ederken 8-15 yaş grubu özelindeki katılımcıların söz konusu içerikleri izlemekle birlikte daha çok müzik videolarına yönelik içerikleri tercih ettikleri bildirilmektedir (Ofcom Report, 2021 akt. Koçak ve Metin 2023). Artan bu sosyal medya kullanımının birçok farklı açılardan sonuçları olması kaçınılmazdır. Bu sonuçlar olumlu olabileceği gibi önlenmesi ve tespit edilmesi zor olumsuz durumlar da ortaya çıkmaktadır.

Bireylerin davranış ve tepkileri için kritik bir dönem olan lise yıllarında, sosyal medyaya yönelik bakış açıları, kullanım durumları ve maruz kaldıkları içerikleri nasıl anlamlandırdıkları oldukça önemlidir. Çünkü öğrencilerin korunması ve olumlu yönlendirmeleri karşılaşacakları zararı en aza indirecektir. Bu bağlamda araştırmada da lise düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin sosyal medya kavramına yükledikleri anlamlar metaforlar aracılığıyla belirlenmesi amaçlanmaktadır.

**Yöntem**

Çalışmada lise düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin sosyal medya kavramına yükledikleri anlamlar metaforlar aracılığıyla belirlenmeye çalışılmıştır. Metafor, kelimenin kişiye çağrıştırdığı, çoğu kez sözlükte açıklanmamış kavram ve tasavvurlardır. Günlük konuşmalarda anlamayı ve anlatmayı kolaylaştıran çok yönlü ve çeşitli anlatım öğeleridir (Demir ve Karakaş-Yıldırım, 2019). Dolayısıyla öğrencilerden sosyal medya kavramını hayvan, canlı ve nesne yerine koymaları ve nedenleriyle birlikte açıklamaları istenmiştir. Bu bağlamda onlara "Eğer sosyal medyayı bir nesneye, bir hayvana veya bir başka canlıya benzetecek olursanız, onu neye benzetirsiniz? Neden sosyal medyayı buna benzettin? sorusu yöneltilmiştir. İncelenen olgu sosyal medya olduğu için de olgu bilim desenine başvurulmuştur. Olgubilim, farkında olduğumuz ancak ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Bu olgular; olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar, durumlar gibi çeşitli biçimlerde bireyin karşısına çıkabilir. Ancak bu karşılaşma sonucunda gerçekler tam olarak kavranamayabilir. Olgubilim de bireye tamamen yabancı olan ancak anlamını tam olarak kavrayamadığı olgu ve kavramları araştırmayı amaçlar. Verilerin analizinde betimsel ve içerik analizine başvurulmuştur. Buna göre betimsel analizde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanırken; içerik analizinde toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Dolayısıyla çalışmada öğrencilerin verilerinden hareketle

kategoriler/temalar belirlenmiştir. Bu kategoriler/temalar olumlu ve olumsuz başlıkları altında toplanan psikolojik, toplumsal/sosyal, teknik-teknolojik-bilgi temalarıdır. Veri toplama sürecinde inandırıcılığı (iç geçerliliği) sağlamak adına, süreç ayrıntılı olarak anlatılmış ve okuyucuya sunulmuştur. Aktarabilirliği (dış geçerliliği) sağlamak adına da verilerin ayrıntılı bir betimlemesi yapılmış ve betimsel analizinde doğası gereği doğrudan öğrenci söylemlerine yer verilmiştir. Araştırmanın tutarlılık (güvenilirlik) analizi kapsamında da metaforlara ilişkin ortaya çıkan kodlar 3 araştırmacı tarafından ayrı olarak kodlanmış, tartışmalı kodlar konusunda bir başka uzmanın görüşü alınmıştır. Ayrıca yapılan analizlerin güvenirliği için Miles ve Huberman tarafından önerilen Güvenilirlik = Fikir Birliği/(Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)x100 formülü uygulanmıştır. Hesaplama sonrasında %86 gibi yüksek bir oran elde edilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Yapılan araştırma sonucunda katılımcıların metafor aracılığıyla sosyal medyayı; olumlu ve olumsuz başlıkları altında psikolojik, toplumsal/sosyal, teknik-teknolojik-bilgi temaları ile ilişkilendirdikleri görülmektedir. Ortaya çıkan sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde; öğrencilerin sosyal medyayı en fazla olumsuz metafor ile anlamlandırdığı tespit edilmiştir. Katılımcıların metafor anlamlandırmaları değerlendirildiğinde; olumsuz kategorisi altında bulunan psikolojik teması kapsamında, en fazla *"bağımlılık ve insanı hapseden"* kodu ortaya çıkmıştır. Çünkü internet ve sosyal medya teknolojisinin sosyolojik, psikolojik vb. temel bazı zeminlerde karşılık bulması nedeniyle, kullanım oranı ve biçimi bir tür bağımlılığa dönüşmektedir. (Babacan, 2016). Toplumsal/sosyal teması altında; "*zamanı boşa harcatan, insanı tembelleştiren"* kodu görülmektedir. Baz (2018) çalışmasında üniversite öğrencilerinin sosyal medyayı yalnız kaldıklarında daha çok zaman geçirmek için kullandıklarını tespit etmiştir. Teknik-teknolojik-bilgi teması altında ise; "*kötü amaçlı kullanılabilen, zararlı ve tehlikeli"* kodu olduğu ortaya çıkmıştır. Metafor anlamlandırmalarında olumlu kategorisi değerlendirildiğinde; psikolojik teması kapsamında, en fazla "*insanı sıkıntıdan kurtaran"* kodu ortaya çıkmıştır. Toplumsal/sosyal teması altında; "*popüler, sevilen"* kodu görülmektedir. Teknik-teknolojik-bilgi teması altında ise; "*iyi amaçlı kullanıma göre faydalı"* kodu olduğu ortaya çıkmıştır. İnce ve Koçak (2017) çalışmalarında üniversite öğrencileri tarafından sosyal medyanın eğlenme ve rahatlama isteği, arkadaşlarla iletişimde bulunmak ve çeşitli konularda bilgi sahibi olma isteği ile açıklandığını vurgulamaktadır. Aydın (2016) katılımcıların yaklaşık yüzde 65 gibi bir çoğunluğunun arkadaşlarıyla iletişim kurmak için sosyal ağları kullandığını göstermektedir. Daha sonra sırasıyla katılımcılar yeni bilgiler edinmek ve araştırma yapmak amacıyla sosyal ağları kullandıklarını dile getirmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler**: Sosyal medya, lise, metafor

**Kaynakça**

Akyürek, M. İ. (2020). Lise öğrencilerinin sosyal medya kullanımı ve sosyal medyaya ilişkin tutumları. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13(1), 58-92. Retrievedb from https://dergipark.org.tr/en/pub/usaksosbil/issue/55286/663019

Aydın, İ. E. (2016). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanımları üzerine bir araştırma: anadolu üniversitesi örneği . *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , (35) , 373-386 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/susbed/issue/61815/924942

Babacan, M. E. (2016). Sosyal medya kullanım alanları ve bağımlılık ilişkisi. Addicta: The Turkish Journal on Addictions, 3(1), 7-28.

Baz, F. Ç. (2018). Sosyal Medya Bağımlılığı: Üniversite Öğrencileri Üzerine Çalışma . OPUS International Journal of Society Researches , 9 (16) , 276-295 . DOI: 10.26466/opus.470118

Demir, C. ve Karakaş Yıldırım, Ö. (2019). Türkçede Metaforlar ve Metaforik Anlatımlar. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21(4), 1085-1096.

Deniz, L., & Gürültü, E. (2018). Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıkları. Kastamonu Education Journal, 26(2), 355-367. doi:10.24106/kefdergi.389780

İnce, M. & Koçak, M. C. (2017). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Kullanım Alışkanlıkları: Necmettin Erbakan Üniversitesi Örneği . Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi , 7 (2), 736-749 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/joiss/issue/32387/360236

Koçak,C. ve Metin, N. (2023).Ortaokul 7.ve8. sınıf öğrencilerinin sosyal medya tutumu ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. Artvin Çoruh Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, 9(1), 48-71. DOI: 10.22466/acusbd.1232155

Vural, Z. B. A. ve Bat, M. (2010). Yeni bir iletişim ortamı olarak sosyal medya: Ege Üniversitesi iletişim fakültesine yönelik bir araştırma. Yaşar Üniversitesi Dergisi, 20(5), 3348-3382.

Yıldırım, A.; Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretimi Sürecinde Web 2.0 Araçlarını Kullanmaya İlişkin Görüşleri

Özlem Sevindim
MEB

**Problem Durumu**

Z kuşağı adı verilen yeni neslin teknolojik çağda doğup büyümeleri sebebiyle önceki nesillere göre hayattan beklentilerinin daha farklı, daha yaratıcı olduğu görülmektedir (Oblinger,2005; Prensky 2001). Bu yeni nesil bilgiyi pasif olarak alan değil süreçte aktif olan, bilgiyi yapılandıran ve bunu yaparken teknolojiyi kullanmak isteyen bir birey olacaktır. Bunun ilk önceliği de okuduğunu anlaması bunu hem sözlü hem yazılı olarak ifade etmesidir. Bu becerinin kazanılabilmesinde ilk okuma yazma öğretimi kritik öneme sahiptir. Bu nedenle ilk okuma yazma öğretimi, sadece okuyup yazabilmek ile sınırlı değildir. İlk okuma yazma öğretiminin, düşünme becerisinden anlama ve sıralamaya, ilişki kurma ve analiz sentez yapmadan değerlendirmeye kadar bütün zihinsel becerilerin geliştirilmesinde önemli bir görevi vardır. Bütün bunlarla beraber ilk okuma yazma öğretiminde Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaya dönük becerilerin kazandırılması da amaçlanmalıdır. Gerek yerli gerek yabancı literatürde kullanımı halen çok dikkat gerektirmekte olan bu terim, zaman zaman okur yazarlık, okuma yazma öğretimi, ilk okuma yazma öğretimi olarak ifade edilmektedir. İlk okuma yazma öğretimi sürecini öğrencilerin bilişsel becerilerini daha çok kullandığı bir süreç olarak belirtmiştir. Bu en yoğun dönemde bilgi çağının getirdiği gelişmeleri takip edebilme, çağa ayak uydurmak için gerekli olan temel beceriler de okuma yazma öğretiminin hedefleri arasındadır. İlk okuma yazma sürecini kolay ve eğlenceli hale getirmek için çağın araçlarından faydalanmak gerekmektedir. İlkokul hayatın temeli ilk adımı olduğuna göre ilk okuma yazma öğretimi de her becerinin temelini oluşturmaktadır. Bu sürece teknolojiyi entegre ederek devam edebilirsek yeni nesil öğrenen için daha faydalı olacaktır. Anlamlı bir okuma yazma sürecinin gerçekleşmesinde seslerin görsel simgesi olan harflerin ve yazılı kelimelerin etkili olarak öğretilmesinde gerek basılı gerekse dijital araç gereçler önemli imkânlar sunmaktadır. İlk okuma yazma öğretiminde en iyi öğrenmeyi sunabilmek adına teknolojiyi sürecin hangi aşamasında kullanmayı bilmek çok önemlidir. Günümüzde de ilk okuma yazma öğretiminin tüm aşamalarında öğretim teknolojilerinden yararlanılabilmektedir. İlk okuma yazma öğretiminde Web 2.0 araçlarından faydalanmak öğrencilerin süreçte aktif ve bilgiyi yapılandıran bir öğrenci olmasını sağlayacaktır. Çok fazla işe koşacağımız, her aşamasında farklı etkinlikler yaparak kullanacağımız araçlar bulunmaktadır. Tagul, Canva, Prezi, Emaze araçları ile afişler, posterler, logolar düzenleme; sunum ve Quiz hazırlamada Padlet, Tes teach, Oppia, Video araçları ile harf çalışmalarında; Tagul ile öğrencilerin öğrendiği kelimelerden bulut oluşturması; Pixelart ile harf yazımında; Voki ile tekerleme çalışmaları; Edpuzzle, Vizia, Let's recap ile video sunumlarında; anı, mektup, şiir yazımlarında farklı araçlar ile ; Writecomics ile karikatür yapımı, Toontosstic ile hikaye okuma, çizgi film yapma; Mystorybook ile ortak hikayeler yapma, Kahoot ile anketler uygulama, Mineimator ile seslendirmeler yapma; Plickers ile sorular hazırlama; Artflashcards, Qiver araçları ile artırılmış gerçekler; Wheel decide ile öğrendiği kelimelerle oyunlar; Wordart ile eğlenceli kelime bulutları oluşturma; Stratch ile yapbozlar tasarlama, Storyboard That ile dijital hikayeler hazırlama ve bunun gibi birçok Web 2.0 araçları ile okuma yazma öğretimi sürecini kalıcı, aktif, ve canlı tutulabilmektedir. Eğitimde bu kadar değerli olan Web 2.0 araçlarının öğretmenler tarafından öğrenilip ilk okuma yazma öğretimi derslerine entegre edebilmesi ve bu araçları etkin olarak kullanılmasının etkili olacağını söylemek mümkündür. Nitekim Z kuşağı dediğimiz neslin tamamı teknoloji ile iç içe yaşayan internet kuşağı da dediğimiz uygulama ve doğrudan öğrenmeye yetkin bir neslin olduğunu görmekteyiz. Alan yazın incelemesi sonucunda genel olarak sınıf öğretmenlerinin Web 2.0 teknolojilerinin eğitsel ortamlarda kullanımlarına yönelik çok ciddi eksikliklerinin olduğunu belirtilmiştir. Eğitim öğretim ortamında başta sınıf öğretmenleri olmak üzere tüm paydaşların Web 2.0 araçlarına ilişkin farkındalık düzeylerinin, Web 2.0 araçları hakkında bilgi düzeylerinin eksik ve düşük olduğu ifade edilebilir. Yapılan çalışmalara bakıldığında Web 2.0 araçlarının ve uygulamalarının kullanımına ilişkin çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle, bu araştırmada Web 2.0 araçlarını okuma yazma öğretimi sürecinde etkin olarak kullanan birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi alan yazındaki boşluğu doldurmaya katkı sağlayacaktır.

**Yöntem**

Bu araştırma, nitel desende yapılandırılmıştır. Nitel araştırmalar, gözlem, görüşme, doküman imceleme gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullandığı (Yıldırım ve Şimşek,2006), olgulara, olaylara ve davranışlara doğal ortamında doğrudan ulaşıldığı ve derinlemesine anlamlandırmaların yapıldığı araştırmalardır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Nitel desende oluşturulmuş bu araştırmada belli bir konuda derinlemesine bilgi sahibi olmak için, değişen koşullara uyum sağlayabilmek ve belli seviyedeki esnekliği ve serbestliklerden dolayı yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek 2006; Altunay, Oral ve Yalçınkaya, 2014).

Bu çalışma ilk okuma yazma öğretimi sürecinin en temel basamağını oluşturan Türkiye'nin farklı illerinde görev yapan 13 birinci sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Çalışmaya katılan öğretmenlerin seçiminde gönüllülük dikkate alınmış; ilgili öğretmenlerin seçimi amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt tipi örneklemeyle belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Araştırmacı seçilen durumlar

bağlamında doğa ve toplum olaylarını ya da olgularını anlamaya ve bunlar arasındaki ilişkileri keşfedip açıklamaya çalışır. Ölçüt örnekleme kullanılan araştırmalarda da gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, olaylar ya da durumlardan oluşturulabilir. Bu durumda örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimler örnekleme alınırlar (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009; Patton 2002). Bu araştırmaya katılacak birinci sınıf öğretmenlerinin seçiminde, ilk okuma yazma öğretiminde Web 2.0 araçlarını kullanmak, bununla ilgili eğitimlere katılmak, eTwinnig gibi topluluklara katılmak temel ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu temel ölçüt uyarınca, sosyal medya grupları, eTwinning gibi platformlar aracılığı ile 13 birinci sınıf öğretmeni gönüllük esasına göre belirlenmiştir ve görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen demografik bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Demografik bilgi formu, çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerinin belirlenmesi için kullanılmıştır. Görüşme formu ise birinci sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretiminde Web 2.0 araçlarını kullanmaya ilişkin görüşlerini belirlemek için kullanılmıştır.

Görüşmeden elde edilen verilerin daha anlaşılabilir olarak okuyucuya aktarılabilmesi için, veriler içerik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Okuyucunun daha rahat anlaması ve yorumlaması için belirli temalar ve kavramları belli bir çerçevede düzenlemek içerik analizi yöntemi ile sağlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek,2013). Katılımcıların sorulara vermiş olduğu cevaplar analiz edilerek, katılımcıların kendi ifadeleriyle kodlar oluşturulmuştur. Daha sonra uygun temalar oluşturulmuş ve bu kodlar temalar altında toplanmıştır. Bu kodlar ve temalar metinlerin içindeki belirli kavramları belirlemek için yapılmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Elde edilen sonuçların geçerliliğini ve güvenirliliği artırmak için doğrudan alıntılar ile verileri desteklemek önemlidir (Yıldırım ve Şimşek,2013). Araştırmada öğretmenlerin gerçek isimleri kullanılmamış, öğretmenlerin her birine kod isimler verilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

1. Araştırmaya katılan birinci sınıf öğretmenleri Web 2.0 teknolojileri kullanımında kendilerini yeterli görmelerini, bu alanda aldıkları hizmet içi eğitim ve kurslara, internetten gerekli yardımları nereden alacaklarını bilmelerine, derslerine entegre ederek Web 2.0 teknolojisini aktif olarak kullanmalarına bağlı olduğu belirtilmiştir. Kendilerini Web 2.0 teknolojisi kullanımında kısmen yeterli gören öğretmenlerin sürekli bu konuda araştırma yaptıkları, kendilerini bu yönde geliştirdikleri, ihtiyaçlarına yönelik araçları kullandıkları, güncelleşmeyi sürekli takip ettikleri belirlenmiştir. Web 2.0 teknolojisinde kendini yeterli görmeyen öğretmenlerin Web 2.0 dünyasının çok geniş olduğundan, araçların çok fazla olmasından ve bu yönde sürekli araştırma ve takip içinde oldukları tespit edilmiştir.

2. Araştırma kapsamında yer alan birinci sınıf öğretmenlerinin tümü Web 2.0 araçlarını ilk okuma yazma öğretiminin ilk aşamasından son aşamasına kadar, sesi hissettirme ve dikkat çekme çalışmalarından, öğrenilen hece, sözcük, cümle tekrarlarına kadar bu araçları kullandıkları belirlenmiştir. Birinci sınıf öğretmenleri kullandıkları Web 2.0 araçlarını akıllı tahta yolu ile, bazı platformlar üzerinden velilere link yollayarak, telefon, tablet, bilgisayar üzerinden, yazılımları ve programları kurarak, internet bağlantıları ile, uzaktan eğitim araçları ile işe koştukları belirtilmiştir. Okuma-yazma öğretiminde Web 2.0 araçlarını eğlenceli ve ilgi çekici öğrenme ortamı, öğretim konusunda kolaylık sağlama, öğrencilere güvenli teknoloji kullanımı kazandırma, öğrencilerin teknolojiye olan meraklarını öğrenmeye çevirme, etkili ve kalıcı bir öğrenme, öğretmenin iş yükünü azalttığı gibi olanaklar sunduğu için kullandıkları tespit edilmiştir. Web 2.0 araçlarından "LearningApss, Chatterpix, Voki, Jigsawplanet, Wheeldecide, Wordwall, Cram" gibi Web 2.0 araçlarını daha çok kullandıkları görülmüştür. Eba, Okulistik, Morpa Kampüs, Classdojo gibi eğitim-öğretim platformlarını da sık sık kullandıkları belirtilmiştir.

3. Birinci sınıf öğretmenlerinin okuma-yazma öğretiminde Web 2.0 araçlarını kullanımının birçok üstünlüğünün olduğu belirtilmiştir. Oyunlaştırma imkânı sunması, çocukların derse karşı ilgilerinin artmasına, aktif katılımın etkin olmasına yarar sağladığı dile getirilmiştir. Teknolojiye olan ilgilerini kullanarak eğlenceli bir öğrenme ortamı yaratıldığı bunun da kalıcı ve gizil öğrenme sağladığı belirtilmiştir. Web 2.0 araçlarının zamanı etkin kullanmada büyük bir rolünün olduğu, öğrenmeyi kolaylaştırarak etkili ve verimli bir öğrenme ortamı gerçekleştirildiği dile getirilmiştir.

4. Öğrencilerin iç motivasyonunu düzenleyen, okula karşı onlara olumlu bir tutum kazandıran Web 2.0 araçları öğrencilerin öğrenmeyi istemelerine katkı sağladığı belirlenmiştir. 5. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri okuma-yazma öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanımının sınırlılıklarına yönelik, sürekli değişen ve her gün gelişen bir Web 2.0 teknolojisi dünyası olduğunu, bunu takip etmenin zor olduğu, bütün araçların kullanımını bilmenin mümkün olmadığı dile getirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler**: Web 2.0, öğretim, ilk okuma yazma öğretimi, Web 2.0 araçları, birinci sınıf öğretmeni

**Kaynakça**

Adıgüzel, A. (2010). İlköğretim okullarında öğretim teknolojilerinin durumu ve sınıf öğretmenlerinin bu teknolojileri kullanma düzeyleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 1-17.

Akkoyunlu, B. (2002). Öğretmenlerin internet kullanımı ve bu konudaki öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22).

Akpınar, Y. (2003). Öğretmenlerin yeni bilgi teknolojileri kullanımında yükseköğretimin etkisi: İstanbul okulları örneği. *Online Journal of Educational Technology*, 2(2), 79-86.

Albion, P. (2008). Web 2.0 in Teacher Education: Two ımperatives for Action. *Computers in the Schools*, 25(3), 181-198.

Altunay, E., Oral, G., & Yalçınkaya, M. (2014). Eğitim kurumlarında mobbing uygulamalarına ilişkin nitel bir araştırma. *Sakarya university Journal of Education*, 4(1), 62-80.

Arı, M. (2019). Sınıf öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyal kullanma durumları ile öğretim teknolojileri ve materyallerinin etkililiğine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi)*. Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Arslan, M. (2007). Öğretim ilke ve yöntemleri. (Aşılıoğlu B., Başlıca Öğrenme ve Öğretme İlkeleri Bölümü) Ankara: Anı yayıncılık.

Baş, Ö. (2006). Ses Temelli Cümle Yötemi ve Bitişik Eğik Yazıyla Okuma Yazma Öğretiminde Alternatif Harf Sıralaması. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Gazi Eğitim Fakültesi Bildiri Kitabı,C1* (s. 215-224). Ankara: Kök Yayıncılık.

Başaran, Y. (2019). Öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılımları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*. Düzce Üniversitesi, Düzce.

Blannin, J. (2015). The role of the teacher in primary school Web 2.0 use. *Contemporary Educational Technology*, 6(3), 188-205.

Brescia, W. F., & Miller, M. T. (2006). What's İt worth? The perceived benefits of instructional blogging. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*, 5(1), 44-52.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri 4. Baskı.* Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri(14. Baskı).* Ankara: Pegem Akademi.

Çetin, H. S. (2018). Implementation of the digital assessment tool Kahoot in elementary scholl. *International Technology and Education Journal*, s. 2(1), 9-20.

Chou, C. C. (2017). An analysis of the 3d video and intractive response approach effects on the science remedital teaching for fourth grade underachieving students. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(4), 1059-1073.

Conole, G., & Alevizou, P. (2010). *A literature rewiev of the use of Web 2.0 tools in Higher Education.* A report commissioned by the Higher Education Academy: 10 Ağustos 2011'de http://core.ac.uk/download/pdf/5162.pdf adresinden alındı.

Deans, P. C. (2009). Information science reference. *Social Software and Web 2.0 Technology Trends.* Newyork.

# Sınıf Eğitimi Alanında Yapılan Yaratıcı Düşünme Becerisi Çalışmalarının İncelenmesi

Sarenur Demirkol
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Hüseyin Anılan
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

**Problem Durumu**

Yaratıcılık, öğrenilmeyen ancak uygun koşullar sağlandığında geliştirilebilen, bilinenlerden yola çıkılarak eski ile yeni arasında ilişki kurma, alışılmışın dışındaki farklılıkları yakalayarak ve deneyerek özgün etkinlikler oluşturma çabasıdır (Türk Dil Kurumu, 2015). Torance (1974) yaratıcılığı boşlukları, rahatsız edici ya da eksik öğeleri önceden sezip, bunlar hakkında düşünmek ya da varsayımlar kurmak; daha sonra bunları sınamak, sonuçları birbirleriyle karşılaştırmak ve olasılıkla bu varsayımları değiştirerek tekrar sınamak ve sonucu ortaya koymak şeklinde tanımlamaktadır.

Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme becerileri için bire bir aynıdır denilemez; yaratıcılık bir sonuçtur, yaratıcı düşünme ise yaratıcılığa götüren bir süreçtir (Bayındır, 2013). Alanyazın incelendiğinde yaratıcı düşünme ile ilgili birden fazla tanım karşımıza çıkmaktadır. Yaratıcı düşünme süreci tüm duyuşsal ve bilişsel etkinliklerde, her türlü çalışmanın içerisinde bulunmaktadır (Gök ve Erdoğan, 2011). Yaratıcı düşünme, problemlerin çözümüne karşın istekli olma ve sadece ürün değil aynı zamanda düşünce geliştirme süreci olarak tanımlanabilir (Çelik ve Dikmenli, 2021).

Türkiye'de yaratıcı düşünme becerilerine yönelik alanyazın incelendiğinde; Bal (2014) Türkçe dersi öğretim programlarında yaratıcı düşünme becerisinin 2. Sınıftan itibaren yoğunlaştığını belirlemiştir. Polat (2017) ise sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerini mesleki kıdem, çocukken yaşadığı yerleşim birimi, kitap okuma alışkanlığı gibi bazı değişkenlere göre incelemiştir. Bu araştırma Türkiye'de sınıf eğitimi alanında yaratıcı düşünme becerisine yönelik yapılan çalışmaların eğilimi hakkında bilgilendirmeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın alanyazına bu şekilde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmada, Türkiye'de sınıf eğitimi alanında 2012-2023 yılları arasında yapılmış yaratıcı düşünme becerisi ile ilgili tez ve makaleler tarama modeli kullanılarak incelenmiş, yaratıcı düşünme çalışmalarının eğilimi hakkında sonuca ulaşmak amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Sınıf eğitimi alanında yapılan yaratıcı düşünme becerisine yönelik çalışmaların türlerine göre dağılımı nasıldır?
2. Sınıf eğitimi alanında yapılan yaratıcı düşünme becerisine yönelik çalışmaların araştırma yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
3. Sınıf eğitimi alanında yapılan yaratıcı düşünme becerisine yönelik çalışmaların veri toplama araç/tekniklerine göre dağılımı nasıldır?
4. Sınıf eğitimi alanında yapılan yaratıcı düşünme becerisine yönelik çalışmaların katılımcı gruplarına göre dağılımı nasıldır?
5. Sınıf eğitimi alanında yapılan yaratıcı düşünme becerisine yönelik çalışmaların sınıf eğitimi alanındaki disiplinlere göre dağılımı nasıldır?

**Yöntem**

**Araştırma Modeli**

Bu araştırmada Türkiye'de sınıf eğitimi alanında yapılan yaratıcı düşünme becerileri çalışmalarının eğilimi tespit edilmek istenilmiştir. Tarama modeline göre gerçekleştirilen araştırmada betimsel yaklaşımdan yararlanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan durumu var olan şekliyle betimlemeyi amaçlayan modeldir (Karasar, 2006).

**Veri Kaynaklarının Seçim Kriterleri**

Bu araştırmanın veri kaynaklarını belirlemek amacıyla bazı kriterler belirlenmiş, bu kriterler aşağıda sunulmuştur.

- 2012-2023 yılları arasında yayımlanan çalışmalar,
- Lisansüstü ve araştırma makalesi olarak yayımlanmış çalışmalar,
- Dergi Park, Google Akademik ve Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) Tez Merkezinde yer alan tam metin çalışmalar,
- Türkiye'de sınıf eğitimi alanında yaratıcı düşünme becerisine yönelik yapılan çalışmalar.

- Araştırmanın veri kaynağını oluşturan çalışmalar çoğunlukla Türkçe seçilmiştir ancak veri kaynağında İngilizce yayımlanmış çalışma da bulunmaktadır.

**Verilerin Toplanması ve Analizi**

Bu araştırmada verilerin analizinde betimsel içerik analizinden faydalanılmıştır. Betimsel içerik analizi, belirli bir konuya ilişkin yapılan çalışmaların ele alınarak eğilimlerinin ve araştırma sonuçlarının betimsel bir boyutta değerlendirmesini kapsayan sistematik çalışmalardır (Çalık ve Sözbilir, 2014). Araştırmada veri seti oluşturulurken "yaratıcılık" ve "yaratıcı düşünme" anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Veriler, YÖK Tez Merkezi, Dergi Park ve Google Akademik arama motoru kullanılarak toplanmıştır.

Araştırmayı oluşturan çalışmalar detaylı bir şekilde okunmuş ve derinlemesine analiz edilmiştir. Araştırma problemlerine göre incelenmiş, her bir temaya göre kodlanmıştır. Veri kaynağını oluşturan çalışmalar kolaylık açısından A1, A2… şeklinde kodlanmıştır. Araştırmada incelenen yaratıcı düşünme çalışmaları Ek-1 olarak verilecektir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu bölümde araştırmanın bulgularına göre sonuçlar tartışılmıştır. Bu araştırmada, Türkiye'de 2012-2023 yılları arasında sınıf eğitimi alanında yapılan yaratıcı düşünme becerisine yönelik çalışmaların daha çok yüksek lisans ve araştırma makalesi olarak yayımlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, yaratıcı düşünme becerisine yönelik çalışmaların son yıllarda artış göstermesiyle açıklanabilir. Araştırmada, Türkiye'de 2012-2023 yılları arasında sınıf eğitimi alanında yapılan yaratıcı düşünme becerisine yönelik çalışmaların daha çok karma araştırma yöntemiyle desenlendiği sonuçlar arasındadır. Karma araştırma yöntemi, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin avantajlı taraflarını destekleyen bir anlayışa sahiptir (Baki ve Gökçek, 2012). Bu durumdan dolayı yaratıcı düşünme becerisine yönelik çalışma yürüten araştırmacılar karma araştırma yöntemini tercih etmiş olabilir. Yaratıcı düşünme çalışmaları katılımcı gruplarına göre analiz edildiğinde, sınıf eğitimi alanında katılımcı grubu olarak en fazla ilkokul 4.sınıflarda çalışıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, ilkokulda küçük seviyelerde öğrenim gören öğrencilerin somut düşünme seviyesinde olmasıyla açıklanabilir. Araştırmada, Türkiye'de sınıf eğitimi alanında yapılan yaratıcı düşünme becerileri çalışmalarında veri toplama aracı/tekniği olarak en fazla Torrance Yaratıcı Düşünce Testi (1966)'nden faydalanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Kullanılan testin ardından en fazla başvurulan diğer bir veri toplama aracı/tekniği ise katılımcılarla yapılan görüşmelerdir. Alanyazın incelendiğinde, yaratıcı düşünme becerilerinin farklı yöntem ve tekniklerle ele alındığı görülmüştür. Deveci ve Aydız (2019) yaratıcı düşünme becerisinin gelişiminde etkili olan pek çok farklı yaklaşım, yöntem ve tekniklerin olduğunu çalışmalarında belirtmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler**: Üst düzey düşünme, yaratıcılık, yaratıcı düşünme, sınıf eğitimi

**Kaynakça**

Bal, B. (2014). Türkçe dersi öğretim programlarında yaratıcı düşünme. *Turkish Studies Dergisi, 9*(9), 247-257.

Bayındır, N. (2013). *Çocuklarda yaratıcılık ve geliştirilmesi.* Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.

Baki, A., & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(42), s. 1-21.

Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. Eğitim ve Bilim Dergisi, 39(174), 33-38. doi:10.15390/EB.2014.3412

Çelik, B. B., & Dikmenli, Y. (2021). Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı ve yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi, 5*(1), 46-65. https://doi.org/10.15659/ankad.v5i1.101

Deveci, İ. & Aydız, M. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerinin öğretim programındaki yaşam becerilerinin kazandırılmasına ilişkin görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi, 11*(1), 164-186. https://doi.org/10.24315/tred.693345

Gök, B., & Erdoğan, T. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44.

Karasar, N. (2006). Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar ilkeler teknikler. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Polat, M. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Adıyaman Üniversitesi. YÖK Ulusal Tez Merkezi'nden 11/08/2023 tarihinde alındı.

Türk Dil Kurumu. (2015). *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. https://sozluk.gov.tr/ adresinden 11/08/2023 tarihinde alındı.

Torrance, E. (1974). *Torrance test of creative thinking. verbal tests forms a and b.* Bensenville: Scholastic Service Inc.

# Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerin Dinleme ve Konuşma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

Sena Nur Kutluboğa
Gazi Üniversitesi

Pınar Bulut
Gazi Üniversitesi

**Problem Durumu**

Beceri en yalın anlamıyla *"Kişinin yatkınlık ve öğrenimine bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği, maharet."* olarak tanımlanmaktadır (TDK, *02.07.2023 tarihinde erişilmiştir*.). Öğretim programlarına bakıldığında ortak paydanın yetkin bireyler yetiştirmek olduğu görülmektedir (MEB,2019). Bu çerçevede okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini aktif kullanan bireyler yetiştirilmesi hedeflenmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ilk kez dört beceride Türkçe dil sınavı pilot çalışması uygulanmıştır. Uygulama sonucunda katılım gösteren öğrencilerin konuşma ve dinleme alt testlerinde okuma ve yazma alt testlerine kıyasla daha başarılı olduklarına ulaşılmıştır (MEB,2020).

Akyol (2006)'ya göre öğretmenlerin, ilkokula başlayan öğrencileri dinlemeyi bilerek sınıfa geldiklerini düşünmeleri, dinleme becerisinin kazandırılması noktasında ihmale neden olmaktadır. Dinleme kişinin karşı tarafta anlatmak istediğini anlamak üzerine amaçlı ve odaklı yapılan bir eylemdir (Demirel, 2002; Akyol,2006). Bu nedenle işitme ve dinleme kavramlarını birbirine karıştırmamak gerekir. Çevremizden gelen seslerin duyulması ile işitme gerçekleşmiş olur. Gelen sesleri amaçlı bir şekilde ayırarak bir noktaya yoğunlaşılması ile dinleme gerçekleşir (Şahin ve Aktar, 2020). Demirel (2002), bireyin varoluşundan itibaren konuşmayı iletişim kurma aracı olarak kullandığını belirtir. Sever (2004), çocukların okula birtakım konuşma becerilerini edinerek geldiklerini bunun yanında okul ortamında konuşma becerileri yetkinleşmiş bireyler yetişmesi yönünde çalışmalar yapılmasını vurgular.

Nitekim dil becerileri üzerine yapılan çalışmaların sonuçları incelendiğinde (Türkel,2012; Çerçi,2015; Benzer ve Ünsal,2019; Ayten ve Hatipoğlu,2021; Dilekçi,2022; Kırnık,2022), okullarda dinleme ve konuşma becerilerinin ölçme ve değerlendirilmesinde alternatif yaklaşımlara gereksinim olduğu belirtilmiştir. Dil becerilerinin ölçme ve değerlendirilmesinde beceriye uygun araçlar kullanılması öğretmenlerden beklenmektedir (Göçer,2014). Buradan hareketle çalışmanın, sahada görev alan sınıf öğretmenlerinin dinleme ve konuşma becerilerini ölçme ve değerlendirilmesinde nasıl bir yol izlediklerini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu tespit sınıflardaki dinleme ve konuşma becerilerini edindirme süreci hakkında bilgi vermenin yanında öğretmenlerin bu becerileri ölçme ve değerlendirmede hangi araçlara başvurduğu hakkında da bilgi verecektir. Alanyazın incelendiğinde doğrudan dinleme ve konuşma becerilerinin ölçme ve değerlendirmesine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerine ilişkin çalışmaya rastlanılmamıştır.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1.Sınıf öğretmenlerinin dinleme becerilerini ölçme ve değerlendirme süreçleri nasıldır?

2. Sınıf öğretmenlerinin konuşma becerilerini ölçme ve değerlendirme süreçleri nasıldır?

**Yöntem**

Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada, nitel araştırma yönteminden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması incelenen konu hakkında araştırmacının derinlemesine bilgi edinmesine olanak sağlar (Yıldırım ve Şimşek,2018). Araştırmanın örneklemine amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme ile ulaşılmıştır. Kartopu örnekleme, aynı konumda bulunan araştırma problemi ile ilişkili olabilecek kişilere ulaşılmasında etkilidir (Bal,2016). Bu amaçla araştırmacılar tarafından, öğretmenlerin sınıflarında dinleme ve konuşma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik hangi yöntem ve araçları kullandıklarını tespit etmek amacıyla alanyazın taraması yapılmış bu doğrultuda açık uçlu soru formu hazırlanmıştır. Veri toplama aracının ilk kısmında öğretmenin yaş, cinsiyet, şehir, mesleki kıdem, eğitim durumu, sınıf bilgisi, sınıf mevcudu gibi değişkenleri içeren demografik bilgilerinin toplanması amaçlanmıştır. İkinci kısımda ise araştırma sorusu doğrultusunda öğretmenlerin dinleme ve konuşma becerilerini ölçme ve değerlendirme süreçlerine dair 8 sorudan oluşan açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Hazırlanan sorular alan uzmanı görüşüne sunulmuş, uzman görüşü doğrultusunda düzenlemeler yapılarak sahada görev yapan 2 sınıf öğretmenine pilot uygulama yapılmıştır. Kartopu örnekleme ile 35 sınıf öğretmeninin görüşü alınmıştır. Katılımcı öğretmenlerin 28'i kadın, 7'si erkektir. Öğretmenlerin eğitim durumuna bakıldığında 23 kişi Lisans, 11 kişi Yüksek Lisans ve 1 kişi de Doktora mezunu olduğunu belirtmiştir. Araştırmada elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi birbirine benzeyen verilerin kodlanarak kategoriler oluşturulmasına olanak sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmanın problem durumu sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri olup bu bağlamda veri toplama ve değerlendirme yapılmıştır. İçerik analizi ile incelenen veriler sonucunda sınıf öğretmenlerinin en çok Türkçe ve Hayat Bilgisi derslerinde dinleme becerisinin ölçme ve değerlendirmesini yaptıklarını, konuşma becerisinin ölçme ve değerlendirilmesinde de Türkçe ve Hayat Bilgisi derslerini tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenleri dinleme becerisinin ölçme ve değerlendirmesinde "ders kitapları, dinleme metinleri, akıllı tahta, video, sunum, gözlem, rubrikler, dereceli puanlama anahtarları gibi araçlara başvurduklarını belirtmişlerdir. Konuşma becerisinin ölçme ve değerlendirmesinde ise konuşma metinleri, akıllı tahta, sunum, mikrofon, kayıt cihazı, dereceli puanlama anahtarı gibi araçlara başvurduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu araçları seçerken dikkat ettikleri noktalar ise "öğrenci seviyesine uygunluk, kazanıma uygunluk, kolay ulaşılabilirlik, geçerlik- güvenirlik, teknolojik özellikler gibi faktörlerin etkili olduğu yönündedir. Sınıf öğretmenleri dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik sınıf içerisinde metin okuma, drama çalışmaları, eksik bırakılan şarkı-şiir tamamlama gibi etkinliklere yer verdiklerini, konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik ise hazırlıklı-hazırlıksız konuşma, drama, münazara gibi etkinlikler ile destekledikleri belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan 35 öğretmen arasında 2 öğretmen bu becerilerin ölçme ve değerlendirmesinde araç ve etkinliğe başvurmadıklarını belirtmişlerdir. Bu araştırma dinleme ve konuşma becerilerinin ölçme ve değerlendirmesinde kullanılacak araçları ve becerilerin geliştirilmesinde kullanılan etkinlikleri içermesi yönünden sınıf öğretmenlerine katkı sağlayacaktır.

**Anahtar Kelimeler**: Dinleme becerisi, konuşma becerisi, ölçme ve değerlendirme, sınıf öğretmeni

**Kaynakça**

Akyol, H. (2006*). Türkçe öğretim yöntemleri*. Kök Yayıncılık, Ankara.

Ayten, B. K., ve Hatipoğlu, B. (2021). Türkçe Dersinde Konuşma Eğitimine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri1. *Journal of History School (JOHS)*.

Bal,H. (2016). *Nitel araştırma yöntem ve teknikleri: (uygulamalı-örnekli).* Sentez yayıncılık.

Benzer, A., ve Ünsal, F. (2019). Konuşma öğretiminin program ve ders kitabı ekseninde uygulamaya yansıması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *7*(3), 647-662.

Çerçi, A. (2015). Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri. *Uluslararası sosyal ve eğitim bilimleri dergisi*, *2*(4), 186-204.

Demirel, Ö. (2002). *Türkçe öğretimi*. Pegem A Yayıncılık.

Dilekçi, A. (2022). Türkçe Öğretmenlerinin Dil Becerileri ile İlgili Uygulamaları ve Yeterlikleri. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, (54), 1016-1029. DOI: 10.53444/deubefd.1104084

Göçer, A. (2014). *Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme*. Pegem.

Kırnık, D. İlkokul Öğrencilerinin Dinleme/İzleme Becerilerinin Geliştirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *TRB2-ICES*, 55.

Millî Eğitim Bakanlığı (2019). Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar). Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). Dört beceride Türkçe dil sınavı: pilot çalışma sonuçları (Yayın no. 11). https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_01/20094146_dort_beceride_turkce_dil_sinavi_ocak_2020.pdf

Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Anı Yayıncılık.

Şahin, A., ve Aktar, S. (2020). Dinleme Tür ve Yöntemleri. *İçinde M.N Kardaş (Editör), Dinleme Eğitimi*, 243-260.

TDK (Türk Dil Kurumu). Genel açıklamalı sözlük. https://sozluk.gov.tr/ adresinden 02.07.2023 tarihinde alınmıştır.

Türkel, A. (2012). Dinleme eğitimine ilişkin teknikler ve değerlendirmeleri. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, (34), 128-141 https://dergipark.org.tr/en/pub/deubefd/issue/25115/26515

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı) Ankara: Seçkin Yayınları.

# Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sözlü Tarih Uygulamaları

Kübra Babacan
Ankara Üniversitesi

Serdar Malkoç
Ankara Üniversitesi

**Problem Durumu**

Sözlü tarih, belli bir konu hakkında, o konuyu yaşamış kişi ya da kişilerle konuyla ilgili yapılan ve kaydedilen görüşmeler sonucu ortaya çıkan bilgileri sistemli hale getirme, analiz etme, yorumlama, değerlendirme, inceleme ve rapor etme sürecidir (Neyzi, 2009). Sosyoloji, antropoloji, tarih, iletişim gibi farklı disiplinler tarafından kullanılan sözlü tarih yakın geçmiş zamanda yaşanmış olaylara odaklanabilmektedir (Danacıoğlu, 2007). Eğitim alanında ise 2004-2005 sonrası program revizyonları ile birlikte ilköğretim ve ortaokul düzeylerinde kullanılmaya başlanmıştır. Özellikle Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde öğrencilerin somut öğrenme deneyimleri kazandırmak amacıyla yakın çevrelerinden yola çıkarak araştırma yapmaları hedeflenmektedir. Öğrencilere sosyal ve tarihi olguları daha iyi anlamalarını sağlamak, kronolojiyi algılatmak, tarihsel düşünme becerisi kazandırmak ve geçmiş-bugün-gelecek arasında köprü kurmalarını kolaylaştırmak amacıyla kullanımı teşvik edilmektedir (MEB, 2018). Sözlü tarih çalışması öğrencinin günümüzdeki toplumsal ve kültürel yapısındaki çeşitliliğin bir zenginlik olduğunu kavraması, öğrencinin bu çeşitlilik içerisindeki farlılıklara karşı hoşgörülü olması sağlanmak istenir. (Demircioğlu, 2010, s. 18). Ayrıca öğrencilerin, araştırma, eleştirel düşünme, soru sorma, mukayese edebilme, veri elde etme, verileri analiz etme, yorum yapma, gözlem, organizasyon, sosyal ve kişilik becerilerini geliştirir (Demircioğlu, 2010, s. 105).

2018 Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Programı incelendiğinde farklı sınıf düzeylerinde ilgili kazanımları görmekteyiz. "*HB.3.2.1. Aile büyüklerinin çocukluk dönemlerinin özellikleri ile kendi çocukluk döneminin özelliklerini karşılaştırır*." Sosyal Bilgiler Kültür ve Miras öğrenme alanında ise "*SB.4.2.1. Sözlü, yazılı, görsel kaynaklar ve nesnelerden yararlanarak aile tarihi çalışması yapar. SB.4.2.2. Ailesi ve çevresindeki millî kültürü yansıtan ögeleri araştırarak örnekler verir. Yakın çevresinde yer alan bir müze, cami, türbe, köprü, medrese, kervansaray gibi tarihî bir mekân gezisi ya da sözlü tarih veya yerel tarih çalışmaları yapılır. SB.4.2.3. Geleneksel çocuk oyunlarını değişim ve süreklilik açısından günümüzdeki oyunlarla karşılaştırır. SB.4.2.4. Millî Mücadele kahramanlarının hayatlarından hareketle Millî Mücadele'nin önemini kavrar. Kazanım biyografi öğretimi bağlamında ele alınır."* gibi kazanımlar göze çarpmaktadır. Elbette sözlü tarih öğretmenlerin uygulamanın iyi yürütülebilmesi için bilgi ve becerileri sahibi olmalarını gerekli kılmaktadır. Çünkü sözlü tarih araştırmalarında uygulayıcıların takip etmesi gereken bazı prosedürler bulunmaktadır. Sözlü tarih yöntemi uygulama öncesi hazırlık süreci, uygulama süreci ve uygulama sonrası süreç olmak üzere üç bölüme ayrılmaktadır (Demircioğlu, 2015). Uygulama öncesi hazırlık sürecinde yapılacak işlemler öğrencilerin sözlü tarih hakkında bilgilendirilmesi, sözlü tarih çalışmasının amacının belirlenmesi, sözlü tarih konusunun belirlenmesi, kaynak kişileri seçme kriterlerinin belirlenmesi ve görüşme sorularını hazırlama eğitimi verilmesi biçiminde ifade edilebilir (Demircioğlu, 2015).

Literatür incelendiğinde Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi Dersi kapsamında çeşitli uygulamalar göze çarpmaktadır (Dere, 2017; Sarı, 2007/2002; İncegül, 2010; Kaya, 2013; Özer, 2012; Temir, 2015; Öztaşçı, 2017). Söz konusu uygulamalar sözlü tarih yönteminin avantajlarını öne çıkarmaktadır. Uygulamalar öğrencilerin sözlü tarih ile bilgi ve becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Hayat Bilgisi dersi yapılan çalışmalarda ise öğrencilerin yakın çevresindeki somut olmayan kültürel miras ögelerini tanımalarını sağladığını değişim ve sürekliliği algılattığını göstermektedir (Dere ve Emeksever, 2018; Capul, 2020). Genel olarak öğretmenlerin sözlü tarih çalışmasını Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Dersinde kullanımını olumlu görmektedir (Güllühan & Bekiroğlu, 2022).

Öğretmen adayları ile yapılan çalışmalarda ise öğretmen adaylarının olumlu görüş bildirdikleri (Dündar, 2017) ancak öğretmen adaylarının sözlü tarih yöntemini lisans eğitimlerinde yeterince deneyimlemedikleri anlaşılmaktadır (Beldağ ve Balcı, 2017). Dolayısıyla öğretmen adaylarının sözlü tarih uygulamalarını bizzat deneyimlediği çalışmalara gerek duyulmaktadır. Bu araştırma sınıf öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde sözlü tarih uygulamalarını odaklanmaktadır. Bu amaçla öğretmen adaylarının sözlü tarih uygulamasını kullanma ve sonuçlarını değerlendirme biçimleri analiz edilecektir. Bu kapsamda şu sorulara yanıt aranacaktır:

1. Öğretmen adayları sözlü tarih için ne tür hazırlıklar yapmışlardır?
2. Sürecin yürütülmesinde takip ettikleri ilkeler nelerdir?
3. Karşılaştıkları güçlükler ve sorunlar nelerdir?

**Yöntem**

Bu araştırmada temel nitel araştırma deseniyle sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının yaptığı sözlü tarih uygulamaları ve uygulama ile ilgili görüşlerine başvurularak sözlü tarih uygulaması deneyimlerine odaklanılmıştır. Creswell (2017) nitel araştırmanın sosyal ya da beşeri bir probleme bireylerin veya grupların atfettiği anlamları keşfetme ve anlamaya yönelik bir yaklaşım olduğunu ifade etmiş ve araştırma sürecinin; soruların ve işlem basamaklarının geliştirilmesi, genellikle

katılımcıların kendi ortamlarından veri toplanması, özel durumlardan genel temalara ulaşılarak tümevarımsal veri analizi yapılması ve araştırmacının verilerin anlamını yorumlama aşamalarını kapsadığını belirtmektedir (s.4).

**Katılımcılar**

Araştırmanın çalışma grubu Ankara'da bir devlet üniversitesinde Sınıf Öğretmenliği programında öğrenim gören 3. sınıf olmak üzere toplam 12 öğretmen adayından oluşmaktadır.

**Veri Toplama Aracı ve Uygulama**

Katılımcıların çalışma kapsamında hazırladıkları sözlü tarih uygulamaları ve öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Görüşmeler esnasında ses kaydı alınmıştır. Görüşme formu üç ana temaya hitaben hazırlanmış olup beş açık uçlu sorudan oluşmuştur.

Görüşme formu alan yazın taraması doğrultusunda araştırmacı tarafından hazırlanmış ve iki alan uzmanının görüşlerinden yararlanılmıştır. Görüşme formunda "Sözlü tarih çalışmanda sorularını nasıl hazırladın? Yönergeyi dikkate aldın mı? Soruları hazırlarken neleri dikkate aldın? Soruları hazırlama sürecini anlatır mısın?", "Bu çalışmayı yaparken karşılaştığın güçlük ve zorluklar neler oldu? Bu çalışmayı yaparken en çok nerede zorlandın?" gibi sorulara yer verilmiştir.

**Verilerin analizi**

Görüşmede elde edilen veriler "voice to text" programları kullanılarak yazıya aktarılmıştır. Yazılı hale getirilen veriler, tema ve anlamları belirlemek için içerik analizine tabi tutulmuştur.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

1. Öğretmen adaylarının sözlü tarih yaptığı hazırlıklara ilişkin bulgular

Ö2, "*Hazırladığım sözlü tarih çalışmasında, çalışmamın verimli ve güzel olabilmesi için soracağım sorulardan öncelikle bana verilen kazanım hakkında bir takım alan yazı çalışmaları gerçekleştirdim. Bu çalışmalar doğrultusunda konu hakkında bilgi sahibi olmaya çalıştım. Topladığım bu bilgiler ve hocamızın bize verdiği yönerge doğrultusunda sorularımı oluşturmaya çalıştım. Ayrıca bana verilen konuyu incelediğimde röportaj yapacağım bireyin yaşça büyük olması gerektiği için soruları bu düzeye göre hazırlamaya çalıştım. Soruları hazırlarken öncelikle boş bir A4 kağıdına aklıma gelen ilk soruları yazdım. Daha sonra yazdığım bu sorulara yaptığım alan yazı çalışmaları neticesinde birtakım sorular ekleme ve çıkarmalar yaptım. Bu soruları hazırlarken anlatıcının yönlendirilmemesine, açık ve net olmasına, kısa kısa yanıtlar vermesinden ziyade daha geniş açıklamasını sağlayabilecek sorular hazırlamaya dikkat ve önem göstermeye çalıştım. Son olarak da bu soruları hazırlarken tarafsız olmaya dikkat ettim."*

2. Öğretmen adaylarının sürecin yürütülmesinde takip ettikleri ilkelere ilişkin bulgular

Ö6, "*Ben hazırladığım sorular sonucunda değişim ve sürekliliği algılamak için gerekli olan beceriyi ortaya çıkardığını düşünüyorum. Öğrencilere tarihi olayları ve süreçleri bizzat tanıklarıyla veya bu olaylara yakın kişilerle yapılan röportajların öğrenmek ve söz konusu beceriyi kazandırmasında yeterli olduğunu düşünüyorum. Son olarak söz konusu beceriyi kazanmasını konusunda şunları söyleyebilirim. Gerek kişisel deneyimlerin yakalanması gerekse bağlantı kurma gibi noktalarda hazırladığım sözlü tarih çalışması değişim ve sürekliliği algılama becerisini kazanmaya yardımcı oluyor.* "

3. Öğretmen adaylarının sözlü tarih uygulaması sürecinde karşılaştıkları güçlükler ve sorunlara ilişkin bulgular

Ö1," *Röportaj yaptığım kişinin yaşça benden büyük olması beni zorlayan problemler arasında yer almaktadır. Çünkü ön hazırlık ve soru metinlerinin hazır olmasına rağmen; soru muhatabı kişinin bağlamdan koparak işi kendi anı çalışmasına dökmesi, sorularıma bazen net cevap alamama neden oldu. Bu zorluğun üstesinden sık sık soruyu vurgulayarak geldim.*

*Geçmiş ve şimdiki zaman arasında değişen durumların farkındalığına yönelik yapmış olduğum tahliller kişi özelinde etki uyandırmayan sıradan meseleler olarak karşıma çıktı. Ailenin küçük üyeleri üzerinden konuyu derinleştirip geçmiş ve günümüz arasındaki çocukluk serüveni üzerinden empati yoluyla işe yarar cevaplar alabildim. Bu soru- cevap sürecinin; anlama, yorumlama ve cevap verme kısmı beni en zorlayan kısım oldu."*

Ö2, *"Bu çalışmamda soruları hazırlarken ve anlatıcı bulmada zorluklar yaşadım. Annem dışında farklı bir kaynak bulmaya çalışmıştım. Bulduğum kişiler de geçmiş yaşantıları hatırlamakta güçlük çektiler. Soruları hazırlarken ise çok kararsız kaldım yani soruların nitelikli veya kötü olacağı konusunda çok ikilemde kaldım. Çünkü, almak istediğim cevaplara karşılık net bir soru sorabildim mi?emin olamadım."*

Araştırmadan elde edilen görüşme verileri yazıya aktarılmış olup, analizler devam etmektedir. Araştırmanın diğer bulgularının kongrede ilgililerle paylaşılması planlanmaktadır.

**Anahtar Kelimeler**: Sözlü tarih yöntemi, sosyal bilgiler öğretimi, öğretmen adayları

**Kaynakça**

Beldağ, A. ve Balcı, M. (2017). Sosyal bilgiler öğretiminde sözlü tarih yönteminin kullanımı: Nitel bir çalışma. Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 9, 176 -189.

Cabul, E. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde sözlü tarih deneyimleri: Geçmişten günümüze bayramlar* (Doctoral dissertation, Sakarya Universitesi (Turkey)).

Creswell, J. W. (2017). Araştırma Deseni (Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları) [Research Design (Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches)]. *Çev. Ed. Selçuk Beşir Demir). Ankara: Eğiten Kitap*.

Danacıoğlu, E. (2007). Geçmişin İzleri Yanı Başımızdaki Tarih İçin Bir Kılavuz. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları .

Demircioğlu, İ. H. (2010). Tarih Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar. Ankara: Anı Yayıncılık

Dere, İ. (2017). Sosyal bilgiler derslerinde bir öğrenme ve öğretme yöntemi olarak sözlü tarih, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Lisans Tezi), Uşak

Dere, İ., & Emeksever, A. (2018). Hayat bilgisi derslerinde sözlü tarihle kültürel mirasın öğretimi. *Gelecek Vizyonlar Dergisi, 2*(4), 40-47.

Dündar, Ş. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyal bilgiler dersinde bir öğretim yöntemi olarak sözlü tarih hakkındaki görüşleri. İlköğretim Online, 16(4), 1621-1643 DOI: 10.17051/ilkonline.2017.342981

Güllühan, N. Ü., & Bekiroğlu, D. (2022). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde yerel ve sözlü tarih: Tarihi anlamlandırmak. The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences, 8(1), 17-30.

İncegül, S. (2010). Sosyal bilgiler dersinde örnek bir sözlü tarih uygulaması, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

Kaya, M. (2013). Sosyal bilgiler dersinde kullanılabilecek bir öğretim yöntemi olarak sözlü tarih: Amaç, içerik, uygulama, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

Neyzi, L. (2009). "Ben Kimim?" Türkiye'de Sözlü Tarih, Kimlik ve Öznellik. İstanbul: İletişim Yayınları.

Özer, E. (2012). Sosyal bilgiler dersinde yerel ve sözlü tarih etkinliklerinin programlanması, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi), Konya.

Öztaşçı, C. A. (2017). Yerel tarih öğretim yöntemini sosyal bilgiler dersinde uygulamaya koymak: Bir eylem araştırması, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

Sarı, İ. (2002). Sosyal bilgiler dersi tarih ünitelerinde bir yöntem olarak sözlü tarih, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

Sarı, İ. (2007). Sosyal bilgiler öğretiminde sözlü tarih etkinliklerinin öğrenci başarı, beceri ve tutumlarına etkisi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

# Kadına Yönelik Şiddetin Engellenmesinde Okullarda Bir Eğitim Aracı Olarak İmge Tiyatrosunun Kullanımı

Muharrem Demirdiş
Ankara Üniversitesi

Melike Sare Ünal
MEB

Zeynep Ece Akay
MEB

**Problem Durumu**

Şiddet, insanlığın var olduğu ilk günden itibaren süregelmiş bir olgu olup Dünya Sağlık Örgütünün tanımıyla "fiziksel güç veya iktidarın kasıtlı bir tehdit veya gerçeklik biçiminde bir başkasına uygulanması sonucunda maruz kalan kişide yaralanma, ölüm ve psikolojik zarara yol açması ya da açma olasılığı bulunması" dır. (WHO, 2023) Şiddet kavramı zamana bağlı olarak ve toplumdan topluma farklılık gösterebilmektedir. Toplumlarda teknolojik, ekonomik, kültürel açıdan ilerlemeler söz konusu olsa da şiddet ortadan kalkmamakta ve şekil değiştiren bir olgu olarak varlığını sürdürmektedir. (Yöyen, 2017) Şiddet kabaca fiziksel, duygusal (psikolojik), ekonomik ve cinsel şiddet olarak tasnif edilmiştir. (TÜBİTAK, 2023) Günümüzdeki gelişmelerle birlikte siber şiddetin de buna eklendiğini söyleyebiliriz (Polat, 2017). Fiziksel şiddet, insan gücü veya bir araç kullanarak bir başka kişinin beden bütünlüğüne zarar vermek olarak tanımlanmaktadır. (Akkaş ve Uyanık, 2016) Psikolojik şiddet, kişinin ruh sağlığını tehdit eden aşağılama, küçümseme, hakaret etme gibi davranışları içeren şiddet türüdür. Kişinin para kazanmasının engellenmesi, kazandığı paraya el konulması veya zorla çalıştırılması gibi durumlar ekonomik şiddet olarak tanımlanmaktadır. (Adalet Bakanlığı, 2023) Cinsel şiddet ise kişinin cinsel içerikli söylemlerde bulunmak, cinsel olarak ilişkiye zorlanması, istismara uğranması ve çocuk yaşta evlendirilme gibi durumlardır (Ünlü, Bayram, Uluyağcı & Baycu, 2013).

Şiddete maruz kalan gruplar içerisinde kadınlar önemli bir çoğunluğu oluşturmaktadır; kadına yönelik şiddetin toplumsal etkileri ise oldukça büyüktür. (Çalışkan & Çevik, 2018). Kadına yönelik şiddet, Dünya Sağlık Örgütünün tanımıyla cinsiyet ayrımcılığına dayalı, kadını ruhsal, fiziksel, cinsel ve ekonomik anlamda inciten, zarar veren ve kişide geçici veya kalıcı etkiler bırakması veya bırakma olasılığının bulunması yüksek bir şiddet türü olarak tanımlanmaktadır (Yanık, Hanbaba, Soygür, Ayaltı & Doğan, 2014). Kadına yönelik şiddet sadece bir şiddet türü olmamakla beraber en temelinde bir insan hakları ihlalidir (Çalışkan ve Çevik, 2018).

Eğitimde tiyatro, çocuk ve genç izleyicilere yönelik teatral ve/veya dramatik etkinlikler olarak tanımlanmaktadır. 1930'lu yıllara uzanan ilk kavramsal tartışmalar (Aita, 2009, s.66; O'Toole, 1976, s.10) da bu bakış açısını destekler niteliktedir. Tiyatro oyunlarının eğitimsel yönünün öğretmenler ve profesyonel tiyatro sanatçıları tarafından irdelendiği eğitimde tiyatro; üniversiteler ve okullardaki tiyatro çalışmaları, çocuk ve gençlik tiyatrosu gibi etkinlikleri tanımlayan kapsayıcı bir terim olarak ön plana çıkmaktadır (Nicholson, 2009, s.18). 1960'lı yıllarda Belgrad eğitimde tiyatro grubu ile yeni bir anlama bürünen kavram, karşılıklı pedagojik etkileşimlerin olduğu etkinlikler özgün bir boyut kazanmıştır (Jackson, 1980).

Augusto Boal, Brezilyalı bir tiyatro yönetmeni, tiyatro eğitmeni, yazar, oyun yazarı, aktivist ve politikacıdır (Katsaridou ve Vío, 2015; Gürsel Bilgin, 2022). Augusto Boal, 1931'de Rio de Janeiro'da doğmuştur. Augusto Boal, Ezilenlerin Tiyatrosu ile toplumu ve dünyayı dönüştürmeyi, demokratikleştirmeyi amaçlamıştır ve Boal'e göre tiyatronun asıl amacı pedagojidir (Simões, 2007). İmge (İmaj) tiyatrosu da Augusto Boal'in geliştirdiği tiyatro formlarından biridir. İmge tiyatrosunda, sözcüklerin kullanımından vazgeçilir ve algılamanın diğer boyutları geliştirilir. İmge tiyatrosunda bedenler, görseller, objeler, renkler vb. kullanılır. İmge tiyatrosunda, sözcüklerin gerçeklikle doğrudan ilişkisi olmayan kâğıt üzerindeki seslerini ve işaretlerini gösteren sembolik dilini kullanmak yerine, yani gerçekliği sözcüklere dökmek yerine, gösteren ve gösterilen ayrılmaz, gerçeklik bedenle kurulur (Boal, 2008 ve 2014). İmge Tiyatrosunda seyircinin eyleme doğrudan katılması gerekir. Seyirciden katılımcıların tartışmak istediği, herkesin ilgi duyduğu belirli bir tema hakkında görüşlerini ifade etmeleri istenir. Dolaysıyla herkes tarafında kabul edilen bir sorun, oyuncuların bedenleri ile heykelleştirilir (Boal, 2014). İmge Tiyatrosunda üç aşama vardır: Güncel İmge, İdeal İmge, Geçiş İmgesi. İlk olarak güncel imge oluşturulur, bu imge ezilme durumunu yansıtan imgedir. İkinci olarak ezilme durumunun ortadan kalktığı ideal imge oluşturulur. Üçüncü olarak da güncel imgeden ideal imgeye nasıl geçileceğine ilişkin sorular çerçevesinde bir geçiş imgesi oluşturulur (Boal, 2014). Bu imge oluşumları seyirci-oyuncularla birlikte yürütülür, dolayısıyla burada açığa çıkan eleştirel diyalogdur. Bu diyaloğun aynı zamanda diyalektik diyalog olduğu iddia edilebilir.

**Yöntem**

A/r/tografi yeni bir metodolojidir. Adlandırmadaki **a**, artist/ **r**, researcher/ **t**, teacher'dır. A/r/tografi, sanat ve eğitimi bir arada düşünen sanat uygulaması temelli bir araştırma yaklaşımıdır. Araştırma eylemleri olarak öğretme ve öğrenmenin eğitsel potansiyeli sanat aracılığı ile ortaya konulmaya çalışır. Diğer sanat temelli, sanatsal bilgiye dayalı ve estetik olarak tanımlanmış metodolojilerin yanı sıra anlamayı geliştirmek, derinleştirmek için ortaya çıkan sorgulama biçimlerinden biridir ve dünyayı tekrar araştırmanın bir yolu olarak sanata atıfta bulunur. A/r/tografi sanatsal pratiğe dayalı olmakla beraber pedagojik amaçlara sahiptir (Bedir Erişti, 2022) Bir araştırma yöntemi olarak a/r/tografinin kullanıldığı araştırmalarda araştırmacı kimliği ile sınırlandırılan sürece sanatçı kimliği, öğrenen ya da öğretici kimlikleri ile dahil olmak söz konusudur.

Bu çoklu roller arasındaki geçiş ve yeni ilişkisellikler daha kapsamlı bir araştırma sürecinin kapısını aralamaktadır (Bedir Erişti, 2022). Bu bağlamda a/r/tografik araştırmalarda sanata dayalı kimlikler, eğitime dayalı kimlikler ve araştırmacı kimlikleri bir araya gelir, bu kimliklerin uygulamalı temelli sanatsal deneyim sürecinde yaşam deneyimleri ortaya konulur.

Bu araştırmada kadına yönelik şiddetin engellenmesi ve bu konuda öğrencilerde bir bilinç, değişim ve farkındalık oluşturma noktasında okullarda İmge Tiyatrosunun kullanılabilirliği araştırıldığı ve araştırma verileri uygulama temelli bir sanat pratiği olan İmge Tiyatrosu aracılığıyla topladığı için a/r/tografik bir araştırmadır. Araştırmada, öğrencilerden ve bir öğretmenden oluşan araştırmacı grubu İmge Tiyatrosu etkinliğinde oyuncular olarak yer almıştır. Bu araştırmada Şekil 1'den de hareketle söylenirse eğitim-öğretim ortamında pedagojik amaçla gerçekleştirilen sanatsal bir uygulamadır, araştırmada uygulama odaklı bir araştırma süreci yürütülmüştür. Katılımcılar (seyirciler ve oyuncular) sanat eğitimi araştırması sürecinde sanat eğitimi deneyimini yaşamıştır.

**Çalışma Grubu**

Araştırmada, araştırmacıların eğitim-öğretime devam ettiği Ankara Yenimahalle BİLSEM'de etkinliğin yapıldığı tarih olan 4 Mart 2023 Cumartesi günü, 16.00-18.00 saatleri arasında uygun olan 35 öğrenci katıldığı ve bu öğrenciler herhangi bir ölçüt olmadan araştırmaya dahil oldukları için kolay ulaşılabilir durum örneklemesi ve rastgele/seçkisiz örnekleme yaklaşımı kullanılmıştır. Çünkü seçkisiz örnekleme evreni temsil edebilme büyüklüğüne sahip ve tamamen rastgele yöntemle seçilen örneklemdir. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesi örneklem ise hız ve pratiklik kazandırması için yakın ve erişilmesi kolay olan örneklemin seçilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırma kapsamında araştırmacıların da içinde yer aldığı bir İmge Tiyatrosu grubu oluşturulmuş ve 4 adet imge oluşturulmuştur, veriler bu imgeler aracılığıyla toplanmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu araştırmada kadına yönelik şiddetin engellenmesinde Augusto Boal'in İmge Tiyatrosu tekniklerinin birer araç kullanılıp kullanılamayacağını ortaya koymak amaçlanmıştır. Sanat anlayışının her dönemde değişebilirliğine ilişkin Turani (2011) "Her dönemde yönetimler, kendi bünyelerine uygun bir sanata gereksinim duymaktadırlar" ifadesini dile getirmektedir. Sanat anlayışının egemen güçler tarafından önemsendiği ve bu egemenliğin; sanatla buluşan alıcıyı edilgen kıldığını düşünen Augusto Boal'e göre ise tiyatro, bir silahtır. Bu nedenledir ki egemen sınıflar tiyatroyu sürekli olarak elde tutmaya ve bir hükmetme aracı olarak kullanmaya çabalamaktadırlar. Bunu yaparken "tiyatro" kavramının kendisini de değiştirmektedirler. Ancak tiyatro bir özgürleşme silahı da olabilir. Bunun için uygun teatral biçimlerin yaratılması gerekir (Boal, 2011).

Katılımcılardan alınan dönütlerle katılımcıların kadına yönelik şiddetin engellenmesinde, okullarda bir eğitim aracı olarak İmge Tiyatrosu'nun kullanılabileceği sonucuna varılmıştır. Katılımcılar İmge Tiyatrosu'nun görselliğinin, etkileşime izin vermesinin ve seyircilerin katılmalarına olanak tanımasının onu etkili kıldığını söylemiş, diğer teatral etkinliklere göre uygulanmasının daha pratik, daha ekonomik olmasının da okullarda bir eğitim aracı olarak kullanılabilirliğini arttırdığını ifade etmiştir; yani aynı zamanda seyirci, seyirci-oyuncu ve öğrenci olan katılımcılar İmge Tiyatrosunun eğitiminde kullanılması gerektiğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar, İmge Tiyatrosu'nun okullardaki sorunların tespiti ve çözümü noktasında katılımcı bir pratik olarak yaygınlaştırılması, geliştirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Okullarda sadece oturarak, düşünerek, yazarak ya da dinleyerek değil, bedensel devinim ve teatral tepkilerle, uygulayarak, deneyerek, katılarak sorunlara müdahil olmanın kem katılımcılığı hem de eşitlikçi düşünme biçimlerini ve pratiklerini arttıracağı ifade edilmiştir. Çalışmaya ilişkin öneriler ise şöyledir:

Çalışma daha geniş bir örneklem grubu ile yapılabilir. Çalışma halka açık bir ortamda yapılabilir. Çalışma farklı öğrenciler yapılabilir. Çalışma şiddet görmüş kadınlarla yapılabilir. Çalışmada İmge Tiyatrosu yerine başka tiyatro çeşitleri kullanılabilir.

**Anahtar Kelimeler**: Şiddet, kadına yönelik şiddet, imge tiyatrosu, eğitim, okulları

***Kaynakça***

Altınay A. ve Arat Y. (2008). *Türkiye'de Kadına Yönelik Şiddet*. İstanbul: Metis Yayınları

Akkaş, İ. ve Uyanık, Z. (2016). Kadına Yönelik Şiddet. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi,6*(1),32-42.

Bedir Erişti, S. D. ve Irwin, R. L. (2022). *A/r/tografi. Uygulama Tabanlı Araştırma Yöntemi.* Ankara: Pegem Akademi.

Boal, A. (2014). *Ezilenlerin Tiyatrosu.* (N. Hasgül, Çev.). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Çalışkan, H. ve Çevik, E. İ. (2018). Kadına Yönelik Şiddetin Belirleyicileri: Türkiye Örneği. *Balkan Sosyal Bilimler Dergisi,7*(14),218-233

Güneri Yöyen, E. (2017). Şiddet Türleri ve Kişilik Özellikleri. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi,1*(1), 35-50

Keser, N., & Narin, H. (2017). Sanat Temelli Bir Soruşturma Yöntemi: A/r/tografi. *HUMANITAS-Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(10), 193-203.

Kocacık F., & Çağlayan M. (2009) *Ailede Kadına Yönelik Şiddet: Denizli İli Örneği. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi 6*(2), 24-43

Polat, O. (2017). Şiddet. *Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi, 22* (1), 15-34.

Ünlü, S., Bayram, N., Uluyağcı, C. ve Bayçu, S. U. (2013). Kadına Yönelik Şiddet: Tv Dizilerinde Kadına Yönelik Şiddet Üzerine Bir Araştırma. *Selçuk İletişim,5* (4), 95-104 .

Yanık, A., Hanbaba, Z., Soygür, S., Ayaltı, B. ve Doğan, M. (2014). Kadına Yönelik Şiddet Davranışlarının Değerlendirilmesi: Türkiye'den Kanıt. *Electronic Journal of Vocational Colleges, 4* (4), 104-111

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* (12. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# Türkçe Konuşan Çocuklarda Okuma Başarısının Boylamsal Değişimi: Gizil Markov Modeli Analiz Sonuçları

Cevriye Ergül
Ankara Üniversitesi

Meral Çilem Ökçün Akçamuş
Ankara Üniversitesi

Seher Yalçın
Ankara Üniversitesi

Zeynep Bahap Kudret
Ankara Üniversitesi

Burcu Kılıç Tülü
Ankara Üniversitesi

Gözde Akoğlu
İzmir Katip Çelebi Ün.

**Problem Durumu**

Okuma becerileri, bilginin ediniminde ve akademik başarıda önemli bir rol oynamamaktadır. Bu beceriler, okur yazar toplumlarda bireylerin yaşam kalitesinde anahtar bir bileşen olarak ele alınmakta (Lerner ve Lonigan, 2016) ve buna bağlı olarak modern toplumlara tam katılımın önemli bir gerekliliği olarak karşımıza çıkmaktadır (Torppa vd., 2016) Alanyazında yer alan çok sayıda bulgu da, okulun ilk yıllarındaki okuma performansının ilerleyen yıllarda okuduğunu anlama, yazma ve matematik gibi alanlardaki başarıyı yordayan güçlü bir değişken olduğunu göstermektedir (Willoughby vd., 2019). Bu bağlamda, çocukların özellikle birinci sınıfta okumayı öğrenme sürecindeki başarısı oldukça önemlidir. Buna karşın, ilkokul yıllarında çocukların okuma becerilerinin gelişiminde farklılıklar görülebilmekte ve bazı çocuklar diğerlerinin gerisinde kalabilmektedir. Araştırma bulguları da bu durumu ortaya koymaktadır. Örneğin National Center for Education Statistics (2020), tarafından yayınlanan bir raporda dördüncü sınıf öğrencilerinin %34'ünün sınıf düzeyindeki çalışmaları yapacak yeterlilikte okuma yeterliliğine sahip olmadıkları ifade edilmektedir. Türkçe konuşan çocuklarda ise birinci sınıfa devam eden çocukların %34'ünün düşük okuma performansı gösterdiği ve bu çocukların %67'sinin ikinci sınıfta da düşük okuma performansı göstermeye devam ettiği bulunmuştur (Ergül vd., 2022).

Ülkemizde okuma ve yazma becerilerinin formel eğitimine ilkokul 1. sınıfta başlanılmaktadır. Okuma ve yazma becerilerinin gelişimi konusunda yapılan araştırmalar ise okuma güçlüklerinin ilkokul birinci sınıftan itibaren ortaya çıkmaya başladığını ve birinci sınıftaki okuma performansının büyük bir oranda ilerleyen sınıf düzeylerindeki okuma başarısını da etkilediğini göstermektedir (Ergül vd., 2022; Nordström, Jacobson ve Söderberg, 2015). Dolayısı ile okumayı öğrenmekte güçlük yaşayan çocukların ilerleyen yıllarda da büyük olasılıkla okuma problemleri yaşamaya devam ettikleri; başlangıçta okumada başarılı olan çocukların ise ilerleyen yıllarda da başarılı okuyucular olma olasılıklarının okumada düşük performans gösteren çocuklara göre çok daha yüksek olduğu söylenebilir (Snowling, Gallagher ve Frith, 2003). Bu durum Mathew etkisi olarak da ele alınmaktadır. Bu kapsamda ilk yıllarda okumayı öğrenmekte güçlük yaşayan çocuklar genellikle okuduklarını anlamadıkları için okumaktan keyif alamamakta ve bunun bir sonucu olarak da okumaya karşı olumsuz bir tutum geliştirmekte, dolayısıyla okumada başarılı olan akranlarına göre daha az okuma girişiminde bulunmaktadırlar (Leppanen, Aunola ve Nurmi, 2005). Bunun sonucunda ise daha az okuma deneyimi yaşamakta ve bu sınırlı deneyimlerin sonucunda da okuma becerilerinin gelişimi olumsuz yönde etkilenmektedir. Bu çocuklar okumada güçlük yaşadıkları için okuduklarını anlamakta da zorlanmakta, dolayısıyla öğrenememekte, keyif alamamakta ve bu durum bir döngü şeklinde devam etmektedir (Harlaar, Dale ve Plomin, 2007). Bununla birlikte, çocukların başlangıçta gösterdikleri performansın ilerleyen zamanlarda ne düzeyde değişim gösterdiği ile ilgili çalışmalar sınırlıdır. Yapılan ölçümlerde standardize araçlar kullanılması ise okuma başarısının değişim özelliklerine ilişkin sınırlı bilgiler vermektedir. Oysa bu tür bilgiler çocukların yaşadıkları okuma güçlüklerine yönelik müdahalelerin ne zaman uygulamaya konması açısından son derece önemli olmaktadır. Ayrıca Türkçe'nin ortografik özellikleri ve okumanın diğer ortografilere göre daha erken kazanılması nedeniyle okumadaki performansın değişim özelliklerinin diğer ortografilerde elde edilen sonuçlardan farklılaşması da olasıdır. Bu çerçevede boylamsal olarak yürütülen bu çalışmada birinci sınıftaki okuma başarısına göre oluşturulan grupların okuma başarılarının ikinci sınıfın sonuna kadar izlenerek a) birinci sınıf birinci dönemde okuma başarısı açısından düşük ve yüksek performans gruplarında olan çocukların aynı grupta kalma ve farklı performans gruplarına geçme yüzdelerinin belirlenmesi ve b) farklı performans gruplarına geçme yüzdelerinin cinsiyet değişkeninden etkilenme durumunun belirlenmesi amaçlanmıştır.

**Yöntem**

Araştırmanın katılımcıları, Türkiye'de Ankara ilinde 45 okuldan tesadüfi örnekleme yoluyla seçilmiş 292 çocuktan oluşmaktadır. Katılımcılar belirlenirken a) çocukların tipik gelişim göstermesi, b) herhangi bir yetersizlik tanısının olmaması, c) anadillerinin Türkçe olması ve d) okula düzenli olarak devam etmeleri ölçütleri göz önünde bulundurulmuştur. Bu ölçütleri karşılayan çocukların ebeveynlerine araştırmanın amacını ve veri toplama sürecini ayrıntılı olarak açıklayan bir katılım izin formu gönderilmiş, ailelerden araştırmaya katılım için gönüllülük esasına dayalı olarak onay alınmıştır. Katılımcıların anasınıfındaki (ilk veri toplama zamanındaki) yaşları, 64 ile 86 ay arasında ay arasında değişmektedir. Boylamsal desende planlanan bu çalışmada veriler, birinci sınıf birinci dönem (Z1), birinci sınıf ikinci dönem (Z2) ile ikinci sınıf birinci dönem (Z3) ve ikinci sınıf ikinci dönem (Z4) olmak üzere 4 zaman noktasında toplanmıştır. Bu araştırmada veri toplama araçları

olarak SED İndeksi Ebeveyn Bilgi Formu (Ergül ve Demir, 2017) ve Okuma Yazma Değerlendirme Bataryası (OYAB; Ergül, Ökcün-Akçamuş, Akoğlu, Kılıç-Tülü ve Demir, 2018) kullanılmıştır.

Verilerin analizinde Gizil Markov Modeli kullanılmıştır. Temellerini gizil sınıf analizinden alan Gizil Markov Modeller, hem gözlenen hem de örtük değişkenin kategorik olduğu araştırma verilerinin boylamsal analizi için kullanılmaktadır. Bu modeller, yanıt değişkeninin dağılımını etkileyen gizil bir sürecin varlığını varsayar. Bu model ile gözlemler farklı gizil statülere atanarak sınıflandırılabilmektedir (Bartolucci, Farcomeni & Pennoni, 2014). Gizil Markov modellerinde örtük statü olasılıkları, madde koşullu olasılıkları ve örtük geçiş olasılıkları olmak üzere üç temel parametre kullanılmaktadır. Örtük statü olasılıkları ölçüm alınan her zaman dilimi için tahminlenmekte ve ait olduğu zaman diliminde öğrencilerin örtük statüdeki yaygınlığını ifade etmektedir. Madde tepki olasılıkları, faktör analizindeki faktör yüklerine benzemekte ve örtük statü ile gözlenen değişkenin ilişkisini ifade etmektedir. Geçiş olasılıkları ise 1. zamanda A örtük statüsünde olan bir öğrencinin ilerleyen zaman dilimlerinde B örtük statüye geçme olasılığını ifade etmektedir. Boylamsal çalışmalarda en önemli ortak değişken zamanın kendisidir. Geçiş olasılıkları her zaman dilimi için ayrı ayrı hesaplanmak istendiğinden bu çalışmada zaman-heterojen latent markov model kullanılmıştır. İkinci aşamada, zamanla birlikte cinsiyet de ortak değişken (covariate) olarak analizlere dahil edilmiştir (Vermunt ve Magidson, 2016).

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmanın sonucunda katılımcıların a) örtük statü-1 (düşük okuma başarısına sahip olanların oluşturduğu grup) ve b) örtük statü-2 (iyi okuma başarısına sahip olanların oluşturduğu grup) olmak üzere iki guruba ayrıldıkları bulunmuştur. Z1 örtük statü-1'de olan bireyin Z2 de örtük statü-1'de olma olasılığının .79 olduğu bulunmuştur. Bu durumda örtük statü-1'den örtük statü-2'ye geçiş olasılığının da basitçe .21 olduğunu göstermektedir. Örtük statü-2'de (okuma başarısı zayıf olanların oluşturduğu grup) bireylerin aynı statüde kalma olasılığının ise .65 ve örtük statü-1'e geçiş olasılıklarının .35 olduğu bulunmuştur. Benzer bir biçimde Z2'de örtük statü-1'de olan bireylerin Z3'de örtük statü-1'de olma olasılığının .97 olduğu ve örtük statü-1'den örtük statü-2'ye geçiş olasılığının .03 olduğu görülmüştür. Örtük statü-2'deki bireylerin aynı statüde kalma olasılığının ise .85 ve örtük statü-1'e geçiş olasılıklarının .15 olduğu bulunmuştur. Son olarak Z3'de örtük statü-1'de olan bireyin Z4'de de örtük statü-1'de olma olasılığı .996 olduğu, örtük statü-1'den örtük statü-2'ye geçiş olasılığının ise basitçe .004 olarak görülmüş ve örtük statü-2'de gözlemlerin aynı statüde kalma olasılığının .95 ve örtük statü-1'e geçiş olasılıkları .05 olduğu hesaplanmıştır. Analizlere cinsiyet değişkeni dahil edildiğinde ise erken çocukların zamanlar arasında statüler arası değişiklik gösterme olasılıklarının kız çocuklara göre daha fazla olduğu belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar, okumada düşük başarı gösteren çocuklara yönelik müdahalelerin en erken dönemde uygulamaya konması gerektiği ve ikinci sınıfın müdahalelerin etkililiği açısından geç kalınmış bir sınıf düzeyi olduğu konusunda önemli bilgiler sunmaktadır.

**Anahtar Kelimeler**: Okuma başarısı, boylamsal gelişim, gizil markov modeli analizi

**Kaynakça**

Bartolucci, F., Farcomeni, A., & Pennoni, F. (2014). Latent Markov models: A review of a general framework for the analysis of longitudinal data with covariates. *TEST, 23,* 433–465.

Ergül, C., & Demir, E. (2017). SED indeks ebeveyn bilgi formu. Yayımlanmamış proje raporu.

Ergül, C., Ökcün-Akçamuş, M. Ç., Akoğlu, G., Kılıç, B., & Demir, E. (2021). İlkokul çocuklarına yönelik geliştirilmiş okuma yazma değerlendirme bataryasının (OYAB) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 9(*3), 740–770.

Ergül, C., Kudret, Z. B., Akoğlu, G., Ökcün-Akçamuş, M. Ç., Tülü, B. K., & Demir, E. (2022). Birinci ve ikinci sınıfta okuma becerilerinin gelişimi ve Matthew etkisi: Boylamsal bir çalışmanın sonuçları. *Milli Eğitim Dergisi, 51(*234), 939–966.

Harlaar, N., Dale, P. S., & Plomin, R. (2007). Reading exposure: A (largely) environmental risk factor with environmentally-mediated effects on reading performance in the primary school years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 48,* 1192–1199.

Leppanen, U., Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2005). Beginning readers' reading performance and reading habits. *Journal of Research in Reading, 28,* 383–399.

Lerner, M. D., & Lonigan, C. J. (2016). Bidirectional relations between phonological awareness and letter knowledge in preschool revisited: A growth curve analysis of the relation between two code-related skills. *Journal of Experimental Child Psychology, 144,* 166–183.

National Center for Education Statistics (2020). *Reading performance*. https://nces.ed.gov/programs/coe/pdf/coe_cnb.pdf

Nordström, T., Jacobson, C., & Söderberg, P. (2016). Early word decoding ability as a longitudinal predictor of academic performance. *European Journal Of Psychology Of Education, 31*(2), 175–191.

Snowling, M. J., Gallagher, A., & Frith, U. (2003). Family risk of dyslexia is continuous: Individual differences in the precursors of reading skill. *Child Development, 74* (2), 358–373.

Torppa, M., Georgiou, G. K., Lerkkanen, M. K., Niemi, P., Poikkeus, A. M., & Nurmi, J. E. (2016). Examining the simple view of reading in a transparent orthography: A Longitudinal study from kindergarten to Grade 3. *Merrill-Palmer Quarterly, 62*(2), 179–206.

Vermunt, J. K. ve Magidson, J. (2016). *Technical guide for Latent GOLD 5.1: Basic, advanced, and syntax*. Belmont, MA: Statistical Innovations Inc.

Willoughby, M. T., Wylie, A. C., & Little, M. H. (2019). Testing longitudinal associations between executive function and academic achievement. *Developmental Psychology, 55*, 767–779.

# The Role of Teacher-Student Exchange in Mitigating Student Burnout and Promoting Learning Performance

Balsam Touaiti
Aix-Marseille University

Abdelhafid Ben Khallouk
Aix-Marseille University

**Problem Statement**

Year after year, there has been a global concern among educators and researchers to improve student well-being (Anderson & Graham, 2016) and to develop student learning performance (Qureshi et al, 2021). The Covid-19 pandemic has prompted a shift to remote teaching and learning, highlighting the need to understand how this new mode of education affects the experiences of teachers and students. In fact, educational institutions have incorporated new tools and practices to support teaching and learning. From this perspective, our study aims to investigate the impact of exchange between teachers and students as a coping practice and strategy during the pandemic on the experiences of students.

The conceptualization of the student and teacher roles in the education sector has been a subject of debate. While some management theories position students as customers, partners, or co-creators of content (Alexander et al., 2009; Laing and Laing, 2016; Naidoo and Jamieson, 2005; Ng and Forbes, 2009), others argue against framing students solely as customers, as it may shift the focus away from the quality of education (Calma and Dickson-Deane, 2020). To address this issue, this research adopts the perspective of the student as a member and the teacher as a leader, drawing on social exchange theory (Homans, 1958) and leader-member exchange (LMX) theory (Graen and Uhl-Bien, 1995). In this, the quality of relationships and exchanges between teachers and students is considered crucial in influencing student outcomes (Liden et al., 1997). We posit that teaching in these special circumstances goes beyond the simple mission of being a "teacher" and achieves the requirement of being a "leader" who guides students to overcome the crisis by being more successful in their studies and less emotionally exhausted. All this is only possible through good communication and quality exchange, especially between the teachers and each of their students, despite the constraints of distance learning.

Although previous research has explored the concept of Teacher-Student Exchange (TSX) and its impact on student performance (Stephen et al., 2017; Schermuly and Meyer, 2016), the effect of TSX on student burnout - especially on emotional exhaustion - is still not well-established. This research seeks to contribute to the literature by examining the influence of TSX on the burnout of students through emotional exhaustion and their learning performance. The study aims to enhance our understanding of the importance of exchange between teachers and their students particularly in the remote learning context.

**Research Methods**

This research gathered data from hundred international management students in France. The data collection was implemented using a two-time approach, with a time interval of one month. The data collection involved self-report measures completed by the students about their emotional states, as well as feedback from their teachers about their performance.

In order to assess the dimensions of the exchange between the teacher and their students, specific measures were used. Teacher-Student Exchange (TSX) was measured using the adapted version of LMX (Leader-Member Exchange) scale developed by Graen and Uhl-Bien (1995). Burnout was assessed using the adapted version to students of emotional exhaustion dimension which was measured using the Maslach Burnout Inventory (Maslach, 2017). Learning Performance was measured using the adapted version of RBP scale developed by Welbourne et al. (1998), which assesses the student's teacher-perceived performance in various learning-related tasks.

In this study, the data analysis involved conducting Structural Equation Modeling (SEM) using AMOS software. The fit between the variables in the research model was assessed using various fit indices, including Standardized RMR, GFI, TLI, CFI, CMIN/DF, NFI, and RMSEA. These fit indices indicate how well the research model fits the collected data. The results indicated a good fit, exceeding the basic requirements for goodness-of-fit measures (Hair et al., 1998).

**Expected/Temporary Results**

Based on data analysis, the first hypothesis, which states a negative significant relationship between TSX and student emotional exhaustion, was supported. However, the second hypothesis, which proposes a positive relationship between TSX and learning performance, was rejected as the relationship was found to be insignificant. This can be explained by the fact that, during the covid-19 pandemic, students were not concerned with being more efficient in their learning processes but about being more relaxed as stress and burnout levels were the highest. Furthermore, learning performance was assessed from teachers; future researchers can measure the self-perceived performance as well. Different, more recent and specialized scales in the fields of education and larger samples can also improve the results and give more significant relationships.

Finally, this paper emphasized the unique approach of applying management concepts (LMX, Burnout and Performance) to the education sector, considering the teacher as a leader and the student as a member. This research confirms the importance

of exchange between students and teachers in mitigating student's emotional exhaustion in remote teaching mode. The research provides practical insights for the education sector to improve teaching and learning practices based on the experiential aspects of distance learning identified during the pandemic.

**Keywords:** Leader-member exchange, remote learning, emotional exhaustion, performance

**References**

Alexander, P., Schallert, D. & Reynolds, R. (2009). What is learning anyway? A topographical perspective considered. Educational Psychologist. 44(3), 176-192.

Anderson, D. L., & Graham, A. (2016). Improving student wellbeing: having a say at school. School Effectiveness and School Improvement, 27(3), 348–366.

Calma, A., & Dickson-Deane, C. (2020). The student as customer and quality in higher education. International Journal of Educational Management, 34(8), 1221–1235.

Graen, G. B., & Uhl-Bien, M. (1995). Relationship-based approach to leadership: Development of leader-member exchange (LMX) theory of leadership over 25 years: Applying a multi-level multi-domain perspective. The Leadership Quarterly, 6(2), 219–247.

Hair, J., Anderson, R., Tatham, R.L., & Black, W.C. (1998). Multivariate data analysis, (5th ed.), NJ: Upper Saddle River, Prentice-Hall.

Homans, G. C. (1958). Social behavior as exchange. American Journal of Sociology, 63, 597-606.

Laing, C. L., & Laing, G. K., (2016). The student-as-customer metaphor: a deconstruction using Foucauldian constructs. Australasian Accounting, Business and Finance Journal, 10(1), 40-54.

Liden, R. C., Sparrowe, R. T., & Wayne, S. J. (1997). Leader-member exchange theory: The past and potential for the future. In G. R. Ferris (Ed.), Research in personnel and human resources management, 15, 47–119.

Maslach, C. (2017). Burnout: A Multidimensional Perspective. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & C. Maslach, Professional Burnout (1st ed., 19–32). Routledge.

Qureshi, M. A., Khaskheli, A., Qureshi, J. A., Raza, S. A. & Yousufi, S. Q. (2021). Factors affecting students' learning performance through collaborative learning and engagement, Interactive Learning Environments.

Naidoo, R., & Jamieson, I. (2005). Knowledge in the marketplace: the global commodification of teaching and learning in higher education. Internationalizing Higher Education: Critical Explorations of Pedagogy and Policy, Hong Kong University Press, 37-52.

Ng, I. C., & Forbes, J. (2009). Education as service: the understanding of university experience through the service logic. Journal of Marketing for Higher Education, 19(1), 38-64.

Schermuly, C. C., & Meyer, B. (2016). Good relationships at work: The effects of Leader-Member Exchange and Team-Member Exchange on psychological empowerment, emotional exhaustion, and depression: Good Relationships at Work. Journal of Organizational Behavior, 37(5), 673–691.

Stephen, I. A., Mary, I. O., Maxwell, O., & Amos, A. O. (2017). Knowledge Creation And Transfer Using The Seci Model And Lmx Theory: A Teacher-Student Exchange (Tse) Perspective. 7.

Welbourne, T. M., Johnson, D. E., & Erez, A. (1998). The Role-Based Performance Scale: Validity Analysis Of A Theory-Based Measure. Academy Of Management Journal, 41(5), 540–555.

# 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Harita Okuryazarlığı Bakımından İncelenmesi

Uğur Gezer
Yozgat Bozok Üniversitesi

Salih Kaçmaz
MEB

**Problem Durumu**

Haritalar, yeryüzünün bir parçasının veya tamamının belli bir oranda küçültülerek düzlem üzerine çizildiği taslaklardır (TDK, 2023). Yeryüzünün bir bölümünün alınan bir ölçeğe göre bir düzlem üzerine çizilmiş durumları (Ünaldı, 2012) olarak da ifade edilebilir. Haritanın ölçekli olması, yeryüzünün tamamını veya bir kısmını göstermesi ile düz bir düzlem üzerine aktarılması yapılan harita tanımlarının odak noktasını oluşturmaktadır. Okuryazarlık ise, iki terimin (okuma ve yazma) birleştirilmesiyle meydana gelmiş ve yeni bir anlam kazanmıştır. Okuma yazma, insanın dünyayı tanımasını, yaşadığı ve gördüğü olayları ifade etmesini sağlayan bir beceridir. Okuma yazma sayesinde insan hem kendini hem de çevresini geliştirir. Okuma yazma insanın toplumla bütünleşmesine, yeni bir ufuk kazanmasına, çağdaşlaşmasına, dünyada olup bitenleri sorgulamasına ve çevresinde aktif bir rol oynamasına yardımcı olur (Güneş, 2000). Okuryazarlık kavramı, farklı isimlerin önüne gelerek çeşitli anlamlar kazandırmıştır (Altınbilek ve Sanalan, 2005; Altun, 2005). Okuryazarlık bir beceri olarak düşünüldüğünde, özellikle belirli ifadeleri kodlama, çözme ve anlam eşleştirmenin yanı sıra, aynı zamanda üst düzey bilişsel süreçleri işe koşarak, zihinsel bir süreç olan anlam kurmaya vurgu yapmaktadır. Okuryazarlık kavramı, toplumların eğitim politikaları içerisinde yer alan önemli bir kavram olarak, günümüz eğitim sistemlerine yön verebilecek yapıda, dikkate değer bir beceri olarak ele alınmaktadır (Aşıcı, 2009; Önal, 2010). Bu okuryazarlık türlerinden biri olan harita okuryazarlığı haritadaki renkler, işaretler, semboller ve harita lejantı aracılığıyla harita üzerinde yorum, analiz ve değerlendirme yapabilme becerisini ifade eder. Harita becerisi, sosyal bilgiler dersinde coğrafi düşünme becerisini sağlamak için önemli bir araçtır. Haritalar, öğrencilere mekânsal ilişkileri anlama, mekânsal desenleri analiz etme ve mekânsal bilgileri yorumlama konusunda yardımcı olur. Bu nedenle, çocuklara harita becerisi kazandırılması, sosyal bilgiler dersinin etkili bir şekilde öğretilmesi ve coğrafi düşünme becerilerinin geliştirilmesi açısından önem taşır (Özcan, 2015). Sosyal bilgiler dersinin öğretiminde temel dayanak sosyal bilgiler öğretim programı ve en temel kaynaklar sosyal bilgiler ders kitaplarıdır. Bu nedenle sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitaplarının harita okuryazarlığı bakımından incelenmesi ve mevcut durumun betimlenmesi önemli görülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın genel amacı, 2018 sosyal bilgiler öğretim programının (SBÖP) ve ders kitaplarının harita okuryazarlığı bakımından incelenmesidir.

**Yöntem**

Sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve ders kitaplarını harita okuryazarlığı bakımından incelemeyi amaçlayan bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizine göre desenlenmiştir. Doküman analizi, belli bir amaca dönük olarak kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsamaktadır. Bu yöntemde, var olan kayıt ve belgeler incelenerek veri elde edilmektedir (Karasar, 2005). Araştırmaya konu olan dokümanların belirlenmesinde amaçlı örnekleme tekniklerinden biri olan ölçüt örneklemeden yararlanılmıştır. Ölçüt örneklemde, belirli ölçütlere göre seçilecek katılımcı, durum veya dokümanların bilgi verme açısından zengin olması gerekmektedir (Patton, 2014). Güncel olarak uygulanmakta olan öğretim programı 2018 sosyal bilgiler öğretim programı olduğundan bu program analiz edilmiştir. Ayrıca her sınıf düzeyinden birer ders kitabının belirlenmesindeki temel ölçüt ise MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylanmış olmasıdır. Bu ölçütü sağlamakta olan 4. sınıf düzeyinde Tuna Yayınları, 5. sınıf düzeyinde E Kare Yayınları, 6. sınıf düzeyinde Anadol Yayınları, 7. Sınıf düzeyinde ise Ekoyay Yayınları tarafından hazırlanan sosyal bilgiler ders kitapları incelenmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Betimsel analizde elde edilen veriler, önceden belirlenmiş olan kavramsal çerçeve veya temalara göre özetlenmekte ve yorumlanmaktadır (Strauss ve Corbin, 1990). Araştırmanın inandırıcılığını arttırmak amacıyla uzman incelemesine başvurulmuştur. Bu bağlamda bir öğrenme alanına ait elde edilen kodlamalar biri sosyal bilgiler eğitimi üzerine doktorasını tamamlamış ve diğeri nitel araştırma deneyimi olan iki uzmana verilmiştir. Uzman incelemesi sonucunda öğretim programına ilişkin kodlamalarda araştırmacılar ve uzmanlar arasında görüş birliği sağlanmıştır. Ders kitaplarına ilişkin kodlamalarda ise uzmanların önerileri üzerine 2 kodlama harita okuryazarlığını yansıtmadığı için araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

4. sınıf düzeyi SBÖP'te harita okuryazarlığıyla ilişkili kazanımların "küresel bağlantılar" öğrenme alanında yoğunlaştığı (%46,15) ve "küresel bağlantılar" öğrenme alanından sonra en çok ilişkinin (%38,46) ''insanlar, yerler ve çevreler'' öğrenme alanında olduğu görülmüştür. Diğer öğrenme alanlarında harita okuryazarlığına ilişkin çok sınırlı bir ilişki bulunurken; "birey ve toplum", "bilim, teknoloji ve toplum" ve "etkili vatandaşlık" öğrenme alanlarında harita okuryazarlığına ilişkin herhangi bir vurguya rastlanmamıştır. Harita okuryazarlığı bakımından 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı incelendiğinde 6 kazanımın harita okuryazarlığıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir. "Kültür ve miras" öğrenme alanı ''Bir Kahramanlık Destanı: Millî

Mücadele'' konusunda milli mücadele dönemi haritaları, ''İnsanlar, yerler ve çevreler'' öğrenme alanı ''Yaşadığım Yer'' ünitesinde Türkiye'nin fiziki ve siyasi haritaları kullanılmıştır.

5. sınıf SBÖP, harita okuryazarlığı açısından incelendiğinde harita okuryazarlığı ile ilişkili kazanımların en fazla 7 (%87,5) "insanlar, yerler ve çevreler" öğrenme alanında; en az ise 1 (%12,5) "kültürel miras" öğrenme alanında yer aldığı görülmektedir. 5. sınıf ders kitabı harita okuryazarlığı bakımından incelendiğinde, ''kültür ve miras'' öğrenme alanı içerisinde yer alan ''Tarihi ve Kültürel Değerlerimiz'' ünitesinde Anadolu ve Mezopotamya Uygarlıkları haritalarına yer verilmiştir. "Nüfus ve Yerleşmeyi Etkileyen Faktörler'' konusunda Türkiye nüfus yoğunluğu haritası verilerek haritadaki bölgeler üzerinde nüfus yoğunluklarının gerekçeleri açıklanmıştır. ''Afetler ve Çevre Sorunları'' konusunda Türkiye deprem bölgeleri haritası verilmiştir. "Doğal Afetlerin Etkisi'' konusunda dünya haritası üzerinde meydana gelen doğal afetler gösterilmiştir.

6. sınıf SBÖP'te harita okuryazarlığı ile ilişkili kazanımların en fazla (%55,55) "İnsanlar, yerler ve çevreler" öğrenme alanı, sonrasında (%36,11) ile "kültürel miras" öğrenme alanı, en az ise (%8,33) "küresel bağlantılar'' öğrenme alanında yer aldığı görülmüştür. 6. sınıf ders kitabı harita okuryazarlığı açısından incelendiğinde, ''kültür ve miras'' öğrenme alanında ''Tarihe Yolculuk'' ünitesinde Asya kıtası fiziki haritası verilerek öğrencilere haritayı yorumlama, anlama ve analiz etme becerilerinin geliştirilmesine yönelik sorular sorulmuştur. ''İslamiyet'in Yayılışı'' konusunda İslamiyet öncesi Arap yarımadası haritası, ''Yeni Yurt Anadolu'' konusunda Anadolu'da kurulan ilk Türk beylikleri haritası, ''İpek ve Baharat Yolu'' konusunda ipek ve baharat yollarını gösteren haritalar, ''Türkiye'nin Fiziki Coğrafya Özellikleri'' konusunda Türkiye'nin iklim ve bitki örtüsü haritalarına yer verilmiştir.

7. sınıf SBÖP harita okuryazarlığı açısından incelendiğinde, kazanımların en fazla (%58,33) "kültürel miras" öğrenme alanı, en az ise (%41,66) "insanlar, yerler ve çevreler" öğrenme alanında yer aldığı görülmüştür. 7. sınıf ders kitabında ise ''kültür ve miras'' öğrenme alanı ''Türk Tarihinde Yolculuk'' ünitesinde, Osmanlı Devleti'nin kuruluş devrini ve fetih mücadelelerini gösteren haritalar, ''Avrupa'daki Gelişmeler ve Osmanlı Devleti'ne Etkileri'' konusunda coğrafi keşifleri gösteren haritalara yer verilmiştir. "İnsanlar, yerler ve çevreler" öğrenme alanı ''Ülkemizde Nüfus'' ünitesinde Dünya nüfus yoğunluğu haritasına yer verilmiştir.

**Anahtar Kelimeler**: Sosyal bilgiler, harita okuryazarlığı, öğretim programı, ders kitabı, doküman analizi

**Kaynakça**

Altınbilek, M. S., ve Sanalan, V. A. (2005). Coğrafya okuryazarlığı. *I. Doğu Coğrafya Dergisi*, (13), 341-357.

Altun, A. (2005). *Gelişen teknolojiler ve yeni okuryazarlıklar*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Aşıcı, M. (2009). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 1522-1542.

Güneş, F. (2000). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.

Özcan, F. (2015). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita okuma öz yeterlilik ve başarı düzeyleri.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aksaray Üniversitesi, Aksaray.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev.). Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.

Strauss, A., & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology, *In Handbook of Qualitative Research*, pp. 217-285. Eds.: Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.

Türk Dil Kurumu. (2023). *Türk Dil Kurumu sözlüğü.* Ankara: Türk Dil Kurumu Başkanlığı.

Ünaldı, Ü. E. (2012). *Harita bilgisi ve uygulamaları.* Ankara: Gazi Kitabevi.

# Piaget ve Vygotsky'nin Kuramında Dil ve Düşünme Süreçleri

Aylin Uzun
Gazi Üniversitesi

**Problem Durumu**

Dil, düşünme ile birlikte, bellek, muhakeme, problem çözme ve planlama gibi birçok bilişsel süreci içermektedir. Dil aynı zamanda insanların birbirlerine bilgi, düşünce ve eğilimlerini aktarabilmelerini mümkün kılmakta, sosyal yaşamı düzenlemede aracı bir rol oynamaktadır. Düşünme ise problem çözme, muhakeme, yaratıcılık, kavramsallaştırma, hatırlama, sınıflama, planlama gibi zihinsel süreçleri içeren bir kavramdır. Dil ve düşünme süreçleri birçok farklı alan için çalışma konusu olabilmektedir. Örneğin; dilbilimciler, felsefeciler, psikologlar bu konuda çalışma yapan alanlardan bazılarıdır. Düşünme ve dil süreçleri konusunda psikoloji alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde karşımıza bazı önemli psikologlar çıkmaktadır. Özellikle bilişsel gelişim alanında çalışmaları olan Jean Piaget ve dil gelişimi konusunda araştırmalarıyla bilinen Vygotsky'nin dil ve düşünme süreçleri üzerine çalışmaları bulunmaktadır. Çocukların nasıl düşündükleriyle ilgili yapılan araştırmalardan biri Jean Piaget'nin teorisidir. Piaget, çocukta düşünce gelişimini 'otistik', 'benmerkezci' ve 'sosyal' olarak sıralamıştır. Bilişsel gelişim ve genetik epistemoloji alanında önemli çalışmalar yapmış olan Jean Piaget çocukta düşünce ve dil gelişiminin bir süreklilik içinde değil de, evrelerden geçerek oluştuğunu ve birey çevre ilişkilerinde etkin bir şekilde yapılandığını savunmuştur. Piaget'e göre, bilişsel gelişim ilk planda yer almaktadır. Dil gelişimi, genel bilişsel değişimlerin bir koordinasyonudur ve bilişsel gelişim dilden etkilenmemektedir. Piaget dünyayı anlamaya çabalarken dört ayrı evreden geçerek dünyayı anlamlandırdığımızı ifade etmektedir. Her dönem yaşa bağımlıdır ve dünyayı anlamanın farklı yolları ve biçimlerinden oluşur. Piaget tüm bireylerin bu gelişim aşamalarını sırayla gerekleşmesi gerektiğini ancak bazı esneklilerin olduğunu da ifade etmiştir. Bu gelişim dönemleri sırasıyla; *duyusal-motor dönem, işlem öncesi dönem, somut işlemler dönemi ve soyut işlemler dönemidir.* Ancak dil gelişimi konusunda araştırmalarıyla bilinen Vygotsky ise, dilin düşünce ile paralel geliştiğini vurgulamaktadır. Vygotsky, dil eğitimi ve öğreniminin kişinin zihinsel düşünme yeteneğine etki ettiğini belirtmektedir. Vygotsky, aynı zamanda çocuğun içinde bulunduğu sosyal çevrenin dil ortamının düşünme düzeyine etki ettiğini söylemektedir. Bu nedenle sosyal çevrenin incelenmesi Vygotsky'nin kuramında önemlidir. Bu çalışmada bilişsel gelişim alanında çalışmaları olan Jean Piaget ve dil gelişimi konusunda araştırmalarıyla bilinen Vygotsky'nin dil ve düşünme süreçleri üzerine farklılıkları ve benzerlikleri üzerinden dil ve düşünme süreçleri tartışılmaktadır.

**Yöntem**

Bu araştırma nitel bir araştırmadır ve doküman analizi yöntemi kullanılmıştır.

Doküman analizi, araştırma verilerinin birincil kaynağı olarak çeşitli dokümanların toplanması, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizi olarak tanımlanabilen bilimsel bir araştırma yöntemidir. Bu yöntem, alan yazında çoğunlukla diğer araştırma yöntemlerinin tamamlayıcısı olarak hizmet ederken, tek başına bir yöntem olarak da kullanılmaktadır. Doküman analizi çalışmalarında iki tür belge/doküman kullanılmaktadır: Birincil belgeler ve ikincil belgeler. Birincil belgeler, incelenmesi istenen belirli bir olayı veya davranışı deneyimleyen kişiler tarafından üretilen, onların görgü tanıklarına atıfta bulunan belgelerdir. İkincil belgeler ise, olay yerinde bulunmayan ancak belgeleri derlemek için görgü tanıklarının ifadelerini almış veya bu ifadeleri okumuş kişiler tarafından üretilen belgelerdir (Bailey, 1994). Belgesel tarama olarak da bilinen doküman analizinde, var olan kayıt ve belgeler incelenerek veri elde edilmektedir. Doküman analizi, belli bir amaca dönük olarak kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsamaktadır (Karasar, 2005). Kısacası, araştırma konusu hakkında diğer kişi ya da kurumlar tarafından yazılmış, hazırlanmış ya da yaratılmış çeşitli yazı, belge, yapım veya kalıntının toplanması ve incelenmesi doküman analizi olarak kabul edilmektedir (Seyidoğlu, 2016). Bu çalışmada bilişsel gelişim alanında çalışmaları olan Jean Piaget ve dil gelişimi konusunda araştırmalarıyla bilinen Vygotsky'nin dil ve düşünme süreçleri üzerine farklılıkları ve benzerlikleri başta birincil kaynaklar olmak üzere ikincil kaynaklar yapılan çalışmalar üzerinden dil ve düşünme süreçleri tartışılmaktadır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Piaget, çocukta düşünce gelişimini 'otistik', 'benmerkezci' ve 'sosyal' olarak sıralamıştır. Bilişsel gelişim ve genetik epistemoloji alanında önemli çalışmalar yapmış olan Jean Piaget çocukta düşünce ve dil gelişiminin bir süreklilik içinde değil de, evrelerden geçerek oluştuğunu ve birey çevre ilişkilerinde etkin bir şekilde yapılandığını savunmuştur. Piaget'e göre, bilişsel gelişim ilk planda yer almaktadır. Dil gelişimi, genel bilişsel değişimlerin bir koordinasyonudur ve bilişsel gelişim dilden etkilenmemektedir. Ancak dil gelişimi konusunda araştırmalarıyla bilinen Vygotsky ise, dilin düşünce ile paralel geliştiğini vurgulamaktadır. Vygotsky, dil eğitimi ve öğreniminin kişinin zihinsel düşünme yeteneğine etki ettiğini belirtmektedir. Vygotsky, aynı zamanda çocuğun içinde bulunduğu sosyal çevrenin dil ortamının düşünme düzeyine etki ettiğini söylemektedir. Bu nedenle sosyal çevrenin incelenmesi Vygotsky'nin kuramında önemlidir. Görüldüğü üzere Piaget ve Vygotsky'nin kuramalarında bazı dil ve düşünme süreçleri açısından bazı farklılıklar dikkat çekmektedir. Piaget dünyayı anlamaya çabalarken dört ayrı evreden geçerek dünyayı anlamlandırdığımızı ifade etmektedir. Her dönem yaşa bağımlıdır ve dünyayı anlamanın farklı yolları ve biçimlerinden oluşur. Piaget tüm bireylerin bu gelişim aşamalarını sırayla gerekleşmesi

gerektiğini ancak bazı esneklilerin olduğunu da ifade etmiştir. Bu gelişim dönemleri sırasıyla; duyusal-motor dönem, işlem öncesi dönem, somut işlemler dönemi ve soyut işlemler dönemidir. Vygotsky'nin kuramındaki temel düşünceler ve kurami incelendiğinde ise düşünce dil süreçlerinin birbirine paralel olarak ilerlediği ancak düşünmenin yaşamın ilk yıllarında dilden bağımsız olarak ortaya çıktığı görüşünü savunmuştur.

**Anahtar Kelimeler**: Piaget, Vygotsky, dil, düşünme, bilişsel gelişim

**Kaynakça**

Atak, H. (2017). Piaget ve Vygotsky'nin kuramlarında çocukların toplumsallaşma süreci. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, *9*(2), 163-176.

Balcı, A. (2016). Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler. Pegem Akademi.

Bailey, K. D. (1994). Methods of social research. The Free Press

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. Qualitative Research Journal, 9(2), 27-40.

Ekiz, D. (2015). Bilimsel araştırma yöntemleri. Anı Yayıncılık.

Ergün, M., & Özsüer, S. (2006). Vygotsky'nin yeniden değerlendirilmesi. *Afyon Karahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *2*(1), 269-292.

Erdener, E. (2009). Vygotsky'nin Düşünce ve Dil Gelişimi Üzerine Görüşleri: Piaget'e Eleştirel Bir Bakış. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *7*(1), 85-103.

EROĞLU, M. (2023). Çocukluk Döneminde Bilişsel Gelişim: Piaget ve Vygotsky'nin Bilişsel Gelişim Kuramlarının İncelenmesi ve Karşılaştırılması. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, *6*(1), 69-77.

Karacan, E. (2000). Çocuklarda Dil Gelişimini Etkileyen Faktörler. Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi, 7, 254-258.

Vygotsky, L.S. (1985). Düşünce ve Dil. Çev. S. Koray. İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.

Schultz, D. P., Schultz, S.E. (2007). Modern Psikoloji Tarihi. Çev., Yasemin Aslay. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Piaget J (1976) Yapısalcılık (Çev. AŞO Yener). Ankara, Doruk Yayınları.

Piaget J, Inhelder B (1969) The Psychology of the Child. New York, Basic Boks.

Kağıtçıbaşı Ç (2000) Kültürel Psikoloji, Kültür Bağlamında İnsan ve Aile. İstanbul, Evrim Yayınevi. Kağıtçıbaşı Ç (2004) Yeni İnsan ve İnsanlar. İstanbul, Evrim Yayınevi.

Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi. Nobel Yayın Dağıtım

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

O'Leary, Z. (2017). The essential guide to doing your research project. SAGE Publications Inc.

Seyidoğlu, H. (2016). Bilimsel araştırma ve yazma el kitabı. Güzem Can Yayınları.

Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 4(1), 227-250. http://doi.org/10.33400/kuje.843306

Siegler, R. S. ve Wagner Alibali, M. (2005). Children's Thinking. United States of America: Pearson Prentice Hall.

# Sosyomatematiksel Normların Müzakere Edildiği Ortaokul Matematik Sınıfında Öğretmenin Kullandığı Stratejiler

Mehmet Gülburnu
Mersin Üniversitesi

**Problem Durumu**

Sosyal ve psikolojik bakış açılarının koordinasyonu, sınıf mikro kültüründeki matematiksel etkinliği analiz etmek için kullanılır. Sosyal bakış açısı sınıfta üzerinde anlaşmaya varılan noktalara odaklanırken, psikolojik bakış açısı sınıf üyelerinin (öğretmen ve öğrenciler) etkinliklere katılımını vurgular. Başka bir deyişle, sosyal bakış açısı sınıftaki etkinlikle ilgili norm ve uygulamaları temsil ederken, psikolojik bakış açısı sınıf üyelerinin değer ve katkısını temsil etmektedir. Bu bağlamda normlarla sınıf üyelerinin katılımı arasındaki ilişkiyi araştırmak, sınıftaki matematiksel etkinliğin verimliliği açısından değerlidir. Normlar, sınıf etkinliklerindeki sosyal etkileşim modellerindeki düzenlilikler olarak karakterize edilebilir. Cobb ve Yackel (1996) sınıf üyelerinin matematiksel etkinliklere özgü tartışmalarının normatif yönlerini sosyomatematiksel norm olarak tanımlamıştır. Bu öncü çalışma sayesinde sosyomatematiksel normlar matematik öğretiminde odak noktası haline gelmiş ve artan sayıda çalışma yapılmıştır. Bazı çalışmalar sosyomatematiksel normların nasıl çıkarsandığını incelerken (Tatsis ve Koleza, 2008; Güven ve Dede, 2017), bazıları normların oluşturulmasında sınıf üyelerinin rolüne odaklanmıştır (Dixon, Andreasen ve Stephan, 2009). Normları müzakere sürecinde, öğrenciler önerilen fikirleri karşılaştırmayı ve hangisinin daha etkili olduğunu belirlemeye yönelik öğrenme fırsatlarını kazanabilmektedir. Bu süreç sadece öğrenciler için değil aynı zamanda öğretmenler içinde öğrenme fırsatları sunabilir. Müzakere sürecinde öğrenciler kendi düşünceleri açıklayarak bir matematiksel anlamın oluşmasını sağlarken, öğretmen ise sınıf mikrokültüründe o anlam ile ilgili ortaya atılan fikirleri değerlendirir ve onları etkili ve verimli bir şekilde yapılandırma fırsatı bulabilir. Müzakere sürecinin öğrenme fırsatlarını teşvik edeceğini belirtmiştir. Öğrenme fırsatları, müfredatla uyumlu bireysel anlamlar yaratma süreci olarak değerlendirilmiştir (Partanen, 2011). Dolayısıyla öğrenme fırsatlarını yalnızca bireysel bir anlam oluşturma süreci olarak değil, aynı zamanda tercihleri şekillendiren içgörüler olarak da çerçevelemek mümkündür. Öğrenme fırsatlarını analiz etmek, matematiksel tercihler hakkında bilgi edinmeyi sağlayabilir. Bu nedenle, öğrencilerin matematiksel tercihlerini sosyomatematiksel normların müzakere sürecinde ortaya çıkan öğrenme fırsatlarıyla ilişkilendirerek derinlemesine incelemekte fayda vardır. Yukarıda bahsedilen çalışmaların hemen hepsi sosyomatematiksel normları didaktik bir yaklaşımla değerlendirmiş ve problem çözme süreçlerine odaklanarak onları müzakere etmişlerdir. Ancak matematiksel topluluğun temsilcisi olarak öğretmenin bu süreçte kullandığı stratejilerin neler olduğu literatürde sınırlıdır. Bu çalışmanın amacı sosyomatematiksel normların müzakere edildiği bir ortaokul matematik sınıfında öğretmenin kullandığı stratejileri belirlemektir.

**Yöntem**

Çalışma, Türkiye'de Akdeniz bölgesindeki bir ortaokulda Matematik Uygulamaları Dersini (MUD) seçen yedinci sınıf (11-12 yaş) 24 öğrenci (9 erkek, 15 kız) ve bu sınıftan sorumlu olan matematik öğretmeni ile yürütülmüştür. Sekizinci sınıf öğrencilerinin dönem sonunda liseye giriş sınavına girecekleri, beşinci sınıf öğrencilerinin ise ilkokuldan ortaokula geçişte zorluk çekmeleri (örn. ders çeşitliliğinin artması, birden fazla öğretmenle iletişim vb.) açısından yedinci sınıflar tercih edilmiştir. Ayrıca katılımcıların altıncı sınıf matematik dersi puan ortalaması 100 üzerinden 78'dir. Bu sonuç öğrencilerin matematik düzeyi açısından hazırbulunuşluk düzeylerinin ortalamanın üzerinde olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Sınıftan sorumlu olan matematik öğretmenin, ortaokulun tüm sınıflarında matematik uygulamaları dersininin öğretimi konusunda on üç yıllık bir mesleki deneyimi vardır. Bu nedenle matematik dersinin planlanmasında ve uygulanmasında deneyim kazanmıştır. Ayrıca, sınıf üyeleri arasında soru sormaya ve çözümleri tartışmaya dayalı bir yöntemi desteklemiştir. Böylece öğrencilerin matematiği sorgularken ve tartışırken temel kavramların önemli yönlerini oluşturacaklarına inanmıştır. Çalışmada on haftalık bir süreçte problem tabanlı matematiksel etkinlikler uygulanmış ve bu süreçte sınıf üyelerinin problem çözümlerine ait eylemlerine ve söylemlerine odaklanılmıştır. Böylece müzakere sürecinde sınıf mikrokültüründe ortaya çıkan stratejiler açığa çıkarılmaya çalışılmıştır. Nitel yöntemlerin kullanıldığı çalışmada video ve ses kayıtları çerçevesinde elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiş ve elde edilen bulgular, yorum yapılmadan, verinin doğasına bağlı kalınarak sunulmuştur.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu bağlamda sosyomatematiksel normların müzakeresinde öğretmenin kullanıldığı stratejileri belli kategorilerde sınıflanmıştır. Bunlar; soru cümlesini olumsuz yaparak sınıfa yöneltmek, öğrencinin söylemini tekrar etmek, söylemler arası karşılaştırmalar yapmaktır. Öğretmenin tartışma sürecinde soru cümlesini olumsuz yaparak sınıfa yöneltmesi öğrencileri yeni gerekçeler sunmaya iten bir söylem olarak değerlendirilmiştir. Bir diğer strateji olan öğretmenin bir öğrencinin söylemini tekrar etmesi sınıf içinde verilen açıklamanın değerlendirilmesi algısını oluşturmuştur. Böylece öğretmen tartışma için değerli gördüğü bir açıklamayı öğrenciler için anlamlandırmaya çalışmıştır. Bununla beraber karşılaştırmalar yapması tartışmanın sürekliliğini sağlamada önemli bir eylem olarak görülmüştür. Öğretmenin kullanmış olduğu bu stratejilerin sınıf içindeki etkileşim yapısını etkileyerek sosyomatematiksel normların oluşmasında zemin hazırladığı söylenebilir. Ayrıca öğretmenin

kullandığı stratejiler göz önünde bulundurulduğunda problemlere ait çözümlerin sorgulanıp tartışıldığı matematik sınıfında sınıf üyeleri arasındaki etkileşimin şekillenmesine katkıda bulunduğu söylenebilir. Bu durumun sınıftaki etkileşimin öğretmenden-öğrenciye doğru olduğu geleneksel yönünün öğrenciden-öğrenciye ya da öğrenciden-öğretmene olarak değişmesine yol açtığı görülmüştür. Bununla beraber sosyomatematiksel norm oluşturma sürecinde öğretmenlerin müzakereler için kullandığı stratejilerin de önemli rol oynağı düşünülürse bu çalışmada belirlenen stratejilerin mevcut matematik öğretmenlerine kazandırılması ortaokul matematik sınıflarında benzer normları oluşturmayı amaçlayan öğretmenlere kolaylık sağlanabilir. Bu bağlamda matematik sınıflarındaki sosyomatematiksel normlara özgü olarak öğretmen müdahalesinde uygun seviyenin, davranışın, tutumun ve öğretmenin arzu edilen rolünün belirlenmesinde daha fazla araştırma yapılması önerilebilir.

**Anahtar Kelimeler**: Sosyomatematiksel normlar, ortaokul matematik öğretmeni, müzakere stratejileri

**Kaynakça**

Cobb, P. ve Yackel E. (1996). “Sociomathematical norms, argumentation, and autonomy in mathematics”, Journal for Research in Mathematics Education, vol. 27, no. 4, pp. 458-477.

Tatsis K. ve Koleza E. (2008). Social and sociomathematical norms in collaborative problem-solving. *European Journal of Teacher Education*, 31(1):89–100. https://doi.org/10.1080/02619760701845057

Güven, N. D., ve Dede, Y. (2017). Examining Social and Sociomathematical Norms in Different Classroom Microcultures: Mathematics Teacher Education Perspective. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *17*(1), 265-292.

Dixon JK, Andreasen JB ve Stephan M. (2009). Establishing social and sociomathematical norms in an undergraduate mathematics content course for prospective teachers: The role of the instructor. In DS Mewborn & HS Lee (eds). AMTE monograph 6: Scholarly practices and inquiry in the preparation of mathematics teachers. San Diego, CA: Association of Mathematics Teacher Educators.

Partanen, A.M. (2011). “Challenging the school mathematics culture: An investigative small-group approach. Ethnographic teacher research on social and sociomathematical norms”, Doktora tezi, University of Lapland.

# Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Öz Denetim Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Gülnur Akdaş Memi
Akdeniz Üniversitesi

**Problem Durumu**

Ülkemizde ortaokuldan itibaren, öğrenciler giderek daha karmaşık derslerden sorumlu tutulmakta ve ilkokul düzeyindekilere göre çok daha güç akademik gerekliliklerle karşı karşıya kalmaktadırlar. Öğrenciler eğitim sürecinde dikkatlerini, ilgilerini ve sebatlarını sürdüremediklerinde yani öz denetim sağlayamadıklarında bilişsel, duygusal, akademik, ailesel ve toplumsal alanlarda sorun yaşama olasılıkları artmaktadır. Öğrencilerin teknoloji kullanımları, verimli zaman kullanımı ya da eğitim başarısı gibi önemli hedeflerle çelişebilmektedir (Reinecke ve Hofmann, 2016). Teknolojiye kolay erişebiliyor olmak yeni ileti ve haberleri kontrol etme gereksinimi ile birleştiğinde, akıllı telefon gibi bilgi teknolojileri ders çalışmak gibi uzun süreli dikkat ve odaklanma gerektiren etkinliklere katılımı olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Troll vd., 2021).

***Öz denetim***

Öz denetim, anlık dürtülere ve tersini yapma arzularına rağmen bireylerin daha yüksek hedeflere ulaşmak için dikkatlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenledikleri süreçler dizisi olarak tanımlanmaktadır (Duckworth, Gendler ve Gross, 2014). Öz denetim, başarılı bir akademik performansa ulaşmak için gösterilen çabanın temelinde yer almaktadır (Arnesen, Elstad ve Christophersen, 2017). Güçlü öz denetim becerilerine sahip öğrenciler, öğrenme sırasında zamanlarını daha etkili bir biçimde yönetebilmekte, akademik görevleri zamanında tamamlayabilmekte ve boş zaman etkinliklerinin olumsuz etkilerini ve akademik öğrenmeleri üzerindeki duygusal müdahaleyi önlemek için daha iyi yetenekler gösterebilmektedirler (Tangney, Baumeister ve Boone, 2004). Öz denetimin, genç yaşlardan başlayarak öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu bildirilmiştir (Mischel vd., 1989; Shoda vd., 1990).

***Akademik Öz denetim***

Akademik öz denetim, öğrencilerin akademik alanda gösterdikleri öz denetimi temsil etmektedir (Martin, 2015). Akademik öz denetimi yüksek olan bireylerin kendine hedef koyan, zorluk ve beklentiler karşısında olumlu düşünebilen, sosyal ve sosyal olmayan bilginin yardımına inanan, not tutan, öğrenmeyi kolaylaştırmak için çevresini yapılandıran, öz değerlendirmelere başvuran ve yazılı materyalleri gözden geçiren bireyler olduğu söylenebilmektedir (Galla, Amemiya ve Wang, 2018). Akademik öz denetim öğrencilerin başarılı akademik performans elde etme çabalarının merkezinde yer alır ve okul başarısı için IQ'dan daha önemli olduğu bulunmuştur (Duckworth ve Seligman, 2005). Öğrencilerin öz denetim sağlamadaki başarıları, bugün yeni güçlüklerle karşı karşıyadır, çünkü öğrenciler sıklıkla kullanabilecekleri cep telefonu ya da bilgisayarlara erişebilmektedir (Wastiau vd., 2013). Öğrencilerin akademik görevleri kuşaklar boyunca oldukça benzer olsa da artık onlarla rekabet eden dikkat dağıtıcı dijital aygıtlar son yıllarda önemli ölçüde gelişmiştir. Okullarda derse katılan ve derse dikkatini verebilen, ders çalışırken dikkat dağıtıcıları görmezden gelebilen, ödevlerini düzenli yapan, daha titiz bir şekilde sınavlara hazırlanabilen, planlı çalışan ve akademik hedefleri olan öğrencilerin yüksek notlar alma olasılıkları akranlarına göre daha yüksektir (Duckworth vd., 2019; Tangney vd., 2004). Eğitimcilerin sınıflarını nasıl yönettikleri ya da materyalleri nasıl kullandıkları gibi çalışmalarını yürütme biçimleri öğrencilerin davranışını doğrudan etkileyebilmektedir (Mortimore, 1993). Öğrencilerin sınıf ortamlarında daha çok sorumluluk almak istemeleri akademik öz denetimleri için zemin hazırlamaktadır.

***Araştırmanın Önemi***

Öğrencilerin akademik başarıları, onların akademik öz denetim becerilerinden ve çabalarından etkilenmektedir. İlkokuldan sonra kuramsal derslerin artması, daha nitelikli eğitim kademesine geçiş için öğrencilerin girmesi gereken merkezi sınavlar, öğrencilerin akademik sorumluluklarını arttırarak öğrencilerin yaşamlarında okula ilişkin değişkenleri ve akademik başarıyı daha öncelikli bir hale getirmiştir. Akademik öz denetim becerilerinin yüksek olmasının sadece akademik başarıyla orantılı olmadığına aynı zamanda okul yaşantısına olumlu yansıyarak akademik kariyer fırsatlarını artırıp, çocuğun yaşamında olumlu çıktılar sağlayabilmektedir. Öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin, öğrencilerin akademik öz denetim becerileri içerisinde incelenmesi, bu bağlamda öğrencilerin öz denetim becerilerini geliştirilebilecek çözümlere yönelik katkı sağlayacaktır. Daha önce yapılan çalışmalarda ortaokul öğrencilerinin akademik öz denetim düzeylerine ilişkin herhangi bir çalışma yapılmamış, akademik başarı düzeyleri ile aynı tasarım içinde incelenmemiştir.

***Araştırmanın Amacı***

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin akademik öz denetim düzeylerinin belirlenmesi ve öğrencilerin akademik öz denetimlerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşma durumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Akademik öz denetim becerileri toplamından aldıkları puanların, cinsiyetlerine, ebeveynlerinin eğitim durumlarına, kardeş sayılarına ve teknoloji

kullanımlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını ve öğrencilerin akademik öz denetimlerinde akademik başarılarının rolünü incelemektir.

**Yöntem**

Çalışma ilişkisel araştırma olarak tasarlanmıştır. İlişkisel araştırma değişkenler arası ilişkinin varlığını ve niceliğini belirleyen bir araştırma stratejisidir (Karasar, 2009). Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin akademik öz denetimlerinin çeşitli değişkenler (cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, kardeş sırası, akademik başarılarına ilişkin not ortalamaları, sosyal medyada ve dijital oyunlarda geçirilen süre) açısından aralarında ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmaya, elverişlilik örneklemesi ile belirlenen, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Antalya ili Kepez ilçesinde Fatma Nur Çelik İmam Hatip Ortaokulu'nda öğrenim gören 94, 6. sınıf öğrencisi katılmıştır.

Veriler Büyük (2020) tarafından geliştirilen Akademik Öz Denetim Ölçeği ile Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır. Akademik Öz Denetim Ölçeği, "akademik sebat" ve "akademik dikkat" olmak üzere iki alt boyuttan ve 12 öğeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek toplam puan 12 ile 60 arasında değişebilmektedir. Alınan daha yüksek puan daha yüksek akademik öz denetimi göstermektedir. Ölçeğin iç tutarlılığı belirlemek için hesaplanan Cronbach's Alfa katsayısı tüm ölçek için 0.81, "akademik sebat" boyutu için 0.81, "akademik dikkat" boyutu için ise 0.64 olarak bulunmuştur. Kişisel Bilgi Formu, çalışmaya katılan öğrencilerin yaş ve cinsiyet bilgilerini, kardeş sıralamalarını, akademik başarı ortalamalarını, ebeveynlerinin eğitim durumlarını, sosyal medya ve dijital oyun oynama kullanımlarını içeren sorulardan oluşmaktadır.

Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğin belirlenmesi amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri ile varyansların homojen-heterojen olması incelenmiştir. Verilerin normal dağılım gösterdiği saptandıktan sonra parametrik testlerin kullanılmasına karar verilerek; yüzde, frekans, Pearson's r, Student's t, ve ANOVA teknikleri ile veriler çözümlenmiştir. Çözümleme işlemleri için SPSS v25 programı kullanılmıştır (IBM SPSS v25).

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Yapılan analizlere göre, ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin akademik öz denetimlerinin genel olarak yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin akademik öz denetim beceri puanları ile akademik başarı puanları arasında olumlu yönde zayıf bir ilişki bulunmuştur. Öz denetimi yüksek olan öğrenciler kısmen daha yüksek akademik başarı elde etmektedirler. Öğrencilerin akademik öz denetimleri cinsiyete, kardeş sırasına, anne eğitim düzeyine ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde fark göstermemektedir. Aile içerisinde çocuklara karsı tutum ve davranışlarda değişiklik olmayacağından kardeşler arasında akademik öz denetim düzeyleri arasında da fark olmayabilmektedir. Öğrencilerin akademik öz denetim becerileri ile sosyal medya kullanım durumlarında anlamlı düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir. Sosyal medyada otuz dakikadan bir saate kadar zaman geçirenlerin akademik öz denetim puanlarının, bir saatten iki saate kadar zaman geçirenler ile iki saatten çok zaman geçirenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Günümüzde sosyal medya, eğitim- öğretim sürecinde önemli bir yer tutmakta, akademik öz denetimlerini de olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Bir diğer farklılık da öğrencilerin akademik öz denetim becerileri ile dijital oyun oynama süreleri arasında belirlenmiştir. Dijital oyunda otuz dakikadan bir saate kadar ve bir saatten iki saate kadar zaman geçirenlerin akademik öz denetim puanlarının, dijital oyunlarda iki saatten daha çok zaman geçirenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, öz denetim becerisi yüksek olan kişilerin, potansiyel olarak sıkıcı veya zorlayıcı etkinliklerde bulunmak ve bu etkinliklerde ısrar etmek için çevrelerindeki dikkat dağıtıcı etkenleri daha iyi azaltabildiğini rapor eden çalışmalarla örtüşmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Akademik öz denetim, akademik başarı, ortaokul öğrencileri, sosyal medya kullanımı, dijital oyun

**Kaynakça**

Arnesen, T., Elstad, E., & Christophersen, T. A. (2017). How Finnish and Swedish learners' academic self-control relates to time spent online in class, perceptions of educator qualities, and school appreciation: A cross-sectional comparison. *Educational Science*, 7(3), 68.

Büyük, H., Öğülmüş, S., & Kapçi, E. G. (2020). Academic self-control scale for secondary school students: Validity and reliability study. *Turkish Journal of Education*, 9(4), 290-306.

Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological science*, 16(12), 939-944.

Duckworth, A. L., Gendler, T. S., & Gross, J. J. (2014). Self-control in school-age children. *Educational Psychologist*, 49(3), 199-217.

Duckworth, A. L., Taxer, J. L., Eskreis-Winkler, L., Galla, B. M., & Gross, J. J. (2019). Self-control and academic achievement. *Annual Review Psychology*, 70, 373-399.

Feinstein, L., Duckworth, K., & Sabates, R. (2008). *Education and the family: Passing success across the generations* (1st ed.). London: Routledge.

Galla, B. M., Amemiya, J., & Wang, Ming-T. (2018). Using expectancy-value theory to understand academic self-control. *Learning and Instruction*, 58, 22-33.

Karasar, N. (2009). Bilimsel arastırma yöntemi: Kavramlar-ilkeler-teknikler. *Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.*

Martin, R. D. (2015). To be Kind Or Not to be Kind: *The Role of Self-compassion in the Academic Self-control Model* (Doctoral dissertation).

Mischel, W., & Ebbesen, E. B. (1970). Attention in delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16(2), 329–37.

Mortimore, P. (1993). School effectiveness and the management of effective learning and teaching. *School effectiveness and school improvement*, 4(4), 290-310.

Reinecke, L., & Hofmann, W. (2016). Slacking off or winding down? An experience sampling study on the drivers and consequences of media use for recovery versus procrastination. *Human Communication Research*, 42(3), 441-461.

Shoda, Y., Mischel, W., & Peake, P. K. (1990). Predicting adolescent cognitive and self-regulatory competencies from preschool delay of gratification: Identifying diagnostic conditions. *Developmental psychology*, 26(6), 978.

Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(2), 271-324.

Troll, E. S., Friese, M., & Loschelder, D. D. (2021). How students' self-control and smartphone-use explain their academic performance. *Computers in Human Behavior*, 117, 106624.

Wastiau, P., Blamire, R., Kearney, C., Quittre, V., Van de Gaer, E., & Monseur, C. (2013). The Use of ICT in Education: a survey of schools in E urope. *European journal of education*, 48(1), 11-27.

# İlkokulda Teknoloji Kullanılan Çalışmaların Bibliyometrik Analizi

Ebru Ocakcı
Atatürk Üniversitesi

Abdulkerim Aydın
Atatürk Üniversitesi

Yüksel Göktaş
Atatürk Üniversitesi

**Problem Durumu**

Geçmişten günümüze dünyada önemli değişimlere yol açan unsurlar olmuştur. Bu unsurların, bulunulan yüzyılın şartlarına dayalı olarak, farklı kaynaklardan beslendiği görülmektedir. Ancak özellikle son yüzyılda bu değişimi tetikleyen unsurların; dijitalleşmenin artması, küreselleşmeye olan eğilim ve göç nedeniyle yaşanan demografik değişimler olduğu söylenebilir (WEF, 2020). Dördüncü sanayi devriminden günümüze kadar yaşanan gelişmeler sonucunda eğitim üzerine yapılan araştırmalarda teknoloji kullanımı ve dijitalleşme giderek ön plana çıkan bir konu alanı haline gelmiştir (Schwab, 2018). Ramadlani ve Wibisono (2017)'ya göre dijital dönüşüm, içinde bulunulan dönemde yetişen nesli de önemli ölçüde etkilemekte, onların düşünce yapılarını ve davranış kalıplarını şekillendirmektedir. Bu dönüşümün içerisinde dünyaya gelen neslin eğitim ihtiyaçları ve alışkanlıkları da dijital dönüşüme dayalı bir çerçevede oluşmaktadır.

2000 yılı sonrasında dünyaya gelen ve Z kuşağı olarak adlandırılan nesil, teknolojik gelişmeleri yakından takip eden ve çevrimiçi dünyaya önemli ölçüde uyum sağlayan bir nesildir (Ardıç & Altun, 2017). Z kuşağının teknolojik yetkinliğini bir adım ileriye taşıyan alfa kuşağı ise 2010 yılı sonrasında dünyaya gelen bireyleri ifade etmektedir. Alfa kuşağı olarak adlandırılan nesil, kendinden önceki nesillere oranla daha meraklı, teknolojik deneyimleri daha yüksek ve sosyal medyada daha aktif olan bir nesildir (Apaydin & Kaya, 2020). Z ve alpha kuşaklarının teknolojiye yatkınlıkları, kamu ve eğitim sistemlerinin teknoloji entegrasyonu konusundaki düşüncelerini doğrudan etkilemiştir. Bu durum pek çok ülkede eğitim kurumlarını teknoloji odaklı bir değişime götürmüş ve teknoloji kullanımını yaygınlaştırmıştır (Yang, Ma & Howard, 2016). Bununla birlikte yeni çıkan teknolojilerin etkililiğinin sınanması eğitim alanı araştırmacıları için önemli bir çalışma sahası oluşturmuştur. Tüm bu etkenlerin bir araya gelmesinin bir sonucu olarak eğitimde teknoloji kullanımına dayalı bilimsel araştırmaların arttığı ifade edilebilir. Bu teknolojilerin etkilerinin belirlenebilmesi için teknolojiye dayalı yapılan eğitim araştırmalarının analiz edilmesi önemli görülmektedir.

Teknolojik yetkinleri dolayısıyla alfa kuşağında teknoloji kullanımının oldukça küçük yaşlara kadar indiği görülmektedir (Bartau-Rojas vd., 2018). Ancak ifade edildiği üzere teknoloji kullanımının bireylere önemli katkıları olduğu gibi kayda değer dezavantajları da bulunmaktadır. Özellikle ilkokul kademesinde öğrenim gören ve henüz somut işlemler döneminde bulunan öğrencilerin bilişsel yapıları göz önünde bulundurulduğunda; teknoloji seçiminde dikkatli ve seçici olmak önem kazanmaktadır. Bu bağlamda ilkokulda teknoloji kullanımı üzerine yapılan araştırmaların kapsamlı olarak incelenmesinin alfa kuşağı için teknoloji seçimi hususunda uygulayıcılara, ailelere ve araştırmacılara yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle araştırmanın amacı ilkokulda teknoloji kullanımı konu başlığında Web Of Science veri tabanında yer alan çalışmaların bibliyometrik analize dayalı olarak incelenmesidir.

**Yöntem**

İlkokulda teknoloji kullanımı konu başlığına dayalı araştırmaların geçmişten bugüne eğilimini incelemeyi amaçlayan bu araştırmada bibliyometrik haritalama analizinden yararlanılmıştır. Araştırmada kullanılan bibliyometrik haritalama analizi, belirli bir konu alanında ortaya konulan bilimsel üretimin değerlendirilmesine dayanmaktadır (Ellegaard & Wallin, 2015). Bibliyometrik analizde VOSViewer benzeri bilgisayar programlarından yararlanılmaktadır. Öncelikle Web of Science gibi veri tabanları üzerinden ilgili konu başlığında yapılan yayınlara ulaşılarak bu yayınlar dışa aktarılır. Daha sonra bu yayınlar bilgisayar programlarında belirli kriterlere dayalı olarak analiz edilerek görselleştirilir. Araştırmada ilkokulda teknoloji kullanımına dayalı çalışmalar bibliyometrik haritalama analizi ile incelenmiş; ilkokulda teknoloji kullanımında ön plana çıkan anahtar kelimeler, bu alanda en çok atıf alan yayınlar, yazarlar ve dergiler belirlenmiştir.

Alanyazında temel eğitim kademesi, ülkeler bazında değişiklik göstererek "primary education" ya da "elementary education" anahtar kelimeleriyle ifade edilmektedir. Bu araştırmada makale seçim sürecine her iki anahtar kelime de dâhil edilmiştir. Bu anahtar kelimeler "technology" ve "digital" anahtar kelimeleri ile birlikte aranmıştır. Araştırma kapsamına yalnızca ilkokul birinci kademede öğrencilerle yürütülen araştırmaların dâhil edilmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle "secondary education", "teacher education", "teacher training" ve "preservice teacher" anahtar kelimeleri seçim dışı bırakılmıştır. Doküman türü olarak "makale" seçilmiştir. Kullanılan arama formülü şu şekildedir:

TOPIC: ("primary education" and "technology" not "secondary education" not "teacher education" not "teacher training" not "preservice teacher" not "pre-service teacher") OR TOPIC: ("primary education" and "digital" not "secondary education" not "teacher education" not "teacher training" not "preservice teacher" not "pre-service teacher") OR TOPIC: ("elementary education" and "technology" not "secondary education" not "teacher education" not "teacher training" not "preservice teacher" not "pre-service teacher") OR TOPIC: ("elementary education" and "digital" not "secondary education" not "teacher education" not "teacher training" not "preservice teacher" not "pre-service teacher")

Refined by: DOCUMENT TYPES: (ARTICLE )

Timespan: All years. Indexes: SCI-EXPANDED, SSCI, A&HCI

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

İlkokulda teknoloji kullanımına dayalı araştırmalarda sıklıkla kullanılan anahtar kelimeler ve bu anahtar kelimelerin yıllara göre ağırlıklı dağılımları görülebilmektedir. Web Of Science veri tabanında ilkokulda teknoloji kullanımına yönelik ilk makalenin 1986 yılında yayınlandığı belirlense de ilgili konu alanına yönelik çalışmaların 2012 yılından itibaren artış gösterdiği tespit edilmiştir. İlkokulda teknoloji kullanımına dayalı araştırmalarda en sık kullanılan 10 anahtar kelime şöyledir: interactive learning environments (f=50), educational technology & technology & techonology edcucation (f=35), media in education & multimedia / hypermedia systems (f=25), augmented reality (f=17), ICT (Information and Communications Technology) (f=15), computer-mediated communication (f=13), human-computer interface (f=10), gamification (f=9), virtual reality (f=8), online learning (f=8), Yerli alanyazında bu anahtar kelimeler sırasıyla; etkileşimli eğitim ortamları, eğitim teknolojileri, eğitimde medya, artırılmış gerçeklik, BİT (Bilgi ve İletişim Teknolojileri), bilgisayar temelli iletişim, insan bilgisayar etkileşimi, oyunlaştırma, sanal gerçeklik, çevrimiçi öğrenme olarak kullanılmaktadır.

En çok atıf alan 4 dergi sırasıyla; Computers & Education (f=6947), Journal of Computer Assisted Learning (f=726), Computers in Human Behavior (f=668), Educational Technology & Society (f=633) olmuştur. En çok atıf alan 4 yazar sırasıyla Hwang, Gwo Jen. (f=1693), Van Braak Johan (f=780), Tondeur J. (f=621), Van Braak J. (f=601), Valcke M. (f=558) olmuştur. İlkokulda teknoloji kullanımına dayalı araştırmalarda en çok atıf alan beş makale görülebilmektedir. En çok atıf alan makaleler "kullanılan teknoloji" bağlamında değerlendiğinde; mobil öğrenme (Ci=423) (Hwang & Chang, 2011), robotik (Ci=384) (Bers vd., 2014), bilgisayar (Ci=312) (Hermans vd., 2008), eğitsel bilgisayar oyunu (Ci=310) (Hwang vd., 2013) ve artırılmış gerçeklik (Ci=261) (Chiang vd., 2014) teknolojilerinin ön plana çıktığı görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Temel eğitim, teknoloji kullanımı, bibliyometrik analiz

**Kaynakça**

Apaydin, Ç., & Kaya, F. (2020). An Analysıs of the Preschool Teachers' Views On Alpha Generation. *European Journal of Education Studies*. https://doi.org/10.5281/zenodo.3627158

Ardıç, E., Altun, A. 2017. Dijital çağın öğreneni. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1, 12-30. https://dergipark.org.tr/tr/pub/sbyy/issue/34271/374055

Bartau-Rojas, I., Aierbe-Barandiaran, A., & Oregui-González, E. (2018). Parental mediation of the internet use of primary students: beliefs, strategies and difficulties. *Comunicar*., *26*(1). https://doi.org/10.3916/C54-2018-07

Bers, M. U., Flannery, L., Kazakoff, E. R., & Sullivan, A. (2014). Computational thinking and tinkering: Exploration of an early childhood robotics curriculum. *Computers & Education*, *72*, 145-157. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.10.020

Chiang, T. H., Yang, S. J., & Hwang, G. J. (2014). An augmented reality-based mobile learning system to improve students' learning achievements and motivations in natural science inquiry activities. *Journal of Educational Technology & Society*, *17*(4), 352-365.

Ellegaard, O., & Wallin, J. A. (2015). The bibliometric analysis of scholarly production: How great is the impact?. *Scientometrics*, *105*, 1809-1831. https://doi.org/10.1007/s11192-015-1645-z

Hermans, R., Tondeur, J., Van Braak, J., & Valcke, M. (2008). The impact of primary school teachers' educational beliefs on the classroom use of computers. *Computers & Education*, *51*(4), 1499-1509. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.02.001

Hwang, G. J., & Chang, H. F. (2011). A formative assessment-based mobile learning approach to improving the learning attitudes and achievements of students. *Computers & Education*, *56*(4), 1023-1031. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.12.002

Hwang, G. J., Yang, L. H., & Wang, S. Y. (2013). A concept map-embedded educational computer game for improving students' learning performance in natural science courses. *Computers & Education*, *69*, 121-130. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.07.008

Krippendorff, K. (2004). Reliability in content analysis: Some common misconceptions and recommendations. *Human Communication Research*, 30(3), 411-433. https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2004.tb00738.x

Ramadlani, A. K., & Wibisono, M. (2017). Visual literacy and character education for alpha generation. In *proceedings of the International seminar on language, education and culture. Malang: Faculty of Letters, Universitas Negeri Malang* (pp. 1-7).

Schwab, K. (2018). The global competitiveness report 2018. In World Economic Forum (Vol. 671).

WEF. (2020). Future of Jobs Report. https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020/in-full/infographics-e4e69e4de7

Yang, J., Ma, J., Howard, S. K. 2016, July. "Exploring technology integration in education using fuzzy representation and feature selection", *Paper presented at the meeting of the International Conference on Fuzzy Systems (FUZZ-IEEE)*, Vancouver.

# İçerik Analizi: Nitel ve Nicel Paradigma Açısından Analitik Bir Değerlendirme

Burak Şahin
Anadolu Üniversitesi

Abdulkadir Kocaoğlu
Trabzon Üniversitesi

Ali Ersoy
Anadolu Üniversitesi

**Problem Durumu**

Nitel ve nicel araştırma yöntemiyle tasarlanan çalışmalarda sıklıkla kullanılan içerik analizi, alanyazında araştırma yöntemi (Elo ve Kyngas, 2007; Coe ve Scacco, 2017; Çalık ve Sözbilir, 2014; Gökçe, 2019; Yüksel, 2019), araştırma deseni (Şimşek ve Yaşar, 2019), bir analiz yöntemi/tekniği (Krippendorff, 2013; Macnamara, 2018; Yılmaz, 2021), nicel bir analiz yöntemi/tekniği (Berelson, 1952; Neuendorf, 2002; Cohen, Manion ve Morrison, 2007), nitel bir analiz yöntemi/tekniği (Mayring, 2000; Fraenkel vd., 2012) olarak kabul edildiği ve araştırmalarda uygulandığı görülmektedir. Bu durum, genç araştırmacılar ve doktora öğrencileri için araştırma paradigmaları arasındaki farklılıkların yeterince göz önünde bulundurulmaması sebebiyle kimi zorluklar içerebilmektedir (Deborah ve Raines. 2013; Hassmén, Keegan ve Piggott, 2016). Araştırma paradigmasının dikkate alınmaması, içerik analizinde desen ile analiz tekniği arasındaki ayrımın belirginleşmediği durumları beraberinde getirebilir. Araştırma, içerik analizi konusundaki temel kaynakların rehberliğinde gerçekleştirilen bir değerlendirmeyi içeren analitik araştırma türünde bir derleme olarak ve içerik analiziyle ilgili oluşturulan belirli sorulara alanyazın üzerinden cevap aranmıştır.

Nicel içerik analizinin ilk adımları 1883 yılında Jonathan Gilmer Speed tarafından atılmıştır. 1900'de Wilcox ve 1902'de Noussance çeşitli gazeteleri analiz etmişlerdir (Gökçe, 2006). İleriki yıllarda Max Weber tarafından gazete gibi yazılı kaynakların okuyucuya aktardıkları bilgilerin güvenirliğini artırmak amacıyla içeriklerinin analiz edilip ortaya konması gerektiği ifade edilmiştir (Weber, 1910 akt. Krippendorff, 1967). İçerik analizini ilk kez sistematik bir biçimde Lasswell 1927 yılında yaptığı çalışma ve 1947 yılında tamamladığı tezinde kullanmıştır (Yüksel, 2019). Nicel içerik analizinin tanınırlığı Berelson ve Lazarsfeld'in *İletişim İçeriğinin Analizi* adlı eseriyle artmıştır (Yıldırım, 2015).

Sosyoloji, psikoloji ve antropoloji gibi disiplinlerde gerçekleştirilen araştırmalar ile kullanım sıklığı artan nitel içerik analizinin ilk adımları Siegfried Kracauer tarafından 1952 yılında ortaya atılmış ve içerik analizi yorumsal bir bakış açısıyla nicel içerik analizinin karşısında duran değil; aksine geliştirici ve tamamlayıcı bir yapıda olduğunu belirtmiştir (Kuckartz, 2019). Bu türün günümüze en yakın formu 1980'li yıllarda geliştirilmiştir. Mayring (1982) *Qualitative Content Analysis* isimli kitabında nitel içerik analizini kendi başına bir analiz tekniği olarak nicel içerik analizinden bağımsız olarak ayrı bir başlıkta değerlendirmiştir (Gökçe, 2019). İçerik analizini yorumsamacı bir anlayışla geliştirmeyi planlayan Kracauer ve Mayring bu girişimlerini, iletişim bilimleri, nitel sosyal bilimler, hermeneutik, edebi bilimler ve metin kavrama isimli beş farklı disiplinden yararlanarak gerçekleştirmişlerdir. Bu dönemde araştırmacılar nitel veri toplama ve analiz tekniklerini daha sistemli hale getirme amacıyla çeşitli çalışmalar ortaya atmışlardır (Yüksel, 2019). Günümüzde ise nitel içerik analizi tekniğinin pek çok nitel araştırmada temel analiz tekniği olarak kullanıldığı görülmektedir.

Nicel içerik analizi pozitivist ve tümdengelimci bir bakış açışıyla sayısal verilerin ortaya konduğu bir tekniktir (White ve Marsh, 2006). Araştırmacı metin, ses veya görüntülerden elde ettiği verileri sistematik ve nesnel bir biçimde yansıtmaya çalışmaktadır (Jensen, 2002). Tekniğin, nicel paradigmaya dair izler taşıdığı söylenebilir. Nicel içerik analizi genelde veri kaynaklarının hazırlanması, verilerin kodlamaya uygun hale getirilmesi, verilerin kodlanması, kodlama güvenirlik analizinin yapılması, verilerin analiz edilmesi ve verilerin sunulması olmak üzere altı aşamada gerçekleştirilmektedir.

Nitel içerik analiziyle ilgili tanımlar incelendiğinde verileri tanımlayıp içerisinde barındırdığı anlamları ve örüntüleri ortaya çıkarmaya çalışıldığı bir analiz tekniği olduğu söylenebilir. Nitel içerik analizi, araştırmacının büyük ölçekli verileri dahi sistematik bir biçimde eleyip gruplandırabilmelerini sağlamaktadır Mayring (2000). Nitel içerik analizinde tümevarımcı ve yorumsamacı bir anlayış vardır. Bu doğrultuda nitel içerik analizi verilerin altında yatan asıl kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri kodlamalar yoluyla ortaya çıkarmaya çalışır (Sallan Gül ve Nizam, 2021). Tüm bu özellikleri göz önüne alındığında nitel içerik analizinin nitel araştırma paradigmasının temel özelliklerinden beslendiğini söylemek mümkündür. Nitel içerik analizi genelde verilerin kodlanması, temaların ortaya çıkarılması, kod ve temalara göre verilerin tanımlanması ve düzenlenmesi ile elde edilen bulguların yorumlanması olmak üzere dört aşamada gerçekleştirilmektedir. Bu çalışmada içerik analiziyle ilgili alanyazındaki temel kaynaklar nicel ve nitel araştırma paradigmaları ışığında belirli sorulara göre karşılaştırılmalı olarak değerlendirilmiştir. Bu yolla içerik analizi betimsel olarak bütüncül bir biçimde ele alınmıştır.

**Yöntem**

Bu çalışma analitik araştırma deseninde betimsel nitelikli bir derleme çalışmasıdır. Nitel ve nicel araştırma sınıflamasına girmeyen araştırmalar analitik araştırma olarak sınıflandırılabilmektedir. Analitik araştırmalarda; dokümanlar ve kayıtlar kavramlar, olaylar ve görüşler acısından analiz edilir. Elde edilen verilerin yorumlanmasında bağlam önemlidir (McMillan,2004). Çalışmada içerik analizin yöntem, desen, teknik, nicel ve nitel olarak değerlendirilmesinin arka planını

anlamak için tarihsel gelişimi ve bu süreçteki baskın araştırma paradigmasını ortaya koymak için bağlam özellikle ele alınacaktır. Ayrıca çalışma nicel ve nitel araştırma desenlerinin her ikisinin baskın temel özelliklerini yansıtmamakta ve benzer biçimde karma desenlere de uygun görünmektedir. Çalışmanın verileri her ne kadar doküman olsa da işe koşulan süreçler açısından desen bir meta-sentez veya sistematik incelemeye de uygun değildir. Tüm bu gerekçelere dayanarak çalışma için analitik araştırma deseni tercih edilmiştir.

Veri kaynağı olarak içerik analiziyle ilgili yayımlanmış ve alanyazında temel kaynak olarak bilinen kitap ve makaleler doküman olarak kabul edilmiştir. Temel kaynakların belirlenmesinde ve seçiminde araştırmaya dahil etme ölçütleri belirlenmiştir. Bu ölçütler:

1. İçerik analiziyle ilgili ilk kitap veya makale olma,
2. Belirlenen kitap ve makalelerin alanyazında en çok atıf alan çalışmalar olmasıdır.

Öncelikle bu ölçütleri sağlayan kaynaklara ulaşılmıştır. Daha sonra ulaşılan kaynaklar aşağıdaki belirlenen sorular ışığında incelenerek değerlendirilmiştir. Araştırmanın amacı içerik analizinin tarihsel gelişimini, bir araştırma yöntemi/deseni, bir nicel/nitel analiz yöntemi/tekniği olarak adlandırılmasının gerekçelerini anlamak ve nicel ve nitel içerik analizi bakış açılarındaki benzerlikleri ve farklıkları otaya çıkarmaya çalışmaktır. Belirtilen bu temel amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İçerik analizinin bilimsel araştırma yöntemleri sürecindeki tarihsel geçmişi ve gelişimi nasıldır?
2. İçerik analizinin nicel veya nitel bir yöntem veya desen olarak adlandırılmasının temel gerekçeleri nelerdir?
3. İçerik analizinin nicel veya nitel bir analiz yöntemi veya tekniği olarak uygulanmasının temel gerekçeleri nelerdir?
4. Nicel ve nitel içerik analizlerinin benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?

Bazı tez ve makalelerde, içerik analizi uygulamalarının nasıl yapıldığı konusunda tamamen farklı açıklamalar ve örnekler bulunmaktadır (etik kurallar çerçevesinde kaynaklar verilmemiştir). Yani, aynı içerik analizinin farklı şekillerde yorumlandığı ve uygulandığı görülmektedir. Bunun birçok nedeni olabilir. Ama bunlardan en önemlisinin, bu konuda üretilmiş yayınların çoğu zaman örtüşmemesi olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada içerik analizi, nicel ve nitel araştırma paradigmaları bakış açılarıyla ayrı ayrı ele alınmıştır. Daha sonra her iki analiz yaklaşım karşılaştırılarak, benzerlikleri ve farklılıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma, içerik analizinin nicel ve nitel araştırma paradigmaları içerisindeki konumunun ortaya koyması, benzer ve farklı yönlerinin karşılaştırılması ve alanyazını geçmişten günümüze bütüncül olarak değerlendirmesi açısından önemlidir. Bu durumun, özellikle bilimsel araştırmalara yeni başlayanlar ve doktora öğrencileri için içerik analiziyle ilgili birçok sorunun cevabını sağlayacağı düşünülmektedir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

İlk soru *"İçerik analizinin bilimsel araştırma yöntemleri sürecindeki tarihsel geçmişi ve gelişimi nasıldır?"*. İçerik analizinin asıl gelişmeye başladığı dönem birinci ve ikinci dünya savaşlarının olduğu dönemlerdir. 1960'larda içerik analizinde bilgisayarlar devreye girmiş ve 1970'lerin başlarında, çeşitli bilgisayar yazılım programları geliştirilmiştir. İçerik analizinin gelişiminin son basamağı ise *nitel içerik analizi* olmuştur. Berelson'un içerik analizi kitabı üzerine 1952 yılında makalesini yayınlayan Kracauer verilerin sadece nicel değil nitel olarak da analiz edilip metnin anlamının da okuyucuya verilmesi gerektiğini savunarak tekniğin felsefi temellerini atmıştır (Kuckartz,2019;Yüksel,2019) Ancak 1982 yılına kadar konuya pek ilgi gösterilmemiştir. Nitel içerik analizi kavramını ilk kez 1982 yılında Philipp Mayring kullanmıştır (Gökçe,2019).

İkinci soru, *"İçerik analizinin nicel veya nitel bir yöntem veya desen olarak adlandırılmasının temel gerekçeleri nelerdir?"*. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra içerik analizinin iletişim bilimleriyle başlayan ilk çalışmaları ilerleyen yıllarda farklı alanlarda yer bulmuştur (Krippendorff, 2013). Esneklik, içerik analizinin en güç yanlarındandır (White ve Marsh,2006). Farklı disiplinlerde kullanılan bu teknik paradigma anlayışlarından dolayı günümüzde nicel içerik analizi ve nitel içerik analizi diye ikiye ayrılmıştır (WhiteveMarsh,2006; Macnamara, 2018; Sallan GülveKahya Nizam,2021). Sonuç olarak, içerik analizinin uygulandığı disiplin/paradigma, aynı zamanda içerik analizinin bir desen ve yöntem olarak neden adlandırıldığı konusundaki temel belirleyici olarak öne çıkmıştır.

Üçüncü soru *"İçerik analizinin nicel veya nitel bir analiz yöntemi veya tekniği olarak uygulanmasının temel gerekçeleri nelerdir?"*. Nicel içerik analiziyle daha çok yazılı metinler incelenir (MetinveÜnal, 2022; WhiteveMarsh,2006). İncelenen metindeki belirli kelime veya kavramların ne sıklıkta tekrar edildiğini tespit edip ortaya bir istatistik koyabilmek amacıyla kullanılmaktadır. Nitel araştırmacılar, metnin bağlamını dikkate alarak kelimelerin hangi anlamda kullanıldığını ve ifade ediliş biçimini ele almışlardır (Krippendorff,2013). Bu ve benzeri çalışmalarla birlikte bilim insanları artık sadece nicel değil; nitel değerlendirmelerin de içerik analizinde yer alabileceğini anlamışlardır (Mayring,2020; Yıldırım,2015). Nitel içerik analizi, araştırmacının etkin katılımını gerektirir. Elde edilen verilerin sistematik bir biçimde analiz edilerek anlamların, temaların ve örüntülerin anlaşılmasının sağlanmaktadır. Nitel içerik analizi araştırmacılara derinlemesine bir anlayış kazandırırken, aynı zamanda metinlerdeki farklı bakış açılarını ve perspektifleri de ortaya çıkarmayı amaçlar (Mayring,2021).

Dördüncü soru *"Nicel ve nitel içerik analizlerinin benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?"*. Nitel içerik analizi esnek bir süreç izlerken (Macnamara,2018; WhiteveMarsh, 2006), nicel içerik analizi daha yapılandırılmış bir yaklaşım benimser

(Gökçe,2016; Yüksel,2019). Nitel içerik analizi betimsel tanımlamalarla kodlamaya odaklanırken (SallanGülveNizam,2021), nicel içerik analizi sayısal verileri kullanır (CoeveScacco,2017) Nitel içerik analizi, verilerin ayrıntılı ve derinlemesine bir şekilde analiz edilmesine olanak tanır ve araştırmacılara verileri esnek bir şekilde yorumlama ve yeni keşifler yapma fırsatı verir. Nicel içerik analizi ise geniş örneklem grupları üzerinde genellemede bulunulmasına ve sayısal verilerle istatistiksel analizler yapılmasına olanak sağlar.

**Anahtar Kelimeler**: İçerik analizi, nicel içerik analizi, nitel içerik analizi, araştırma yöntemi, paradigma

**Kaynakça**

Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communication Research*. Glencoe: Free Press.

Coe,K.andScacco,J.M(2017).Quantitative Content Analysis. *Communication Faculty Publications*. 939.

Cohen,L.,Manion,L.veMorrison,K.(2007).*Research Methods in Education* (5th Edition). London: Routledge Falmer.

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

Deborah,A.,Raines.(2013).Research Paradigms and Methods.*Neonatal Network, 32*(6):425-428.

Elo,S.veKyngas,H.(2007).The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing, 62*(1), 107–115.

Fraenkel,J.R.,Wallen,N.E.veHyun,H.H.(2012). *How To Design And Evaluate Research İn Education (7th Edition).*New York:McGraw-Hill.

Gökçe,O.(2006).*İçerik Çözümlemesi Kuramsal ve Pratik Bilgiler*.Ankara:Siyasal Kitabevi.

Gökçe,O.(2019).*Klasik ve Nitel İçerik Analizi*. Konya: Çizgi Kitabevi.

Hassménü,P.,Keegan,R.,Piggott,D.(2016).Research Paradigms,Methodologies and Methods.In:*Rethinking Sport and Exercise Psychology Research*.Palgrave Macmillan, London. https://doi.org/10.1057/978-1-137-48338-6_5

Jensen,K.B.(2002).The complementarity of qualitative and quantitative methodologies in media and communication research.InB.K.Jensen(Ed.),*A Handbook Of Media And Commucation Reserah Qualitative And Quantative Methodologies.* (pp. 254-273).London:Routledge

Kracauer,S.(1952).The challenge of qualitative content analysis.*Public Opinion Quarterly,16,*631-642.

Krippendorff,K.(1967).An examination of content analysis: A proposal for a general framework and an information calculus for message analytic situations, Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois, Urbana.

Krippendorff, K.(2013) *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology*(3.Baskı).California,CA:Sage.

Kuckartz,U.(2019).Niteliksel İçerik Analizi:Kracauer'in Başlangıcından Günümüzün Zorluklarına [46 paragraf]. *Forum Nitel Sozialforschung/Forum:Nitel Sosyal Araştırma,20*(3),Art.12.

Macnamara, J. (2018).11. Content Analysis. In P. Napoli (Ed.), *Mediated Communication* (pp. 191-212). Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.

Mayring, P.(2000). Qualitative Content Analysis [28 paragraphs]. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum:Qualitative Social Research,1(2),Art.20.

Mayring, P. (2020). Qualitative content analysis: Demarcation, varieties, developments [30paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research,*20(3), Art.16,http://dx.doi.org/10.17169/fqs-20.3.3343.

Mayring, P. (2021). *Qualitative Content Analaysis.A Step-by-Step Guide*.London Sage.

McMillan,J.H.(2004). *Educational Research: Fundamentals For The Consumer*. (4th ed.). Boston: Pearson Education, Inc.

Metin, O. ve Ünal, Ş. (2022). İçerik analizi tekniği: İletişim bilimlerinde ve sosyolojide doktora tezlerinde kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22*(Özel Sayı 2),273-294.

Neuendorf, K. A. (2002). *The Content Analysis Guidebook.* Thousand Oaks, CA: Sage

Poni, M. (2014). Research Paradigms in Education. *Journal of Educational and Social Research, 4*(1):407-407. DOI: 10.5901/jesr.2014.v4n1p407

SallanGül, S. & Kahya Nizam, Ö. (2021). Sosyal bilimlerde içerik ve söylem analizi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 2021(42) (Özel sayı 1), 181-198.

Şimşek, N. Ve Yaşar, A. (2019). GeoGebra ile ilgili lisansüstü tezlerin tematik ve yöntemsel eğilimleri: bir içerik analizi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi, 10*(2), 290-313.

White, M. D., & Marsh, E. E .(2006). Content Analysis: A Flexible Methodology. *Library Trends, 55*(1), 22-45.doi:10.1353/lib.2006.0053.

Yıldırım, B. (2015). İçerik analizi yönteminin tarihsel gelişimi uygulama alanları ve aşamaları. B. Yıldırım (Ed.), *İletişim Araştırmalarında Yöntemler Uygulama ve Örneklerle* (s. 105-154) içinde. İstanbul: Literatürk Academia.

Yılmaz, K. (2021). Sosyal bilimlerde ve eğitim bilimlerinde sistematik derleme, meta değerlendirme ve bibliyometrik analizler. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10* (2), 1457-1490.

Yüksel, E. (2019). Türkiye'de iletişim araştırmalarında içerik analizi uygulamaları, sorunlar ve çözüm önerileri. *International Euroasia_Congress on Scientific Researches and Recent (s. 134-152) içinde* Bakü: Hazar Üniversitesi.

Zhang, Y.ve Wildemuth, B. M. (2009).Qualitative Analysis of Content. In B. Wildemuth (Ed.), *Applications of Social Research Methods to Questions in Information and Library Science* (s. 308-319). Westport, CT: Libraries Unlimited.

# Interdisciplinary Teaching of Primary Education Subjects

Assel Yesnazar
Методика Начального Обучения Skspu

**Problem Statement**

The distinctive hallmark of the primary-level curriculum within the realm of general secondary education resides in the integrated approach to subject matter delivery. This entails the crafting of primary educational subject content grounded upon the principles of interdisciplinary and metadisciplinary interrelation. The integration of educational disciplines furnishes an avenue to amalgamate and amalgamate concepts and insights hailing from diverse domains of knowledge, thereby coalescing them within a coherent framework based on common thematic underpinnings. This proposition is substantiated by several salient deductions:

Foremost, the assemblage of interdisciplinary knowledge underpinning the pedagogical process derives its foundation from the primacy of each distinct discipline. The equitable status of disparate educational subjects becomes manifest in the concerted integration of instructional materials concerning their respective content. Moreover, the discourse encompasses closely correlated subjects, with one occupying a principal vantage while the other assumes an ancillary role. Evidently, the overarching goal revolves around the convergence of disparate knowledge strands encapsulated within the didactic materials of various subjects, thus facilitating the realization of interdisciplinary discourse. The thrust lies in orchestrating the execution of interdisciplinary pedagogy congruent with the distinct content delineations of primary education. Cognitive challenges predicated on interdisciplinary communication are propounded, channeling learners towards innovative resolutions (Saurykova, 2019).

Henceforth, interdisciplinary pedagogy stands as an eminent and thoroughly scrutinized facet within the pedagogical milieu. A comprehensive inquiry into the scholarship of both domestic and international academicians who have delved into the significance of this paradigm in the pedagogical sphere is warranted.

Within the national educational construct, the assimilation of interdisciplinary connections, signifying a cognizant mastery of shared attributes characterizing individual subjects, bears testament to the elevated cognitive prowess of students. It also serves as a manifestation of the steady cultivation of a comprehensive worldview. The harmonization of disciplines extends beyond a mere juxtaposition of elements from disparate realms; rather, it denotes a methodical reconfiguration yielding internal cohesion that engenders a more profound comprehension of natural laws (Beysenbaeva, 1996). Here, it follows that the mastery of interdisciplinary commonalities fosters an enriched worldview among students.

Furthermore, interdisciplinary communication engenders a nexus with interrelated subjects, thereby amplifying students' cognitive depth in the nuanced understanding of individual disciplines. Consequently, this equips learners with the acumen to traverse the boundaries of any given subject and adroitly apply knowledge gleaned from diverse fields within a broader cognitive tapestry. This pedagogical process, in turn, incubates an entrepreneurial disposition and cultivates multifaceted skills (Orazykhanova, 1993). Thus, the presence of interdisciplinarity emerges as a fundamental condition for the advancement of both scientific realms and the educational ecosystem.

Within this paradigm, A.D. Boltaev (1994) perceives interdisciplinary communication as the preeminent conduit for cultivating environmental knowledge and education, thereby orchestrating the educational landscape. Correspondingly, R.A. Darmenova (2007) underscores the pivotal role of pedagogical circumstances conducive to interdisciplinary communication in nurturing students' aesthetic sensibilities. Notably, the procedural methods of various scientific domains and the efficacious deployment of pedagogical technology comprise integral components in this exploration.

In the same vein, the scholarly pursuits of D.Zh. Kishibaeva (2006) pertaining to the avenues for effecting interdisciplinary communication merit recognition. Her scholarship extols the judicious application of methodological frameworks and pedagogical tools grounded in interdisciplinary communication for instating an effective rapport across subjects within the educational apparatus. It is these methodological tenets that shall inform our ongoing research endeavors.

**Research Methods**

In the course of this research endeavor, an assortment of analytical, compendium, comparative, and modeling methodologies were judiciously employed. The central query that animated this investigation was the exploration of methodologies for imparting primary education subjects through the lenses of metadisciplinary and interdisciplinary communication. In pursuit of a comprehensive response to this inquiry, an analytical scrutiny of the curricular content featured in primary-level textbooks within the ambit of general secondary education was deemed requisite.

To be specific, the research quest honed in on investigating the following primary educational materials: "Kazakh Language" authored by A.E. Zhumabaeva, G.I. Uaisova, G.T. Saduakas; "Literary Reading" by Z. Muftibekova, A. Ruskylbekova; "Mathematics" penned by A.B. Akpaeva, L.A. Lebedeva, M.Zh. Mynzhasarova; "World Science" composed by B.

Turmasheva, S. Salish, V. Pugach; and "Natural Science" authored by P.K. Bigazina, A.Zh. Zhamankulova, E.A. Kazhekenova, G.A. Turakanova, M.K. Khontai.

The methodology encompassed a systematic examination of these foundational texts, seeking to delineate and discern the pedagogical approaches inherent in the presentation of content. By interrogating these texts, the research endeavors to unveil how metadisciplinary and interdisciplinary communication are operationalized in the domain of primary education, laying bare the strategies adopted to facilitate a holistic and interconnected understanding of subject matter.

**Expected/Temporary Results**

The culmination of the meticulous analysis of primary-level educational textbooks employed in the general secondary education context has unveiled a salient pedagogical avenue: the pedagogy of inter-disciplinary communication materializing through the lens of shared interdisciplinary concepts. The investigative endeavor, in the course of its progression, delineated a compendium of common interdisciplinary concepts, distilled from eight pivotal themes that underscore the curriculum's thematic bedrock. These encompass:

1. *My Motherland - Kazakhstan:* Engendering notions of "Motherland," "country," "land," "Kazakhstan," "mountain," "nature," "wealth," and numerous cognates.
2. *Human Values:* Encompassing "respect," "family," "greetings," "motherland," "discipline," "parents," "virtue," and a spectrum of ethical attributes.
3. *Cultural Heritage:* Enunciating "museum," "culture," "monument," "heritage," "gold," "jewelry," "archaeologist," "Kazakh," "history," and related historical and cultural signifiers.
4. *World of Professions:* Envisioning "profession," "professional holiday," and a diverse array of vocation-oriented delineations.
5. *Natural Phenomena:* Enlisting "sun," "clouds," "rain," "wind," "blizzard," "rainbow," and a gamut of atmospheric phenomena.
6. *Environmental Protection:* Enjoining "plant," "ecology," "forest," "water," "globe," "climate," and eco-centric descriptors.
7. *Space Travel:* Exploring "space," "sky," "cosmonaut," "star," and a lexicon of cosmic references.
8. *Journey to the Future:* Pioneering "future," "robot," "computer," and futuristic lexemes.

This systematic compilation of interdisciplinary concepts precipitated a paradigm where each concept serves as a cognitive nexus. The profound impact of these concepts on the content and configuration of academic disciplines emerges as a distinctive facet. Notably, each subject serves as a wellspring for distinct forms of interdisciplinary communication.

Illustratively, let us contemplate the interdisciplinary concept of "wind." Within this context, students, whilst traversing varied subjects, develop a multifaceted comprehension of this term. Consider, for instance:

- Within the domain of Kazakh Language, within the topic "Amazing Phenomena of Nature," the student might articulate, "In the desert, wind carves stone hollows and caves. Patterns emerge on the sand's surface due to the wind's intricate touch."
- In the realm of Natural Science, particularly on the theme "Benefits and Harms of Wind," the student might express, "The wind facilitates the dissemination and proliferation of plant seeds. It propels clouds, inducing precipitation."
- In the precinct of Music, during the thematic exploration of "Natural Phenomena in Music," the student could remark, "When the wind caresses leaves, its warm embrace becomes apparent. 'Yet the wind resolutely stands, unyielding,' resonates deeply within me."

In light of our comprehensive examination of the methodologies for imparting primary education subjects through interdisciplinary communication, we discern a series of significant conclusions:

Foremost, the in-depth analysis and assimilation of the interdisciplinary common concepts we have meticulously unearthed throughout the pedagogical journey contribute substantively to the construction of a comprehensive cognitive panorama within the student's cognitive realm. In essence, the primary-level scholar perceives the environment as an interconnected tapestry, seamlessly interwoven without compartmentalized subject demarcations.

Furthermore, the imperative for fostering interdisciplinary connections rests within the very essence of cognitive processes, emanating from the innate fabric of higher nervous activity, concomitantly intertwined with the nuances of psychology and physiology. The amalgamation of past and present knowledge stands as an indispensable tenet for the methodical cultivation of interrelationships across disparate educational domains, echoing the core pedagogical vision.

Additionally, the integration of interdisciplinary materials, such as texts, literary works, pictorial depictions from art textbooks, and musical embellishments, begets a fertile ground for cultivating a dynamic and inventive academic ambiance. The infusion of such diverse elements engenders a creative milieu, invigorating the educational discourse.

Drawing upon the elucidated findings, the subsequent course of action beckons to leverage these insights and chart future research trajectories, heralding the expansion and evolution of interdisciplinary pedagogy. The following recommendations stand as potential avenues for future exploration:

1. Utilization of Common Interdisciplinary Concepts: Implement the corpus of interdisciplinary concepts, harnessed through our study, as an integrative conduit to facilitate cross-disciplinary discourse within the educational milieu.
2. Creation of Interdisciplinary Tasks: Develop a repository of interdisciplinary tasks tailored to foster seamless interconnections between subjects sharing thematic affinity.
3. Holistic Worldview Formation: Harness the interdisciplinary concepts as catalysts to craft an all-encompassing worldview throughout the educational journey.
4. Execution of Metadisciplinary Tasks: Encompass metadisciplinary tasks within the pedagogical repertoire, nurturing a robust cognitive landscape that transcends traditional disciplinary boundaries.
5. Constant Refinement of Interdisciplinary Methods: Proliferate the refinement of interdisciplinary methodologies to ensure their perpetual evolution and efficacy within the pedagogical realm.

**Keywords:** Interdisciplinary communication, STEM integration, analysis, primary education, shared thematic discourse, interdisciplinary common concepts

**References**

Aybek B. (2001). Disiplinlerarası (bütünleĢtirilmiĢ) öğretim yaklaĢımı. – Eğitim Araştırmaları Dergisi, pp.1-7.

Beisenbayeva A. A. (1994). Humanization of education of senior citizens at the core of the international link. Doctoral Dissertation. Almaty.

Boltaev A.D. (1994). Environmental education of students through interdisciplinary communication. Doctoral Dissertation. Almaty.

Costa M.C. & Domingos A. (2018). Promoting Interdisciplinarity in Primary School in the Framework of Science Education. Pedagogika, (4), 130-146.

Darmenova R. A. (2007). Pedagogical conditions for the development of aesthetic taste of students on the basis of interdisciplinary communication. PhD Thesis. Almaty.

Kishibaeva D. Zh. (2006). Formation of creative activity of Primary School students on the basis of interdisciplinary communication. PhD Thesis. Almaty.

Leung A. (2020). Boundary crossing pedagogy in STEM education. IJ STEM, 7, 15.

Orazakhynova N. A. (1993). Interdisciplinary communication – one of the main ways to improve educational work (based on interdisciplinary communication in the Kazakh language). PhD Thesis. Almaty.

Saurykova Zh.M. (2019). Pedagogical conditions for the implementation of interdisciplinary communication in the context of the updated content of primary education. PhD Thesis. Taldykorgan.

Sharzadin A.M. (2008). Improving the technological training of students on the basis of interdisciplinary communication (on the example of the specialty 050120 – vocational training). PhD Thesis. Karaganda.

Turnai Ö., Bolatii M. (2015). Eğitimde Disiplinlerarası Yaklaşımın Kullanıldığı Tezlerin Analizi. Ondokuz Mayis University Journal of Faculty of Education. 34(1), 35-55.

Yesnazar, A., Japbarov, A., Zhorabekova, A., Kabylbekova, Z., Nuralieva, A., Elmira, U. (2021). Elementary school children's speech skills in interdisciplinary ICT communication. World Journal on Educational Technology: Current Issues. 13(1), 147–159. https://doi.org/10.18844/wjet.v12i4.5183

Yesnazar, A., (2022). The formation of thinking and speech skills of Primary School students in interdisciplinary communication. PhD Thesis. Almaty.

Zhapbarov A. (2020) Teaching primary school subjects in interdisciplinary communication. Bulletin of the Kazakh National Women's Teacher Training University. 2 (82), 170-179.

# A Comparative Analysis of Classroom Management Approaches: Reactive vs. Proactive Techniques in Turkish Secondary Schools

Serpil Tekir
Orta Doğu teknik Üniversitesi

Mine Erçin
MEB

**Problem Statement**

In the context of Turkish secondary education, as with educational systems worldwide, schools encounter multifaceted challenges in establishing an effective learning environment (Balay & Sağlam, 2008; Bayar, 2014; Bayar & Kerns, 2015; Kırbaş & Atay, 2017). Creating conducive conditions for learning is paramount in facilitating students' academic achievements and overall educational experiences. The role of classroom management in this endeavor cannot be overstated (Demirel, 2005; Jones & Jones, 2012; Marzano, Marzano, & Pickering, 2003; Şentürk, 2010; Van de Grift, Van der Wal & Torenbeek, 2011).

Classroom management serves as a critical cornerstone for shaping students' educational journeys. Its significance becomes even more pronounced in the Turkish educational landscape, characterized by its unique blend of cultural, social, and educational factors that influence classroom dynamics. In a typical classroom, the convergence of student behavior, teacher responsiveness, and academic progress makes classroom management a dynamic and pivotal process that profoundly influences learning experiences.

One of the central challenges educators face within this context revolves around understanding the distinct implications of two contrasting classroom management approaches: reactive and proactive techniques. Reactive strategies involve responding swiftly to instances of misbehavior, often involving disciplinary measures, while proactive techniques prioritize the creation of a nurturing environment through clear expectations and preemptive routines. This dichotomy raises a fundamental question: which approach optimally fosters an environment conducive to holistic student growth, knowledge acquisition, and character development?

In the international literature, proactive classroom management approaches have been widely regarded as effective tools for fostering a positive and productive learning environment. Researchers such as Marzano and his colleagues (2003), Evertson and Weinstein (2006), Jones and Jones (2012) and Sprick (2006) have emphasized the benefits of proactive strategies, including setting clear expectations, establishing routines, and nurturing a positive classroom culture. However, the question remains whether these findings hold true in the specific context of Turkish secondary schools. The Turkish educational landscape presents unique challenges and cultural factors that may influence the effectiveness of classroom management techniques. Therefore, this study seeks to investigate the implications of both proactive and reactive classroom management approaches within Turkish secondary schools, aiming to provide insights into which approach best supports holistic student growth, knowledge acquisition, and character development in this distinct context.

This research study aims to address this fundamental question by conducting a comprehensive assessment of these classroom management strategies within Turkish secondary schools. By closely examining these strategies and their alignment with Turkey's unique cultural and educational characteristics, this study endeavors to identify the approach that best nurtures a positive and productive learning environment. The findings derived from this study hold the potential to provide valuable insights into educational practices, equip teachers with effective strategies, and ultimately enhance the quality of education for Turkish secondary school students.

Furthermore, it is essential to note that this study represents the preliminary findings of a more extensive research project aiming to compare various schools across Türkiye, each with different socioeconomic status (SES) profiles. This broader investigation seeks to delve deeper into the impact of classroom management strategies in diverse educational settings, recognizing the influence of SES on teaching and learning experiences. The insights gained from this ongoing research will contribute significantly to the development of tailored and context-sensitive educational strategies that can benefit students across the spectrum of socioeconomic backgrounds in Türkiye.

**Research Methods**

The research methodology employed in this study was a mixed methods approach aimed at investigating and evaluating the outcomes of reactive and proactive classroom management techniques in a middle school context. The study focused on two middle school English as a Foreign Language (EFL) teachers in Ankara, Türkiye, who implemented distinct classroom management strategies during the 2022-2023 academic year fall term.

The first teacher, with 12 years of teaching experience, utilized a reactive classroom management approach, employing strategies such as verbal cues, time-outs, parent communication, and restorative practices to manage her eighth-grade classes. In contrast, the second teacher, with 8 years of teaching experience, adopted a proactive approach, emphasizing clear

expectations, positive reinforcement, and strong teacher-student relationships. Both teachers received specialized training in their respective management strategies.

The study involved a total of 71 eight-grade students in the classroom of the reactive approach teacher and 73 eight-grade students in the classroom of the proactive approach teacher. Data collection encompassed three primary methods:

1. Classroom Observations: Multiple observation sessions were conducted in both teachers' classrooms, allowing for the observation of student and teacher behaviors during four class sessions each. Detailed notes were taken to document disruptive behaviors and the teachers' responses.
2. Teacher Interviews: Semi-structured interviews were conducted with both teachers to gain insights into their classroom management strategies and their perceptions of the effectiveness of their chosen approach.
3. Student Surveys: A total of 144 students participated in surveys assessing their perceptions of various classroom factors, including the environment, teacher-student interactions, and overall engagement. The survey consisted of 19 items, incorporating Likert-scale questions, yes/no queries, and open-ended responses.

Data analysis methods included qualitative content analysis for classroom observations, thematic analysis for teacher interviews, and a combination of quantitative and qualitative techniques for student surveys. The latter involved statistical analysis of Likert-scale questions, quantification of yes/no responses, and thematic analysis of open-ended responses. This comprehensive approach provided a holistic understanding of students' classroom experiences and perceptions.

Ethical considerations were paramount throughout the study. Ethical approval was obtained from the school headmaster and parents of participating students, with informed consent from both teachers and students. Privacy and confidentiality were rigorously maintained to ensure the ethical integrity of the research.

In summary, this mixed methods research design enabled a thorough exploration of the consequences of reactive and proactive classroom management techniques, shedding light on their effectiveness within the specific context of a middle school in a low socioeconomic status neighborhood in Ankara, Türkiye. The combination of classroom observations, teacher interviews, and student surveys offered a rich and multifaceted perspective on the topic, contributing valuable insights to the field of education.

**Expected/Temporary Results**

In the study comparing reactive and proactive classroom management approaches in a low socioeconomic status (SES) middle school, several key findings emerged. The classroom observations revealed that the reactive approach resulted in fewer disruptive incidents, suggesting student adaptability to this familiar style. However, the proactive approach classroom had more minor disruptions and reduced student on-task time, possibly due to the adjustment period needed.

Teacher interviews highlighted the reactive teacher's emphasis on immediate responses and satisfaction in asserting authority, while the proactive teacher valued creating a positive classroom culture but was frustrated by the time-consuming nature of the process.

Student surveys showed that students in the proactive class perceived a comfortable environment and positive teacher-student interactions but reported slightly lower overall engagement. Surprisingly, students in the reactive class, accustomed to swift responses, demonstrated higher overall engagement.

These findings indicate that in low SES schools, students familiar with reactive strategies may need transitional support to adapt to proactive approaches. Contextual factors play a significant role, and educators should tailor strategies, provide transition support, collaborate, and aim for a balanced approach to foster a positive and productive learning environment.

**Keywords:** Classroom management, reactive approach, proactive approach, secondary schools, turkish education

**References**

Brophy, J. E., & Good, T. L. (2014). Looking in Classrooms (11th ed.). Pearson.

Canter, L., & Canter, M. (2017). Assertive Discipline: Positive Behavior Management for Today's Classroom (4th ed.). Solution Tree.

Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues. Lawrence Erlbaum Associates.

Emmer, E. T., & Sabornie, E. J. (2015). Classroom Management: Creating Positive Outcomes for All Students (2nd ed.). Pearson.

Jones, V. F., & Jones, L. S. (2018). Comprehensive Classroom Management: Creating Communities of Support and Solving Problems (11th ed.). Pearson.

Özkul, R., Dönmez, B. (2019). Classroom Management Concerns: A Scale Development Study. Inonu University Journal of the Faculty of Education, 20(3), 673-694. DOI: 10.17679/inuefd.521575

Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). Classroom Management that Works: Research-Based Strategies for Every Teacher. ASCD.

Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the Classroom: Reciprocal Effects of Teacher Behavior and Student Engagement Across the School Year. Journal of Educational Psychology, 85(4), 571-581.

Sugai, G., & Horner, R. H. (2002). The Evolution of Discipline Practices: School-Wide Positive Behavior Supports. Child & Family Behavior Therapy, 24(1-2), 23-50.

Wong, H. K., & Wong, R. T. (2009). The First Days of School: How to Be an Effective Teacher. Harry K. Wong Publications.

Woodcock, S. ve Reupert, A. (2012). A cross-sectional study of student teachers' behaviour management strategies throughout their training years. Australian Educational Researcher, 39, 159-172

# Sosyal Bilgiler Dersinde Ortaokul Öğrencilerinin Medya Okuryazarlığı Becerisinin Geliştirilmesi

Güllü Aslan
Anadolu Üniversitesi

Arife Figen Ersoy
Anadolu Üniversitesi

**Problem Durumu**

Günümüzde teknolojik gelişmelerle toplumların sosyal yapısında yaşanan değişimler birçok sosyal sosyal sorunların artmasına neden olmaktadır. Sosyal medyada da izlenilen bu olumsuz tablo, toplumu sosyolojik ve psikolojik olarak etkilemekte ve insanlar arasında umutsuzluğa yol açmaya devam etmektedir (Öztürk, 2012). Bir başka boyutuyla teknolojinin gelişmesi bireyler geçmişte olduğu gibi sadece kendi toplumunun sorunları ile değil medya kanalları ile dünyada oluşan yoksulluk, savaş, açlık, işsizlik, hava ve su kirliği, küresel ısınma, doğal afetler, dış ilişkiler, toplumsal bozulmalar, tüketici sorunları ile karşı karşıya kalmaktadırlar (Preston ve Herman, 1974; Kılıçoğlu, 2009). Bu durum hayatın her alanında ve her yerde medya araçlarına ulaşabilen çocukları da etkilemektedir. Medya araçlarını bilgilendirme, eğlenme, eğitim gibi farklı amaçlarla kullanan çocuklar farkında bile olmadan ön yargılar, kalıp yargılar, propaganda gibi sayısız medya mesajlarına maruz kalmaktadırlar. Bu durum çocukların doğru bilgiye ulaşma konusunda riskler barındırmakta ve onları olumsuz etkilemektedir (Ardıç ve Altun, 2019; Thoman ve Jolls, 2008). Son yıllarda yapılan araştırmalar, medyanın çocuklar üzerinde sağlık problemlerine ve olumsuz davranışlara neden olduğunu ortaya koymuştur (Akçay ve Akçay 2016). Çocuklar medyada sunulan yaşam tarzlarına özenerek bu yaşamın kurgulanmış olabileceğinin ve özel olarak seçildiğinin farkına varamamaktadırlar.

Toplumu dönüştürme işlevine sahip olan eğitimin önemi bu noktada artmaktadır. İçinde bulunduğumuz dönemde eğitim programlarının toplumları dönüştürme ve bilinçli bireyler yetiştirme gücüne her zamankinden daha fazla ihtiyaç vardır (Öztürk, 2012). Eğitim programları adil ve demokratik toplumlar geliştirmek için çocuklara ve gençlere haklarının ve sorumluluklarının anlamlarını bilen bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlanmaktadır. Bu amacı gerçekleştirmek için sosyal bilgiler dersinden yararlanmaktadır. Sosyal bilgiler dersi bireylere çağın getirdiği problemlerle karşı karşıya kalabileceği durumlarda problemin çözümü için gerekli olan becerileri kazandırmayı, öğrencilere farklı kültürleri ve yaşam tarzlarını tanıma fırsatı sunmaya çalışarak empati kurmayı ve eleştirel düşünmeyi kazandırmaya çalışır (MEB, 2018). Bu nedenle, sosyal bilgiler dersi, öğrencilere toplumda yer almanın gerektirdiği becerileri kazandırmaya çalışır (Çağlar ve Güzel, 2019; Çalık, 2015; Kılıçoğlu, 2009; Özbilen, 2020; Yıldız, 2016). Çağımızda bireylerin sahip olması gereken en önemli becerilerinden biride medya okuryazarlığı becerisidir. Medya okuryazarlığı becerisi bireylere tıpkı okuma yazma öğrettiğimiz gibi küçük yaşta başlayarak eğitim hayatı boyunca kazandırılması gereken bir beceri haline gelmiştir. Bu becerinin geliştirilmesini gerektiren derslerden biri ise sosyal bilgiler dersidir. Sosyal bilgiler dersi çocukları toplumsal yaşama hazırlayan aktif, demokratik haklarını savunan, eleştirel düşünme becerisine sahip bilinçli bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle sosyal bilgiler dersi çocukları medyadan gelen mesajlara karşı eleştirel bakma farkındalığını oluşturarak medya okuryazarlığı becerisini kazandırmaya çalışmaktadır. Sosyal bilgiler bireyleri bilinçli bir vatandaş olarak medyada rahatsız oldukları durumlarda yasal haklarını kullanma konusunda bilinç kazandırmaya çalışmaktadır (Šuminas ve Jastramskis, 2020).

Alanyazın incelendiğinde sosyal bilgiler dersinde medya okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesine yönelik daha çok teorik alanda çalışmaların olduğu fakat sınıf içerisinde uygulamaya yönelik çalışmaların olmadığı görülmektedir. Bu çalışma, sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin medya okuryazarlığı becerisi geliştirmeye yönelik uygulamalı bir araştırma olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin medya okuryazarlığı becerisini geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin medya okuryazarlığı becerisindeki eksikliklerin belirlenerek bu eksiklikler doğrultusunda geliştirilen etkinliklerle sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin medya okuryazarlığı becerisi geliştirilmesine çaba harcanmıştır. Araştırma sonucunda uygulamada kullanılan yöntemlerin öğretmenlere medya okuryazarlığı eğitimi konusunda uygulamada örnek olabileceği düşünülmektedir.

**Yöntem**

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Yaşadığımız çağın ihtiyacı haline gelen medya okuryazarlığı becerisini sosyal bilgiler dersinde öğrencilere uygulamalar ile geliştirmek ve bu uygulamaları değerlendirmeye yönelik bir süreç izlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda öncelikle sosyal bilgiler dersinde medya okuryazarlığı becerisinin eksikliklerine yönelik karşılaşılan sorunların tanımlanması, daha sonra medya okuryazarlığı becerisinin geliştirmesine yönelik uygulamaların planlanması, bu planların etkili bir şekilde eğitsel hale getirmek amacı ile eğitim öğretim süreçlerinin derinlemesine incelenmesi şeklinde bir süreç tasarlanmıştır. Aynı zamanda bu süreç sürekli olarak uygulamaların geliştirmesi, süreçte uygulamalarda karşılaşılan sorunların çözümü, planların gözden geçirilmesi ve iyileştirme aşamalarını kapsamıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2000). Araştırmada, öncelikle öğrencilerin medya okuryazarlığı becerisinin eksiklikleri yarı-yapılandırılmış görüşmeler ile tespit edilmiştir. Yapılan görüşmeler kayıt altına alınmış ve analiz edilmiştir. Eksiklikler doğrultusunda medya okuryazarlığı becerisini geliştirmeye yönelik medya okuryazarlığı becerisinin alt basamaklarına ilişkin etkinlikler geliştirmiştir. Her bir medya okuryazarlığının alt becerisi olan farkındalık, erişim, analiz ve değerlendirme, üretim,

paylaşım ve aktivizm becerisi (Ardıç ve Altun, 2019) için eylem planları hazırlanmıştır. Bu alt becerilere yönelik on iki eylem planı hazırlanmış ve uygulanmıştır. Araştırma 2020-2021 Eğitim Öğretim yılında bahar döneminde özel bir ortaokulun 7.sınıf şubelerinin birinde öğrenim gören öğrenciler ve bu öğrencilerin sosyal bilgiler öğretmenin katılımı ile gerçekleşmiştir. Araştırma verileri, öğrenciler ile gerçekleştirilmiş olan bireysel video görüşmeleri, araştırmacı günlüğü, öğrenci ürünleri, öğrenci etkinlikleri, öğrenci etkinliklerinin video ders kayıtları, geçerlik komitesi toplantılarının video kayıtları olmak üzere çoklu veri toplama araçları olarak toplanmıştır. Araştırmada içerik analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırma uygulama süreci tamamlandıktan sonra video ders kayıtları mikro düzeydeki veri analizleri tekrar yapılmıştır. Verilerin yazılı forma aktarılması, içerik analizi için bir çerçeve oluşturulması, tüm verilerin tekrar gözden geçirilmesi, verilerin kodlanması ve kodlamaların karşılaştırılması, bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamalarını oluşturmuştur. Uygulama sonrasında her bir medya okuryazarlığı becerisinin alt boyutları için yapılan etkinlikler bu alt boyuta göre sınıflandırmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmanın sonucunda araştırmaya katılan öğrenciler ile yapılan ön görüşmelerde öğrencilerin medya mesajı kavramını sosyal medya olarak algıladıklarını sorulan sorulara bilmiyorum şeklinde kısa cevap verdikleri görülmektedir. Öğrenciler ile uygulama sonrası yapılan son görüşmelerde medya okuryazarlığı becerisinin kavramlarına yönelik uzun uzun açıklamalar yaptıkları ve doğru tanımlamalar yaptıkları görülmüştür. Medyada kullanılan tekniklere yönelik farkındalıklarının olduğu görülmüştür. Çocuklarda medya okuryazarlığı becerisinde gelişme gösterdiğini ortaya koymuştur.

Uygulama sonuçlarının verileri öğrencilerin medya okuryazarlığının alt becerilerde farkındalık, erişim becerisine yönelik önemli gelişmelerin olduğunu ortaya koymuştur. Analiz ve değerlendirme becerisinde öğrencilerin gelişme gösterdiği görülmüştür ve araştırmacı bu alt becerinin geliştirilmesi için daha fazla zaman ihtiyaç olduğunu tespit etmiştir. Üretim ve paylaşım becerisinde gelişmelerin olduğu tespit edilmiştir. Çocukların ürettiği medya ürünleri paylaşıma konusunda daha çekingen görüldüğü tespit edilmiştir. Aktivizm becerisine yönelik uygulamada öğrencilerin var olan yasalarla sınırlandığı görülmüştür.

Bu araştırma sonucunda sosyal bilgiler dersinde medya okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesi için sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlere uygulama etkinliklerine yönelik seminerler verilebilir. Medya okuryazarlığı becerisini geliştirmek için sosyal bilgiler dersinde farklı sınıflara yönelik uygulamalar yapılabilir. Sosyal bilgiler dersinde aktif vatandaşlık ile medya okuryazarlığı bağlamında araştırmalar yapılabilir. Sosyal bilgiler dersinde güncel konuların öğretiminde öğrencilere medya okuryazarlığı becerisi geliştirilerek uygulama yapılabilir. Sosyal bilgiler dersinde medya okuryazarlığı becerisi ile evrensel değerlerin kazandırılmasına yönelik araştırmalar yapılabilir.

**Anahtar Kelimeler**: Sosyal bilgiler, medya okuryazarlığı becerisi

**Kaynakça**

Altun, A. (2010). Kanada'da ki Medya Okuryazarlığı Eğitimi Üzerine Bir Değerlendirme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi,* 10(2), 41-57.

Ardıç, E. ve Altun, A. (2019). *Medya Okuryazarlığı.* Aksoy, B., Akbaba, B., Kılcan, B. (Ed). *Sosyal Bilgilerde Beceri Eğitimi* (387-404). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Gürgür. H. (2017). *Eylem araştırması*. Saban, A., Ersoy, A. (Ed) Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri. (31-78). Ankara: Anı yayınları

Akçay, D., ve Akçay, B. D. (2016). Çocuk ve Ergenlerde Elektronik Medya Kullanımının Etkisi: Saldırganlık, Dikkat Problemleri ve Sosyal İzolasyon. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi,* 23(3), 257-266.

Çağlar, M. ve Güzel, M. (2019). *Sosyal Bilgiler Dersinin Demokratik Vatandaşlık ve Topluma Uyum Açısından Önemi. Electronic Turkish Studies,* 14(1), 403-418.

Çalık, T. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Topluma Uyumun Sağlanması: İlkokul Örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies,* 34: 93-108.

Çelik, T. (2011). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Bakış Açısı Geliştirmelerinde Medya Okuryazarlığı Dersinin Rolüne İlişkin Bir Çalışma. Yayımlanmmaış* Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.

Genereux, W. E. (2015). *Exploring the Impact of Media Literacy Instruction and Video Projects in a College Technology Course*. (Doctoral dissertation, Kansas State University).

Hobbs, R. (2010). *Digital and media literacy: A plan of action. The Aspen Institute.* https://www.aspeninstitute.org/wpcontent/uploads/files/content/docs/pubs/DigitalandMediaLiteracy-PlanofAction.pdf

MEB, (2018). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı,

NCSS (1993 January;February). *The Social Studies Professional*. Washington DC: National Council for the Social Studies.

National Association for Media Literacy Education. (2021). What is Media Literacy? Retrieved from https://namle.net/publications/media-literacy-definitions/

Preston, R C, Herman, W L (1974). *Teaching social studies in the elementary school*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Öztürk, C. (2009). Sosyal Bilgiler*: Toplumsal Yaşama Disiplinlerarası Bir Bakış,* Cemil Öztürk (Ed.), Sosyal Bilgiler Öğretimi (s.1-31). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Özbilen, S. (2020). *Sosyal Bilgiler Öğretiminin Topluma Uyum Açısından Önemi: İlkokul Örneği.* Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, 3(2), 114-127

Šuminas, A., Jastramskis, D. (2020) *The importance of media literacy education: How Lithuanian students evaluate online news content credibility***.** Central European Journal Of Communıcatıon 2. file:///C:/Users/user/Downloads/cejoc

RTÜK,(2013).*Türkiye'de Çocukların Medya Kullanma Alışkanlıkları Araştırması*. 12.10.2019 tarihinde http://www.byegm.gov.tr/ adresinden elde edilmiştir.

Türkiye İstatistik Kurumu (2017). *Çocukların İnternet Kullanımı Araştırması*. Retrieved from https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=20173

Thoman, E. ve Jolls T. (2008). *21. Yüzyıl Okuryazarlığı*. (Çev. Cevat Elma ve Alper Kesten) EkinoksYayınları, ISBN978-994-449-513-4, Ankara http://www.kff.org/entmedia/upload/Key-Facts-Media-Literacy.pdf

UNESCO. (1984). *Media Education. Morsy Zaghlou*l (Editor). Paris: UNESCO Ankara. Taylor, T. R. (2002). The Implementation of Media Literacy: An Analysis of the Media Literacy

Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

# İngilizce Öğretiminde Güçlük Çekilen Etkinliklerde Kullanılan Taktikler

Mehmet Altın
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

**Problem Durumu**

Ülkeler, bilgi çağına ayak uydurabilmek için farklı medeniyetlerdeki gelişmeleri takip etmek zorundadır. Bunun için o medeniyetlerle irtibat halinde olmaları gerekir. Bu irtibat ise neredeyse tüm ülkeler tarafından kabul gören bir dil olan İngilizce ile gerçekleşmektedir (Demirel, 2012). Ayrıca iletişim amacı haricinde yabancı dil olarak İngilizce bilmek, bireyler için hedeflerine ulaşmada bir gereklilik haline gelmiştir (Tin, 2013). Yabancı dil bilmek; eğitim ve iş bulma konusunda büyük fırsatlar sağlamaktadır. Ayrıca dil öğrenme dünya vatandaşı olmayı sağlamakta ve farklı kültürleri anlamayı kolaylaştırmaktadır. Yabancı dil eğitimi, gerek sosyo-ekonomik ve gerekse teknolojik yönden, bireylerin kendilerini geliştirmelerinde çok önemli bir rol oynamaktadır (Mirici, 2001). Kısacası hem toplumun hem de bireyin ihtiyaçlarından dolayı İngilizce öğretimi önemli bir konu olarak görülmektedir (Maxom, 2009).

Türkiye'de de birçok ülkede olduğu gibi İngilizce öğretimine büyük bir önem verilmekte ancak öğrencilerde istenilen seviyeye bir türlü ulaşılamamaktadır (Arslan, 2009). Türkiye'de yabancı dil eğitim programları geliştirilme çalışmaları 1968 senesinde Avrupa Konseyi ile yapılan işbirliğiyle başlamıştır (Demirel, 2012) ve zamanla okullarımızda yabancı dil öğretimine verilen önem artmıştır. Eğitim programlarında ilk olarak altıncı sınıfta verilmeye başlanan İngilizce dersi, 1997 yılında dördüncü sınıfta, 2013-2014 eğitim öğretim yılında ise ikinci sınıftan itibaren verilmeye başlanmıştır (Bekleyen, 2016). Türkiye'de bir öğrenci ilkokul ikinci sınıftan yükseköğrenimin ikinci senesine kadar 12 yıl boyunca yabancı dil olarak İngilizce öğrenimi görmektedir. Bu kadar yıl, emek ve paraya karşın kazanımlara ulaşmada yetersiz kalınmaktadır (Tarcan, 2004). Bu durum ise öğretim ilkelerinden olan ekonomiklik ilkesine ters düşmektedir. Ekonomiklik ilkesine göre öğretim en kısa sürede, en az araç-gereç, para, emek ve enerji ile gerçekleştirilmelidir (Küçükahmet, 2009).

Dil öğretiminde konuşma, yazma, dinleme, okuma becerilerinin geliştirilmesi, dilbilgisi ve kelime öğretimi gibi çeşitli etkinlikler gerçekleştirilmektedir (Celce-Murcia, Brinton, ve Snow, 2014). Bu etkinlikler esnasında hem İngilizce öğrenen birey, hem de İngilizce öğreten öğretmen için bazı güçlükler ortaya çıkabilmektedir (Reiss, 2012). Etkinlikler gerçekleştirilirken öğretmen yeterlikleri, öğrenci motivasyonu, doğal ortamda İngilizce öğrenememe kısıtlılığı, araç-gereç eksikliği veya niteliksizliği, ölçme-değerlendirme sistemindeki eksiklikler gibi etkenlerden kaynaklı çeşitli güçlükler yaşanabilmektedir (Arı, 2014; Özen vd., 2013; Yaman, 2018). Bu zorlukların üstesinden gelebilmek için hangi taktiklerin başarılı olduğu bilmek zaman ve emek ekonomisi açısından önemlidir (Sharif, 2012). Taktik; istenen sonuca ulaşmak amacıyla izlenen yoldur (TDK, 2022). Bu çalışmada İngilizce öğretiminde öğrencilerin güçlük çektiği etkinliklerde öğretmenlerin kullandıkları taktikleri belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaca göre cevap aranan alt problemler aşağıda verilmiştir;

1. İngilizce öğretiminde öğrencilerin güçlük çektiği etkinlikler nelerdir?
2. İngilizce öğretiminde öğrencilerin güçlük çektiği etkinliklerde yaşanan güçlüklerin üstesinden nasıl gelinmektedir?

Bu çalışmayla İngilizce öğretiminde öğretmenlerin güçlük çekilen etkinliklerde kullandıkları ve kazanımlara ulaştırmayı kolaylaştıran taktikler belirlenerek alanyazına katkı sağlanacağı düşünülmüştür. Böylelikle İngilizce öğretimindeki güçlüklerin üstesinden gelen öğretmenlerin kullandığı uygulaması kolay, maliyeti düşük ama etkili öğretmen taktikleri, uygulayıcılara yol gösterici olacaktır.

**Yöntem**

**Araştırma Modeli**

Bu çalışma, iki aşamadan oluşan nitel bir çalışmadır. Çalışma, nitel araştırma türlerinden olan olgu bilimsel araştırma modeline göre desenlenmiştir. Olgu bilimsel araştırma, bireylerin bir olgu hakkındaki tecrübelerini anlamlandıran bir çalışma türüdür (Creswell, 2014). Bu çalışmanın ilk aşamasında Aydın ili Efeler ilçesinde LGS İngilizce net sıralamasına göre orta sırada bulunan devlet ortaokullarında öğrenim gören öğrencilerin güçlük çektiği etkinlikler saptanmıştır. İkinci aşamada ise LGS İngilizce net sıralamasına göre üst sırada bulunan devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin ilk aşama çalışma grubundaki öğretmenlerin belirttiği ekinliklerdeki güçlükleri aşmak için kullandıkları taktikler belirlenmiştir.

**Çalışma Grubu**

Çalışma grubu belirlenirken ise amaçlı örneklem türlerinden ölçüt dayanaklı örneklem biçimi kullanılmıştır. Amaçlı örneklemede araştırmacı çalışma evrenini oluşturan bireylerin niteliklerini belirler ve belirlenen nitelikteki bireylere ulaşırlar (Christensen, Burke Johson ve Turner, 2015). 2022-2023 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilen bu çalışmanın ilk aşamasında ölçüt olarak Aydın ili Efeler ilçesinde "2022 LGS İngilizce netleri bakımından orta başarı seviyesindeki devlet ortaokullarında

görev yapmak" belirlenmiştir. İkinci aşamada ise çalışma grubunun ölçütü olarak Aydın ili Efeler ilçesinde "2022 LGS İngilizce netleri bakımından üst başarı seviyesindeki devlet ortaokullarında görev yapmak" belirlenmiştir. Çalışmaya bu ölçütlere uyan öğretmenlerden gönüllü olanlar dâhil edilmiştir. Çalışmaya ilk aşamada İngilizce seviyesi orta başarı seviyesindeki devlet ortaokullarında görev yapan 13 öğretmen katılmıştır. Çalışmanın ikinci aşamasında ise İngilizce başarısına göre üst başarı seviyesindeki devlet ortaokullarında görev yapan 11 öğretmen katılmıştır.

**Verilerin Toplanması ve Analizi**

Bu araştırmada veriler, belirlenen okullarda görev yapan İngilizce öğretmenleriyle yapılan görüşmeler vasıtasıyla toplanmıştır. Görüşmelerde araştırmacı tarafından geliştirilmiş yarı-yapılandırılmış görüşme formlarından yararlanılmıştır. İlk aşama görüşme formu İngilizce seviyesi orta başarı seviyesindeki devlet okullarındaki İngilizce öğretmenleri için hazırlanırken; ikinci görüşme formu İngilizce başarısına göre üst seviyedeki devlet ortaokullarındaki İngilizce öğretmenleri için hazırlanmıştır. Görüşme formları hazırlanırken uzman görüşü alınmış ve her form için bir İngilizce öğretmeni ile pilot uygulama yapılmıştır. Uzmandan ve öğretmenden gelen dönütlere göre görüşme formları düzenlenmiştir. Çalışmanın ilk aşamasında katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen veriler, içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. İçerik analizinde birbirlerine benzeyen veriler, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilip, anlaşılır biçimde organize edilip, yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). İçerik analizinde ortaya çıkan temalar, araştırmanın ikinci aşamasında betimsel analizde kullanılmıştır. Betimsel analizde, toplanan veriler önceden belirlenen temalarda toplanıp yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Verilerin çözümlenmesinden elde edilen bulgulardan öğrencilerin sırasıyla konuşma, dinleme, yazma ve okuduğunu anlama becerilerine yönelik etkinliklerde güçlük çektikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kelime hazinesinin ve dilbilgisinin yetersiz olması, motivasyon eksikliği ve özellikle grup veya eşli çalışmalarda ortaya çıkan disiplin sorunları bu etkinliklerde ortak yaşanan güçlükler olarak ortaya çıkmıştır.

Konuşma etkinliklerinde güçlüklerin sebepleri; öğrencilerin yabancı dilde konuşma becerisinde zayıf olmaları, arkadaşları ve öğretmenleri karşısında hata yapma korkusu yaşamaları, çok fazla telaffuz ve dilbilgisi hatası yapmaları ve kelime hazinelerinin yetersiz olmasıdır. Öğretmenler bu zorlukların üstesinden gelebilmek için öğrencilere model olmakta, onları güdülemekte, küçük hataları görmezden gelmekte ve çeşitli materyallerden yararlanmaktadırlar.

Dinleme etkinliklerinde zorluğun sebepleri; dinlediklerini anlamama, materyallerden kaynaklı sorunlar, motivasyon eksikliği ve ders süresi sıkıntısıdır. Öğretmenler bu güçlüklerin üstesinden gelebilmek için ipuçlarıyla yönlendirme yapmakta, metni tekrar dinletmekte, dinleme metnini kendileri seslendirmekte, kendi edindikleri ses dosyalarını ve materyallerini kullanmakta ve öğrencileri cesaretlendirerek onları katılıma teşvik etmektedirler.

Yazma etkinliklerinde, öğrenciler çok fazla yazım hatası yapmakta, cümle yapılarında hata yapmakta ve fiil ve sıfatların hallerini karıştırmaktadırlar. Yine kelime hazinesinin yetersizliği ve motivasyon düşüklüğü ortaya çıkan problemler arasındadır. Öğretmenler; örnek yazım yaparak, örnek yazılar göstererek, ek olarak kelime ve dilbilgisi çalışmaları ve yazma etkinlikleri yaparak ve öğrencileri motive edip onlara etkinliğe katılmaya teşvik ederek bu güçlüklerin üstesinden gelmeye çalışmaktadırlar.

Okuduğu anlama etkinliklerinde yaşanan güçlüklerin başlıca sebepleri öğrencilerin kelime hazinesinin ve dilbilgisinin yetersizliğidir. Öğrencilerin okuma etkinliklerinde motivasyonlarının ve katılımlarının düşük olması diğer sebepler arasında yer almaktadır. Öğretmenler; kelime ve dilbilgisi çalışmaları yaparak, ek okuma görevlendirmeleri yaparak, özet çıkarttırarak, okuma etkinliklerini daha eğlenceli hale getirerek ve farklı materyaller kullanarak bu güçlükleri aşmaya çalışmaktadır.

Öğretmenler, öğrencilerin kelime hazinelerini zenginleştirmek için şarkılar ve oyunlarla kelime öğretimi gerçekleştirmekte, görsel materyaller kullanmakta, bol tekrar yaptırmakta ve kelime sınavları gerçekleştirmektedirler. Ayrıca etkinlikler esnasında kelime defteri ve sözlük kullanımı ile kelime bilgisi kaynaklı güçlükler azaltılmaya çalışılmaktadır. Dilbilgisi kaynaklı sorunların üstesinden gelmek için ise ilgili dilbilgisi kalıplarına yönelik bol örnekler yaptırılmakta, etkinlikler esnasında görsel materyaller kullanılmakta, dilbilgisi kalıpları karşılaştırılmakta, farklı materyaller kullanılmakta ve oyunlara yer verilmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: İngilizce öğretimi, güçlük, taktik

**Kaynakça**

Arı, A. (2013). İlköğretim altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 7*(2), 172-194. DOI:dx.doi.org/10.5578/keg.6646

Arslan, M. (2009). Türkiye'de Yabancı Dil Edinim Sorunu ve Yabancı Dil Olarak Türkçe. *First International Symposium Sustainable Development,* Sarajevo-Bosna Hersek.

Bekleyen, N. (2016). *Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi*. Anı Yayıncılık.

Celce-Murcia, M., Brinton, D. M. and Snow, M. A. (2014). *Teaching English as a Second or Foreign Language (4. Ed.)*. National Geographic Learning.

Christensen, L. B., Burke Johson, R. ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma Yöntemleri: Desen ve Analiz (2. Baskı)*, (Çev. Ed., A. Aypay). Anı Yayıncılık.

Creswell, J. W. (2014). *Research Design (4th Edition).* Sage Publications.

Demirel, Ö. (2012). *Yabancı Dil Öğretimi*. Pegem Akademi

Küçükahmet, L. (2009). *Program Geliştirme ve Öğretim (24. Baskı).* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Maxom, M. (2009). *Teaching English as a Foreign Language for Dummies*. John Wiley and Sons, Ltd.

Mirici, İ. H. (2001). *Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi.* Gazi Kitabevi.

Özen, E. N., Alpaslan, İ. B., Çağlı, A., Özdoğan, İ., Sancak, M., Dizman, O. ve Sökmen, A. (2013). *Türkiye'deki Devlet Okullarında İngilizce Dilinin Öğretimine İlişkin Ulusal İhtiyaç Analizi*. Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV).

Reiss, J. (2012). *120 Content Strategies for English Language Learners*. Pearson Education, Inc.

Sharif, M. Y. (2012). Communicative approach: An innovative tactic in english language teaching. *Journal of Education and Practice, 3*(4), 64-70.

Tarcan, A. (2004). *Yabancı Dil Öğretim Teknikleri*. Nobel Yayın Dağıtım

TDK (2023). *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. 22.07.2023 tarihinde https://sozluk.gov.tr/ adresinden edinilmiştir.

Tin, T. B. (2013). Exploring the Development of "Interest" in Learning English as a Foreign/Second Language. *RELC Journal, 44* (2), 129-146.

Yaman, İ. (2018). Türkiye'de İngilizce öğrenmek: Zorluklar ve fırsatlar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, 11*, 161-175.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Birimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

# Ortaokul Düzeyinde Yabancı Dil Öğrenimini Zorlaştıran Faktörlerin İncelenmesi

Fatma Kurugöllü
Hacettepe Üniversitesi

Emir Tamer Yenen
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

**Problem Durumu**

Son zamanlarda büyüyen ve gelişen teknoloji ile birlikte insanların yabancı dil öğrenmeye olan ilgileri, hevesleri ve en önemlisi ihtiyaçları artmıştır. Yaşadığımız ülkede de bu ihtiyacın giderilmesi için çeşitli çalışmalar yapılmıştır ve yapılmaktadır. Bu çalışmalarda dil öğrenmeye yönelik zorlukların oldukça büyük olduğunu göstermiştir. Yapılan bu çalışmaların bir kısmı öğretmen, öğrenci, müfettiş ve idarecilerin görüşlerini alarak program değerlendirme yolu ile dil öğrenimindeki eksiklikleri belirlemiş, dil öğretim ve öğrenimine katkı getirmeye çalışmıştır. Bu çalışmaların bazıları ise şunlardır; Aksoy (2020), 2017 yılında güncellenen ortaokul İngilizce öğretim programlarını öğretmenlerin görüşlerine ve gözlemlere göre değerlendirdiği çalışmasında, kuram ve uygulama ilişkisinin yürütülmesinde önemli ölçüde sorun yaşandığını göstermiştir. Demir-Ayaz, Özkardaş ve Özturan (2019) çalışmalarında lise İngilizce öğretim programını hem öğrenci hem de öğretmen gözünden görüşme yolu ile değerlendirmişlerdir. Bu çalışmanın sonucuna göre, hem öğretmenler hem de öğrencilerle alakalı sorunlar tespit edilmiştir. Buna göre ders kitapları, kalabalık sınıflar, ders saatlerinin yetersiz seviyede olması konularında sorun yaşadıkları belirlenmiş ve bu bağlamda yapıcı öneriler sunulmuştur. Buna ek olarak önceki yıllarda yapılan çalışmalar da, Kandemir (2016), İngilizce öğretmenlerinin görüşlerini alarak yaptığı araştırmasında, İngilizce ders saatlerinin artırılması gerektiği, ders kitaplarının güncellenmesi ve sınıflarda teknolojik donanımların geliştirilmesi gerektiği sonucuna varmıştır. Demirtaş ve Erdem (2016), İngilizce öğretmenlerinin görüşlerini alarak yaptıkları program değerlendirme çalışmalarında, İngilizce derslerindeki okuma, konuşma ve dinleme becerilerinin öğrenci seviyesinin üstünde olduğu, öğretme ve öğrenme süreçlerde uygulanabilir olmadığını tespit etmiştir. Programın uygulanmasında en çok yaşanılan sıkıntılar, ders saatinin yetersiz olması ve ders kitabının programa uygun olmadığıdır. Yukarıda incelenen bu çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre, yabancı dil öğretiminde yaşanan benzer sorunlar; derslerde dilbilgisi ağırlıklı yöntemin kullanılması, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, öğrencilerin anadilde yetersiz olmaları, yabancı dil ders saatlerinin yetersiz olması denebilir. Bunlara ek olarak İngilizce ders kaynaklarının yeterli seviyede olmaması, aktif ve verimli İngilizce öğretim yaklaşımı ya da tekniklerinin tercih edilip kullanılmaması şeklinde özetlenebilir.

Ayrıca ülkemizde alanyazında yapılmış çalışmalara ek olarak; ülkemizin İngilizce dil yeterliğini ölçen çalışma sonuçlarının da yeterli bir düzeyde olduğu söylenemez. Ülkemizde dil öğrenen bireylerin İngilizce seviyelerinin hem ulusal hem de uluslararası değerlendirmelere göre beklentilerin oldukça altında olduğu görülmektedir.

**Yöntem**

Bu araştırmada ortaokul İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine göre İngilizce öğrenmeyi güçleştiren faktörlerin betimsel yöntemle belirlenmesi için nitel yollarla veri toplanmıştır. Öğretmenlerin yaşanmışlıkları, deneyimleri göz önüne alınarak dil öğrenmeyi zorlaştıran etmenlere yönelik görüşleri yarı yapılandırılmış veri toplama aracı kullanılmış olup, yüz yüze görüşme yoluyla bulunulan durum tespit edilmiştir. Bu sebeple İngilizce öğretmenlerinin yabancı dil öğretme süreçlerinde yaşadıkları sıkıntıları belirlemek ve öğretme-öğrenme sürecinde ne gibi zorlukların, ne seviyede yaşandığını ve ne tür öneriler getireceklerini ortaya çıkarmak hedefiyle tarama modeli kullanılmıştır. Bu yönteme dayanan araştırmalarla, durum nedir, neredeyiz, ne yapmak istiyoruz, nereye, hangi yöne gitmeliyiz, oraya nasıl gideriz gibi sorulara, mevcut zaman kesiti içindeki verilere dayanılarak cevap bulmak istenir. (Kaptan, 1998). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin araştırmacıya sunduğu en önemli kolaylık, görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme protokolüne bağlı olarak sürdürülmesi nedeniyle daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Karasar'a (2005) göre, çalışma evreni; araştırma evreninin bütün niteliklerini temsil eden ve ulaşılabilirliği olan, onun küçük bir modelidir. Bu araştırmanın çalışma evreni Türkiye'de ortaokul düzeyinde eğitim veren İngilizce öğretmenleridir. Çalışma grubu, 2022-2023 öğretim yılında görev yapan 30 ortaokul İngilizce öğretmeninden oluşmaktadır.

Araştırma verilerini toplamak ve öğretmenlerin görüşlerini almak üzere hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun geliştirilme aşamasında şu basamaklar izlenmiştir: Alanyazında dil öğrenmeyi zorlaştıran etmenler ve bu etmenlerin temel özellikleri belirlenmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu araştırmada, ortaokul İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine göre yabancı dil öğrenme sürecinde yaşanan zorluklar ve nedenleri belirlenmeye çalışılmıştır.İngilizce öğretme ve öğrenme sürecinde öğrenmeyi zorlaştıran faktörlere ilişkin 30 ortaokul İngilizce öğretmeni ile yürütülen yarı yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilen verilere göre öğretmenlerin görüşleri, öğrenme kaynaklarından ve ders kitaplarından kaynaklanan zorluklar, öğrencilerden kaynaklanan zorluklar,

öğretimin niteliğinden kaynaklanan zorluklar ve öğrenme ikliminden (psikolojik ve fiziksel özellikler) kaynaklanan zorluklar başlıkları altında tema ve kodları belirlenmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre, dersin kaynakları ile ilgili olarak, öğretmenler en sık sırasıyla; kaynak yetersizliği, ders kitaplarının yetersizliği, ek kaynak konusunda yaşanan zorlukları belirtmiştir. Öğretmenler, ders kitaplarının yetersiz olma nedenlerini ise, kitapların içerisindeki etkinliklerin öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik olmadığını, kitaplardaki etkinlerin az olduğunu ve ders kitaplarının iletişim becerilerini geliştirecek etkinlikleri kapsamadığını ifade etmişlerdir Öğrenciler, kullandıkları ders kitaplarının öğrenmelerini kolaylaştıracak nitelikte olmadığını, konuların güncel olmadığını ve kitapların seviyelerinin ya üzerinde ya da altında olduğunu belirtmişlerdir. Bulut ve Atabey (2016), araştırmalarında, ilköğretim İngilizce programlarına yönelik İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine göre, ders kitaplarının çoğu etkinlikler için mevcut materyallerin yetersiz olduğunu tespit etmiştir. Bu durumda, lise İngilizce kitaplarındaki benzer sorunların ilköğretim İngilizce kitaplarında da görüldüğü söylenebilir

Bu durumda bu çalışmadan elde edilen bulgular, yapılan diğer çalışmalarında sonuçlarında görüldüğü üzere ve alan yazında belirtilen kriterler göz önünde bulundurulduğunda, ortaokul İngilizce kitaplarının içerik, seviye, öğretme ve öğrenme etkinlikleri bakımından öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap veremediği ve teknolojik araçlarla yeterince desteklenmediği nedenleriyle öğrencilerin İngilizce öğrenmelerini ve öğretmenlerin İngilizce öğretmelerini zorlaştırdığı söylenebilir. Ortaokul düzeyinde kullanılan ders kitaplarının yeniden düzenlenmesine, düzenlenme sürecinde öğretmen ve öğrencilerin öneri ve ihtiyaçlarının da göz önünde bulundurulmasına ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler**: Öğrenme, yabancı dil öğrenmeyi zorlaştıran faktörler, nitel çalışma

**Kaynakça**

Akkuş, Ö. (2009). Türkiye'de İngilizce öğrenim ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.

Aksoy, E. (2020). Türkiye'de 2017'de güncellenen ortaokul İngilizce öğretim programının kuram-uygulama bağı kapsamında değerlendirilmesi. Türk Eğitim Dergisi, 9(1), 1−21. DOI: 10.19128/turje.575392

Aslan, S. ve İzci, E. (2017). Ortaokul İngilizce öğretim programının öğretmen görüşlerine göre Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) Modeli ile değerlendirilmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(2), 33-44. DOI: 10.17679/inuefd.323402

Bulut, İ. ve Atabey, E. (2016). İlkokul ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(3), 257-280. DOI: 10.17679/inuefd.17366404

Demir-Ayaz, A., Özkardas, S. ve Özturan, T. (2019). Challenges with English language teaching in high schools in Turkey and possible suggestions to overcome them. Eurasian Journal of Applied Linguistics, 5(1), 41-55. DOI: 10.32601/ejal.543778

Kandemir A. (2016). İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımıyla değerlendirilmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Pamukkale.

Kaplan, H. (2013). Genel liselerde İngilizce öğretimindeki başarısızlık nedenleri hakkında öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerinin incelenmesi (Antalya İli örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Kaptan, S. (1998). Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri, Tekışık Web Ofset Tesisleri, Ankara

Özdemir, V. ve Ulaş, F. (2007). Mersin merkez ilçe Anadolu liselerinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin ders kitaplarına yaklaşımları. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3 (2). https://dergipark.org.tr/en/pub/mersinefd/issue/17387/181721

Yildirim, A. ve Şimsek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel arastirma yontemleri. Ankara: Seckin Yayinlari.

# İlkokulda STEM ile Bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler (SSTEM): Bir Karma Yöntem Araştırması

Tuğba Selanik Ay
Afyon Kocatepe Üniversitesi

Nil Duban
Afyon Kocatepe Üniversitesi

**Problem Durumu**

Son yıllarda disiplinlerarası çalışmaların ve yaklaşımların sayısı hızla artmaktadır. STEM de bunlardan biridir. STEM sanatla bütünleştirildiğinde STEAM, okuryazarlıkla bütünleştirildiğinde STEM+L, girişimcilikle bütünleştirildiğinde E-STEM, iş yaşamı ile bütünleştirildiğinde STEM+B ve tarihle bütünleştirildiğinde STEM+H adını almaktadır. Sözü edilenlerin dışında da STEM'e entegre edilen pek çok disiplin olduğu görülmektedir. Ancak gerek yurt dışı alanyazında gerekse ulusal alanyazında STEM'in sosyal bilgiler ile bütünleştirilmesine (SSTEM) yönelik sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmektedir. Alanyazın tarandığında sosyal bilgiler dersine ilişkin öğrencilerin tutumlarının genellikle olumsuz olduğu ve sosyal bilgiler dersini sevmedikleri, diğer derslerle karşılaştırdıklarında en az ilgilerini çeken ders olarak Sosyal Bilgileri belirttiklerini ortaya koyan çok sayıda araştırma (Fernandez, Massey & Dornbusch, 1976; McGowan, Sutton ve Smith, 1990; Schug, Todd & Beery, 1984; Shaughnessy & Haladyna, 1985; Kelley, 2021; Governale 1997; Haladyna & Thomas, 1979; Herman 1963; Houser 1995; Inskeep and Rowland 1965; Jersild 1949; Joyce 1986; Morrissett 1982; Schug, Todd & Beery 1984; Shaughnessy & Haladyna 1985; Weible & Evans, 1984, Zhao & Hoge, 2005) olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra eğitim politikalarından sorumlu pek çok kişi sosyal bilgileri önemsiz bir ders olarak görmediklerini ancak bu dersin zenginleştirilmesi gereken ve ikinci plana atılan bir ders olduğunu belirtmişlerdir (Thornton & Houser, 1996). Bu açıdan bakıldığında sosyal bilgilerin içerik ve yöntemlerinin fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) ile ilişkilendirilmesi, sosyal bilimlerin sınırlarının genişletilmesini ve eleştirel düşünmeyi teşvik edebilir (Heath, 1990). Aynı şekilde sosyal bilgiler de STEM'e ulusal ve küresel bakış açısı ve bağlam oluşturmaya katkı sağlayabilir. Aslında sosyal bilgiler ve STEM disiplinleri birbiriyle bütünleştirilmesi zor olmayan disiplinlerdir. Örneğin Ferrari (2011), sosyal bilgiler ve fen bilimleri dersinin bütünleştirilmesine yönelik geliştirme ve uygulama çalışmaları yürütmüşlerdir. Bu süreçte sosyo-bilimsel konuları (kök hücre araştırmaları, genetik gelişim, organizmalar dahil) ele almışlar ve bütünleşik bir program anlayışıyla hareket etmişlerdir. Gardner ve Tillotson (2019), sosyal bilimleri STEM'e entegre ederek yaptıkları araştırma sonucunda sosyal bilgilerin bilim ve teknolojiyle açık bağlantıları olduğunu aynı zamanda sosyal bilgilerin tarihsel bağlamı kurmaya katkı sağlayarak tasarım sürecini desteklediğini vurgulamıştır. Selanik Ay ve Duban (2021) yaptıkları araştırma sonucunda STEM konusunda deneyimli öğretmenlerle yaptıkları fenomenolojik araştırma sonucunda ilkokul öğretmenlerinin SSTEM ve STEM araştırmalarının artmasını istediklerini, yönetici ve velilerin SSTEM ve STEM konusunda bilgilendirilmesinin yararlı olacağını düşündüklerini ortaya koymuştur. Öğretmenler sosyal bilgiler dersi öğretim programının çeşitli ögelerini STEM ile ilişkisi bağlamında değerlendirmişlerdir.

**Yöntem**

Gömülü karma desen ile gerçekleştirilen deneysel araştırmalarda destekleyici özellikteki nitel veri toplama işlemi, herhangi bir aşamada yapılabilmektedir. Nitel veriler, araştırmanın amacı doğrultusunda denel işlemin öncesinde, sırasında, sonrasında ya da her üç aşamasında da toplanabilmektedir (Creswell, 2019: 43-44). Bu araştırma, yarı-deneysel desen kullanılarak nicel veri toplama süreci oluşturulan ve bu sürecin yürütülmesinde nitel verilerin ön ve son görüşmelerle desteklendiği bir karma yöntem araştırması olarak gerçekleştirilmiştir. SSTEM uygulamalarına başlamadan önce nicel veri toplama araçları (STEM tutum ölçeği, STEM mesleklerine yönelik ilgi ölçeği, sosyal bilgiler tutum ölçeği) öntest olarak her iki gruba da (kontrol ve deney) uygulanmıştır. Denel işlem sürecinin sonunda nicel veri toplama araçları kontrol ve deney gruplarına sontest olarak uygulamıştır. SSTEM uygulama sürecinin (denel işlemin) sonuçlar üzerindeki etkisini derinleştirip anlamlı kılmak adına tekrar yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla nitel veriler toplanmıştır. Süreç boyunca nitel boyutta ilkokul öğrencileri günlük tutmuşlar, bunun yanı sıra SSTEM sürecinin başından sonuna kadar araştırmalarını, taslak çizimlerini, iyileştirme ve geliştirme süreçlerini yansıttıkları mühendislik tasarım defterleri tutmuşlardır. Günlükler birer doküman olarak ele alınarak ilkokul öğrencilerinin görüşleri içerik analiziyle çözümlenmiş, görüşmelerden elde edilen verilerle bütünleştirilerek tablolar halinde sunulmuş; görüşme ve günlüklerden yapılan doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Mühendislik tasarım defterlerindeki de görseller de mühendislik tasarımın aşamalarına ilişkin örnekler verilmesi amacıyla taranarak araştırmada kullanılmıştır. Bu araştırmada amaçlı örnekleme türlerinden tipik durum örneklemesi ve ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Tipik durum örneklemesinde araştırma için tipik ve ortalama olduğu düşünülen bir durumun belirlenmesi ve seçilmesi söz konusudur (Christensen, Johnson & Turner, 2015). Bu araştırmada il merkezine bağlı kasabada ortanın altı sosyo-ekonomik düzeyde bir ilkokulun 4. sınıfında gerçekleştirilmiştir. Yarı-deneysel sürecin yürütülmesinde ise okulda tek şube bulunan 4. sınıftaki 20 ilkokul öğrencisi ile araştırma yürütülmüştür. 20 öğrencinin tümü yarı-deneysel sürece başından sonuna kadar katılmıştır. Sürecin başında ve sonunda nitel veri toplama sürecinde yürütülen yarı-yapılandırılmış görüşmelere ise amaçlı örnekleme türlerinde ölçüt örnekleme kullanılarak deney grubundan seçilen altı öğrenci katılmıştır. SSTEM uygulama süreci altı hafta sürmüştür. SSTEM uygulanmasında mühendislik tasarım sürecinin ve sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımı kapsamında 5E

öğrenme halkasının temel basamakları dikkate alınmıştır. Sosyal Bilgiler Tutum ölçeği, STEM tutum ölçeği ve STEM mesleki ilgi ölçeğinin nicel boyutta kullanıldığı araştırmada elde edilen verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek üzere öncelikle Shapiro Wilk testinden yararlanılmıştır. Sonrasında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklemler t-testi kullanılmıştır. Öğrenci günlükleri, görüşmeler ve mühendislik tasarım defterlerinin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Miles ve Huberman'ın görüş birliği/görüş ayrılığı formülü kullanılarak uyuşum yüzdesi .92 olarak bulunmuştur.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmanın nicel boyutunda STEM Tutum Ölçeği, Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği ve STEM Mesleki İlgi Ölçeği ile veri toplanmıştır. Elde edilen verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek üzere Shapiro Wilk testinden yararlanılmıştır. Shapiro- wilk değerleri göz önünde bulundurularak ölçeklerden elde edilen veriler incelendiğinde verilerin normal dağıldığı görülmüş ve ölçeklerden elde edilen verilerin analizlerinde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu nedenle veriler t-testi ile çözümlenmiştir. STEM Tutum Ölçeğinden elde edilen t-testi sonuçları Tablo 1'de şu şekilde verilmiştir:

**Tablo 1.** STEM Tutum Ölçeğinden Elde Edilen t-testi Sonuçları

| **Grup Türü** | **N** | $\bar{x}$ | **ss** | **Sh** $\bar{x}$ | **t** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Ön-Test | 8 | 65.6250 | 20.17734 | 7.13377 | -3.039 | .019 |
| Son-Test | 8 | 117.0000 | 42.53066 | 15.03686 | | |

STEM tutum ölçeğinden elde edilen veriler incelendiğinde son-test lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($t=-3.039$, $p<.05$). Bu durumda SSTEM uygulamalarıyla işlenen Sosyal Bilgiler dersinin ilkokul öğrencilerinin STEM'e yönelik tutumları üzerinde anlamlı farklılık yarattığı görülmektedir. STEM mesleki ilgi ölçeğinden elde edilen t-testi sonuçları Tablo 2'de şu şekilde verilmiştir:

**Tablo 2.** STEM Mesleki İlgi Ölçeğinden Elde Edilen t-testi Sonuçları

| **Grup Türü** | **N** | $\bar{x}$ | **ss** | **Sh** $\bar{x}$ | **t** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Ön-Test | 8 | 161.2500 | 18.39060 | 6.50206 | -.885 | .405 |
| Son-Test | 8 | 170.7500 | 21.67124 | 7.66194 | | |

STEM mesleki ilgi ölçeğinden elde edilen veriler incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür ($t=-.885$, $p<.05$). Ancak ön-test ve son-test ortalamaları incelendiğinde son-test ortalamalarının, ön-teste göre yükseldiği görülmektedir. Her ne kadar anlamlı bir farklılık olmasa SSTEM uygulamalarıyla işlenen Sosyal Bilgiler dersinin ilkokul öğrencilerinin STEM Mesleklerine olan ilgilerini artırdığı söylenebilir. Tablo 3'te ise sosyal bilgiler tutum ölçeğinden elde edilen t-testi sonuçları şu şekilde verilmiştir:

**Tablo 3.** Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeğinden Elde Edilen t-testi Sonuçları

| **Grup Türü** | **N** | $\bar{x}$ | **ss** | **Sh** $\bar{x}$ | **t** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Ön-Test | 8 | 80.8750 | 6.62112 | 2.34092 | -4.526 | .003 |
| Son-Test | 8 | 114.7500 | 16.93475 | 5.98734 | | |

Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeğinden elde edilen veriler incelendiğinde son-test lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($t=-4.526$, $p<.05$). Bu durumda SSTEM uygulamalarıyla işlenen Sosyal Bilgiler dersinin ilkokul öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları üzerinde anlamlı farklılık yarattığı görülmektedir. Araştırmanın nitel boyutunda öğrencilerle ön görüşmeler ve son görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Nitel boyutta elde edilşn sonuçlar da ön görüşme- son görüşme ve öğrenci günlüklerinden elde eidlen veriler biçiminde sunulmuştur. Elde edilen nitel veriler nicel verileri desteklemektedir. İlkokul öğrencileri gerek görüşmelerde gerekse günlüklerinde SSTEM disiplinleri ve uygulama sürecine yönelik görüşlerinde olumlu yönde değişiklikler olduğu ortaya konulmuştur. İlkokul öğrencileri SSTEM disiplinlerini günlük yaşamla ilişkilendirdikleri görüşlere yer vermişler; sosyal bilgiler, fen bilimleri, matematik, bilişim teknolojileri gibi SSTEM ile ilgili tüm derslerde bu tür uygulamaları yapmak istediklerini vurgulamışlardır.

**Anahtar Kelimeler**: Sosyal bilgiler, STEM, karma yöntem, ilkokul, SSTEM

**Kaynakça**


Gardner, M., & Tillotson, J. W. (2019). Interpreting integrated STEM: Sustaining pedagogical innovation within a public middle school context. *International Journal of Science and Mathematics Education*, *17*, 1283-1300.

Haladyna, T., & Thomas, G. (1979). The attitudes of elementary school children toward school and subject matters. The Journal of Experimental Education, 48(1), 18-23.

Herman,W. L.,Jr. 1963. How intermediatechildren rank the subjects. Journal of Educational Research 56:435–36.

Houser, N. O. 1995. Social studies on the back burner: Views from the field. Theoryand Research in Social Education, 23,147–68.

Inskeep, J., & Rowland, M. 1965. Ananalysis of school subject preferences of elementary school children of the middlegrades:Another look. Journal of Educational Research, 58, 225–228.

Jersild, A. T. 1949. Children's interests and what they suggest for education. NewYork:Teacher's College Press.

Johnson, C. C., Peters-Burton, E. E., & Moore, T. J. (2016). STEM Road Map. Taylor and Francis Group: NewYork and London.

Kelana, J. B., Wardani, D. S., Firdaus, A. R., Altaftazani, D. H., Rahayu, G.D.S. (2020). The effect of STEM approach on the mathematics literacy ability of elementary school teacher education students. Journal of Physics, 1657, 1-5.

Kelley, C. (2021). "Social Studies is Boring": The Role of Student Attitude and Achievement in the Middle School Social Studies Classroom. A project completed in partial fulfillment of the requirements for the Honors Program, Ohio Dominican University. Governale,J. 1997. Improving attitudes of students toward social studies. Unpublished essay. ERIC ED 424 173.

McGowan,T. M., Sutton, A. M., & Smith, P. G. (1990). Instructional elements influ-encing elementary student attitudes towardsocial studies. Theory and Research inSocial Science Education. 9, 37–52.

Mitts, C. H. (2016). Why STEM?. *Technology And Engineering Teacher, 75*(6),*30-35.*

Schug, M. C., Todd, R. J., & Berry, R. 1984. Why kids don't like social studies.Social Education. 48, 382–387.

Shaughnessy, J. M., & T. M. Haladyna.1985. Research on student attitudes toward social studies. Social Education, 49, 692–95.

Zhao, Y., & Hoge, J. D. (2005). What Elementary Students and Teachers Say about Social Studies. The Social Studies, September/October, 216-221.

# Dijital Dünyada Hastalık Korkusu: Siberkondri ve Sosyal Medya Bağımlılığı ile İlişkisi

Elvan Yıldız Akyol
Gazi Üniversitesi

Hatice Yalçın
Gazi Üniversitesi

İrem Nur Ünal
Gazi Üniversitesi

**Problem Durumu**

21. yüzyıl, teknolojik gelişmelerin hızla ilerlediği bir dönem olarak bilinir ve bu yüzyılda internet kullanımı daha önce hiç olmadığı kadar yaygın hale gelmiştir (ITU, 2016). İnternetin yaygınlaşması ve gelişmesi ile birlikte insanlar sağlıkla ilgili bilgilere kolay erişim sağlamaya ve semptomlarını araştırmaya başlamışlardır (Wang vd., 2012). İnternette sağlık konulu bilgi aramanın maliyet ve zaman tasarrufu, geniş bilgi erişimi, aynı hastalığa sahip diğer insanlarla ve destek gruplarıyla bağlantı kurma (Starcevic & Berle, 2013) gibi avantajları olmasının yanı sıra bilgi karmaşası ve yanlış bilgi riski, yanlış teşhis riski, mahremiyet ihlali, güncel bilgi eksikliği (Khazaal et al., 2021) gibi birçok dezavantajı da mevcuttur. Bu dezavantajların en önemlilerinden biri de sağlık anksiyetesinin artmasıdır (Fergus 2014; Muse vd.,2012). Sağlık anksiyetesi, herhangi bir rahatsızlığı olmadığı halde bireyin ciddi bir hastalığı olduğunu düşünmesi, hastalığın kötü sonuçlar doğuracağı şeklinde olumsuz düşünmek ve yorumlamak anlamına gelmektedir (Muse vd., 2012). Sağlık kaygısı veya hastalık endişesi, internet çağında siberkondri olarak adlandırılan kavramı ortaya çıkarmıştır. Siberkondri, kişinin internet kullanarak sağlıkla ilgili bilgilere aşırı takıntılı bir şekilde odaklanması ve kendisini sürekli olarak ciddi bir hastalığa sahip olduğunu düşünmesi durumudur (Starcevic & Berle, 2013). Siberkondri yaşayan kişilere siberkondriyak denilmektedir. Siberkondriyaklar kendi vücutlarında meydana gelen belirtileri internette araştırarak benzer belirtileri olan ciddi hastalıkların kendilerinde de olduğunu düşünerek kaygı ve endişeye kapılabilmektedirler. Bu durumda, bireyleri sürekli olarak sağlıkla ilgili semptomları araştırma, çeşitli hastalıkları inceleyerek kendini teşhis etmeye çalışma ve sık sık doktor kontrolü talep etme gibi davranışlara itebilmektedir (White & Harvitz, 2009). Ciberdondriyaklar sağlık durumları ile ilgili internetten arama yapıp kısa süreliğine rahatlama yaşasalar bile bu bilgilerin güvenilemez olduğunu düşünüp internetten daha fazla bilgi arayışına girmektedirler (Starcevic & Berle, 2013). Tekrarlanan bu güvence ihtiyacı da aşırı internet kullanımına ve nihateyinde bağımlılık yaratan kullanıma yol açabilmektedir.

Gerçekleştirilen araştırmalar siberkondrinin takıntılı internet kullanımı ve internet bağımlılığı (Ivanova & Karabeliova, 2020) ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Yeni iletişim biçimlerini ifade eden sosyal medya, paylaşıma ve etkileşime dayanan bir ortamda internetin yaygınlaşması sayesinde bireyler tarafından gün içerisinde sürekli kullanılmaktadır. Bireylerin interneti sürekli kullanmalarının bir sonucu olarak sosyal medya bağımlılığı problemi karşımıza çıkmaktadır (Khazaal et al., 2021). Sağlığın geliştirilmesi ve güçlendirilmesi konusunda önemli bir bilgi sunucusu olan sosyal medya çok kısa süre içerisinde çok geniş kitlelere ulaşma imkânı sunmasının yanı sıra sağlığı tehdit eden birçok gelişmeden de aynı hızla haberdar olmamızı sağlamaktadır (Darı, 2017). Bu bağlamda sosyal medyayı bağımlı bir şekilde kullanan bireylerin sosyal medyada sağlıkla ilgili paylaşılan bilgilere de hızla ulaşabilmesi ve bu konuda takıntılı hale gelmesi söz konusu olabilir. Bunun yanı sıra, Türkiye İstatistik Kurumu tarafından 2021 yılı Ağustos ayında yürütülen çalışmada son üç ay içinde bireylerin yaş grubuna göre bilgisayar ve internet kullanım oranları incelenmiştir. Sonuçlar, 16-24 yaş aralığındaki bireylerin %95,7'sinin, 25-34 yaş aralığındaki bireylerin %95,8' inin, 35-44 yaş aralığındaki bireylerin %90,9'unun, 45-54 yaş aralığındaki bireylerin %80,1'inin, 55-64 yaş aralığındaki bireylerin %58,6'sinin ve 65-74 yaş aralığındaki bireylerin %32,5 olarak bulunmuştur (TÜİK, 2021). TÜİK verilerine dayanarak yetişkin yaş grubunda internet kullanımının gözden kaçırılamayacak derecede yüksek bir orana sahip olduğu görülmektedir. Siberkondrinin yanlış teşhisler, gereksiz tedaviler, sağlıkla ilgili sürekli kaygı, zaman ve enerji kaybı gibi olumsuz sonuçlara yol açabileceği düşünüldüğünde, siberkonri davranışını kontrol altında tutabilmek adına bu kavram ve bu kavramla ilişkisi olabilecek değişkenler üzerine çalışmanın önemi ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda, biz bu çalışmada yetişkin bireylerde sosyal medya bağımlılığı ile siberkondri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladık.

**Yöntem**

Bu çalışmanın amacı sosyal medya bağımlılığının siberkondriyi anlamlı biçimde yordayıp yordamadığını incelemektir. Ayrıca, bu çalışma kapsamında siberkondri ve sosyal medya bağımlılığının yetişkinlerin sağlık kurumlarına aylık başvuru sıklığı ve günlük sosyal medya kullanım sürelerine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Araştırmada nicel araştırma modellerinden ilişkisel desen kullanılmıştır. Bu çalışmada sosyal medya bağımlılığı bağımsız değişken olarak ele alınırken siberkondri düzeyi bağımlı değişken olarak ele alınmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinde ikamet etmekte olan 196 kadın ve 188 erkek olmak üzere toplam 384 yetişkin oluşturmaktadır. Katılımcıların yaşları 25 ile 68 arasında değişmektedir ve yaş ortalaması 39.82 olarak hesaplanmıştır. Araştırma kapsamında veri toplamak için katılımcılara, araştırmacılar tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu (KBF), McElroy ve Shevlin (2014) tarafından geliştirilen, Türkçe'ye Uzun ve Zencir (2021) tarafından uyarlanan Siberkondri Ciddiyet Ölçeği (SCÖ-33) ve Andreassen ve diğerleri (2017) tarafından geliştirilen ve Demirci (2019) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Bergen Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği (BSMBÖ) uygulanmıştır. Gerçekleştirilen korelasyon analizi sonucunda araştırmanın bağımlı değişkeni olan "siberkondri" ile

bağımsız değişkenleri olan "sosyal medya bağımlılığı" arasında (r=.42, p< .01) pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Daha sonra "sosyal medya bağımlılığı" değişkeninin "siberkondri" değişkenini anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Bu analiz sonucunda ise çalışma grubuna ait "sosyal medya bağımlılığı" puanlarının "siberkondri" puanlarına ait varyansın %17'sini [F: 80.58, R = .42, R2 = .17, p< .01 ] açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak, gerçekleştirilen ANOVA analizi ile siberkondri ve sosyal medya bağımlılığı düzeylerinin katılımcıların sağlık kurumlarına aylık başvuru sıklığına ve günlük sosyal medya kullanım sürelerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Sonuçlar, siberkondri ve sosyal medya bağımlılığı puanlarının yetişkinlerin sağlık kurumlarına aylık başvuru sıklığına göre anlamlı olarak farklılaşmadığını göstermiştir. Yetişkinlerin günlük sosyal medya kullanım sürelerine göre ise siberkondri [F(2-381) = 75.56, p<.01] ve sosyal medya bağımlılığı [F(2-381) = 9.26, p<.01] puanlarının anlamlı olarak farklılaştığını göstermiştir. Farklılığın kaynağını belirlemek için Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre günlük "6 saat ve üzeri" sosyal medya kullanan yetişkinlerin siberkondri ve sosyal medya bağımlılığı puanlarının günlük "0-2 saat" ve "3-5 saat" arası sosyal medya kullanan yetişkinlere göre, günlük "3-5 saat" arası sosyal medya kullanan yetişkinlerin ise günlük "0-2 saat" sosyal medya kullananlara göre anlamlı biçimde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu çalışmada sosyal medya bağımlılığının siberkondriyi anlamlı biçimde yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda ise sosyal medya bağımlılığının siberkondriyi anlamlı bir şekilde ve pozitif yönde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle, yetişkinlerin sosyal medya bağımlılığı düzeyi yükseldikçe, siberkondri yani internetten sürekli sağlık durumları hakkında arama yapma ve bunun doğrultusunda da aşırı kaydı duyma düzeyleri de artmaktadır. Bu sonuçlar, alanyazında problemli internet kullanımı ve siberkondri arasındaki ilişkiyi inceleyen diğer çalışmalarla tutarlıdır (Fergus & Spada, 2017; Starcevic & Berle, 2013). Bunun yanı sıra, gerçekleştirilen araştırmada, yetişkinlerin günlük sosyal medya kullanım süreleri arttıkça, siberkondri ve sosyal medya bağımlılığı düzeylerinin arttığı sonucuna da ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, alanyazında günlük internet kullanımı süreleri ile siberkondri ve sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişkiyi inceleyen diğer çalışmalarla tutarlıdır (Köse & Murat, 2021; Vujić vd., 2023). Sonuç olarak, sosyal medya bağımlılığı, siberkondriye eğilimli bireylerin sağlıkla ilgili bilgilere daha fazla maruz kalmasına neden olabilir. Sosyal medya platformlarında sağlıkla ilgili içerikler yayınlanması ve bireylerin bu içeriklere erişimi kolaylaşması, siberkondri riskini artırabilir. Sosyal medya kullanıcıları, semptomları ve sağlık sorunlarını araştırırken, doğru bilgilerin yanı sıra yanlış veya abartılı bilgilere de maruz kalabilirler. Bu da, bireylerde kaygıyı artırabilir ve sağlık endişelerini besleyebilir. Bu çalışmanın bir önerisi olarak, siberkondri konusunda problem yaşayan yetişkinlerde sosyal medya kullanım süresi azaltılarak siberkondri de kontrol altına alınabilir.

**Anahtar Kelimeler**: Siberkondri, sosyal medya bağımlılığı, yetişkinler

**Kaynakça**

Andreassen, C., Pallesen, S., & Griffiths, M. (2017). The relationship between addictive use of social media, narcissism, and self-esteem: Findings from a large national survey. *Addictive Behaviors, 64*, 287-293.

Darı, B. (2017). Sosyal medya ve sağlık. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *6*(18),731-758.

Demirci, İ. (2019). Bergen sosyal medya bağımlılığı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması, depresyon ve anksiyete belirtileriyle ilişkisinin değerlendirilmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, *20* (Ek sayı.1), 15-22.

Fergus, T. A. (2014). The cyberchondria severity scale (CSS): An examination of structure and relations with health anxiety in a community sample. *Journal of Anxiety Disorders, 28*, 504-510.

Fergus, T. A., & Spada, M. M. (2017). Cyberchondria: Examining relations with problematic Internet use and metacognitive beliefs. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, *24*(6), 1322-1330.

International Telecommunication Union. (2016). ICT facts and figures 2016. [Press Release]. Erişim adresi: http://www.itu.int/en/mediacentre/pages/2016-PR30.aspx

Khazaal, Y., Chatton, A., Rochat, L., Hede, V., Viswasam, K., Penzenstadler, L., ... & Starcevic, V. (2021). Compulsive health-related internet use and cyberchondria. *European Addiction Research*, *27*(1), 58-66.

Köse, S., & Murat, M. (2021). Examination of the relationship between smartphone addiction and cyberchondria in adolescents. *Archives of Psychiatric Nursing*, *35*(6), 563-570.

McElroy, E., & Shevlin, M. (2014). The development and initial validation of the cyberchondria severity scale (CSS). *Journal of Anxiety Disorders*, *28*(2), 259-265.

Muse, K., McManus, F., Leung, C., Meghreblian, B., & Williams, J. (2012). Cyberchondriasis: Fact or fiction? A preliminary examination of the relationship between health anxiety and searching for health information on the internet. *Journal of Anxiety Disorders*, *26*, 189–196.

Starcevic, V., & Berle, D. (2013). Cyberchondria: Towards a better understanding of excessive health-related internet use. *Expert Review of Neurotherapeutics*, *13*(2), 205–213.

Türkiye İstatistik Kurumu (2021). Coğrafi İstatistik Portalı, Ulusal Veri Sayfası. Erişim adresi:https://data.tuik.gov.tr

Uzun, S.U., & Zencir, M. (2021). Reliability and validity study of the Turkish version of cyberchondria severity scale. *Current Psychology*, *40*, 65–71.

Vujić, A., Volarov, M., Latas, M., Demetrovics, Z., Kiraly, O., & Szabo, A. (2023). Are Cyberchondria and Intolerance of Uncertainty Related to Smartphone Addiction? International Journal of Mental Health and Addiction, 1-19.

Wang, L.,Wang, J.,Wang, M., Li, Y., Liang, Y. & Xu, D. (2012). Using internet search engines to obtain medical information: A comparative study. *Journal of Medical Internet Research*, *14*(3), e74.

White, R. W., & Horvitz, E. (2009). Cyberchondria: studies of the escalation of medical concerns in web search. *ACM Transactions on Information Systems (TOIS)*, *27*(4), 1-37.

# The Regulatory Effect of Self-Control in the Relationship between Life Satisfaction and Lifelong Learning Motivation in Adults

Ayşe Eliüşük Bülbül
Selcuk University

Deniz Yalçınkaya
Selcuk University

**Problem Statement**

Today, the phonemeon of lifelong learning is both more widespread and better understood. The concept of lifelong learning has a long history and its content, meaning and function continue to change with some sociological, economic and political developments. Lifelong learning refers to the continuous pursuit of knowledge, skills, and personal development throughout one's life. Laal & Laal (2012) explains that Lifelong learning is described as the strategies to create opportunities to learn throughout life and "Various challenges are to be found too many spheres of life including: financial, demographic, technological, social, environmental and democratic challenges". That lifelong process is more related with adults Lifelong learning and adult education is interrelated. In this context, participation in lifelong learning activities has become very important and the motives that lead an adult to engage in learning are also being scrutinized. The individual's motivation to learn has become a major research topic, as he/she needs to participate in education and update and improve himself/herself in order to become an efficient and productive individual by adapting to the society in which he/she lives. In addition, adults need to have the skills needed by the business world, to be a democratic and free individual, and perhaps most importantly, to be a citizen who has developed a satisfied self-identity connected to a happy life. "Lifelong learning cannot be separated from individuals' motivational dynamics (their intentions, expectations, projects and benefits, etc.) but can only be improved if linked to structural and institutional conditions" (Pires, Luisa, 2009).

On the other hand, life satisfaction refers to an individual's subjective evaluation of their overall well-being and contentment with their life. Engaging in lifelong learning can have a positive impact on life satisfaction for several reasons such as personal growth and development and in this attainment a driving factor can play a critical role as self-control for the fulfillment of all these improvement via lifelong learning and life satisfaction. In some studies the relations between lifelong learning involment and life satisfaction are revealed and the hypothesis life satisfaction increases more involment in lifelong learning has proved (Reinsch, 2007).

Motivation for lifelong learning, life satisfaction and self-control are topics that have been widely addressed as research topics. In particular, the relationship between motivation for lifelong learning and life satisfaction has been analyzed extensively. The question of whether self-control value creates a regulatory semantic difference in the relationship between these two elements, namely motivation for lifelong learning and life satisfaction, constitutes the original problem of this study. This study attempts to reveal the relationship between motivation, life satisfaction and self-control and their effects on each other.

**Research Methods**

In this study, a research model that deals with the moderating effect of self-control was established to explain whether the relationship between life satisfaction and motivation levels of adults depends on self-control. The dependent variable of this study is adults' life satisfaction (Y), the moderator variable is self-control (W) and the independent variable is adults' lifelong motivation (X) level. The study group of the study consisted of Pedagogical formation students studying at Selcuk University. The research was conducted using the correlational survey method. The study consisted of formation students studying at Selcuk University in the 2022-2023 academic years. Convenience sampling method was used in the research. Of the participants involving the research, 82.6% (228) were female and 17.4% were male (48). The distribution of the sample according to age is between the ages of 20 and 24 years, with an average age of 19, the youngest being the youngest and the highest 42, and a total of 276 people with an average age of 38.2 (SD: 0.38). Bootstrapping method was used to test the significance of the regulating effect. "Adults Life Satisfaction Scale" was used to determine the life satisfaction levels of the participants, "Lifelong Learning Motivation Scale" was used to determine their motivation levels, and "Brief Self-Control Scale" was used to determine their self-control.

**Expected/Temporary Results**

According to the results of the study, it was found that the regulatory effect of adults' motivation levels and self-control levels on life satisfaction was significant. As a result, if individuals have high self-control, the effect of lifelong learning motivation on life satisfaction will be higher.

This shows that the relationship between lifelong motivation and life satisfaction is regulated by self-control. This research result supports some of the conclusions that have been put forward by many studies over the years. According to these results, adult learners prefer to learn in pedagogically appropriate environments and learn better. At the same time, another factor is that if adults are self-directed and independent individuals, they are better able to stay engaged in the act of learning (Merriam,

2001). Self -directedness has been studied for better learning which is oriented for adults by many thinkers and researches. Loeng (2020) defines that “In adult education, the concept of self-directed learning has great importance”

As self-directedness, self-control and self-identity are the topics that have been widely mentioned and studied in Knowles’; (1980) Andragogical principles for adult education, the significant effect of self-control on adult learning motivation and related life satisfaction in thisstudy is a very remarkable finding. This means that adults with self-control have higher motivation and life satisfaction increases with lifelong learning.

So it can be said that in Andragogy, the principles of self-directedness, need to know, readiness to learn, experience, and internal motivation should be investigated extensively in any study related with adult learning. Humanist Carl Rogers’s theoretical principles that placed personal fulfillment by proposing of taking control of one’s own learning complimented the Andragogical assumptions of autonomy and self-directedness (Tisdell & Taylor, 1999; Zmeyov, 1998).

It is also identified that “Educational theorists and progressive advocates Dewey and Friere also provided humanistic support for andragogical principles by promoting autonomy and self- direction” (Conaway, 2009). This study is also compatible with the study conducted by Temporis (2017) identifying three influencing factors as self-determination, self-regulation and reflection for adult learners.

Shortly, it is revealed that of learners who have good self-control can be better motivated in learning and have greater life satisfaction which are core elements of adult learning. These results can be used in any explanatory studies relating with the factors effecting adult learning and also the results can help to prepare ideal learning environments for adults’ and support resilience in adult learning.

**Keywords:** Lifelong learning motivation, life satisfaction, self-control, regulatory effect

**References**

Conaway, W. (2009). Andragogy: Does one size fit all? A study to determine the applicability of andragogical principles to adult learners of all ages. (PublishedDoctoral dissertation). Walden University.

Kaba, İ., Erol, M., & Güç, K. (2018). Yetişkin yaşam doyumu ölçeğinin geliştirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 1-14.

Knowles, M. (1980). Modern practice of adult education. From Pedagogy to Andragogy. Revised And Updated. *CAMBRIDGE Adult Education*. Prentice Hall Regents. Retrieved from: www.dehfsupport.com/Andragogy.pdf

Laal, M., Laal, A. (2012). Challenges for Lifelong Learning, *Procedia - Social and Behavioral Sciences.*47, 1539-1544. ISSN 1877-0428, https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.857. Retrieved from (https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812025931).

Loeng, S. (2020). "Self-Directed Learning: A Core Concept in Adult Education". Education Research International. https://doi.org/10.1155/2020/381613

Luisa, A., Pires, O. (2009). Higher Education and Adult Motivation towards Lifelong Learning: An Empirical Analysis of University Post-Graduates Perspectives. European Journal of Vocational Training. 46 (1), 129-150. ERIC (EJ864793).

Merriam, S. (2001). Andragogy and self-directed learning: Pillars of adult learning theory. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89, 3-13.

Nebioglu, M., Konuk, N., Akbaba, S., & Eroglu, Y. (2012). The investigation of validity and reliability of the Turkish version of the Brief Self-Control Scale. Klinik Psikofarmakoloji Bülteni-Bulletin of Clinical Psychopharmacology, 22(4), 340-351.

Reinsch, E. (2007).The relationship among lifelong learning, emotional intelligence and life satisfaction for adults 55 years of age or older. (Published doctoral dissertation). Universiy of Illinious.

Temporis, S. (2017). The Adult Learner: Self-Determined, Self-Regulated, and Reflective *Journal of Pedagogy and Psychology* 9(1):23-29 DOI: 10.1515/sigtem-2017-0001

Tisdell, E., & Taylor, E. (1999). Adult education philosophy informs practice. *Adult Learning*, 11(2), 6-10. Retrieved from http://www.aaace.org

Usta, E. (2023). Validity and reliability study of lfelong learning motivation scale. *Journal of Teacher Education and Lifelong Learning (TELL).* 4 (2), 1-8.

# Okuma Güçlüğü Olan Genç Yetişkin Bireyin Akıcı Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi

Perihan Efe
MEB

**Problem Durumu**

Okuma; "ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir" (Akyol, 2015). Güneş (2016) okumayı, okuyucunun ön bilgileri ile metindeki bilgilerin bütünleştirildiği ve anlamın yeniden oluşturulduğu bir süreç olarak ifade etmektedir. Gerek bu tanımlar gerekse okumaya ilişkin yapılmış diğer pek çok tanım, okuma eyleminin zihinsel ve sistematik olduğunu, okuyucunun okuma sürecine aktif katılım sağladığını ve okumanın anlamadan ayrı düşünülmediğini vurgulamaktadır (Coşkun, 2002; Koda, 2007; Özdemir, 2013). Okuyucunun okuduğu metinden anlam oluşturması onun okuma becerilerine sahip olması ile olanaklıdır. Söz konusu okuma becerilerden biri, akıcı okuma becerisidir (Baştuğ & Demirtaş; 2016).

Akıcı okuma; doğru, uygun hızda ve tonda keyif alınarak konuşurcasına yapılan okumadır (Zutell & Rasinski, 1991; akt. Dağ, 2010). Uysal ve Akyol'a (2019) göre Türkiye'de akıcı okuyamayan, okumada güçlük yaşayan öğrencilerin sayısı göz ardı edilemeyecek kadar çoktur. Bu öğrencilerin yaşadıkları okuma sorunlarının tespit edilip giderilmesi gerekmektedir. Aksi halde bu durum, düşük akademik başarı, sosyal hayatta başkalarına bağımlı olma gibi yeni sorunların ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Vassaf, 2003). Uzmanlar, okuma güçlüğü yaşayan bireylerin yaşadıkları okuma sorunlarının giderilmesinde; sorunların nedenlerinin tespitine, az gelişmiş becerilerinin gelişimi için doğru yöntemin seçilmesine ve belirlenen yöntemin bireyin gelişim düzeyine uygunluğuna dikkat çekmektedirler (Razon,1982; akt. Doğruyurt ve Doğruyurt, 2016).

İlgili alan yazın incelendiğinde okuma güçlüklerinin giderilmesinde ve okumada akıcılığın sağlanmasında kullanılan birçok yöntem olduğu görülmektedir. Baştuğ ve Demirtaş (2016), en sık kullanılan yöntemleri; tekrarlı okuma, eko okuma, okuyucu tiyatrosu, kelime kutusu tekniği, paragrafın önceden dinlenmesi tekniği, eşli, okuma, koro okuma, nörolojik etiketleme yöntemi, yapılandırılmış okuma yöntemi, akıcılık amaçlı okuma, akıcılığı geliştirme dersi ve çocuk merkezli okuma müdahalesi biçiminde sıralamaktadır.

Bu araştırmada, okuma güçlüğü yaşayan genç yetişkin bir bireyin yaşadığı okuma sorunlarını belirlemek, okuma güçlüğünü gidermek ve akıcı okuma becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır. Bu amaca bağlı olarak "Okuma güçlüğü olan genç yetişkin bireyin akıcı okuma becerileri nasıl geliştirilir?" sorusuna yanıt aranmıştır.

**Yöntem**

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Eylem araştırmaları alanyazında farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. Araştırmada, uygulama odaklı eylem araştırması türü kullanılmıştır. Bu yaklaşımda, "araştırmacı ve uygulayıcı bir araya gelerek uygulamada ortaya çıkan olası sorun alanlarını, bu sorunlara neden olan olası etmenleri ve olası müdahale yöntemlerini saptarlar" (Holter & Schwartz-Barcott, 1993, akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırma süreci, araştırmacı ve uygulayıcının iş birliği ile yürütülür.

Araştırmanın katılımcısı; 27 yaşında, ilkokul mezunu genç bir kadındır. Katılımcının zihinsel, fiziksel, işitsel veya görsel herhangi bir rahatsızlığı yoktur. İlkokulu köyde okumuş, ilkokuldan sonra babasını kaybedince şehir merkezine göç etmiş ve eğitimine devam edememiştir. Okuyamadığı için başkalarına bağımlı yaşayan katılımcı için bu durum çözülmesi gereken önemli bir probleme dönüşmüştür.

Araştırmanın ilk aşamasında, katılımcının okuma düzeyi ve yaşadığı okuma sorunları belirlenmiştir. Bu bağlamda araştırmacı tarafından hazırlanan okuma kartları kullanılmıştır. Okuma kartlarında, sesler, heceler, kelimeler, cümleler ve metinler bulunmaktadır. Araştırmanın ikinci aşamasında ise katılımcının yaşadığı okuma sorunları detaylandırılarak eşli, tekrarlı, yankılayıcı ve bağımsız okuma tekniklerinin kullanıldığı 12 haftalık bir eylem planı geliştirilmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak okuma sırasında alınan ses kayıtları, "Yanlış analizi envanteri", araştırmacı notları, metin kartları ve resimli çocuk kitapları kullanılmıştır. Katılımcının okuma esnasında yaptığı hatalar, kelime tanıma yüzdesi, bir dakikada doğru okuduğu kelime sayısı belirlenmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmanın amacı doğrultusunda katılımcının okuma düzeyini belirlemek amacıyla ön değerlendirme yapılmıştır. Yapılan ön değerlendirmeye göre katılımcının dört ses (b, d, ö, ü) dışındaki sesleri okuyup yazabildiği, söz konusu dört sesi karıştırdığı (b ile d ; ö ile ü) ve sesleri birleştiremediği bu nedenle hece ve kelimeleri okuyamadığı tespit edilmiştir.

Hazırlanan eylem planı doğrultusunda, sesleri birleştirme mantığı ses kartları kullanılarak anlatılmış ve katılımcının sesleri birleştirmenin mantığını kavraması sağlanmıştır. Bu aşamada yankılayıcı, eşli ve tekrarlı okuma tekniklerinden yararlanılmıştır. Kapalı heceleri rahatlıkla okuyup yazan katılımcı, açık hecelerde biraz güçlük yaşasa da ikinci uygulama sonunda açık heceleri okuyup yazabilecek düzeyi yakalamıştır. Açık ve kapalı heceleri okuyup yazdıktan sonra b, d, ö ve ü seslerini içeren heceler okutulup yazdırılmıştır. Daha sonra üç sesli heceler ve kısa sözcükler (2 veya 3 heceli) okutulmuş ve yazdırılmıştır. Sözcüklerden cümlelere ve cümlelerden de metinlere doğru bir sıra izlenerek okuma çalışmaları yapılmıştır.

Okumaya başlayan bireyin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi için tekrarlı, eşli, yankılayıcı ve bağımsız okuma teknikleri kullanılmıştır. "Karanlıktaki Gölge" adlı 403 kelimeden oluşan resimli çocuk kitabı katılımcıya üç farklı zamanda okutulmuştur. Birinci okumayı 11 dakika 8 saniyede tamamlayan katılımcı, dakikada ortalama 33 kelimeyi doğru okumuştur. İlk okumada yaptığı okuma hatalarının toplamı 35 ve kelime tanıma yüzdesi yaklaşık 91 olarak hesaplanmıştır. Aynı kitap sekizinci ve on ikinci haftanın sonunda okutulduğunda okuma süresinin giderek kısaldığı, doğru okunan kelime sayısının arttığı, yapılan okuma hatalarının azaldığı ve buna bağlı olarak kelime tanıma yüzdesinin arttığı görülmüştür. Başlangıçta kendisine gösterilen metinleri okuyamayan katılımcının öğretim düzeyinde okuduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler**: Tekrarlı okuma, yankılayıcı okuma, eşli okuma, okuma güçlüğü

**Kaynakça**

Akyol, H. (2015). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Baştuğ, M., & Demirtaş, G. (2016). *Her ses/harf için özel uygulamalı ilkokuma ve yazma öğretimi el kitabı.* Ankara: Pegem Akademi.

Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük bilimi araştırmaları*, (11), 231-244.

Dağ, N. (2010). Okuma güçlüğünün giderilmesinde 3p metodu ile boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma. *Özel Eğitim Dergisi*, 11(1), 63.

Doğuyurt, M. F., & Doğuyurt, S. B. (2016). Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma: bir eylem araştırması. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *5*(14).

Güneş, F. (2016). *Türkçe Öğretimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Koda, K. (2007). Reading and language learning: Crosslinguistic constraints on second language reading development. *Language Learning*, 57, 1-44.

Özdemir, O. (2013). *İlköğretim öğrencilerinin öğrenme stillerine göre okuma güçlüklerinin giderilmesi,* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Razon, N. (1982). Okuma güçlükleri. *Eğitim ve Bilim*, 39, 11-8.

Uysal, P. K., & Akyol, H. (2019). Okuma güçlüğü ve giderilmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, *44*(198).

Vassaf, B. H. (2003). *Öğrenme yetersizliği.* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Yildirim, A., & Şimşek, H. (2005). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara Seçkin Yayınevi.

Zutell, Jerry. & Rasinski, Timothy V. (1991). Training teachers to attend to their students' oral reading fluency. Theory Into Practice, 30, 211-217.

# Hayat Boyu Öğrenmeye Erişim: Türkiye ve Avrupa Ülkelerindeki Engeller ve Politika Önerileri

Sadife Çınkır
MEB

**Problem Durumu**

Hayat boyu öğrenme, bireylerin mesleki, sosyal, ekonomik ve kişisel gelişimlerine katkıda bulunan temel bir eğitim türüdür (OECD, 2019). Teknolojik dönüşüm ve küresel rekabet, bireylerin sürekli öğrenme ihtiyacını artırmakta, bu da hayat boyu öğrenmeye erişim/katılımı daha da önemli kılmaktadır (Schuller & Desjardins, 2007). Ancak, hem Türkiye'de hem de Avrupa ülkelerinde katılım oranları, çeşitli engeller nedeniyle sınırlıdır. Bunlar arasında finansal kısıtlamalar, metodolojik farklılıklar ve kültürel normlar bulunmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2014;Avrupa Komisyonu, 2008,).

Hayat boyu öğrenmeye katılımın önemi, bireylerin sosyo-ekonomik kalkınması ve küresel rekabet koşullarına uyum sağlaması açısından tartışılmazdır (OECD, 2019). Ancak, bu katılım oranları, ülkeden ülkeye ve hatta ülke içerisinde bile değişkenlik gösterebilir. Türkiye ve Avrupa Birliği ülkeleri bağlamında, hayat boyu öğrenmeye katılımın önündeki engeller farklı faktörlerle ilişkilendirilebilir.

İlk olarak, Türkiye'de kayıtlı verilere göre, katılım oranları hesaplanırken 25-64 yaş arası bireylerin örgün eğitime katılımı göz ardı edilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2014; Urhan, 2020). Bu durum, Türkiye'nin Avrupa standartlarında düşük katılım oranlarına sahip olduğu algısını yaratabilir. Avrupa Birliği'nde ise, daha geniş ve kapsamlı anket soruları sayesinde katılım oranları genellikle daha yüksektir (European Commission, 2008).

Finansal engeller de her iki bağlamda da önemli bir rol oynamaktadır. Türkiye'de, sosyo-ekonomik durumu düşük olan bireyler için hayat boyu öğrenme programlarına erişim sınırlı olabilmektedir. Avrupa Birliği ülkelerinde ise, devlet destekli programlar ve burslar sayesinde bu engel bir ölçüde aşılmış olsa da, yine de tamamlayıcı finansman gereksinimleri katılımı olumsuz etkileyebilmektedir (Schuller & Desjardins, 2007).

Son olarak, kültürel ve sosyal normlar da etkili olabilmektedir. Özellikle Türkiye'de, kadınların hayat boyu öğrenmeye katılımı cinsiyet normları ve aile yapısı nedeniyle sınırlı olabilir (Ministry of National Education, 2014). Avrupa Birliği'nde ise, yüksek katılım oranına sahip ülkeler genellikle daha eşitlikçi sosyal politikalara sahiptir (European Commission, 2008).

Sonuç olarak, Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinde hayat boyu öğrenmeye katılımın önündeki engeller; metodolojik farklılıklar, finansal sınırlamalar ve kültürel faktörler olmak üzere üç ana başlıkta incelenebilir. Bu engellerin aşılması için politika yapıcıların, standartları belirleyen uluslararası kuruluşlarla iş birliği yapmaları ve sosyo-ekonomik faktörleri göz önünde bulundurarak daha kapsayıcı stratejiler geliştirmeleri gerekmektedir (OECD, 2019).

Nottingham Üniversitesi tarafından 2008 yılında yapılan bir araştırma, katılım oranlarını etkileyen faktörlerin, soruların biçimine bağlı olarak değişebileceğini ortaya koymuştur. Araştırmada, daha geniş ve kapsamlı soruların kullanılması ve hobi gibi faktörlerin de dahil edilmesi, katılım oranlarını yükseltmektedir. Örneğin, İsveç, Finlandiya ve Birleşik Krallık gibi ülkeler yüksek; Slovakya, Fransa, İrlanda gibi ülkeler ise orta düzeyde katılım oranlarına sahiptir. Macaristan ve Yunanistan gibi ülkelerde ise katılım oranları düşük çıkmıştır, çünkü anketler hobi gibi konulara yer vermemektedir (Avrupa Komisyonu, 2008).

Bu engellerin üstesinden gelmek için politika ve strateji önerileri geliştirilmesine rağmen, Türkiye ve Avrupa ülkeleri arasında metodolojik uyumsuzluklar ve engellerin kaynaklarına yönelik kapsamlı bir karşılaştırmalı analiz eksiktir. Bu çalışmada, Türkiye ve Avrupa ülkelerinde hayat boyu öğrenmeye erişimdeki engelleri karşılaştırmalı olarak ele alınacak ve olası çözüm yolları tartışılacaktır.

**Amaç**

Bu çalışmanın amacı, Türkiye ve Avrupa ülkelerinde hayat boyu öğrenmeye erişimdeki engelleri detaylı bir şekilde analiz ederek, metodolojik, finansal ve sosyo-kültürel engellere yönelik çözüm önerileri sunmaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1. Türkiye ve Avrupa ülkelerinde hayat boyu öğrenmeye katılım oranlarını belirlemekte kullanılan metodolojiler arasında ne tür farklılıklar vardır? Bu farklılıklar katılım oranlarını nasıl etkilemektedir?
2. Türkiye ve Avrupa ülkelerinde sosyo-ekonomik durumu düşük olan bireylerin hayat boyu öğrenmeye katılımını sınırlayan finansal engeller nelerdir? Bu engeller aşılmak için ne tür politika ve stratejiler uygulanmıştır?
3. Türkiye ve Avrupa ülkelerinde kültürel ve sosyal normlar, hayat boyu öğrenmeye katılımı nasıl etkilemektedir? Özellikle kadınların ve dezavantajlı grupların katılımı için ne tür engeller ve çözümler mevcuttur?

4. Hayat boyu öğrenmeye katılımı artırmak için Türkiye ve Avrupa ülkelerinde uygulanabilecek etkili politika ve strateji önerileri nelerdir?

**Yöntem**

*Araştırma Deseni*

Bu çalışma, nitel araştırma paradigmasını benimseyerek, sosyal olayları ve olguları detaylı bir şekilde incelemeyi amaçlamaktadır (Creswell, 2013). Çalışma içerisinde özellikle "doküman incelemesi" adı verilen nitel bir araştırma tekniği kullanılacaktır (Merriam, 2009). Doküman incelemesi, mevcut literatürün yanı sıra, politika belgeleri, resmi raporlar ve istatistiksel veriler gibi çeşitli yazılı kaynakları derinlemesine analiz etmeyi hedeflemektedir (Bowen, 2009). Bu yöntem, önceden toplanmış verilerin sistemli bir şekilde değerlendirilmesini sağlayarak, konuyla ilgili mevcut bilgi ve anlayışı zenginleştirmeyi amaçlar (Corbin & Strauss, 2014). Doküman incelemesi, nitel bir analiz sunabilmesi için kaynakların sosyal ve kültürel bağlamlarını da dikkate alacaktır (Rapley, 2018).

*Materyal / Kaynaklar*

Bu çalışmada, Türkiye ve Avrupa'dan temin edilen resmi raporlar, akademik makaleler, politika belgeleri ve istatistiksel veriler ana veri kaynakları olarak seçilecektir (Yin, 2014). Özellikle OECD, EUROSTAT, TUIK ve Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanmış raporlar, bu çalışmanın temelini oluşturacaktır (OECD, 2019; EUROSTAT, 2020; Milli Eğitim Bakanlığı, 2014). "Dahil Etme" kriterleri olarak; kaynağın güncellik, güvenilirlik ve konuyla doğrudan ilgili olması şartları gözetilecektir (Patton, 2002). "Dışarıda Tutma" kriterleri olarak ise; kaynağın eski tarihlere ait olması, bilimsel bir temele sahip olmamış olması veya konuyla dolaylı bir ilişkisi olması gibi faktörler göz önünde bulundurulacaktır (Miles, Huberman & Saldaña, 2014).

*Verilerin Analizi*

Verilerin Analizi için doküman analizi yöntemi uygulanacaktır ve bu yöntem dört ana aşamadan oluşmaktadır. İlk olarak, toplanan dokümanlar ön inceleme aşamasından geçirilecek ve çalışmanın araştırma sorularına uygunluğu değerlendirilecektir (Bowen, 2009). İkinci aşamada, uygun bulunan dokümanlar araştırma sorularına göre kategorilere ayrılacaktır (Saldana, 2015). Üçüncü aşamada, bu kategorilere ayrılmış dokümanlar içerik analizi yöntemiyle detaylı bir şekilde incelenecek (Hsieh & Shannon, 2005). Son olarak, dördüncü aşamada, elde edilen veriler çalışmanın amacı ve soruları ışığında sentezlenecek ve yorumlanacaktır (Merriam, 2009).

*Geçerlik ve Güvenirlik*

Geçerlik ve güvenirlik için, birden fazla veri kaynağının (örn., resmi raporlar, akademik makaleler, istatistikler) kullanılması triangülasyon sağlayacaktır (Creswell & Miller, 2000). Ayrıca, dokümanların seçiminde ve analizinde göz önünde bulundurulan kriterler açıkça belirtilecektir. Bu sayede çalışmanın tekrarlanabilirliği ve güvenirliği arttırılacaktır (Miles, Huberman, & Saldaña, 2014).

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Beklenen bulguların başında, Türkiye ve Avrupa ülkeleri arasında hayat boyu öğrenmeye erişimde belirgin farklılıklar olabileceğidir. Türkiye'de hayat boyu öğrenmeye erişim genellikle daha sınırlı olabilir, çünkü ortaöğretim basamakları ve özellikle yükseköğrenim sistemi genellikle daha az esnektir ve yetişkin eğitimi için yeterli kaynaklar ayrılmamış olabilir. Avrupa'da ise, özellikle İskandinav ülkelerinde, hayat boyu öğrenme kültürel bir norm olarak kabul görmüş ve bu alana ciddi yatırımlar yapılmaktadır. Diğer bir beklenen bulgu ise, yetişkin öğrenimine erişimin önündeki engellerin doğasının da farklı olabileceğidir. Türkiye'de sosyo-ekonomik faktörler ve eğitim politikaları, hayat boyu öğrenmeye erişimi kısıtlayabilir. Ayrıca, hem AB ülklerinde hem de Türkiye'de benzer engeller olabileceği gibi, bu engelleri aşmak için uygulanan politikaların etkinliği farklı olabilir. Türkiye'de uygulanan politikaların genellikle (yukarıdan aşağıya olduğunu, Avrupa'da ise daha çok aşağıdan yukarıya stratejilerinin tercih edildiğini görebiliriz.

Son olarak, bu çalışma, hayat boyu öğrenime erişimin önündeki engelleri aşmak ve hayat boyu öğrenmeye erişimi kolaylaştırmak için kapsamlı ve uygulanabilir politika önerileri sunmayı amaçlamaktadır. Örneğin, Türkiye'de yetişkin eğitimi için daha fazla yatırım yapılması, hayat boyu öğrenme kültürünün toplumun tüm kesimlerine benimsetilerek öğrenen toplumlar inşa edebilmek için yeni stratejiler belirlenmesi, gelişen teknolojiye paralel olarak Hayat Boyu Öğrenmeye erişimin de bu yönde kolaylaştırılması ve insan kaynaklarının da bu değişime ayak uydurmasını desteklemek için yoğunlaştırılmış beceri yükseltme çalışmalarının yapılması. Avrupa'da ise esnek öğrenme modellerinin teşvik edilmesi gibi.

**Anahtar Kelimeler**: Hayat boyu öğrenme, katılım oranları, finansal engeller, kültürel normlar, eğitim politikaları

**Kaynakça**

Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40.

Corbin, J., & Strauss, A. (2014). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Sage Publications.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Sage Publications.

European Commission. (2008). *Adult Learning: It's Never Too Late to Learn*. European Commission.

EUROSTAT. (2020). Adult Learning Statistics.

Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. Jossey-Bass.

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook* (3rd ed.). Sage Publications.

Ministry of National Education. (2014). *Statistics on Lifelong Learning Participation Rates in Turkey*. Ministry of National Education.

OECD. (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. OECD Publishing.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3rd ed.). Sage Publications.

Rapley, T. (2018). *Doing Conversation, Discourse and Document Analysis*. Sage Publications.

Saldana, J. (2015). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Sage Publications.

Schuller, T., & Desjardins, R. (2007). *Understanding the Social Outcomes of Learning*. OECD Publishing.

Urhan, N.(2020) Hayat Boyu Öğrenme: Avrupa Birliği ve Türkiye Karşılaştırması. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, Volume 1, Special Issue, Page: 18-45.

Yin, R. K. (2014). *Case Study Research Design and Methods* (5th ed.). Sage Publications.

# Türkiye'de Dünya Bankası Kredilerine Dayalı Eğitim Projelerinin Değerlendirilmesi

Ünal Akyüz
MEB

Mahmut Tüncel
MEB

**Problem Durumu**

Dünya Bankası öncelikle İkinci Dünya Savaş'ı sonrası yıkıma uğrayan Avrupa ülkelerinin yeniden inşası için krediler sağlamış, zamanla etkinlik alanını artırarak kalkınmayı sağlayarak yoksulluğu azaltmada önemli bir etken gördüğü eğitim alanı dahil birçok sektöre ve ülkeye proje temelli krediler vermeye başlamıştır. Bu anlayış ve gelişmeler doğrultusunda ülkenin eğitim hizmetini sağlamakla sorumlu Millî Eğitim Bakanlığı'nın öğrenci, öğretmen ve diğer çalışanlar sayısı bakımından dünyanın birçok ülkesinin nüfusundan daha kalabalık olması ve çözüm bekleyen fiziki yapı ve eğitim araç, gereç ihtiyacından öğretmen atamalarına kadar birçok ihtiyacın varlığı finansman sorununun giderek büyümesine neden olmuştur. Eğitimin başlıca finansman kaynakları merkezi yönetim bütçesi ve il özel idareleri bütçelerinden ayrılan kaynaklar, vatandaşların kişisel veya kuruluşları adına eğitime katkıları, bursları ve bağışları ile dış ülke ve kuruluşlardan sağlanan krediler ve hibelerden oluşmaktadır (MEB, 2019, 27). Ancak var olan kaynakların sınırlı olması ve kriz dönemlerinde daha da yetersiz hale gelmesi ulusal kaynakların dışında dış mali kaynak bulma arayışını gündeme getirmektedir. Türkiye'de eğitim sisteminin ihtiyaçlarına yönelik olarak özellikle 1980-2010 yılları arasında dış kaynaklarla birçok proje hayata geçirilmiş ve yürütülmektedir. MEB, Uluslararası kuruluşlardan, Avrupa Birliği, Avrupa Yatırım Bankası ve Dünya Bankası gibi uluslararası kuruluşlardan çeşitli şekillerde fon almaktadır (program ve projelere dayalı krediler, hibeler vb.) (Akyüz, 2015, 119). 1996–1999 yılları arasında AB, Akdeniz havzasındaki ülkelerin ekonomik dönüşümü için hazırlanan MEDA-I (Mediterranean Economic Development Area) Programı kapsamında Türkiye'ye 55 proje için toplam 376 milyon avro taahhüt edilmiştir. Bu kaynaklardan Temel Eğitime Destek Programı (TEDP) için 100 milyon avro, Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP) için 51 milyon avro, Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi (MTEM) için 18,5 milyon avro hibe ve AYB tarafından Eğitim Çerçeve Projesi için 100 milyon avro kredi eğitim sistemine verilmiştir (PKM, 2011, 6-11). Stratejik açıdan da AB üye ülkeleri başka alanlarda ortak politikalar geliştirmeye zorlarken eğitim alanını ülkelerin sorumluluğuna bırakmıştır. Buna karşılık DB ise finanse ettiği projelerin her aşamasında yer alarak kendi esas ve usulleri doğrultusunda faaliyetlerin yapılmasını şart koşmaktadır. Eğitim sisteminde, çoğunlukla piyasanın ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerilerin kazandırılması doğrultusunda hazırlanan (MEB/PKKB, 1995, 5), Dünya Bankası'nın finanse ettiği ve MEB tarafından uygulanan projeler sırasıyla şunlardır;

1. 1985 yılında imzalanan "Endüstriyel Okullar Projesi",

2. 1987 yılında imzalanan "Yaygın Mesleki Eğitim Projesi",

3. 1990 yılında imzalanan "Milli Eğitim Geliştirme Projesi",

4. 1996 Karayolu İyileştirme ve Trafik Güvenliği Projesi

5.1998 yılında imzalanan "Temel Eğitim Projesi"I Fazı,

6. 2002 yılında imzalanan "Temel Eğitim Proje Kredisi-II. Fazı",

7. 2006 yılında imzalanan "Orta Öğretim Projesi" (MEB, 2011, 8-9).

Türkiye' nin 1947 yılında üye olduğu ve 1950 yılında ilk proje kredisi aldığı Dünya Bankası her yıl birlikte çalıştığı 100'den fazla ülkede projeler için 15-20 milyar Amerikan doları arasında kredi vermektedir. Projeler bu ülkelerde altyapıdan eğitim, sağlık ve hükümet mali yönetimine kadar uzanan ekonomik ve sosyal yelpazede yer almaktadır (DB, 2012, 21).

Klasik bir banka olmayan ve küresel ekonomik sistemin sürdürülmesi, geliştirilmesi ve benimsetilmesi için bilgi, politika ve programlar üreten ve bunları projeler yoluyla her sektör de uygulamaya koyan DB, 18 Ağustos 1997'de 4306 Sayılı Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu Temel Eğitim Kanunu'nun yürürlüğe girmesiyle başlayan Temel Eğitim Programı kapsamında, MEB tarafından ihtiyaç duyulan yaklaşık 11 milyar dolarlık bütçe için kamu kaynaklarından 7,5 milyar dolar sağlanması üzerine geriye kalan açığı kapatmak üzere TEP I ve TEP II projelerine toplamda 600 milyon Dolar (MEB,TEP, 2002, 185) , 22.02.2006 tarihinde imzalanan ikraz anlaşmasıyla da OÖP projesi için 80 milyon Avro kredi vermeyi kabul etmiştir. Bu araştırmayla, Türkiye'de Dünya Bankası kredilerine dayalı eğitim projelerinden TEP-I, TEP-II ve OÖP projelerinin hazırlık ve uygulama süreçlerinde Banka müdahalelerinin yasal, mali, sosyal, performans ve itibar açıdan yolaçtığı sorunlar problem olarak ele alınarak değerlendirilmiştir.

**Yöntem**

*Araştırmanın Modeli*

Bu araştırmada durum çalışması yapmaya imkân tanıyan ve olguları olduğu gibi yansıtan "Betimsel tarama modeli" kullanılmıştır. Bu modelin seçilmesinin nedenlerinden biri, öncelikle konunun bütünsel ve derinlemesine betimlenmesini ve incelenmesini sağlamasıdır (Creswell, 2007; Punch, 2005; Kümbetoğlu, 2005).

İkinci bir neden, araştırmanın çoklu kaynakları içeren veri toplama araçlarını (görüşmeler, dokümanlar, ses kayıtları, raporlar) kullanarak derinlemesine inceleme yapmaya, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlanmasına olanak sağlamasıdır (Davey, 1991).

Üçüncü bir neden de araştırmada verilerin "nasıl" sorusu üzerinden toplanması ve araştırmacıya veri toplamada manipülasyon fırsatı vermemesi; kısacası, araştırmacının kontrolünün çok az ya da hiç olamayacağı varsayımına dayanmasıdır (Yin, 1984).

Betimsel tarama kapsamında durum çalışması yapılması planlanan ve araştırma kapsamını oluşturan projeler şunlardır:

1. Temel Eğitim Projesi I. Faz (TEP-I),
2. Temel Eğitim Projesi II. Faz (TEP-II),
3. Orta Öğretim Projesi (OÖP).

Bu araştırmadan, Türkiye'de Dünya Bankası'nın finanse ettiği ve MEB tarafından yürütülen her üç projenin yasal, mali, itibari, sosyal ve performans açılarından sorunlarını olduğu gibi ortaya çıkarması beklenmektedir. Böylece, "hazırlık" ve "uygulama" sürecinde, üç projeye Banka tarafından yapılan kendi çalışma usulleri konusundaki ısrarlar belirlenecek ve değerlendirilecektir.

*Çalışma Grubu*

Araştırmanın veri kaynakları, çalışma kapsamındaki projelerde görev alan çalışma grubu görüşmecilerdir. Görüşlerine başvurulacak olan veri kaynakları Millî Eğitim Bakanlığı'nda Dünya Bankası'nın finanse ettiği eğitim projelerinden TEP-I, TEP-II ve OÖP projelerinde görev alan gruptur.

Çalışma grubunun sayısı üç projede yer alan "yönetici", "uzman" ve "öğretmen" olarak 68 kişi olarak belirlenmiştir. Bunlardan 51 görüşmeciyle görüşülmüş, diğer 17 kişiye çeşitli nedenlerle ulaşılamamıştır.

Çalışma grubunda yer alan görüşmecilerin 39'u erkek ve 12'si kadındır. Görüşmecilerden 23'ü yönetici (21'i öğretmen kökenli), 19'u öğretmen, biri mühendis ve sekizi ise uzman konumunda çalışan kişilerdir. Görüşmeciler etik kurallar çerçevesinde görüşlerinin kullanılmasına izin vermişlerdir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

**Projelerinin Eğitimsel Amaçları ve Kapsamının Nasıl Belirlendiğine Yönelik Sonuçlar**

1. Dünya Bankası tarafından finanse edilen TEP-I, TEP-II ve Ortaöğretim projeleri, ilgili MEB temsilcilerinin görüşlerine ve projenin hedef kitlesine göre Türkiye'nin temel ulusal ve stratejik belgeleri çerçevesinde eğitim ihtiyaçlarına göre hazırlanmıştır. Ancak Dünya Bankası'nın usul ve esaslarına uygun olarak yürütülmüştür.
2. Dünya Bankası proje uygulama planı ve DB'nin istediği diğer belgelerin hazırlanması çok uzun sürdüğü için planlanan ve onaylanan projelerin uygulanmaya başlanması iki yıl sürmüştür. Bu durum, projede belirlenen hedeflere ulaşılmasında maliyet ve zaman dahil olmak üzere birçok kayba neden olmuştur.
3. Bu projelerde DB, MEB ve ilgili diğer kamu kuruluşlarıyla da çalışıldığı için kararların alınması gecikmiş dolayısıyla faaliyetler zamanında yapılamamıştır. Eğitim konusunda uzmanlıkları olmayan Hazine ve Maliye Bakanlığı ile Strateji ve Bütçe Başkanlığı gibi kamu kuruluşlarının süreçte gereğinden fazla yer alması MEB için zaman ve emek kaybı oluşturmuştur.
4. TEP-I, TEP-II ve OÖP'nin uygulama sürecine bağlı olarak, hazırlık ve uygulama süreçlerinin her aşamasında DB'nin onayına bağımlı olmanın yasal açıdan, özellikler satın alma, mevzuat, cezai müeyyideler, teminat mektuplarında dil sorunu gibi olumsuz durumlar yaşanmıştır.
5. TEP-I, TEP-II ve OÖP'nin uygulama sürecine bağlı olarak, hazırlık ve uygulama süreçlerinin her aşamasında DB'nin onayına bağımlı olmanın mali olarak kayıplara neden olduğu, taahhüt komisyonu sorunu, firmalara ödeme güçlüğü, zaman kaybı ve faiz ödemelerinin artmasına yol açtığı belirtilmiştir.

**Anahtar Kelimeler**: Dünya Bankası, eğitim, projeler, eğitim politikası

**Kaynakça**

Acar, M. ve Özgür, H. (2003). *Çağdaş Kamu Yönetimi I Konular Kuramlar Kavramlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Âdem, M. (1997). *Eğitim Planlaması*. (3. Baskı). Ankara: Şafak Matbaacılık.

Akçamete, G. (2008). *Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Türkiye Cumhuriyeti'nde Eğitimin Çağdaş Değerlerle İrdelenmesi Çalıştayı*. Ankara: Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Akgüç, Ö. (1992). *100 Soruda Türkiye'de Bankacılık*. İstanbul: Gerçek Yayınevi.

Aksoy, H. H. (2003). Uluslararası Karşılaştırma Ölçütlerinin Kullanımı ve Türkiye. *Eğitim-Bilim Toplum.* Cilt:1, Sayı:1, (s.51-59). Ankara

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

Akyüz, Ü. (2015). Türkiye eğitim politikalarında uluslararası kuruluşların/raporların ve yabancı uzmanların yeri. Arife Gümüş (Ed.), *Türkiye'de eğitim politikaları içind*e (s. 109-164). İstanbul: Nobel.

Akyüz, Ü. (2022). Millî Eğitim Bakanlığının Yeniden Yapılanma Çalışmalarında MEB'in Kapasitesinin Güçlendirilmesi (MEBGEP) Projesinin Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi. Cilt: 51,* s. 233, (ss.769-790). Ankara.

Al, H. (2002). *Bilgi Toplumu ve Kamu Yönetiminde Paradigma Değişimi.* Ankara: Bilim adamı Yayınları.

Apple, M.W. (2012). *Eğitim ve İktidar*. İstanbul: Kalkedon Yayınları.

Aren, S. (1992). *İstihdam Para ve İktisadi Politika*. (s.82-83). Ankara: Savaş Yayınları.

Arslan, A. (1989). *Neden Bu Kadar Fakirler*. İstanbul: Akademi Yayınları.

Aron, R. (1995). *Özgürlük Üzerine Deneme*. Ankara: Lotus Yayınları.

Ay, İ.C. (2014). Dünya Bankası'nın Önerdiği Yapısal Uyum Programlarının Az gelişmiş Ülkelere Etkilerinin Ülke Örnekleriyle İncelenmesi. İstanbul: İstanbul Gelişim Üniversitesi Yayınları.

Baran, P. (1974). Büyümenin Ekonomi Politiği. İstanbul: May Yayınları.

Başaran, İ. (1982). *Temel Eğitim ve Yönetimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

# Çocukların Hayallerindeki Okul Tasarımları

Burcu Türkkaş Anasiz
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Ceyda Türkkaş
MEB

**Problem Durumu**

Bu araştırmanın amacı eğitimin baş aktörü olan çocukların hayallerinde nasıl bir okul tasvir ettiklerini kendi çizimleri doğrultusunda yorumlamaktır. Çocukların gelişimlerinde içinde bulundukları yaşam alanlarının fiziki şartları büyük önem taşımaktadır. Earthman (2004), yetersiz okul binalarının sağlık sorunlarına, düşük öğrenme motivasyonuna ve performansa neden olduğuna dikkat çekmektedir. Nitekim okul dönemindeki çocuklar için evlerinden sonra ev fazla vakit geçirdikleri alan okullarıdır. Bu nedenle okulların mekânsal kurguları hassas bir konu olup, fiziki ortam değişkenleri eğitim için engel ya da destek anlamı taşıyabilmektedir (Uludağ ve Odacı, 2002). Okul tasarımları, okul iklimi kavramının bir parçasını oluşturmaktadır. Eğitim Reformu Girişimi'nin 2020 yılında yayımladığı "Eğitim Ortamları" başlıklı rapora göre sağlıklı bir okul iklimi; akademik, duygusal, sosyal ve fiziksel yönlerden olumlu öğrenci çıktılarının kaynağını oluşturmaktadır. Yarbrough'a (2001) göre okulların mimari tasarımı, renkleri, konumu, dış öğrenme alanlarının varlığı, öğrenme laboratuvarlarının konumu gibi fiziki koşulları akademik başarıyı etkilemektedir. Benzer şekilde sınıf ve okul ortamının tasarımı ve değişkenlerinin öğrenci sağlığını, motivasyonunu ve performansını önemli derecede etkilediğini gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Aydoğan, 2012; Cengiz ve İnce, 2013; Habacı vd. 2013; İsmailoğlu ve Zorlu, 2018; Şensoy ve Sağsöz, 2015a; Uludağ ve Odacı, 2002; Yarbrough, 2001). Eğitim yapılarının mekansal dönüşümü konusu COVID-19 pandemisi sonrası daha fazla tartışılmaya başlamış, olası kriz durumlarında öğrencilerin eğitim haklarından mahrum kalmamaları için gerekli tasarımsal dönüşümün gerçekleştirilmesine yönelik önlemler alınması önerilmiştir (Özdemir ve Kıasıf, 2021).

Okul yapılarının tasarımı ile ilgili, alanın birinci derece kullanıcısı olan öğrencilerin katılımcı yöntemle görüşlerini almanın gerekliliği düşüncesi son yıllarda güçlenmiştir (Algan ve Uslu, 2009; Aydoğan, 2012; Azzavi ve İnalhan, 2018; İnce vd., 2022; Özdemir ve Çorakçı, 2011). Özellikle mimari bir kavram olarak kullanılan "katılımcı tasarımının önemini" araştıran ve çocukların okul yapıları ile ilgili söz sahibi olmalarına yönelik bire bir kendilerinin önerilerini alan çalışmalar yurt dışında sıklıkla yapılmaktadır (Iversen, Smith ve Dindler, 2017; Kostenius, 2011; Woolner, Hall, Wall ve Dennison, 2007). Bunların yanında çocukların okullardaki oyun alanlarında yapılması gereken düzenlemelerle ilgili de çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Bell ve Dyment, 2006; Hannon ve Brown, 2008; Maxwell, Mitchell ve Evans, 2008; Stratton, 2000; Stratton ve Mullan, 2005). Ancak yurt içinde yapılan araştırmalarda eğitim yapılarının tasarımında öğrencilerin görüşlerinin alınmadığı, standart tip projeler uygulandığı (Şensoy ve Sağsöz, 2015b), okul binaları fiziksel açıdan eskiye kıyasla giderek daha nitelikli hale gelse de (Vural ve Sadık, 2003) yerel şartların, okul özel koşullarının dikkate alınmadığı okullarda eğitimin nitelikli sürdürülemediği vurgulanmaktadır (Vural ve Yılmaz, 2018a). Oysa Earthman'a (2004) göre olumlu öğrenme atmosferi ancak yenilikçi öğretme ve öğrenme stratejileri ile birleştiğinde, eleştirel ve yaşam boyu öğrenme için elverişli bir ortam oluşturmaktadır.

Yapılan araştırmaların daha çok okul bahçeleri (Muhacir ve Özalp, 2011; Önder ve Akay, 2018; Özdemir, 2011; Özdemir ve Yılmaz, 2008; Özdemir ve Yılmaz, 2009; Özdemir ve Çorakçı, 2010; Saygın ve Güneş, 2023; Türker ve Kırcı, 2022; Vural ve Yılmaz, 2018a; Vural ve Yılmaz, 2018b) ve oyun alanlarıyla (Bell ve Dyment, 2006; Cardon ve diğerleri, 2009; Maxwell, Mitchell ve Evans, 2008) ilgili olduğu görülmektedir. Bunlara ek olarak öğrencilerin hayallerindeki okulu bire bir kendilerinden kompozisyon (Çopur, 2017; Gökdaş ve Ak, 2019) ya da resim eserleri yoluyla (İnce vd., 2022; Topaloğlu vd., 2018) ortaya çıkarmayı hedefleyen sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır.

Her çocuğa kendi ihtiyaçlarına uygun eğitim ve okul imkânlarının sunulması, senaryoya çocukların da dâhil edildiği alternatif okul arayışları ile mümkün olacaktır (Aydın, 2015). Bu arayış "başarılı okul" arayışından "mutlu okul" arayışına evrilmektedir (Fidan, 2020; Gramaxo, Seabra, Abelha ve Dutschke, 2023). Bu bağlamda okulların fiziki koşullarıyla ilgili olarak öğrenci beklentilerini ortaya çıkarabilmek mevcut araştırmanın temel sorusunu oluşturmaktadır. "Öğrenciler nasıl bir okulda eğitim almak istemektedir?" Bu soruya cevap oluşturan çocuk çizimlerinin, okulların fiziki gereksinimlerini ortaya çıkaracağı ve halihazırdaki uygulamalara bir eleştiri olarak sunulabileceği varsayılmaktadır.

**Yöntem**

Araştırmanın çalışma grubunu, Isparta ili Eğirdir ilçesinde öğrenim görmekte olan 12 farklı okuldaki 752 ilkokul öğrencisi oluşturmaktadır. Nitel bir durum çalışması olarak yürütülen araştırma, önerildiği gibi (Creswell, 2013) katılımcıların doğal yaşantı ortamında gerçekleştirilmiştir. Farklı okul şartlarında öğrenim gören öğrencilerin fikir zenginliklerinden faydalanmak amacıyla, sosyo-ekonomik açıdan çeşitlilik gösteren çevrelerde bulunan okullar çalışmaya dâhil edilmiştir. Araştırma amacı doğrultusunda ilkokul öğrencilerinden (1,2,3 ve 4. sınıf) "hayallerindeki okulu" -başarılı bir çizim kaygısı taşımadan, iç/dış mekân sınırlaması yapılmadan- resmetmeleri istenmiş, elde edilen resimler çalışmanın dokümanlarını meydana getirmiştir. Katılımcılar tarafından araştırmacı için üretilen belgeler birer doküman olarak kabul edilmekte, bu dokümanların insan duygu ve davranışlarından izler taşıdığı ifade edilmektedir (Merriam, 2018). Doküman analizi, parça parça izlerden hareketle

bütüncül bir resim elde etme şansı tanıması yönüyle değerli bir bilgi kaynağı olarak yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Doküman türleri arasında yer alan sınıf eserlerinin öğrencilerin gerçek hislerini okumayı sağlayan nitelikli veriler sunduğu ifade edilmektedir (Mills ve Gay, 2012; Özkan, 2022). Toplanan veriler gruplandırılarak tema ve kodlar oluşturulmuş, görsel verilerin analizi yoluyla içerik analizi yapılmıştır.

Çalışmada okula ait mekân sınırlaması yapılmamasının sebebi öğrencilerin hangi alanda değişim düşlediği verisini ortaya çıkarmaktır. Çalışma grubunun yaşı ve gelişim düzeyi dikkate alınarak resim yoluyla kendilerini daha doğru ifade edebilecekleri düşünüldüğünden bu yöntem tercih edilmiş olup çizimlerinden hayallerine ilişkin simgeler üzerinde çalışılmıştır. Çizimler yalnızca somut simgeler üzerinden görsel anlamlandırma yapılarak yorumlanmış, bir nevi resimler kelimelere dönüştürülmüş ancak derinlemesine psikolojik yorumlama yapılmamıştır. Verilerin sınıf ortamında öğrencilerin kendi sınıf öğretmenleri tarafından görsel sanatlar dersi müfredatına uygun olarak toplanması, hem katılımcılardan doğal sonuçlar elde edilmesini sağlamış hem de çalışmanın etik niteliğini güçlendirmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Elde edilen geçici veriler doğrultusunda ilkokul öğrencilerinin başta okul bahçesi olmak üzere okul binasının yeri, içi, dışı ve çevresinde şekil, renk, adlandırma vb. pek çok konuda değişiklik yapmak istedikleri; hayallerinin mevcut durumun çok ötesinde beklentiler taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Çizimlerin oldukça üretken ve yaratıcı fikirler taşıyor oluşu dikkat çekmekte, resmettikleri sembolik kurgular bulundukları yaş döneminin özelliklerini yansıtmaktadır. Ulaşılan bulgulara bakıldığında, öğrencilerin zamanlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri, hayata hazırlanmak amacıyla çeşitli eğitim faaliyetleri gerçekleştirdikleri, bireysel ve sosyal gelişimlerinin şekillendiği okulların fiziksel olarak hayallerinden çok farklı olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumun okul algısı, sevgisi ve aidiyeti kavramları başta olmak üzere kişisel, sosyal ve akademik pek çok sorun doğurabileceği düşünülmektedir. Öğrencilerin birinci derecedeki beklentisinin oyun alanlarına yönelik olduğu ve yeşil alanların hayallerinde sıklıkla yer aldığı görülmektedir. Araştırmadaki verilerin tamamı çözümlenmemiş olup, yukarıda ifade edilen sonuçlar geliştirilecektir.

Eğitim politikaları şekillendirilirken eğitimin ana hedef kitlesini oluşturan öğrencilerin beklentilerinin dikkate alınmasının değerli olacağı düşünülmektedir. Çözüm noktasında okullar ve yerel yönetimler arasında iş birliği yapılması (Özdemir ve Çorakçı, 2011), tasarım planlamalarında eğitimcilerle birlikte pedagog, mimar vb. farklı meslek alanlarında uzman kişilerle profesyonel çalışmalar yapılması gerektiğini öneren (Karadağ, Mutlu ve Sayın, 2012; Vural ve Yılmaz, 2018a) çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmanın verilerinin de bu önerilerin gerekliliğini destekleyeceği öngörülmektedir.

Coğrafi ve yerel şartların bölgeden bölgeye farklılık gösterdiği ülkemizde öğrencilerin tek “tip projelerle" standart ortamlarda eğitim alıyor olmaları eleştiri konusu olmalıdır. Mevcut araştırmanın bu kapsamda okulların daha yaşanılabilir eğitim alanları olması amacıyla eğlenceli mekanlar haline getirilmesi için alanyazına önemli düzeyde katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu sayede öğrencilerin okul aidiyetlerinin artacağı varsayılmaktadır.

**Anahtar Kelimeler**: Okul hayalleri, çocuk resimleri, katılımcı tasarım, öğrenme ortamı

**Kaynakça**

Kaynakça

Algan, H., & Uslu, C. (2009). İlköğretim okul bahçelerinin tasarlanmasına paydaş katılımı: Adana örneği. Akdeniz University Journal of the Faculty of Agriculture, 22(2), 129-140.

Aydın, İ. (2015). Alternatif okullar. Pegem akademi.

Aydoğan, İ. (2012). Okul binalarinin özellikleri ve öğrenciler üzerine etkileri. Milli Eğitim Dergisi, 42(193), 29-43.

Azzawı, S., & İnalhan, G. (2018). Çocuklukta okul çevrelerinin tecrübe edilmesinden yansımalar: Okul bahçeleri, okul yolu ve çocuğun favori mekanları. Turkish Online Journal of Design Art and Communication, 8(1), 112-122. DOI: 10.7456/10801100/011.

Bell, A. C., & Dyment, J. E. (2006). Grounds for action: promoting physical activity through school ground greening in Canada. http://www.evergreen.ca/en/lg/lg-resources.html

Cengiz, C., & İnce, M. L. (2013). Farklı okul ortamlarındaki çocukların okul sonrası fiziksel aktivitelerde algıladıkları öz-yeterlilikleri. Yönetim Bilimleri Dergisi, 11(21), 135-147.

Creswell, J. W. (2013). Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). (6. Baskı 2021). Siyasal.

Çopur, D. A. (2017). Çocukların hayallerindeki okul. Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi, 1(1), 1-8.

Earthman, G. I. (2004). Prioritization of 31 criteria for school building adequacy, american civil liberties union foundation of Maryland. http://www.aclumd.org/aTop%20Issues/Education%20Reform/EarthmanFinal10504.pdf

ERG. (2020). Eğitim Ortamları Raporu. https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2020/11/EIR20_Egitim-Ortamlari.pdf

Fidan, M. (2020). Mutlu okulun bileşenleri. Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi, 7(1), 107-123.

Gökdaş, İ., & Ak, Ş. (2019). Ortaokul öğrencilerinin geleceğin okullarına ilişkin hayalleri. Kastamonu Eğitim Dergisi, 27(5), 2161-2172.

Gramaxo, P., Seabra, F., Abelha, M., & Dutschke, G. (2023). What makes a school a happy school? parents' perspectives. Education Sciences, 13(4), 375.

Habacı, İ., Aka, F., Habacı, M., Adiguzelli, F., & Kurt, S. (2013). Sınıfın fiziki ortamının düzenlenmesinin eğitim ve öğretimdeki rolü. ABD Çin eğitim incelemesi, 580.

Hannon, J. C., & Brown, W. H. (2008). Increasing preschoolers' physical activity intensities: an activity-friendly preschool playground intervention. Preventive Medicine, 46(6), 532–536. doi:10.1016/j.ypmed.2008.01.006

Iversen, O. S., Smith, R. C., & Dindler, C. (2017, June). Child as protagonist: Expanding the role of children in participatory design. In Proceedings of the 2017 conference on interaction design and children (pp. 27-37).

İnce, N. B., Kardas-İsler, N., Akhun, B., & Durmusoglu, M. C. (2022). The dream school: exploring children's views about schools. International Journal of Progressive Education, 18(4), 90-104.

İsmailoğlu, S., & Zorlu, T. (2018). Yapılandırmacı eğitim felsefesinde dersliklerin mekânsal özellikleri üzerine bir değerlendirme: Rize ili örneği. Online Journal of Art and Design, 6(1), 148-173.

Karadağ, A. A., Mutlu, S., & Sayın, Ş. (2012). Okul bahçelerinin oyun alanı olarak değeri: Düzce kenti örneği. Düzce Üniversitesi Orman Fakültesi Ormancılık Dergisi, 8(2), 45-56.

Kostenius, C. (2011). Picture this–our dream school! Swedish school children sharing their visions of school. Childhood, 18(4), 509-525.

Maxwell, L. E., Mitchell, M. R., & Evans, G. W. (2008). Effects of play equipment and loose parts on preschool children's outdoor play behavior: an observational study and design intervention. Children, Youth and Environments, 18(2), 36–63.

Merriam, S. B. (2018). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber (S. Turan, Çev.). Nobel.

Mills, G. E., & Gay, L. R. (2019). Educational research: Competencies for analysis and applications. Pearson.

Muhacir, E. S. A., & Özalp, A. Y. (2011). Artvin kenti ilköğretim okul bahçelerinin nitelik ve niceliksel durumunun coğrafi bilgi sistemleri kullanılarak belirlenmesi. Artvin Çoruh Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi, 12(2), 172.

Önder, S., & Akay, A. (2018). Okul bahçelerinin önemi, planlama ve tasarım standartlarının değerlendirilmesi. Tasarım Kuram Journal, 14(26), 126.

Özdemir, A. (2011). Okul bahçesi peyzaj tasarım anlayışındaki değişim ve bu değişimin uygulamaya yansımalarının Bartın kenti örneğinde irdelenmesi. Bartın Orman Fakültesi Dergisi, 13(19), 41-51.

Özdemir, A., & Kiasif, G. Ç. (2021). Pandemi sonrası eğitim yapılarının mekânsal dönüşümü üzerine tasarım önerileri. Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi, 8(2), 680692.

Özkan, U. B. (2022). Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi. Pegem Akademi.

Saygın, D., & Güneş, D. Z. (2023). İlkokul bahçelerinin, doğal ögeler ve çocukların fiziksel gelişimi açısından incelenmesi. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 12(1), 121-150.

Şensoy, S., & Sağsöz, A. (2015a). Öğrenci başarısının sınıfların fiziksel koşulları ile ilişkisi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(3), 87-104.

Şensoy, S., & Sağsöz, A. (2015b). Eğitim yapılarında öğrenci odaklı tasarım. Electronic Turkish Studies, 10(11).

Stratton, G. (2000). Promoting children's physical activity in primary schools: an ıntervention using playground markings. Ergonomics, 43(10), 1538–1546. doi:10.1080/001401300750003961

Stratton, G., & Mullan, E. (2005). The Effect of Multicolour Playground Markings on Children's Physical Activity Level During Recess. Preventive Medicine, 41(5–6), 828–833. doi:10.1016/j.ypmed.2005.07.009

Topaloğlu, G., Aydın Türk, Y., Özyavuz, A., Karadeniz, B., Erdoğan, T., Bıyık, M., & Özdemir, C. (2018). Öğrencilerin Hayallerindeki Okul Bahçeleri ve Katılımcı Tasarım Yaklaşımı. İçinde Çiftçi & Y. Yanar (Eds.), Mühendislik ve Mimarlık Çalışmaları (pp. 27-32). Çizgi Kitabevi. http://www.cizgikitabevi.com/kitap/856-ines-muhendislik-ve-mimarlik-calismalari-2018

Türker, H. B., & Kırcı, F. (2022). Okul bahçelerinin mekânsal tasarımı ve fiziksel yeterliliklerinin incelenmesi: Muğla ili Yatağan ilçesi örneği. Artvin Çoruh Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi, 23(2), 25-36.

Uludağ, Z., & Odacı, H. (2002). Eğitim öğretim faaliyetlerinde fiziksel mekân. Milli Eğitim Dergisi, 29, 153-154.

Vural, R. A., & Sadık, F. (2003). İlköğretim okul binalarının fiziksel açıdan değerlendirilmesi. Eğitim ve Bilim, 28(130).

Vural, H., & Yılmaz, S. (2018a). İlköğretim okul bahçesi peyzaj uygulamalarının eğitim öğretim ve öğrencilere katkıları. Journal of the Institute of Science and Technology, 8(2), 247-256.

Vural, H., & Yılmaz, S. (2018b). Erzurum kenti okul bahçelerinin fiziki yeterlilikleri. Türk Tarım ve Doğa Bilimleri Dergisi, 5(2), 109-120.

Woolner, P., Hall, E., Wall, K., & Dennison, D. (2007). Getting together to improve the school environment: User consultation, participatory design and student voice. Improving Schools, 10(3), 233-248.

Yarbrough, K. A. (2001). The relationship of school design to academic achievement of elementary school children. (Doctoral dissertation). Georgia Üniversitesi, Atina.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (11. baskı). Seçkin.

# Milli Eğitim Şuralarında Alınan Kararların Öğretmenlik Mesleği Bağlamında İncelenmesi

Abdullah Balıkçı
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

**Problem Durumu**

Türkiye'de eğitim politikalarını belirleyici resmi çalışmalardan birisi Milli Eğitim Şuralarıdır (MEŞ). İlk olarak 1939 yılında düzenlenen MEŞ'ler günümüze kadar 20 kez düzenlenmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2014). MEŞ'ler eğitimle ilgili çeşitli konuların görüşüldüğü, tartışıldığı ve eğitim politikalarına yön veren resmi toplantılardır. Bu toplantılara eğitimin çeşitli paydaşları katılmakta ve katkı sağlamaktadır (Aydın, 2009). Sorunların çözümüne ilişkin önerilerin geniş bir katılımla kabul görmesi ve duyurulması bu şuraların yapısını oluşturmaktadır (Karataş, 2012). Bu yönüyle Milli Eğitim Şuraları, Türk Milli Eğitim Sistemine yön veren etkin bir kamu yönetimi politikası unsuru (Deniz, 2001); eğitim politikalarının yapılandırılması ve uygulanmasını anlamaya katkı sunan toplantılar (Göktürk, 2006) olarak değerlendirmek mümkündür. MEŞ'ler eğitim meselelerinin danışıldığı ve ortaya konduğu resmi toplantılardır. Şuralarda çeşitli eğitim konuları ele alınmasına karşın problemler yaşanmaktadır (Carpenter-Kılınç, 2007). Bu problemler genel olarak Milli eğitim şuralarının uygulanmasıyla ilgilidir (Dinç, 1999). Çünkü MEŞ'lerin biçimsel, yapısal ve işlevsel anlamda problemleri vardır. Belirtilen problemlerin olması MEŞ'lerin eğitim politikalarının uygulanması ve istenen gelişmelerin sağlanması noktasındaki etkisini azaltmaktadır (Deniz, 2001).

Eğitim şuraları gibi resmi danışma ve çeşitli eğitimsel meselelerin tartışıldığı, eğitim politikalarının belirlenmeye çalışıldığı toplantılarda öğretmenin toplum üzerindeki etkisi dikkate alınarak düzenlemeler yapılmalıdır. Öğretmenin etkisi nedeniyle öğretmenlik mesleğine daha fazla yatırım yapılmalıdır (Aminrad vd., 2012). Yani eğitimin yapılındırılmasında öğretmenlerin de dahil olduğu eğitim paydaşlarının planlama ve danışma çalışmalarına katılması gerekir. Kararlara katılım okul politikaları için statejik önem taşımaktadır (Carvalho vd., 2021). Çünkü okulun değeri ve etkisi açık ve şeffaf bir yönetim anlayışı sergiledikçe, çevre temelli ve öğrenmeden zevk alan bir yapıya sahip oldukça ve çevreden artan bir şekilde destek ve katılım sağladıkça artmaktadır (Kholis, 2022). Bu noktada önemli olan, paydaşların okuldaki yapıya katkı sunması için okul yöneticilerinin yönetim anlayışını katılımcı yönetim anlayışıyla uyumlu hale getirmesidir. Okul yöneticisi öğretmenlerin ve diğer paydaşların okuldaki kararların alınmasında görüşlerinden faydalanması gerekir (Cabardo, 2016). Bunun için öğretmenlerin de dahil olduğu astların karar alma süreçlerinde görüşlerine yer verilmesi gerekir (Bouwmans vd., 2017). Araştırmacıya göre MEŞ'ler öğretmen, okul yöneticisi gibi paydaşların görüşlerini ortaya koyabildiği ortamlardan birisi olduğu iin önemlidir.

MEŞ'lerle ilgili olarak ulusal tez merkezinde araştırma yapılmıştır. "Milli eğitim" anahtar kelimesi kullanılarak tarama yapıldığında 1983-2023 arası 282 tez çalışması yapıldığı belirlenmiştir. Bunlardan 17 tanesi milli eğitim şuralarıyla ilgilidir. Bu araştırmaların hepsi yüksek lisans düzeyindedir. Ancak bu tezlerden hiçbirisi doğrudan öğretmenlik mesleğine yönelik değildir. Tezler dışında yapılan taramada sadece 1 araştırmanın konuyla doğrudan ilgisi olduğu görülmüştür (Eroğlu vd., 2016). İlgili araştırma MEŞ'lerde öğretmenlik mesleğinin hizmet içi eğitim, eğitim fırsatlarına ulaşabilme, kariyer sağlama, ödüllendirme ve kurumlar arası işbirliği açısından değerlendirildiğini göstermektedir. Tezlerde konunun ele alınmaması, bunun dışında 1 tane araştırmanın konuyla ilgili olması mevcut çalışmanın alana katkı sunacağına işaret etmektedir. Ayrıca araştırmacı öğretmenlik mesleği gibi eğitimin temel meselesinin MEŞ gibi eğitim politikalarının belirleyicisi konumundaki toplantılarda nasıl değerledirildiğinin anlaşılmasını gerekli görmektedir. Bu araştırmada amaç, milli eğitim şuralarında alınan kararları öğretmenlik mesleği bağlamında incelemektir.

**Yöntem**

Çalışmada, MEŞ'lerden öğretmenlik mesleği açısından çıkarımlarda bulunmak hedeflendiğinden nitel araştırma yönteminden yararlanılacaktır. Nitel araştırmada amaç, yeni anlamlar çıkarmaya yönelik betimsel, sistematik, ayrıntılı ve anlaşılır bilgiler ortaya koyabilmektir (Merriam, 2015; Neuman, 2006). Çalışmada, MEŞ kapsamında öğretmenlik mesleği açısından yeni anlamlar çıkarabilmek için Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) web sayfasında (www.meb.gov.tr) yer alan MEŞ kararlarından (1-20) doküman olarak yararlanılacaktır. MEŞ kararları açık erişime tabi olduğu için çalışmada izin alınmasına gerek görülmemektedir. Nitel araştırmada veri kaynağı olarak resmi yayınlardan, raporlardan yararlanılabilir. Bunlar doküman olarak kabul edilmektedir (Patton, 2014). Sistematik bir şekilde yeni anlamlar ortaya koyabilmek için çalışmada içerik analizinden çıkarımlara yönelik kararları raprora yansıtabilmek adına betimsel analiziden yararlanılacaktır. İçerik analizinde amaç eldeki metinler ışığında yeni anlamlar, ilişkiler ve boyutları ortaya koyabilmektir (Gökçe, 2019). Çalışmada içerik analizi şu şekilde uygulanacaktır:

1. Milli eğitim şuralarının okunması
2. Şuraların öğretmenlik mesleği bağlamında analiz edilmesi

3. Şuraların öğretmenlik mesleği bağlamında temalara ayrılması
4. Temalardan öğretmenlik mesleği bağlamında çıkarımlar yapılması
5. Çıkarımların taslak rapor haline getirilmesi, gözden geçirilmesi ve
6. Nihai çalışma raporunun oluşturulması

Çalışmada betimsel analiz de yapılacaktır. Betimsel analizde amaç okuyucunun araştırmadaki anlamları daha iyi kavrayabilmesidir (Patton, 2014). Çalışmada, MEŞ kararlarından konuyla ilgili olanların doğrudan alıntılama yoluyla –bulgular ve yorumlar bölümünde- öğretmenlik mesleği bağlamında analizler yapılacaktır. Çalışma süreci tümdengelimsel şekilde ve döngüsel olarak gelişecektir. Araştırmanın geçerlik-güvenirliği açısından dört stratejiden yararlanılacaktır. Bunlar i) Dış denetim, ii) Doğrudan alıntı, iii) Akran değerlendirmesi, iv) Yansıtıcı düşünme (Christensen vd., 2015; Merriam, 2015).

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Milli eğitim şuralarında alınan kararları öğretmenlik mesleği bağlamında incelemeyi amaçlayan ve nitel araştırma yöntemiyle yapılacak olan çalışmaya konu olan Milli Eğitim Şuraları günümüze kadar 20 kez düzenlenmiştir. Şuralar eğitim politikalarının oluşturulmasında kaynak kabul edilen ve eğitimle ilgili çeşitli meselelerin ele alındığı resmi toplantılardır. Bu toplantılara hem çeşitli düzeylerdeki eğitim yönetimi politikacıları hem akademisyenler hem de sendikalar gibi eğitimle ilgili çeşitli taraflar –okul yöneticileri, öğretmenler vb.- katılmaktadır. Şuralarda eğitimle ilgili belirlenen gündem tartışılmaktadır. MEŞ'lerde tartışılan ve alınan kararlardan bazıları öğretmenlik mesleğiyle ilgilidir. Öğretmenlik mesleğinin farklı yönlerini gündeme getirmektedir. Bunlar arasında öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilerek bilgi ve becerilerinin güncellenmesi, özlük haklarının düzenlenmesi, mesleğe yönelik yasal düzenlemelerin yapılması, çevreyle etkileşim, yapacakları çalışmalarda göz önünde bulunduracakları hususlar belirtilebilir. Çalışmada MEŞ'lerde öğretmenlik mesleği bağlamında alınan kararlardan uygulamaya geçenler –örneğin 2022 yılında yürürlüğe giren Öğretmenlik Meslek Knunu- dikkate alınacaktır.

Eğitim politikaları bağlamında belirleyici olan MEŞ'lerin yüksek lisans düzeyinde araştırılmasına rağmen konuyla doğrudan ilişkili bir şekilde araştırılmadığı anlaşılmaktadır. Deniz'de (2001) olduğu gibi konu tarihçe ve eğitim politikaları bağlamında; Göktürk (2006) ve Carpenter-Kılıç'ta (2007) olduğu gibi siyasi dönemlerle etikileşim bağlamında Dinç'te (1999) Cumhuriyet dönemiyle etkileşimi bağlamında araştırılmıştır. Makale düzeyinde ise 1 araştırmanın doğrudan konuyla ilgisi olduğu görülmektedir. Belirtilen durumlar MEŞ'lerin öğretmenlik mesleği bağlamında araştırılmasını gerekli hale getirmektedir. Böylece çalışmanın farklı düzey –özellikle doktora düzeyinde tez çalışması- ve yöntemlerle yapılacak araştırmaları etkilemesi ve yapılacak araştırmalara katkıda bulunması beklenmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Milli eğitim şurası, öğretmenlik mesleği, nitel araştırma

**Kaynakça**

Aminrad, Z., Zakariya, SZBS., Hadi, AS., & Sakari, M. (2012). Environmental Education in Malaysia, Progresses and Challenges Ahead (Review). *Life Science Journal*, *9*(2), 1149-1154.

Aydın, R. (2009). Türkiye'de öğretmen sorunları açısından milli eğitim şûralarının değerlendirilmesi (1980–2000) [The evaluation of national education councils from the point of view of teachers' problems (1980–2000)]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *42*(2), 199-238.

Bouwmans, M., Runhaar, P., Wesselink, R., & Mulder, M. (2017). Fostering teachers' team learning: An interplay between transformational leadership and participative decision-making? *Teaching and Teacher Education*, *65*, 71-80.

Cabardo, J. R. O. (2016). Levels of participation of the school stakeholders to the different school-ınitiated activities and the implementation of school-based management. *Journal of Inquiry & Action in Education, 8*(1), 81-94.

Carpenter-Kılınç, S. (2007). *Milli eğitim şuraları ve siyasi ve intikallar: 1939 – 1960 eğitim üzerinde değişen algılar ve diyalog müzakereler* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

Carvalho, M., Cabral, I., Verdasca, J., & Alves, J. (2021). What about us? Teachers' participation in schools' strategic action plans. *Participatory Educational Research (PER), 8*(3), 156-175. http://dx.doi.org/10.17275/per.21.59.8.3

Christensen, L.B., Johnson, R.B. ve Turner, L.A. (2015). A. Aypay (Çev. Ed.) *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. Ankara: Anı.

Deniz, M. (2001). *Milli eğitim şuralarının tarihçesi ve eğitim politikalarına etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.

Dinç, S. (1999). *Cumhuriyet döneminde yapılan milli eğitim şuraları ve alınan kararların uygulamaları (1923-1960)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Eroğlu, M., Özbek, R., & Şenol, C. (2016). Öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin milli eğitim şurası kararlarının incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 6*(12), 81-88.

Gökçe, O. (2019). *Klasik ve nitel içerik analizi.* Konya: Çizgi.

Göktürk, D. (2006). *Tek parti dönemi milli eğitim şuralarının analizi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

Karataş, İ. H. (2012). Türk eğitim sisteminde toplumsal katılımı sağlamak için bir model önerisi: Yerel eğitim şûrâları. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(2), 151-166.

Kholis, N. (2022). The Legacy of a school: Developing better schools based on mutual cooperation. *Journal of Social Studies Education Research, 13*(1), 104-124.

Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber.* S. Turan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2014). *Milli eğitim şuraları [The national education councils*]. http://www.meb.gov.tr. Erişim tarihi: 25.04.2023.

Neuman, W. L. (2006). *Toplumsal araştırma yöntemleri* (S. Özge, Çev.). İstanbul: Yayınodası.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün, S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: PegemA.

# Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Matematik Seferberliğine Yönelik Algılarının İncelenmesi

Mehmet Gülten
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

İbrahim Gül
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

**Problem Durumu**

Günümüz dünyasında bilim ve teknolojide meydana gelen hızlı gelişmeler insanların sosyal yaşamını daha karışık bir hale dönüştürmüştür. Bunun sonucunda da günümüzde eğitim daha önemli bir konuma sahip olmaktadır (Akkoyunlu, 1995). Ülkelerin gelişmişlik düzeylerinin göstergelerinden birisi de ülkedeki eğitimin niteliğidir. Toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikli insan gücünü yetiştirme işi eğitimin hedefleri arasında yer almaktadır. Bu bağlamda eğitim sisteminin içinde bulunduğumuz bilgi çağına ve toplumun ihtiyaç duyduğu niteliklere sahip insanlar yetiştirmesi gerekli görülmektedir (Aydın, 2003).

Matematik insan hayatında önemli bir yere sahiptir. Kişinin analitik düşünmesi ve problem çözme yeteneği kadar toplumların da gelişmişlik seviyesinin ortaya konmasında bir ölçüt olmaktadır (Güven, 1998). İçinde bulunduğumuz yüzyılın toplumları, analitik ve hızlı düşünebilen, problemlere yaratıcı çözümler üretebilen insanlara ihtiyaç duymaktadır. Bu niteliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi toplumun teknolojik gelişmeleri daha kolay anlamasına ve kullanasına kolaylık sağlayacaktır (Kahramaner ve Kahramaner, 2003). Eğitimin önemli bir hedefinin, toplumun ihtiyaçlarına cevap vermek olduğu düşünülürse, eğitim kurumlarının öğrencilere iyi bir matematik eğitimi vermelerinin bireysel ve toplumsal gelişim için önemli olduğu söylenebilir.

Matematik içinde yaşadığımız çevreyi ve doğayı anlamak için kullandığımız araçlardandır. Kimya, fizik ve biyoloji gibi fen bilimleri ile mühendisliğin tüm dallarında matematik etkin bir biçimde kullanılmaktadır (Terzioğlu, 2000). Bu bakımdan ülkemizin fen ve mühendislikte gelişme göstermesinde iyi matematik eğitimi alan bireyler yetiştirmesinin öneminin büyük olduğu söylenebilir. Ancak birçok ülkede olduğu gibi matematik ezberlenmekte ve bu durum başarısızlığı beraberinde getirmektedir (EGHN, 2021).

Ülkelerin gelişimi için son derece önemeli olan matematik eğitiminin ülkemizdeki durumunu diğer ülkelerle karşılaştırdığımızda çok iyi olmayan bir tablo ortaya çıkmaktadır. Bunun için dünyada fen ve matematik alanında farklı ülkelerin 4. ve 8. sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin katıldıkları Trends İn International Mathematics and Science Study (TIMSS) sınavlarının sonuçlarına bakılabilir. Türkiye'nin TIMMS 1999, 2007, 2011, 2015 yıllarında elde ettiği sonuçlara bakıldığında 8. Sınıf seviyesinde 1999' da 429 puan alarak 31. olmuştur. TIMMS 2007'de ise 432 puan ile 30. Sıraya gerilemiştir. TIMMS 2011'de 452 puan almayı başararak 24. Sıraya yükselmiş ve TIMMS 2015'de de 458 puan alarak yine 24. Sıraya yerleşmiştir (Bütüner ve Güler, 2017). PİSA 2003'te yapılan değerlendirmede Türkiye sondan ikinci sırada yer almaktadı (Berberoğlu, 2007). Matematik dersinin zor olduğuna ilişkin bir kanı yer almaktadır (Albayrak, İpek ve Işık, 2006;Gerez-Cantimer ve Şengül, 2016). Bir çalışmada başarısızlık nedeni dersi dinlememe olarak belirtilmiştir (Dursun ve Dede, 2004).Yine geçmiş yıllardan gelen bilgi eksikliği de başarısızlığa neden olmaktadır (Baştürk (2012). Ülkemizin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk'ün gösterdiği muasır medeniyetler seviyesine çıkma hedefine bu sonuçlarla çıkmamız mümkün görünmemektedir.

Ekonomik ve toplumsal kalkınmada önemli bir etken olduğu ifade edilen matematik eğitiminin ülkemizde istenilen seviyelerde olmaması muasır medeniyetler hedefine ulaşılmasına ciddi bir engel olarak ifade edilebilir. Bu sebeple ülkemizde matematik eğitiminin niteliğini arttırıcı tedbirlerin alınması gerekmektedir. Bu bağlamda ülkemizde 2022 yılında Milli Eğitim Bakanlığı, TÜBİTAK ve üniversiteler iş birliğinde matematik dersinin öğrenimini günlük yaşam becerilerine uyarlayarak hem kolaylaştırmak hem de öğrencilerin bu dersi küçük yaştan itibaren sevmelerini sağlamak amacıyla matematik seferberliği projesi başlatılmıştır.

Bu projenin en büyük ve en önemli paydaşı hiç kuşkusuz alanda projeyi gerçekleştirecek olan matematik öğretmenleridir. Projenin başarıya ulaşmasında matematik öğretmenlerinin projeyi olumlu algılamaları ve sahiplenmeleri büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmada ortaokul matematik öğretmenlerinin matematik seferberliğine yönelik görüşleri incelenmiştir. Bu araştırmanın amacı, ortaokul matematik öğretmenlerinin matematik seferberliğine yönelik görüşlerini ortaya koymaktır. Öğretmenlere bu amaca ulaşmak için bir takım sorular yöneltilmiştir. Bunlar sırasıyla: Üniversite eğitiminin matematik seferberliğine katkısı, hizmet içi eğitimlerin matematik seferberliğine katkısı, öğretmenlerin matematik seferberliği hakkında bilgilendirilme durumları, matematik seferberliği sürecinde karşılaşın sorunların belirlenmesi ve matematik seferberliğinin daha etkin olabilmesi için çözüm ve önerilerin belirlenmesidir.

**Yöntem**

Bu araştırma, yeni ortaya konulan matematik seferberliğini öğretmen görüşleri açısından incelemeyi ve betimlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaca yönelik olarak nitel araştırma desenlerinden olgubilim yöntemi kullanılmıştır. Olgubilim, yaşanmış

deneyimi değerlendirmeye odaklanan bir yöntemdir (Miller, 2003). Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik araştırma yöntemi kullanılmıştır. Katılımcılar dördü erkek dördü kadın olmak üzere sekiz öğretmenden oluşmaktadır. Bu öğretmenlerin tamamı araştırma amacına uygun olarak ortaokullarda görev alan matematik öğretmenleridir. Ortaokul öğretmenlerinin matematik seferberliği hakkında görüşleri incelenirken katılımcılardan en az on ve daha fazla mesleki tecrübeye sahip olan öğretmenlerden seçilmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenler altısı lisans mezunu ikisi yüksek lisans mezunudur. Katılımcıların 6'sı 10-15 yıl arasında diğerleri 2'si 15-20 yıl mesleki tecrübeye sahiptirler.

Çalışmada matematik seferberliği hakkında öğretmen görüşlerine ilişkin veri toplamak için araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda şu sorulara yer verilmiştir: 1) Matematik seferberliği hakkında bilgilendirildiniz mi? 2)Matematik seferberliği kapsamında yapılan çalışmalar açısından aldığınız üniversite eğitimini yeterli buluyor musunuz? 3)Öğretmenliğe başladığınızdan itibaren aldığınız hizmet içi eğitimleri, matematik seferberliği kapsamında yeterli buluyor musunuz? 4)Matematik seferberliği sizde ne tür bir algı oluşturmaktadır? 5) Matematik seferberliği kapsamında karşılaştığınız sorunlar nelerdir? 6) Günümüz koşullarını değerlendirdiğinizde çözüm önerilerini de dâhil ederek matematik seferberliğinin nasıl olmasını isterdiniz?

Görüşme formu hazırlama sürecinde matematik seferberliği hakkında ilgili alanyazın incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda görüşme formunda yer alan sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan sorularla ilgili iki alan uzmanın görüşleri çerçevesinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra iki matematik öğretmeninin görüşlerinden yararlanarak görüşme formuna son şekli verilerek katılımcılara yöneltilmiştir.

Öğretmenlerin görüşlerini daha rahat ifade edebilmeleri için kendi okullarında ve yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sonucunda ulaşılan veriler betimsel içerik analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Betimsel içerik analizi, belirlenmiş bir konu hakkında bütün çalışmaların ele alınıp eğilimlerinin ve araştırma sonuçlarının tanımlayıcı bir boyutta değerlendirilmesini içeren sistematik çalışmalardır (Jayarajah, Saat ve Rauf, 2014; Lin, Lin ve Tsai, 2014). Çözümleme yapılırken katılımcılara birer numara verilerek katılımcılar ö1, ö2… olarak kodlanmıştır. Görüşmede sorulan her bir soru bir tema olarak kabul edilerek çözümleme yapılmıştır. Görüşmeye katılan öğretmenlerden doğrudan alıntılar yapılarak bulguların doğruluğu desteklenmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmaya katılanlar bu konuda kendilerinin bilgilendirildiklerini belirtmişlerdir. Herhangi bir uygulama ile ilgili olarak katılımcılara bilgi verilmesi önemli bir yaklaşımdır. Öğretmenlere matematik seferberliğinin başarılı uygulanmasında okulda aldıkları eğitimin yeterliği sorulmuştur. Öğretmenlerin çoğunluğu bu konuda üniversite eğitiminin yeterli olmadığını dile getirmişlerdir. Yani teorik eğitim ile gerçek yaşamdaki uygulamaların birbirinden farklı olduğu anlaşılmaktadır. Başka önemli bir bulgu ise hizmet için eğitimin bu tür uygulamalara katkısı üzerinedir. Araştırmaya katılan öğretmenler, almış oldukları hizmet içi eğitim faaliyetlerinin matematik seferberliğine katkısı konusunda hemen tamamı bunun yeterli bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda yapılan bazı araştırmalar MEB hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yeterli olmadığını doğrulamaktadır. Öğretmenlere matematik eğitimi seferberliğinin yararı sorulmuştur. Öğretmenler birtakım sorunlarla karşılaşmalarına rağmen böyle bir uygulamayı olumlu karşılamaktadırlar. Yani böyle bir uygulamanın matematik eğitimine önemli katkılar sağlayacağını belirtmektedirler. Katılımcılar en çok sorun yaşadığı konuları, matematik fobisi, velilerle ilgili sorunlar, öğrencilerle karşılaştıkları sorunlar, sınıf mevcudunun kalabalık olması, evrak yoğunluğundan kaynaklanan problemler ve bu konuda bilgi eksikliği olarak belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler matematik seferberliği konusunda bazı önerilerde bulunmuşlardır: Uygulamaya dönük hamleler yapılması, doğa ile iç içe matematik kampları oluşturulması, fiziksel ortamda bazı düzenlemeler yapılması. Matematik seferberliğinin sadece ortaokullarda değil ilkokullar, liseler düzeyinde de incelenmesi matematik seferberliğinin öğretmenler üzerindeki etkisini daha iyi anlayabilmek için büyük önem arz etmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Matematik seferberliği, matematik öğretmenleri algıları

**Kaynakça**

Akkoyunlu, B. (1995). Bilgi teknolojilerinin okullarda kullanımı ve öğretmenin rolü, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 11, 105-109.

Albayrak, M., İPEK, A.S., Işık, C., (2006). Temel İşlem Becerilerinin Öğretiminde Problem Kurma -Çözme Çalışmaları, *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergis*i, 8(2), 1-11.

Aydın, B. (2003). Bilgi toplumu oluşumunda bireylerin yetiştirilmesi ve matematik öğretimi. *Pamukkale üniversitesi eğitim fakültesi dergisi, 14*(2), 183-190.

Baştürk, S. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin matematik dersindeki başarı ya da başarısızlığına atfettikleri nedenler. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4(7), 105-118

Berberoğlu, G. (2007). Türk bakış açısından pısa araştırma sonuçları, konrad adenauer stiftung, http://www.konrad.org.tr/Egitimturk/07girayberberoglu.pdf

Bütüner, S. Ö. ve Güler, M. (2017). Gerçeklerle yüzleşme: Türkiye'nin TIMSS matematik başarısı üzerine bir çalışma. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(23), 161-184.

Dursun, Ş. ve Dede, Y. (2004). Öğrencilerin Matematikte Başarısını Etkileyen Faktörler. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi. 24 (2),.217-230.

EGHN (2021). Highest Paid Teachers in the world-2022-2023, https://educandghana.net/highest-paid-teachers-in-the-world-2022-2023/

Gerez-Cantimer, G. ve Şengül, S. (2020). Matematik eğitiminde öz yeterlilik araştırmalarının incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi, 21*(2), 16-35. doi: 10.12984/egeefd.731028

Güven, Y. (1998). *Erken çocuklukta yaş, cinsiyet, sosyo-kültür gibi faktörlerin çocuğun formal ve informal matematik yeteneği ile ilişkisi*. III. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu kitapçığı içinde (s. 60-65), Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Jayarajah, K., Saat, R. M. ve Rauf, R. A. A. (2014). A review of science, technology, engineering & mathematics (STEM) education research from 1999–2013: A Malaysian perspective. Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 10(3), 155-163.

Kahramaner, Y ve Kahramaner, R. (2002). Üniversite eğitiminde matematik düşüncesinin önemi. *İstanbul ticaret üniversitesi dergisi* 2(12), 15-25.

Lin, T. C., Lin, T. J. ve Tsai, C. C. (2014). Research trends in science education from 2008 to 2012: A systematic content analysis of publications in selected journals. *International Journal of Science Education, 36*(8), 1346-1372.

Miller, S. (2003). Analysis of phenomenological data generated with children as research participants. Nurse Researcher, 10(4), 68-82.

Terzioğlu, T. (2000). (Beş Altın Kural Kitabının Sunuş Yazısı), Castı John L., Beş Altın Kural-20.Yüzyıl Matematik Teorisi ve Kuramları (Çeviri:Nermin Arık). İstanbul Sabancı Üniversitesi Yayınevi.

# Deprem Sonrasında Deprem Bölgesinde Görev Alan Gönüllü Öğretmenlerin Öğretmenlik Deneyimleri

Sevgi Ergüven Akbulut
MEB

Fatma Sadık
Çukurova Üniversitesi

**Problem Durumu**

Yakın geçmişte yaşanan covid-19 pandemisinin eğitime etkileri tartışılmaya devam ederken 6 Şubat 2023'te Türkiye'de eğitimi etkileyen bir başka vaka, büyük çaplı bir deprem yaşanmıştır. Yaşanan depremde can ve mal kaybının yanı sıra eğitim bağlamında gönüllü kurum, kuruluş ve kişilerin desteği önemli rol oynamıştır. Shaw (2003) sivil toplum kuruluşlarının yürüttüğü gönüllü faaliyetler arasında sağlık ve eğitimin olduğundan bahsetmiştir. Afetlerin toplumsal etkilerinin devlet organizasyonları tarafından kontrol altına alınmasının yanı sıra gönüllü kişi veya kuruluşların desteği resmi çalışmalara işlevsel ve stratejik yararlar sağlamaktadır (Busch & Givens, 2013). Çeşitli kurumların afet sonrasında hızlı şekilde ve yeterli sayıda insan gücü sağlaması önemli olduğu kadar zordur (Vural & Buluş Kırıkkaya, 2017). 6 Şubat 2023'te yaşanan depremlerde bunu sağlamanın zorluğu görülmüştür (Kadıoğlu, 2023). Geniş bir alanda yıkıcı şekilde yaşanan bu depremlerde insan gücünün yalnız enkaz çalışmalarında değil birden fazla disiplinde kullanılması toplumsal normalleşme açısından afet bölgelerinde önemini sürdürmektedir. Literatürde rezilyans olarak betimlenen psikolojik dayanıklılığın (Zakeri, Jowkar & Razmjoee, 2010) depremi yaşayan ve deprem bölgesinden çıkamayan bireylerin yaşamlarına devam edebilmeleri için bulundukları ortamın olabildiğince durum değişikliğine adapte olmayı kolaylaştıracak şekilde olması önem taşımaktadır (Troy, Willroth, Shallcross, Giuliani, Gross & Mauss, 2023). Bu hem bireysel hem toplumsal uyum için gerekmektedir. Özellikle afetlerde savunmasız grup içinde yer alan çocuklar (Maguire & Hagan, 2007) deprem sonrası süreci sağlıklı şekilde geçirmek için profesyonel desteğe ihtiyaç duymaktadır. Bu durumda öğrencilerin psiko-sosyal ve akademik iyi oluşları için sosyal ortamda, yaşıtlarıyla ve profesyonel kişilerle yani eğitim-öğretim ortamında bulunması yaşadıkları olayın etkilerini bertaraf etmeleri için kritiktir. Okulların deprem bölgesindeki illerden bazılarında 24 Nisan 2023'e dek kapalı olması göz önünde bulundurulduğunda gönüllü öğretmenliğin, öğrencilerin afetin etkilerini görece kolay atlatması ve akademik kazanımların yerine getirilmesi yönünden önemi ortaya çıkmaktadır. Literatür incelendiğinde bu araştırmaya benzer bir çalışmayla karşılaşılmamıştır. Bu araştırma, 6 Şubat 2023'te 10 ili etkileyen depremden sonra deprem bölgesinde gönüllü öğretmenlik yapan öğretmenlerin deneyimlerini derinlemesine inceleme amacı taşımaktadır.

**Yöntem**

Bu çalışma, deprem bölgesinde gönüllü öğretmenlik yapmış öğretmenlerin deneyimlerini ortaya koymak amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Çalışma, nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (olgubilim) ile yürütülmüştür (Yıldırım & Şimşek, 2008, 72). Bunu amaçla fenomen olarak deprem bölgesinde gönüllü öğretmen olma olgusu belirlenmiştir. Bu fenomen belirlenirken deprem sonrasında afet bölgesine giden gönüllü öğretmenlerin bu olguyu nasıl anlamlandırdıkları, deneyimleri ve deneyimlerini etkileyen durumlar üzerinde durulmuştur (Creswell, 2018, 79-80). Katılımcılar belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örneklemeye başvurulmuştur. Kartopu örnekleme araştırmayla ilgili derinlemesine ve zengin bilgi toplamaya yarayacak kişilere ulaşmaya dayanır (Yıldırım & Şimşek, 2008, 111). Bunun için öncelikle Hatay ilinin Antakya ilçesinde görev yapan ve eğitim çadırlarında bulunduğu bilinen bir okul yöneticisine ulaşılmıştır. Okul yöneticisine araştırmanın amacından bahsedilerek ilgili konuda bilgi sahibi olabilecek gönüllü öğretmenler sorulmuş ve iki gönüllü öğretmene ulaşılmıştır. Daha sonra bu gönüllü öğretmenler aracılığıyla sahada gönüllü olarak görev alan başka öğretmenlere ulaşılmıştır. Bu kişilerin bir kısmının Antakya'da gönüllülüğe devam ettiği, bir kısmının Gaziantep'in Nurdağı ilçesine yönlendirildiği belirlenmiştir. Bu bağlamda katılımcı grubu Antakya ve Nurdağı ilçelerinde görev alan gönüllü öğretmenler olarak şekillenmiştir. Kartopu örnekleme yoluyla yedi öğretmene ulaşılmıştır. Araştırmada fenomenolojik çalışmalarda temel veri toplama yöntemi olan görüşme yöntemi kullanılmıştır (Creswell, 2018, 79). Bu doğrultuda Antakya ve Nurdağı ilçelerinde görev yapmış gönüllü yedi öğretmen ile bireysel olarak görüşülmüştür. Yarı-yapılandırılmış görüşmeler telefonla görüntülü şekilde gerçekleşmiştir. Görüşmelerin ses kayıtları ve transkriptleri dijital ortama kaydedilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiş, tümevarımcı yaklaşım izlenmiştir. Çalışmada geçerlik ve güvenirlik için gerekli önlemler alınmış olup, bu doğrultuda benzer bilgiler elde edinceye dek görüşmelere devam edilmiş, çeşitleme yapılmıştır. Çalışmanın aşamaları ve veriler ayrıntılı olarak rapor edilmiş, katılımcılardan doğrudan alıntılar verilmiş, detaylı betimlemeler yapılmıştır. Verilerin analizinde araştırmacılar arasında görüş birliğinin desteklenmesine dikkat edilmiştir ve araştırmacılar dışında uzman görüşüne başvurulmuştur. Katılımcılara çalışma hakkında bilgi verilmiş, onayları alındıktan sonra görüşmeler yapılmıştır. Kişisel bilgiler gizli tutulmuş, veri analizi için kod isimler verilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Verilerin ilk analizlerine göre öğretmenlerin gönüllü olarak deprem bölgesine gitme nedenlerinin başında manevi olarak destek olma gelmektedir. Öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerinden geri kalmaması diğer bir neden olarak belirtilmiştir. Yürütülen faaliyetlerin genelde koşullara göre şekillendiği, sınav sürecindeki öğrencilerin sınava hazırlanmasına yardımcı olunduğu;

branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine görece daha planlı ilerlediği; çadırda, konteynerda, hasarsız/az hasarlı binalarda eğitim verildiği ifade edilmiştir. Derslerin genellikle sivil toplum kuruluşu, kardeş okul, belediyeler gibi gönüllülerden sağlanan araç-gereçlerle ve ders kitaplarıyla yapıldığı ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak il milli eğitim müdürlüğünün çadır kurma, materyal temini gibi konularda destek olduğu ve genel olarak öğrencilerde herhangi bir materyal eksiklik olmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin motivasyon eksiklikleri, bazı malzemelerin (A4 kağıdı, kitap vb.) ısınmak için yerel sakinler tarafından yakılması, havanın sıcaklığı ve buna bağlı olarak sıcak havada çadırda ders verilmesi gibi tecrübeler karşılaşılan sorunlar arasında belirtilmiştir. Öğrencilerin deprem nedeniyle yaşadıkları olumsuz kişisel tecrübeleri öğretmenlerin karşılaştığı olumsuz sorunlar arasında yer almış, öğrencilerin bu tecrübelerine rağmen eğitim-öğretime devam etmesi genellikle olumlu tecrübe olarak belirtilmiştir. Gönüllü öğretmen olarak yaşanan tecrübelerin öğretmenlerde memnuniyet duygusu yarattığı, çeşitli kişisel ve mesleki becerilerinin işlerini kolaylaştırdığı, organizasyon ve iletişim becerilerinin geliştiği yönünde fikirler ifade edilmiştir. Öğretmenlerin bu süreçteki deneyimlerinden mesleklerinden oldukça memnun oldukları, kendilerini işe yarar hissettikleri, sahada bulunmanın onlarda mutluluk duygusu uyandırdığı ortaya çıkmıştır.

**Anahtar Kelimeler**: Gönüllü öğretmenlik, deprem, eğitim, öğretmen

**Kaynakça**

Busch, N.E. & Givens, A .D. (2013). Achieving resilience in disaster management: the role of public-private partnerships. *Journal of Strategic Security,* 6(2), 1-19. http://dx.doi.org/10.5038/1944-0472.6.2.1

Creswell, J. W. (2018). Beş nitel araştırma yaklaşımı.M. Bütün & S. B. Demir (Ed.), *Nitel araştırma yöntemleri:beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* içinde (4.Baskı, 69-110).Siyasal Kitabevi.

Kadıoğlu, M. (2023, 9 Şubat). *Afet yönetiminde eksiklikler neler ve nasıl giderilebilir?* https://www.bbc.com/turkce/articles/cjrw87d99n4o, Erişim: 02.08.2023, 01.36

Maguire, B. & Hagan, P. (2007). Disasters and communities:understanding social resilience.*The Australian Journal of Emergency Management, 22(2),16-20.*

Shaw, R. (2003). Role of non-government organizations in earthquake disaster management:an Asian perspective. *Regional Development Dialogue,* 24(1), 117-129.

Troy, A.S., Willroth, E.C., Shallcross, A.J., Giuliani, N.R., Gross, J.J. & Mauss, I.B.(2023).Psychological resilience:an affect-regulation framework.*Annual Review of Pschology,* 74, 547-576. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-020122-041854

Vural, N. & Buluş Kırıkkaya, E. (2017). Afetler karşısında toplum direnclliliği.*Dirençlilik Dergisi,* 1(1), 1-9. DOI: 10.32569/resilience.344784

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (7.baskı).Ankara:Seçkin Yayıncılık.

Zakeri, H., Jowkar, B. & Razmjoee, M. (2010). Parenting styles and resilience.*Procedia Social and Behavioral Sciences,* 5), 1067-1070.

# Merkezi Yönetimin Finans ve Uygulama Yetkilerinin Yerele Devretmesine Yönelik Bir İnceleme: Okul Gelişim Modeli

Ünal Akyüz
MEB

**Problem Durumu**

Türk eğitim sisteminin kendini yenileyememesinin altında yatan aşırı merkeziyetçilik ve katılım yetersizliği, büyüyen sorunların bir kısır döngü içerisinde gitgide çözümsüzlüğe neden olmaktadır. Okulların katılım ve özerkliğe dayalı öğrenci başarısını Türk kamu yönetiminin merkezîleşme ve bürokratikleşme sürecinden, eğitim kesimi ile beraber okullar da büyük ölçüde etkilenmiştir (Aytaç, 1999). Türkiye'deki eğitim sisteminin yönetsel yapısını yansıtan bir çalışmada, Türkiye'de eğitim konusunda alınan kararların %94'ünün merkez tarafından verildiği ve Türkiye'nin 32 ülke arasında Uruguay'dan sonra en merkeziyetçi yapıya sahip ülke olduğu belirlenmiştir (MEBGEP, 2010, OECD, 1998). MEB'in merkez teşkilatına ait yetkilerin bir bölümünün paydaşlara aktarılması gerektiğine dair genel bir kanaat söz konusudur (Gür ve Çelik, 2009).

Türkiye'nin gelecekteki eğitim perspektifine katkıda bulunmak ve yeni vizyon geliştirmek amacıyla özellikle AB ülkelerindeki eğitim sistemleri kendi içinde benzer ve farklı yönlerini de göz önünde bulundurarak üç farklı yönetim modeli geliştirilmiştir A- Mevcut Yapıda Etkinlik Sağlama (İyileştirme) Modeli B- İl Odaklı Yönetim Modeli C- Okul Odaklı Yönetim Modeli (MEBGEP Yeşil Belge, 2010; ERG, 2012). Türk Eğitim sistemi bu modeller üzerinde uzun süre çalışmalar yapmış ancak istenilen değişimleri yapmak yerine iyileştirme denen mevcut MEB yapısında kısmi değişiklik yapmayı tercih etmiştir. MEBGEP Projesinin en önemli hedefleri yetki, bütçe, personel ve karar alma süreçleri bakımından Bakanlığın üzerindeki yükü azaltacak, sistemin etkinleşmesini sağlayacak bicimde yetkilerin azaltılarak yerele devredilmesi idi. Bu vesile ile il ve ilçeler kendi yöresinin ihtiyaçlarına uygun yeni ve ek programlar çıkarabilecekti. Öğretmenlerin işlerine bağlılık hissetmeleri ve sahiplik duygusu hissetmeleri acısından önemli bir kavram olan yetkilendirme, Rowicki ve Triplitt (1999) tarafından bağlılık, motivasyon ve iş doyumunun artmasına ve kalite, karar verme ve iletişimin daha iyi hale gelmesine yardımcı olmak şeklinde açıklanmıştır (Celikten vd., 2019). Okul odaklı eğitim modellerinin en önemli araçlarından birisi de okul yönetimlerinin kendi ihtiyaçlarını tespit ve çözümleri için de kendi bütçelerini kullanabilme imkanı veren bütçe kullanımı idi. Türk Eğitim Sisteminde okulların bütçesi merkezi hükümetin iradesiyle yürümektedir. Okulun öğretmenleri Bakanlık tarafından gönderilmekte ve ihtiyaçlarını kendisi belirlemesine karşın merkezi bütçeye göre belirli oranlarda karşılanabilmektedir.

Bütçe, bir örgütün kaynaklarının hedeflerini gerçekleştirmeye yönelik belirlenen alanlara ayrılması sürecidir. Bütçe, bir örgütün amaçlarının mali portresini ortaya koyar. Okul kendi bütçe yaparak, örgütsel hedeflerine ulaşmanın yanı sıra kaynaklarını nerelere ve nasıl harcayacağına da karar verebilir (Akt.Aytaç, 2004; Guthrie, Garms ve Pierce, 1988: 217). Okul bütçesi, bütün bir yıl içinde tahmin edilen gelir ve giderlerin yazıldığı bir belge ve maddî kaynakların sağlanmasına ve harcanmasına izin verir (Taymaz, 1997: 245). Okullar, bütçe önceliklerinin belirlenmesinde ve harcamalarda yetkili ve sorumlu olmalıdır (Akt. Aytaç, 2004, Vollansky ve Barelli, 1995: 61). Eğitim bütçesinin yapılmasına, okuldan başlanmalıdır. Bütçenin tabandan tavana doğru hazırlanmasının ilkeleri ve kuralları bir yönerge ile belirtilmelidir (Başaran, 1994: 144). Diğer bir ifadeyle ülke, bölge ve okul düzeyinde yapılan bütçe sürecinde eğitimin üretildiği temel birim olan okulun yetkilerinin artırılması gerekmektedir. Okulda bütçe yapmanın amacı, etkililiği yükseltmektir. Okulun amaçları ve öncelikleri bütçeyi yönlendirir. Bütçe, kaynakların okulun amaçlarına yönlendirilmesinde bir araçtır (Akt. Aytaç, 2004, Blandford, 1997: 116). Okulda bütçe yapma, tahsis edilen kaynakların verimli kullanılmasını sağlar. Öğretmenler ve diğer okul personeli programların maliyeti, okulun malî durumu ve bütçesi ile ilgili daha fazla bilgiye ve bilince sahip olur (Murphy, 1993: 5).

**Yöntem**

MEB tarafından hazırlanan Dünya Bankası destekli Okul Gelişim Programı'nın dokümanları aşağıda açıklanan kapsamda incelenmiştir:

1. "Bu projelerin süreç ve sonuçlarıyla ilgili olarak; öngörülen amaçlara ne düzeyde ulaşılmıştır?"

2. "Bu projeler sürdürülebilir olabilmiş midir?"

Araştırma; MEB tarafından hazırlanan sonuçlandırılan Dünya Bankası finansmanlı Ortaöğretim Projesi ve Okul Gelişim Programı ile MEBGEP kapsamında, MEB'in Yeniden Yapılandırılması Yeşil Belge stratejik düzeyde süreci, sonuçları ve sürdürülebilirlik boyutları yönünden değerlendirilmesiyle sınırlıdır.

Bu çalışma, MEB tarafından hazırlanan ve Dünya Bankası ve AB finansmanı ile desteklenen strateji belgelerinin, amaç, süreç, sonuç ve sürdürülebilirlik açılarından değerlendirilmesiyle sınırlıdır.

Bu çalışmada, "Betimsel tarama modeli" kullanılarak durum analizi yapılmıştır ve değerlendirme için "Dokümantasyon İncelemesi" yöntemi seçilmiştir. MEB'in tarihinde çok sayıda uluslararası politika belgesi hazırlayıp uygulaması nedeniyle, projelerin değerlendirmesinde önemli bir veri kaynağı olan proje çalışanlarının/insan kaynaklarının zaman içinde hızlı ve

sürekli değişiminden dolayı ulaşılamaz konuma gelmesi, araştırmacıyı dokümantasyon incelemesi ile analiz yapmaya mecbur bırakmaktadır. Bu yöntem, olguları olduğu gibi yansıtan bir modeldir ve durum analizi yapmaya imkan tanımaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013 s.217).

Nitel araştırma, bir konuya kapsamlı bir şekilde bakarak karmaşık bir şekilde incelemeyi ve bağlamı içinde anlamayı amaçlar. Bu nedenle, toplanan veriler ayrıntılı ve derinlemesine olmalıdır ve tüm detaylar aktarılmalıdır. Bu nedenle nitel araştırmalar için yoğun betimleme yapmak ve tüm resmi aktarmak önemlidir (Punch, 2005). Nitel araştırmanın amacı, gerçekliği olduğu gibi tanımlamak ve anlamaktır. Dokümantasyon inceleme yöntemi, belgelerden elde edilen verilerin betimlenmesine, örüntülerin ve temaların ortaya çıkarılmasına imkan verdiği için seçilmiştir. MEB'in hazırladığı politika ve strateji belgelerinin incelenmesi, çalışma tasarımı olarak, bütüncül olarak bir ya da birkaç durumu analiz etmeye dayanmaktadır.

Bu araştırmada, bütüncül tek durum deseni kullanılarak doküman analizi tekniği seçilmiş ve gereklilikler yerine getirilmiştir. Çalışmada incelenen 8 doküman, Tablo 1'de listelenmiştir. Dokümanlar, aşağıdaki süreçleri izleyerek incelenmiştir:

6 dokümanın analizi şu aşamalardan geçirilerek yapılmıştır:

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

Verilerin analizi sırasında, içerik analizi unsurları birleştirilerek dokümanların tematik analizi gerçekleştirilmiştir. Tematik analiz, verilerdeki kalıpların tanımlanmasını sağlamış ve ortaya çıkan temalar analiz kategorilerine dönüştürülmüştür. Bu süreçte içerik analizinden yararlanılmıştır. Bu, araştırmanın temel sorularıyla ilgili bilgilerin metne dönüştürülmesini ve kategorilere ayrılmasını içermektedir. Çalışma kapsamında veri toplama amacıyla incelenen dokümanlar, MEB, Okul Gelişim Programı (OGP), politika ve strateji belgeleri final ve ilerleme raporları yanında Yeşil Belge gibi metinlerdir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Türk Eğitim Sistemi bakanlık merkezlidir, Dünya'daki en merkeziyetçi ülkelerden biri olan Uruguay'dan sonra Türkiye gelmektedir. MEB'in yeniden yapılandırma çalışmalarına öncülük eden MEBGEP projesinde çalışan akademisyenlerin ağırlıklı görüşü bakanlık merkezli yetkilerin bir kısmının yerele yani okula yetki verilmesiydi. Belediyeler sadece destek hizmetleri ile okullara destek olmalıdır. İdari anlamda okul, her türlü ihtiyacın belirlenmesi ve buna yönelik hazırlanan bütçenin kullanımında yetkili ve etkili olmalıdır. Merkez örgütünün okul yönetimini zorlaştıran nedenlerden biri de yetki sınırlamasıdır. Halbuki merkezden yönetimi azaltma ancak yetkinin aktarılması ile mümkündür. Bugünkü okul yöneticisinin en büyük problemi yetkisizliktir. Buna karşılık sorumluluğu büyüktür (Bursalıoğlu, 2002). Öğrenciye eğitim öğretimle ilgili rehberlikten ihtiyaç duydukları her konuda onlara rehberlik etmek, sağlık hizmetleri sunmak, okul güvenliği ve okul ulaşımının sağlanması gibi önemli görevleri de vardır (Taşkın, 2021). Öte yandan eğitim çalışanlarının işe alınması, çalışma koşullarının iyileştirilmesi, eğitimden geçirilmesi, gelişimleri ve performanslarının değerlendirilmesi de okulun insan kaynakları görevleri arasında yer almaktadır (Arastaman, 2021). Bunun yanında okul yönetimi kendi okul örgütünün amaçlarının gerçekleştirilmesini hedefler bunun için de madde ve insan kaynaklarını örgütler ve eşgüdümlerini yapar (Akar, 2021). Okul yönetimi doğrudan kendi alanına girmeyen ancak okul bileşenlerini ilgilendiren ve okulun sağlıklı işlemesini sağlayan konularla da ilgilenmek zorundadır (Karakul, 2021). Okulun en önemli özelliklerinden birisi de çevre ve ailelerle ile kurduğu sürekli ilişkidir (Nayır, 2021).

Türk Eğitim Sisteminin asıl dayanak noktası okul temelli olmalıdır. Okul öğretmenlerinin seçiminde okul yönetimi etkili olmalıdır. Öğrencileri uluslararası başarı testlerinde iyi performans gösteren gelişmiş ülkelerin çoğu, eğitim içeriğinin adapte edilmesi ve uygulanması ile kaynakların tahsis edilmesi ve yönetilmesi konularının birinde ya da her ikisinde yerel makamlara ve okullara önemli ölçüde özerklik vermektedir (Dünya Bankası 2009). Okul yönetiminin seçiminde il ve ilçe milli eğitim yönetimi etkili olmalıdır. Okullara kendi ihtiyaçlarını tespit edecek ve çözüm üretecek kadar bütçe verilmelidir. İl Milli eğitim müdürlerinin yetki sorumluluk dengesizliği ise şaşılacak derecededir. Bir ilin eğitim politikalarından sorumlu bir kişinin öğretmen kadar güvencesi yoktur (Bursalıoğlu, 2002). Program geliştirmede, okulun belli oranda çevresine uygun program geliştirmesine olanak sağlanmalıdır. Okul bölgesi, turizm ağırlıklı ise turizm, hayvancılık merkezli ise hayvan bilimleri konularında öğrenciyi destekleyici müfredat hazırlanmalıdır. Okul bölgesi sınır bölgelerinden birisiyle sınır ise İran kültürü, Yunan kültürü veya Rusya kültürü üzerine müfredatın eklenebilmesi sağlanmalıdır.

**Anahtar Kelimeler**: Okul, model, projeler, MEB, dünya bankası

**Kaynakça**

Akar, F. (2021). Okulda Eğitim ve Öğretim Hizmetlerini Yönetimi. Akın, U. (Editör). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. Beşinci Baskı. Ankara: Pegem Akademi. Onuncu Bölüm.

Arastaman, G. (2021). Okulda İnsan Kaynaklarının Yönetimi. Akın, U. (Editör). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. Beşinci Baskı. Ankara: Pegem Akademi. Sekizinci Bölüm.

Aytaç, T. (2004). Okul Merkezli Bütçe. *Milli Eğitim Dergisi, s.162.* Ankara. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/162/aytac.htm

Balcı, A. (2001). Etkili Okul ve Okul Geliştirme. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Bakioğlu A., Keser, S. (2019). Eğitim Eşitlik, Kapsayıcılık ve Eğitimin Finansmanı. Bakioğlu A. Ve Korumaz, M. (Editör). Eğitim Politikaları; Kurumlar, Yöntemler, Göstergeler, Etkiler ve Uygulamalar. Ankara: Nobel Yayınları. On birinci Bölüm.

Bursalıoğlu, Z. (2002). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. Ankara: Pegem Yayıncılık

Can, E. (2020). Türk Millî Eğitim Şûra Kararları (1939-2014): Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi ve Okul Yöneticileri. E-Kitap. Ankara: Pegem Akademi.

Çelikten, M. ve Özkan, H. Hüseyin (2017). Milli Eğitim sisteminin Örgütsel Yapısı ve Maarif Müfettişleri Alt Sisteminin İşleyişi. Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi. Yıl.7 Cilt. 7. Sayı. 13: Aralık 2017.

Dünya Bankası (2008). Türkiye Cumhuriyeti'ne Yönelik Dünya Bankası Ülke İşbirliği Strateji Belgesi. 2012-2015. 2008 MY – 2011 MY Ülke İşbirliği Stratejisi İlerleme Raporu (Rapor No. 51689 TR) 3 Aralık 2009 tarihinde yayınlanmıştır.

Dünya Bankası (2014). Okul-Temelli Yönetim Uluslararası Deneyimlerden Çıkarılan Dersler ve Türkiye için Seçenekler. Eğitim Sektörü Birimi. Rapor NR.93113.

Eğitim Vizyonu 2023, (2018). https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf.

Emini, F.T. (2009). Türkiye'de Yerel Yönetimler Reformunun İç ve Dış Dinamikleri. Yönetim ve Ekonomi Yıl:2009 Cilt:16 Sayı:2 Manisa: Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F.

ERG (2013). Türkiye'de Okul Ödenekleri: Okul Gelişim Programı'na (OGP) İlişkin Değerlendirme. İstanbul: İmak Ofset Basım.

Eren, Z. (2021). Okul Örgütü ve Yönetimi. Akın, U. (Editör). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. Beşinci Baskı. Ankara: Pegem Akademi. Yedinci Bölüm.

EURYDICE. (2001). Financial Flows in Compulsory Education in Europe (Diagrams for 2001)**.** Eurydice Focus, Brussels.

Gür, B. ve Çelik, Z. (2009). Türkiye'de Milli Eğitim sistemi: Yapısal Sorunlar ve Çözüm Önerileri. SETA Rapor. 1**,** Ankara

Karakul, A.K. (2021). Okullarda Kurumsal İşletme Yönetimi. Akın, U. (Editör). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. Beşinci Baskı. Ankara: Pegem Akademi. On birinci Bölüm.

MEB, (2023). Okullara Bütçe Projesi. https://www.meb.gov.tr/bakan-ozer-tbmm-plan-ve-butce-komisyonunda-2023-yili-egitim-butcesine-iliskin-sunum-yapti/haber/28055/tr 27.05.2023.

MEBGEP Yeşil Belge (2010). Millî Eğitim Bakanlığının Kapasitesinin Güçlendirilmesi Projesi. (Europe Aid/ 125262/ D /SER/TR). (Yayınlanmamış Rapor), Ankara: MEB.

# Türkiye'de Öğretmenlik Mesleği Dışında Ek İş Yapan Öğretmenlerin Bu İşleri Yapma Nedenleri ve Sonuçları

Muharrem Demirdiş
Ankara Üniversitesi

Pelin Taşkın
Ankara Üniversitesi

Şakir Çınkır
Ankara Üniversitesi

**Problem Durumu**

Türkiye'de öğretmenlik mesleği 1973'te yürürlüğe giren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda (m. 47) ve 2022'de yürürlüğe giren 7354 Saylı Öğretmenlik Meslek Kanunda (m.3) "Öğretmenlik, eğitim ve öğretim ile bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini, Türk Millî Eğitiminin amaçları ve temel ilkeleri ile öğretmenlik mesleği etik ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdür" şeklinde tanımlanmaktadır. Türkiye'de öğretmenler çoğunlukla 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'na tabii olarak görev yapmaktadır (Karaman Kepenekci ve Taşkın, 2021). Bu kanuna göre öğretmenler ticaret ve esnaflık faaliyetlerinde bulunamaz, ticaret ve sanayi kurumlarında görev alamaz, ticari şirketlerde ortak veya komandit şirkette komandite ortak olamazlar. Ayrıca mesleki faaliyette veya serbest meslek icrasında bulunmak üzere ofis, büro, muayenehane ve benzeri yerler açamaz; gerçek kişilere, özel hukuk tüzel kişilerine veya kamu kurumu niteliğindeki meslek kuruluşlarına ait herhangi bir iş yerinde veya vakıf yükseköğretim kurumlarında çalışamaz. (m.28). Öğretmenler mesleki çalışmalarını eylül ayının ilk iş gününden temmuz ayının ilk iş gününe dek sürdürürken şu görev ve sorumlulukları yerine getirmekle yükümlüdürler: Çağın bilgi ve teknolojik gelişmelerine bağlı olarak toplumun ihtiyaçları doğrultusunda bireyin yetiştirilmesi, geliştirilmesi, toplumsal kalkınmada belirleyici ve öncü bir rol üstlenmesi, eğitim ve öğretim standartlarının geliştirilmesi, okul ve çevre ilişkisinin kurulması ve gelişmesine katkı sağlaması, işleyişte yönetime yardımcı olması, tutum ve davranışlarıyla öğrencilere örnek olması, alanıyla ilgili bilimsel ve teknolojik yenilikleri izleyerek bunları eğitim ve öğretime yansıtması, eğitim ve öğretim standartlarının geliştirilmesi, tutum ve davranışlarıyla öğrencilere örnek olması, okul ve çevre ilişkisinin kurulması ve geliştirilmesi (Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği). Her ne kadar öğretmenlerle ilgili yasal düzenlemeler kısaca bu şekilde olsa da Türkiye'de öğretmenler çeşitli sebeplerle öğretmenlik mesleklerinin dışında ek işler yapmaktadırlar.

Neoliberal politikalar sonucunda sadece öğretmen maaşlarının değil tüm çalışanların maaşlarının düştüğü ve yaşam koşullarının niteliğinin azaldığı ileri sürülebilir (Slaughter & Swagel, 1997; Hill, 2010; McLaren, 1998; Akgemci, 2015; Yücel, 2022). Neoliberal politikalarla birlikte öğretmenlerin otonomilerine, çalışma koşullarına ve mücadele ile kazanılan yüksek maaşlara yönelik saldırılar olmuş, öğretmenler kendilerine dayatılan standartlarla teknisyen statüsüne gerilemiş, öğretmenlerin maaşları düşmüş, öğretmenlerin iş yükleri ve üzerlerindeki baskı artmış ve öğretmenler arası rekabet özendirilmiştir (Hursh, 2000; Apple, 2006; Aksoy, 2008; Duong ve Silova, 2021, Pavlidis, 2023). Küreselleşme süreci ve neoliberal politikalar düşük eğitim maliyetlerini (Kurt ve Aksoy, 2009) ve bununla paralel bir biçimde düşük öğretmen maaşlarını dayatmıştır (Dholakia, 2010). Hatta öğretmen maaşları birçok üniversite mezunu çalışanın maaşlarından daha düşüktür ve onların kendilerinin ve ailelerinin yaşam standartlarını karşılamaya yetmemektedir (Miles & Katz, 2018). Neoliberal süreçte kamu kaynaklarına ayrılan payın azalması ve eğitim harcamalarının azaltılması talebi, 1990'lı yıllarla birlikte kapitalizmin bir sonraki aşaması olan neoliberal politikalara geçiş yapan Türkiye'de de etkili olmuştur (Ercan, 1998; Güler, 2010). İşte bu durumun eğitim harcamaları içinde yer alan öğretmen maaşlarının azalmasına yol açtığı iddia edilebilir. Neoliberal politikaların Türkiye üzerindeki etkilerine öğretmenlerin istihdam biçimleri arasındaki farklılıkları ile birlikte değinen Kablay (2012) farklı statülerin varlığının neoliberal politikalarla yaygınlaştığını, sözleşmeli öğretmenliğin neoliberal politikalarla ortaya çıktığını belirtmiş, kadrolu, sözleşmeli ve ücretli öğretmenler arasındaki maaş farklılıklarına dikkat çekmiştir. Bu bağlamda araştırmada öğretmenlerin yaptıkları ek işler, ek iş yapma nedenleri ve sonuçları araştırılmıştır. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin misyonuna ve toplumsal statüsüne ilişkin görüşleri ortaya konulmuştur.

**Yöntem**

**Araştırma Deseni**

Bu araştırmada Türkiye'deki öğretmenlerin ek işlerde çalışma nedenlerini ve etkilerini araştırmak için niel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik araştırma yaklaşımı kullanmıştır. Fenomenolojik araştırma, bireylerin öznel deneyimlerini ve anlam oluşturma süreçlerini anlama odaklıdır. Fenomenolojik yaklaşım, katılımcıların yaşam deneyimlerini zengin açıklamalarla aktararak algılarını, duygularını ve düşüncelerini anlama ve deneyimin özünü belirleyerek önemli içgörüler elde etmeyi ve konunun anlayışını artırmayı amaçlar (Creswell, 2013; Moustakas, 1994; van Manen, 1990; Giorgi, 2009). Bu bağlamda fenomenolojik araştırma yaklaşımı araştırmacılara öğretmenlerin ikinci bir işi neden tercih ettiklerini, bu kararın sonuçlarını ve ikinci işin mesleki ve kişisel yaşamlarına etkisini belirleme imkanı sağlar. Öğretmenlerin deneyimleri ve bakış açılarına odaklanarak, bu çalışma, karşılaştıkları zorluklar ve bunlarla ilgili potansiyel çözümler konusunda değerli içgörüler sunarak mesleki ve sistemle ilgili bağlamlarda ele alınabilecek çözümler hakkında bilgi sağlar.

**Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin farklı şehirlerinde, ilçelerinde ve köylerindeki kamu okullarında görev yapan ve öğretmenlik mesleğine ek olarak çeşitli işler yapan 17 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde amaçlı örneklem yaklaşımı kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme kartopu örnekleme ve ölçüt örnekleme yaklaşımı ile ulaşılmıştır. Türkiye'de herhangi bir kamu okulunda öğretmen olarak görev yapıyor olmak ve öğretmenlik mesleğinin yanı sıra eğitimle ilgili olmayan herhangi bir ek iş yapıyor olmak şeklinde iki ölçüt kullanılmıştır.

**Veri Toplama Aracı**

Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda katılımcılara hangi ek işi yaptıkları, ek iş yapma nedenleri, ek işlerine ne kadar zaman ayırdıkları, öğretmenlik mesleğinin misyonu ve toplumsal statüsüne ilişkin görüşlerinin neler olduğu gibi toplam 13 açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Görüşmelerin üçü yüz yüze, sekizi online, ikisi telefon görüşmesiyle yapılmıştır. Katılımcıların üçü görüşme formunu eposta aracılığıyla doldurmuş, biri soruların yanıtlarını ses kaydı şeklinde iletmiştir. Görüşmeler yaklaşık 20-25 dakika sürmüştür ve araştırmacılar tarafından transkript yapılmıştır.

**Geçerlik ve Güvenirlik**

Araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formu için dört alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda forma son şekli verilmiş ve uygulanmıştır. Araştırmanın güvenirliğini artırma amacıyla her bir temaya ilişkin öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

**Verilerin Analizi**

Araştırmada elde edilen veriler içerik analiz yaklaşımıyla analiz edilmiştir. İçerik analizi verilerin kategorilere ve alt kategorilere ayrılmasını temel alan bir analizdir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada da öğretmenlerin yaptıkları ek işler, ek iş yapma nedenleri ve ek iş yapmanın sonuçlarına ilişkin yanıtlar tek tek okunarak yanıtlardaki ortak noktalar araştırmacılar tarafından birlikte saptanmıştır. Araştırmada toplanan veriler öğretmenlerin ek iş yapma nedenleri, öğretmenlik mesleğinin misyonu, öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü, yeniden öğretmen olmayı düşünmek ve ek iş yapmanın sonuçları temaları altında yorumlanmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Türkiye'de kamu okullarında öğretmenlik yapan öğretmenlerin ek iş yapma nedenlerinin ve ek iş yapmalarının sonuçlarının ortaya konulduğu bu çalışmada ek iş yapma nedeni olarak ortaya çıkan en belirgin bulgu Türkiye'deki öğretmenlerin ekonomik koşulları ve bu ekonomik koşulların her yıl daha da kötüye gidişidir. Türkiye'de 2022 yılı yıllık enflasyon oranı %137, 55, örneğin Şubat 2023 Tüketici Fiyat Endeksinin %7,21 artması ve Tüketici Fiyat Endeksindeki son on iki aylık artışın Mart 2023 itibariyle %126, 91 olduğu görülmektedir (ENAG, 2023). Enflasyon ve Tüketici Fiyat Endeksi sürekli olarak artarken veriler ortaya koymaktadır ki öğretmen maaşları enflasyon oranlarının altında kalmaktadır (Eğitim Sen, 2022a). Türkiye'de Ocak 2023 yılı dört kişilik bir ailenin yoksulluk sınırı 28.875 Türk lirası (yaklaşık 1522 ABD doları) olarak hesaplanmışken mutfak enflasyonu aylık %9,02 ve son on iki aylık (Ocak ve Şubat 2023) %108,57 oranında artmıştır (TÜRK- İŞ, 2023) Türkiye'de yeni başlayan bir sözleşmeli öğretmen maaşı yaklaşık 12.946 TL'dir (yaklaşık 688 ABD doları). Öğretmenlik Meslek Kanunu ile en yüksek öğretmenlik statüsü olan başöğretmen maaşı dahi yaklaşık 963 ABD doları ile yoksulluk sınırının çok altında kalmaktadır.

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleği dışında ek iş yapmaları bir sorundur, çünkü görülmektedir ki öğretmenlerin öğretmenlik mesleği dışında ek iş yapmaları onları meslekten uzaklaştırmakta ve bunun yukarıda sayılan diğer olumsuz yansımaları ortaya çıkmaktadır. Sorunun çözümü için iki yönlü ama birbirleriyle ilişkili çözümler önerilebilir. İlk yön sistemsel olan yöndür ancak bunun değişmesi için öğretmenlerin de katkı sunmaları beklenebilir. Bu bağlamda ilk olarak öğretmenlerin ek iş yapmalarına gerek kalmayacak bir ekonomik düzeye sahip olmaları için öğretmen maaşlarının arttırılmasından, emeklilik sisteminin maaş ve ikramiye açısından gözden geçirilmesinden, öğretmenlerin çocuklarının geleceği için kaygılanmayacakları bir ekonomik modelin inşa edilmesinden, yurttaşlarının harcamalarının neoliberal ekonomiden farklı olarak azaltıldığı bir sistemin gerekliliğinden söz edilebilir. Yine öğretmenlerin özerkliğini evrensel insan hakları çerçevesinde desteklemek, öğretmen yetiştiren kurumların gözden geçirilmesi, Türkiye'de öğretmenlerin barınma sorunun çözülmesi de sistemsel olarak halledilebilecek sorunlardır. Diğer bir yön ise öğretmenlerle ilgilidir. Bu bağlamda sistemsel olarak çözülmesi gerekenlerin dışında öğretmenlerin yapmaları gerekenler de vardır. Bu açıdan öğretmenlerin yaşanan tüm olumsuzluklara rağmen mesleklerini yapmakta ısrar etmeleri, kendilerini mesleklerinden uzaklaştıracak ikinci bir işe yönelerek bireysel çözümler aramak yerine sorunlarının çözümü için birlikte hareket etmeleri, öğretmenlik mesleğindeki tüm değişimlere rağmen dersliklerdeki özerkliklerini insan hakları çerçevesinde kullanmakta ısrar etmeleri, yaratıcı bir perspektifle kendilerini sürekli öğrenen haline getirmeleri, öğrencileri ile demokratik ve eleştirel diyaloglarını sürdürmeleri öğretmenlerin yapmaları gerekenler arasında sayılabilir. Çünkü herkes için daha yaşanılır bir dünyanın kurulmasında öğretmenlerin de sorumlukları ve görevleri vardır.

**Anahtar Kelimeler**: Ek iş yapan öğretmenler, neoliberalizm, ekonomik koşullar, öğretmenlik mesleğinin misyonu.

**Kaynakça**

Apple, W. M. (1988). *Teachers and Texts.* New York and London: Routledge.

Apple, M. W. (2006). “Understanding and Interrupting Neoliberalism and Neoconservatism in Education.” *Pedagogies: An International Journal 1* (1): 21–26. doi:10.1207/s15544818ped0101_4

BBC News Turkish (2023). Türkiye'de 2022 enflasyonu TÜİK'e göre yüzde 64,27, ENAG'a göre yüzde 137,55: Ekonomistler verileri nasıl yorumladı? Accessed 10 March 2023. https://www.bbc.com/turkce/articles/c8v6gymn999o#:~:text=T%C3%BCrkiye%20%C4%B0statistik%20Kurumu'nun%20(T%C3%9C%C4%B0K,y%C3%BCzde%201%2C18%20olarak%20a%C3%A7%C4%B1klad%C4%B1.

Benadé, L. W. (2012). *From technicians to teachers: Ethical teaching in the context of globalised education reform*. Continium Books.

Chapman, D. W., & Lowther, M. A. 1982. Teachers’ satisfaction with teaching. *The Journal of Educational Research, 75*(4): 241-247. https://www.jstor.org/stable/27539902

Çınkır, Ş. ve Kurum, G. (2017). “To be appointed or not to be appointed: The problems of paid-teachers.” *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education, 5*(3), 9-35. www.enadonline.com DOI: 10.14689/issn.2148- 2624.1.5c3s1m

De Ree, J., Muralidharan, K., Pradhan, M., & Rogers, H. (2018). “Double for nothing? Experimental evidence on an unconditional teacher salary increase in Indonesia.” *The Quarterly Journal of Economics, 133*(2): 993-1039.

Demirdiş, M. & Aksoy, H. H. 2021. “Bertolt Brecht’s Theatrical Techniques’ Connection with Critical Pedagogy and Their Usability in Learning Environments.” *Journal for Critical Education Policy Studies (JCEPS), 19* (2): 144-171

Devlet Memurları Kanunu 1965. Accessed 02 January 2023. https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=657&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5

Dholakia, R. H. 2010. “Politics of Low Cost Schooling and Low Teacher Salary.” *Economic & Political Weekly* 45 (18): 79.

Duong, B. H. and Silova, I. 2021. “Portraits of Teachers in Neoliberal Times: Projections and Reflections Generated by Shadow Education Research.” *Globalisation, Societies and Education* 19 (5): 696-710. doi: 10.1080/14767724.2021.1878013

Eğitim İş 2022. “Eğitim Çalışanlarının Sosyo Ekonomik Durumları ve Öğretmenlik Meslek Kanununa İlişkin Görüşleri.” Accessed 02 January 2023. https://www.egitimis.org.tr/guncel/sendika-haberleri/egitim-calisanlarinin-sosyo-ekonomik-durumlari-ve-omk-ya-iliskin-goruslerine-yonelik-anket-4037/

Eğitim Sen 2022a. “Geçinemiyoruz Broşürü.” Accessed 02 January 2023. https://egitimsen.org.tr/

Eğitim Sen 2022b. “Öğretmenlik Meslek Kanunu Broşürü.” Accessed 02 January 2023. https://egitimsen.org.tr/

Ercan, F. 1998. *Eğitim ve Kapitalizm. Neoliberal Eğitim Ekonomisinin Eleştirisi.* İstanbul: Bilim Yayıncılık.

Erkul, E., & Demir-Erkul, F. (2019). “Neoliberal Politika Çerçevesinde Türkiye ve Şili’ye İlişkin Gelir Dağılımı ve Yoksulluk İstatistiklerinin İncelenmesi.” *Sosyoekonomi, 27*(39), 11-38.

Euronews 2023. *Akademisyen, doktor, öğretmen ve memur maaşları asgari ücret karşısında son 10 yılda eridi.* Accessed 02 January 2023. https://tr.euronews.com/2023/01/16/akademisyen-doktor-ogretmen-ve-memur-maaslari-asgari-ucret-karsisinda-son-10-yilda-hizla-e

Feldman, G. "Neoliberalism and poverty: An unbreakable relationship." *Routledge International Handbook of Poverty*. Routledge, 2019. 340-350.

Fine, B., & Saad-Filho, A. 2017. “Thirtee

n things you need to know about neoliberalism.” *Critical Sociology, 43*(4-5), 685-706. DOI: 10.1177/0896920516655387

Freire, P. 2017. *Ezilenlerin Pedagojisi.* (D. Hattatoğlu ve E. Özbek, Çev.). (14. Basım). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

# Türkiye'de Yaşanan Eğitim Sorunları: Eğitim Yönetimi Kongresi Forum Katılımcılarının Konuşma Metinleri Üzerinden Nitel Bir Analiz

Mehtap Naillioğlu Kaymak
MEB

Feyzi Uluğ
Gazi Üniversitesi

**Problem Durumu**

Milli Eğitim Bakanlığı resmi istatistiklerine (MEB, 2022) göre Türkiye'de örgün eğitim kurumlarında 2021-2022 öğretim yılında 19.2 milyon civarında öğrenci öğrenim görmekte ve 1.2 milyon dolayında öğretmen görev yapmaktadır. Söz konusu nüfusu ile Türkiye birçok Avrupa ve Asya ülkesine kıyasla büyük sayıda eğitimci ve öğrenci barındıran bir ülkedir. Bu kadar geniş bir öğrenci ve öğretmen nüfusuna sahip sistemde eğitim öğretim ile ilgili sorunların tespit edilerek giderilmesinde bilimsel bakışa dayalı araştırmalar son derece önemlidir. Özellikle karar alıcıların politikalarının şekillendirilmesinde bilimsel temelli görüşler özel önemdedir. Bu düzlemde yapılan nitel araştırmaları baz alan geniş kapsamlı meta sentez veya diğer araştırma çalışmaları (Ayanoğlu & Akbaşlı, 2023; Kara, 2020; Küpeli & Karataş, 2023; Özyılmaz, 2020; Öztekin-Bayır & Tekel, 2021), yaşanan eğitim sorunları ve bu sorunlarda öne çıkanlar hakkında bir öngörü de sunmaktadır. Diğer taraftan geniş bir nüfusa sahip Türk Milli Eğitim Sistemi içinde gerek ülkesel gerekse küresel bağlamda yaşanan hızlı değişimler de sorunların çeşitliliğinde ve dağılımında değişikliklere neden olabilmektedir. Bu bağlamda çok daha kısa sürelerde eğitim paydaşlarının görüşlerini ele alan ve sorunların eğilimini ve çözüm önerilerinin güncelliğini korumaya yönelik daha hızlı araştırmaların yapılması ve sonuçlarının paylaşılması da, sorunların büyümeden çözülmesine olanak tanıyacak fırsatlar sunması açısından da değerlidir.

Araştırmacılar bu çalışmanın, yukarıda söz edilen düzlemde eğitim sorunlarını, çok taraflı ve doğrudan yaşayan kişilerin güncel görüşlerini ortaya koyacak önemli bir çalışma olduğunu düşünmektedir. Eğitim kongresinde yer alanlar gönüllü forum katılımcıları ile gerçekleştirilen grup çalışmasının verilerinin, Türk Eğitim Sistemine ilişkin güncel sorunlara ve çözüm önerilerine ilişkin önemli bilgiler sunacağına inanmaktadır. Ayanoğlu ve Akbaşlı (2023) Türk Eğitim Sistemine yönelik çalışmalarda çoğunlukla çalışma grubu olarak aday öğretmenle çalışıldığı, sorunları yaşayan çeşitlilikte kapsayıcı gruplarla sınırlı çalışmaların yapıldığına ilişkin bulgular paylaşmıştır. Aynı çalışmada araştırmacılar Türk Eğitim Sisteminin sorunlarının olabildiğince geniş kapsamlı eğitim paydaşlarının gözünden değerlendirilerek tespit edilmesinin önemini de özellikle vurgulamaktadır. Ek olarak sorunlara ilişkin verilerin toplanmasında çoğunlukla katılımcılardan yazılı görüş istendiği ve çok azında görüşme vb. yüzyüze veri toplam yöntemlerinin tercih edildiği de belirtilmektedir (Ayanoğlu &Akbaşlı, 2023). Bu bağlamda forum katılımcılarının görüşlerinin yüzyüze ve sözlü olarak toplandığı bu çalışma, alanyazını zenginleştirecektir. Tüm bu hususlar göz önünde bulundurulduğunda çalışmamızın amacı Türk eğitim sisteminde yaşanan eğitim sorunlarının, eğitim yöneticileri, öğretmenler ve akademisyenlerden oluşan çeşitliliği de kapsayacak şekilde eğitim paydaşlarının gözünden değerlendirilmesidir. Araştırmada güncel eğitim başlıkları ve alanyazın ile uyumlu olarak, Türk eğitim sistemine ilişkin eğitim felsefesi ve genel yaklaşım sorunları, eğitim yöneticiliği ve yönetim sorunları, öğretim programı (müfredat) içerik ve uygulama sorunları, okul mimarisi, donanım ve teknoloji sorunları, eğitim ve okul paydaşlarıyla ilgili sorunlar, öğretmenlik mesleği ve özlük haklarıyla ilgili sorunlar ve mesleki eğitimde kalite ve uygulama sorunları şeklinde 7 tema başlığında ele alınmıştır.

**Yöntem**

Çalışma, Türk eğitim sisteminde sorunların tarafların gözünden en güncel olanlarının belirlenmesine yönelik "keşfedici" ve "betimsel" yaklaşımla ele alınacağı nitel bir çalışma olarak planlanmıştır. Betimsel analizde, toplanan veriler kavramsal çerçeve göz önünde bulundurularak kodlara ve temalara dönüştürülür, temalar katılımcıların ifadelerinin doğrudan alıntı ile aktarılması yolu ile raporlanır (Karakaya-Özyer, 2022).

Araştırmanın çalışma grubu, uluslararası bir eğitim yönetimi kongresinde düzenlenen bir foruma katılan ve güncel eğitim sorunlarına ilişkin görüşlerini bildiren, eğitim yöneticileri, öğretmenler ve akademisyenlerden oluşan 68 gönüllü kişiden oluşmaktadır. Nitel araştırmalarda katılımcıların belirlenmesinde sıklıkla amaçlı örnekleme yöntemi kullanılır. Böylece araştırmaya konu olan olay veya olgu ile ilgili özelliklere ya da deneyimlere sahip bireylerin araştırmaya dâhil edilmesi sağlanmış olur (Karadavut, 2022, s. 217). Ayrıca nitel çalışmalarda örneklem oluşturulurken seçilecek birimlerde öncelikle "temsil edilebilirlik ölçütü (Burak, 2022, s.147)" aranması önerilmektedir. Kongre katılımcıları içinde foruma katılanlar, eğitim bilimleri alanında görev yapan "Türkiye'de yaşanan eğitim sorunları" olgusunu toplumsal ve mesleki yaşamında bizzat deneyimleyen, gözlemleyen ve hatta bu olgunun parçalarını araştırma konusu olarak ele alan kişilerdir. Forum katılımcıları güncel eğitim sorunları ile ilgili doğrudan görüş iletebilecek nitelikte, temsil edilebilirlik ölçütünü sağlayan kongreye bildiri sunarak veya dinleyici olarak katılan ve özellikle ilgili çalışma salonuna görüşlerini iletmek veya dinlemek üzere gelen gönüllü kişilerden oluşmuştur.

Katılımcıların demografik bilgileri, çalışmaya katılmak üzere salona gelen 68 gönüllü katılımcıdan yazılı olarak toplanmıştır. Katılımcılardan çalışma salonuna girdiklerinde görevliler tarafından verilen bilgi formlarını -çalışmaya destek vermeye gönüllü iseler - doldurmaları istenmiştir. Moderatörler tarafından süreç hakkında ön bilgilendirme çalışmanın başında sözlü olarak yapılmıştır. Ara ara da katılımcılara bu bilgiler tekrarlanmıştır. Konuşmacılar moderatörlerin ifade ettiği örnek temalar ve kodlara yönelik söz alarak mümkün olduğu kadar kısa ve özlü olarak sorunları ve varsa önerilerini ifade etmişlerdir. Ayrıca ek bir konu eklenmesi durumu oluşursa ek süre eklenebileceği bilgisi verilmiştir. Çalışmanın bütün süreci iki moderatör tarafından hazırlanmıştır. Eğitim alanı uzmanı olan moderatörler çalışma öncesinde güncel eğitim başlıkları ve alanyazın ile uyumlu olarak 7 tema ve bu temalarda konuşmaya açık konu kodları belirlemiştir. Görüş bildirmek isteyen katılımcılar ana moderatörün ifade ettiği örnek temalar ve kodlara yönelik söz alarak olabildiğince kısa ve özlü olarak sorunları ve varsa önerilerini ifade etmişlerdir. Görüşlerini iletmek isteyen gönüllü katılımcıların cevaplarının ses kaydı alınmıştır. Moderatörler tarafından katılımcıların görüşlerini iletirken ses kayıtlarının alındığı ve istemiyorlarsa kaydın kapatılacağı bilgisi ek olarak verilmiştir. Çalışma gönüllü olarak devam etmeyi isteyen katılımcılarla 2 saatte tamamlanmıştır. Sorunlara ilişkin görüşlerini bildiren forum katılımcılarının konuşmalarının deşifrelerine ve analizlerine devam edilmektedir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Deşifrelerin tamamlanmasının ardından, moderatörler tarafından deşifre metinler üzerinden verilerin betimsel analizine başlanmıştır. Bu kapsamda araştırmada problem durumunda belirtilen güncel eğitim başlıkları ve alanyazın ile uyumlu olarak, Türk eğitim sistemine ilişkin eğitim felsefesi ve genel yaklaşım sorunları, eğitim yöneticiliği ve yönetim sorunları, öğretim programı (müfredat) içerik ve uygulama sorunları, okul mimarisi, donanım ve teknoloji sorunları, eğitim ve okul paydaşlarıyla ilgili sorunlar, öğretmenlik mesleği ve özlük haklarıyla ilgili sorunlar ve mesleki eğitimde kalite ve uygulama sorunları şeklinde 7 tema başlığında analizlere ilişkin bulgular paylaşılacaktır. Güncel eğitim sorunları içerisinde öğretmenlik mesleği ve özlük haklarıyla ilgili sorunlar katılımcılar için acil ele alınması gereken sorun olarak öne çıkmıştır. Bu tema da "atama öncesi, atama dönemi, atama sonrası" kategoriler şeklinde bir alt grupta kümelenme oluşmuştur. Ayrıca düşük maaş ya da taban maaş eşitsizliği, yemek, yol, lojman, teknoloji sahipliği vb. yetersiz destek imkânlarının öğretmenlere verilmeyişi ya da sınırlı oluşu, hizmet içi eğitim yetersizlikleri, mesleki ve kişisel sorunlar mesleğin statüsü itibarsızlaşması, görev ve rol tanımlarına ilişkin belirsizlikler, uzmanlık mesleği olmasına rağmen profesyonel ve tam zamanlı meslek olarak algılanmama, uzman, başöğretmenlik seçim ve atamalarının yarattığı sıkıntılar gibi çeşitli kodlarda sorunlar katılımcı görüşleri içinde bu temada ilk analiz sonuçlarından elde edilen bulgular arasındadır. Diğer taraftan öğretim programı (müfredat) içerik ve uygulama sorunları yanında eğitim yöneticiliği ve yönetim sorunları da en az bu tema kadar vurgulanan diğer iki tema olmuştur. Kongre tarihine kadar analizlerin tamamlanması ve sonuç önerilerin yazılması ve kongrede sunulması planlanmaktadır.

**Anahtar Kelimeler**: Türk eğitim sistemi, Türk eğitim sisteminde güncel sorunlar, nitel analiz

**Kaynakça**

Ayanoğlu, Ç. & Akbaşlı, S. (2023). Türk eğitim sisteminin sorunları: Bir meta-sentez çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 24* (1), 371-425. https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/77061/938154

Burak, D. (2022). Örnekleme yöntemleri. İçinde *Eğitimde araştırma yöntemleri* (Edt. H. Tabak, B. Aksu Dünya, F. Şahin), ss. 125-152. PEGEM.

MEB. (2022). *Millî Eğitim istatistikleri örgün eğitim* 2021-2022. http://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitimistatistikleri-orgun-egitim-20212022/icerik/460

Kara, M. (2020). Eğitim paydaşlarının görüşleri doğrultusunda Türk Eğitim Sisteminin sorunları. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(3), 1650-1694. http://dx.doi.org/10.29299/kefad.853999

Karadavut, T. (2022). Nitel araştırma yöntemleri. İçinde *Eğitimde araştırma yöntemleri* (Edt. H. Tabak, B. Aksu Dünya, F. Şahin), ss. 216-234. PEGEM.

Karakaya-Özyer, K. (2022). Veri analizi ve değerlendirilmesi. İçinde *Eğitimde araştırma yöntemleri* (Edt. H. Tabak, B. Aksu Dünya, F. Şahin), ss. 290-333. PEGEM.

Küpeli, B., & Karataş, S. (2023). Türk Eğitim sistemi politikaları ve uygulamalarına ilişkin emekli eğitim yöneticilerinin görüşleri: Bir öznel yaşantı araştırması (fenomenoloji). *Journal of Innovative Research in Social Studies, 6*(1), 37-81.

Öztekin-Bayır, Ö. & Tekel, E. (2021). Problems of Turkish education system and suggested solutions: What do pre-service teachers think? *Journal of Pedagogical Research, 5*(1), 275-292. http://dx.doi.org/10.33902/JPR.2021167894

Özyılmaz, Ö. (2020). Türk milli eğitim sisteminin sorunları ve çözüm arayışları. Ankara: Pegem Akademi.

# Karma Eğitime İlişkin Bir Kamu Politikası Analizi

Tarık Soydan
Ankara Üniversitesi

**Problem Durumu**

Günümüzde Türkiye'de eğitim alanında kapsamlı ve köktenci bir dönüşüm süreci yaşanmaktadır. Bu sürecin bir yönünü, tüm kamusal hizmet alanlarında olduğu gibi, eğitim alanında etkili olan yeni liberal politikalar aracılığıyla gerçekleştirilen dönüşüm, diğer yönünü ise, siyasi iktidarın ideolojik-politik kimliğine bağlı olarak, eğitim alanında yaygın hale gelen yeni muhafazakâr politikalar aracılığıyla gerçekleştirilen dönüşüm oluşturmaktadır.

Türkiye'de eğitim alanında yeni muhafazakâr politikaların belirleyiciliği giderek artmaktadır. İmam ve hatip yetiştirmekle yükümlü olan imam hatip okulları, yanlış bir şekilde, mesleki teknik eğitim bağlamı içinde değerlendirilerek, normal (akademik) ortaöğretim kurumlarına almaşık kurumlar haline getirilmiştir. Bu okullar çeşitli kamusal mekanizmalar aracılığı ile teşvik edilmekte ve desteklenmektedir. Eğitim programlarının bilimsel özü yıpratılmakta; programlar, dinsel ve geleneksel referanslara göre yeniden düzenlenmektedir. Eğitim alanında, dini cemaatlerin doğrudan ve dolaylı etkileri giderek artmaktadır. Son yıllarda gayri resmi ve yasadışı bir 'sıbyan mektepleri' sistemi, resmi okul öncesi ve ilkokul sistemine almaşık olarak gelişirken yine yasadışı olarak 'medreseler' almaşık ortaöğretim kurumları olarak çoğalmaktadır. Farklı dini cemaatlerle ilişkili vakıf ve dernekler kendi özel okul sistemlerini kurdukları gibi Milli Eğitim Sistemi içine 'paydaş' olarak girebilmektedir. Türkiye'de, en fazla üyeye sahip eğitim ve bilim çalışanları sendikası olan Eğitim Bir – Sen'in (2017a, 2017b) çabaları başta olmak üzere , karma eğitim ilkesi ve uygulamaları giderek daha fazla hedef haline getirilmektedir.

Eğitim, toplumsal bir kurumdur; bu niteliği ile hem varlık kazandığı toplumun temel niteliklerinden etkilenir hem de o nitelikleri etkiler ve dönüştürür. Batı eğitim sistemlerinde karma eğitim, ilk olarak, Protestan dünyasında kız çocuklarının da dini bilgiler almak üzere okul sistemine dâhil edilmesi; bu uygulama pahalı olacağı için de erkek çocuklarla birlikte bu eğitimi almalarının gerekli görülmesi dolayısıyla ortaya çıkmıştır. Sonraki yıllarda, Amerika Birleşik Devletleri (ABD) ve İskoçya'da karma eğitimin ilk yaygın uygulamaları görülmüştür. 19. yüzyılın ikinci yarısına gelindiğinde ABD'deki orta öğretim kurumlarının yarısından fazlasında karma eğitim yapılmaktadır. Avrupa'da ve diğer modern dünya ülkelerinde karma eğitim 20. yüzyılda, asıl olaraksa 20. yüzyılın ikinci yarısında, yaygın bir şekilde uygulanmaya başlanmıştır (Cubberley, 2004).

Osmanlı – Türk modernleşmesi sürecinde karma eğitimle ilgili tartışmaların belirginlik kazandığı dönem II. Meşrutiyet Dönemi'dir. Bu dönemde karma eğitim, okul sistemine girmek isteyen kızların arttığı, ancak erkekler ve kızlar için ayrı ayrı okullar açmanın, ekonomideki süreğen kriz dolayısıyla, olanaklı ve/veya verimli değerlendirilmediği koşullarda gündeme gelmiştir (Akyüz, 1985 ; Kamer, 2013).

Cumhuriyet döneminde eğitim reformunun temel eksenini, geleneksel ve dini öğelerin eğitim sistemi dışına çıkarılması olmuş ve Akyüz'ün (1985) belirttiği gibi, eğitimi karma hale getirmek için, ortaokullardan başlanarak, önemli çabalar sergilenmiştir.

Osmanlı - Türk modernleşmesi sürecinde, 1876 Kanun-i Esasi'den itibaren, tüm anayasal metinlerde temel eğitim, kız ve erkekler için zorunlu ve devlet okullarında parasız olarak düzenlenmiştir. II. Meşrutiyet Dönemi'nden itibaren kız çocuklarının eğitimi konusunda önemli adımlar atılmıştır. Cumhuriyetle birlikte, başta Atatürk olmak üzere, Cumhuriyet yöneticileri, kız çocuklarının eğitiminde gelişmiş bir kavrayışa sahip olmuştur. Eğitim mevzuatında temel eğitim zorunlu ve devlet okullarında parasız olarak düzenlenirken, farklı tür ve düzeyleri ile eğitimin karma nitelikte olduğu belirtilmiştir. İlköğretim ve Eğitim Kanunu'na göre, "İlköğretim, ilköğrenim kurumlarında verilir; öğrenim çağında bulunan kız ve erkek çocuklar için mecburi, Devlet okullarında parasızdır (md.2)." Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre, "Okullarda kız ve erkek karma eğitim yapılması esastır (md.15)." Bir konunun, anayasal ve yasal metinlerde yer bulması ile pratikte karşılık yaratması arasında çoğu zaman bir açı bulunmaktadır. Zira hukuk, en nihayetinde toplumdaki güç ilişkilerinin somutluk kazanma biçimlerinden biridir. Hukuku uygulayacak olan, kamu yönetimi yani idaredir. Uygulamayı destekleyecek ya da uygulamaya ket vuracak olan ise siyasal erktir.

Bu açıdan günümüz Türkiye'sinde, sözü edilen anayasal ve yasal düzenlemelerin, özellikle Milli Eğitim Kanunu'nun yukarıda aktarılan düzenlemesinin, uygulanmasında ciddi sıkıntılar olduğu, okul sistemini yakından bilenler için, bir sır değildir. Bu araştırmanın problemini Cumhuriyet'in eğitim reformunun önemli öğelerinden biri olan karma eğitim ilkesine ilişkin kamu politikası sürecinin nasıl şekillendiğini analiz etmek oluşturmaktadır.

**Yöntem**

Bu çalışmada kamu politikası analizi yöntemi kullanılmıştır. Politika kelimesi genel olarak iki anlama gelmektedir: İngilizce "politics" kelimesinin karşılığı olarak politika, siyaset yapma anlamını taşımakta; İngilizce "policy" kelimesinin karşılığı olarak ise, tutulan yol, yöntem, program gibi anlamlar taşımaktadır (Çevik, 2003). Anderson'a (1994) göre, kamu politikası, bir sorunu çözmeye yönelik olarak, ilgili taraflar (aktörler) tarafından izlenen amaçlı hareket tarzıdır. Dye'a (1995) göre, kamu politikası, kamu otoritelerinin yapmayı ya da yapmamayı seçtikleri eylem ya da eylemsizlikleri tanımlayan bir kavramdır. Kamu politikası analizi ise, kamu otoritelerinin kamu hizmetleriyle ilgili olarak yaptıkları ya da yapmaktan kaçındıkları eylem

ve eylemsizlikleri çözümlemek olarak değerlendirilebilir. Dye'ın (1995) ifadesi ile, «Kamu politikalarının şekillendiği kamu yönetimi kurum ve yapıları ile politika yapımına ilişkin davranış ve süreçlerin analizidir." Kamu politikası analizi yapılırken, öncelikle ele alınan sorun tanımlanır ve konunun bağlamı/sınırları belirlenir. Sonra, sorunun tarihsel olarak ortaya çıkışı ve gelişim süreci üzerinde durulur, sorunun toplum yaşamı için taşıdığı önem ortaya koyulur, sorunu elverişli bir çerçevede ele almanın kavramsal ve kuramsal araçları oluşturulur, soruna ilişkin olarak, başta kamu otoriteleri olmak üzere, farklı toplumsal aktörlerin yaklaşımları ele alınır ve tüm bunlar üzerinden sonuç yargıları oluşturulur ve çözüm önerileri geliştirilir. Bu çalışmada kamu politikası analizi geliştirilirken, karma eğitime ilişkin temel politika belgeleri ele alınmış ve şu sistematiğe bağlı olarak bir analiz geliştirilmiştir (Çevik, 1998 ; Gül, 2013):

- Problemin Tanımlanması ve Gündeme Gelmesi
- Politikanın Formülasyonu ve Meşruiyetinin Sağlanması
- Kamu Politikası Sürecinde Politika Transferi Olgusu
- Politikanın Uygulanması
- Politikanın Değerlendirilmesi

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Türkiye'de eğitim sistemi, laik, demokratik ve bilimsel bir sistem olmaktan giderek uzaklaştırılmaktadır. Bu süreçte yeni liberal ekonomik ve sosyal politikaların toplumu atomize etmesi karşısında toplumsal bütünlüğü sağlamaya ve sürdürmeye yönelik olarak gündeme getirilen yeni muhafazakâr politikalar etkili olmaktadır. Karma eğitim ilkesine karşıtlık bu politikaların önemli bir ayağını oluşturmaktadır. Son yıllarda sayıları giderek artan imam - hatip ortaokul ve liselerinde okul katlarının kız ve öğrenciler arasında bölündüğü, tek katlı binaların paravanla bölünerek iki ayrı blok olarak düzenlendiği, okul ve blok girişlerinin erkek ve kızlara özel olarak ayrıldığı görülmektedir. Bu tür fiili ihlaller yanında Türkiye'de uzun zamandan beri karma eğitime yönelik dinsel, geleneksel ve sözde bilimsel eleştiriler yöneltilmekte; bunun için kitaplar yazılmakta; çalıştaylar ve sempozyumlar düzenlenmekte ve hatta karma eğitimin kaldırılmasına yönelik öneriler Milli Eğitim Şuralarına taşınmaktadır. Karma eğitim ilkesinin ortadan kaldırılması, değilse karma eğitim uygulamalarının sınırlanması yönündeki politikalar giderek daha fazla gündeme gelmekte ve karma eğitim karşıtı cemaat, dernek, vakıf, sendika ve diğer yapılar bu politikaların meşruiyetini sağlamak için sistematik ve yaygın bir çaba sergilemektedir. Araştırma kapsamında analiz edildiği üzere, karma eğitim karşıtlığı sözde demokratik, bilimsel ve pedagojik argümanlar üzerinden gündeme getirilmekte; karma eğitimin, okulların çeşitliliğini ve öğrencilerin seçim haklarını sınırladığı, kız çocuklarının okullaşma oranına zarar verdiği ve öğrencilerin akademik başarısını düşürdüğü iddia edilmektedir. Bu iddialar, bilimsel, pedagojik ve sosyal açılardan geçersizlikleri bir yana, teolojik referanslara dayalı bir toplumsal yapı tesis etmek için araçsal olarak kullanılmaktadır. Karma eğitim karşıtı kamu politikalarının belirleyicileri ve etkileyicileri, Cumhuriyet ile anılan bilimsel, demokratik ve laik eğitim değerlerini ortadan kaldırma mücadelesi vermektedir. Karma eğitim ilkesi Cumhuriyet'in temel bir kazanımı olup laik ve demokratik bir toplum olmanın önemli bir koşuludur.

**Anahtar Kelimeler**: Karma eğitim, laiklik, yeni muhafazakarlık

**Kaynakça**

222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.4.222.pdf, Son Erişim Tarihi: 10.05.2023.

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf, Son Erişim Tarihi, 12.05.2023.

Anderson, J.E. (1994). Public Policymaking – An Introduction, Boston: Houghton Mifflin Company.

Akyüz, A. (1985). Türk Eğitim Tarihi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Cubberley, E. P. (2004). Eğitim Tarihi II, İstanbul: Yeryüzü Yayınevi.

Çevik, H. H.(1998). Kamu Politikaları Analizi Çalışmaları Üzerine Türkiye Açısından Bir Değerlendirme, Amme İdaresi Dergisi, Cilt 31, Sayı 2, 103 - 112.

Dye, T, R. (1995). Understanding Public Policy, New Jersey: Prentice Hall.

Eğitim- Bir-Sen (2017a). 35. Başkanlar Kurulu Sonuç Bildirgesi. http://www.kamudanhaber.net/meb/okullarda-karma-egitim-kaldiriliyor-muh340968.html, Son Erişim Tarihi: 20.02.2017.

Eğitim- Bir-Sen (2017b). Karma Eğitim Zorunluğundan Vazgeçilmelidir, http://www.egitimbirsen.org.tr/mansethaberleri/karma-egitim-zorunlulugundan-vazgecilmelidir/1915/, Son Erişim Tarihi: 20.02.2017.

Gül, H. (2015). Kamu Politikası Analizi, Yöntemleri ve Teknikleri. Yasama, (29), 5–31.

Kamer, S. T. (2013). Türk Eğitim Sisteminde Karma Eğitime İlişkin Fikirler, Tartışmalar ve Uygulamalar (1908–1950), Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.

# Toplumsal Sınıfın Yükseköğretim Tercihlerine ve Erişimine Etkisi: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Örneği

İsa Bahat
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

**Problem Durumu**

Yükseköğretim, bireylerin sosyal hareketliliğini ve niteliğini artırma özelliğine sahip önemli bir araçtır. Ancak, bu potansiyelin beklenen ve istendik düzeyde gerçekleşebilmesi için, yükseköğretime erişimde fırsat eşitliğinin sağlanması gerekmektedir. Fırsat eşitliği, bireylerin sosyoekonomik durumlarından bağımsız olarak eğitimde eşit şartlara sahip olmaları anlamına gelir. Ancak, birçok ülkede sosyoekonomik durum, bireylerin yükseköğretime erişimini doğrudan veya dolaylı olarak etkileyen önemli bir faktördür. Sosyoekonomik zorluklarla karşı karşıya kalan öğrenciler için yükseköğretim kurumlarına giriş, ekonomik sınırlamalar, bilgi eksikliği veya sosyal destek eksikliği gibi çeşitli engeller nedeniyle daha karmaşık hale gelebilmektedir. Bu bağlamda, sosyoekonomik durumun yükseköğretime erişimdeki rolünün derinlemesine anlaşılması, eğitim politikalarının şekillendirilmesi ve fırsat eşitliğinin gerçekten sağlanması için kritik bir öneme sahiptir. Eğitimle ilgili kararlar alırken, ailelerin ekonomik gelir durumu kritik bir değişken olarak değerlendirilmelidir. Makroekonomik perspektiften bakıldığında, ailelerin temel eğitimi tamamlama isteği ve üniversiteye kaydolma olasılığı, aile bütçesine direkt olarak etki eden faktörlerdendir (Tabak, 2019). Yükseköğretim kurumlarına erişim ve belirli akademik programlara kabul edilmede belirleyici olan sosyoekonomik değişkenler, ana-baba demografisine (gelir seviyesi, mesleki statü, eğitim seviyesi) ve yerleşim birimi özelliklerine ek olarak, bireyin yükseköğretim öncesi eğitim deneyimlerine ve bu deneyimlerin kalitesine de bağlıdır. Bunlara ek olarak öğrenim gördüğü eğitim kurumunun özellikleri (öğretmen/öğrenci oranı, fiziksel olanaklar vb.) de bu kapasite üzerinde etkilidir. Dolayısıyla, yükseköğretim erişimini en geniş kapsamda tanımlarsak, bu, potansiyel yükseköğretim öğrencilerinin kişisel beceri ve çabalarının yanında herhangi bir dışsal kısıtlamaya maruz kalmaksızın, kendi sosyoekonomik ve akademik özelliklerine en uygun programlarda eğitim alabilmelerinin garantisiyle ilgilidir (Ekinci, 2009).Yükseköğretim erişimindeki potansiyel dezavantajların önlenmesi amacıyla, özel durumları olan bireylerin pedagojik kaynaklara eşit ve sürdürülebilir erişiminin sağlanması kritik bir öneme sahiptir (Altunoğlu, 2020). Bireylerin sosyo-kültürel ve ekonomik çeşitliliği dikkate alındığında, bu çeşitliliğin yükseköğretim kurumlarına erişimde ve belirli programlara katılımda dengeli bir şekilde yansıtılması, pedagojik erişim ve fırsatların toplum genelinde eşitlikçi bir şekilde dağıtıldığına dair önemli bir göstergesidir. Bunun tersi ise dengenin eksikliği, yükseköğretim olanaklarının veya spesifik programların toplumun belirli kesimlerini ayrıcalıklı kılarken diğer kesimleri marjinalleştirdiğine işaret edebilir. Bu farklılık, toplumun, bireysel potansiyelleri tam anlamıyla değerlendirerek optimum insan sermayesi oluşturma kapasitesinin sınırlandığını gösterir (OECD, 2007). Zgaga ve Arkadaşları (2014) yükseköğretimde 20. yüzyılla birlikte başlayan talebin ve buna bağlı olarak katılımın daha da arttığını ifade etmektedir. Bununla birlikte yükseköğretime katılan öğrencilerin geldiği sosyo-ekonomik çevre, aile, yetenek ve beklentilerin farklılaşacağı öngörülmektedir. Yükseköğretimin kapasite artışıyla birlikte katılımın artması toplumun daha önce yükseköğretimde daha az temsil edilen gruplarının katılımını kolaylaştırmış olsa da birçok ülkede bu genişleme öğrenci kitlesinin yapısal olarak farklılaşması arasında çok zayıf bir ilişki belirlenmiştir (Eurostudent, 2012). Bir başka ifadeyle halen yükseköğretime katılım belirli sosyo-ekonomik gruplara dahil olan öğrencileri kapsamış öğrenci profilinde beklendik değişim gerçekleşememiştir. Eğitim, bireylerin hayatında belirleyici bir rol oynayan temel unsurlardan biridir. Ancak bu eğitim sürecinin nasıl şekillendiği, hangi faktörlerin buna etki ettiği ve bu etkilerin sonuçlarıyla ilişkilidir. Toplumsal sınıf, cinsiyet, ekonomik durum, yükseköğretim öncesi eğitimin niteliği ve yönlendirme, anne ve babanın mesleği ve öğrenim durumu, merkezi yerleştirme sınavlarına hazırlanma süreci ve bu süreçte yapılan harcamalar gibi sosyo-ekonomik faktörlerin eğitimdeki tercihleri ve başarıları nasıl etkilediği konusu, birçok araştırmaya konu olmuştur. Bu araştırmanın amacı; yükseköğretimde öğrencilerin fakültelere ve alanlara dağılımının toplumsal sınıf ölçütlerine göre nasıl farklılık gösterdiğini belirlemektir. Bu amaçla birlikte aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

- Öğrencilerin anne-babalarının eğitim düzeyi ve mesleklerine göre fakülte/alan dağılımı nedir?
- Öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyine göre fakülte/alan dağılımı nedir?
- Öğrencilerin mezun oldukları lise ve lisedeki eğitimi algılama şekillerine göre fakülte/alan dağılımı nedir?
- Öğrencilerin merkezi yerleştirme sınavına hazırlanma şekillerine ve ayırdıkları bütçelere göre fakülte/alan dağılımı nedir?
- Öğrencilerin fakülte/alan tercihi yaparken, eğitim nedeniyle ortaya çıkacak harcamaların tercihlerine etkilerine göre fakülte/alan dağılımı nedir?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Yükseköğretime erişimde öğrencilerin sosyo-ekonomik durumu ve ortaöğretimde öğrenim gördükleri okulun rolünü belirlemeyi var olan durumu ve gerçekliği ortaya koymaya amaçladığı için bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılarak desenlenmiştir (Karasar, 2014). Araştırmada farklı sosyal sınıflardan gelen öğrencilerin yükseköğretime erişimlerinin belirleyicisi olabilecek eşitsizlik kaynaklarından nasıl etkilendikleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu amaçla öğrencilerin yükseköğretimde erişebildikleri fakülte/alan ile sosyoekonomik durum arasındaki ilişki betimlenmeye çalışılmıştır.

### Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evren ve örneklemini Kırşehir Ahi Evran Üniversitesinde 2022-2023 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesinde belirtilen dönemde 18.774 öğrenci öğrenim görmekte olup bu öğrencilerin 6.419'u ön lisans, 10.873'ü lisans, 1.167'si yüksek lisans, 168'i doktora ve 147'si diğer öğrencisidir. Basit tesadüfi örnekleme yönteminde evrendeki tüm birimlerin örnekleme dahil edilme olasılığı eşittir ve bağımsızdır. Bu eşit olasılık, evrendeki her birimin örnekleme seçilme şansının aynı olduğunu göstermektedir. Evrenin tam listesine sahip olunduğunda, bu yöntem etkili bir örneklem stratejisi olarak tercih edilebilir (Balcı, 2013). Evren büyüklüğü 50.000'e kadar olanlar için kuramsal örneklem büyüklükleri ve % 97 kesinlik düzeyi tolerans gösterilebilir hata için gerekli örneklem büyüklüğü 1044'tür (Anderson, 1990). Araştırmada bu gerekliliği sağlamak amacıyla 1052 kişiye ulaşılmıştır.

### Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi

Araştırmada veriler Bülbül (2021) tarafından geliştirilen Yükseköğretime Erişimin Belirleyicileri Anketi" ile toplanmıştır. Araştırmada veriler eğitim-öğretimin belirlenen dönemde uzaktan gerçekleşmesi nedeniyle çevrim içi oluşturulan form aracılığıyla toplanmıştır. Öğrencilerin sosyoekonomik özellikleri ile yükseköğretim öncesi eğitim deneyimlerine dair görüşlerinin öğrenim gördükleri fakülte veya disiplinlere göre değişip değişmediğini incelemek amacıyla "Ki-kare" istatistiksel testi uygulanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin yükseköğretime katılım motivasyonları, yüzdelik ve frekans analizleri kullanılarak değerlendirilmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada öğrencilerin fakültelere ve alanlara dağılımının toplumsal sınıf ölçütlerine göre nasıl farklılık gösterdiğini incelenmiştir. Sonuçlara göre, öğrencilerin annelerinin ve babalarının eğitim düzeylerine göre büyük bir çoğunluğu alt ve orta toplumsal sınıf içerisinde yer almaktadır.

Bu araştırmanın sonuçları toplumsal sınıf ölçütleri olarak belirlenen ailenin eğitim durumu, anne-baba mesleği ve aile gelir durumu ile yükseköğretimde öğrenim görülen fakülte/alan arasında sınırlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin annelerinin (% 88.9) ve babalarının (% 53.9) mesleği üzerinden yapılan incelemede, çoğunlukla alt toplumsal sınıfa ait oldukları görülmektedir. Araştırmada bu olumsuz durumun öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülte/alanları belirlemede etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin çoğunluğunun orta toplumsal sınıfa ait olduğu saptanmıştır. Hanehalkı gelirlerinin öğrencilerin yükseköğretime girişini önemli biçimde etkilemediği belirlenmiştir.

Lise türü, üniversite ve bölüm seçiminde belirleyici bir faktördür. Özellikle Anadolu Liseleri'nden mezun olan öğrencilerin oranının yüksek (% 48.5) olması, bu okulların üniversiteye hazırlıkta başarılı olduğunu ve eğitim sistemindeki yaygınlığını göstermektedir. Katılımcıların önemli bir bölümü (% 44.9) lisede kısmen iyi bir eğitim aldığını belirtirken lisede daha iyi bir eğitim görseydim daha iyi bir bölüm kazanırdım şeklinde görüş bildiren (% 66.6) önemli bir katılımcı grubu bulunmaktadır. Öğrenciler öğrenim gördükleri liselerde büyük oranda (hayır: % 38.8; kısmen %36.6) iyi bir yönlendirme yapılmadığını ifade etmişlerdir. Bu sonuç üniversiteye geçişte çok önemli olan rehberliğin öğrencilerin beklediği düzeyde gerçekleştirilmediği göstermektedir.

Öğrencilerin üniversiteye hazırlık süreci, genellikle ekonomik bir yük getirmektedir. Bu durum ülkemizde yaşanan eşitsizliği daha da derinleştirmekte ve koşulları dezavantajlı gruplar açısından daha da zor bir hale getirmektedir. .

Öğrencilerin üniversiteye hazırlık yöntemleri incelendiğinde ise, öğrencilerin önemli bir bölümünün (% 47.1) kendisinin hazırlandığı görülmektedir. Bununla birlikte üniversiteye hazırlık için halen dershaneye gitmenin halen çok tercih edilen (% 47.1) bir seçenek olduğu görülmektedir. Üniversiteye hazırlık için özel ders en çok mühendislik fakültesi (% 11.5) ve tıp fakültesi (% 17.2) öğrencileri tarafından tercih edilmektedir.

Fakülte tercihlerinde ekonomik maliyetin önemli bir faktör olduğu belirlenmiştir. Üniversite öğrencilerinin tercihlerinde ekonomik maliyetler kısmen etkili oldu diyen (% 45.1) ve tamamen ekonomik nedenlere göre tercih yaptım (% 25.2) diyen büyük bir kitle bulunmaktadır.

Genel olarak, bu araştırma, eğitimde sosyo-ekonomik faktörlerin ve toplumsal sınıfın, öğrencilerin fakülte ve alan seçimlerinde nasıl bir etki yarattığını göstermektedir. Ayrıca, eğitimdeki fırsat eşitsizliklerinin bu seçimleri nasıl etkilediğine dair önemli ipuçları sunmaktadır. Bu bulgular, eğitim politikalarının şekillendirilmesi ve toplumsal sınıf eşitsizliklerinin azaltılması için

önemli bilgiler sağlamaktadır. Sonuçların incelenmesi, eğitimdeki seçimlerin yalnızca bireysel yetenekler veya ilgilerle sınırlı olmadığını, aynı zamanda sosyo-ekonomik faktörlerin, toplumsal cinsiyet normlarının ve eğitim sistemine dair algıların da bu seçimlerde önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Fırsat eşitliği, yükseköğretime erişim, yükseköğretim

**Kaynakça**

Akgül, E. A. (2019). "Eğitimde fırsat eşitliği - cinsiyet ayrımı faktörü" üzerine bir araştırma. International Journal of Social and Humanities Sciences, 3(1), 127-142.

Anderson, L. W. (1990). *Fundamentals of Educational Research*. Londan: The Farmer Press.

Balcı, A. (2013). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. Yöntem, Teknik ve İlkeler. Ankara: Pegem Akademi.

Bülbül, T. (2021). Yükseköğretime erişimin belirleyicileri olarak sosyoekonomik durum ve okul türü. *Eğitim ve Bilim, 46*(205), 303-333.

Demir, A. (2020). Toplumsal cinsiyet algısı ve kariyer kararsızlığı: sinop örneği. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi, 8*(22), 1-17.

Dinçer, M. A. & Uysal, G. (2010). *Determinants of Student Achievement in Turkey*. Bahçeşehir Üniversitesi, BETAM Working Paper.

Ekinci, C. E. (2011). Impact of Some Socio-economic Factors on Higher Education Participation in Turkey. *Education and Science, 36*(160), 281-297.

Gölpek, F. & Yıldız, K. (2019). Kamu üniversitelerinde kayıtlı öğrencilerin sosyo-ekonomik statüsü üzerine bir araştırma: Şırnak Üniversitesi örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (3) , 460-473.

Hansen, J. S., Chalk, R., & Ladd, H. F. (1999). *Equity and Adequacy in Education Finance: Issues and Perspectives.* Washington: National Academies.

Illich, I. (2013). *Okulsuz Toplum*. Çev: Mehmet ÖZAY, İstanbul: Şule Yayınları.

Işık, M. & Bahat, İ. (2021). Teknoloji Bağlamında Eğitimde Fırsat Eşitsizliği: Eğitime Erişime Yönelik Sorunlar ve Çözüm Önerileri . *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(2) , 498-517. DOI: 10.31592/aeusbed.908232

Karen, D. (2002). Changes in access to higher education in the United States: 1980–1992. *Sociology of Education, 75*, 191–210.

Kavak, O. ve Gölpek, F. (2020). Yükseköğretim harcamaları ile gelir ilişkisi: Mardin Artuklu Üniversitesi Örneği, *Türk Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 5*(2), 124-138.

Leppel, K., Williams, M., L., & Waldauer, C. (2001). The ımpact of parental occupation and socioeconomic status on choice of college major. *Journal of Family and Economic Issues, 22*(4), 373-394.

Suğur, N. (2008). "Eğitim ve Toplumsal Hareketlilik", Boyacı, A. (Editör): Eğitim Sosyolojisi ve Felsefesi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 973.

Tansel, A. (2002). Determinants of school attainment of boys and girls in Turkey: individual, household and community factors. *Economics of Education Review, 21*, 455–470.

Tezcan, M. (2016). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Topses, M. D. (2014). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Ünal, L. I. ve Özsoy, S. (1998). *Modern Türkiye'nin Sisyphos Miti: Eğitimde Fırsat Eşitliği*. F. Gök (Ed.) 75. Yılda Eğitim içinde . İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları.

Wiseman, A. W. (2010). *The impact of international achievement studies on national education policymaking*. Washington: Emerald Group.

# Esnek Personel İstihdamı Politikaları Bağlamında Özel Öğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Mesleki Sorunları

Tarık Soydan
Ankara Üniversitesi

**Problem Durumu**

Türkiye'de kamu hizmetleri alanını yeni kamu yönetimi yaklaşımı doğrultusunda düzenlenmeye dönük politikalar, özellikle personel istihdamı boyutuyla, giderek yaygınlaşmaktadır. Yeni kamu yönetimi yaklaşımı, işletme yönetimi ilkelerinin kamu yönetimi alanına taşınmasını hedefleyen; asgari devlet (işlevi salt savunma ve yargılamaya indirgenmiş devlet), bürokratik olmayan yönetim (yönetişim), yerelleşme, piyasa koşullarına uyarlanmış kamu hizmetleri (ticarileşme), özel sektörleşme, performans yönetimi, stratejik planlama ve esnek personel düzenlemeleri gibi bir dizi politikayı bünyesinde barındıran bir yaklaşımdır (Hood, 1991 ; Larbi, 1999 ; Manning, 2001 ; Hague, 2013).

Personel istihdamında esneklik, çalışma süreleri, biçimleri, mekânı, çalışan ücretlerinin türü ve miktarı gibi bir dizi unsurun, sabit kurallara dayalı olmaksızın belirlenmesi anlamına gelmektedir. Çalışma ilişkileri düzeni açısından, statü hukukundan uzaklaşma, sözleşme hukukuna yaklaşma, piyasacı usullere uygun bir personel istihdamına yönelme esnek istihdam bağlamı içinde bulunmaktadır (Soydan, 2018).

Etkili bir öğrenme ortamı, öğrenciler, öğretmenler, eğitim materyalleri, kurumlar ve okul/sınıf yönetimi gibi birçok farklı değişkenden etkilenirken (Sulisworo, Nasir ve Maryani, 2017) bu değişkenler içinde öğretmenler kilit bir rol üstlenmektedir. Öğretmenlerin istihdam biçimi ve çalışma koşulları ise, ifa ettikleri hizmetin niteliği açısından, büyük önem taşımaktadır. Türkiye'de, kamu eğitim sistemindeki sözleşmeli ve ücretli öğretmenlik gibi esnek personel uygulamaları bir yana, özel öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler bütünüyle esnek olarak istihdam edilmektedir.

Özel öğretim kurumlarının tabi oldukları kurallar, 2007 yılında yürürlüğe giren 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu ile belirlenmiş ve 2012 yılında çıkarılan Milli Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği ile uygulamaya dönük olarak düzenlenmiştir.

Türkiye'de eğitim alanında özel sektörleşmenin teşvik edilmesi ve desteklenmesi, süreklilik taşıyan bir kamu politikasıdır. Bu politikanın sonucu olarak, zaman içinde, özel öğretim kurumu sayıları, bu okullarda öğrenim gören öğrenci sayıları ve görev yapan öğretmen sayıları artmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı verilerine göre (2022), Türkiye'de, kamu ve özel olmak üzere toplam örgün öğretim kurumu sayısı 70 380 iken bu öğretim kurumlarından 14 179'u özel öğretim kurumu niteliğindedir. Özel öğretim kurumu sayısının toplam öğretim kurumları içindeki payı %20,1'dir. Örgün eğitim sisteminde öğrenim gören toplam öğrenci sayısı 17 589 316 iken bu öğrencilerin 1 578 233'ü özel öğretim kurumlarında öğrenim görmektedir. Bu öğrencilerin toplam öğrenci sayısı içindeki payı %9'dur. Kamu ve özel öğretim kurumlarında toplam 1 139 673 öğretmen görev yaparken bu öğretmenlerden 163 975'i özel öğretim kurumlarında görev yapmaktadır. İlgili kanunun ve yönetmeliğin çerçevesini çizdiği çerçevede görev yapan öğretmenler, tabi oldukları istihdam biçimi ve çalışma koşulları dolayısıyla önemli mesleki sorunlar yaşamaktadır.

Bu çalışmanın problemini özel öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin istihdam biçimi ve çalışma koşulları dolayısıyla ne tür mesleki sorunlar yaşadıkları oluşturmaktadır.

**Yöntem**

Bu araştırma nitel bir durum çalışmasıdır. Nitel araştırmalar, ele aldıkları meselelere ilişkin olarak, sorgulayıcı ve yorumlayıcı olarak hareket edilen, meselelerin doğal ortamındaki varoluşunu anlamaya dönük çaba harcanan araştırmalardır (Denzin ve Lincon, 2005). Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre, nitel durum çalışmaları, bir ya da birkaç durumu etkileyen etmenlerin derinlemesine ve bütüncül bir yaklaşımla araştırıldığı araştırmalardır. Bu tür araştırmalarda çeşitli etmenlerin ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri belirlenmeye çalışılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Durum çalışmaları, insanların pratiklerini, bildiklerini, düşündüklerini ve hissettiklerini ortaya çıkarmaya dönük olarak, gözlem, görüşme ve belge inceleme gibi veri toplama araçları kullanılan araştırmalardır (Patton, 2002). Creswell'e (2016) göre, mesele edinilen duruma ilişkin derinlemesine bir kavrayış geliştirme durum çalışmasının ayırıcı bir özelliğidir. Araştırmacılar mesele edindikleri durumu araştırmak için tümevarıma başvurabilir, örüntüler ve temalar oluşturarak bir analiz geliştirebilirler.

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı olarak belirlenmiştir. Merriam'a (2009) göre, amaçlı örnekleme, araştırmacının amaca uygun anlamlı veriler elde edebilmesi için en iyi ve en uygun örneklemi seçmesidir. Araştırmada amaçlı örnekleme yapılırken, branş, kıdem, medeni durum, görev yapılan kurumun niteliği, öğrenim durumu değişkenlerini baz alınmıştır. Bu şekilde, araştırmanın çalışma grubunu Ankara kentinde, farklı tür ve düzeylerdeki özel öğretim kurumlarında öğretmen olarak görev yapan 18 katılımcı oluşturmuştur.

Görüşmeler, yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler olmak üzere, üç türde sınıflandırılabilir (Kümbetoğlu, 2015) Bu araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Araştırma kapsamında veri toplamak için bir görüşme formu geliştirilmiştir. Formda, araştırmanın amaç sorularına yanıt bulmak üzere belirlenmiş 7 soru ve bir dizi alt açıcı soru ve ifade bulunmaktadır. Görüşme formu oluşturulurken önce alanyazın taranmış, araştırma bağlamı ve amaçlarıyla ilintili veri toplama araçları gözden geçirilerek bir soru havuzu oluşturulmuştur. Sonra soru havuzundaki sorular araştırma amaçlarına uygun olarak elenmiş ve yeniden düzenlenmiştir. Daha sonra taslak görüşme formu, alanında uzman 3 öğretim elemanına gönderilerek uzman görüşüne sunulmuş ve formdaki soruların amaçlara uygunluğunu ve anlaşılırlığını test etmek için 2 özel öğretim kurumu öğretmeni ile deneme uygulaması gerçekleştirilmiştir. Bu şekilde son şekli verilen görüşme formu, araştırmacı tarafından, uygulanmıştır. Görüşmelerin 8 tanesi yüz yüze, 10 tanesi ise online gerçekleştirilmiştir.

Araştırma kapsamında toplanan veriler önce betimsel olarak değerlendirilmiş, sonra katılımcı görüşleri, içinde bulundukları bağlama uygun olarak, içerik olarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Araştırmada olabildiğince fazla katılımcı görüşü aktarılmış, veriler yorumlanırken, iç ve dış yoruma başvurulmuştur.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmanın analiz süreci devam etmektedir. Araştırma kapsamında ilk elden ulaşılan sonuçlara göre, katılımcılar özel öğretim kurumlarında görev yapmaktan genel olarak memnun değildir. Katılımcılar genel olarak, atanma sorunu ya da elverişli bir bölgeye/yerleşim birimine atanma endişesi dolayısıyla özel öğretim kurumlarında görev yapmaktadır. Katılımcılara göre, özel sektörde görev yapmak, iş güvencesi, ücret düzeyi, ödeme yapısı, çalışma süreleri ve çalışma yoğunluğu, velilerle ilişkiler/veli beklentileri, idare ile ilişkiler/denetim ve değerlendirme gibi konularda önemli mesleki sorunlarla belirlenirken, bir kariyer planına sahip olmak, kendini yetiştirecek ortam bulmak, esnek bir biçimde görev yapmak gibi bazı 'avantajları' beraberinde getirmektedir.

Özel öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler genel olarak, iş güvencesi sorunu ile ilişkili bir biçimde, öğretmen sirkülasyonundan ve çalışma alanının süreksizliğinden yakınmaktadır.

Araştırma kapsamında, kurumsal olarak güçlü ve büyük okulların, yeni kurulmuş, kurumsal gelişimini henüz tamamlayamamış ya da kurumsal niteliği zayıf, göreli olarak küçük okullara göre, iş ve çalışma koşullarının öğretmenler için daha elverişli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak, özel öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin ücret düzeylerinin, geçmişte düzenlendiği gibi, kamu eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin maaş düzeyleri baz alınarak artırılması, iş ve kariyer güvencelerinin yasal olarak düzenlenmesi, sendikalaşmalarının önündeki engellerin ortadan kaldırılması, böylece yaşadıkları mesleki sorunlara kolektif olarak çözüm bulma kanallarının açılması gibi politika önerileri geliştirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler**: Esnek istihdam, özel öğretim kurumları, öğretmen sorunları, özel sektörleşme

**Kaynakça**

Creswell, J. W. (2016). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşıma Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni* (M. Bütün, S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitapevi.

Denzin, N. K., & Lincon, Y. S. (2005). *Introduction: the discipline and practice of qualitative research.* The Sage Handbook of Qualitative Research (3rd), pp.1-32. Thousands Oaks: Sage Publications, Inc.

Hague, M. S. (2013). "New public management: Origins, dimensions and critical implications", Public Administration and Public Policy, Vol.1, http://www.eolss.net/Sample-Chapters/C14/E1-34-04-01.pdf, İndirilme Tarihi: 20.04.2013.

Hood, C. (1991). "A public management for all seasons?, Public Administration, Vol. 69, pp.3-19.

Kümbetoğlu, B. (2015). *Sosyolojide ve Antropolojide Niteliksel Yöntem ve Araştırma*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.

Larbi, G. (1999). "The new public management approach and crisis states", United Nations Research Institute for Social Development Discussion Paper, No.112.

Manning, N. (2001). "The legavy of the new public management in developing countries", International Review of Administrative Sciences, Vol. 67, pp.297-312.

Merriam, S. B. (2015). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods.* California: Sage Publications.

Soydan, T. (2018). "*Milli Eğitim Sisteminde Esnek Personel Düzenlemeleri",* Prof.Dr. Emine Akyüz'e Armağan, (Ed. Yasemin Karaman Kepenekçi ve Pelin Taşkın), sy. 453-465, Ankara: Pegem Akademi.

Sulisworo, D., Nasir, R., & Maryani, I. (2017). Identification of teachers' problems in Indonesia on facing global community. *International Journal of Research Studies in Education, 6*(2), 81-90.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

# Öğretmen Performans Değerlendirme Yönetmeliği Taslağının Ardından: Kapsamlı Literatür Taraması

Dilek Pekince Kardaş
Muş Alparslan Üniversitesi

**Problem Durumu**

Son yirmi yıl ağırlıklı olmak üzere yüzyılın başından beri eğitimi güçlendirme amacıyla öğretmen değerlendirmeye yönelik bir ilgi söz konusudur (Murphy, Hallinger ve Heck, 2013). Bu ilgi Türkiye'de 2018 yılında hem aday öğretmenlerin hem de halihazırda görev yapan öğretmenlerin performanslarını değerlendirmeyi düzenleyen bir yönetmelik taslağı ile (MEB, 2018) hayat buldu. Taslak metin öğretmenlerin çoklu değerlendirme ile; okul yöneticileri, aynı okul içindeki meslektaşları, veliler, öğrenciler ve kendileri tarafından değerlendirilmesini, ayrıca dört yılda bir *öğretmenlik mesleği yeterlikleri* kapsamında sınava tabi tutulmaları gibi radikal bir değişim vadetmekteydi. Paydaşların görüşlerine 2018 yılında sunulan ve aynı yıl uygulanması hedeflenen yönetmelik başta öğretmen sendikaları olmak üzere akademi ve medya gündeminde yıl boyunca yerini korudu. Fakat sonra beklenmeyen bir şey oldu; yeni Milli Eğitim Bakanının performans değerlendirmeyi işlevsel bulmadığını ve uygulanmayacağını söylemesiyle metin bir taslak olarak eğitim tarihindeki yerini almış oldu.

Bu araştırma Ball'ın (1993, s.12), "Politikaların nasıl hayata geçirileceğini tahmin edemeyiz veya varsayamayız; ya da etkilerinin ne olacağını." sözlerinden ilhamla; taslak uygulansaydı ne olurdu, diye sormak yerine taslak tam olarak neydi? sorusuna yanıt vermeye çalışmakta. Bu bağlamda araştırmada erişilen kaynaklar ve taslağın çoklu değerlendirme bağlamında farklı paydaşların konumlarını anlama amacı sınırları içerisinde kalarak, taslağın hangi güçlü ve zayıf özellikleri olduğu sorusunun peşinden gidilmekte. Yönetmelik; uygulamanın amacı, değerlendirme ölçütleri, çoklu değerlendirmelerin tabiatı; okul yöneticisi, meslektaşlar, veliler, öğrenciler ve öz değerlendirme parametreleri ile incelenmektedir.

Yönetmelikte öğretmen performans değerlendirmenin ilgili öğretmen için şu amaçlara hizmet edeceği belirtilmekte: Gayret, verimlilik ve başarısının tespit edilmesi; bilgi ve beceri düzeylerinin belirlenmesi; bu düzeye göre gerekli eğitim ihtiyacının belirlenmesi ve ödüllendirilmesinin sağlanması. Bu haliyle taslak ilk üç amacıyla ağırlıklı olarak formatif karakter sergilerken; terfi, görev süresi, performansa dayalı ödeme, işten çıkarma ya da okulun statüsünü belirleme ile açıklanan summatif örneklerinden farklı olarak yalnızca "başarı belgesi" verilerek ödüllendirme amaçlamasıyla zayıf bir summatif görünüm ortaya koymaktadır.

Taslakta kullanılması amaçlanan performans değerlendirme ölçütleri MEB (2017) tarafından yayınlanan "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Raporuna" dayanmakta. Öğretmen yeterlikleri (i) eğitim öğretim yeterlikleri, (ii) genel kültür bilgi ve becerileri, (iii) özel alan bilgi ve becerileri olmak üzere 3 alanda tanımlanmakta. Bütün öğretmenler için, branşı önemli olmaksızın, 11 yeterlik alanı ve bu yeterliklere ait 65 gösterge içermekte (MEB, 2017). Taslak içeriği itibariyle diğer öğretmen performans değerlendirme modellerindeki yeterlik alanları ile büyük ölçüde ortak boyutlar taşımakta (Pianta ve Hamre, 2009; Ferguson ve Danielson, 2015

Eğitimcilere yaptıkları işin karmaşıklığının hesaba katılacağı işaretini veren bir mesaj olarak (Garrett ve Steinberg, 2015) çoklu ölçümler, tek bir değerlendirme kaynağının sınırlı olduğu (Finefter Rosenbluh, 2020) varsayımına dayanmakta. Skedsmo'nun (2011) dediği gibi öğretme ve öğrenme için daha fazla bilgi vermek üzere farklı araçlar kullanmanın tek bir aracı kullanmaktan daha iyi olduğu kabul edilmekte". Yönetmelik taslağının çoklu ölçümler üzerine kurulu yapısının en güçlü yanlarından birisi de daha yüksek güvenirlik ve geçerliğe (Kane ve Staiger, 2012; Reid, 2020) sahip olma potansiyeli.

Çoklu değerlendirmenin %20'sini okul yöneticisi değerlendirmesi; %10'unu veli değerlendirmesi; %10'unu öğrenci değerlendirmesi; %15'ini zümre ve %10'unu zümre dışındaki öğretmenler olmak üzere meslektaş değerlendirmesi ve %5'ini öz değerlendirme oluşturmakta. Kalan %30 ise yeterlik sınavı puanı ile belirlenmekte. Literatür her bir değerlendirme unsurunun beklenen sonuçları üretebilmesi için geribildirimin niteliği, hazırlayıcı süreçler, bireysel tutum ve algılar, okulun bağlamsal özellikleri, geçerlik ve güvenirlik meseleleri, mesleğin nasıl ele alındığı ya da politikanın oluşturulma ve sunulma biçimleri gibi pek çok başlıktan oluşan zengin bir bakış açısı ile anlama imkanı sunmakta.

**Yöntem**

Bu araştırmada yöntem olarak Onwuegbuzie ve Frels (2015) tarafından geliştirilen *kapsamlı literatür taraması* kullanılmıştır. Bilgiyi keşfetme, yorumlama, sentezleme ve iletmeye dair sistematik, bütüncül, sinerjik ve döngüsel süreçleri içeren bu yöntem, bu araştırmada olduğu gibi hem bağımsız bir araştırma olarak hem de araştırma süreçlerinin çoklu basamaklarına yön vermek amacıyla kullanılmaktadır. Bu bağlamda yazarların ilk olarak konu odaklı, yöntem yönelimli ya da bağlantı odaklı olarak tasnif ettikleri literatür taraması yapma gerekçelerinden bağlantı odaklı türe uygun olarak hareket edilmiştir. Bu sayede araştırmanın konusunu oluşturan öğretmen performans değerlendirme politikasıyla ilgili içsel bağlantıları (kavram ve uygulama arasındaki ilişkileri; uyumsuzlukları ve çelişkileri, fikir ve pratikleri tanımlama) ve dışsal bağlantıları (araştırılan ve

araştırılması gerekeni ayırt etme, konu ve problemin bağlamını değerlendirme, konuyla ilgili tanımlanan boşlukları birleştirme gibi) oluşturma imkânı elde edilebilmiştir.

Kapsamlı literatür taraması keşfetme (inanç ve konuları keşfetme, araştırmaya başlama, bilgiyi toplama ve örgütleme, bilgiyi seçme/seçmeme ve araştırmayı genişletme), yorumlama (bilgiyi analiz etme ve sentezleme) ve iletişim (kapsamlı literatür taraması raporunu yazma) olmak üzere üç ana bölümden ve yedi basamaktan oluşmaktadır. Bu doğrultuda her bir basamak için yazarlar tarafından önerilen kontrol listesinde yer alan sorulara cevap verilebildiğinden emin olunmaya çalışılmıştır. Örneğin ilk basamakta ilgi duyulduğundan emin olunan bir konu ile araştırmanın odağını oluşturacak problem durumunu tanımlama; ikinci basamakta en uygun bilgi kaynaklarına erişme; üçüncü basamakta erişilen kaynakları sistematik bir şekilde tasnif etme ve etik gerekliliklere uyulduğundan emin olma; dördüncü basamakta güvenilir kaynaklara ulaşılarak oluşturulmuş argümanlara dayanma ve süreci şeffaf bir şekilde yürütme; beşinci basamakta veriyi medya, gözlem ve ikincil verilerle zenginleştirme; altıncı basamakta hem nitel hem de nicel araştırma yaklaşımlarının kullanılmasıyla kapsamlı literatür taramasını şekillendirme ve son basamakta ise sürece en uygun olduğu düşünülen şekilde araştırmayı sunma yer almaktadır. Bu sayede öğretmenlerin performanslarını değerlendirmek için hazırlanan yönetmelik taslağının Knopf'ın (2006) önerdiği gibi çok daha geniş bir literatür bağlamında ele alınarak yeni çıkarım ve sonuçlara erişilmesi mümkün olabilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Taslak yönetmelik güçlü yanları bakımından değerlendirildiğinde formatif karakterde olduğu; değerlendirmelerin öğretmenlerin bilgi ve yeterliklerini ölçerek eğitim ihtiyacının belirlenmesine yönelik olduğu görülmekte. Veli ve öğrencilerin görüşlerini almaya, bir bakıma onların da seslerini duymaya talip olması bu grupların sahip oldukları eşsiz bakış açısı (Master, 2013; LeBaron, Kelcey ve Ruzek, 2016) ve bilgiyle öğretmenlerin gelişim ihtiyaçlarını daha güvenilir bir yol ile anlama imkânı da sunmakta. Öğretmenlerin aynı okuldaki meslektaşları tarafından değerlendirilmesi öğretmenlerin işbirlikçi çalışmalarını ve okulun kolektif tabiatını (Ross ve Bruce, 2007) güçlendirme potansiyelinde.

Öte taraftan bir amaç olarak öğretmenin profesyonel gelişimine katkı sağlamanın olmaması, bu amaca yönelik eylemlerin de taslakta yer bulamaması ile sonuçlanmakta. Ne okul yöneticisinin ne de meslektaşların performansını değerlendirdikleri öğretmen ile performans hakkında konuşmaları, görüşlerini kanıt ile desteklemeleri ya da performansın gelişmesi için çözümü birlikte aramaları beklenmemekte. Başka bir ifadeyle spesifik ve eyleme dönük (Kane ve Staiger, 2012) karakteri ile öğretmenin pratiklerini geliştirmesi beklenen okul yöneticisi ya da akran geribildirimine dair herhangi bir atıf bulunmamakta. Bu ise taslak metnin resmi amaçları arasında ifade edilen "gerekli eğitim ihtiyacının belirlenmesi" amacının da ne kadar mümkün olabileceğini tartışmalı hale getirmekte. Zira performansı çoklu kanallarla değerlendirilmiş öğretmenin nasıl bir profesyonel gelişim ihtiyacına sahip olduğunu belirlemek okul yöneticisine verilmiş bir sorumluluk. Bu sorumluluğu yerine getirirken onun elindeki verilerden tek başına çıkaracağı anlamı okulun bürokratik üstlerine iletmesi beklenmekte. Bundan sonra öğretmenin gelişmesi için tedbir alacak merci de yine üst bürokrasi. Benzer bir şekilde sonuçlara itiraz etmek isteyen bir öğretmenin bunu meslektaşça yollardan değil de, dilekçe yazarak Milli Eğitim Müdürlüğüne iletmesi de yine aynı bürokratik ruhun tezahürü. Odağında profesyonel gelişimin yeterli yer almaması, taslağın performans değerlendirme uygulamalarının başarısını belirlediği kabul edilen değerlendiricilerin hazırlayıcı eğitim almasına yönelik de bir söz söylememesine sebebiyet vermekte. Başka bir ifadeyle Murphy, Hallinger ve Heck'in (2013) çoklu değerlendirmelerin yumuşattığını söylediği bürokratik dil, hala sert bir şekilde "ince bir profesyonellik kaplaması altında" yerini korumakta.

Taslakta amaç olarak öğretmen başarısının belirlenmesi yer alırken, alternatif olarak öğrenci başarısının geliştirilmesi gibi bir ifade de bulunmamakta. Öğretmen performansı öğrenci başarı verileri olmadan değerlendirilebilir bir şey olarak kabul edilmekte. Bu ise sınıf gözlemlerinin nihai hedefinin öğrenci çıktılarının öğretmenlerce geliştirilmesi olarak gören Kane ve Staiger'ın (2012), öğrenci çıktıları ile hiçbir ilişkisi olmayan bir gözlem sisteminin yardımcı olmadığı tespitini hatırlatmakta.

**Anahtar Kelimeler**: Öğretmen performans değerlendirme

**Kaynakça**

Ball, S. J. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, *13*(2), 10-17. https://doi.org/10.1080/0159630930130203

Ferguson, R. F., & Danielson, C. (2015). How framework for teaching and tripod 7Cs evidence distinguish key components of effective teaching. In T. J. Kane, K. A. Kerr & R. C. Pianta (Eds.) *Designing teacher evaluation systems: New guidance from the measures of effective teaching project*, 98-143. https://doi.org/10.1002/9781119210856.ch4

Finefter-Rosenbluh, I. (2020). 'Try walking in my shoes': teachers' interpretation of student perception surveys and the role of self-efficacy beliefs, perspective taking and inclusivity in teacher evaluation, *Cambridge Journal of Education, 50(*6), 747-769. https://doi.org/10.1080/0305764X.2020.1770692

Garrett, R. & Steinberg, M. P. (2015). Examining teacher effectiveness using classroom observation scores: evidence from the randomization of teachers to students. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 37*(2), 224- 242. https://doi.org/10.3102/0162373714537551

Kane, T. J., & Staiger, D. O. (2012). Gathering feedback for teaching: combining high-quality observations with student surveys and achievement gains. Research Paper. MET Project. *Bill & Melinda Gates Foundation*. (ED540960). https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED540960.pdf

Knopf, J. W. (2006). Doing a literature review. *PS: Political Science & Politics, 39*(1), 127-132. https://doi.org/10.1017/S1049096506060264

LeBaron, T., Kelcey, B., & Ruzek, E. (2016). What can student perception surveys tell us about teaching? Empirically testing the underlying structure of the Tripod student perception survey. *American Educational Research Journal, 53*(6), 1834-1868. https://doi.org/10.3102/00028312166718

Master, B. (2013). What can parents tell us about teacher quality? Examining the contributions of parent perspectives in comparison to a portfolio of alternative teacher evaluation measures. https://cepa.stanford.edu/sites/default/files/3.14.2013.Parentpaper_Workingdraft_0.pdf

MEB (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf

MEB (2018). Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen performans değerlendirme ve aday öğretmenlik iş ve işlemleri yönetmeliği (Taslak).

Murphy, J., Hallinger, P., & Heck, R. H. (2013). Leading via teacher evaluation: The case of the missing clothes?. *Educational Researcher, 42*(6), 349-354. https://doi.org/10.3102/0013189X134996

Onwuegbuzie, A. J. & Frels, R. (2015). *Seven steps to a comprehensive literature review*. Los Angeles, CA: Sage

Pianta, R. C. & Hamre, B.K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher, 38*(2), 109-119. https://doi.org/10.3102/0013189X09332374

Reid, D.B. (2020). School principals acting as middle leaders implementing new teacher evaluation systems. *School Leadership & Management, 40(*1), 88-104, https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1508013

Ross, J. A., & Bruce, C. D. (2007). Teacher self-assessment: A mechanism for facilitating professional growth. *Teaching and Teacher Education, 23*(2), 146-159. https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.035

Skedsmo, G. (2011). Formulation and realisation of evaluation policy: inconcistencies and problematic issues. *Educational Asssment Evaluation and Accountability, 23*, 5-20. https://doi.org/10.1007/s11092-010-9110-2

# Özel Okullarda Öğretmen ve Yöneticilerin Özlük Hakları

Serhat Aytaç Akbaş
Ankara Üniversitesi

**Problem Durumu**

Türkiye'de özel okullarda öğrenim gören öğrenci sayısı 2019-2020 eğitim-öğretim yılında 1.500.000 sayısını aşmış bulunmaktadır. Bu bağlamda özel okullar; bir öğrenci için ödenen ortalama özel okul ücreti 25.000 TL olarak ele alınırsa 37.500.000.000 TL'lik tahmini yıllık hacmi olan bir sektördür. Ayrıca bu okullarda sunulan yemek, temizlik, güvenlik, servis gibi diğer hizmetlerle birlikte özel okullar sektörü kapsamlı bir hizmet sektörüdür. Bunlara ek olarak öğretmenler harici halkla ilişkiler, muhasebe gibi alanlarda görev yapmakta olan personeller de mevcuttur.

Türkiye'de öğretmenlik mesleği resmi ve özel kurumlarda olmak üzere iki biçimde icra edilebilmektedir. Özel öğretim kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticiler, milli eğitim bakanlığı atama ve işleyiş usullerine göre çalışıyor olsalar da devlet memurluğu vasfı taşımadıkları için, devlet memurunun sahip olduğu özlük haklarının ve sosyal hakların hepsine sahip değillerdir. Ancak denetim ve soruşturma bakımından ve kendilerinden beklenen mesleki roller açısından resmi okullarda çalışanlar ile ilgili iş ve işlemelere tabidirler.

Özel öğretim kurumlarında yönetici olmak için o kuruma öğretmen atama koşullarını sağlıyor olması ve en az iki yıl öğretmenlik yapma koşulu taşıması gerekiyor (MEB, 2017). Gerek yöneticiler gerekse öğretmen, uzman öğretici ve usta öğreticiler en az bir takvim yılı olmak üzere kurucu veya kurucu temsilcisi arasında yapılacak iş sözleşmesi ile görev alabilirler. Görev alan kişilerin yetki, sorumluluk, ödül ve cezalar bakımından ve sosyal güvenlik ve özlük hakları bakımından bağlı oldukları kanunlar farklılıklar göstermektedir, bu durum faaliyet süreci içerisinde birçok ikilem yaratmakta ve işleyiş bakımından sorun oluşturmaktadır.

Özel öğretim kurumlarında yönetici olmak için o kuruma öğretmen atama koşullarını sağlıyor olması ve en az iki yıl öğretmenlik yapma koşulu taşıması gerekiyor (MEB, 2017). Gerek yöneticiler gerekse öğretmen, uzman öğretici ve usta öğreticiler en az bir takvim yılı olmak üzere kurucu veya kurucu temsilcisi arasında yapılacak iş sözleşmesi ile görev alabilirler. Görev alan kişilerin yetki, sorumluluk, ödül ve cezalar bakımından ve sosyal güvenlik ve özlük hakları bakımından bağlı oldukları kanunlar farklılıklar göstermektedir, bu durum faaliyet süreci içerisinde birçok ikilem yaratmakta ve işleyiş bakımından sorun oluşturmaktadır.

Özel öğretim kurumlarında çalışan eğitim personeline resmi okullarda çalışan eğitim personelinin uyması gereken birçok iş ve işlemleri yüklemesine ve sorumlu tutmasına rağmen özlük hakları, özellikle mali haklar bakımından bir hak tanımamıştır. Özel öğretim kurumlarında çalışan eğitici personelin özlük hakları ve güvencesi adeta kurucunun iki dudağı arasından çıkacak söze bağlıdır. Bu durum da bu kurumlarda çalışan eğitim personeli için bir iş güvencesi sorununa neden olmaktadır.

Özel öğretim kurumlarında çalışan eğitim personeli bir takvim yılından az süre ile de çalışabilmektedir. Bu durum iş güvencesi bakımından daha büyük sorunlara yol açabilmektedir. Kanunun "mazeretleri nedeniyle kurumdan ayrılan öğretmen ve öğreticilerin yerine alınacak olanlar ile devredilen kurumların yönetici, öğretmen ve öğreticileri ile bir yıldan daha az bir süre için de iş sözleşmesi yapılabilir." hükmüne göre sözleşme yapmakta bu sebeple öğretmenler ihbar ve kıdem tazminatı haklarından mahrum kalmaktadırlar (Özel Öğretim Kurumları Kanunu, 2007). Bu hükme göre sözleşme yapılan öğretmenler 1 takvim yılını tamamlayamadıkları için ihbar ve kıdem tazminatı haklarından da mahrum kalmaktadırlar.

Özel öğretim kurumlarında çalışan eğitim personeli bir takvim yılından az süre ile de çalışabilmektedir. Bu durum iş güvencesi bakımından daha büyük sorunlara yol açabilmektedir. Kanunun "mazeretleri nedeniyle kurumdan ayrılan öğretmen ve öğreticilerin yerine alınacak olanlar ile devredilen kurumların yönetici, öğretmen ve öğreticileri ile bir yıldan daha az bir süre için de iş sözleşmesi yapılabilir." hükmüne göre sözleşme yapmakta bu sebeple öğretmenler ihbar ve kıdem tazminatı haklarından mahrum kalmaktadırlar (Özel Öğretim Kurumları Kanunu, 2007). Bu hükme göre sözleşme yapılan öğretmenler 1 takvim yılını tamamlayamadıkları için ihbar ve kıdem tazminatı haklarından da mahrum kalmaktadırlar.

Özel öğretim kurumlarında çalışan öğretmenler ve yöneticiler için ikilem oluşturan konulardan bir diğeri ise, ara dönem ve yaz tatillerinde çalışıp çalışmayacaklarının belli olmaması ve kanunlarda bu durumla ilgili net bir ifade yer almamasıdır.

**Yöntem**

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim çalışması niteliğindedir. Bu araştırma nitel verilere dayalı betimsel bir çalışmadır. Bu çalışmada, özel öğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yaşadıkları özlük haklarına ilişkin sorunları belirlemek amacıyla yarı-yapılandırılmış sorularla derinlemesine görüşmeler yürütülmüştür.

Nitel bir çalışma olan bu araştırmanın çalışma grubu; 2019-2020 eğitim öğretim yılında Samsun ili merkez ilçelerindeözel öğretim kurumlarında görev yapan 10 yönetici 10 öğretmen olmak üzere toplam 20 kişiden oluşmaktadır. Araştırmada amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır.

Nitel bir çalışma olan bu araştırma kapsamında özel okullardan görev yapan yönetici ve öğretmenlere yönelik yarı yapılandırılmamış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Görüşme formunun birinci bölümünde demografik durumlar ikinci bölümünde ise sorulara yer verilmiştir. Toplam dört yarı yapılandırılmış açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Görüşmeler COVID-19 virüsüne karşı aldığımız sosyal izolasyon önlemi nedeniyle internet aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, katılımcıların onayı ile kendilerine yöneltilen görüşme formundaki sorular aracılığı ile yapılmıştır. Veriler 2019-2020 öğretim yılında özel okullarda görev yapan yöneticiler ve öğretmenlerden toplanmıştır. Ölçme aracının hedeflerinin iyi anlaşılabilmesi için katılımcılara açıklamalarda bulunulmuştur.

Verilerin analizinde nitel veri analiz tekniklerinden biri olan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Görüşmeden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenerek araştırmaya katılan velilerin özel okulları tercih nedenleri betimlenmiştir. Tabloda benzer cevaplar ve bu cevapları veren kişi sayıları verilmiştir. Araştırmaya katılan 20 kişi öğretmen Ö1, .....Yönetici Y1.....şeklinde kodlanmıştır.

Bu araştırmanın amacı özel öğretim kurumlarında çalışan öğretmen ve yöneticilerin özlük haklarını tespit etmektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıda sorulara yanıt aranmıştır; 1. Bir yönetici olarak özlük haklarınız nelerdir? 2. Özlük haklarınız kapsamında ne tür sorunlar yaşıyorsunuz? 3. Özlük haklarınız kapsamında iyileştirilmesi gerektiğini düşündüğünüz konular nelerdir?

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu çalışmada özel öğretim kurumlarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin özlük haklarına yönelik bazı bulgular elde edilmiştir. Öğretmen ve yöneticiler özlük haklarının "Kıdem Tazminatı, Yıllık İzin, Sigorta, Mesleki Haklar, Sosyal Haklar, Evlilik İzni, Cenaze İzni, Aile Geçim İndirimi." olduğunu, özlük hakları kapsamında yaşadıkları sorunların "Zam Oranı Düşüklüğü, Sorun Yaşamıyorum, Fazla Mesai, Sendikasızlık, Düşük Ücret, Mobbing." olduğunu, özlük haklarında iyileştirilmesini istedikleri konuların ise "Maaş, Çalışma Saati, Kanun, Sosyal Faaliyet, İkramiye, Ödüllendirme" olduğunu belirtmişlerdir. Türkiye'de öğretmenlik mesleği resmi ve özel kurumlarda olmak üzere iki biçimde icra edilebilmektedir. Özel öğretim kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticiler, milli eğitim bakanlığı atama ve işleyiş usullerine göre çalışıyor olsalar da devlet memurluğu vasfı taşımadıkları için, devlet memurunun sahip olduğu özlük haklarının ve sosyal hakların hepsine sahip değillerdir. Ancak denetim ve soruşturma bakımından ve kendilerinden beklenen mesleki roller açısından resmi okullarda çalışanlar ile ilgili iş ve işlemelere tabidirler.

Özel öğretim kurumlarında çalışan eğitim personeline resmi okullarda çalışan eğitim personelinin uyması gereken birçok iş ve işlemleri yüklemesine ve sorumlu tutmasına rağmen özlük hakları, özellikle mali haklar bakımından bir hak tanımamıştır. Özel öğretim kurumlarında çalışan eğitici personelin özlük hakları ve güvencesi adeta kurucunun iki dudağı arasından çıkacak söze bağlıdır. Bu durum da bu kurumlarda çalışan eğitim personeli için bir iş güvencesi sorununa neden olmaktadır. Özel öğretim kurumlarında çalışan eğitim personeli bir takvim yılından az süre ile de çalışabilmektedir. Bu durum iş güvencesi bakımından daha büyük sorunlara yol açabilmektedir.

Devlet memuru olan öğretmen ve yöneticiler, eğitim-öğretim yılı başında "Eğitime Hazırlık Ödeneği (kırtasiye ücreti)" almakta, ataması dönem ortasında yapılanlara ise bu ücretin yarısı verilmektedir. Özel öğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin de bu ödeneği alması, ödül ve disiplin soruşturması yönünden resmi ve benzeri okullarda çalışan öğretmenler ile aynı şekilde yapılması gerektiğinden zorunludur. İlgili mevzuatta özel öğretim kurumlarında çalışan eğitim personeline de sene başı eğitim ödeneği ödenir denmesine rağmen uygulamada özel öğretim kurumlarında çalışan eğitim personeline verilmemektedir. Özel öğretim kurumlarında çalışan öğretmenler ve yöneticiler için ikilem oluşturan konulardan bir diğeri ise, ara dönem ve yaz tatillerinde çalışıp çalışmayacaklarının belli olmaması ve kanunlarda bu durumla ilgili net bir ifade yer almamasıdır.

İlgili kanun ve kanuna dayalı çıkarılan özel öğretim kurumları yönetmeliğinde yönetmelikte yer alma hususlarda, resmi benzeri kurumların tabii olduğu mevzuat hükümleri uygulanır denmektedir. Ancak özel öğretim kurumları çalışanları da resmi ve benzeri okullarda uygulanan öğretmenlerin yaz ve dinlenme tatillerinde izinli sayılmalı, fakat sosyal güvenlik ve özlük hakları yönünden, 4857 sayılı işçi kanuna tabii oldukları için, kanunun çalışma takvimini uygulamakta, bazı kurumlar bu izin günlerinde çalıştırmaktadır.

**Anahtar Kelimeler**: Özel okul, öğretmen, yönetici, özlük hak

**Kaynakça**

Başaran, E. (2006). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.

Bayram, B. (1997). *Özel okul velilerinin beklentileri ile ekonomik durumu müsait olduğu halde devlet okullarına yönelen velilerin beklentilerinin belirlenmesi ve buna bağlı olarak özel okullarda görülen kapasite boşluğunun nedenlerini tespit etmeye yönelik bir araştırma*. Yüksek Lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Estitüsü, İstanbul.

Çetin, M. (1996). İnsanın artan önemi, *Bilim ve Teknik Dergisi*, 342, 23-24.

Demirbaş, M. ve Türkoğlu, M. (2002). Kamu iktisadi teşebbüsleri'ni özelleştirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(1). 241-264.

Dikbaş, İ. (2008). *Veli beklentileri ve karşılanma düzeyleri: özel vakıf okulları örneği.* Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Eğitim Reformu Girişim (2014). Eğitim İzleme Raporu 2014. Erişim Adresi: http://www.egitimreformugirisimi.org

Erdoğan, İrfan. (2002) *Yeni bir binyıla doğru türk eğitim sistemi sorunlar ve çözümler*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Erdoğan, A.,(1996). *Eğitim verimliliğinin artırılmasında temel dinamikler*, M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi, II. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri.

Ertürk, S. (2013) *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Edge A. Yayıncılık.

Gökalp, Z. (1976). *Türkçülüğün esasları*. İstanbul: TC Kültür Bakanlığı Yayınları.

Hesapçıoğlu, M., Durmuş, A., Başaran, G. (1998). Özel öğretim kurumlarının öğrenci çekme politikaları-bir ön araştırma, *M.Ü Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 139–162.

Hesapçıoğlu, M.ve Nohutçu, A. (1998). Velilerin özel okul tercihlerini etkileyen faktörler ve okulların reklam stratejileri, *M.Ü Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11, 183-202.

Kaya Kürekçi, (2002). *Özel okullarda eğitim hizmetlerine ilişkin pazarlama karması stratejileri ve özel ilköğretim okulu velilerine yönelik bir alan araştırması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kocabaş,İ. (1996) *Eğitim kurumlarında örgütsel değişme ve yenilik*, M.Ü Atatürk Eğitim Fakültesi II.Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri, İstanbul.

MEB. (2007). Milli Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Kanunu

R. G. (2007). Özel Öğretim Kurumları Kanunu, 14/2/2007, 26434

MEB (2014). İlköğretim Kurumları Yönetmeliği https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=19942&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5 indirme tarihi. 12/01/2021

MEB (2016a). Milli Eğitim Bakanlığı, 5580 Sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu, http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5580.pdf

MEB. (2020). Milli Eğitim İstatistikleri. Örgün Eğitim (2007-2019). Erişim Adresi: http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64

Nohutçu, A.,(1999) *Velilerin özel okul tercihlerini etkileyen faktörler ve özel okulların reklam stratejileri*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Sanders, M. N., (2002). Would privatization of k-12 schooling lead to competition and thereby ımprove education, *An Industrial Organization Analysis, Educational Policy*, 16 (2): 264-287.

Subaşı, B. ve Dinler, A.,(2003) *Dünya da ve Türkiye'de özel okullar*, İstanbul: İTO Yayınları

Türkiye Eğitim Meclisi Raporu, (2014). Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği Yayınları, Yayın.

# Kamusal Eğitimde Okula Katılım Araştırmalarına Dair Bir Çözümleme

Aslıhan Hancı
Ankara Üniversitesi

**Problem Durumu**

Sanayi kapitalizminin kriziyle gündeme gelen neoliberal ekonomi politikaları, devletin küçülerek daha geride durduğu, sağlık, eğitim gibi kamu hizmeti alanlarında etkilerini göstermektedir. Bu etkiler modernleşmenin ana ekseni olan eğitim alanında daha çok görülmektedir. Okul, ilerlemeci ve değiştirici gücünü, sanayi kapitalizminin modern eğitiminden ve onun aydınlatıcı işlevinden almaktaydı. Günümüzdeyse, küresel gelişmelerin okul çevresine yansıyan ekonomik, teknolojik ve hukuksal boyutları okulları etkilemekte ve onlara yön vermektedir (Aksoy, 2004). Sosyo-kültürel ve ekonomik dönüşümler, eğitim sistemi ürünlerinin elde edildiği okullarda, krizin derinleşmesine, daha çok piyasalaşmaya, özelleşmeye ve eşitsizliklerin artmasına yol açmaktadır (Apple, 2017; Hill, 2016). Bu durum, toplum içinde söz sahibi olan güç odaklarının eğitim politikalarına müdahalelerini artırmaktadır (Apple, 2017). Okullar yeni sistemde, maddi kaynakları ve eşitsizlikleri yeniden yaratan bağlantılarıyla var olabilmektedirler. Eğitimli olma ve nitelikli bir okulu bitirmek, iyi bir işe ve gelir getirisine sahip olmaya yetmemektedir. Eğitimde elde edilen nitelik ve başarı belgelerinin rekabet piyasasında işe yarar biçimde kullanılabilmesi gerekmektedir.

Okullar arasındaki nitelik farkı, kitlesel eğitimle ulaşılmaya çalışılan farklı toplumsal kesimler için eğitime erişimde eşitlik ilkesinin, bir olasılık olarak sunulan "fırsat eşitliği" ilkesine dönüşmesine engel oluşturmaktadır. Bu nedenle kitlesel eğitim, her ne kadar yaygınlaşmış olsa da kendisinden beklendiği ölçüde büyük toplumsal eşitleyici olabileceğini kanıtlayamamıştır (Hurn, 2018). Nitelikli eğitime erişimdeki eşitsizlikler, öğrenci ve ailelerinin ait oldukları sınıfsal kökenlerinin getirdiği eşitsizliklerle birleşerek katlanmaktadır. Okulların olanakları ve eğitimin niteliği ile öğrenci ailelerinin sosyoekonomik düzeyleri arasındaki paralellik artmaktadır. Ülkemizde Cumhuriyet'in kuruluşu ve sonrasını kapsayan devletin kamusal eğitimden tümüyle sorumlu olduğu dönemde, okullar arasındaki farklılıklar çok daha azdı. Evlerinden eşitsiz koşullarla gelen çocuklar, eşitsizliklerini okulda devam ettirmezler / büyütmezler veya görünürde eşitlenmiş olurlardı. Eğitim, kamusal niteliğinden uzaklaştırıldığı ölçüde, öğrenciler ve aileleri, sınıfsal özellik ve donanımlarını 'okul'a daha çok yansıtmaktadırlar.

Okullar ile ailelerin sosyo-ekonomik özellikleri birbirine benzedikçe okul; sınıfsal farklılıkların üzerini örten bir işlevden uzaklaşarak farklılıkların altını çizen ve olumlu ya da olumsuz anlamda eşitsizlikleri kullanan ve üreten bir işleyişle hizmet veren bir kuruma dönüşmektedir. Bu noktada ise, okulun etkileşim alanında bulunan kesimlerin okula katılımları, bir gereklilik bazen de zorunluluk olarak ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla, öteden beri istenen ve beklenen, okula velinin, çevrenin, toplumun geliştirici demokratik katılım göstermesi, neoliberal politika ve anlayışların etkisi ve dayatmasıyla, yerini öncelikli olarak okula ekonomik katkı ve katılıma bırakmaktadır. Katılım gereksinimi, demokratik toplumun gereği olarak değil toplumsal ve ekonomik yaşamda oluşan boşluktan kaynaklanmaktadır. Boşluğun, zorunlu katılım biçimlerine maruz kalınarak doldurulması beklenmekte ve gerek duyulan alanlarda katılım özendirilmektedir. Her ne kadar okula yönetsel, görevsel veya kararlara katılım anlamında demokratik katılım söz konusu olmasa da mali kaynak yaratımı anlamında katılım ve kültürel farklılıkların yansıması, okulları birbirinden ayırmaktadır. Buna karşın eğitimde eşitlik, aynı nitelikte okullara erişebilme hakkına sahip olma yanında, her çocuğun kendi yetenek ve eğilimleri doğrultusunda geliştirilmesi ve başarılı olması noktasında eşit katkıda bulunmak anlamına da gelmelidir (Ottekin Demirbolat, 1999).

Metalaşan eğitimde aileler, eşitsiz koşulları değiştirebilmek için çok daha fazla "okul" içine girmek, kendilerini "okul"a katkı ve katılımda bulunmak zorunda hissederlerken, katılımın nasıl, hangi etkenlere bağlı olarak gerçekleşeceği veya hangi engellerle karşılaşabileceği konusu belirsiz kalmakta veya süreç içinde yaşanarak görülmektedir. Bunun nedenlerinden birisi, okula katılım olgusunun biçim, içerik ve nitelikçe bir dizi etken tarafından belirlenmesi olabilir. Diğer taraftan, okula katılımın önemli bir parçası olması gereken okul yönetimine katılma; okulda kararların alınma sürecine katılımı da içermektedir (Karakütük, 2001). Dolayısıyla, eğitim bileşenlerinin okula ve karar alma süreçlerine katılımlarının hangi etkenlerce belirlendiği ve hangi engellerle karşılaştığıyla ilgili bir belirsizlik bulunmaktadır.

Çalışmanın problemi, neoliberal politikaların kamusal eğitim veren okullara maddi katılımı özendirdiği, buna karşın okulun öğretmen, veli, öğrenci gibi vaz geçilmez katılımcılarının okula demokratik katılım gereksinimlerinden kaynaklanmaktadır.

**Yöntem**

Çalışmada mevcut koşullarda eğitim bileşenlerinin kamusal eğitime katılım durumları ve eğitime demokratik katılımla ilgili bir literatür tarama çalışması amaçlanmaktadır. Bu amaca yönelik olarak araştırmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma deseni, araştırma konusuyla ilgili derinlemesine bilgi edinmek, detaylı betimlemek ve katılımcıların yorumlarına odaklanabilmeyi sağlamaktadır (Creswell, 2013). Bu nedenle sonuçlar ve ürünler yerine süreçlere odaklanılır. Nitel araştırmalarda deneyimler ve anlamların soyutlanarak hipotezler ve teoremlere ulaşılması süreci, tanımlayıcı ve tümevarımsal

bir süreç olarak görülmektedir (Siegle, 2022). Okula katılım konusunun eğitim sisteminde olan bileşenler açısından şimdiye kadar yapılan araştırmalarda nasıl ele alındığı, incelenen araştırmalarda ulaşılan sonuçların sentez ve analiziyle konuya ilişkin bir literatür tarama çalışması yapılmıştır. Konuya ilişkin daha önce yapılmış araştırmaların ve makalelerin taranması, problemin sınırlarının belirlenmesi ve belirlenen problemin çözümünde diğer aşamalar için kuramsal anlam zemini sunarak bir çerçeve oluşturulmuştur (Creswell, 2013; Strauss ve Corbin, 1990).

Araştırma taramasının değerlendirileceği teorik çerçeve ise katılım teorileri ve eğitim yönetiminde yer alan okul karar alma süreçlerine katılım alan yazınlarından ulaşılan kaynaklara dayalı olarak oluşturulmuştur. Dolayısıyla, nitel araştırma yöntemlerinden tematik içerik analizi kullanılmıştır. Seçilen kaynaklar, tematik içerik analiziyle okula katılım teması odağında analiz edilerek, eğitim bileşenlerinin okula katılım durumlarının nasıl araştırıldığıyla ilgili bir sentez oluşturulmuştur.

İncelemek üzere belirlenecek araştırmalara "okula katılım", "öğretmen katılımı", "veli katılımı", "öğrenci katılımı", "demokratik katılım" anahtar kelimeleriyle tarama yapılarak ulaşılmıştır. Ulaşılan çalışmalardan 2000 yılı sonrasında yayınlanmış olanlar seçilmiştir. Türkiye'de ve dünyanın farklı yerlerinde okula katılım konusu ile ilgili araştırmalardan 25 makale belirlenen ilkeler çerçevesinde incelenmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Eğitim bileşenlerinin, kamusal eğitimde okula ve okul karar alma süreçlerine katılımlarıyla ilgili, 2000 yılı sonrası yayınlanmış olan çalışmaların belirlenmiş kriterlerce tematik analizinin yapılması, konuyla ilgili araştırma birikimi ve gereksiniminin belirlenmesi öncelikle ortaya çıkacak sonuçlar arasında yer almaktadır. Araştırma kapsamında incelenen araştırma makaleleri ve katılım teorileriyle ilgili kaynakların incelenmesiyle elde edilen verilerin, kamusal eğitim sisteminde, eğitim bileşenlerinin okula katılım durumlarının hangi kriterler çerçevesinde, hangi araştırma yöntemleri, hangi bileşenler odağa alınarak araştırıldığı, ulaşılan sonuçların hangi noktalarda ortaklaştığı, mevcut durumda katılım gereksiniminin varlığı veya yokluğuyla ilgili neler söylenebildiği konularında bir sonuca ulaştırması beklenmektedir. Okula katılım araştırmalarının ulaştıkları sonuçlara uygun önerileri üretebilme yeterlilikleri ve demokratik katılımla ilgili önerileri olup olmadığıyla ilgili bir değerlendirme yapılması da çalışmanın sonuçları arasında olacaktır.

Araştırmalarla tespit edilen var olan durum betimlemesiyle demokratik katılım teorileri çerçevesinde değerlendirilecek ve sonraki araştırmalara öneriler geliştirilmeye çalışılacaktır. Kamusal eğitimde neoliberal politikaların yansıması ve dayatması olarak ortaya çıkan katılım zorunluluğu ile okul bileşenlerinin gereksinim duyduğu demokratik katılım arasında bir ayrım yapılarak veya bu olgularla okullar arasında bir ilişki kurularak katılım olgusuna yaklaşılıp yaklaşılmadığı incelenen araştırmalar özelinde tartışılacaktır. Bu nedenle araştırmalarda kararlara katılım olgusunun, gerçekleştiği toplumsal, siyasal ve ekonomik bağlamdan koparılarak, bunlardan bağımsızmış gibi ele alınan bir okul organizasyonu içerisinde olup biten yönetim ve karar alma süreçlerine katılım olarak ele alınıp alınmadığı değerlendirilecek ve bu konuda bir sonuca ulaşılmaya çalışılacaktır.

**Anahtar Kelimeler**: Kamusal eğitim, okula katılım, kararlara katılım, demokratik katılım

** Bildiri, Ankara Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Doktora Programı, "Demokratik Eğitim İlkeleri Bağlamında Okula Katılım Tür ve Düzeylerinin Analizi" başlıklı doktora tezinin kuramsal çerçevesinden üretilmiştir.*

**Kaynakça**

Aksoy, H. H. (2004). Okul Yöneticileri ve Okul Dışı Değişme Kaynaklarının Eğitime Etkisi. Ankara, Türkiye. Erişim adresi: http://80.251.40.59/education.ankara.edu.tr/aksoy/seminer_3.htm

Apple, M. W. (2017). Eğitim Toplumu Değiştirebilir mi? (Ş. Çınkır, Çev.) Ankara: Anı

Creswell, J. W. (2013). Nitel Araştırma Yöntemleri. (M. Bütün, S. B. Demir, O. Brigin, S. Ünal, T. Özsevgeç, Y. Dede, M. Aydın, Çev.) Ankara: Siyasal Kitabevi.

Hill, D. (2016). Eleştirel Eğitim ve Marksizm. (N. Korkmaz, Çev.) İstanbul: Kalkedon.

Hurn, C. J. (2018). Eğitim Sosyolojisi Okulun İmkan ve Sınırları. (M. Sever, Dü., A. Kaysılı, & A. Soylu, Çev.) Ankara: Pegem.

Karakütük, K. (2001). Demokratik Laik Eğitim, Çağdaş Toplum Olmanın Yolu. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ottekin Demirbolat, A. (1999). Demokrasi ve Demokratik Eğitim. Erişim adresi: https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/799-20120221143626-demirbolat.pdf

Siegle, D. (2022). Educational research basics by Del Siegle. Unıversity of Connecticut: Retrieved from https://researchbasics.education.uconn.edu/qualitative_research_paradigm/

Strauss, A. & Corbin, J. M. (1990). Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques. Sage Publications, Inc. Retrieved from https://pdfkeys.com/download/2601491-Basics-Of-Qualitative-ResearchTechniques-And-Procedures-For-Developing-Grounded-Theory.pdf

# Bibliometric Analysis and Prediction of Future Trends of Learning Analytics in Higher Education

Esin Çağlayan
İzmir Ekonomi Üniversitesi

Ahmet Sermet Anagün
İzmir Ekonomi Üniversitesi

**Problem Statement**

The increasing prevalence of technology-enhanced learning in higher education has led learning analytics to become a powerful tool for accumulating and analyzing data to provide valuable insights into student learning processes and improving educational outcomes. In recent years, the field of learning analytics has experienced significant growth, driven by the utilization of instructor and student-generated digital data.

Despite being a relatively emerging field, learning analytics is experiencing rapid growth. In the study conducted by Phillips & Ozogul (2020), the query conducted on the Web of Science database using the keyword "learning analytics" revealed a mere 37 publications in 2011. In contrast, the identical search yielded over 450 publications in 2018, reflecting a surge of over 1000% in academic publication.

However, challenges such as institutional policies and the lack of standardized data collection systems have hindered the widespread adoption of learning analytics in formal educational settings (Manyika et al., 2011). Additionally, learning analytics emerged from collaborations between computer science and education science researchers, making it a complex discipline to navigate for researchers and practitioners from related fields (Dawson, et al., 2019). As such, further investigation is warranted in the field of learning analytics due to its ongoing growth and multifaceted nature.

This study looks at publication trends in learning analytics in the context of higher education using bibliometric analysis techniques. The aim of this study is twofold. Firstly, it aims to present a comprehensive bibliometric analysis of the intersection between learning analytics and higher education to identify key trends, influential authors, and significant research topics in the domain. Secondly, it explores the application of Gompertz and logistic growth curves to predict future research trends in learning analytics within the higher education context, providing valuable insights for researchers, educators, and policymakers. This predictive analysis of the currently available data aims to fill the research gap by providing insights into the future trends and patterns in the field, offering a comprehensive understanding of the potential applications and implications of Learning Analytics in educational settings.

**Research Methods**

The study employs bibliometric analysis to analyze a comprehensive collection of scholarly publications related to learning analytics in higher education. Various bibliometric indicators, including citation counts, co-authorship networks, and keyword co-occurrence analysis, are employed to identify significant patterns and emerging research themes.

The data was obtained from the Web of Science (WoS), recognized as the world's largest comprehensive academic information resource platform and is well-known for hosting the most prestigious publications and journals across disciplines (Vessuri et al. 2014). This platform offers access to multiple databases, enabling interdisciplinary studies and in-depth exploration of specialized sub-fields from an academic or scientific perspective (Drake, 2004). WoS provides ample data to support the construction of a comprehensive knowledge map in the domain of learning analytics.

In this study we used ‘learning analytics’ and ‘higher education’ as the search key words and ‘all year’ as the time period when searching the publications in the WoS database. The publications selected are published journal articles, early-access journal articles and book chapters.

For data analysis we utilized R Bibliometrix, which is a software package designed for bibliometric analysis, using the R programming language as its foundation. This open-source software package facilitates bibliometric studies of scientific literature by enabling users to import data from bibliographic databases into the R environment. Subsequently, users can leverage the statistical and visualization capabilities of R to analyze the imported data (Aria & Cuccurullo, 2017).

In order to generate visual representations of the processed data, VOSviewer software program was utilized. VOSviewer enables users to create maps of scientific literature by importing data from bibliographic databases. The software also offers cluster analysis capabilities, enabling the identification of groups of publications that share similar topics or other characteristics (Van Eck, & Waltman, 2010).

In order to address the second research aim, Gompertz and logistic growth curves are applied to predict the future trajectory of research on learning analytics in higher education. These mathematical models enable the estimation of the potential growth and saturation of research in this domain, providing insights into the trajectory and direction of future studies.

**Expected/Temporary Results**

The bibliometric analysis reveals the growth and evolution of learning analytics research in higher education over time and across countries. Key findings of this include identification of prolific authors, influential publications, and emerging research themes. The initial findings of this research revealed that Learning Analytics has garnered significant interest from the international community. Leading countries in the dissemination of learning analytics knowledge include the United States, Spain, and the United Kingdom. From the authorship and university affiliation perspectives, it was found that Gasevic has been the most influential author so far and Monash University hosts the most publications relevant to the field.

The findings of this study have significant implications for researchers, educators, and policymakers in the field of higher education. By identifying key research trends and influential authors, the study provides a comprehensive overview of the evolving landscape of learning analytics in higher education. Additionally, the application of Gompertz and Logistic growth curves enables the predictions of the number of studies published in the future, meaning that in which year the number of studies in the field would reach saturation. This outcome would help stakeholders to investigate emerging research areas and allocate resources effectively.

In conclusion, this research contributes to the existing body of knowledge by conducting a thorough bibliometric analysis of learning analytics in higher education and utilizing growth curve models to predict when the number of studies in the field would reach a saturation point, that is, when the field would lose attention of the researchers. The findings and implications of this study offer valuable insights for researchers, educators, and policymakers, facilitating evidence-based decision making and fostering advancements in the field of learning analytics in higher education.

**Keywords:** Learning analytics, higher education, bibliometric analysis, prediction

**References**

Aria, M., & Cuccurullo, C. (2017). Bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis. *Journal of informetrics*, *11*(4), 959-975.

Dawson, S., Joksimovic, S., Poquet, S. & Siemens, G. (2019). Increasing the Impact of Learning Analytics. In The 9th International Learning Analytics and Knowledge Conference (LAK19), March, 2019, Tempe, AZ, USA. ACM, New York, NY, USA. 10 pages. https://doi.org/10.1145/3303772.3303784

Drake, M. 2004. Encyclopedia of Library and Information Science. *Library Quarterly Information Community Policy 12* (4): 395–421.

Manyika, J., Chui, M., Brown, B., Bughin, J., Dobbs, R., Roxburgh, C., & Hung Byers, A. (2011). *Big data: The next frontier for innovation, competition, and productivity*. McKinsey Global Institute.

Phillips, T., & Ozogul, G. (2020). Learning analytics research in relation to educational technology: Capturing learning analytics contributions with bibliometric analysis. *TechTrends*, *64*(6), 878-886.

Van Eck, N., & Waltman, L. (2010). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics*, *84*(2), 523-538.

Vessuri, H., Guedon, J. C., & Cetto, A. M. (2014). Excellence or quality? Impact of the current competition regime on science and scientific publishing in Latin America and its implications for development. *Current Sociology*, *62*(5), 647–665.

# A Systematic Review of Using Metaverse Technologies in Education: Second Life As an Educational Tool

Esra İşgör Şimşek — Yalova Üniversitesi
Şehnaz Baltacı — Bursa Uludağ Üniversitesi

**Problem Statement**

In recent years, with the advancement and accessibility of metaverse technologies, their use has increased in many fields. The use of the Second Life as a Metaverse environment, especially in the education sector, has also increased the amount of research in this area. In this study, a systematic review of research in this area was conducted to observe the effects of the Second Life environment. This study aims to identify and summarize the current literature on the impact and strategies of Second Life as an educational tool in different educational settings in higher education. This systematic review formulated the research question based on the PICO strategy and the research questions were related to the population, intervention, comparison, and outcome model (PICO). In this review, the research questions were formulated:

- What are the potential impacts of using Second Life as an educational tool in different educational settings in higher education?
- What is the purpose of using Second Life as a tool for teaching and learning in higher education?
- What is the current status of research on the use of Second Life as an educational tool in higher education?

PICO Framework was used to identify articles from published peer-reviewed articles from November 2019 to May 2023 (after the Covid-19 pandemic) in the Web of Science, Scopus, and ERIC databases. The scope of the study consists of 24 academic studies including the keywords “second life” and “higher education” and "education" or "teaching" or "learning" in academic studies. The articles targeted learners in higher education and focused on Second Life as an educational tool for classes. The impact of this tool was measured in terms of positive and negative aspects. The primary purpose of this systematic review is to examine the impact of Second Life, which has been used as a Metaverse. By making a systematic analysis of related studies, it is determined potential impacts, the aims of the studies discussed in the research, and the current status of research on the use of Second Life as an educational tool in higher education. This systematic review provides a comprehensive overview of the current Second Life educational environment by summarizing the selected studies in terms of research questions. This review identifies gaps in the existing literature and suggests directions for future research in this area.

**Research Methods**

The content of this research is a systematic review of Second Life’s effect on education. A systematic review is a review of existing research using clear, traceable, and rigorous research methods (Gough et al. 2017, p. 4). Conducting a systematic review is a very fruitful exercise in any research project to get a solid overview of the relevant literature (Zawacki-Richter, et al., 2020, p. xii). In this scope, the aim of this research is to determine the impact of Second Life, which has been used as a Metaverse environment, to education. In order to report the study, the PRISMA Statement can be used to critically evaluate systematic review and meta-analysis studies (Moher et al., 2009) was used. The purpose of this statement is to help authors improve reporting of systematic reviews and meta-analyses (PRISMA, 2023).

The Web of Science (WoS), Scopus, and ERIC databases were used for this systematic review. Web of Science database by Clarivate contains more than 19,000 scientific records from many disciplines (Clarivate, 2023) and it focuses only on peer-reviewed international scientific articles in international journals. On the other hand, Scopus database which is owned by Elsevier, is another major international publisher. The last database used in this systematic review is ERIC which provides access to bibliographic references of literature in education and sources from 1964 to the present (ERIC, 2023). WoS and Scopus are considered the most important databases worldwide, as they summarize publications of importance and scientific relevance (Aksnes & Sivertsen, 2019). Moreover, they include all article types and index all authors, institutional addresses, and bibliographic references for each article (Mongeon and Paul-Hus, 2016). Another reason why these databases were selected is that they are considered the most relevant ones containing publications on educational technology (Lampropoulos et al., 2022; Mystakidis et al., 2022).

**Expected/Temporary Results**

The results showed that the research of the second life studies varied according to the research results about the topic of enhancement of skills and creativity, learning and engagement, subject-specific learning, language learning, perceived advantages of virtual reality, and transition to virtual teaching. The study suggests that to explore the possibilities of Second Life beyond the educational setting, examine the user experience and accessibility of Second Life from the perspective of different user groups to ensure inclusivity and usability, and conduct research in different countries to gain a broader understanding in diverse cultural and educational contexts. This systematic review included 24 empirical studies on the use of

Second Life in education and evaluated them in the context of research questions about effectiveness, purpose, and current status. Based on the data obtained from these studies, the results and suggestions are summarized as that: This research includes articles on education research fields can be systematically examined and studies related to higher education. ın this context, it is recommended to discover the possibilities of Second Life in many areas beyond the educational setting, to validate effectiveness in fields such as architecture, design, and business simulation, and assess transferability of learning outcomes to various fields. When evaluating from the participant's perspective, it is needed to examine the user experience and accessibility of Second Life for different user groups. Looking at the evaluated studies, 91.7% of the participants are students. Looking at the geographic distribution, it can be seen that most surveys are in the United States at 21% and Turkey at 17%. From this point of view, it is recommended that research should be conducted on Second Life in different countries. Looking at the publication years of the 24 papers that were the subject of the study, 9 is published in 2020, 8 is published in 2021, 6 is published in 2022, and 1 is published in 2023. It has seen a decline in the number of studies over the past two years and it is recommended to increase the studies in this calendar year.

**Keywords:** Second life, metaverse, higher education, systematic review, empirical research

**References**

Aksnes, D. W., & Sivertsen, G. (2019). A criteria-based assessment of the coverage of Scopus and Web of Science. *Journal of Data and Information Science*, *4*(1), 1-21.

Clarivate (2023). *Related Products*. Retrieved April 22, 2023 from https://clarivate.com/products/scientific-and-academic-research/research-discovery-and-workflow-solutions/webofscience-platform/#relatedproducts

Cooper, T. (2007). Nutrition game. In *Proceedings of the Second Life education workshop* (pp. 47-50).

ERIC (2023). *ERIC General.* Retrieved April 22, 2023 from https://eric.ed.gov/?faq

Gough, D., Thomas, J., & Oliver, S. (2017). *An introduction to systematic reviews*. An introduction to systematic reviews, 1-352.

Lampropoulos, G., Keramopoulos, E., Diamantaras, K., & Evangelidis, G. (2022). Augmented reality and gamification in education: A systematic literature review of research, applications, and empirical studies. *Applied Sciences*, *12*(13), 6809.

Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P. C., Ioannidis, J. P., ... & Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: explanation and elaboration. *Annals of internal medicine*, *151*(4), W-65.

Livingstone, D., & Kemp, J. (2007). Second Life Education Workshop at the Second Life Community Convention, San Francisco, August 20, 2006. *eLearn Mag.*, *2007*(3), 4.

Livingstone, D., Kemp, J., & Edgar, E. (2008). From multi-user virtual environment to 3D virtual learning environment. *ALT-J*, *16*(3), 139-150.

Martinez, L. M., Martinez, P., & Warkentin, G. (2007). A first experience on implementing a lecture on Second Life. In *Proceedings of the Second Life Education Workshop* (pp. 52-55).

McGowan, J., Sampson, M., Salzwedel, D. M., Cogo, E., Foerster, V., & Lefebvre, C. (2016). PRESS peer review of electronic search strategies: 2015 guideline statement. *Journal of clinical epidemiology*, *75*, 40-46.

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & PRISMA Group. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *Annals of internal medicine*, 151(4), 264-269.

Mongeon, P., & Paul-Hus, A. (2016). The journal coverage of Web of Science and Scopus: a comparative analysis. *Scientometrics*, *106*, 213-228.

Mystakidis, S. (2022). Metaverse. *Encyclopedia*, *2*(1), 486-497.

PRISMA (2023). *Who should use PRISMA?* Retrieved April 2, 2020 from http://www.prisma-statement.org/

Zawacki-Richter, O., Kerres, M., Bedenlier, S., Bond, M., & Buntins, K. (2020). *Systematic reviews in educational research: Methodology, perspectives and application* (p. 161). Springer Nature.

# Türkiye'de Eğitim Alanındaki Lisansüstü Tezlerde Yapılan Ölçek Geliştirme Çalışmalarının Ölçme Standartlarına Göre İncelenmesi

Özge Okul
Kocaeli Üniversitesi

**Problem Durumu**

Ölçme araçlarını, standart ölçme araçları ve standart olmayan ölçme araçları olarak ikiye ayırmak mümkündür (Yeşilyaprak, 2018). Standart ölçme araçları uzmanlar ya da ölçme kuruluşları tarafından test geliştirme süreçleri takip edilerek hazırlanır ve standart koşullar altında uygulanır. Eğitim alanında kullanılan psikolojik testler genellikle standart ölçme araçları olarak tanımlanmaktadır. Bu durumun iki ana gerekçesinden söz etmek mümkündür. İlk gerekçe testlerin uygulanması, puanlanması ve yorumlanmasının her aşamasındaki işlemlerin sabit oluşudur. Test aşamalarını standartlaştırmanın temel amacı testi uygulayan kişinin kontrolündeki tüm değişkenleri sabitlemeye çalışmaktır; böylece testi alan herkesin eşit şartlar altında alması planlanmaktadır. Test standardizasyonunda bahsedilen ikinci gerekçe ise test sonuçlarının değerlendirilmesi ile ilgilidir. Bu standartlar genellikle testin geliştirme sürecinde üretilen normlardır (Anastasi, 1976; Urbina, 2014).

Eğitim alanında kullanılan ölçme araçları birtakım psikometrik özellikleri taşımalıdır. Standart ölçme araçlarının sahip olması gereken en temel psikometrik özellikler güvenirlik ve geçerliktir (Anastasi, 1976; Turgut ve Baykul, 2019). Ölçme araçlarını bu bahsedilen psikometrik niteliklerine göre inceleyen çeşitli kuruluşlar mevcuttur. Benzer şekilde ölçme araçları için ölçme standartları belirleyen çeşitli kuruluşlar da bulunmaktadır. Bu ölçme standartlarını belirlemiş olan ve en çok bilinen kuruluş American Psychological Association (APA)'dır. APA çeşitli yıllarda bu standartları güncellemiş, son olarak 2014 yılında American Educational Research Association (AERA) ve National Council on Measurement in Education (NCME) ile birlikte testlerin karşılaması gerek bu standartları "Standards for Educational and Psychological Testing" adıyla yayınlamıştır. Belirlenen bu standartlar, testlerin geliştirme ve değerlendirme aşamalarında ölçütler belirlemektedir. APA, AERA ve NCME tarafından yayınlanan test standartları; geçerlik, güvenirlik ve test geliştirme standartlarından oluşmaktadır.

Amacına hizmet eden geçerli bir ölçme aracı geliştirmek önemli birçok hususu içinde barındıran zor bir süreçtir. Ancak belirlenmiş olan ölçme aracı geliştirme standartları, ölçme aracı geliştirme sürecinin pek çok aşamasında iyi bir rehber görevi görmektedir (Lane, Raymond ve Haladyna, 2006).

Türkiye'de yapılan ölçme araçlarının ölçme standartlarına göre incelenme çalışmaları incelendiğinde görüldüğü üzere geliştirilen ölçme araçlarının sayısı yıllar geçtikçe artmaktadır ve bu araçlar kullanılarak bireylerin bir üst öğrenim basamağına yönlendirilmesi, bu çalışmalar ışığında eğitim politikalarına yön verilmesi gibi ciddi kararlar verilmektedir. Verilen bu kararların isabetli olup olmadığını tartışabilmek için öncelikle uygulanan bu ölçme araçlarının geliştirilme süreçlerinin ve psikometrik niteliklerinin sorgulanması gereklidir. Bu araştırmanın problemini Türkiye'de lisansüstü tez kapsamında eğitim bilimleri alanında geliştirilmiş ölçme araçlarının APA, AERA ve NCME tarafından yayınlanmış ölçme standartlarına uygunluğunun incelenmesi oluşturmaktadır.

**Amaç**

Yapılacak çalışmanın amacı, incelenen yüksek lisans ve doktora tezlerinde geliştirilmiş ölçeklerin APA, AERA ve NCME tarafından belirlenmiş olan ölçme standartlarını ne düzeyde karşıladıklarını belirlemektir. Bu ana amaç doğrultusunda belirlenen alt amaçlar ise aşağıdaki gibidir:

1. İncelenen lisansüstü tezlerde geliştirilmiş ölçeklerin geçerlik ile ilgili standartları karşılama düzeyleri nasıldır?
2. İncelenen lisansüstü tezlerde geliştirilmiş ölçeklerin güvenirlik ile ilgili standartları karşılama düzeyleri nasıldır?
3. İncelenen lisansüstü tezlerde geliştirilmiş ölçeklerin test geliştirme ile ilgili standartları karşılama düzeyleri nasıldır?

**Yöntem**

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem ile verilerin toplanma ve çözümleme süreçleri yer alacaktır.

**Araştırma Modeli**

Bu araştırma nitel araştırma dâhilinde betimsel tarama çalışmasıdır. Nitel araştırma, ilişkilerin, etkinliklerin, durumların ya da materyallerin niteliğinin incelendiği çalışmalardır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011). Yıldırım (1999) ise nitel araştırmayı sosyal olguları bağlı oldukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı amaç edinen bir yaklaşım olarak tanımlamıştır.

Betimsel tarama modeli, var olan durumu ortaya koymak ya da mevcut koşulların karşılaştırılabileceği standartları belirlemek için belli bir zaman dahilindeki veri ile çalışmaktadır. Bu modelde olayların nedenini araştırmaktan çok olan durumu ortaya koyma çabası vardır (Cohen, Manion ve Morrison, 2005).

**Evren ve Örneklem**

Bu araştırmanın evrenini, Ulusal Tez Merkezi'nde yer alan, 2013-2023 yılları arasında yayınlanmış eğitim bilimleri alanında yüksek lisans ve doktora tezi kapsamında ölçme aracı geliştirme çalışmaları oluşturmaktadır. 2013-2023 yılları arasında Türkiye'de eğitim alanında 157 yüksek lisans, 35 doktora tezinde ölçek geliştirme çalışmaları yürütülmüştür.

Bu araştırmanın örneklemi belirlenirken tabakalı seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma örneklemi 54 tez çalışmasından oluşmaktadır. Tabakalı seçkisiz örnekleme kuralları doğrultusunda 35 adet ölçme aracı geliştirme çalışan doktora tezinden 10 adet, 157 adet ölçme aracı geliştirme çalışan yüksek lisans tezinden ise 44 adet tez araştırmaya dahil edilmiştir.

**Veri Toplama Araçları**

Ölçme araçlarının ölçme standartlarına göre incelenmesi amacıyla APA, AERA ve NCME'nin yayınladığı geçerlik, güvenirlik ve test geliştirme standartlarından yararlanılarak bir kontrol listesi oluşturulacaktır. Örneklemi oluşturan ölçme araçları, oluşturulacak olan bu kontrol listesi ile incelenecektir. APA, AERA ve NCME tarafından yayınlanmış olan ölçme standartları 26 adet geçerlik, 20 adet güvenirlik ve 26 adet test geliştirme standardı içermektedir (APA, AERA ve NCME, 2014). Oluşturulacak olan kontrol listesinde bu standartlar kullanılacaktır.

**Verilerin Çözümlenmesi**

Verilerin çözümlenmesinde doküman analizi tekniği kullanılacaktır. Doküman analizi, yazılı materyallerin titizlikle ve sistematik bir şekilde analiz edildiği bir nitel araştırma yöntemidir (Wach ve Ward, 2013). Doküman analizinde incelenen materyaller basılı ya da elektronik olabilmektedir ve bu dokümanlarda araştırmacının müdahalesi bulunmamaktadır (Bowen, 2009). Yapılması planlanan çalışmada incelemeye alınacak olan tezlerde yer alan ölçme aracı geliştirme çalışmalarının ölçme standartlarına uygunluğunun derinlemesine incelenmesi, var olan durumun tüm detaylarıyla ortaya koyulması ve yorumlanmasını içerdiğinden doküman analizi yöntemi kullanılacaktır. Doküman analizi sonucunda elde edilen veriler, yüzde ve frekans dağılımları kullanılarak sayısallaştırılacaktır. Verilerin güvenirlik kestirimi için puanlayıcı-içi güvenirliği hesaplanacaktır. Puanlayıcı-içi güvenirliği, aynı puanlayıcının farklı zamanlarda verdiği puanların birbiri ile tutarlılığını incelemektedir (Bilgen ve Doğan, 2017). Yapılması planlanan çalışmada puanlayıcı, ölçme araçlarını hazırlanacak olan kontrol listesine göre farklı zamanlarda puanlayacak ve iki ölçme arası korelasyon değeri incelenecektir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Yapılacak araştırma kapsamında Türkiye'de yüksek lisans ve doktora düzeyinde çalışılmış 54 adet ölçek geliştirme çalışması, APA, AERA ve NCME (2014) tarafından belirlenmiş olan ölçme standartlarına uygunluğu bakımından incelenecektir. Belirtilen ölçme standartları; geçerlik, güvenirlik ve test geliştirme olmak üzere üç başlık altında ele alınmaktadır.

Yapılacak araştırmanın amacı, incelenen yüksek lisans ve doktora tezlerine geliştirilmiş ölçeklerin APA, AERA ve NCME tarafından belirlenmiş olan ölçme standartlarını ne düzeyde karşıladıklarını belirlemektir. Bu ana amaç doğrultusunda belirlenen alt amaçlarda ise yüksek lisans ve doktora tezlerinde geliştirilmiş olan ölçek geliştirme çalışmalarının;

a) geçerlik,

b) güvenirlik,

c) test geliştirme ile ilgili standartları karşılama düzeyleri incelenecektir.

Ölçek geliştirme çalışmalarının geçerlik kanıtlarını sunuş biçimleri, geçerliği kanıtlamak amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizinin kullanılıp kullanılmadığı, geçerlik çalışması olarak yalnızca uzman görüşünün kanıt olarak sunulup sunulmadığı gibi geçerliğe ait çeşitli kanıtlar incelenecek ve raporlanacaktır.

Ölçek geliştirme çalışmalarının güvenirlik kestirimlerini raporlama biçimleri, ölçek geliştirme çalışmalarının güvenirlik analizlerinin yapılıp yapılmadığı, yapıldıysa hangi analizlerin daha sıklıkla kullanıldığı gibi güvenirlik kestirimlerine ait çeşitli bulgular incelenecek ve raporlanacaktır.

Ölçek geliştirme çalışmalarının ölçek geliştirme adımlarına ne düzeyde uygun bilgileri raporladığı, ölçeğin geliştirilme amacının raporlanıp raporlanmadığı, ölçek geliştirme çalışmasının bir parçası olan küçük bir grup üzerinde pilot uygulamasının yapılıp yapılmadığı gibi ölçek geliştirme ile ilgili çeşitli bulgular incelenecek ve raporlanacaktır.

**Anahtar Kelimeler**: Eğitim, ölçekler, standartlar, ölçek geliştirme, ölçme-değerlendirme

**Kaynakça**

Anastasi, A. (1976). *Psychological testing* (4. Baskı). Macmillan Company.

American Psycholocigal Assosiation, American Educational Reserach Association ve National Council on Measurement in Education (2014). *Standarts For Educational and Psychological Testing*. Washington: American Educational Research Association.

Bilgen, Ö. B. ve Doğan, N. (2017). Puanlayıcılar arası güvenirlik belirleme tekniklerinin karşılaştırılması. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 8(1), 63-78.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*.

Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2005). *Research methods in education* (6.Baskı). RoutledgeFalmer.

Fraenkel, J., Wallen, N. ve Hyun, H. (2011). *How to design and evaluate research in education* (8. Baskı). McGraw-Hill.

Lane, S., Raymond, M. R. ve Haladyna, T. M. (Eds.). (2006). *Handbook of test development* (pp. 3-18). Lawrence Erlbaum Associates.

Yeşilyaprak, B. (Ed.). (2018). *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı: Kuramdan uygulamaya* (9. Baskı). Pegem Akademi.

Urbina, S. (2014). *Essentials of psychological testing.* John Wiley & Sons.

Turgut, M.F. ve Baykul, Y. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (8. Baskı). Pegem Akademi.

Wach, E. ve Ward, R. (2013). Learning about qualitative document analysis.

Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112).

# İlkokul Düzeyinde Fen Bilimleri Eğitimi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

Mehmet Ürünibrahimoğlu
MEB

**Problem Durumu**

Aydınlanma Çağının başlamasıyla bilimsel araştırmalara artan ilgi Modern Çağda gereksinim haline dönüşmüştür. Bilimsel çalışmalara olan gereksinim arttıkça yükseköğretime olan talep de artmıştır. Bunun sonucunda küresel olarak üniversitelerde lisansüstü eğitime verilen önem artmıştır. Bunun sonucunda lisanüstü eğitim de belirli bir nitelik kazanmaya başlamıştır.

Dünyada lisansüstü eğitim alanında yaşanan gelişmelerden Türkiye'de etkilenmiştir. Bunun sonucunda Türkiye'de 1950'li yıllardan itibaren yükseköğretime olan ilgi ve talep artmıştır. Bu süreçte Türkiye'deki üniversitelerin sayısı artmıştır. 1959 yılında çıkarılan 7344 sayılı yasayla birlikte üniversitelerin bünyesinde kurulan akademik birimlere lisansüstü eğitim ve araştırma yapma görevi verilmiştir. 1981 yılında çıkarılan yasayla yüksek lisans, doktora, tıpta uzmanlık ve sanatta yeterlik eğitim alanında düzenlemeler yapılmıştır. 1992 ve 2006 yıllarında ise üniversite sayılarınn hızla artmasıyla birlikte yeni lisansüstü programları açılmıştır (Yazıcıoğlu ve Genç, 2021). Bu programlardan birisi de Temel Eğitim Bölümüne bağlı olarak açılan sınıf öğretmenliği lisanüstü programlarıdır.

Sınıf öğretmenliği lisanüstü programları multidisipliner programlardır. Bu yüzden bu program altında farklı disiplinlerde tezler yapılabilmektedir. Sınıf öğretmenliği lisanüstü programları altında yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri arasında fen bilimleri eğitimi de bulunmaktadır. Ayrıca ilkokul fen bilimleri eğitimi ile ilgili Eğitim Programları ve Öğretim, Özel Eğitim gibi programlar altında da tezler hazırlanabilmektedir. Bu programlar altındaki fen bilimleri eğitimi ile ilgili yapılan lisanüstü tezlerin incelenmesi önemlidir. Nitekim bu tezlerin detaylı olarak incelenmesi yapılan tezlerin niteliği hakkında önemli bilgiler verebilir. Bu bilgiler alandaki eksikliklerin giderilmesinde ve yapılacak yeni lisanüstü tezlerde araştırmacılara yol gösterebilir. Ayrıca alanyazın incelendiğinde ilkokul fen bilimleri eğitimi alanında yapılan tezleri inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda çalışmanın amacı ilkokul düzeyinde Türkiye'de fen bilimleri eğitimine yönelik yapılan lisansüstü tezleri incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada şu problemlere cevap aranmıştır:

1. İlkokul fen bilimleri eğitimi alanında yapılan lisanüstü tezler hangi yıllarda yapılmıştır?
2. İlkokul fen bilimleri eğitimi alanında yapılan lisanüstü tezler hangi üniversitelerde yapılmıştır?
3. İlkokul fen bilimleri eğitimi alanında yapılan lisanüstü tezlerin türleri nasıldır?
4. İlkokul fen bilimleri eğitimi alanında yapılan lisanüstü tezlerin danışmanları nasıldır?
5. İlkokul fen bilimleri eğitimi alanında yapılan lisanüstü tezlerin konuları nasıldır?
6. İlkokul fen bilimleri eğitimi alanında yapılan lisanüstü tezlerin yöntem bölümleri (araştırma yaklaşımı, araştırma deseni, örnekleme yöntemi, örneklem büyüklüğü, veri kaynağı, veri toplama aracı) nasıldır?
7. İlkokul fen bilimleri eğitimi alanında yapılan lisanüstü veri analizi (güvenirlik, geçerlik, normal dağılım) nasıldır?

**Yöntem**

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar detaylı olarak verilerin toplanmasını, soruların irdelenmesini ve verilerin ortaya konulmasını sağlayan bir araştırma yöntemidir (Bayyurt ve Seggie, 2017). Bu araştırmalarda gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemleri kullanılarak araştırma sorularına gerçekçi ve bütüncül cevaplar aranır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren basılı ve elektronik materyallerin analizini kapsayan bir dizi sistematik işlemlerden oluşur. Doküman incelemesi, veri çeşitliliğini sağlamak için diğer araştırma yöntemleriyle birlikte kullanıldığı gibi tek başına da nitel bir araştırma yöntemi olarak da kullanılabilir (Sönmez ve Özcan, 2020).

**Çalışma Dokümanı**

Bu çalışmada incelenecek tezler belirlenirken YÖK Ulusal Tez Merkezi'nin veri tabanı kullanılmıştır. Veri tabanında incelenecek tezler belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine araştırılmasına imkan verir. Ölçüt örnekleme ise önceden belirlenmiş ölçüt veya ölçütleri karşılayan bütün durumların araştırılmasıdır. Belirlenen ölçütler araştırmacı tarafından da oluşturulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada incelenecek olan tezler belirlenirken ölçüt olarak; tezlerin ilkokul düzeyinde, fen bilimleri eğitimi alanında ve iznli olması belirlenmiştir. Bu bağlamda çalışmada YÖK Ulusal Tez Merkezi'nin veri tabanında sözü edilen ölçütleri karşılayan 90 yüksek lisans ve doktora tezi araştırmada kullanılacak çalışma dokümanlarını oluşturmuştur.

**Veri Toplama Aracı**

Çalışmada incelenen tezler hakkında veri toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen Lisanüstü Tez İnceleme Formu kullanılmıştır. Form; Yıl, Tür, Üniversite, Konu, Araştırma Yaklaşımı, Araştırma Yöntemi, Örneklem, Örneklem Büyüklüğü, Veri Kaynağı, Veri Toplama Aracı, Güvenirlik, Geçerlik ve Normal Dağılım olmak üzere 13 başlıktan oluşmuştur.

**Verilerin Çözümlenmesi**

Çalışmada toplanan verilerin çözümlenmesinde nitel veri analizi yöntemlerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz yapılırken toplanan veriler, önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analizin amacı araştırma sonucunda ulaşılan bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde sunmaktır. Betimsel analizde önce tematik bir çerçeve oluşturulur. Sonra oluşturulan tematik çerçeveye göre veriler düzenlenir. Daha sonra düzenlenen verilerden yola çıkılarak bulgular tanımlanır. Betimsel analizin en son aşamasında ise araştırmacı tanımlanan bulguları yorumlar (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

- 1994-1998 arasında 1 (% 1,11) tez, 1999-2003 arasında hiçbir tez yayımlanmadığı, 2004-2008 arasında hiçbir tez yayımlanmadığı, 2009-2013 arasında 2 (% 2,22) tez, 2014-2018 yılları arasında 24 (% 26.66) tez, 2019-2023 yılları arasında 63 (% 70) tez yayımlandığı bulgusuna ulaşılmıştır.
- 24 (% 26,66) tezin danışmanının Prof. Dr., 33 (%36,66) tezin danışmanının Doç. Dr., 33 (%36,66) tezin danışmanının Dr. Öğretim Üyesi ünvanına sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.
- 23 (% 25,6) tezde öğretim yöntemleri ve teknikleri, 18 (% 20) tezde öğretim programları, 2 (% 2,2) tezde ölçek geliştirme, 21 (% 23,3) tezde öğretim uygulamaları, 8 (% 8,9) tezde ders kitabı inceleme, 7 (% 7,8) tezde diğer, 6 (% 6,7) tezde STEM, 2 (% 2,2) tezde Fen bilimleri dersinde teknoloji kullanımı, 1 (% 1,1) tezde özel eğitim gereksinimli öğrenciler, 2 (% 2,2) Fen bilimleri dersi başarısı konusunun çalışıldığı bulunmuştur.
- 19 (% 21,11) tezin nicel, 19 (% 21,11) tezin nitel, 22 (% 24,44) tezin karma araştırma yaklaşımı ile hazırlandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca 30 (% 33,33) tezde ise kullanılan araştırma yaklaşımının belirtilmediği bulgusuna ulaşılmıştır.
- Tezlerin;35'inde (% 38,9) deneysel, 15'inde tarama (%16,7), 6'sında (% 6,7) doküman incelemesi, 6'sında (% 6,7) durum çalışması, 6'sında (% 6,7) içiçe (gömülü), 4'ünde (% 4,4) eylem araştırması, 4'ünde (% 4,4) yakınsayan (paralel), 2'sinde (%2,2) fenomenoloji, 1'inde (%1,1) betimsel, 1'inde (%1,1) açımlayıcı (açıklayıcı), 1'inde (%1,1) diğer desenin kullanıldığı bulunmuştur. Bunun yanında tezlerin 9'unda (% 33,33) ise kullanılan desene ilişkin bilgi olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.
- 7 (% 7,3) tezde basit seçkisiz, 2 (% 2,1) tezde tabakalı, kolay ulaşılabilir 23 (% 24), 3 tezde (% 3,1) küme, 17 tezde (% 17,17) amaçlı, 7 (%7,3) tezde diğer, 1 (%1) tezde kartopu örnekleme yöntemlerinin kullanılmadığı bulunmuştur. Bunun yanında 26 (% 27,1) tezde örnekleme yöntemine ilişkin bilgi olmadığı ve 10 (% 10,1) tezde ise örneklem alınmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.
- 16 (%17,8) tezin 30 ve altı, 44 (% 48,9) tezin 31-100, 4 (% 4,4) tezin 101-200, 3 (% 3,3) tezin 201-300, 4 (% 4,4) tezin 301-500, 6 (% 6,7) tezin 501-1000, 3 (% 3,3) tezin 1001 ve üzeri aralığında örneklem büyüklüğüne sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca tezlerin 10'unda ise (% 11,1) örneklem kullanılmadığı ve bu tezlerin kuramsal olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.
- 78 (% 86,7) tezde güvenirliğe ilişkin yapılan çalışmalarla ilgili bilgi olduğu, 12 (% 13,3) tezde güvenirliğe ilişkin yapılan çalışmalarla ilgili bilgi olmadığı bulunmuştur.
- 55 (% 61,1) tezde geçerliğe ilişkin yapılan çalışmalarla ilgili bilgi olduğu, 35 (% 38,9) tezde geçerliğe ilişkin yapılan çalışmalarla ilgili bilgi olmadığı bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler**: İlkokul, lisansüstü eğitim, lisansüstü tezler, fen bilimleri eğitimi

**Kaynakça**

Açıkgöz S. N. (2021). *Fen Bilimleri Dersi Odaklı Öğrenci Sorumluluk Ölçeğinin Geliştirilmesi ve İlkokul Öğrencilerinin Sorumluluk Düzeylerinin Belirlenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırşehir: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.

Ada Ö. (2021). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimleri Balşarılarının Yordanması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kütahya: Kütahya Dumlupınar Üniversitesi

Alptekin İ. (2022). *Bilimsel Hikayelerle Desteklenen Fen Öğretiminin İlkokul Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırşehir: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.

Aracı N. (2019). *Bellek Destekleyici Stratejilerden Anahtar Sözcük Stratejisinin Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin İlkokul Fen Kavramlarını Öğrenmesine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Arık N. (2019). *İlkokul Dördüncü Sınıf Fen Bilimleri Dersinde Bilim Defteri Kullanılmasının Etkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Arici F. (2018). *İlkokul Üçüncü Sınıf Fen Bilimleri Dersinde Anoloji Kullanımının Öğrencilerin Kavramsal Anlama Oluşturma Becerisine Etkisinin Farklı Açılardan İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi.

Armağan B. (2015). *İlkokul Dördüncü Sınıf Fen Öğretiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamları: Bir Eylem Araştırması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

Arslandaş Y. (2019). *İlkokul Öğrencilerinin Okula Yönelik İyi Olma Hali ve Fen Başarıları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi.

Asal R. (2020). *Mühendislik Tasarımı Temelli Fen Öğretiminin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Yaratıcılık ve Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Aslan H. (2019). İlkokul Dördüncü Sınıf Fen Bilimleri Öğretim Programının ve Uygulamaların Öğrencilere Üst Düzey Düşünme Becerilerini Kazandırma Durumlarının İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi.

Altın-Zeybek Ulviye. (2022). *İlkokul 4. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Aydınlatma ve Ses Teknolojileri Ünitesinde STEM Uygulamalarının Akademik Başarıya Etkisinin Araştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Burdur: Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.

Bağçalı S. (2022). *' Astronomi ve Uzay Konularının' İlkokul Fen Bilimleri Ders Kitabındaki İçerik Sunumlarıyla İlgili Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Burdur: Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.

Balcı M. (2015). *Argümantasyon Tabanlı Fen Öğretiminin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinde Etkililiğinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi.

Başar T. (2016). *İlkokul 3. Sınıflar Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Bayyurt Y., & Seggie N. F. (2016). *Nitel Araştırma Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Bedir M. (2018). *İlkokul Üçüncü Sınıfarda Uygulanan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına Yönelik Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşlerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu: Kastamonu Üniversitesi.

# Türki Cumhuriyetlerden Türkiye'ye Yüksek Öğrenim Amacıyla Gelen Öğrencilerin Türkiye Deneyimlerinin İtici ve Çekici Etmenler Perspektifinden Analizi

Nihan Demirkasımoğlu
Hacettepe Üniversitesi

Hilal Büyükgöze
Hacettepe Üniversitesi

**Problem Durumu**

Dünya genelinde yükseköğretim programlarına yapılan öğrenci kayıtları uzun yıllardır artış eğilimi göstermektedir. Örneğin, 2009 yılında dünya genelinde herhangi bir yükseköğretim kurumunda öğrenim görmekte olan öğrenci sayısı 170 milyona yakın iken 2025 yılı itibariyle öğrenci sayısının yaklaşık 262 milyon olacağı tahmin edilmektedir. Artan ilgi ve talebe karşılık olarak farklı ülkeler arasında yükseköğretim kurumlarındaki öğrenci hareketliliği artmaktadır (Ergun ve Kondakci, 2021). Bu hareketliliğin büyük oranda uluslararası öğrenciler tarafından gerçekleştiği rapor edilmektedir.

Türkiye'de 1960 sonrasında uluslararası platformda farklı ülkeler ile ikili anlaşmalar çerçevesinde öğrencilere burslar sağlanmaya başlanmıştır. 1992 yılında ilk kez uygulanan 'Büyük Öğrenci Projesi' ile uluslararası öğrenci politikası sistematik hale getirilmiştir. 2000'li yıllardan sonra ise ülkenin ekonomik, politik ve sosyal alanlardaki politikalarının bir yansıması olarak özellikle de yükseköğretimde uluslararasılaşma girişimleri ve ilgili düzenlemelerde dikkat çekici düzeyde artış eğilimi gözlenmiştir. 2012 yılında uygulamaya konan 'Türkiye Bursları' düzenlemesi ile birlikte Türkiye, komşu ve özellikle de Türki Cumhuriyetler'den uluslararası öğrencilerin cazibe merkezi haline gelmiştir. Sonraki yıllarda ise bu uygulamanın da etkisiyle Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarını tercih eden öğrencileri sayıları katlanarak artmaya devam etmiştir (Caliskan ve Buyukgoze, 2022).

Dünyada ve Türkiye'de yükseköğretime olan talebin altında yatan etmenler oldukça benzerdir. Bu bağlamda, örneğin Mazzarol ve Soutar (2002), ülkeler arasındaki tarihe dayanan bağlar ve/ya sömürge geçmişi, uluslararası öğrencilerin ülke tercihlerinde belirleyici bir rol oynayabilmektedir. Öte yandan yazarlar, Asya ve Afrika kıtasında yer alan birçok ülkede yükseköğretime erişimin sınırlı olmasının özellikle 21. yüzyılda artış gösteren uluslararası öğrenci hareketliliğinin itici gücü olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin yükseköğretim amacıyla tercih ettikleri ülkeler arasındaki dil birliği, bilim ve teknoloji alanındaki gelişmişlik ve bu alandaki program çeşitliliği, coğrafi açıdan yakın olma durumu ve ev sahibi ülkenin ekonomik gelişmişliği de dikkate alınan faktörler arasında yer almaktadır (Jones, 2017; Kondakci, 2011).

Dünyadaki uluslararası öğrenci hareketliliğini anlamlandırmak üzere öğrencilerin perspektifinden itici ve çekici etmenleri kategorize etmeye yardımcı olan 'itme ve çekme kuramı' bütüncül bir bakış açısı geliştirmek üzere yardımcı olabilmektedir. Bu bağlamda, öğrencinin kendi ülkesinde gözlemlediği ya da deneyimlediği 'itici' etmenler, uluslararası eğitim alma tercihinde motive edici olabilmektedir. Bununla birlikte, ev sahibi ülkenin 'çekici' etmenleri ise ülkeleri uluslararası öğrenciler için cazip kılan özellik ve nitelikleri içermektedir (Mazzarol ve Soutar, 2002).

Bu araştırmanın kuramsal çerçevesi, uluslararası alanyazında öğrenci hareketliliğini kapsamlı şekilde incelemeye olanak tanıyan (örn. Gesing ve Glass, 2019; Mazzarol ve Soutar, 2002) itme-çekme faktörleri üzerine kurgulanmıştır. Araştırma kapsamında, Türkiye'ye Türki Cumhuriyetler'den gelen uluslararası öğrencilerin görüş ve deneyimlerine dayalı olarak;

(1) öğrencileri Türkiye'ye çeken faktörlerin anlaşılması ve böylelikle özel ve üstün yetenekleri ülkeye çekmek için ne gibi politikaların uygulanması ve/ya sürdürülmesi gerektiği,

(2) öğrencileri Türkiye'ye iten faktörlerin anlaşılması ve beyin göçü olarak nitelendirilebilecek olgunun anlaşılması,

(3) öğrenci deneyimleri üzerinden Türk Yükseköğretimi'nin sunduğu fırsat ve tehditleri analiz etmek mümkün olacaktır.

**Yöntem**

Mevcut araştırma, olgubilim (fenomenoloji) yaklaşımı çerçevesinde tasarlanmıştır. Olgubilim çalışmalarında katılımcıların belli bir olguyu (fenomen) tecrübe etmesi sonucunda oluşturduğu anlama odaklanılmaktadır (Creswell, 2012). Katılımcıların araştırma konusu fenomeni deneyimleri sonucunda nasıl anlamlar geliştirdiğini keşfetmek ve bu anlamlar arasındaki ortak noktaları daha derinden incelemek aracılığıyla bu araştırmada olgubilim deseni uygulanmıştır.

Araştırmada, Azerbaycan, Türkmenistan, Kırgızistan, Moğolistan, Doğu Türkistan ve KKTC olmak üzere altı farklı Türki Cumhuriyet'ten 12 katılımcı yer almıştır. Katılımcıların yaş aralığı 18 ile 39 arasında değişmektedir. Katılımcılardan 7si erkek, 5i kadındır. Bölüm açısından incelendiğinde ise eğitim, mühendislik, İslami bilimler, fizik, Fransız dili ve siyasal bilimler gibi farklı disiplinlerden katılımcılar yer almıştır. Ayrıca, lisans, yüksek lisans ve doktora düzeylerinde öğrenim görmekte olan ya da öğrenimini tamamlamış katılımcılar olduğu belirtilebilir.

Veri, yarı-yapılandırılmış sorular ile elde edilmiştir. Gönüllü katılım sağlanmıştır. Görüşmeler, çevrimiçi toplantı platformları (örn. Zoom) ile ya da yazılı olarak elde edilmiştir. Her bir görüşme öncelikle deşifre edilmiştir. Ardından, tüm görüşmeler birlikte ve ayrı ayrı birçok kez okunarak veri detaylıca incelenmiştir. Toplanan veri, tematik analiz yöntemi ile MAXQDA 20 sürümünde analiz edilmiştir. Güvenirliği ve transferedilebilirliği sağlamak için görüşme soruları ilgili alanyazına dayalı olarak geliştirilmiş ve sorular daha önce uluslararası öğrenciler ve/ya uluslararasılaşma konularında Türkiye bağlamında araştırmalar yapmış uzman araştırmacıların görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü aşamasından sonra sorulara ve yarı-yapılandırılmış görüşme formuna son hali verilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma kapsamında elde edilen veri, dört başlık altında temalandırılmıştır: (1) itici faktörler, (2) çekici faktörler, (3) Türkiye'deki öğrenim sürecinin değerlendirilmesi ve (4) kariyer planları ve anavatana dönme motivasyonu. İlk temadaki itici faktörler çoğunlukla eğitimin ücretli ve pahalı olması, diploma geçerliği sorunu, eğitim sistemine ilişkin memnuniyetsizlikler, iş olanaklarının sınırlılığı, lisansüstü program yetersizliği ve maaşların düşük olması gibi kategoriler yer almaktadır. İkinci tema olan çekici faktörler ise kültürel, ekonomik, akademik, kariyer ve diğer olmak üzere beş kategoride incelenmiştir. Akademik etmenler olarak diploma geçerliği, demokratik eğitim-öğretim ortamı, Türk okulunda öğrenim geçmişi ve program kabulünde Türk öğrencilerden avantajlı konumda olmak ifade edilmiştir. Kültürel etmenler arasında ise coğrafi ve kültürel yakınlık, anavatan ile Türkiye arasındaki ilişkiler ve ülkeye aşina olma yer almaktadır. Ekonomik etmenler arasında Türkiye'nin daha ucuz olması ve sunduğu burs olanakları bulunmaktadır. Kariyer kategorisinde ise istihdam olanakları, farklı bir mesleğe geçiş yapma imkanı, akademisyen olma imkanı, kariyerde yükselme olanakları ve iş bulmayı kolaylaştırma yer almıştır. Diğer kategorisi ise evlilik ve arkadaş tavsiyesi başlıklarından oluşmuştur.

Türkiye'deki öğrenim sürecinin değerlendirilmesi teması iki ana kategori altında incelenmiştir: öğretimin niteliği ve öğretim elemanı. Öğretimin niteliği kategorisinde; eğitim kalitesi, uygulamalı eğitim, akademik olanakların çeşitliliği, akademik kaynak zenginliği, uluslararası standartlarda eğitim sunulması, eğitimin ücretsiz olması, grup çalışmalarının zayıflığı, üniversitelerin prestiji, aktif öğrenme olanaklarının yetersizliği, öğrenci toplulukları ve eğitimin ezbere dayalı olması alt kategorileri bulunmaktadır. Öğretim elemanı kategorisinde ise ilgisiz olma, akademik yeterliliklerinin düşük olması, Türk öğrencilerle eşit muamele görme ve öğretim elemanlarının nitelikli olması alt kategorileri yer almıştır. Son tema olan kariyer planları içerisinde, akademisyen olmak ve anavatanına dönüp ülkesine hizmet etmek kategorileri yer almıştır. Araştırma sonuçlarının, uluslararası ve karşılaştırmalı eğitim araştırmacıları, aday uluslararası öğrenciler ve politikayapıcılar açısından yararlı olacağı değerlendirilmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: yükseköğretim, uluslararası öğrenci, Türki Cumhuriyetler, uluslararasılaşma, karşılaştırmalı ve uluslararası eğtim

**Kaynakça**

Caliskan, O., & Buyukgoze, H. (2022). The representation of international students: Student mobility from the Middle East to Turkey. In A. Hayes & S. Findlow (Eds.), *International student mobility to and from the Middle East: Theorizing public, institutional, and self-constructions of cross-border students* (pp. 74-95). Routledge.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research.* Pearson.

Ergun, A., & Kondakci, Y. (2021). The internationalisation of higher education and identity construction in Azerbaijan. *Europe-Asia Studies, 73*(7), 1330-1354.

Gesing, P., & Glass, C. (2019). STEM student mobility intentions post-graduation and the role of reverse push-pull factors. *International Journal of Educational Development, 65,* 227-236.

Jones, E. (2017). Problematising and reimagining the notion of 'international student experience'. *Studies in Higher Education, 42*(5), 933-943.

Kondakci, Y. (2011). Student mobility reviewed: Attraction and satisfaction of international students in Turkey. *Higher Education, 62,* 573-592.

Mazzarol, T., & Soutar, G. N. (2002). Push-pull factors influencing international student destination choice. *International Journal of Educational Management, 16*(2), 82-90.

# Identity Processes, Sense of Community, Hope, Empathy, Digital Literacy, Social Media Use and Well-Being of University Students in Turkey: the The Mediating Role of Participation

Gülşah Sevinç
Ankara Üniversitesi

Tülin Şener
Ankara Üniversitesi

**Problem Statement**

Psychological well-being and social well-being of university students play a pivotal role in their academic experiences and career paths. Well-being is also considered an ultimate goal in life with impacts on different realms. The current studies point to a significant relationship between well-being and a couple of psychological variables such as identity development processes (commitment making, exploration in-breadth, exploration in-depth, ruminative exploration, identification with commitment) (van Doeselaar, Klimstra, Denissen, Branje, & Meeus, 2018), sense of community (Stewart & Townley, 2020), hope (Parker et al., 2015), empathy (Vinayak & Judge, 2018), social empathy (Wang, Zhi, Yu, & Cheng, 2023), social media use (Bekalu, McCloud, & Viswanath, 2019) and digital literacy (Quintana, Cervantes, Sáez, & Isasi, 2018). The literature has concluded that making an identity commitment in life, having a higher level of sense of community, hope, empathy, social empathy and digital literacy is correlated to a higher level of well-being. As for social media use, there are varying findings. Some studies point to the fact that there is a positive correlation between social media use and well-being whereas some suggest that the more time spent on social media, the lower the well-being gets. Also, civic and political participation is a key correlate of well-being among emerging adults (Chan ve Mak, 2020). Considering the paucity of studies focusing on both the psychological and social well-being of emerging adults in Turkey, it is obvious that there is a need to determine the mediating role of civic and political participation between well-being (psychological and social) and the pscyhological variables mentioned above.

The purpose of this study is to determine whether the civic and political participation plays a mediating role between well-being and some psychological variables such as identity processes (commitment making, exploration in-depth, exploration in-breadth, ruminative exploration, identification with commitment), sense of community, hope, empathy, social empathy, digital literacy, social media use (time and frequency).

**Research Methods**

This study is a descriptive correlational research and the data used within the study was obtained through the survey method. 801 undergraduate students (467 female, 334 male) from different Turkish universities participated in the study. The ages of the students ranged between 18 and 24 (mean = 20.03, sd = 1.74).

A demographic information form, Civic and Political Participation Scale (Barrett & Zani, 2015; Enchikova et al., 2019), Social Well-being Scale (Keyes, 1998), Psychological Well-being Scale (Diener et al., 2010), Dimensions of Identity Development Scale (Luyckx et al., 2008), Digital Literacy Scale (Ng, 2012), Hope Scale (Snyder et. al., 1991), Basic Empathy Scale (Jolliffe & Farrington, 2006), Social Empathy Scale (Segal, Cimino, Gerdes, Harmon, & Wagaman, 2013), Sense of Community Scale (Chiessi, Cicognani, & Sonn 2010) as well as a social media use form prepared by the researchers were utilized. The Participation Scale was adapted into Turkish culture by the researchers of this study within the doctoral thesis of the first author. The data was collected online with Google Forms between January-October 2021.

In order to analyse data, Structural Equation Modelling was performed using LISREL 8.7. A path model was developed to test the model with the maximum likelihood estimation. First of all, the correlation between well-being and independent variables were tested and it was observed that the path coefficients between pschological well-being and some of the independent variables (identification with commitment and digital literacy) were not significant ($p>0.05$). Also, the path coefficients between social well-being and some of the independent variables (exploration in-depth, exploration in-breadth, identification with commitment, digital literacy) were not significant ($p>0.05$). Besides, fit indices of AGFI and NNFI were not acceptable either. Therefore, a new model was developed without these independent variables to see the mediating role of participation. Seeing that exploration in-breadth, ruminative exploration, exploration in-depth and empathy were not correlated with participation; identification with commitment and digital literacy were not correlated with psychological well-being; exploration in-breadth, identification with commitment, exploration in-depth and digitial literacy were not correlated with social well-being, a new equation model was created. At that stage, the correlation coefficients with and without the mediating variable (civic and political participation) between the independent variables (commitment making social empathy, hope, sense of community and social media use) and psychological and social well-being were obtained.

**Expected/Temporary Results**

The finding suggests that participation plays a mediating role between the independent variables included in the model (commitment making, social empathy, hope, sense of community and social media use), and the dependent variable

psychological and social well-being ($p<0.05$). The results showed acceptable model fit indices ($\chi 2/sd=2.19$, RMSEA=0.053, SRMR=0.057, AGFI=0.94, NNFI=0.96, CFI=0.98).

The findings of the study shows that commitment making is correlated with psychological and social well-being through the mediating role of civic and political participation, which is in line with studies (Crocetti, Jahromi, & Meeus, 2012; Nicotera, Brewer, Veeh, 2015) which stress the relationship between identity development, well-being and participation. This shows that university students who make a commitment in different life domains and who participate actively in the civic and political arena manifest a higher level of psychological and social well-being. Three closely related psychological variables, namely social empathy, hope and sense of community, are also linked to well-being through the mediation role participation- a finding conformant with many studies (Hylton, 2018; Pozzi, Marta, Marzana, Gozzoli, Ruggieri, 2014; Yıldırım & Arslan, 2020) underlining the mutual relationships. University students's social media use is also related to psychological and social well-being with the mediating role of participation. This finding highlights the role of participating in the civic and political activities in the close relationhip between university students' being active users of social media and their state of well-being, and conforms with many studies (Huang, 2017; Skoric, Zhu, Goh, & Pang, 2016). The experts working with university students can benefit from these findings in any attempt and program aimed at increasing the well-being of university students.

**Keywords:** Civic and political participation, well-being, identity processes, hope

**References**

Baron, R. M., Kenny, D. A. (1986). The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51(6),* 1173-1182.

Barrett, M., & Zani, B. (Eds.). (2015). *Political and civic engagement: multidisciplinary perspectives.* New York, NY: Routledge/Taylor & Francis Group.

Bekalu, M.A, McCloud, R.F., & Viswanath, K. (2019). Association of social media use with social well-being, positive mental health, and self-rated health: disentangling routine use from emotional connection to use. *Health Educaction Behaviour, 46(2),* 69-80.

Chan, R. C. H., & Mak, W. W. S. (2020). Empowerment for civic engagement and well-being in emerging adulthood: Evidence from cross-regional and cross-lagged analyses. *Social Science & Medicine, 244,* 1-10.

Chiessi, M., Cicognani, E., & Sonn, C. (2010). Assessing sense of community on adolescents: Validating the brief scale of Sense Of Community in adolescents (SOC-A). *Journal Of Community Psychology, 38,* 276–292.

Crocetti, E., Jahromi, P., & Meeus, W. (2012). Identity and civic engagement in adolescence. *Journal of Adolescence, 35,* 521-532.

Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S., Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: short scales to assess flourishing and positiveand negative feelings. *Social Indicators Research, 97,* 143-156. 10.1007/s11205-009-9493-y.

Enchikova, E., Neves, T., Mejias, S., Kalmus, V., Cicognani, E., & Ferreira, P. D. (2019). Civic and political participation of European youth: fair measurement in different cultural and social contexts. *Frontiers in Education, 4(10),* 1-14.

Huang, C. (2017). Time spent on social network sites and psychological well-being: ameta-analysis. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking, 20(6),* 346-354.

Hylton, M. E. (2018). The role of civic literacy and social empathy on rates of civic engagement among university students. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement, 22(1),* 87-106.

Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence, 29(4),* 589-611.

Keyes, C. L. M. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly, 61(2),* 121-140.

Kocaman, E. N. (2019). *Investigation of the Relationship between Hope and Psychological Well-Being in a Group of Adults in terms of Different Variables.* (Unpublished Master's Thesis). İstanbul, Sabahattin Zaim University.

Luyckx, K., Schwartz, S. J., Berzonsky, M. D., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Smits,

I. & Goossens, L. (2008). Capturing ruminative exploration: Extending the fourdimensional model of identity formation in late adolescence. *Journal of Research in Personality, 42(5),* 58–82.

# Erbilmişliğin Kadın Akademisyenlerin Kariyer Gelişimine Etkisi

Rozerin Yaşa
Süleyman Demirel Üniversitesi

Kadriye Begüm Doğruyol Aladak
Süleyman Demirel Üniversitesi

**Problem Durumu**

Kadın akademisyenler ile ilgili yapılan çalışmaların sayısı her geçen gün artmaktadır. Yapılan çalışmalar arasında, akademide cinsiyet eşitsizliği (Casad, Franks, Garasky, Kittleman, Roesler, Hall, & Petzel, 2021; Jacobs, 1996; Vincent-Lancrin, 2008) kadın akademisyenlerin karşılaştığı sorunlar (Bagilhole, 2007; Eslen-Ziya & Yildirim, 2022; Gabster, van Daalen, Dhatt, & Barry, 2020; Howe-Walsh & Turnbull, 2016), cam tavan sendromu (Cooper, 2019; Davis & Maldonado, 2015; Jackson & O'Callaghan, 2009) gibi konular öne çıkmaktadır. Akademide cinsiyet fark etmeksizin faaliyet göstermenin evrenselliği üzerine tartışmak, kadın akademisyenlerin çalışma ortamında cinsiyet kaynaklı ayrımcılığa maruz kalmaması adına önem taşımaktadır. Öte yandan; cinsiyet değişkeni akademik bir çalışmada anlamlı fark yaratan bir değişkenken; akademik çalışma ortamında da fark yaratması kaçınılmazdır. Özellikle akademide cinsiyet faktörünün rol oynamadığına inanmak ya da profesyonel akademik ortamda kadın-erkek arasında görünen ve görünmeyen duvarları yok saymak gerçekçi değildir.

Son yıllarda cinsiyet çalışmalarında erbilmişlik kavramı öne çıkmaktadır. Bu kavram ilk olarak Solnit'in (2008) web bloğunda yaşadığı bir olayı anlatmasıyla farkındalık kazanmıştır. Solnit (2014) kitabında yaşadığı olayı şu şekilde anlatmaktadır:

> *"…Arkadaşınızın yedi yaşındaki çocuğuna flüt çalmanın nasıl olduğunu sorarcasına 'Kitapların ne hakkında?' diye sordu. …Gölgelerin Nehri: Eadweard Muybridge… isimli kitabımdan bahsetmeye başladım. Muybridge'den bahsettikten hemen sonra sözümü kesti. "Ve bu yıl çıkan çok önemli Muybridge kitabını duydunuz mu?" (diye sordu)… Bana o çok önemli kitaptan (kendi kitabımdan) bahsediyordu…o kendini beğenmiş bakışla, gözleri kendi otoritesinin bulanık uzak ufkuna dikilmişti...Bay Çok Önemli, bilmem gereken bu kitap hakkında kendini beğenmiş bir şekilde konuşuyordu ki Sallie (arkadaşım), "Bu onun kitabı" demek için sözünü kesti…Sallie kitabı eline alıp üç ya da dört kez (benim için) "Bu onun kitabı" demesi gerekti…"*

Yukarıda yer alan durum incelendiğinde; bir kadının kendi yazdığı kitabının, bir erkek tarafından kendisine anlatıldığı görülmektedir. Bu olayda, kadın yazar karşı tarafa ilişkin gözlemini kendini beğenmiş olarak ifade etmektedir. "Erkekler kadınlara açıklar" (Men explain things to me) olarak farkındalık kazanan olgu, erbilmişlik (mansplaining) olarak kavramsallaştırılmıştır. Erbilmişlik en genel tanımıyla, birine bir şeyi patronluk taslayarak (patronising) ve küçümseyici bir şekilde açıklama eylemi olarak belirtilmektedir (Reagle, 2016). Diğer deyişle, erkeğin, bir kavramı, fikri veya konuyu bir kadına, doğruluğuna ve konuyla ilgili bilgisine bakılmaksızın, küçümseyici ve aşırı kendinden emin bir şekilde açıklaması olarak tanımlanmaktadır (Murphy, 2021). Alanyazın incelendiğinde, erbilmişlik kavramının sosyal medya analizi yapılarak çalışıldığı (Bridges, 2017; Koc-Michalska, Schiffrin, Lopez, Boulianne, & Bimber, 2021; Lutzsky, 2021), epistemik adaletsizlik merceğinden analiz edilerek erbilmişliğin ne olduğu ve zararlarının neler olduğunun belirlendiği (Dular, 2021), ilkokullarda erbilmişliğin genç versiyonunun araştırıldığı ve modern çalışma hayatında erbilmişlik kavramının doğasını, yaygınlığını ve bağıntılarını inceleyen karma yöntem çalışmasına (Koc-Michalska, vd., 2021) rastlanmıştır. Bu çalışmada, erbilmişliğin kadın akademisyenlerin kariyer gelişimine etkilerine ilişkin görüşleri incelenmiş, deneyimleri ortaya çıkarılmış ve erbilmişlik ile baş etme stratejilerinin neler olduğu araştırılmıştır.

**Amaç**

Çalışmanın amacı, erbilmişliğin kadın akademisyenlerin kariyer gelişimine etkilerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi, deneyimlerinin ortaya çıkarılması ve erbilmişlik ile baş etme stratejilerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Kadın akademisyenlerin kariyer gelişiminde erbilmişliğin etkileri nelerdir? Bu bağlamda ne tür sorunlarla karşılaşılmaktadır?
2. Kadın akademisyenlerin erbilmişlik ile baş etme stratejileri nelerdir?
3. Kadın akademisyenlerin erbilmişlik bağlamında karşılaştıkları sorunların çözümüne yönelik önerileri nelerdir?

**Önem**

Bu çalışma, erbilmilşliğin kadın akademisyenlerin kariyer gelişimine etkilerinin ve bu konudaki deneyimlerinin ortaya çıkarılması, bu bağlamda başvurdukları baş etme stratejilerinin neler olduğunun tespit edilmesi ve bu yöndeki sorunların giderilmesi, engellerin ortadan kaldırılmasına ilişkin görüş ve önerilerinin alınması, bir bakış açısı ve farkındalık oluşturması açısından önemlidir.

*Yöntem*

Çalışma, nitel araştırma olarak desenlenmiştir. Nitel araştırmada, bireylerin deneyimleri ile yapılandırılmış anlamların ortaya çıkarılması amaçlanır ve bu araştırmalarda araştırmacı, bir olgunun katılımcıların görüşlerine göre ne anlama geldiğini anlamaya çalışır (Merriam, 2013). Bu araştırmada, kadın akademisyenlerin erbilmişli kavramına ilişkin deneyimleri yoluyla bu kavrama ilişkin algılarını incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim (fenomenoloji) deseni benimsenmiştir. Olgubilim (fenomenoloji) deseninin kullanılmasının nedeni fenomenoloji çalışmalarında birden çok katılımcının bir olguyu veya deneyimledikleri bir kavramı anlamlandırma biçimlerini ortaya koyan bir desen olmasıdır (Creswell, 2014).

**Çalışma Grubu**

Araştırmada, çalışma grubu seçimi için amaçlı örnekleme yöntemi kapsamında ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde temel amaç önceden belirlenmiş bir dizi ölçütün belirlenerek bu ölçütlere sahip kişilere ulaşılmasıdır (Yıldım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada, çalışma grubunu oluşturacak kadın akademisyenlerin erbilmişliğe maruz kalma deneyimlerinin olması temel ölçüt olarak belirlenmiştir. Olgubilim araştırmalarında 5-25 katılımcı yeterli kabul edilmektedir (Creswell, 2014). Çalışma grubu 13 kadın akademisyenden oluşmaktadır. Kadın akademisyenler ile çevrimiçi ortamda her biri yaklaşık 50-60 dakika süren olan derinlemesine nitel görüşmeler yapılmıştır.

**Verilerin Toplanması**

Nitel veri toplama aracı olarak, bu çalışmayı yürüten araştırmacılar tarafından geliştirilen, yarı yapılandırılmış "Mansplaining/Erbilmişlik Görüşme Formu" hazırlanmıştır. İlgili alanyazın incelemesi sonucu oluşturulan görüşme formu, alan uzmanı 5 akademisyenin uzman görüşü doğrultusunda şekillendirilmiş ve forma son hali verilmiştir. Görüşme öncesinde her bir katılımcı görüşme sürecine ve çalışmanın amacına ilişkin bilgilendirilmiş, onayları ile birlikte görüşmeler kayıt altına alınmıştır.

**Verilerin Analizi**

İçerik analizi yöntemi tercih edilmiştir. İçerik analizinde veriler derinlemesine bir şekilde çözümlenmekte, kod ve kategorilerin elde edilmesi amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). İçerik analizinde veri analizi dört aşamada gerçekleştirilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016); ilk aşamada veri toplama sürecinde elde edilen döküm metninden kodlar elde edilecek ve veri setleri oluşturulacak, ikinci aşamada, kodlanan veriler kısa söz öbekleri ile veya sözcükler ile kategorileştirilecek, son olarak her bir kategori ilgili temalar altında düzenlenecektir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu çalışma, erbilmişliğin kadın akademisyenlerin kariyer gelişimine etkilerinin ve bu konudaki deneyimlerinin ortaya çıkarılması, bu bağlamda başvurdukları baş etme stratejilerinin neler olduğunun tespit edilmesi ve bu yöndeki sorunların giderilmesi, engellerin ortadan kaldırılmasına ilişkin görüş ve önerilerinin alınması, bir bakış açısı ve farkındalık oluşturması açısından önemli olup bu yöndeki sorunların giderilmesine ve kadın akademisyenlerin daha adil bir akademide kariyerlerini sürdürebilmelerine yönelik adımların atılması beklenmektedir. Araştırma, kadın akademisyenlerin iş yaşamlarında erkek meslektaşları ile birlikte eşit ve adil bir şekilde eğitim-öğretim, araştırma ve yönetim ile ilgili faaliyetlerini sürdürebilmeleri, cinsiyet eşitsizliği temelli ayrımcılığa maruz bırakılmamaları ve patriyarkanın hüküm sürmediği bir akademik ortamın oluşturulmasına yönelik kültürel, kurumsal, toplumsal ve yönetsel adımların atılması bakımından önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın bulgularının, akademide ve üniversitelerde toplumsal cinsiyet eşitsizliği, kadın hakları, erbilmişlik, feminist pedagoji, eleştirel pedagoji gibi alanlardaki çalışmalara yol göstereceği umulmaktadır: Erbilmişliğe ilişkin kuramsal ve kavramsal bilgi sunulması araştırmacıların ve uygulayıcıların dikkatini çekecek ve alanyazına katkı sağlayacaktır. Elde edilecek olan bulgular, araştırmacıların erbilmişlik konusuna olan ilgilerini artırarak bu konudaki akademik çalışmaların sayıca artmasına katkıda bulunacaktır.

Araştırma bulgularının, konuya ilişkin ulusal ve uluslararası farkındalığı artırması, kadın akademisyenlerin kariyer gelişimlerinde deneyimledikleri erbilmişlik davranışlarının neler olduğu, kariyerlerine etkileri ve bu sorunlar ile hangi stratejiler yoluyla baş ettiklerinin ortaya konması, bu yönde sunulan çözüm önerileri ile sorunun çözümüne yönelik gerekli adımların atılması beklenmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Erbilmişlik, kadın akademisyenler, kariyer gelişimi

**Kaynakça**

Bagilhole, B. (2007). Challenging women in the male academy: think about draining the swamp. In *Challenges and negotiations for women in higher education* (pp. 21-32). Springer, Dordrecht.

Bridges, J. (2017). Gendering metapragmatics in online discourse: "Mansplaining man gonna mansplain…". *Discourse, Context & Media, 20*, 94-102.

Casad, B. J., Franks, J. E., Garasky, C. E., Kittleman, M. M., Roesler, A. C., Hall, D. Y., & Petzel, Z. W. (2021). Gender inequality in academia: Problems and solutions for women faculty in STEM. Journal of neuroscience research, 99(1), 13-23.

Cooper, O. (2019). Where and what are the barriers to progression for female students and academics in UK Higher Education?. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, *23*(2-3), 93- 100.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Angeles: Sage Publications.

Dular, N. (2021). Mansplaining as epistemic injustice. *Feminist Philosophy Quarterly*, *7*(1).

Eslen-Ziya, H., & Yildirim, T. M. (2022). Perceptions of gendered-challenges in academia: How women academics see gender hierarchies as barriers to achievement. *Gender, Work & Organization*, *29*(1), 301-308.

Gabster, B. P., van Daalen, K., Dhatt, R., & Barry, M. (2020). Challenges for the female academic during the COVID-19 pandemic. *The Lancet*, *395*(10242), 1968-1970.

Jackson, J. F., & O'Callaghan, E. M. (2009). What do we know about glass ceiling effects? A taxonomy and critical review to inform higher education research. *Research in Higher Education*, *50*(5), 460-482.

Howe-Walsh, L., & Turnbull, S. (2016). Barriers to women leaders in academia: tales from science and technology. *Studies in Higher Education*, *41*(3), 415-428.

Jacobs, J. A. (1996). Gender inequality and higher education. *Annual review of sociology*, 153-185.

Koc-Michalska, K., Schiffrin, A., Lopez, A., Boulianne, S., & Bimber, B. (2021). From online political posting to mansplaining: The gender gap and social media in political discussion. *Social Science Computer Review*, *39*(2), 197-210.

Lutzky, U., & Lawson, R. (2019). Gender politics and discourses of# mansplaining,# manspreading, and# manterruption on Twitter. *Social Media+ Society*, *5*(3), 2056305119861807.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Trans). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Reagle, J. (2016). The obligation to know: From FAQ to Feminism 101. *New Media & Society*, *18*(5), 691-707.

Solnit, R. (2008). Men who explain things to me. Los Angeles Times. Retrived 29 November, 2022 from https://www.latimes.com/archives/la-xpm-2008-apr-13-op-solnit13-story.html

Solnit, R. (2014). *Men explain things to me*. Haymarket Books.

Yıldırım, A., & Simsek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (10 bs.). Ankara: Seçkin Yay.

# Türkiye'de İlkokul Düzeyinde Kullanılan Yaratıcı Drama Yöntemi Üzerine Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Analizi

Ela Kurnaz
MEB

**Problem Durumu**

Yaratıcı drama, odağına katılım sağlayanı yani öğreneni alır ve kurgulanan dünyadaki var olan gerçekleri kendisine bazı roller vererek hayata adapte eder. Bu şekilde katılım sağlayan kişi kendisini ve en yakın çevresini sade, doğal aynı zamanda aktif bir yöntemle bilir, tanır ve kendini gerçekleştirebilir (Adıgüzel, 2019, s. 38). Yaratıcı dramanın özünde anlık olaylar ve duygu akışına kapılmak söz konusudur. Böylece bireylerin daha özgür hareket etmeleri ile birlikte bunun yanında kendilerine ait düşünceleri ile başkalarının düşüncelerini sentez etme aşamaları da kolaylıkla sonuçlanabilmektedir (Ütkür, 2012, s.78). Bu kapsamda yaratıcı drama son dönemlerde derslerde kullanılması oldukça tavsiye edilen ve çıktılarının olumlu yönde seyrettiği etkili bir öğretim yöntemi olduğu söylenebilir. İlgili alan yazın incelendiğinde yaratıcı drama yönteminin derslerde aktif bir şekilde kullanılması ile birlikte yaratıcı dramanın eğitim-öğretim ögeleri ve süreçlerini kapsayan etkilerini araştıran birçok çalışma ortaya çıkmıştır. Yaratıcı drama farklı alan ve konularda da birçok çalışmaya dâhil olmuştur. Böylelikle yaratıcı drama alan yazınının zaman geçtikçe çeşitlendiğini söylemek mümkündür. Bu durumdan yola çıkılarak alan yazında geniş bir ağa sahip olan konular hakkında yapılan çalışmaların belirlenen zaman aralıklarındaki eğilimlerinin incelenmesi alan yazına katkı sunmakla birlikte gelecekteki çalışmalara yol gösterici olabilmektedir (Erdem, 2011, s. 143). Bu çalışmada ilkokul seviyesinde uygulanan yaratıcı drama yönteminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Böylece yapılan bu çalışma eğitim-öğretimde ilkokul seviyesinde uygulanan yaratıcı drama yönteminin alan yazındaki konumu ve kapsamını ortaya koymak ve bu alanda yapılabilecek çalışmalara yön göstermesi açısından önemli görülmektedir. Araştırmanın amacı ilkokulda yaratıcı drama alanında yapılmış lisansüstü çalışmalarının eğilimlerini ortaya çıkarmaktır. Yaratıcı drama, odağına katılım sağlayanı yani öğreneni alır ve kurgulanan dünyadaki var olan gerçekleri kendisine bazı roller vererek hayata adapte eder. Bu şekilde katılım sağlayan kişi kendisini ve en yakın çevresini sade, doğal aynı zamanda aktif bir yöntemle bilir, tanır ve kendini gerçekleştirebilir (Adıgüzel, 2019, s. 38). Yaratıcı dramanın özünde anlık olaylar ve duygu akışına kapılmak söz konusudur. 8 Böylece bireylerin daha özgür hareket etmeleri ile birlikte bunun yanında kendilerine ait düşünceleri ile başkalarının düşüncelerini sentez etme aşamaları da kolaylıkla sonuçlanabilmektedir (Ütkür, 2012, s.78). Bu kapsamda yaratıcı drama son dönemlerde derslerde kullanılması oldukça tavsiye edilen ve çıktılarının olumlu yönde seyrettiği etkili bir öğretim yöntemi olduğu söylenebilir. İlgili alan yazın incelendiğinde yaratıcı drama yönteminin derslerde aktif bir şekilde kullanılması ile birlikte yaratıcı dramanın eğitim-öğretim ögeleri ve süreçlerini kapsayan etkilerini araştıran birçok çalışma ortaya çıkmıştır. Yaratıcı drama farklı alan ve konularda da birçok çalışmaya dâhil olmuştur. Böylelikle yaratıcı drama alan yazınının zaman geçtikçe çeşitlendiğini söylemek mümkündür. Bu durumdan yola çıkılarak alan yazında geniş bir ağa sahip olan konular hakkında yapılan çalışmaların belirlenen zaman aralıklarındaki eğilimlerinin incelenmesi alan yazına katkı sunmakla birlikte gelecekteki çalışmalara yol gösterici olabilmektedir (Erdem, 2011, s. 143). Bu çalışmada ilkokul seviyesinde uygulanan yaratıcı drama yönteminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Böylece yapılan bu çalışma eğitim-öğretimde ilkokul seviyesinde uygulanan yaratıcı drama yönteminin alan yazındaki konumu ve kapsamını ortaya koymak ve bu alanda yapılabilecek çalışmalara yön göstermesi açısından önemli görülmektedir. Araştırmanın amacı ilkokulda yaratıcı drama alanında yapılmış lisansüstü çalışmalarının eğilimlerini ortaya çıkarmaktır.

**Yöntem**

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmaların tanımlanmasında genel bir izlenim, ilke ve kuralların buluştuğu ortak bir nokta yoktur. Nitel araştırmayı araştırmacı tarafından doğal olarak oluşum sağlamış olguların karmaşıklığını incelemesi ve değerlendirmesi şeklinde belirtmek mümkündür. Başka bir deyişle nitel araştırmalar insan ve grup hareketlerinin nedenlerini nasıllarını çözümlemeye dönük araştırma yöntemleridir. Bununla birlikte belirli konular ve temalar hakkında belirli amaçlara dayanan beklentilerin nedenleri ve nasılları hakkında analiz yapma imkânı sunar (Gürbüz ve Şahin, 2018, s. 409). Creswell (2007, s. 37) nitel araştırmalarda varsayımlara dayalı geniş bir bakış açısıyla teorik yaklaşımların oluşturduğu olgu ve durumların üzerinde çalışabilmek için veriler toplanır ve tümevarım yöntemi kullanılarak büyük resmin görülmesi amaçlanır. Analiz edilen veriler temalar, kategoriler ve modellemeler halinde sunulur. Çalışma sonunda yazılacak raporda olgu ve durumların geniş çaplı bir tanımlaması ve bu olgu veya durumlar hakkındaki yorum ve analizler yer almalıdır. Nitel araştırmalar gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi tekniklerin kullanıldığı olgu ve olayların doğal ortamlarındaki durumların gerçekçi ve bütüncül bir anlayışla biçimlendiği araştırma yöntemleridir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 37). Bu çalışmada nitel araştırma yönteminin kullanılmasıyla konu kapsamında olan araştırmaların derinlemesine analiz edilmesi ve yorumlanması amaçlanmıştır. Çalışmada araştırmalardan elde edilen veriler olgu ve durumlara göre şekillendirilerek grafik, tablo ve temalar halinde ortaya konulmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak doküman analizinden faydalanılmıştır. Araştırma kapsamında ilkokulda yaratıcı drama alanında yazılan 75 adet lisansüstü teze ulaşılmıştır. Bu lisansüstü tezler içerik analizi yöntemi ile analiz edilerek yorumlanmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Alan yazın tarama sonucu ulaşılan 75 lisansüstü tez, araştırmanın yılı, araştırmada kullanılan yöntem, desen/model, örneklem grubu-seçimi, çalışılan disiplin, tema, veri toplama aracı, veri analiz türü, sonuç, sorunlar ve öneriler ile belirlenen değişkenlere yönelik incelenmiştir. Araştırma bulgularından yola çıkılarak lisansüstü tezlerin türlerine göre en fazla yüksek lisans tezinin yazıldığı, doktora tezleri ile yüksek lisans tez sayıları arasında belirgin farkın olduğu, en fazla çalışmanın 2019 yılında yapıldığı görülmüştür. Çalışmalarda en fazla nicel araştırma yöntemleri tercih edilmiştir. Bu durumda en fazla kullanılan veri toplama aracı test olurken, en fazla veri analiz tekniği ise bağımsız gruplar t- testi olmuştur. En fazla çalışılan örneklem grubunun 4.sınıf seviyesindeki ilkokul öğrencilerinin olduğu tespit edilmiştir. Çalışmalarda en fazla beceri ve akademik başarı temaları ele alınmıştır. Çalışma sonuçlarında çalışılan temalar incelenmiş ve en fazla yaratıcı drama yönteminin akademik başarı ve beceri temaları üzerinde olumlu etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmalarda belirtilen sorunlar belirli başlıklar altında sınıflandırılmıştır. Sorunlar başlıklarından öğretmene dair sorunlar, eğitim-öğretim ortamına dair sorunlar, öğrenciye dair sorunlar ve eğitim öğretim süresine dair sorunlar öne çıkan sorunlar olarak görülmüştür. Çalışmalarda belirtilen öneriler de analiz edilerek belirli başlıklar altında toplanmıştır. En fazla öneri araştırmalara yönelik, hizmet içi ve öncesi eğitime yönelik ve öğretmenlere dair öneriler olmuştur. Araştırma dâhilinde araştırmacı tarafından yapılacak çalışmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler**: Yaratıcı drama, ilkokul, sınıf eğitimi, lisansüstü tez, doküman analizi

**Kaynakça**

Adıgüzel, Ö. (2019). Eğitimde yaratıcı drama. İstanbul: Yapı Kredi Sanat Yayıncılık.

Beaumont, N. (2020). School of education and social work multimodal language and learning: drama as eal/d pedagogy in the early primary classroom (Unpublished master dissertation). University of Sydney. https://oatd.org/ adresinden erişilmiştir.

Creswell, J. W. (2007). Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches. Thousand Oaks: Sage Publications.

Erdem, D. (2011). "Türkiye'de 2005–2006 Yılları Arasında Yayımlanan Eğitim Bilimleri Dergilerindeki Makalelerin Bazı Özellikler Açısından İncelenmesi", Betimsel bir analiz. Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 2(1), 140-147.

Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Hertzberg, M. L. (1999). How does educational drama enhance children's language and literacy development? (Unpublished Doctorate Dissertation). https://researchdirect. westernsydney. edu. au/ adresinden erişilmiştir.

Önder, A. (2010). Erken Çocukluk Eğitiminde Eğitici Drama. İstanbul: Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi.

Ütkür, N. (2012). Yaratıcı drama yönteminin hayat bilgisi derslerinde kullanılmasının öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisinin incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi'nden alınmıştır (Tez No: 377575).

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# Türkiye'de Eğitim Alanında Lisansüstü Düzeyde Yapılan Etnografik Çalışmaların Meta Analizi

Tuğba Coşkun
Ankara Üniversitesi

Ahmet Kaysılı
Ankara Üniversitesi

**Problem Durumu**

Etnografi, araştırmacının ortak kültüre sahip bir grubun kültürünü tanımladığı ve yorumladığı nitel bir araştırma desenidir (Creswell, 2021; Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu ortak kültür içerisinde kullanılan dil, inançlar ve öğrenilen modeller vardır (Creswell, 2021). Araştırılmak istenen konunun hedefindeki grubun kültürünü merak eden araştırmacı sahaya çıkmakta, grup ile zaman geçirmektedir. Araştırmacı, katılımcı gözlem yoluyla gruba dahil olma ve konu ile ilgili gözlem yapma, görüşmeler yoluyla gözlemlediklerini teyit etme ve detaylandırma şansı bulmaktadır. Konunun, daha önce fark edilmeyen boyutlarını fark edebilmekte ve bunları da araştırmasına dahil edebilmektedir. Böylece araştırılan konuya daha geniş bir pencereden bakabilme şansı yakalamaktadır. Etnografi bu özellikleri sebebiyle araştırmacıya çeşitli avantajlar sunmaktadır. Bunlarla birlikte etnografi desenini tercih etmek bazı zorlukları beraberinde getirmektedir. Araştırılmak istenen konunun gerektirdiği ve grup seçimini etkileyen bazı kriterler olabilmekte ve bu kriterleri sağlayan grupları bulmak araştırmacıyı zorlayabilmektedir. Grup belirlendikten sonra gruba dahil olma sürecinde de sorunlarla karşılaşılabilmektedir. Örneğin "kilit aktör" veya "anahtar katılımcı" olarak bilinen, araştırmacının gruba daha kolay girmesini sağlayacak bir katılımcı bulunması farklı nedenlerden ötürü zorlaşmaktadır (Macionis, 2009/2013). Bunların yanı sıra araştırmacı bir süre sonra dahil olduğu gruba fazlasıyla yakın hissedebilmekte ve bu da araştırma sürecini olumsuz etkileyebilmektedir. Bu durumun aksi bir şekilde, araştırmacı gruba yeterince dahil olamadığında ise veri toplama sürecinde zorluklar yaşanabilmektedir.

Etnografi, eğitim bilimleri alanında da kullanılan bir araştırma desenidir. Eğitim bilimlerinin alanına giren okul kültürü, sınıf kültürü, okul yönetimi, öğretmen deneyimleri gibi konular etnografi deseni ile araştırabilecek konular olarak görülmektedir. Bu sebeple araştırmacılar etnografi desenini kullanmakta, tezlerinde bu desen ile çalışmaktadırlar.

Etnografi deseni her geçen gün daha fazla araştırmacının dikkatini çekmekte fakat araştırmacılar zaman zaman araştıracakları konuyu bulmakta zorlanmaktadırlar. Bu noktada daha önce yapılan çalışmalara ve tezlere başvurulması gerekmektedir. Bu ise lisansüstü düzeyde yapılan etnografik çalışmaların analizi ile mümkündür. Böyle bir çalışma sonucunda araştırmacılar hem çalışabilecekleri konuları görebilecek hem de kendilerinden önce bu deseni kullanmış araştırmacıların göz önüne aldıkları kriterleri tespit edebileceklerdir. Alanyazın incelendiğinde, farklı alanlarda yapılan tezlerin incelendiği ve bunların meta analizlerinin yapıldığı, genel olarak nicel desenle meta analiz çalışmalarının bulunduğu fakat Türkiye'de eğitim bilimleri alanında etnografi deseni ile yapılmış lisansüstü çalışmaların meta analizinin yapılmadığı görülmüştür (Aytaç, 2021; Gürgür & Hasanoğlu Yazçayır, 2019; Dağyar & Kasalak, 2018; Kış, 2015; Günay, Kaya ve Aydın, 2014). Bu araştırmanın amacı, eğitim bilimleri alanında lisansüstü düzeyde yapılan etnografi çalışmalarının meta analizini yaparak, etnografi deseninin kullanıldığı çalışmaların durumunu ortaya koymaktır. Aynı zamanda etnografi çalışmak isteyen araştırmacıların, çalışabilecekleri konular hakkında fikir sahibi olmalarını sağlamaktır.

**Yöntem**

"Meta-analiz, belirli bir konu hakkında yapılmış benzer çalışmaların çeşitli yöntemler kullanılarak birleştirilip yeniden yorumlanması ve yeni sonuçlara ulaşılması sürecini ifade eder." (Bakioğlu & Göktaş, 2018). Meta analiz çalışmalarında belirlenen konuyla ilgili daha önce yapılmış çalışmalar incelenmekte, bu çalışmaların sonuçları ele alınmakta, çalışmaların birbirinden ayrılan yönleri tespit edilmekte ve çalışmalar arasında kıyaslamalar yapılmaktadır (Glass ve diğerleri, 2006, s. 430). Bu kıyaslamalar sonucunda belirlenen konu ile ilgili alan yazındaki durum ortaya çıkmakta, konunun o güne dek çalışılmamış yönleri keşfedilmekte ve konuyla ilgili genel bir değerlendirme yapma fırsatı doğmaktadır. Meta analiz yöntemi sıklıkla nicel desen ile yapılan araştırmalarda kullanılsa da nitel desen ile yapılan araştırmalarda da kullanılabilmektedir. Nitel araştırmalarda çalışılan konuların belirlenmesinde, araştırma kapsamında kullanılan yöntemlerin tespit edilmesinde, araştırma sonuçlarının karşılaştırılmasında ve yeniden analiz edilmesinde meta analizden faydalanılmaktadır. Bu çalışma kapsamında eğitim bilimleri alanında lisansüstü düzeyde etnografi yöntemi kullanılarak yapılan çalışmalar ele alınmış, bu çalışmalar çeşitli kriterler doğrultusunda incelenmiştir. Araştırma kapsamında öncelikli kriter çalışmaların lisansüstü düzeyde olmasıdır. Bu kritere ek olarak çalışmanın Türkiye'de yapılmış olması şartı da aranmıştır. Belirlenen kriterler doğrultusunda çalışmalar tespit edildikten sonra inceleme aşaması için çeşitli ek kriterler belirlenmiş, bu ek kriterler doğrultusunda Türkiye'de lisansüstü düzeyde etnografi deseni ile yapılan çalışmalar incelenmiştir. Çalışmaların incelenmesinde kullanılan kriterler şunlardır:

- Konunun Etnografiye Uygunluğu
- Sahada Kalınan Süre
- Katılımcı Sayısı

- Katılımcı Seçimi
- Veri Analiz Yöntemi

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Belirlenen kriterler doğrultusunda yapılan meta analiz sonucunda 45 çalışma incelenmiş, çalışmaların okul kültürü, sınıf kültürü, kendi kendine öğrenme, öğrencilerin sosyal sınıflarının ve arka planlarının eğitim ortamına yansımaları, öğretmen deneyimleri, okul dışı ortamların okul ortamına etkileri, öğrenci deneyimleri, eğitim ortamında kültürel çeşitlilik, kapsayıcı eğitim, oyun kültürü, akran kültürü, eğitim alırken çalışmak durumunda kalan öğrenciler, çok dillilik, göç olgusu ve eğitim, söylemin eğitim ortamındaki yeri, Neoliberal ideolojinin eğitim ortamına yansımaları, kültür aktarımı, eğitim ortamında dağıtımcı liderlik, feminizm ve eğitim, kültürel uyum, uzaktan eğitim ve yetişkin eğitimi başlıkları altında şekillendiği ve araştırmacıların son zamanlarda özellikle göç olgusu, kapsayıcı eğitim ve kültürel çeşitlilik konularına odaklandıkları görülmüştür. Bu konular kapsamında öğretmen ve öğrenci deneyimlerine odaklanılmış, katılımcı gözlem yoluyla sınıf ve okul kültürü, kültürel çeşitlilik kapsamında ele alınmıştır. Bazı araştırmacıların bu konular bağlamında eleştirel etnografi ile çalıştıkları görülmüştür. Araştırmacıların çoğunlukla katılımcı gözlem yöntemiyle, en az 29 gün, en çok ise 4 sene sahada bulundukları görülmektedir. Araştırmacılar sahada kaldıkları süre içerisinde en az 2, en fazla 277 kişi ile çalışmışlar ve bunlardan bazılarıyla ayrıca görüşmeler de gerçekleştirmişlerdir. Katılımcıların seçiminde genel olarak gönüllü katılım, amaçlı örneklem ve amaçlı örneklem türlerinden biri olan maksimum çeşitlilik yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacıların veri analiz yöntemi olarak çoğu zaman betimsel analiz ve içerik analizi yöntemlerini kullandıkları, bazı çalışmalarda ise nitel analiz programlarından (MAXQDA, ATLAS.ti 7) yararlandıkları görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler**: Etnografi, eğitim bilimleri, meta analiz, lisanüstü tezler

**Kaynakça**

Aytaç, T. (2021). Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitim Sorunlarına Bir Bakış: Bir Meta-Analiz Çalışması. *Milli Eğitim Dergisi, 50*(1), 173-193.

Bakioğlu A., Göktaş, E. (2018). Bir Eğitim Politikası Belirleme Yöntemi: Meta Analiz. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1-1*(2), 35-54.

Creswell, W. J. (2021). *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşıma Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni (3. Baskıdan Çeviri).* Siyasal Kitabevi.

Dağyar, M., Kasalak G. (2018). Eğitim Örgütlerinde Yaşanan Örgütsel Sinizmin Öncülleri ve Sonuçları Üzerine Bir Meta-Analiz Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33* (4), 967-986.

Glass, G. V., Green, J. L., Camilli, G., & Elmore, P. B. (2006). Meta-analysis: The quantitative synthesis of research findings. *Handbook of complementary methods in education research*, 427-438.

Günay, R., Kaya Y., Aydın, H. (2014). Çokkültürlü Eğitim Yaklaşımının Etlililik Düzeyi: Bir Meta-Analiz Çalışması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(4), 145-166.

Gürgür, H., Yazçayır H. G. (2019). Türkiye'de kaynaştırma eğitimine yönelik öğretmenlerin görüşlerine odaklanılmış lisansüstü eğitim tezlerinin sentezlenmesi: meta-etnografik bir çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education, 7*(2), 845-872.

Kış, A. (2015). Eğitim Paydaşlarının Tükenmişliğinde Cinsiyet Farklılığı: Bir Meta-Analiz Çalışması (Türkiye Örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 34*(2), 88-106.

Macionis, J. J. (2013). Sosyoloji (Vildan Akan, Çev. Ed.; 13. Basım). Nobel Akademik Yayıncılık. (13. Basım: 2009).

Yıldırım A., & Şimşek H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (12. Baskı).* Seçkin Yayıncılık.

# Biyoloji Öğrencilerinin Aile Motivasyonlarının Kişisel İnisiyatif Alma Becerileri Üzerine Etkisi

Sibel Demirer Yurdugül
MEB

**Problem Durumu**

Başlangıçtan itibaren çocuklarının eğitimine aktif olarak katılan ve evde teşvik edici bir öğrenme ortamı sağlayan aileler çocuklarının yeterlilik, kontrol, merak ve akademik konularda olumlu tutumlar geliştirmelerine yardımcı olabilir. Bireylerin yaşamında ailelerinin rolü tartışmasız bir gerçektir. Ailelerin inançları ve beklentileri de çocukların motivasyonunu güçlü bir şekilde etkiler niteliktedir. Örneğin, çocuklarının öğrenmesi için yüksek beklentileri olan, çocuklarının yeterliliğine inanan, onlara yeni deneyimler kazandıran, merakı, ısrarı ve problem çözmeyi teşvik eden aileler çocuklarının öğrenmeye yönelik motivasyon geliştirmelerine yardımcı olabilir. Hedef peşinde koşarken ortaya çıkan zorlukların üstesinden gelmesi, kendi kendine başlaması ve proaktif doğası ile karakterize edilen kişisel inisiyatif alma kavramı çevresel destekler, bilgi, beceri ve bilişsel yetenekler; kişilik değişkenleri ve yönelimleri; davranış ve performans ile ilişkili olmaktadır. Ailelerin çocuklarının başarılı olabileceğine ilişkin beklentilerinin ve çocuklarının üzerinde çalıştığı görevin değerine ilişkin tutumlarının çocukların motivasyonunu ve kişisel inisiyatif alma düzeylerini etkileyebileceği düşünülmektedir. Kişisel inisiyatif almanın kendi kendine başlayan yönü hedeflerin, bilgi toplamanın, planlamanın ve geri bildirim süreçlerinin aktif olduğunu, eylemlerin hedef odaklı ve hedefler tarafından yönlendirildiğini ifade etmektedir. Yeniden tanımlama süreci, ekstra rol hedefleri tanımlamayı mümkün kılar ve dolayısıyla hedefler kişisel inisiyatif alma için başlangıç noktasıdır. Aynı zamanda proaktif hedefler, insanların çalışmak için uzun vadeli bir yaklaşım benimsemeleri anlamına gelir. İnsanların amaçlarını korumak için hemen başarılı olmasalar bile kendi kendine başlayan belirli bir eylemle devam etmeye kendilerini ikna etmeleri gerekir. Her çocuğun hayatında önemli etkileri olan ailelerin etkisi ile öğrencilerin aile motivasyonunun kişisel inisiyatif alma becerilerine nasıl katkı sağlayabileceği araştırılması amaçlanmaktadır. Bu açıdan söz konusu çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı öğrencilerin aile motivasyonunun sağlanmasının kişisel inisiyatif alma becerilerine etkisini belirlemektir. Bu çalışma ile şu sorulara cevap aranmaktadır: (1) Ailelerin bireylerden beklentileri; (2) Ailelerin desteğini hissetme düzeyi; (3) Ailesinin mutlu olması için bireylerin yapmak istedikleri; (4) Ailelerine yardımcı olmanın ve katkı sağlamanın bireyleri mutlu etme düzeyi; (5) Öğrencilerin kişisel gelişimle ilgili beklentileri/ hayatındaki başarı hedefleri; (6) Öğrencilerin hayatlarında yaşanmasını istediği değişimler; (7) Öğrencilerin amaçlarına ulaşmak için planları incelenmektedir.

**Yöntem**

Araştırmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Veri kaynağı olarak; 2022-2023 yılında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Biyoloji bölümü lisans ve yüksek lisans öğrencilerine tek tek ulaşılarak anket soruları yöneltilmiş ve cevaplarını not etmeleri istenmiştir. Uzaktan eğitim sürecine bağlı olarak toplam 17 öğrenci (14 lisans ve 3 yüksek öğrencisi) dönüş yapmıştır. Katılımcılara dönüş sırasına göre K1, K2, …., K17 kodlaması yapılmıştır. Öğrencilere ait cevaplar ailelerin beklentilerine bağlı motivasyonda 5 kategori (başarı, kariyer, mezun olma, iş hayatı, duygusal faktörler) ve bireylerin aile desteğine bağlı motivasyonda eğitim, başarı, yaşam koşulları, iş hayatı, duygusal faktörler olmak üzere 5 kategori; kişisel inisiyatif almada başarı, kendini geliştirme, kariyer, eğitim, iş hayatı, hedeflere ulaşma, yaşam koşulları, gelecek kaygısını giderme olmak üzere 8 kategori ve alt kodlara ulaşılmıştır. Aile desteği ve aileye yardımcı olma temasındaki tüm kategori ve kodlar "olumlu" olarak değerlendirilmiştir. Bazı katılımcıların ifadelerinin birden fazla kod ile ilişkili olması nedeniyle birden fazla kategoride incelenen ifadeler bulunmaktadır ve frekanslar (f) buna göre hesaplanmıştır.

Frekans hesaplamaları sonucu aile beklentileri temasında başarı, kariyer, mezuniyet, iş ve duygusal faktörleri gerçekleştirme kategorileri oluşturulmuştur. Ailelerin mutlu olması için yapılabilecekleri ile ilgili öğrencilerin verdikleri cevaplar sonucu oluşturulan kategoriler başarı, eğitimine devam etme, meslek hayatına başlama, daha iyi yaşam koşullarına sahip olma ve duygusal faktörleri gerçekleştirme şeklindedir. Başarı kategorisinden en yüksek frekans (f) değerleri mutluluk, üstünlük, çaba gibi duygusal faktörlerin gerçekleştirilmesi kategorilerinde oluşmuştur.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu çalışmada öğrencilerin aile motivasyonunun sağlanmasının kişisel inisiyatif alma becerileri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Beklendiği gibi, sonuçta olumlu aile motivasyonunun öğrencilerin kişisel inisiyatif alma becerilerini etkilediği bulunmuştur. Daha yüksek aile motivasyonu, kişisel inisiyatif alma becerilerinin artmasına neden olmaktadır. Öğrencilerin aile motivasyonunda iki gelişim noktası ortaya çıkmıştır. Birincisi bireye ailesinin desteği ve ikincisi bireyin ailesine destek sağlamak için yapabilecekleridir. Eğitim hayatında aile motivasyonu öğrenme gereksinimleriyle ayrılmaz bir şekilde bağlantılıdır. Eğitim için olumlu bir motivasyonun ortaya çıkması öğrenci için davranışın ve merakın oluşmasında, ihtiyaçların, arzuların, iyi niyetlerin, hayallerin gerçekleşmesinde kilit faktördür (Abdulla, 2022). Öğrencinin teşvik, motivasyon ve yardım sağlayan diğer bireylerle işbirliği veya sosyal etkileşimi; öğrencinin tek başına veya başkalarıyla birlikte

öğrendiklerini denediği uygulamalar ve başarılarını paylaştığı ve destekleyici ilgililerden rehberlik ve onay istediği performans öğrencilerin hedeflerine ulaşmasında etkilidir (Morrow & Young, 1997). Aile motivasyonunun iş ve eğitim hayatında desteklenmesi ve değerlendirilmesi önemlidir.

Öğrencilerin aile motivasyonunda iki unsur ortaya çıkmaktadır. Bireye ailenin desteği, diğeri de bireyin ailesine desteği şeklindedir. Bireyin ailesine desteği ile ilgili görüşlerine yönelik "Ailenize yardımcı olmak ve katkı sağlamak sizi ne düzeyde mutlu eder?" sorusuna 13 katılımcı "en çok", sadece 4 katılımcı "çok" şeklinde yanıt vermiştir. Kendileri için değerli olan insanları desteklemek gibi önemli bir davranışa bağlayacakları anlam öğrencilerin aile motivasyonunu arttırmaktadır. Birey-aile ilişkilerinin bireylerin aile motivasyonlarının belirleyicisi olduğu görülmektedir. Öğrenciler aileleri için çalışmaya motive olduklarında uzun süreli ve çok çalışma istekleri güçlenebilmektedir. Bireye ailenin desteği ile ilgili görüşlerine yönelik "Ailenizin desteğini ne düzeyde hissediyorsunuz?" sorusuna 11 katılımcı "en çok" , 2 katılımcı "çok ve 4 katılımcı "orta" yanıtını vermiştir. Aile motivasyonunda önemli olan bir diğer unsur birey tarafından geçmişte yaşananlar ile gelecekte yaşanacak olanlar arasındaki ilişkinin nasıl algılandığıdır. Aileyi destekleyen çalışma ortamları oluşturmak ve sürdürmeye kararlı olmak önemlidir. Öğrencilere aile dostu programlar sunabilmek (Karatepe & Tekinkus, 2006) kişisel inisiyatif alma becerilerini de arttıracaktır. Aile bireyleri ile görüşme sıklığı veya yoğunluğu fazla olduğunda aile motivasyonu genellikle daha yüksek olması beklenmektedir.

Kendileri için değerli olan insanları desteklemek gibi önemli bir davranışa bağlayacakları anlam öğrencilerin aile motivasyonunu arttırmaktadır. Birey-aile ilişkilerinin bireylerin aile motivasyonlarının belirleyicisi olduğu görülmektedir. Öğrenciler aileleri için çalışmaya motive olduklarında uzun süreli ve çok çalışma istekleri güçlenebilmektedir. Aile motivasyonunda önemli olan bir diğer unsur birey tarafından geçmişte yaşananlar ile gelecekte yaşanacak olanlar arasındaki ilişkinin nasıl algılandığıdır. Aileyi destekleyen çalışma ortamları oluşturmak ve sürdürmeye kararlı olmak önemlidir.

**Anahtar Kelimeler**: Aile motivasyonu, kişisel inisiyatif alma, yükseköğretim

**Kaynakça**

Abdulla, S. (2022, March). The role of family in the formation of learning motivation for adolescents. In *Conference Zone* (pp. 286-288).

Bledow, R., & Frese, M. (2009). A situational judgment test of personal initiative and its relationship to performance. *Personnel Psychology*, *62*(2), 229-258.

Bindl, U. K., Parker, S. K., Totterdell, P., & Hagger-Johnson, G. (2012). Fuel of the self-starter: how mood relates to proactive goal regulation. *Journal of Applied Psychology*, *97*(1), 134.

Campos, F., Frese, M., Goldstein, M., Iacovone, L., Johnson, H. C., McKenzie, D., & Mensmann, M. (2017). Teaching personal initiative beats traditional training in boosting small business in West Africa. *Science*, *357*(6357), 1287-1290.

Chiaburu, D. S., & Carpenter, N. C. (2013). Employees' motivation for personal initiative. *Journal of Personnel Psychology*. 12(2).

Chiu, M. M., & Xihua, Z. (2008). Family and motivation effects on mathematics achievement: Analyses of students in 41 countries. *Learning and Instruction*, *18*(4), 321-336.

De Dreu, C. K., & Nauta, A. (2009). Self-interest and other-orientation in organizational behavior: implications for job performance, prosocial behavior, and personal initiative. *Journal of Applied Psychology*, *94*(4), 913.

Den Hartog, D. N., & Belschak, F. D. (2007). Personal initiative, commitment and affect at work. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, *80*(4), 601-622.

Fay, D., & Frese, M. (2000). Conservatives' Approach to Work: Less Prepared for Future Work Demands? 1. *Journal of Applied Social Psychology*, *30*(1), 171-195.

Fay, D., & Sonnentag, S. (2002). Rethinking the effects of stressors: a longitudinal study on personal initiative. *Journal of Occupational Health Psychology*, *7*(3), 221.

Frese, M., & Fay, D. (2001). 4. Personal initiative: An active performance concept for work in the 21st century. *Research in Organizational Behavior*, *23*, 133-187.

Frese, M., Fay, D., Hilburger, T., Leng, K., & Tag, A. (1997). The concept of personal initiative: Operationalization, reliability and validity in two German samples. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, *70*(2), 139-161.

Karatepe, O. M., & Tekinkus, M. (2006). The effects of work-family conflict, emotional exhaustion, and intrinsic motivation on job outcomes of front-line employees. *International Journal of Bank Marketing*.

Lisbona, A., Palaci, F., Salanova, M., & Frese, M. (2018). The effects of work engagement and self-efficacy on personal initiative and performance. *Psicothema*, *30*(1), 89-96.

Morrow, L. M., & Young, J. (1997). A family literacy program connecting school and home: Effects on attitude, motivation, and literacy achievement. *Journal of Educational Psychology*, *89*(4), 736.

# Çoklu Bağlamsal Okuma ve Bağlamsal Nitel Analiz Örneği: Tarafların Klinik Eğitim ve Sağlık Bakım Süreçlerine ve Bu Süreçlerin Yaşandığı Sisteme İlişkin Anlatıları

Merve Saraçoğlu
Marmara Üniversitesi

Sinem Yıldız İnanıcı
Marmara Üniversitesi

Mehmet Ali Gülpınar
Marmara Üniversitesi

**Problem Durumu**

Son yıllarda yaşanan paradigma düzeyindeki dönüşümle birlikte "sistem", karmaşıklık (complexity) teorisi bağlamında "kendi kendini düzenleyen karmaşık sosyal sistemler" olarak ele alınmaya başlanmıştır. Karşılıklı etkileşime ve dönüşüme açık olan "karmaşık sosyal sistemler" bağlam bağımlıdır1-3. Bağlamsallık perspektifinde bireylerin ve kurumların deneyimleri, kendi bağlamları (yerel, tarihsel, kültürel, kurumsal vs.) içinde karşılıklı etkileşim ve dönüşüm odağında değerlendirilir ve anlamlandırılır.

Sağlık sistemleri karmaşık sosyal sistemlerdir. Dolayısıyla sağlık sistemini içindeki deneyimleri anlamak karmaşıklık paradigması perspektifinden bakmayı ve bileşenler (alt sistemler, yapılar, düzenlemeler, aktörler, materyaller vs.) arasındaki karşılıklı ilişkileri süreç, bağlam ve sonuçlarıyla birlikte ele almayı gerektirir3,4. Bu çerçevede, birer karmaşık sosyal sistem örneği olarak klinik eğitim ve sağlık bakım süreçleri de hem kurumsal hem de ulusal sistemler bağlamında deneyimlenir. Toplumsal, kültürel, yerel ve kurumsal bağlamda bireylerin klinik eğitim ve iş süreçleri bu yoğun etkileşimsel sosyokültürel bağlam içinde anlam kazanır5.

Eğitim süreçleri dinamiktir ve aynı zamanda öğrenenlerin kendi anlam ve değer dünyalarını oluşturdukları düşünümsel (reflektif) gelişimsel süreçler olarak deneyimlenir. Kurumsal/klinik bağlam, yerel kültür, sosyokültürel ortam, klinik kültür, iş/eğitim ortamı iklimi, paydaşlar, ulusal ve kurumsal eğitim/sağlık hizmeti yaklaşımı, sağlık/eğitim sistemleri gibi çok boyutlu ve birbirini etkileyen yapılardan oluşur. Bu çerçevede, tarafların deneyimleri ve bu deneyimlere ilişkin anlatılarını kendi bağlamları içinde okumak, analiz etmek ve açıklama önerileri oluşturmak önemlidir.3,4,6

Klinik eğitim ve sağlık bakım süreçlerinde yaşanan deneyimlerin ne kadar bağlam bağımlı olduğu, süreçlerin her bir tarafın kendi özel bağlamında nasıl farklı deneyimlenebildiği ve deneyimin sonuçlarının/etkilerinin taraflar arasında ne kadar farklılaşabildiğini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma, bu açıdan literatüre önemli bir katkı sağlayacaktır.

Yukarda teorik çerçevesi belirlenen bu çalışmanın kavramsal çerçevesi şu şekilde oluşturulmuştur: kendi bağlamı içinde "karşılıklı etkileşim ve dönüşüm" ile yürüyen eğitim ve sağlık bakım süreçlerini, "bağlamsal eğitim", "bağlamsal sağlık süreçleri" kavramları temelinde ele almak ve nitel yöntemle elde edilen anlatıları "bağlamsal nitel analiz" ile değerlendirmek.

**Araştırmanın amacı:** Üniversite Eğitim Araştırma Hastanesi Genel Cerrahi Bölümünde tarafların klinik eğitim ve sağlık bakım deneyimlerine ilişkin anlatılarını, deneyimin içinde yaşandığı bağlam, süreç ve sonuçlarıyla birlikte analiz etmektir. Bu sunumda, bağlam sadece "ulusal ve kurumsal/klinik sistem" ile sınırlandırılmıştır.

Bu amaç doğrultusunda araştırma problemleri şunlardır.

- Klinik eğitim ve sağlık bakım süreçlerinde tarafların sisteme ilişkin deneyimleri ve anlatıları nelerdir?
- Taraflar sistem ile nasıl ve ne şekilde ilişkilenmektedirler?
- Bu farklı ilişkilenme şekillerinin ortaya çıkardığı sonuçlar, etkiler nelerdir?

**Yöntem**

Bu araştırma, *"Anlatıların dili üzerinden kliniği ve klinik eğitimi düşünmek: Anlatı analizi"* adlı tıp eğitimi doktora tezinin bir bileşenidir. Anlatı desenli, etnografik yöntemle tasarlanmıştır.7-9 Çalışma Doğu Anadolu Bölgesi'nde bir üniversite hastanesinin genel cerrahi kliniğinde yürütülmüş; nitel veri için katılımlı gözlem (6 ay) ve derinlemesine görüşme teknikleri kullanılmıştır. Burada sadece derinlemesine görüşmelerin analizleri paylaşılmıştır. Katılımcı grup, klinikte çalışan eğitici (5), cerrahi uzmanlık öğrencisi/asistan (5), tıp öğrencisi/intörn (15) ve hemşire (6) oluşturmaktadır (31).

Görüşme notları "çoklu/katmanlı okuma" ile analiz edilmiştir. Üç katman "Sosyal/duygusal/ilişkisel bağlam", "sisteme ilişkin bağlam" ve "metaforlar"dır ve burada "sisteme ilişkin bağlam" analizi paylaşılmıştır.

Literatürdeki tema analiz süreçleri dikkate alınarak bu çalışma için ***"Üç Aşamalı Bağlamsal Tema Analizi"*** oluşturulmuştur.7,10-12 İlk aşamada, iki araştırmacı (MS, SYİ) önce birbirinden bağımsız, sonra birlikte anlatıları analiz etmiş, kodları ve temaları bağlamlarıyla birlikte belirlemişlerdir. İkinci aşamada uzman görüşü alınarak (MAG), ilk analiz sonuçları

üzerinden araştırmanın kavramsal çerçevesi oluşturulmuştur. Üçüncü aşamada belirlenen kavramsal çerçeve üzerinden iki araştırmacı (MS, SYİ) verileri yeniden okumuş (doğrulama), kavramsal çerçeveye ve temalara son şekli verilmiştir.

***Bulgular:*** Analiz sonuçları "klinik sistem/yapı, işleyiş ve iş yükü", "klinik kültür/ortam", "ulusal/toplumsal ortam ve ekstra zorlayıcı durumlar" ve "baş etme/edememe yolları" olacak şekilde dört kategoride toparlanmıştır.

İlk kategoride öğrencilerde (asistanlar, intörnler), "sağlık hizmeti baskınlığı, klinik yoğunluk, hızlı sirkülasyon" ve "disiplinli/hiyerarşik işleyiş"; ek olarak, hemşirelerde "mesleğinin mevcut durumu/zorlukları", eğiticilerde "programlı olmayan işleyiş" temaları belirlenmiştir.

İkinci kategoride asistanlarda, "bölüme/bölüm başkanına ilişkin olumlu algı", "aile ilişkisi, özverili iş ortamı" ve "insani açıdan zorlayıcı/kırıcı/yıkıcı ortam"; hemşirelerde asistanlardaki ilk iki temanın dışında "ekip içi/meslekleraras algı/ilişkiler" ve "işe odaklı/teknik çalışma ortamı, zayıf sosyal ilişkiler"; eğiticilerde "aile ilişkisi, yerel motifler" ve intörnlerde "stresli/ yıkıcı ortam" temaları belirlenmiştir.

Üçüncü kategoride asistanlarda, "ulusal sağlık sistemi, performans sistemi" ve "bölgenin sağlık yükünü sırtlanma"; eğiticilerde, asistanlardaki birinci temanın yanında "kültürel/bölgesel özellikler, yapı, ilişki ve davranış kalıpları" temaları belirlenmiştir. Hemşirelerde çıkan iki tema, "hasta yakınları, geniş aile yapısı, aşiret" ve "sağlık çalışanlarının toplumdaki değişen algısı" olmuştur.

Dördüncü kategoride asistanlarda, "mekanikleşerek/duygusuzlaşarak işini yapma", "hızlı/ algoritmik çözümler" ve "rasyonalize etme, kabullenme"; hemşirelerde birinci temaya ek olarak "hızlı, kendi içinde, palyatif çözümler", "boyun eğme, kabullenme" ve "idare etme, yumuşatma"; eğiticilerde ise, "kabullenme, bırakma", "ara yollar/çözümler bulma" ve "kendi başına çözüm bulma/halletme" temaları belirlenmiştir.

Sisteme ilişkin bağlamsal deneyimlerinin sonuçları/etkileri her bir katılımcının kendi bağlamı içinde farklı olmuştur. Asistanlarda ve hemşirelerde "klinik yoğunluğa bağlı etkiler" daha öne çıkarken eğiticilerde, "bilimsel/eğitim boyutunun düşmesine bağlı etkiler"; intörnlerde, "bölüme ilişkin olumsuz duygular, ilginin azalması/soğuma" yönündeki etkilerin öne çıktığı görülmüştür.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Genel olarak analiz sonuçları, katılımcıların özellikle klinik yoğunluk, hızlı sirkülasyon ve hiyerarşik/disiplinli ortam üzerinden sisteme ilişkin baskın anlatıları olduğunu göstermiştir. Ortaya çıkan ana ve yan temalar, tarafların benzer deneyimi kendi bağlamlarında ne kadar farklı yaşayabildiklerini ortaya çıkarmıştır. Asistanlarda klinik yoğunluğa ait süreçler, daha çok, yoğun sağlık süreçlerini planlayamama ve bu durumun eğitim, araştırma ve bilimselliği zayıflatması şeklinde yaşanmaktadır. Hemşirelerde, yoğun iş yükü, yoğunluğu eritme, kendi içinde palyatif çözümler bulma ve sonuç olarak hastalarla ilişkilerin zayıflaması şeklinde deneyimlenmektedir. Eğiticilerde, iş yüküne bağlı eğitim ve bilimsel boyutun zayıflaması öne çıkmıştır. Eğiticiler, ekonomi odaklı sağlık sisteminin eğitim ve araştırmanın önüne geçtiğini vurgulamışlardır. Asistanlar, sağlık bakım hizmeti baskın sistemde kendilerinin görünmediklerini, emeklerinin yeterince takdir edilmediğini dile getirmişlerdir. Hiyerarşik/disiplinli ortam, asistanlar tarafından, zamanla klinik eğitimin bir gerekliliği olarak rasyonalize edilirken; hemşireler bu durumu, mesleklerinin değersizleştirilmesi olarak yaşamakta; intörnler ise hiyerarşik/disiplinli ortamı deneyimlemelerinin etkisi/sonucunda uzmanlık alanı seçimi tercihi olarak bu bölümden uzaklaşmaktadırlar.

Sonuç olarak deneyimin bağlamsal boyutu, tarafların deneyimleri kendince yaşamlarına, daha çok kendi bağlamlarına odaklanarak diğerlerinin yaşadıklarını yeterince görememelerine neden olabilmektedir. Bu durum, klinik eğitim, araştırma ve sağlık bakım süreçlerinin kendi bağlamları içinde planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesinin ne kadar önemli olduğuna; bağlamsal paradigma perspektifinde, tüm bu süreçlerin kendi bağlamları içinde ele alınmasının gerekliliğine işaret etmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Sağlık sistemi, klinik eğitim, eğitim ortamı/iklimi, etnografik yöntem, anlatı analizi

**Kaynakça**

1. Mennin S. Self-organisation, integration and curriculum in the complex world of medical education. Medical Education. 2010: 44: 20–30.
2. Schrewe B, Ellaway RH, Watling C, Bates J. The contextual curriculum: learning in the matrix, learning from the matrix. Academic Medicine. 2018;93(11):1645-51.
3. Gülpınar MA. In search of a new paradigm. Tıp Eğitimi Dünyası. 2021;20(60):82-10
4. Adam, T., & de Savigny, D. Systems thinking for strengthening health systems in LMICs: need for a paradigm shift. Health policy and planning. 2012: 27 (4), 1-3.
5. Gülpınar MA. On the job learning, clinical culture/climate and cerating confirmative learning climate. Journal of Medical Sciences J Med Educ-Special Topics. 2016;1(1):48-58.
6. Lipsitz L. A. Understanding health care as a complex system: the foundation for unintended consequences. JAMA. 2012: 308 (3), 243-244.

7. Creswell JW. Educational Research, planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research. Pearson Education. 2012; 4th ed. Boston/USA.

8. Goodson L, Vassar M. An overview of ethnography in healthcare and medical education research. J Educ Eval Health Prof. 2011; 8: 4.

9. Pope C. Conducting ethnography in medical settings. Medical Education 2005; 39: 1180–1187.

10. Srivastava P, Hopwood N. A practical iterative framework for qualitative data analysis. International Journal of Qualitative Methods. 2009; 8(1)

11. Creswell JW. Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches. SAGE Publications. 2013; 3rd ed. USA.

12. Ajjawi R, Higgs J. Using Hermeneutic phenomenology to investigate how experienced practitioners learn to communicate clinical reasoning. The Qualitative Report. 2007; 12 (4) 612-638.

# Araştırma Görevlilerinin Öğretim Elemanlarına Hissettikleri Öfkeye İlişkin Anlayışları: Fenomenografik Bir İnceleme

Gökhan Özaslan
Necmettin Erbakan Üniversitesi

Seda Karadeniz
Necmettin Erbakan Üniversitesi

Serkan Güner
Necmettin Erbakan Üniversitesi

**Problem Durumu**

Düşünce tarihine bakıldığında, öfke duygusunun değeri ya da değersizliğine yönelik birbirine taban tabana zıt bakış açılarının olduğunu söylemek mümkündür. Söz gelimi Aristoteles için mertlik meziyetinin işareti olan ölçülü öfke, Stoacılar için ise faydadan çok zarara neden olduğu için toptan yok edilmesi gereken bir duygudur (Srinivasan, 2017). Günümüzde de hem haksızlığı görmek ve bunu onaylamadığımızı göstermek için öfkenin dışında ve ondan farklı olarak zararlı etkileri olmayan alternatif yolların da var olduğu (Paytas, 2022) hem de öfkenin ahlaki sorumluluğun temel bileşenlerinden biri olduğu (Shoemaker, 2018) şeklinde yine birbiriyle çelişen bakış açılarının var olduğu görülmektedir.

Duygusal emek ve duygu düzenleme alanyazınlarına kısa bir bakış, duygu fenomeninin yüksek öğretimi de kapsayacak şekilde eğitim örgütlerinde pek çok araştırmaya konu olduğunu göstermektedir. Örnek vermek gerekirse, yakın tarihli iki araştırma, öğretim üyelerinin uymak için duygusal emek sarf ettikleri duygulanım kurallarının öfke benzeri karanlık duygularla başa çıkmayı da kapsadığını (Waldbuesser vd., 2021) ve yine öğretim üyelerinin, ifa etmekte oldukları öğretim görevinin duygusal gereklerinin, onların yüzeysel ve derin davranış göstermelerini kolaylaştırdığını ifade ettiklerini (Han vd., 2021) göstermektedir. Ne var ki bu konuları yüksek öğretim bağlamında ele alan araştırmaların tamamına yakınının konuya öğretim üyeleri düzeyinde yaklaştığı, araştırma görevlilerinin ise bir çalışan kesimi olarak bu araştırmalarda yer bulamadığı görülmektedir. Araştırma görevlisi pozisyonu, akademik kariyerin doktora sonrası diğer pozisyonlarına göre iş güvencesinin daha düşük düzeyde olduğu ve çalışanın, akademik ilerlemesinde muhatap olduğu diğer çalışanların yardımına ve olumlu tutumlarına daha fazla ihtiyaç duyduğu bir dönemdir (Özaslan ve Gürsel, 2011). Oysaki birden fazla alan araştırması, araştırma görevlilerinin "köle" metaforuyla betimlendiğini göstermektedir (Bayar ve Bayar, 2012; Erkuş ve Aslan, 2020; Yalçın vd., 2016; Yılmaz vd., 2015). Bazı örneklerde akademik kariyer süreci içerisinde on yılın üzerinde bir süreyi kapsayabilen bu dönemde araştırma görevlilerinin öfke duygularıyla boğuşarak duygusal emek sarf etmek zorunda kalacaklarını düşünmek, aşırı bir tahmin gibi görünmemektedir.

Yükseköğretim yönetimi alanyazınına bir bütün olarak bakıldığında, araştırma görevlilerinin bir çalışan grubu olarak, söz gelimi lisans öğrencileri ya da öğretim üyeleri kadar, araştırmalara konu edilmediklerini söylemek mümkündür. Oysaki bu dönem, araştırma görevlilerinin öğretim üyesi olmaya ilişkin gelecek planlarını etkileyen (Scott, 1999) ve hocalarıyla olan etkileşimlerinin de etkisiyle, akademik personelin ideal davranışına yönelik perspektiflerini de geliştirdikleri bir dönemdir. Söz konusu ideal davranış perspektifinin temellerine ilişkin sağlam bir bilgi birikiminin oluşturulabilmesi için araştırma görevlilerinin, akademik kariyerlerinin bu döneminde, hocalarına yönelik öfkelerine ilişkin anlayışlarının ortaya konması yerinde olacaktır. Böylesi bir mantık yürütmeyle giriştiğimiz bu fenomenografik araştırmanın amacı, bir dizi fark alanında çeşitlendirilmiş toplam on altı araştırma görevlisinden oluşan bir katılımcı grubunun, etkileşimde bulundukları öğretim elemanlarına karşı duydukları öfkeyi kaç farklı şekilde anlamlandırdıklarını ortaya koymaktır.

**Yöntem**

Marton (1988) fenomenografiyi "insanların çevrelerindeki dünyanın çeşitli yönlerini ve fenomenlerini deneyimledikleri, kavramsallaştırdıkları, algıladıkları ve anladıkları niteliksel olarak farklı yolların haritasını çıkarmaya yönelik bir araştırma yöntemi" olarak tanımlamıştır (s. 143). Bu araştırmada fenomenografi desenini esas aldık çünkü amacımız araştırma görevlilerinin öğretim elemanlarına yönelik öfkesinin yorumlardan bağımsız bir şekilde ne olduğunu ortaya koymak (birinci derece perspektif) değil; katılımcı araştırma görevlilerinin öğretim elemanlarına yönelik öfkelerini kaç farklı şekilde anladıklarını (ikinci derece perspektif) ortaya koymaktır. Birinci ve ikinci derece perspektifler arasındaki bu ayrım, gerçekliğin öznel bilgisini doğası gereği yararlı ve bilgilendirici olarak gören fenomenografinin (Marton, 1981) temel özelliklerinden biridir (Barnard vd., 1999).

Fenomenografik araştırmalarda katılımcıların fenomene ilişkin anlayışları, konsepsiyonlar diğer bir deyişle anlayış kategorileri ile ifade edilir. Bu kategoriler, araştırmacının, katılımcıların bir olguyu farklı anlama yollarına ilişkin kurgusunu yansıtır (Larsson ve Holmström, 2007). Fenomenografik araştırmalarda her ifade –kaç katılımcı tarafından dile getirildiğine bakılmaksızın– eşit değere sahip kabul edilir (Osteraker, 2002). Söz konusu kabule ilişkin bu yorum, fenomenografik

araştırmalarda neden frekanslara yer verilmediği ve hangi katılımcının hangi anlayış kategorisinde geçtiğinin raporlanmadığını anlamamızı sağlayabilir.

**Katılımcılar**

Araştırmamızda odaklandığımız, öğretim elemanlarına öfke fenomenine ilişkin mümkün olduğunca çok sayıda anlayışa ulaşabilmek için katılımcı araştırma görevlilerini bu duyguya ilişkin perspektiflerini etkileyebilecek iki önemli alan olduğunu düşündüğümüz bölüm ve cinsiyet değişkenlerinde çeşitlendirmek üzere, maksimum çeşitlilik örneklemesi yöntemiyle oluşturduk. Fenomenografi deseninde en az 10-15 arasında katılımcı sayısı yeterli görülmektedir (Trigwell, 2000). Bu araştırma için görüşmeci sayımızı (iki görüşmeci) göz önünde bulundurarak, katılımcı sayısını on altı olarak belirledik. Sonuç olarak, bu araştırmanın katılımcıları, bölüm (her biri farklı bir bölümden) ve cinsiyet (yedi kadın ve sekiz erkek) fark alanlarında çeşitlendirilmiş toplamda on beş araştırma görevlisidir.

**Fenomenografik Görüşme ve Analiz Süreçleri**

Veri toplama sürecine, etik kurul ve katılımcıların çalışmakta oldukları iki ayrı üniversiteden araştırma izinlerini aldıktan sonra başladık. Analiz öncesinde görüşmelerin yazıya geçirilmesini (her görüşmeci kendi yaptığı görüşmeleri) tamamladık. Bunun ardından üç araştırmacı birbirlerinden bağımsız olarak, MAXQDA programından yararlanarak veriler üzerinde fenomenografik analiz gerçekleştirdik. Bu süreçte, yapısal ve anlamlandırma boyutları üzerinde çalışarak, katılımcıların öğretim elemanlarına duydukları öfkeyi farklı anlama şekillerini yansıtan betimleme kategorilerini geliştirdik ve ardından iterasyon (sık sık ham verilere dönüp tekrar incelemek) yoluyla, betimleme kategorilerini karşılaştırmalı olarak inceledik ve bu süreçte yaptığımız düzeltmelerle anlam kategorilerine son şeklini verdik. Bunun ardından bireysel düzeydeki sonuçları birbirimizin sonuçlarıyla karşılaştırarak ortak bir sonuca ulaştık ve betimleme kategorileri (anlayışlar) arasında varlığını fark ettiğimiz hiyerarşik ilişkiyi birer çizim ile ortaya koyduk. Şu anda katılımcılarımızın bulgulara ilişkin değerlendirmelerini beklemekteyiz; onlardan gelen düzeltme taleplerine göre analizimizi son haline getireceğiz.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmamızın –henüz katılımcılar tarafından onaylanmamış– analiz sonuçlarımız, katılımcıların öğretim elemanlarına yönelik öfkelerini altı farklı şekilde anladıklarına işaret etmektedir:

1. **Haksızlığa maruz kaldığında hissettiği bir duygu.** Araştırmamızın tüm katılımcılarının sahip olduğu bu anlayış kategorisinde öfke, farklı görünümlerde de olsa, katılımcı tarafından net bir şekilde haksızlık olarak algılanan öğretim elemanı davranışları karşısında hissedilen bir duygudur.
2. **Çalışma performansını düşüren bir duygu.** Bu anlayışa sahip katılımcılar, hissettikleri öfkenin dikkat dağınıklığı, örgütsel bağlılıkta azalma ya da iş ortamında daha az zaman geçirme isteği gibi nedenlerle araştırma görevlisi olarak çalışma motivasyonlarını azalttığını dile getirerek, söz konusu duyguyu bu özelliği ile anlamaktadırlar.
3. **Kontrol altında tutması gereken bir duygu.** Bu anlayışa sahip olan katılımcılar için olası sonuçları göz önünde bulundurulduğunda öfke duygusu, kendilerini kaptırmak ya da sınır tanımadan dışa vurmak için hiç de uygun bir duygu değildir.
4. **Rahatsızlık veren bir duygu.** Bu anlayışa sahip katılımcılar için öfke duygusu, huzur kaçırma, sürekli gergin hissetme gibi etkileriyle yaşam kalitesini düşüren bir duygudur.
5. **Çözüm aramaya iten bir duygu.** Bu anlayışa sahip katılımcılar, öfke duygusuna neden olan durumları bir daha yaşamamak için akademik çalışmalarını hızlandırmak ya da sorun yaşadıkları öğretim elemanı ile iletişimlerini sınırlamak gibi farklı önlemler alma gereği duymaktadırlar.
6. **Deneyimler arttıkça dayanıklılık kazandığı bir duygu.** Bu anlayışa sahip olan katılımcılar, geçmişte yaşadıkları öfke deneyimlerini anlatırken, şimdiki zamanda aynı durumu bir daha yaşasalar, böyle hissetmeyeceklerini dile getirmekte, öğretim elemanına yönelik öfkeyi çalışma yaşamlarında deneyimlerinin artmasıyla daha az hisseder oldukları bir duygu olarak görmektedirler.

Önümüzdeki bir aylık süre içerisinde katılımcılardan gelen değerlendirmelere göre araştırma bulgularının son halini alması beklenmektedir. Bundan sonraki çabamız, bulguların ilgili alanyazın kapsamında tartışılması ve uygulama ve araştırma önerilerinin tüm araştırmacıların katkısıyla kaleme alınmasına yönelik olacaktır.

**Anahtar Kelimeler**: Araştırma görevlileri, öğretim elemanları, öfke, fenomenografi

**Kaynakça**

Bayar, S. A., & Bayar, V. (2012). Metaphoric Perceptions of Academicians and Students to the Concept of Research Assistants. *Journal of Policy Analysis in Education, 1*(1), 26-48.

Erkuş, Z. U., & Aslan, M. (2020). Who is a research assistant according to the metaphoric perceptions of academic staff of education faculty? *Journal of Advanced Education Studies, 2*(2), 173-193. DOI: 10.48166/ejaes.759588

Han, J., Yin, H., Yang, X., & Wang, F. (2021). Does Emotional Labor Matter for University Teaching? Examining the Antecedents and Consequences of University Teachers' Emotional Labor Strategies. *Frontiers in Psychology, 12*, 731099, doi: 10.3389/fpsyg.2021.731099

Larsson, J. & Holmström, I. (2007). Phenomenographic or phenomenological analysis: Does it matter? Examples from a study on anaesthesiologists' work. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being, 2*(1), 55-64.

Osteraker, M. (2002), "Phenomenography as a research method in management research", available at: http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10 .1.1.199.5234&rep=rep1 &type=pdf

Özaslan, G., ve Gürsel, M. (2011). *Araştırma görevlilerinin çalışma yaşamı kalitesi*. Aybil Basımevi.

Paytas, T. (2022). Aptness isn't enough: Why we ought to abandon anger. Ethical Theory and Moral Practice https://doi.org/10.1007/s10677-022-10317-5

Scott, S. C. (1999). A critical analysis of gender and the role of the research assistantship in development of higher education faculty. LSU Historical Dissertations and Theses. 6961. https://digitalcommons.lsu.edu/gradschool_disstheses/6961

Shoemaker, D. (2018). You oughta know: Defending angry blame. In: Cherry Myisha, & Owen, Flanagan (eds) *The Moral Psychology of Anger*. Rowman & Littlefeld, London.

Srinivasan, A. (2018). The aptness of anger. *The Journal of Political Philosophy*. *26*(2), 123-144. https://doi.org/10.1111/jopp.12130

Trigwell, K. (2000). A phenomenographic interview on phenomenography. In J.E. Bowden and E. Walsh (Eds.)., *Phenomenography* (pp. 62-82). RMIT Publishing.

Waldbuesser, C., Rubinsky, V., & Titsworth, S. (2021). Teacher emotional labor: Examining teacher feeling rules in the college classroom. *Communication Education, 70*(4), 384-401. https://doi.org/10.1080/03634523.2021.1936097

Yalçın, M., Özoğlu, E. A., & Dönmez, A. (2016). Metaphoric perceptions of academic staff about the concept of research assistant. *Education and Science, 41*(185), 19-32.

Yılmaz, F., Yılmaz, F., & Göçen, S. (2015). Prospective elementary teachers' perception of the research assistant: A metaphoric study. *Hasan Ali Yücel Journal of Education, 12*(23), 201-220.

# Türkiye'de Eğitim Bilimleri Lisansüstü Tez Özetlerinin Gündemi: Derlem Tabanlı İçerik Çözümlemesi (1993-2020)

Turan Temur
Anadolu Üniversitesi

**Problem Durumu**

Eğitim, eğitim bilim (leri) ile pedagoji kavramları alan yazında kimi zaman birbirlerinin yerine kimi zaman da benzer veya farklı kavramlar olarak ele alınmaktadır. Demirel (2003) *"eğitim bilim"* kavramına karşılık olarak *"pedagogics"* kullanırken; Mialaret (1999) eğitim bilimleri ifadesinin eğitim bilim kavramına göre kullanımının görece yeni olduğunu ve eğitim ile pedagojinin farkını vurgular. Mialaret'e göre eğitim, çocuk yetiştirme sanatına; pedagoji ise eğitim sırasında orataya çıkan olgu veya yasalara karşılık gelmektedir. Compayre (1886) ise temel pedagoji tarihi yazmanın eğitim tarihi yazmak anlamına gelemeyeceğini vurgulayarak pedagoji ile eğitimin mantık ve bilim, retorik ve belagat gibi birbirine benzeyen ancak farklı kavramlar olduğunu söyler.

Terminolojinin kullanımına yönelik çeşitli farklılıklar olsa da eğitim bilimlerinin; öğrenme, öğrenci, öğretmen, yöntem, eğitim yönetimi, öğretim programı, eğitim psikolojisi, özel eğitim ve rehberlik gibi bileşenler üzerinde bilimsel bilgi üreten, yöntem geliştiren ve politika üreten bir alan olduğu söylenebilir. Bu alanda yapılan çalışmalar genel olarak eğitim fakülteleri çatısı altında bulunan alanların lisansüstü programlarında eğitim bilimleri enstütüleri veya güncel olarak lisansüstü eğitim enstitüleri aracılığıyla yürütülmektedir. Bu aşamada ise eğitim bilimlerine yönelik ulusal ve uluslarası çalışmalar yürüten ve eğitim sisteminin son kademesi olan üniversiteler önemli bir rol oynamaktadır. Çünkü üniversiteler, öğrencilere meslek edindirme veya öğretim işlevinin yanında bilimsel araştırma faaliyetleri yaparak kamu yararına bilgi üreten özerk araştırma kurumlarıdır (Karadağ, 2009).

Üniversiteler; bilgiyi üreten, öğreten, sunan ve yayan kurumlar olarak tanımlanmaktadır. Bu kurumlar AR-GE faaliyetleri ile bilgiyi üretir, eğitim öğretim faaliyetleriyle bilginin öğretilmesini sağlar, topluma vereceği danışmanlıkla bilginin sunumunu yapar ve bilimsel yayınlar yaparak bilginin yayılmasına imkân verir (Günay, 2004). Türkiye'deki üniversitelerin bilginin yayılması işlevine yönelik olarak eğitim bilimleri alanında ortaya koydukları lisansüstü tezlerin incelenmesine yönelik farklı metot, yıl, alan, üniversite, tema gibi değişkenler üzerinden çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalarda lisansüstü tezlerin yöntemleri, örneklem çeşitliği, ölçme araçları ve nitelikleri, tez konusu, gözlemlenen hatalar, kullanılan istatistiki yöntemler gibi konular ele alınmıştır (Karadağ, 2009; Eskici & Çayak, 2017; Tavşancıl, ve diğerleri, 2010; Grimen, Kaya, & Bayrak, 2010;Yakar, Demir, & İğde, 2022; Saraçoğlu & Dursun, 2010).

Eğitim bilimleri alanında lisansüstü tez özetlerini derlem tabanlı olarak incelemeyi hedefleyen bu çalışmada, sayısallaştırılmış büyük bir veride eğitim bilimlerinin odak noktaları dilsel analiz yoluyla belirlenebilir mi araştırma sorusundan hareket edilmiştir. Araştırma kapsamında ele alınan yıl aralıkları (1993-2020), incelenen lisansüstü tez özetlerinin sayısı (30.515), eğitim bilimleri alanında yapılan çalışmalarda sıklıkla odaklanılan kavramların belirlenmesi, kavramların yıllara göre dağılımlarının incelenmesi eğitim bilimleri alanında gelinen noktanın betimlenmesi, alan yazın ve gelecekteki çalışmalar açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

**Yöntem**

Türkiye'de 1993-2020 yılları arasında yapılan lisansüstü tez özetlerini içerik, sıklık ve eş dizim oluşturan kavramlar açısında çözümlemeyi amaçlayan bu çalışma derlem tabanlı bir araştırmadır. Derlemler, sözcük kümelerinin dilsel analizi için kullanılan ve bir dil hakkında nitel ve nicel veri sağlayan araçlardır. Sinclair (1991) ve McEnery & Wilson (2001) derlemi, bir dili temsil etmek amacıyla belirli dilbilimsel ölçütlere göre bir araya getirilmiş metinler bütünü" olarak tanımlarken Leech (1992) sayısal ortamda toplanmış çok miktarda veri" olarak betimlemektedir. Tognini-Bonelli (2001) ise derlemlerin bir dili temsil yeteneğine sahip ve dilbilimsel analiz için kullanılan metinlerin kolleksiyonu olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla derlemle yapılan çalışmaların, derlem içindeki sözcükleri ve deyimleri temsil eden sayısal verilere dayanan nicel bir yaklaşımı (McEnery & Hardie, 2011) temsil ettiği söylenebilir.

**Eğitim Bilimleri Özet Derlemi**

Bu çalışmada, Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) Ulusal Tez Merkezi'nde bulunan ve eğitim bilimleri alanında yapılan lisansüstü tezlerinin özetlerinden oluşturulan özelleştirilmiş "Educational Sciences Abstracts" adlı derlem kullanılmıştır. Bu derlem 1980-2020 yılları arasındaki yüksek lisans ve doktora tezlerini kapsıyor olmasına karşın 80'li ve 90'lı yıllara ait verilerde yaşanan teknik sorunlar nedeniyle bu araştırmada1993-2020 yılları arasındaki özet metinler dikkate alınmıştır. Araştırmada kullanılan özet derlemi TS Corpus altında çalışan bir özel alt derlemdir. TS Corpus, Türkçe derlem oluşturmayı, doğal dil işleme araçları geliştirmeyi ve dilbilimsel veri kümelerini derlemeyi amaçlayan bağımsız bir projedir (Sezer, 2017; Sezer ve Sezer, 2013).

**Derlem üst bilgileri**

YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde bulunan lisansüstü tez özetlerinden oluşturan "Educational Sciences Abstracts" adlı derlemde toplam otuz bin beş yüz on beş (30.515) özet metin bulunmaktadır. Bu özet metinlerde bulunan toplam sözcük sayısı dokuz milyon iki yüz altmış dokuz bin üç yüz kırk sekizdir (9.269,348). Özet metinlerin yazımında ise iki yüz yirmi yedi bin iki yüz üç farklı sözcük kullanılmıştır (227.203). Derlemin type/token oranı ise 0.0245'tir. Bu oran, lisansüstü çalışmalardaki özet metinlerin tamamında (9.269,348) kullanılan sözcüklerin 227.203 sözcükten üretildiğini göstermektedir.

**Veri analizi**

Özet derleme ait verilerin analizinde sözcük türü, kök sözcük ile beklenen frekans, gözlemlenen frekans ve log-likelihood değerleri dikkate alınmıştır. Eş dizim oluşturan kavramların belirlenmesinde ise kavramların +/- 5 maksimum uzaklıkları dikkate alınmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmada elde edilen betimsel bulgulara göre Türkiye'de eğitim bilimleri alanındaki doktora çalışmalarının en sık yapıldığı üniversiteler sırasıyla Gazi (n=1811), Ankara (n=616), Marmara (n=509), Atatürk (n=385) ve Anadolu (n=366) üniversiteleri olurken; yüksek lisans çalışmalarının en sık yapıldığı üniversiteler ise Gazi (n=5811), Marmara (n=2112) Dokuz Eylül (n=1434), Ankara (n=1116) ve Necmettin Erbakan (n=977) üniversiteleridir. Eğitim bilimleri alanındaki özet metinlerde en sık kullanılan kavramlar sırasıyla araştırma, eğitim, öğrenci, öğretmen, sınıf, öğretim, elde, arasında, okul ve çalışma kavramları olmuştur. En sık kullanılan kavramların hangi kavramlarla eş dizim oluşturduğu incelenmiştir. Buna göre "araştırma" kavramıyla en sık eş dizim oluşturan ve log-likelihood değerlerine göre sıralandığında *"sonuç, nitel, yöntem, kullan (mak), nicel ve tarama"* kavramlarının olduğu görülmüştür. Bu bulgu, eğitim bilimleri alanında yapılan lisansüstü çalışmalarında nitel araştırma yöntemlerinin nicel araştırma yöntemlerinden daha fazla kullanıldığı şeklinde yorumlanabilir. "Eğitim" kavramıyla en sık eş dizim oluşturan ifadeler ise kurumlar (Millî eğitim, eğitim fakültesi, Gazi Eğitim), eğitim yılı, eğitim durumu, eğitim öncesi, özel eğitim, baba ve anne eğitim düzeyi, hizmet içi eğitim ve uzaktan eğitim olmuştur. "Öğrenci" kavramına yönelik yapılan analizlerde akademik, grup, kız, başarı, erkek, yetenekli, yazma, okuma ve matematik kavramlarının en sık eş dizim oluşturan kavramlar olduğu görülmüştür. Bu bulgu, eğitim bilimleri tez özetlerinde "öğrenci" kavramıyla en sık ele alınan kavramların öğrencilerin akademik başarıları veya düzeleri olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğrenciler arasında cinsiyete dayalı olarak en sık araştırılan kızlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. "Öğretmen" kavramına yönelik yapılan analizlerde ise öğretmen adayı, öğretmen görüşleri, öğretmen yetiştirme, öğretmen kılavuzu, fen öğretmeni ve öğretmen merkezli kavramlarının en sık eş dişim oluşturan ifadeler olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, öğretmen kavramının geçtiği özet metinlerde örneklem grubunun büyük oranda öğretmen adaylarından oluştuğu ve veri toplama sürecinde öğretmen görüşlerine dayalı formların sıklıkla kullanıldığı şeklinde yorumlanabilir.

**Anahtar Kelimeler**: Eğitim bilimleri, lisansüstü, derlem, eş dizim

**Kaynakça**

Compayre, G. (1886). *History of Pedagogy.* D. C. Heath & Company.

Demirel, Ö. (2003). *Eğitim Sözlüğü.* Pegem A Yayıncılık.

Eskici, M., & Çayak, S. (2017). Eğitim bilimleri anabilim dalında yapılan yüksek lisans tezlerine genel bir bakış. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 211-226.

Grimen, P., Kaya, M. F., & Bayrak, E. (2010). Türkçe Eğitimi alanında yaşanan sorunların lisansüstü tezlere dayalı olarak belirlenmesi. *9.Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu Bildiri Kitabı.* Elazığ: Fırat Üniversitesi.

Günay, D. (2004, May 27-29). Üniversitenin niteliği, akademik özgürlük ve üniversite özerkliği. *International Congress on Higher Education*.

Karadağ, E. (2009). Eğitim bilimleri alanında yapılmıs doktora tezlerinin tematik açıdan incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 75-87.

Leech, G. (1992). Corpora and theories of linguistic performance. In J. Startvik, *Directions in corpus linguistics* (pp. 105-122). Berlin: Mouton de Gruyter.

McEnery, T., & Wilson, A. (2001). *Corpus linguistics.* Edinburgh: Edinburgh UniversityPress.

Mialaret, G. (1999). Eğitim bilimlerinin epistemolojik ve metodolojik temelleri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences, 32*(1). doi:10.1501/Egifak_0000001167

Saraçoğlu, A., & Dursun, F. (2010). Türkiye'deki eğitim programları ve öğretimi alanındaki lisansüstü tezlerinin incelenmesi. *Birinci Ulusal Eğitim Programları ve Öğretimi Kongresi Bildiri Kitapçığı.* Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi.

Sezer, T. (2017). TS Corpus Project: an online Turkish dictionary and TS DIY corpus. *European Journal of Language and Literature, 9*(1), 18-24.

Sezer, T., & Sezer, B. (2013). TS Corpus: herkes için Türkçe derlem. [Turkish Corpus for all]. *27th National Linguistics Conference.* (pp. 217-225). Antalya, Kemer: Hacettepe University, English Linguistics Department.

Sinclair, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation.* USA: Oxford University Press.

Tavşancıl, E., Çokluk, Ö., Gözen Çıtak, G., Kezer, F., Yalçın Yıldırım, Ö., Bilican, S., . . . Özmen, D. T. (2010). *Eğitim bilimleri enstitülerinde tamamlanmış lisansüstü tezlerin incelenmesi (2000-2008).* Ankara Üniversitesi.

Tognini-Bonelli, E. (2001). *Corpus linguistics at work.* The Netherlands: John Benjamins Publishing.

Yakar, L., Demir, H., & İğde, H. (2022). Eğitim bilimleri alanında 2005-2020 yılları arasında yürütülen lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 12*(1), 294-321.

# Farklı Usullerle Atanan Araştırma Üniversiteleri Rektörlerinin Akademik Başarılarının İncelenmesi

Nihan Demirkasımoğlu
Hacettepe Üniversitesi

Pelin Taşkın
Ankara Üniversitesi

**Problem Durumu**

Türkiye'nin yükseköğrenime kayıtlı öğrenci sayısı yaklaşık yedi milyondur ve bu öğrenci sayısı ile Avrupa ülkeleri arasındaki sıralamada oldukça yüksektedir. Öte yandan, bu üniversitelerin hiçbiri küresel üniversite sıralama sistemlerinde ilk 500 içinde yer almamakta ve Türk üniversitelerinin bazıları son 5 yıldır sıralamalarını korumak için mücadele etmektedirler (Karadağ, 2021). Türkiye'de yükseköğretim kurumları arasında koordinasyonun ve kurumlar arası standartlaşmanın sağlanması amacıyla 1981 yılında 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu yürürlüğe kondu ve Türkiye'nin yükseköğrenim sisteminin yeniden yapılandırılması yoluna gidilmiştir. YÖK kanunu ve 1982 Anayasası hükümleri uyarınca rektör atamalarında şu usûller izlenmiştir: Üniversite öğretim üyeleri seçim yaparak altı rektör adayı belirlemekteydiler, ardından bu altı adaydan üçü Yükseköğretim Kurulu tarafından seçilip Cumhurbaşkanına sunulmaktaydı. Son olarak Cumhurbaşkanı kendisine sunulan bu üç adaydan birini rektör olarak atamaktaydı. Bu usûl Türkiye'de 1 Temmuz 1992'den 3 Ekim 2016 tarihine kadar 24 yıl boyunca uygulanmıştır. Fakat bu usûl Yükseköğretim Kanununun 13'üncü maddesinde 3 Ekim 2016 tarih ve 767 sayılı Olağanüstü Hâl Kanun Hükmünde Kararnamesiyle yapılan değişiklikle sona ermiştir. Belirtilen değişiklikle öğretim üyelerinin altı aday seçmesine son verilmiştir. Son olarak, 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununun 13'üncü maddesinde 2 Temmuz 2018 tarih ve 703 sayılı Kanun Hükmünde Kararnameyle değişiklik yapılmıştır ve rektör atamada YÖK'ün aday önerme yetkisine son verilerek ve rektörlerin doğrudan doğruya Cumhurbaşkanı tarafından atanması usûlü getirilmiştir. Günümüzde Cumhurbaşkanlığı sisteminde rektör atama işlemini Cumhurbaşkanı tek başına yapmaktadır (Gözler, 2019).

Rektör atama sisteminde yukarıda açıklanan değişikliklere ek olarak "Yeni YÖK" yapılanması (YÖK, 2020) oluşturuldu. Bu yeni yapılanma sürecinde "Araştırma ve Aday Araştırma Üniversiteleri" statüsü oluşturuldu ve 26 Eylül 2017 tarihinde 2017-2018 akademik yılında ilan edildi. Araştırma Ünviersiteleri Projesi kapsamında belirlenen üniversiteler için "araştırma üniversitesi" unvanı sürekli taşıncak bir ünvan olmayıp performansları yıllık değerlendirilmektedir. Bu değerlendirme sonuçlarına göre bazı üniversiteler düşük performansları nedeniyle araştırma üniversitesi ünvanını kaybedebilir veya aday araştırma üniversitesi iken üstün performansları sayesinde araştırma üniversitesi statüsüne yükselebilmektedir (YÖK, 2020). 2017 yılında ilan edilen araştırma üniversiteleri şunlardır: Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi, İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü, İstanbul Teknik Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi, Gazi Üniversitesi. 2023 yılına gelindiğinde ise araştırma üniversitelerinin sayısı 23'e çıkarılmış ve şu üniversiteler araştırma üniversitesi olarak ilan edilmiştir: Ankara Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Ege Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi, Fırat Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Gebze Teknik Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Koç Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sabancı Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi.

Bu araştırmanın amacı araştırma üniversitesi olarak belirlenmiş üniversitelerin, seçim usûlüyle atanan son rektörleri ile Cumhurbaşkanı tarafından atanması usulü ile atanan rektörleri arasında akademik başarı (yayın sayısı, atıfları ve H-index) yönünden kıyaslanmasıdır.

**Yöntem**

Araştırmada, yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemi olan doküman analizi kullanılacaktır (Wach, 2013; Kıral,2020). Diğer adıyla belgesel tarama yönteminde, halihazırdaki kayıt ve belgelerin incelenmesiyle veri elde edilmektedir. Belli bir amaca dönük olarak kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsayan doküman analizi, basılı ve elektronik materyaller olmak üzere tüm belgeleri incelemek ve değerlendirmek için kullanılan sistemli bir yöntemdir (Karasar, 2005; Sak, Şahin Sak, Öneren Şendil & Nas, 2021; Kıral, 2020).

Araştırma kapsamında belirlenen rektörlerin yayınlarının yer aldığı özgeçmişleri doküman olarak incelenecektir. Öte yandan rektörlerin yayınlanmış çalışmalarının atıf sayıları ve H-indeks sayıları, Web of Science ve Scopus veri tabanlarından toplanacaktır. Bunun nedeni WoS, Türk yayınlarını tanımlama konusunda sınırlı veriye sahip olması ve bu nedenle Türk yayınlarını ve Türk yayınlarından yapılan atıfları içermemesidir. Bu sorunu gidermek amacıyla Scopus veritabanı da çalışmaya dahil edilecektir. Bu araştırma, 23 araştırma üniversitesi rektörleriyle sınırlı olduğu için Karadağ (2021)'in çalışmasının aksine rektörlerin WoS ve Scopus dışındaki dergilerde yayınlanan makalelerinin yanında TR Dizin'de taranan makalelerini ve prestijli uluslararası yayınevleri tarafından basılan kitaplarını da kapsayacaktır.

Araştırmada yayınları, atıf sayıları ve H-indeksleri incelenecek rektörlerin diğer ifadeyle çalışma grubunun belirlenmesinde her üniversiteden seçim usulüyle veya atanma usulüyle yönetime getirilmiş rektörlerin bulunması esas alınacaktır. Bunun için şu aşamalar izlenecektir: Öncelikle çalışma grubunun belirlendiği sırada görevde olan rektörün göreve atanma tarihine bakılarak atanma usulü belirlenecektir. Eğer doğrudan cumhurbaşkanı tarafından atanmış bir rektör ise çalışma grubuna dahil edilecektir. Şu an görev yapan rektörden bir önceki rektör seçim usulüyle getirilmiş ise çalışma grubuna dahil edilecektir Seçim usulüyle getirilmiş rektörün araştırmaya dahil edilebilmesi için iki dönem öncesine de bakılabilecektir. rektörün hem seçilmiş hem atanmış bir rektör olması durumunda kendinden önce görev yapmış seçilmiş rektör çalışma grubuna alınacaktır. Böylelikle seçim usulü ve atama usulüyle yönetime gelmiş rektörler arasında akademik başarı yönünden kıyas yapabilmek mümkün olacaktır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmada 23 araştırma üniversitesinin iki rektörü olmak üzere toplam 46 rektörün WoS ve Scopus dışındaki dergilerde yayınlanan makalelerinin yanında TR Dizin'de taranan makalelerini ve prestijli uluslararası yayınevleri yayınları, atıfları ve H-indeksleri incelenecektir. Araştırma bulgularında çalışma grubunda yer alan rektörlerin cinsiyetleri, görev süreleri, atanma usullerine yer verilecektir. Yükseköğretimde kadın araştırmacıların istihdamı açısından Türkiye, diğer Avrupa ülkelerine kıyasla daha yüksek bir ortalama orana sahiptir. Türk yükseköğretimindeki 26,000 tam profesörün %35'i kadındır; bu oran, mühendislikle ilgili alanlarda %20, tıpta ise tam profesörlerin %37'si kadındır. (Karadağ, 2021). Ancak araştırma kapsamındaki rektörlerin çoğunluğu erkektir. Araştırmanın en önemli bulgusu olarak seçim usulü ile göreve atanan rektörler ile atama usulü ile atanan rektörler arasında yayın sayısı, atıf sayısı ve H-indeks sayısı bakımından farkın bulunması beklenmektedir. Araştırmalarda Türk üniversitelerinin rektörlerinin davranışlarının, kurumsal iklimin, akademik motivasyonun ve personel memnuniyetinin en önemli belirleyicileri olduğu bulunmuştur (Arabaci 2011; Çankaya ve Demirtaş 2010; Turan ve ark. 2011; Ural 2014). Bu araştırmanın sayılan rolü uyarınca rektör atamalarının titizlikle yapılmasının önemini ortaya çıkarması umulmaktadır. Son olarak araştırmanın çalışma grubunda araştırma üniversitelerinin rektörleri yer almaktadır. Bu nedenle araştırmada elde edilecek bulguların yapıldığı dönemde kamuoyuna yansıyan ve çok ses getiren Karadağ (2021)'ın bulgularından özellikle rektörlerin yapmış oldukları yayınların sayısı ve aldıkları atıf sayıları bakımından farklı sonuçlar içermesi beklenmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Yükseköğretim, akademik nitelik, araştırma üniversiteleri

**Kaynakça**

Arabaci, İ. B. (2011). Organizational climate of Fırat University. *International Online Journal of Educational Sciences, 3*(1), 161–180.

Çankaya, İ., & Demirtaş, Z. (2010). Öğretmen adaylarının görüşlerine göre üniversite iklimi ve atalet arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*(28), 1–9.

Gözler, K. (2019). Cumhurbaşkanlığı Hükûmet Sisteminin Uygulamadaki Değeri: Bir Buçuk Yıllık Bir Bilanço, Ek 8. https://www.anayasa.gen.tr/cbhs-ek-8.pdf.

Karadağ, E. (2021). Academic (dis)qualifications of Turkish rectors: their career paths, H-index, and the number of articles and citations. *Higher Education, 81*, 301–323.

Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi. Nobel Yayın Dağıtım.

Kıral, B. (2020). Nitel Bir Veri Analizi Yöntemi Olarak Doküman Analizi, *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15*, 170-189.

Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 4*(1), 227-250.

Turan, S., Karadağ, E., & Bektaş, F. (2011). Üniversite yapısı içerisinde öğrenen örgüt ve örgütsel bağlılık ilişkisi üzerine bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 4*(4), 627–638.

Ural, A. (2014). Gazi Üniversitesi'nde örgütsel iklim. *Amme İdaresi Dergisi, 47*(2), 145–165.

YÖK (2020). Yök Araştırma ve Aday Araştırma Üniversitelerinin Performanslarını Açıkladı. https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/yok-ten-arastirma-ve-aday-arastirma-universiteleri-degerlendirilmesi.aspx

YÖK (2023). Araştırma Üniversitelerimiz. https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Universiteler/arastirma-universiteleri.aspx

Wach, E. (2013). Learning about qualitative document analysis. https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/20.500.12413/2989/PP%20InBrief%2013%20QDA%20FINAL2.pdf?sequence=4 8.07.2023 tarihinde indirildi.

# Enhancing Design Thinking Development in Higher Education: An Exploration of Various Scaffolding Types Needed in Design Process

Zeynep Aykul Yavuz
Boğaziçi Üniversitesi

Diler Öner
Boğaziçi Üniversitesi

Mutlu Şen Akbulut
Boğaziçi Üniversitesi

**Problem Statement**

Design thinking (DT) can equip students in higher education with adaptable and transferable skills to thrive in a constantly changing job market (Panke, 2019). While there is no single agreed-upon definition for DT, it can be characterized by its emphasis on human-centeredness, creativity, collaboration, system thinking, action orientation, and iteration (Cross, 2023; Liedtka & Ogilvie, 2011; Plattner et al., 2018). These characteristics inform the designer's cognitive activities throughout the design process.

DT comprises two pivotal components: a design process and design cognition (Cross, 2023). The design process (Cross, 2023; Dorst & Cross, 2001) involves three major phases/domains: the problem area, co-evolution, and the solution area. In the problem area students are expected to formulate a problem, analyze goals, and focus their solution by reframing. They are expected to be chiefly concerned with solution generation, solution evaluation, and co-evolution in the solution area. Finally, in the co-evolution phase, they engage in the interaction between problem formulation and solution generation by refining them together (Ball & Christensen, 2019; Cross, 2023). Students can develop DT by navigating these intertwined phases or domains of the design process (Donovan et al., 1999). Therefore, researchers, instructors, or instructional designers must develop a profound understanding of the design process to provide effective learning opportunities as part of DT education.

To develop their DT, students often encounter various challenges. These obstacles include difficulties in embracing failure as an integral part of the design process, limited opportunities to observe the process in action, a lack of clear guidance to comprehend underlying processes, and the demand for specific thinking methods (Boling et al., 2020; Panke, 2019). Moreover, teaching methods employed in DT, such as group activities and hands-on learning activities, may alienate some students, especially if they're unfamiliar with these approaches from previous educational experiences (McLaughlan & Lodge, 2019). In addition, oversimplifications of representations of DT and available tools prohibit deeper learning (Markauskaite & Goodyear, 2016).

All these indicate a need for immersing students in the complexity of DT for deeper learning while supporting them through sense-making, guiding complex tasks, or navigating in unfamiliar approaches. Scaffolding emerges as an effective tool for navigating these challenges. As Richardson et al. (2022) outline, scaffolding can take five major forms: conceptual, metacognitive, procedural, strategic, and motivational. Under each type of scaffolding, there are a set of specific methods to help students overcome hurdles. From providing hints, modeling complex procedures, facilitating reflections, promoting autonomy, and navigating the course structure, different scaffolding types aim to support the learning process holistically.

Proper forms of scaffolding need to be integrated within the context of authentic learning—an approach that offers students the opportunity to explore, discuss, and construct meaningful concepts within real-world contexts (Herrington et al., 2009). Elements of such environments can include working on real-world problems in teams, effectively mirroring the challenges they would encounter in their professional lives. Thus, authentic learning, supported by adaptive scaffolding strategies, can be considered as an effective pedagogical approach for design thinking by fostering adaptability, responsiveness, and relevance to students' needs (Herrington et al., 2009; Tabak & Reiser, 2022). However, there is a lack of research on effective types of scaffolding to facilitate design thinking (Markauskaite & Goodyear, 2016; Mclaughan et al., 2019).

**Research Methods**

This study aims to explore the types of scaffolding provided to students in an online DT course within the different phases of the design process (the problem area, the co-evolution, and the solution area). There are two main research questions: (1) What types of scaffolding are provided to students in an online DT course, and (2) Is there a significant difference between the centroids of the network graphs representing the connections between the types of scaffolding provided in the different phases of the design process?

This study employs a case study design to investigate the research questions. Yin (2018) posits that case studies are helpful in investigating phenomena where boundaries within contexts become ambiguous. The case is defined as an online DT course offered at a private university in Istanbul in the 2022-2023 Spring semester. This case represents maximum variation sampling to provide a wide range of needs for scaffolding. The course was designed based on authentic learning principles and the DT process forms a bounded system (Stake, 1995). Twenty-five students enrolled in the course come from various fields; and the course had three part-time instructors from various disciplines – engineering, architecture, design, and social sciences – professional designers, one of whom is the first author.

The course encourages real-world problem-solving through design thinking, incorporating access to experts, reflection, articulation, coaching, and scaffolding. Class meetings were conducted via Zoom, with students using Figjam for collaborative documentation (Figma, 2023) and the school's learning management system for submissions. Slack served as a communication platform. Zoom recordings enabled the analysis of task-specific scaffolding needs.

In addressing the first research question, the tasks were coded with the scaffolding methods described by Richardson and her colleagues (2021). This analysis resulted in a codebook for qualitative analysis, with forty-six tasks being assessed for fifteen types of scaffolding methods using binary coding by two different facilitators, ensuring inter-rater reliability. This approach delineated task-specific differences and similarities in scaffolding needs, enabling the creation of a comprehensive account of the scaffolding requirements for each step.

The second research question was answered using the Epistemic Network Analysis (ENA) (Shaffer et al., 2016). This study utilized ENA to map the interrelationships of different scaffolding methods across different phases of the design process. The Mann-Whitney U test embedded into the ENA tool was used to compare the place of centroids in the network graphs created for the problem, solution, and co-evolution phases.

**Expected/Temporary Results**

Each phase of the design thinking course required a different set of scaffolding methods. The scaffolding needed during the problem area included providing templates to guide their complex tasks step by step; modeling to illustrate especially the sense-making process, making the way of thinking as an expert explicit; providing prompts to enable articulation of their understanding of the process. In the solution area, students required more verbal scaffolding, such as hints, tips, clues, or reflections, to ensure they correctly incorporated co-evolution outcomes and understood the problem area's role in the solution area. In the co-evolution area, the scaffolding types involved revisiting problem area outcomes as well as using methods or approaches from the problem area to progress in the solution area, so prompts for articulation, further explanations to make the roles of each activity clear, and feedback were scaffolding methods used in such tasks.

Based on the ENA analysis, the scaffolding network centroids significantly vary between the problem phase (Mdn=0.074, N=19) and the solution phase (Mdn=0, N=15 U=215.500, $p > .05$, r=-0.512). No significant difference is evident between the problem and the co-evolution phase ($p > .05$); however, the solution and the co-evolution centroids displayed a significant difference ($p > .05$, r=-0.86). These results are in line with the previously mentioned scaffolding methods used.

In the problem area, students needed scaffolding strategies that guided them through new types of tasks without making them feel anxious or lost in the design process, such as modeling the task, providing worked examples, or providing templates. In contrast, since students are relatively familiar with solution area tasks if they are from design-related disciplines, they looked for feedback to progress as scaffolding. However, they needed similar scaffolding strategies as problem areas when the instructors ask them to connect outcomes of tasks from problem areas and solution areas via co-evolution to rationalize their decisions.

These results and interpretations can illustrate which tasks during a course to teach design thinking need what level of preparation; and how oversimplified representations of design thinking with diagrams and templates would not be enough to scaffold students. Since wicked problems have an uncertain and complex nature, students' design processes to solve them have some level of uncertainty and varying complexity in terms of the need for scaffolding. Instructors should be prepared in terms of sense-making procedures, tools, cases, and alternative ways to guide them in articulating their learning.

**Keywords:** Scaffolding, design thinking, higher education, epistemic network analysis

**References**

Ball, L. J., Christensen, B. T., & Halskov, K. (2021). Sticky notes as a kind of design material: How sticky notes support design cognition and design collaboration. Design Studies, 76. https://doi.org/10.1016/j.destud.2021.101034

Boling, E., Gray, C. M., & Smith, K. M. (2020). Educating for design character in higher education: Challenges in studio pedagogy. DRS Biennial Conference Series. https://doi.org/10.21606/ drs.2020.120

Cross, N. (2023). Design thinking: Understanding how designers think and work. Bloomsbury Visual Arts.

Donovan, M. S., Bransford, J. D., & Pellegrino, J. W. (Eds.). (1999). How people learn: Bridging research and practice. Washington, DC: National Academy Press.

Dorst, K., & Cross, N. (2001, September). Creativity in the design process: co-evolution of problem–solution. Design Studies, 22(5), 425–437. https://doi.org/10.1016/s0142-694x(01)00009-6

Figma. (2023). Figjam. Retrieved May 21, 2023, from https://www.figma.com/figjam/

Herrington, J., Reeves, T. C., & Oliver, R. (2009). A Guide to Authentic e-Learning (0 ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203864265

Liedtka, J., King, A., & Bennett, K. (2013, September 3). Solving problems with design thinking: ten stories of what works. Columbia Business School Publishing.

Markauskaite, L., & Goodyear, P. (2017). Creating epistemic environments: Learning, teaching and design. In Epistemic Fluency and Professional Education: Innovation, Knowledgeable Action, and Actionable Knowledge (pp. 595–614). Springer Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-007-4369-4

McLaughlan, R., & Lodge, J. M. (2019). Facilitating epistemic fluency through design thinking: A strategy for the broader application of studio pedagogy within higher education. Teaching in Higher Education, 24(1), 81–97.

Panke, S. (2019). Design Thinking in education: Perspectives, opportunities and challenges. Open Education Studies, 1(1), 281–306. https://doi.org/10.1515/edu-2019-0022

Plattner, H., Meinel, C., & Leifer, L. (Eds.). (2018, May 17). Design thinking research: Making distinctions: collaboration versus cooperation. Springer.

Richardson, J. C., Caskurlu, S., Castellanos-Reyes, D., Duan, S., Duha, M. S. U., Fiock, H., & Long, Y. (2022). Instructors' conceptualization and implementation of scaffolding in online higher education courses. Journal of Computing in Higher Education, 34(1), 242–279. https://doi.org/10.1007/s12528-021-09300-3

Shaffer, D. W., Collier, W., & Ruis, A. R. (2016). A tutorial on epistemic network analysis: Analyzing the structure of connections in cognitive, social, and interaction data. Journal of Learning Analytics, 3(3), 9-45.

Stake, R. E. (1995, May 1). The art of case study research. https://doi.org/10.1604/9780803957671

Tabak, I., & Reiser, B. J. (2022). Scaffolding. In R. K. Sawyer (Ed.), The Cambridge Handbook of the Learning Sciences (3rd ed., pp. 53–71). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108888295

Yin, R. K. (2018). Case study research and applications: Design and methods (Sixth Edition). SAGE Publication.

# Sosyal Bilgiler Lisansüstü Öğrencilerinin Gelişmeleri Kaçırma Korkusu (FoMo) Düzeylerinin Belirlenmesi: Bir Durum Çalışması

Recep Dündar
İnönü Üniversitesi

Ramazan Biçer
İnönü Üniversitesi

**Problem Durumu**

Günümüzde, iletişim ve bilgi teknolojileri kullanımının artmasıyla internet tabanlı akıllı cihazlar toplum hayatına daha fazla girmeye başlamıştır. Akıllı cihazlar olumlu yönlerinin yanında olumsuz durumları da beraberinde getirmiştir. Bu anlamda yüz yüze iletişimin zayıflaması, bireyselleşmenin artması, bilgi kirliliği, bağımlılık oluşturan uygulamalar ve beraberinde gelen psikolojik rahatsızlıklar bunlardan bazılarıdır. Akıllı telefon kullanımının artması, internetin aşırı ve kontrolsüz kullanımı sağlık problemleri ile psikolojik sıkıntıları da beraberinde getirmiştir. Ayrıca nomofobi (mobil telefonsuz kalma korkusu), gelişmeleri kaçırma korkusu (FoMo), netlessfobi (internetsiz kalma korkusu) gibi fobilerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Toplum için büyük bir tehlike olan bu durumun her geçen gün daha da büyük bir tehdit haline geldiği ifade edilebilir (Sarıbay & Durgun, 2020; Tandon, Dhir, Almugren, AlNemer & Mäntymäki, 2021; Milyavskaya, Saffran, Hope & Koestner, 2018; Yıldırım & Kişioğlu, 2018).

Kaçırma korkusu anlamına gelen FoMo, 14 Nisan 2011'de Urban Dictionary'de günün sözü olarak yayınlanmıştır. Bir sosyal kaygı biçimi olarak kabul edilen FoMo, kişinin sosyal etkileşim, yeni bir deneyim ve tatmin edici bir olayı kaçırma korkusu şeklinde takıntılı bir endişe durumu şeklinde ortaya çıkmaktadır. Sosyal medya sitelerinde gönderilerin kaçırılmasına ilişkin bir endişeyi yansıtmaktadır (Dossey, 2014). Çünkü sanal ortamlarda bireylerin yaşamlarına ilişkin paylaşımlarda bulunmaları başkalarının daha iyi yaşadığı izlenimini uyandırmakta ve endişeye ve kaygıya neden olmaktadır. Birey kıyaslama yaparak depresif bir ruh hali sergileyebilmektedir. Bu da yorgunluk, mutsuzluk ve uyku bozukluklarına neden olabilmektedir (Tanhan, Özok & Tayiz, 2022).

Akıllı telefon kullanımının artmasıyla ortaya çıkan nomofobi, başkalarından gelen içeriklerin görülmediği zamanlarda ortaya çıkan bir endişe durumu olarak da ifade edilebilir. FoMo, yüksek oranda sosyal medyayla meşgul olan gençler arasında yaygın olarak görülen bir rahatsızlıktır (Alutaybi, Al-Thani, McAlaney & Ali, 2020; Barry & Wong, 2020). Ayrıca erkek veya kadın farketmeden her iki cinsiyetin birbirine yakın oranlarda FoMo oldukları ve benzer şekilde sosyal medya kullanım düzeylerine sahip oldukları ifade edilebilir (Rozgonjuk, Sindermann, Elhai & Montag, 2021).

Dolayısıyla dijital çağ, dijital bağımlılık ve benzeri bağımlılıkların ortaya çıkmasında önemli bir etkiye sahiptir. Bu bağımlılıklardan kurtulmak amacıyla dijital detoks yapılmasının bir gereklilik olduğu ifade edilebilir. Dijital medya aracılığıyla yayılan farklı içeriklerin doğru okunması ve anlamlandırılması oldukça önemlidir (Yıldız, Kurnaz & Kırık, 2020). Bu araştırmanın temel amacı, sosyal bilgiler lisansüstü öğrencilerinin FoMo düzeylerinin belirlenmesidir. Bu doğrultuda, iki farklı üniversitenin lisansüstü öğrencileriyle gerçekleştirilecek çalışmanın sosyal bilgiler eğitimi alanyazınına katkı sağlaması hedeflenmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, bu çalışmanın içeriğiyle ilgili olarak sağlık ve psikoloji alanında çalışmalara rastlanmasına rağmen sosyal bilgiler eğitimi alanında herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla çalışmanın alanyazına önemli bir katkı sağlayacağı ifade edilebilir. Ayrıca gerçekleştirilecek çalışmanın sosyal bilgiler lisansüstü öğrencilerinin; farkındalığına katkı sağlaması, konuyla ilgili bilgi, beceri ve değerlerine ilişkin algılarında bir değişim yapması ve farklı bir bakış açısı kazandıracağı düşünülmektedir. Bu da yapılacak çalışmanın önemini artırmaktadır.

**Yöntem**

Bu araştırma "Sosyal bilgiler lisansüstü öğrencilerinin gelişmeleri kaçırma korkuları (FoMo) ne düzeydedir?" probleminden hareketle nitel araştırma desenlerinden durum (örnek olay) çalışması ile gerçekleştirilecektir. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül şekilde ortaya konulması için nitel bir sürecin izlendiği araştırma modeli şeklinde tanımlanabilir (Glaser 1978'den akt. Yıldırım & Şimşek, 2018).

Durum (örnek olay) çalışması araştırmacının; geçek yaşam, güncel bir durum veya belirli bir zaman içinde, çoklu sınırlandırılmış durumlarla ilgili çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla derinlemesine bilgi toplamasını sağlayan, durum betimlemesi veya durum temalarıyla ortaya konulan bir yaklaşım olarak tanımlanabilir (Creswell, 2020).

İçerik analizinde ise temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel yaklaşımla farkedilmeyen kavram ve temalar bu analizle daha iyi bir şekilde ortaya konulabilir (Yıldırım & Şimşek, 2018).

***Çalışma Grubu/Örneklem***

Araştırmanın çalışma grubu 2023-2024 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören Fırat Üniversitesi ve İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi Programlarında öğrenimlerine devam eden 30 lisansüstü öğrencileri oluşturacaktır. Örneklemini ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemi kullanılarak belirlenen öğrencilerden oluşmaktadır. Yıldırım & Şimşek (2018)'e göre; kolay ulaşılabilir durum örneklemesinde araştırmacı araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmak için yakın ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer.

***Verilerin Toplama Araçları***

Bu çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanacaktır. Yıldırım & Şimşek (2018)'e göre, görüşme nitel araştırmalarda en yaygın kullanılan veri toplama yöntemlerinden biridir. Görüşme, temel boyutları açısından özel bir eğitim gerektiren veri toplama yöntemidir. Temel boyutları; görüşme formunun hazırlanması, test edilmesi, görüşmelerin ayarlanması, hazırlıkların yapılması ve görüşmelerin gerçekleştirilmesinden oluşmaktadır. Dolayısıyla her aşamanın üzerinde dikkatle durulması gerekir.

Görüşme formu 4-5 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu olarak araştırmacılar tarafından geliştirilecektir. Ardından alan uzmanlarının ve bir dil uzmanın görüşlerine başvurulacaktır. Buna göre varsa gerekli düzeltmelerin yapılmasıyla form son şekline kavuşturulacaktır. Görüşme formu, uygulama öncesi 2 veya 3 lisansüstü öğrenciye uygulanarak pilot uygulama gerçekleştirilecek ve formun anlaşılırlığından emin olunmaya çalışılacaktır. Uygun görülmesi halinde formun aynı şekilde uygulanması sağlanacaktır.

***Verilerin Analizi***

Bu araştırmanın verilerini analiz etmek amacıyla içerik analizi tekniği kullanılacaktır. Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel (2018)'e göre içerik analizi, insan davranışlarını ve doğasını belirlemek amacıyla doğrudan olmayan yollarla çalışma imkânı tanıyan bir tekniktir. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinden daha küçük içerik kategorilerinin özetlendiği sistematik ve tekrarlanabilir bir teknik olarak tanımlanabilir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmanın bulguları, yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanan verilerden oluşacaktır. Elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulacaktır. İçerik analizinin ardından elde edilen bulgular, bir düzen halinde tablolar ve yorumlarıyla birlikte verilecektir.

İçinde yaşadığımız dijital çağ göz önünde bulundurulduğunda, lisansüstü öğrencilerin büyük çoğunluğunun sosyal medya kullanım düzeylerinin ve gelişmeleri kaçırma korkularının (FoMo) yüksek düzeyde olması öngörülmektedir. Çünkü yaş seviyesi açısından lisansüstü öğrencilerinin sosyal medya kullandıkları düşünülmektedir.

Akıllı telefon kullanımıyla ortaya çıkan rahatsızlıklardan biri de FoMo (gelişmeleri kaçırma korkusu)'dur. Özellikle sosyal medya kullanıcılarının akış içerisinde göremedikleri durumlar ve paylaşımlar nedeniyle ortaya çıkan bu rahatsızlıkta, bireyin duyduğu kaygı nedeniyle kendisini huzursuz ve mutsuz hissetmesine neden olmaktadır.

İçinde bulunduğumuz dijital çağ, dijital bağımlılıklara neden olmaktadır. Bireyin bu tür bağımlılıklardan kurtulmak amacıyla dijital bir diyet yapmasının ve hayatına dijital dünyanın dışında farklı aktiviteler katmasının bir gereklilik olduğu ifade edilebilir. Böylece sosyal bilgiler lisansüstü öğrencileri de dâhil genç nesillerin FoMo başta olmak üzere nomofobi, netlessfobi gibi dijital ortamlar aracılığıyla ortaya çıkan fiziksel, ruhsal ve zihinsel rahatsızlıklara yakalanmayacakları ifade edilebilir. Sonuçta da tüm yönleriyle sağlıklı bireylerin yetişmesi sağlanabilir.

Dijital ortamlar ve akıllı telefon kaynaklı bir rahatsızlık olan FoMo vb. rahatsızlıkların ortaya çıkmaması için, konuyla ilgili farklı çalışmaların yapılması ve bu çalışma sonuçlarının genç nesillere uygun platformlar aracılığıyla aktarılması önerilebilir.

**Anahtar Kelimeler**: Sosyal bilgiler, lisansüstü öğrenci, FoMo (gelişmeleri kaçırma korkusu)

**Kaynakça**

Alutaybi, A., Al-Thani, D., McAlaney, J. & Ali, R. (2020). Combating fear of missing out (FoMO) on social media: The FoMO-R method. *International journal of environmental research and public health*, *17*(17), 1-28.

Barry, C. T. & Wong, M. Y. (2020). Fear of missing out (FoMO): A generational phenomenon or an individual difference?. *Journal of Social and Personal Relationships*, *37*(12), 2952-2966.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (25. Baskı). Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.

Creswell, J. (2020). *Nitel Araştırma Yöntemleri – Beş Yaklaşıma Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni* (5. Baskı). (M. Bütün, S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi (Orijinal Eserin Basım Tarihi 2013, 3. Baskıdan Çeviri).

Dossey, L. (2014). FOMO, digital dementia, and our dangerous experiment. *Explore: The Journal of Science and Healing*, *10*(2), 69-73.

Milyavskaya, M., Saffran, M., Hope, N. & Koestner, R. (2018). Fear of missing out: prevalence, dynamics, and consequences of experiencing FOMO. *Motivation and emotion*, *42*(5), 725-737.

Rozgonjuk, D., Sindermann, C., Elhai, J. D. & Montag, C. (2021). Individual differences in fear of missing out (fomo): Age, gender, and the big five personality trait domains, facets, and items. *Personality and Individual Differences*, *171*, 110546.

Sarıbay, B. & Durgun, G. (2020). Dokunmatik toplumların fobileri: netlessfobi, nomofobi ve fomo kavramları üzerine bir içerik analizi çalışması. *Yaşar Üniversitesi E-Dergisi*, Special Issue on Business and Operations Research – March, 280-294 .

Tandon, A., Dhir, A., Almugren, I., AlNemer, G. N. & Mäntymäki, M. (2021). Fear of missing out (FoMO) among social media users: a systematic literature review, synthesis and framework for future research. *Internet Research*, *31*(3), 782-821.

Tanhan, F., Özok, H. İ. & Tayiz, V. (2022). Fear of missing out (FoMO): A current review. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, *14*(1), 74-85.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, S. & Kişioğlu, A. N. (2018). Teknolojinin getirdiği yeni hastalıklar: Nomofobi, netlessfobi, fomo. *SDÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, *25*(4), 473-480.

Yıldız, K., Kurnaz, D. & Kırık, A. M. (2020). Nomofobi, netlessfobi ve gelişmeleri kaçırma korkusu: Sporcu genç yetişkinler üzerine bir araştırma. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* TBMM 100. Yıl Özel Sayısı, 321-338.

# An Investigation of Graduate Theses/Dissertations on the Adaptation of International Students in Türkiye: A Content Analysis

Ayşe Tekin
Karabük Üniversitesi

Mustafa Polat
Karabük Üniversitesi

**Problem Statement**

Although the phenomenon of internationalisation in education is being addressed at all levels of education and in different contexts, its most influential and concrete responses are experienced in the higher education system with an ever-increasing momentum and scope. The internationalisation of higher education, which can be defined as adding a global and intercultural dimension to the aims, functions, and delivery of educational services (Knight, 2008) has become the focus of higher education institutions worldwide. Altbach and Knight (2007) emphasize that the higher education system in the 21st century is moving in a more international direction on the basis of financial, socio-cultural, and political factors.

Internationalisation in higher education can be considered as an umbrella concept with different forms of implementation such as exchange and mobility programs for students and academic staff, joint degree programs developed by higher education institutions from different countries, strategic partnerships of various scopes and dimensions, mutual recognition or equivalence diploma, campuses established by higher education institutions in different countries and international summer schools, double diploma programs (Kehm & Teichler, 2007; Pike, 2012). However, the most concrete indicator and the most fundamental element of the concept of internationalisation in higher education is international student mobility (Aba, 2013). International student mobility is defined as including students who cross borders and stay in another country for short or long-term studies in higher education and can be between countries in different regions (Woldegiorgis, Doevenspeck, 2015). In recent years, with the number of international students increasing every year, Türkiye has become an important centre of attraction in its region (Oz, 2020). In line with the policies developed and the changing paradigm, today Türkiye ranks among the top five in Europe and among the top 10 in the world in terms of the number of international students. In the 2022-2023 academic year, there are 301,694 international students from 198 countries (YÖK, 2023).

The adaptation process of international students is a variable that starts before they arrive in the country where they will study and has an importance that will affect the entire period they are in the country, especially in the first period of their arrival. Students who continue their education in a culture different have to deal with new social and educational areas, behaviours and expectations as well as adaptation problems in general (Zhou, Snape, Topping & Todman, 2008). The increasing number of international students in the Turkish higher education system in the last few years has led to the critical importance of issues related to the adaptation of these students to the culture and language of the host country, their new social environment and their academic life. Empirical research findings have proven that adapting to the socio-cultural environment of the host country in terms of many factors such as academic, psychological, daily life and economic factors is a stressful and difficult process for international students (Berry, 2005; Knight, 2011; Li & Gasser, 2005; Sigalas, 2010; Spencer-Oatey & Xiong, 2006; Zhou et al., 2008).

Although the number of studies on the adaptation of international students has increased rapidly in recent years, there is a significant gap in the literature in the context of review studies carried out from a holistic perspective in order to determine the research trends on this subject by revealing the current situation in the literature. This study aims to examine the theses and dissertations dealing with the adaptation of international students in the context of various variables. It is thought that the data to be obtained from the research may provide ideas for further research in this field.

**Research Methods**

This research was designed in analytical research model. The analytical research model, which does not require direct interaction, is generally based on data collection and analysis based on documents (Ersoy, 2015; McMillan, 2011; Mcmillan & Schumacher, 2014). The data source of the study consists of the theses and dissertations in the database of the National Thesis Centre of the Council of Higher Education (YÖKTEZ). In this process, in which search process was carried out without limiting the year, thesis type, language, or institute, two basic criteria were taken into consideration in the first stage in determining the theses to be included in the data set. The first criterion was determined as "having studies containing the searched keywords" and the second criterion was determined as "having access to the full texts of the theses and dissertations listed in the search results".

In each search on the system, three different keywords were added together, search criteria were selected not only in the title of the thesis but also in all fields, and in the search type tab, the option to include the searched keywords in the text, not just as they are written, was selected. Thus, the theses and dissertations were downloaded and the same files were removed from the data set at the end of the search process. After this process, a total of 103 papers remaining in the data set were subjected to a preliminary review process by the researchers, and a total of 31 theses and dissertations that were not related to the purpose

of the study were excluded from the analysis process and it was decided to analyse the data by considering the database consisting of 72 studies in total.

The data set consisting of theses accessed as a result of the search using the document analysis technique (Sak et al., 2021) was analyzed through the descriptive content analysis technique (Çalık & Sözbilir, 2014; Ültay, Akyurt & Ültay, 2021). In this direction, a thesis analysis form was developed by the researchers. The researchers examined all theses and dissertations independently of each other using the thesis examination form they developed and carried out the analysis process by taking into account the formula suggested by Miles and Huberman (2019).

**Expected/Temporary Results**

Of the theses prepared in relation to the adaptation of international students continuing their education in higher education institutions in Türkiye, 62 were master's theses, 10 were doctoral dissertations, 46 were written between 2019-2023, 18 were written between 2014-2018 and only 8 were written in 2013 and earlier, 63 were written in Turkish, 9 of the theses were written in English, the universities where the largest number of theses were written were Gazi University, Sakarya University and Hacettepe University, 43 of the theses authors were female, 29 of them were male, 44 of them were Turkish and 28 of them were international researchers. It was seen that most of the theses were prepared using quantitative research method and survey model, the sample group was frequently mixed consisting of international students from different countries, the sample sizes were frequently between 0-100, 1 data collection tool was used in the majority of the theses, the data collection tools used were frequently scales, questionnaires and interview forms, and descriptive statistics, content analysis, ANOVA and independent sample t-tests were mostly used in data analysis. Analyses on the keywords and themes of the theses and dissertations related to the subject context are still in progress.

**Keywords:** Internationalization in higher education, international students, adaptation, adjustment, descriptive content analysis

**References**

Aba, D. (2013). Internalization of higher education and student mobility in Europe and the case of Turkey. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, *42*(2), 99-110

Altbach, P. G., & Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, *11*(3–4), 290-305. https://doi.org/10.1177/1028315307303542

Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations, 29*(6), 697-712.

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

Ersoy, A. (2015). Doktora öğrencilerinin ilk nitel araştırma deneyimlerinin günlükler aracılığıyla incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, *5*(5), 549-568, DOI: http://10.14527/pegegog.2015.030

Kehm, B. M., & Teichler, U. (2007). Research on internationalisation in higher Education. *Journal of Studies in International Education*, *11*(3–4), 260–273. https://doi.org/10.1177/1028315307303534

Knight, J. (2008). Internationalization: A decade of changes and challenges. *International Higher Education*, (50). https://doi.org/10.6017/ihe.2008.50.8001

Knight, J. (2015). Five myths about internationalization. *International Higher Education*, 62, 14-15. https://doi.org/10.6017/ihe.2011.62.8532

Li, A., & Gasser, M. B. (2005). Predicting Asian international students' sociocultural adjustment: A test of two mediation models. *International journal of intercultural relations*, *29*(5), 561-576

McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2014). *Research in education: Evidence-based inquiry* (6th ed.). Allyn and Bacon.

McMillan, J.H. (2011). *Educational research: Fundamentals for the consumer* (6th ed.). Pearson

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2019). *Nitel veri analizi: Genişletilmiş bir kaynak kitap* (S. AkbabaAltun, & A. Ersoy, Çev.). Pegem. (Orijinal yayın tarihi 1994).

Oz, Y. (2020). The emergence of Türkiye as a regional hub for international students: A macro-level analysis. In A. W. Wiseman (Ed.) *Annual review of comparative and international education 2020*. Emerald.

Pike, S. (2012). Destination positioning opportunities using personal values: Elicited through the repertory test with laddering analysis. *Tourism Management*, *33*(1), 100-107. https://doi.org/10.1016/j.tourman.2011.02.008

Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 4*(1), 227-250. http://doi.org/10.33400/kuje.843306

Sigalas, E. (2010). Cross-border mobility and European identity: The effectiveness of intergroup contact during the Erasmus year abroad. *European Union Politics*, *11*(2), 241-265. https://doi.org/10.1177/1465116510363656

Spencer-Oatey, H., & Xiong, Z. (2006). Chinese students' psychological and sociocultural adjustments to Britain: An empirical study. *Language, Culture and Curriculum*, *19*(1), 37-53. https://doi.org/10.1080/07908310608668753

Ültay, E., Akyurt, H. & Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, 10,* 188-201. DOI: http://10.21733/ibad.871703

YÖK (2021). Yükseköğretimde Hedef Odaklı Uluslararasılaşma. https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2021/yuksekogretimde-hedef-odakli-uluslararasilasma-raporu-yayimlandi.aspx

# Şirket Yöneticilerinin Teknoparklardan Ve Teknopark Bünyesinde Bulunan Üniversitelerden Beklentileri: Nitel Bir Araştırma

Gülçin Kurkan
Marmara Üniversitesi

Yusuf Alpaydın
Marmara Üniversitesi

**Problem Durumu**

Son yıllarda yapılan araştırmalar, örgütler arası iş birliklerinin ve yenilik odağının örgütler arası aktörler sistemi olduğunu göstermektedir. Bu noktada teknoloji parklarının, ağ oluşturma, bilim ortakları arasındaki ilişkileri ve Ar-Ge ağı oluşturmadaki rolü büyük ilgi görmektedir. Teknoloji parklarının ekonomik kalkınmaya, rekabet avantajı yaratmaya, firmaların performansına, özellikle yüksek teknoloji endüstrisindeki katkıları ilgi uyandırmaktadır (Basile, 2011). İnovasyonun itici gücü, hem örgütsel hem de entelektüel insan sermayesi olarak, öğrenmedir (Zucker vd.,1998). Buna göre, Powell vd., (1996), yeniliğin odağının firmalardan çok örgütler arası işbirliğinde bulunabileceğini öne sürmektedir.

Basile (2011) yaptığı araştırmada, dinamik bir teknolojik ortamda ürün ve teknoloji yaşam döngülerinin kısalması ve endüstri sınırlarının bulanıklaşması ile birlikte Ar-Ge'nin artan maliyetlerinin, inovasyon ve teknolojiyi tek başına geliştirmeyi neredeyse imkansız hale getirdiğini belirtilmiştir. Aktörler, Ar-Ge maliyetlerini azaltmak, yenilikçi performansı geliştirmek için teknoloji transferi yapmak, pazara giriş süresini kısaltmak veya yeni teknolojik fırsatlar aramak için bu iş birliklerine girmektedirler. Ayrıca bu durum, dış stratejik bilgi edinimi için verimli araçlar olarak da kabul edilmektedirler (Basile, 2011). Bu açık yenilik perspektifinde, yeniliğin odağının örgütler arası ilişkiler ağlarında olduğu görüşü (Powell vd., 1996), yeniliğin kaynağını firma dışına yerleştirmektedir. Firmanın bir yenilik sistemine dahil olması, firmanın yenilikçi kapasitesini etkileyen önemli bir etkendir (Basile,2011).

Bilim ve teknoloji parkları faaliyet gösterdikleri bölgenin ticari bağlamında büyük önem arz etmektedir. Araştırma, geliştirme ve yenilik ile teknoloji transferinin teşviki için kamu ve özel girişimlerin ana mekanizmalarıdır. Bu tür kurumların asıl amacının salt ekonomik fayda değil, aynı zamanda sosyal ve kültürel olması da kamu kurumları açısından uygun bir yatırımdır. Bilim ve teknoloji parkları şirketlerin kurulmasını ve üniversiteler ve araştırma merkezleriyle anlaşmaları teşvik eder, istihdam yaratır ve teknoloji tabanlı şirketleri çeker. Bu nedenle, yeni parkların veya henüz ilk büyüme aşamasında olanların izleyebileceği eylem planları ve modeller oluşturmak için işleyişini anlamak için ayrıntılı değerlendirmeye ihtiyaç duyarlar (Guadix vd., 2016).

Teknopark modeli doğrultusunda, üniversite sanayi iş birliği geliştirmek, ülkelerin uluslararası bağlamda performanslarını inovatif düşünceler aracılığı ile geliştirmenin en önemli yollarındandır (Kandemir ve İlter, 2019). Bu amaçla şirket yöneticilerinin teknoparklardan ve teknopark bünyesinde olan üniversitelerden ve akademisyenlerden beklentilerinin ortaya çıkarılması adına gelişme ve yenilenme, kalkınma hareketleri açısından bu araştırma önem arz etmektedir.

**Yöntem**

Bu araştırmanın temel amacı şirket yöneticilerinin teknoparklardan ve teknopark bünyesinde bulunan üniversitelerden ve akademisyenlerden beklentilerine yönelik görüşlerinin incelenmesidir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni kullanılacaktır. Araştırmacı belli bir olguya yönelik tek tek bireylerin bakış açılarını incelemek, bireysel tecrübelerine göre sonuçlara ulaşmayı hedeflemektedir. Nitel araştırma yöntemi, derinlemesine anlayış ve içgörü elde etmek amacıyla kullanılan bir araştırma yaklaşımıdır. Bu yöntem, katılımcıların deneyimlerini, düşüncelerini ve duygularını anlamak için kalitatif verileri toplamayı hedefler. Nitel araştırmada, katılımcıların doğal ortamlarında gözlemlenmesi, derinlemesine mülakatlar yapılması, odak grupları düzenlenmesi gibi teknikler kullanılır. Bu yaklaşım, karmaşıklığı anlamada ve sosyal olguların derinlemesine analizinde oldukça etkilidir. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolayda örnekleme deseni ile belirlenen 12 şirket yönetici araştırmanın çalışma grubunu oluşturacaktır. Katılımcılara teknopark en az 1 yıldır teknopark bünyesinde bulunan şirket yöneticilerinden oluşmaktadır. Şirketler yazılım, bankacılık, teknoloji gibi çeşitli alanlarda hizmet veren şirketlerden meydana gelmektedir. Araştırmaya hem kadın yöneticiler hem de erkek yöneticiler dahil edilmiştir. Ancak çoğunluk erkek yöneticilerdir. Araştırmada veri toplama aracı olarak detaylı alan yazın analizi ve uzman görüşleri alınarak araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Sorular demo görüşmeler aracılığı ile son haline ulaştıktan sonra araştırmaya başlanmıştır. Görüşmeler yüz yüze ya da zoom aracılığı ile online şeklinde yapılmıştır. Görüşmeler 30dk ile 1 saat arasında sürmüştür. Görüşme soruları şirket yöneticilerinin hem teknoparklardan hem üniversitelerden ve akademisyenlerden beklentilerini belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır. Verilerin analizinde ise içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinde metin çözümlenerek temalar ve kodlar oluşturularak veri analizi yapılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Görüşmelerle elde edilen verilerin analiz aşaması devam etmektedir. Ancak tahmini sonuçlara göre şirket yöneticilerinin Türkiye'deki teknoparklara yönelik görüşleri incelendiğinde yer bulmada fiziksel anlamda sorun yaşadıkları ifade edilmiştir. Yüksek kiraların olması, firmaların AR-GE çalışmaları konusunda yetersiz olması, bu konudaki farkındalığın henüz yeterli

seviyede olmaması, verilerin teşviklerin yeterli olmaması gibi olumsuz görüşler beklenen sonuçlar arasındadır. Olumlu görüşler bağlamında teknoparkların yenilikçilik sürecinde motive edici olduğu, iletişim ağının sağlanması konusunda büyük kolaylıklar sağladığı belirtilmiştir. Başarılı teknoparkların olmasının güçlü bir iletişim ağı, büyük işbirliği, fikirlerin maddi ve manevi desteklenmesi ile gerçekleşebileceğini ifade etmesi beklenen sonuçlar arasındadır. Tahmin edilen sonuçlara göre şirket yöneticilerinin çoğunluğunun 4691 sayılı Teknoloji Geliştirme Bölgeleri Kanunun kapsamında verilen teşviklerin ve desteklerin yeterli olmadığı görüşünde olacağı sonucu beklenen bulgular arasındadır. Şirket yöneticilerinin teknoparklarda, akademisyenler ve üniversite yönetimi tarafından verilen danışmanlık hizmetine yönelik görüşleri incelendiğinde, teori ve pratik bazında bir uyumsuzluk olduğunun görüşü beklenen sonuçlar arasındadır. Aynı zamanda diğer önemli bir görüş şirket yöneticilerinin akademisyenlerden teorik açıdan özellikle büyük desteğe ihtiyaç duydukları sonucu yine beklenen sonuçlar arasında yer almaktadır. Teknopark bünyesinde olmanın avantajları noktasında şirket yöneticilerinin bu konuda olumlu algıları ortaya çıkacağı öngörülmektedir. Özellikle markalaşma, iletişim kolaylığı, kaynaklara ulaşmada kolaylık, verilen eğitimler, bir gruba ait olmanın getirdiği gibi avantajlar gibi olumlu yönlerin ortaya çıkacağı tahmin edilmektedir. Analiz sonucunda ortaya çıkacak kesin bulgular kongrede katılımcılarla paylaşılacaktır.

**Anahtar Kelimeler**: Teknopark, üniversite, şirket yöneticileri, ar-ge, inovasyon, akademisyen

**Kaynakça**

Basile, A. (2011). Networking system and innovation outputs: the role of science and technology parks. *International Journal of Business and Management*, *6*(5), 3-15.

Başalp, A., & Yazlık, B. (2006). Türkiye'de Teknoparklar ve Sorunları. *XI. Türkiye'de İnternet Konferansı Bildirileri*, 291-294.

Bayzin, S. (2019). *Üniversite sanayi iş birliğinde teknoparkların ekonomik etkinliği* (Master'sthesis, ESOGÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Guadix, J., Carrillo-Castrillo, J., Onieva, L., & Navascues, J. (2016). Success variables in science and technology parks. *Journal of Business Research*, *69*(11), 4870-4875.

Kandemir, & T. İlter, B., (2019). Girişimcilik faaliyetlerinde teknoparkların önemi: afyon-uşak zafer teknoloji geliştirme bölgesi örneği. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *21*(4), 1216-1229.

Powell, W. W., Koput, K. W., & Smith-Doerr, L. (1996). Interorganizational collaboration and the locus of innovation: Networks of learning in biotechnology. *Administrative science quarterly*, 116-145.

Zucker, L. G., Darby, M. R., & Peng, Y. (1998). Fundamentals or population dynamics and the geographic distribution of US biotechnology enterprises, 1976-1989.

# Türkiye'de İlk Okuma ve Yazma Öğretiminde Yaşanan Sorunlara Dair Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi: Bir Sistematik Derleme Çalışması

Mehmet Aşıkcan
Necmettin Erbakan Üniversitesi

**Problem Durumu**

İlk okuma ve yazma öğretimi, bireylerin eğitim yaşamlarında kritik bir dönemdir. Bu sürecin etkin bir şekilde yönetilmesi, öğrencilerin akademik başarısı, okuduğunu anlama yeteneği ve dil bilinci üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir (Ehri, 2005). Ancak bu önemli süreç, öğrencilere, öğretmenlere ve eğitim sistemine çeşitli zorluklar getirebilir. Öğrencilerin önceden sahip oldukları dil bilgisi becerileri, okuma-yazma becerilerini kazanmada önemli bir rol oynar (Scarborough, 2001). Özellikle dil öğrenme zorlukları olan veya ikinci dil olarak bir dili öğrenen çocuklar için bu süreç daha karmaşık olabilir (August & Shanahan, 2006). Farklı öğrenme stilleri ve bilişsel yapılar, bu süreçte daha özelleştirilmiş yaklaşımların geliştirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır (Fountas & Pinnell, 1996). Öğretmenler açısından, etkili okuma-yazma öğretimi için gerekli olan pedagojik bilgi ve stratejiler konusunda yeterli eğitime sahip olmamaları, öğrenci başarısını sınırlayabilir (Moats, 1994). Eğitim politikaları ve müfredat değişiklikleri, öğretmenlerin bu süreçte karşılaştığı zorlukları artırabilir (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995).

Yukarıda kısaca değinilen ilk okuma ve yazma öğretiminde yaşanan sorunlar çeşitli lisansüstü tezlerin araştırma konusu olmuştur. Lisansüstü eğitim; lisans eğitimine dayalı olan yüksek lisans ve doktora eğitimi ile sanat dallarında yapılan sanatta yeterlik çalışması ve tıpta uzmanlık ile bunların gerektirdiği eğitim, öğretim, bilimsel araştırma ve uygulama etkinliklerinden oluşan eğitim olarak tanımlanır (Sevinç, 2001). Bu kapsamda söz konusu eğitim sürecinin sonunda birçok güncel konuda olduğu gibi bu konuda da lisansüstü tezler yazılmıştır. Lisansüstü tezler, genellikle bu sorunlara dikkat çekmek ve özgün çözüm önerileri sunmak için hazırlanır. Ancak, bu tezlerin genel bir analizinin eksikliği, eğitim camiasının bu alandaki literatürdeki boşlukları tam anlamıyla tanımlamasını zorlaştırmaktadır (Smith & Deacon, 2018). İlk okuma ve yazma öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin yazılan tezlerin genel eğiliminin nasıl olduğu, bu sorunların neler olduğu ve bunlara nasıl çözüm önerileri sunulduğu hem eğitim planlayıcılarına hem de öğretmen yetiştiren kurumlara önemli bir ışık tutacaktır.

Bu araştırmada, Türkiye'de ilk okuma ve yazma öğretiminde yaşanan sorunlarla ilgili lisansüstü tezlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır: İlk okuma ve yazma öğretiminde yaşanan sorunlarla ilgili yapılmış çalışmaların;

1. Yayın yılına göre dağılımları nasıldır?
2. Üniversitelere göre dağılımları nasıldır?
3. Araştırma konusuna göre dağılımları nasıldır?
4. Araştırma desenine göre dağılımları nasıldır?
5. Veri toplama araçlarına göre dağılımları nasıldır?
6. Veri analiz yöntemine göre dağılımları nasıldır?
7. Sonuçları nelerdir?

**Yöntem**

Bu araştırma sistematik derleme çalışmalarından geleneksel derleme deseninde yürütülmüştür. Sistematik derleme, belirli bir konu veya araştırma sorusu hakkında mevcut bilimsel kanıtların kapsamlı, tarafsız ve tekrarlanabilir bir yöntemle toplanması, değerlendirilmesi ve analiz edilmesi sürecidir. Temel amacı, bir konu hakkındaki mevcut tüm kanıtları objektif bir şekilde sunarak, bu bilgilere dayanarak bilimsel veya politik kararlar almak için güvenilir bir temel oluşturmaktır (Higgins & Green, 2011). Geleneksel derleme, belirli bir araştırma sorusu çerçevesinde yayınlanmış iki veya daha fazla çalışmanın üzerinde inceleme yapılarak bulgu, sonuç ve değerlendirmelerini belirli ölçütlere göre sentezleyen çalışmalardır (Karaçam, 2013).

Sistematik derlemenin temel adımları şunlardır:

1. **Araştırma Sorusunun Tanımlanması:** Derlemenin odaklanacağı spesifik soru veya sorunlar net bir şekilde tanımlanır (Liberati vd., 2009).
2. **Arama Stratejisinin Belirlenmesi:** Konuyla ilgili yayınların bulunması için kullanılacak veritabanları, anahtar kelimeler ve arama kriterleri belirlenir (Moher vd., 2009).

3. **Dahil Edilme/Edilmeme Kriterlerinin Belirlenmesi:** Araştırmaların sistematik derlemeye dahil edilip edilmeyeceğine karar vermek için önceden belirlenmiş kriterler kullanılır (Higgins & Green, 2011).
4. **Veri Çıkarımı:** Seçilen çalışmalardan ilgili bilgiler, önceden belirlenmiş form veya araçlar kullanılarak toplanır (Petticrew & Roberts, 2006).
5. **Kalite Değerlendirmesi:** Dahil edilen çalışmaların kalitesi ve güvenilirliği değerlendirilir, bu genellikle belirli ölçüm araçları ile yapılır (Peterson vd., 2011).
6. **Veri Sentezi:** Toplanan veriler, istatistiksel (meta-analiz) veya anlatımsal olarak sentezlenir (Hedges & Olkin, 1985).
7. **Sonuçların Raporlanması:** Elde edilen bulguların ve çıkarımların detaylı bir şekilde raporlanması (Moher vd., 2009).

Sistematik derlemeler, literatürdeki boşlukları ve gelecekteki araştırmalar için potansiyel alanları ortaya koyma kapasitesine sahip olduğu için bilimsel literatürde özel bir öneme sahiptir.

Bu araştırmanın veri kaynaklarını ilk okuma ve yazma öğretiminde yaşanan sorunlarla ilgili YÖK (Yüksek Öğretim Kurumu) Tez Merkezi'ndeki 24 lisansüstü tez oluşturmaktadır. YÖK veri tabanında "ilk okuma yazma", "ilkokuma yazma" ve "sorunlar" anahtar kelimeleriyle yapılan tarama sonucunda elde edilen tezler analiz edilmiştir. Araştırma veri kaynağı olarak 2013 yılı itibariyle son 10 yıldaki tezler ele alınmıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen veriler betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Betimsel analizde ise görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çağrıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılar gruplanarak frekans tabloları şeklinde verilmiştir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2021).

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma sonucunda Türkiye'de ilk okuma ve yazma öğretiminde yaşanan sorunlarla ilgili son 10 yılda 24 lisansüstü tez üretilmiştir. Bu tezlerin çoğunluğunun yüksek lisans seviyesinde olması (21 yüksek lisans, 3 doktora tezi), konunun daha detaylı ve uzun vadeli araştırmalara ihtiyaç duyduğuna işaret edebilir (Smith, 2015). En fazla tez 2019 yılında üretilirken (7 tez), 2016 yılına hiç üretilmemiştir. Özellikle 2019 yılında bu konuda üretilen tez sayısının zirveye ulaşması, o yıllarda ilk okuma ve yazma öğretimi konusunda daha spesifik sorunların yaşanmış olabileceğini veya bu alana olan akademik ilginin artmış olabileceğini gösteriyor (Jones & Kim, 2018). Tezlerin üniversite dağılımı bakımından hemen hemen eşit olduğu anlaşılmaktadır. 24 tez 19 farklı üniversite bünyesinde yayımlanmıştır. Fakat ilk okuma ve yazma öğretiminde yaşanan sorunlara Pamukkale Üniversitesi'nde daha fazla (3 tez) üzerinde durulduğu söylenebilir. Araştırma kapsamında incelenen tezlerde genellikle nitel araştırma desenlerinden yararlanılmıştır. Tezlerde çeşitli veri toplama araçlarından faydalanıldığı anlaşılmaktadır. Bu da veri çeşitlemesine katkı sağlamaktadır. Aynı zamanda araştırmanın geçerlik, güvenilirlik ve inandırıcılık hususlarına dikkat edilmesi önem arz etmektedir.

Araştırma kapsamında incelenen tezlerde genellikle nitel araştırma desenlerinin tercih edilmesi, bu konunun derinlemesine anlaşılmasına yönelik bir ihtiyacı işaret ediyor olabilir. Nitel araştırmaların içerik ve betimsel analiz yöntemleriyle ele alınmasının yanı sıra, veri toplama araçlarına dair çeşitlilik, konunun farklı boyutlarda ele alındığını göstermektedir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Tezlerde çeşitli veri toplama araçlarından faydalanıldığı anlaşılmaktadır. Bu da veri çeşitlemesine katkı sağlamaktadır. Aynı zamanda araştırmanın geçerlik, güvenilirlik ve inandırıcılık hususlarına dikkat edilmesi önem arz etmektedir. Verilerin analizinde nitel araştırmalarda sıklıkla içerik ve betimsel analizden yararlanılmıştır. Nicel araştırmalarda ise istatistiksel analiz açısından SPSS programından faydalanılmıştır. Farklı istatistik programlarına yer verilmemiştir. Nitel araştırmaların verilerinin analizlerinde herhangi bir analiz programı kullanılmamıştır. Günümüzde popülerliği artan farklı analiz programlarından da yararlanılabilir. Nitel veri analizinde kullanılan programların sınırlı oluşu, bu alanda yeni ve daha kapsamlı analiz yöntemlerine olan ihtiyacı gösteriyor (Baxter & Jack, 2008).

Türkiye'de ilk okuma ve yazma öğretiminde öğrenci, öğretmen, veli ve program temelli çeşitli sorunlar yaşanmaktadır. COVID-19 pandemisinin eğitime getirdiği uzaktan eğitim sürecinin bu sorunları derinleştirdiği gözlemlenmektedir. Uzaktan eğitimin, ilk okuma ve yazma öğretimini nasıl etkilediği konusunda daha derinlemesine araştırmalara ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır (Wang vd., 2020).

**Anahtar Kelimeler**: İlk okuma ve yazma öğretimi, lisansüstü eğitim ve tez, sistematik derleme çalışması

**Kaynakça**

August, D., & Shanahan, T. (Eds.). (2006). *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The qualitative report, 13*(4), 544-559.

Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan, 76*(8), 597-604.

Ehri, L. C. (2005). Development of sight word reading: Phases and findings. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 135-154). Blackwell Publishing.

Fountas, I. C., & Pinnell, G. S. (1996). *Guided reading: Good first teaching for all children*. Heinemann.

Hedges, L. V., & Olkin, I. (1985). *Statistical methods for meta-analysis*. Academic Press.

Higgins, J. P. T., & Green, S. (Eds.). (2011). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions*. John Wiley & Sons.

Jones, P., & Kim, Y. (2018). *Primary literacy practices and challenges*. Springer.

Karaçam, Z. (2013). Sistematik derleme metodolojisi: Sistematik derleme hazırlamak için bir rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi,* 6(1), 26-33.

Moats, L. C. (1994). The missing foundation in teacher education: Knowledge of the structure of spoken and written language. *Annals of Dyslexia*, *44*(1), 81-102.

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & PRISMA Group*. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *Annals of internal medicine*, *151*(4), 264-269.

Peterson, J., Welch, V., Losos, M. & Tugwell, P. *The Newcastle-Ottawa Scale (NOS) for Assessing the Quality of Nonrandomised Studies in Meta-analyses* (Ottawa Hospital Research Institute, 2011).

Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook for research in early literacy* (pp. 97-110). Guilford Press.

Smith, J. (2015). *Literacy in the digital age*. Routledge.

Smith, L., & Deacon, S. H. (2018). A meta-analysis of morphological interventions: Effects on literacy achievement of children with literacy difficulties. *Annals of Dyslexia*, *68*(3), 242-269.

Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J., & Jiang, F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *The Lancet*, *395*(10228), 945-947.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

# Tıp Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Mezuniyet Sonrası ile İlgili Düşünceleri: Bir Tıp Fakültesi Örneği

Mehmet Emin Layık
Söke Fehime Faik Kocagöz Devlet Hastanesi

Ali İhsan Güngör
Dicle Üniversitesi

Duygu Korkmaz
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

**Problem Durumu**

Günümüzde hekim, tabip ve doktor kavramları birbirine oldukça karıştırılmaktadır. Bu kelimelerin etimolojisi incelendiğinde ise birbirlerinden farklı anlamlara sahip oldukları görülmektedir. Arapça kökenli olan hekim kavramı "hikmet ilmi olan, âlim, filozof, tabip", anlamlarını içerirken yine Arapça kökenli olan tabip kavramı; "mahir, usta, hazık, doktor" anlamlarını içermektedir. Latince kökenli olan doktor kavramı ise; "öğreten" anlamına gelen akademik bir unvandır (1). Buradan, hekim kavramının tabip ve doktor kavramlarını kapsadığı çıkarılabilir. Hekim mertebesine ulaşma sürecinde, önemli bir yeri olan tıp eğitimi mezuniyet öncesi dönemden başlamakta ve hayat boyu devam etmektedir. Dolayısı ile tıp eğitimi; uzun, zorlu, emek isteyen, sabır ve özveri de gerektiren bir eğitimdir (2-4).

1964 yılında 4 olan tıp fakültesi sayısı 2005'te 52'ye, 2008'de 66'ya 2021'de ise 118'e yükselmiştir. Yine 1964 yılında 426 olan tıp öğrencisi sayısı 2005'te 4760'a 2008'de 6492'ye 2021'de ise 17176'ya yükselmiştir (5-6-7). Tıp Fakültesi eğitimini başarı ile tamamlayan öğrencilerin karşısına başlıca üç seçenek çıkmaktadır. Birincisi devlet hizmet yükümlülüğü kurasına girdikten sonra pratisyen hekim olarak göreve başlamak, ikincisi Tıpta Uzmanlık Sınavı'na (TUS) girdikten sonra herhangi bir uzmanlık alanına yerleşmek ve üçüncüsü ise lisansüstü eğitime (yüksek lisans, doktora vb) devam etmektir. Özellikle son zamanlarda yurtdışında çalışmak/ eğitime devam etmek de bu seçeneklere eklenmiştir. Bu durumda Tıp Fakültesi öğrencileri kendilerine bir yol çizmek ve geleceklerini planlamak için eğitim süreçlerini buna göre planlamaları gerekmektedir. Yapılan çalışmalar, öğrencilerin daha çok herhangi bir alanda uzmanlaşmayı tercih ettiklerini göstermektedir (8). Türkiye'de 2020 yılı Sağlık İstatistikleri Yıllığı Raporuna göre 171259 hekim görev yapmakta ve bunların 33372'si uzmanlık öğrencisidir. Uzmanlık öğrencilerinin 12264'ü Sağlık Bakanlığı, 21108'i Üniversite Hastanelerinde eğitimlerini almaktadırlar (9).

Son yıllarda uzman hekim olmak isteyen adaylara ait Tıpta Uzmanlık Sınav değerlendirme raporları incelendiğinde (2020 yılı şubat ayına ait ÖSYM raporları) en yüksek puanlı ilk 3 bölümün sırası ile Deri ve Zührevi Hastalıklar, Plastik Cerrahi, Rekonstrüktif ve Estetik Cerrahi ve Radyoloji iken en düşük puanlı son 3 bölüm sırası ile Acil Tıp, Çocuk Cerrahisi ve Göğüs Cerrahisi olduğu görülmüştür. Sıralamada son 3'te yer alan bölümler açısından, mevcut politikalarda bir düzenleme yapılmadığı takdirde yakın gelecekte hekim bulma zorluğu yaşanılacağı kaçınılmazdır.

Başer ve Şahin (2017) tıp fakültesi öğrencilerinden gelen yorumları: "Riskli hastalara bakmanın getireceği sıkıntıların büyüklüğü, hekimlerin politikalarla desteklenmedikleri, sağlığa yatırımın azlığı, yapılan işin maddi ve manevi olarak karşılığının alınmadığı, toplumda hekime saygınlığın yitirildiği dolayısı ile gücü yetenin tedavi olması gerektiği" görüşleri etrafında toplamıştır (10). Bu sorunların sonucunda hekim adayları; gelir yetersizliği düşüncesi, Tıpta Uzmanlık Sınavı (TUS), statü problemleri, politik baskılar, gelecek kaygıları, mezuniyet öncesinde ve sonrasında aldığı eğitimi yetersiz bulması gibi birçok problemle karşı karşıya kalmaktadır (6, 7, 8, 10). Türk Tabipleri Birliği (TTB) Merkez Konseyi Başkanı Prof. Dr. Şebnem Korur Fincancı 2012-2019 yılları arasında yurtdışına gitmek için TTB'den "yeterlilik belgesi" alan hekim sayısının 59'dan 1047'ye çıktığını ifade etmiştir (11). Bu sayı 2020 yılında 931 iken 2021'in ilk 5 ayında 400'ü bulmuştur. Bu ülkelerin başında ise Almanya ve İngilizce konuşulan ülkeler gelmektedir. Ayrıca TBB Genel Başkanı; "Hekimlerin emeğinin değersizleştirilmesi, verilen emeğin karşılığının alınamaması, gittikçe zorlaşan çalışma şartları ve sağlıkçıların karşılaştığı şiddet sorunlarını" yurt dışına gitme sebebi olarak ifade etmiştir (11).

Bu çalışmada Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Tıp Fakültesinde eğitim gören son sınıf (intörn) öğrencilerinin kariyer tercihleri ve bu tercihleri etkileyen faktörlerin belirlenmesi amaçlanmıştır.

**Yöntem**

Araştırma Tipi ve Katılımcılar

Bu çalışma, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Tıp Fakültesi 2020-2021 Eğitim ve Öğretim yılında son sınıf öğrencilerinin, mezuniyet sonrası kariyer planlarıyla ilişkili faktörlerin araştırılması amacıyla yapılan "kesitsel" tipte bir araştırmadır. Araştırmanın evrenini 2020-2021 Eğitim Öğretim yılında, Van Üniversitesi Tıp Fakültesinde öğrenim gören 160 son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Son sınıf öğrencilerine birinci sınıf iken ki ve şu anki düşünceleri sorulmuştur. Çalışmaya tüm

altıncı sınıf popülasyonu dahil edilmiştir, dolayısı ile bir örneklem yöntemi belirlenmemiş ve hesabı yapılmamıştır. Araştırmaya katılım oranı %78.13 (n=125) 'dir.

**Anket Formu**

Çalışmada kullanılan anket, yazarların gözlemleri ve ilgili literatüre dayanılarak oluşturulmuştur. Demografik özellikleri belirlemek için; cinsiyet, gelir durumu, anne ve baba eğitim durumu, mezun olunan lise türü ve öğrencinin kaldığı yerden oluşan 5 soru sorulmuştur. Katılımcıların mezuniyet sonrasında meslekleriyle ilişkili olan görüşleri ise Tıp fakültesini seçme nedeni, teorik ve pratik derslerdeki başarı durumu, çalışmak istediği kurum, mecburi hizmetin gerekli olup olmadığı hakkında düşünceler, mezuniyet sonrası mesleki plan, uzmanlığın gerekli olup olmadığı ve uzmanlık yerleştirmelerinin nasıl olması gerektiği hakkında düşünceler, TUS sınavının tıp eğitimine katkısı hakkında düşünceler, birinci sınıfta çalışmak istediği alan ile altıncı sınıfta çalışmak istediği alan, uzmanlık eğitimini nereden almak istediği ve uzmanlık alanı tercihini etkileyeceği düşünülen bazı değişkenlere (kariyer, prestij, maddi getiri vs.) verilen yanıtlar ile belirlenmeye çalışılmıştır. Anket 5'i demografik olmak üzere 17 sorudan oluşmaktadır.

**Uygulama Süreci**

Anket formları elden, gönüllülük esasına göre dağıtılmış ve toplanmıştır. Anket formları, öğrenciler tarafından yüz yüze görüşme tekniği ile doldurulmuştur. Anketler uygulandıktan sonra veriler tek tek araştırmacı tarafından kontrol edildikten sonra, bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Tüm değişkenlerin kategorik olduğu bu çalışmada tanımlayıcı istatistikler sayı ve yüzde olarak ifade edilmiştir. Anlamlılık seviyesi (α) 0.05 olarak belirlenmiştir. Elde edilen veriler, SPSS (versiyon 15) paket programında analiz edilmiştir. Bu çalışma tanımlayıcı (betimsel) bir çalışmadır. İncelemeler kategorik değişkenler için sayı ve yüzde olarak ifade edilmiştir.

**Etik**

Araştırmamızın etik kurul onayı Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Klinik Araştırmalar Etik Kurulu'ndan alınmıştır. (Karar Tarihi:15.01.2021 Karar No: 2021/01-18)

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Çalışmamızın yapıldığı Tıp fakültesi öğrencilerinin yaklaşık %85'i uzman olmak istemektedirler. Uzmanlık tercihini etkileyen faktörler (Tablo 2) incelendiğinde ise uzmanlık tercihinde "malpraktis riski" etkeninin "kariyer yapabilme imkânı" etkeninden oldukça üstte olduğu görülmüştür. Benzer şekilde maddi getiri nedenini seçenlerin sayısı birçok diğer nedenden daha fazladır. Cinsiyetin, prestijden daha üst sırada yer alması da ayrıca dikkat çekmektedir. Öğrencilerin alan tercihleri incelendiğinde birçoğu kararsız/pratisyen hekimlik olduğunu ifade etmiştir. Dermatoloji, Plastik cerrahi ve Kadın Doğum gibi bölümler daha fazla rağbet görürken diğer bazı bölümleri tercih etmek isteyen öğrenci sayısı 1'i geçmemiştir (Kalp ve Damar Cerrahisi, Göğüs Hastalıkları, Nöroloji, Enfeksiyon Hastalıkları, Adli Tıp, Çocuk Psikiyatrisi, Halk Sağlığı, Nükleer Tıp vb). Temel tıp bilimlerinden ise biyokimya dışında tercih edilen bir alan olmamıştır.

Özetle öğrencilerin büyük çoğunluğu uzman olmak istediğini belirtse de kariyer planı konusunda kararsız olanların oranı yüksektir. Bu kararsızlığın temel nedeni giderek artan şiddet vakaları ve bu konuda gerekli yasaların henüz istenen düzeyde olmaması, malpraktis konusundaki çekince ve kaygılarla gelecek planı yapılamaması olabilir. Mezun olan her öğrencinin zorunlu hizmet ile birinci basamakta çalışmak durumunda olduğu düşünülürse birinci basamak için hem zihinsel hazır bulunurluk hem de niceliksel yeterlilikte eksikliklerin olabileceği düşünülebilir. Tüm bunların yanında hayati öneme sahip bazı temel, cerrahi ve dahili branşlarda, malpraktis ve çalışma koşulları sebebiyle uzman açığının mevcut durumda yetersiz olduğu bilinen bir gerçek iken ilerde bu açığın kapanmaması hatta giderek artması toplum sağlığı açısından önemli risklere neden olabilir.

Bu çalışmamızın sonuçlarına göre;

- Sağlıkta şiddeti önlemek için gerekli yasal düzenlemelerin ivedilikle hayata geçirilmesini
- Tercih edilmeyen veya az tercih edilen bölümlerle ilgili daha kapsamlı araştırmalar yapılıp elde edilecek sonuçlara göre düzenlemeler yapılmasını
- Özellikle malpraktis riski yüksek olan bölümlerde hekimi koruyucu yasal önlemlerin artırılmasını önermekteyiz.

**Anahtar Kelimeler**: Kariyer tercihi, mezuniyet öncesi, tıp eğitimi, uzmanlık

**Kaynakça**

1. Korkmaz V. Osmanlı'dan Günümüze Hekimlik Serüveni Hâkim, Hekim, Tabip, Doktor Terimlerinin Etimolojisi. Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Tıp Tarihi ve Etik Dergisi. 2018;3(3):11-16.
2. Cansever Z, Avşar ÜZ, Acemoğlu H, ÇAYIR Y, Avşar Ü. Atatürk üniversitesi tıp fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin tıp fakültesini tercih nedenleri ve tıp eğitiminden beklentileri. Konuralp Medical Journal. 2014;6(1):17-21.
3. Öztürk Kaygusuz T, Erensoy A. (2019). Tıp Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Tıp Eğitimi ile İlgili Görüşleri ve Mesleki Beklentileri. Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Tıp Dergisi. 2019;33(3):127-135.

4. Sayek İ. Tıp eğitiminin gelişimi ve değişim: 21. yüzyılda tıp eğitimi. Sayek İ, Turan S, Naçar M, Akalın AA. Tıp Eğiticisi El Kitabı. Güneş Tıp Kitapevleri, 1. Baskı, 2016;3-11.
5. Canbaz S, Sünter AT, Aker S, Pekşen Y. Tıp fakültesi son sınıf öğrencilerinin kaygı düzeyi ve etkileyen faktörler. Genel Tıp Dergisi. 2007;17(1):15-19.
6. www.yok.gov.tr (Son Erişim Tarihi 25.08.2021)
7. Sayek İ, Odabaşı O, Kiper N. Türk Tabipleri Birliği Mezuniyet Öncesi Tıp Eğitimi Raporu 2010. (Son Erişim Tarihi 25.08.2021) https://www.ttb.org.tr/kutuphane/mote_2010.pdf
8. Dörtyol BG. Tip fakültesi son sinif öğrencilerinin mezuniyet sonrasi ile ilgili düşünceleri, kariyer seçimleri ve etkileyen faktörler. Tıp Eğitimi Dünyası. 2017;16(50):12-21.
9. Sağlık İstatistikleri Yıllığı 2020 Haber Bülteni. T.C. Sağlık Bakanlığı Sağlık Bilgi Sistemleri Genel Müdürlüğü. Ankara 2021. Sayfa: 1-8 (Son Erişim Tarihi 10.12.2021) https://sbsgm.saglik.gov.tr/Eklenti/41611/0/haber-bulteni-2020pdf.pdf
10. Başer A, Şahin H. Atatürk'ten Günümüze Tıp Eğitimi. Tıp Eğitimi Dünyası. 2017:16(48);70-83.
11. https://www.indyturk.com/node/378776/haber (son erişim tarihi 25.08.2021)

# Yükseköğretim Kurumlarının Uluslararasılaşma Gerekçeleri: Uluslararasılaşma Politika Belgelerinin İncelenmesi

Ahmet Yirmibeş
Bartın Üniversitesi

**Problem Durumu**

Yükseköğretimde uluslararasılaşma kavramı son yıllarda gerek politika gerek araştırma düzeyinde sıklıkla gündeme gelmektedir. Yükseköğretimde uluslararasılaşma, uluslararası veya kültürlerarası boyutun yükseköğretim kurumlarında öğretim, araştırma ve diğer hizmetlere uyarlanma süreci olarak tanımlanabilir. Ancak uluslararasılaşma çoğu zaman sadece yurtdışında öğrenim görme, çokkültürlü eğitim veya alan çalışmasına indirgenmektedir. Bu bakış açısı uluslararasılaşmayı süreç yerine sonuç olarak tanımlamaktadır (De Wit, 1999). Son birkaç yüzyılda uluslararasılaşmaya ilişkin izler gözlemlense de yükseköğretimde uluslararasılaşmanın, politika belgeleri, misyon beyanlar, stratejik planlar ve çeşitli uluslararası programlar yoluyla 1980 sonrası farklı bir boyut kazandığı ifade edilebilir (De Wit, 2001). Uluslararasılaşma kavramı küreselleşme kavramı ile karıştırılabilmektedir. Küreselleşme, 21.yy yükseköğretimini daha fazla uluslararası etkileşime iten ekonomik, politik ve toplumsal güçler bütünü olarak tanımlanabilir (Altbach ve Knight, 2007). Bu bağlamda küreselleşmenin, yükseköğretimde uluslararasılaşmaya olan ilgiyi artırdığı veya ilgiyi yönelttiği ifade edilebilir.

Dünyada uluslararası öğrenci sayısı bugün itibariyle 2007 yılındaki sayısının iki katından daha fazla sayıya (6.1m) ulaşmıştır. Dahası uluslararası öğrenci sayısı 2007'den bugüne her yıl yüzde 5.5 oranında büyümektedir (OECD, 2023). Uluslararası öğrencilerin yanısıra Avrupa Birliği ve çeşitli kuruluşların desteklediği Bologna süreci, Erasmus ve Horizon gibi programlar da yükseköğretimde uluslararasılaşmaya önemli katkılar sunmaktadır. Sadece hareketlilik değil aynı zamanda ortak öğretim programları, bilimsel işbirlikleri ve ortak çalışmalar daha kapsamlı bir uluslararasılaşma algısı oluşturmaktadır (Marginson ve van der Wende, 2009)

Türkiye, Avrupa Birliğinin Erasmus programından program ülkesi düzeyinde faydalanmaktadır. Dünyanın en kapsamlı programlarından birisi olarak Erasmus programının Türk yükseköğretim politikalarını etkilemesi olasıdır. Türkiye'de YÖK'ün uluslararasılaşma politikaları son 10 yılda yükseköğretim kurumlarını bu konuda eyleme geçmeye yönlendirdiği ifade edilebilir (YÖK, 2017). Yükseköğretim kurumlarının uluslararasılaşma stratejilerinin belirlenmesinde küresel dinamikler, ulusal politikalar ve geçmiş deneyimler gibi dışsal etkenler rol oynamaktadır (De Wit, 1999; Knight, 2015). Bu bağlamda Türkiye'de üniversitelerin uluslararasılaşma konusunda sistematik yaklaşımlar benimsemelerinin nedeni YÖK'ün ve Avrupa Birliğinin uluslararasılaşma politikaları olabilir.

Geleneksel gerekçeler olarak adlandırılabilecek sosyal, kültürel, politik, ekonomik ve akademik gerekçelerin yanı sıra, yükseköğretimde uluslararasılaşmanın güncel gerekçeleri tartışılmaktadır. Bu gerekçeler, ulusal düzeyde insan kaynaklarının gelişimi, stratejik işbirlikleri, ticaret, ulus yaratma, sosyal-kültürel gelişme; örgüt düzeyinde ise ise uluslararası profil ve tanınırlık, öğrenci-personel gelişimi, kaynak (gelir) oluşturma, araştırma ve bilgi üretme olarak sıralanabilir (Knight, 2015). Türkiye'de bulunan yükseköğretim kuruluşlarının uluslararasılaşma gerekçelerine ilişkin bir çalışma, yükseköğretim kurumlarının gelecek eğilimlerine ilişkin ip uçları sunabilir. Bu nedenle mevcut çalışma Knight'ın (2015) güncel sınıflamasını temel alarak Türkiyed'e bulunan yükseköğretim kuruluşlarının uluslararasılaşma stratejilerini inceleyerek hangi gerekçelerin kullanıldığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda şu soruya yanıt aranacaktır:

- Türkiye'de bulunan kamu ve vakıf yükseköğretim kuruluşlarının uluslararasılaşma beyannamelerinde yer alan uluslararasılaşma gerekçeleri nasıldır?
- Türkiye'de bulunan kamu ve vakıf yükseköğretim kuruluşlarının uluslararasılaşma beyannamelerinde yer alan uluslararasılaşma gerekçeleri yükseköğretim kuruluşunun kamu-vakıf sınıflamasına göre benzerlik veya farklılıklar içermekte midir?

**Yöntem**

Nitel araştırma olarak tasarlanan bu çalışmada doküman analizi kullanılacaktır. Türkiye'de bulunan toplam 208 yükseköğretim kuruluşunun uluslararasılaşma strateji belgeleri içerik analizi yoluyla incelenecektir. Türkiye'de bulunan 208 yükseköğretim kurumunun 129'u devlet, 75'i vakıf üniversitesi ve 4'ü vakıf meslek yüksekokuludur (YÖK, 2023). Doküman incelemesi araştırmaya konu olan olgular hakkında bilgi içeren yazılı dokümanları içermektedir. Ancak hangi materyallerin veriye ulaşmak için kullanılacağı araştırmanın problemi ile ilişkilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu bağlamda, mevcut araştırmanın problemi doğrultusunda Türkiye'de bulunan yükseköğretim kurumlarının uluslararasılaşma beyannamelerinin incelenmesinin uygun olduğu anlaşılmaktadır. Uluslararasılaşma gerekçelerine ilişkin en belirgin izlerin bir politika dokümanı olan uluslararasılaşma beyanlarından edinilmesi olasıdır.

Araştırmaya dahil edilecek olan uluslararasılaşma beyannameleri, ilgili yükseköğretim kurumlarının web sayfalarından doğrudan alınacaktır. İlgili uluslararasılaşma beyannamelerinin toplanmasının ardından dokumanlar word formatına dönüştürülerek MAXQDA programına aktarılacaktır. Düzenlenen veriler MAXQDA22 programında analiz edilecektir.

Verilerin analizinde birinci döngü kodlamada değerlendirme kodlaması kullanılacaktır. Değerlendirme kodlaması nitel verilere, politikaların katkısı, değeri veya önemine ilişkin görüşleri içeren sayısal olmayan kodlar uygular (Saldana, 2019). Bu nedenle, mevcut araştırmanın bir politika analizi olmasından hareketle, birinci döngü kodlamanın değerlendirme kodlaması olarak gerçekleştirilmesi amaçlanmaktadır. İkinci döngü kodlamada ise kuramsal kodlama kullanılacaktır. Ulaşılan kodlar, kuramsal temeller doğrultusunda ana temalar altında toplanacak ve raporlanacaktır.

Araştırmacı Rolü: Araştırmacı öğretim üyesi olarak görev yapmasının yanı sıra üç yıldır çalıştığı kurumda Erasmus, Mevlana ve Farabi Koordinatörü ve Dış İlişkiler Genel Koordinatörü olarak görev yapmaktadır. Bu açıdan, araştırmacı uluslararasılaşma politikalarının oluşması, yansımaları ve sonuçları konusunda aynı zamanda bir uygulayıcıdır. Kuramsal ve uygulama boyutlarında bilgi ve deneyiminin, konuya yaklaşımını zenginleştirebileceği ifade edilebilir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Türkiye'de bulunan yükseköğretim kuruluşlarının uluslararasılaşma beyannamelerindeki ifadelerden hareketle, hangi uluslararasılaşma gerekçelerine yer verdiklerini ortaya koymayı hedefleyen bu çalışmada beklenen/geçici sonuçlar şu şekilde sıralanabilir.

Türkiye'de bulunan yükseköğretim kuruluşları üst politikalardan etkilenmektedirler. Türk Yükseköğretim Kurulunun uluslararasılaşma konusundaki politikaları yükseköğretim kuruluşlarının kurumsal ve ulusal uluslararasılaşma gerekçelerini şekillendirebilmektedir. Bu bağlamda ulusal düzeyde özellikle ulus yaratma rasyonellerinin ön plana çıkması beklenmektedir. Ulusal düzeyde ticari rasyonelinin uluslararasılaşma beyannamelerinde yer bulması görece daha düşük olasık olarak görülmektedir. Bunlara ek olarak ulus oluşturma kategorisinde ön plana çıkabilecek bir diğer konu ise sosyal ve kültürel gelişimdir. Sosyal ve kültürel gelişim kültürlerarası etkileşim ve ulusal kültürel kimlik öğeleri içermektedir. Bu öğenin ticari kaygılara kıyasla görece daha çok vurgulanması uluslararası alanyazına paralel değildir. Ancak, söz konusu uluslararasılaşma beyannamelerinde kullanılan dil ve ifadelerin Yükseköğretim Kurulunun uluslararasılaşma strateji belgesini model alması olasıdır. Bu bağlamda ekonomik kaygıların politika belgeleri yerine, uygulamada yer bulması beklenebilir. Kurumsal düzeyde ise yükseköğretim kuruluşları uluslararası profil ve tanınırlık konusunda istekli olabilmektedirler. Bunun nedenlerinden birisi ise uluslararası sıralama kuruluşları ve bu sıralamaların kuruma yansımaları olabilir. Ayrıca stratejik işbirlikleri de kurum düzeyinde önemli yer tutabilir. Gelir oluşturma ise uluslararası fonlar bağlamında yer bulabilir. Bir diğer konu ise araştırma ve bilgi üretimidir. Türkiye'de bulunan yükseköğretim kuruluşlarının bu konuyu vurgulamaları olasıdır. Geçici sonuçlardan hareketle, Türkiye'de bulunan yükseköğretim kuruluşlarının uluslararasılaşma politikalarının kamu ve vakıf kuruluşları bağlamında farklı vurgular içermesi beklenmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Yükseköğretim, uluslararasılaşma, uluslararasılaşma politika belgeleri

**Kaynakça**

Altbach, P. G., & Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of studies in international education*, *11*(3-4), 290-305.

De Wit, H. (1999). Changing rationales for the internationalization of higher education. *International Higher Education*, (15).

De Wit, H. (2001). Internationalisation of higher education in the United States of America and Europe. *Amsterdam: in eigen beheer*.

Knight, J. (2015). New rationales driving internationalization. International Higher Education. Retrieved July 3, 2016 from https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/view/7404/6601.

Marginson, S., & Van der Wende, M. (2009). The new global landscape of nations and institutions.

OECD (2023), International student mobility (indicator). doi: 10.1787/4bcf6fc3-en (Accessed on 25 August 2023)

Saldana, J. (2019). Nitel Araştırmacılar İçin Kodlama El Kitabı. A. Tüfekci Akcan ve S. N. Şad (Ed.). Ankara: Pegem Akademi.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

YÖK (2017) https://www.yok.gov.tr/Documents/AnaSayfa/Yuksekogretimde_Uluslararasilasma_Strateji_Belgesi_2018_2022.pdf

YÖK (2023) Uluslararasılaşma Strateji Belgesi https://www.yok.gov.tr/Documents/AnaSayfa/Yuksekogretimde_Uluslararasilasma_Strateji_Belgesi_2018_2022.pdf

YÖK (2023) Uluslararasılaşma Strateji Belgesi https://www.yok.gov.tr/Documents/AnaSayfa/Yuksekogretimde_Uluslararasilasma_Strateji_Belgesi_2018_2022.pdf

# Yükseköğretim Lisans Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin İncelenmesi

Necati Memiş
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Esra Dereli
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

**Problem Durumu**

21.yüzyılda, konusu eğitim olan çalışmalarda, teknolojik gelişmelerle beraber öğrencilerde talep edilen özelliklerin değiştiğini göstermektedir. Öğretmen merkezli eğitim anlayışından, öğrenci merkezli eğitim anlayışı benimsenmiş, ezber eğitimden çok bilgiye hızlı erişebilen kişilerin yetişmesi amaçlanmıştır (Yalçın, 2018, s.183-201). Değişen dünyada Türkiye'nin de yükseköğretim eğitim politikalarında 21.yüzyıl becerileri odağa alınarak çalışma yapması zorunluluk hale gelmiştir. 21. Yüzyıl becerileri, öğrencilerin bilginin temelinde olduğu çağda, gelişebilmeleri, ilerleyebilmeleri için edinmiş olmaları gereken özellikleri, bilişsel üst düzey becerileri ve öğrenme stillerini kapsamaktadır. 21.yüzyıl içinde en önemli becerilerden biri de yaratıcı düşünme becerileridir. Ne, nerede ve benzeri suallerin sorulmasıyla başlayan süreçte yaratıcılık, açıklanması zor terimlerden olarak görülmektedir (Tatlı,2017, s.2). Ancak yaratıcı bireylerin diğer kişilerden ayrıldığı özellikler, zamana, eylemlere ve mekanlara hızlı ayak uydurabilme, kararlı, özgün fikirler üreten, bilgiye ulaşmayı amaç haline getirmiş bireyler olarak sayabiliriz (Özgenel ve Çetin,2017, s.115). 1950'lerin sonrasında her insanda az ya da çok yaratıcı düşünme becerilerinin olduğu kabul edilmiştir (Yeşilyurt, 2019, s.3876). Yaratıcı düşünmenin kendini gösterdiği miktar kadar alanı da önemlidir. Örnek verecek olursak sanat, bilim, teknolojide yaratıcılık çok önemlidir. İnsanlarda da yapısal ve karakteristik duruma göre yaratıcılık alanı değişmektedir. İnsanlarda farklı entelektüel alanlara göre farklı yaratıcı yetenekleri vardır. Kimi insanda müzik, kimisinde matematik kimisinde çamur yoğurmak, resim ve insanın temelde olduğu işlerde yaratıcılığı olabilir (Turan, 2010, s.19). Bu açıdan inceleyince öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri hususunda mevcut durumun tespit edilmesi, geliştirilmesi, yetenek alanlarının belirlenmesi Türk eğitim politikaları açısından önem arz etmektedir. 21. Yüzyıl becerisine sahip bireyler yetiştirilmesi için de hem eğitimcilere hem de öğrencilere yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminin desteklenmesi, uygun ortamın yaratılması önemlidir.

Yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve bunun için eğitim ortamlarının sunulması önem arz etmektedir. Bilginin sürekli değişip geliştiği 21.yüzyılda, kişilerin farklı fikirler üretmesi ve fikir denemeleri için ortam sağlanması gereklidir (Birişci ve Karal, 2011, s.204). Aynı zamanda öğrencilerde yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi amacıyla materyallerle donatılan, eğitim ortamlarının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağı aşikardır (Tok ve Sevinç, 2012, s.206).

Yapılan araştırmada yükseköğretimde lisans eğitimine devam eden öğrencilerin, yaratıcı düşünme becerisinin çeşitli değişkenler açıcından incelenmesi amaçlanmıştır. Yaratıcı düşünme becerilerinin, üniversite ve sınıf değişkenleri açısından incelemesi yapılmıştır.

**Yöntem**

Araştırma Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi ve Selçuk Üniversitesinde 2021-2022 yılında eğitim gören öğrencilerle yürütülmüştür. Katılımcıların 708'i kadın (% 67.5) ve 341'i (%37.5) erkek olmak üzere 1049 kişiden oluşmaktadır. Katılımcıların 485'i (% 46.2) Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'nde, 276'sı (%26.3) Necmettin Erbakan Üniversite'sinde ve 288'i (%27.5) Selçuk Üniversitesi'nde öğrenim görmektedir. Katılımcıların 256'sı (%24.4) 1. sınıf, 228'si (%21.7) 2. sınıf, 294'ü (%28.0) 3. sınıf ve 271'i (%25.8) 4. sınıf öğrencisidir. Araştırma, Özgenel ve Çetin (2017) yılında geliştirmiş olduğu Marmara Yaratıcı Düşünme Becerileri Ölçeği aracılığıyla yapılmıştır. Altı tane alt boyutu bulunmaktadır. Bunlar; yenilik arama alt boyutu, cesaret alt boyutu, öz disiplin alt boyutu, öz disiplin alt boyutu, merak alt boyutu, şüphe etme alt boyutu ve esneklik alt boyutudur. Kullanılan ölçek beşli likert tipindedir. Derecelendirmesi; (5) Her Zaman, (4) Genellikle, (3) Ara sıra, (2) Nadiren, (1) Hiçbir Zaman şeklindedir. Kullanılan bu ölçekte sorular içinde olumsuz maddeye rastlanılmamaktadır.

Araştırmanın modelini oluşturan nicel veriler çözümlenirken, istatistiksel paket programı olan SPSS 21 kullanılmıştır. Öncelikle normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Skewness – Kurtosis (Çarpıklık – Basıklık) değerleriyle normal dağılım olup olmadığı tespit edilmiştir. Üniversite değişkeninin yaratıcı düşünme becerileri alt boyutları arasında farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Veriler normal dağılım gösterdiği ve Levene testi anlamsız olduğu için çift yönlü ANOVA kullanılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Yapılan araştırmada yaratıcı düşünme becerileri alt boyutlarından öz disiplin ( $F=1,540$ $p>0.05$), yenilik arama($F=1,877$ $p>0.05$), cesaret ($F=1,929$, $p>0.05$), üniversite değişkeni açısından farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Merak ($F=1,479$, $p>0.05$) alt boyutunda ise üniversiteler arasında farklılık tespit edilmiştir. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi öğrencilerinin merak alt boyutu puan ortalamalarının (**X**=12,894), Necmettin Erbakan Üniversitesi öğrencilerinin (**X**=12,384) ve Selçuk

Üniversitesi puan ortalamalarından (**X=**12,468) yüksek olduğu tespit edilmiştir. Şüphe etme (F=4,005, p>0.05) alt boyutunda da üniversiteler arasında farklılıklar tespit edilmiştir. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi öğrencilerinin puan ortalamaları(X=8,384), Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin puan ortalamalarından (X=7,955) yüksek olduğu görülmektedir. Esneklik (F=4,531, p>0.05) alt boyutunda da üniversiteler arasında farklılık tespit edilmiştir. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi öğrencilerinin puan ortalamaları(X=12,705), Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin puan ortalamalarından (X=12,149) daha yüksek olduğu görülmüştür.

Yapılan araştırmada yaratıcı düşünme becerileri alt boyutlarından öz disiplin (F=6,456, p>0.05) alt boyutunda 1. ve 4. sınıflar arası farklılık olduğu tespit edilmiştir. 4. Sınıf öğrencilerin ( X= 18.66) yaratıcı düşünme öz disiplin puan ortalamalarının 1. Sınıf öğrencilerinden ( X= 17.85) yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yenilik arama (F=0,113, p>0.05), cesaret (F=0,121, p>0.05), Merak (F=0,003, p>0.05), şüphe etme (F=0,751, p>0.05), esneklik (F=1,553, p>0.05) alt boyutlarında 1.sınıf ve 4.sınıf olma bakımından farklılık göstermediği görülmüştür.

Bu çalışma Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yükseköğretimin Yönetimi ve Politikası ana bilim dalında Prof. Dr. Esra Dereli'nin Necati Memiş'le yaptığı Yükseköğretim Lisans Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme ve İletişim Becerilerinin İncelenmesi adlı yüksek lisans tezinin bir bölümüdür.

**Anahtar Kelimeler**: Yaratıcı düşünme, 21. yüzyıl becerileri, merak, şüphe etme

**Kaynakça**

Özgenel, M. & Çetin, M. (2017). Marmara yaratıcı düşünme eğilimleri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergis* , 46 (46) , 113-132.

Sevinç, M. & Tok, E. (2010). Düşünme becerileri eğitim programlarının okul öncesi öğretmen adaylarının düşünme becerilerine ilişkin görüşlerine etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 5 (3 , 875-891.

Tatlı, C.E. (2017). *Çocuklarda yaratıcı düşünme becerilerinin saptanması ve okul psikolojik danışmanlarının farkındalığının incelenmesi*. (Yayın no:468280)[Doktora tezi, Ankara Üniversitesi].Ulusal Tez Merkezi.

Turan, H.(2010). *Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı özellikleri ile yaratıcı düşünme, problem çözme ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki açıklayıcı ilişkiler örüntüsü*. (Yayın no: 03707301)[Doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Uçar, Y.B. (2021). Z kuşağının girişimcilik eğilimlerinde duygusal zekâ ve yaratıcılığın rolü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Yalçın, S. (2018). 21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi.*51(1),183-201.

Yeşilyurt, E. (2020). Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme: tüm boyut ve paydaşlarıyla kapsayıcı bir derleme çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*,15 (25) ,3874-3915.

# Matematik Derslerine Sosyal Adaletin Etkinliklerle Entegrasyonu

Mehmet Güzel
MEB

Ayşe Asil Güzel
MEB

**Problem Durumu**

Sosyal adalet kavramının üzerinde uzlaşılan bir tanımı olmamakla beraber (Bozkurt, 2018) literatürde yapılan tanımlar ışığında sosyal adaletin, kaynakların, imkanların ve sorumlulukların toplumu oluşturan bireyler arasında eşit/adil paylaşımını ifade ettiği görülmektedir (Çelik, 2015; Gevirtz, 1998; Gustein, 2006; Rebore, 2001). Sosyal bir bağlama ve kişilerarası ilişkilere dayanan sosyal adalet kavramının çok geniş bir anlamsal zenginliğe ve farklı disiplinlere ait (örneğin psikoloji, sosyoloji vb.) kavram ve durumlara işaret ettiği görülmektedir. Öte yandan matematik insanoğlunun salt akılla ve entelektüel kaygılarla ürettiği bir yapıya işaret etmektedir (Dummet, 1994). Bu yönü ile sosyal adalet kavramı ile doğrudan bir ilişki kurulamasa da D'ambrossio'nun (1990) da ifade ettiği gibi modern toplum büyük oranda matematiksel bilgi üzerine inşa edilmiştir. Ekonomi, sağlık gibi alanlarda alınan kararlar genellikle matematiksel verilere dayanmaktadır. Bu bakımdan bireylerin kişisel ve sosyal hayatını doğrudan etkileyen bilimler için matematik en güvenilir filtre olmaya devam etmektedir (D'ambrossio, 1990). Toplumun yapısını ve sosyal ilişkileri belirlemedeki bu rolünün yanında sosyal adalet kavramının temelinde olan eşitlik ve eşit paylaşım fikri matematikte kesir, rasyonel sayı, orantı gibi birçok konu ile doğrudan ilişkilendirilebilmektedir. Dolayısıyla matematiğin sosyal adaletin hem inşasında hem de içselleştirilmesinde bir araç olma konumunda olduğu söylenebilir.

Matematik derslerinde bağlam olarak sosyal adaletin kullanılması yeni bir çaba değildir (Örn: Bartell, 2013; Gonzalez, 2009; Stinson, Wanger ve Leonard-Reston, 2012). Bu alanda yapılmış çalışmalar, sosyal adalet kavramının doğası gereği kültürel öğeler içermekte ve her kültür için farklı dinamikleri barındırmaktadır (Atweh, Meaney, McMurchy, Neyland ve Trinick, 2004). Ülkemizde sosyal adaletin matematik öğretimi bağlamında incelendiği sınırlı sayıda çalışma mevcuttur. Bu bakımdan kültürümüzün kendine has dinamiklerinin ortaya konması, potansiyellerin ve zorlukların belirlenmesi için çalışmalara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Sosyal adaletin matematik derslerine entegre edilebilmesi için alana özgü kavramların (kaynak ve imkanların eşit dağılımı, eşitlik vb.) tartışılabileceği bir bağlamın öğrencilere sunulması gerekmektedir. Matematik derslerinde öğrencilerin bir problem veya problemler üzerinde beraber çalışması, fikirlerini savunması ve diğer fikirleri eleştirmesi ve bir bağlamın içindeki matematiği keşfetmesi için etkinlikler önemli fırsatlar sunmaktadır (Güzel, 2020). Bu bakımdan matematik derslerinde sosyal adalet kavramının entegre edilmesi için etkinlikler kayda değer bir potansiyel barındırmaktadırlar. Etkinlikler, bir bağlam içinde sunulduğunda öğrencilere matematiği gerçek hayatla ilişkilendirme ve günlük hayattaki sorunları matematiksel perspektiften inceleme (Clarke ve Roche, 2009) ve bu problemleri matematikleştirerek (Heuvel-Panhuizen ve Drijvers, 2020) çözümleme imkanı sağlamaktadırlar.

Sosyal adalet, öğretim programlarında değerler eğitimi başlığı altında örtük bir şekilde vurgulanmakla beraber (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018) tüm boyutları ile açıklanıp müfredata entegre edilmiş bir alan değildir. Bu bakımdan bu alandaki pratiklerin öğretmenlerin inisiyatifinde olduğu söylenebilir. Bir başka ifade ile sosyal adaletin matematik derslerinde konu edilmesi için öğretmenin sorumluluk alarak eyleme geçmesi gerekmektedir. Mizell (2010) öğretmenlerin işbirliğine dayalı mesleki gelişim programlarının öğretmenlere birbirlerinden öğrenme, yaptıklarını eleştirel gözle değerlendirme ve yeni şeyler deneme konusunda benzersiz fırsatlar sunduğunu ifade etmektedir. Sosyal adaletin matematik sınıflarına entegre edilmesinde öğretmenlerin işbirliğine, beraber çalışmaya ve birbirlerini değerlendirmeye ihtiyaçlarının olduğu açıktır. Bu bakımdan bu çalışmanın amacı matematik derslerinde uygulanacak etkinliklere sosyal adalet kavramının entegre edilme sürecinde öğretmenlerin meslektaşları ile olan etkileşimlerinin incelenmesidir.

**Yöntem**

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak kurgulanmıştır. Durum çalışmalarında sınırlandırılmış bir durum ile ilgili derinlemesine bir kavrayış geliştirmek amaçlanmaktadır (Yin, 2003; Cresswell, 2007). Bu çalışmada da sosyal adaleti matematik derslerine entegre etmek için beraber çalışan öğretmenlerin etkinlik tasarım ve uygulama süreçleri incelenmektedir.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları Türkiye'nin güneydoğusundaki bir şehir merkezinde bulunan bir ortaokulda görev yapan beş matematik öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın yürütüldüğü okulda görev yapan 18 matematik öğretmenine sene başında yapılan zümre toplantısında çalışmaya katılmaları teklif edilmiştir. Beş öğretmen çalışmaya katılmaya gönüllü olmuş ve çalışma bu beş öğretmen ile yürütülmüştür. Çalışmanın katılımcılarına dair bilgiler tabloda verilmiştir. Öğretmenlerden biri (koordinatör) etkinlik tasarım ve uygulama konusunda çalışmaları bulunan bir araştırmacıdır. Katılımcı öğretmenlerden hiçbirinin sosyal adaletin matematik derslerine entegrasyonu konusunda herhangi bir deneyimi bulunmamaktadır. Bu nedenle öğretmenler, çalışmanın başında sosyal adalet ile ilgili makaleler okumuş ve konuya dair literatür bilgilerini geliştirmişlerdir. Ayrıca araştırmacılardan birinin yazarı olduğu etkinlik tasarım ve uygulamaya dönük bir kitap tüm öğretmenlere verilerek etkinlik tasarım ve uygulama hakkında ortak bir perspektif oluşturulmaya çalışılmıştır.

| Öğretmen | Cinsiyet | Öğrenim | Mesleki deneyim | Okul türü |
|---|---|---|---|---|
| İsa | Erkek | Lisans | 23 yıl | Ortaokul |
| Ayla | Kadın | Y. Lisans | 12 yıl | Ortaokul |
| Can | Erkek | Lisans | 16 yıl | Ortaokul |
| Mesut | Erkek | Lisans | 7 yıl | Ortaokul |
| Metin | Erkek | Doktora | 13 yıl | Ortaokul |

Veri kaynakları

Araştırma kapsamında veriler, öğretmenlerin etkinlik tasarımı ve uygulama sonrası değerlendirme toplantılarından elde edilen gözlemler, gözlem sırasında tutulan memolar, ve sınıf gözlemlerinden elde edilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin yapılan tüm toplantılarda ses kaydı alınmıştır. Toplantılarda etkinliklerin tasarımı ve revizyonu aşamalarında elde edilen veriler, öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar gibi unsurların ortaya çıkarılmasını sağlamıştır. Sınıf videoları; uygulamanın gözlemlenmesi, aksayan yönlerin ortaya çıkarılması için kullanılmıştır. Öğretmenlere sunulmadan önce video kayıtlarında, öğrencilerin kimlikleri belli olmayacak şekilde anonimleştirilmiştir. Kayıtlar taşınabilir belleklerde şifreli olarak muhafaza edilerek üçüncü kişilerin ulaşımı engellenmiş ve veri kaybının önüne geçilmeye çalışılmıştır.

Veri Analizi

Verilerin analizi, sosyokültürel öğretmen öğrenmesi teorileri (Borko, 2000) kılavuzluğunda yapılmıştır. Bu teoriler, söylem, sosyal etkileşim ve katılım kavramlarını sosyal pratikte merkeze alan öğrenme teorileridir. Bu çalışma kapsamında da öğretmenler, toplantılarda beraber çalışarak, tartışarak ve meslektaşlarını eleştirerek katılım sağlamışlardır. Bu kapsamda öğretmenlerle yapılan toplantılardan elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilecektir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Matematik derslerinde uygulanacak etkinliklere sosyal adalet kavramının entegre edilme sürecinde öğretmenlerin meslektaşları ile olan etkileşimlerinin incelendiği bu çalışmada öğretmenlerin tasarım aşamasında bazı noktalarda çelişkiler yaşadıkları gözlenmiştir.

İlk olarak öğretmenlerin tasarladıkları etkinliklerde sosyal adalet ile matematik öğretim programının beklentilerini dengeleme konusunda çelişkiler yaşadığı görülmüştür. Etkinliğin odağında matematik mi yoksa sosyal adalet mi olacağı tartışmaları, öğretmenleri bu alandaki daha genel ve eski bir tartışmaya sevk etmiştir. Öğretmenler sosyal adaleti matematik öğretiminde bir bağlam olarak kullanmak ile matematik öğretimini sosyal adaleti içselleştirmiş öğrenciler yetiştirmek için bir araç olarak kullanmak arasında çelişkiler yaşamış ve tartışmışlardır. Bu tartışma literatürde de çeşitli kavramlarla karşımıza çıkmaktadır. Örneğin Wager (2008) bu durumu sosyal adalet ile matematik öğretimi (*teaching mathematics with social justice*) ve sosyal adalet için matematik öğretimi (teaching mathematics for social justice) olarak kavramsallaştırmaktadır. Katılımcı öğretmenler bu tartışmaların sonunda daha ılımlı bir versiyon olan (Gates ve Jorgensen, 2009) sosyal adalet ile matematik öğretimi yapmaya karar vererek bu istikamette devam etmişlerdir.

Yukarıda bahsedilen temel çelişki etkinlik uygulamalar ve uygulamanın değerlendirilmesinde de kendisini göstermiştir. Etkinliklerin uygulanmasında yaşanan zaman yönetimi problemlerinin giderilmesi için etkinliğin hangi aşamasına ne kadar zaman ayrılacağı konusu gündeme gelmiştir. Bu da etkinliğin, etkinliğin odağının ve öncelikli amacının ne olduğunun tekrar değerlendirilmesine evirilmiştir. Sonuç olarak, sosyal adaletin matematik öğretimine entegrasyonu çabalarında öğretmenlerin yüzleşmeleri gereken önemli ikilemlerden birinin matematik öğretim programı ve sosyal adaleti dengelemek olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler**: Sosyal adalet, matematik öğretimi, etkinlik tasarım ve uygulama

**Kaynakça**

Atweh, B., Meaney, T., McMurchy, C., Neyland, J., & Trinick, T. (2004). Social justice and sociocultural perspectives. In B. Perry, G. Anthony, & C. Diezmann (Eds.*), Research in mathematics education in Australasia 2000-2003 (pp. 29-52).* Brisbane, Australia: Post Pressed.

Bartell, T. G. (2013). Learning to teach mathematics for social justice: Negotiating social justice and mathematical goals. *Journal for Research in Mathematics Education, 44*(1), 129-163.

Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher , 33,* 3-15

Bozkurt, B. (2018). Sosyal adalet liderliği ile yöneticiye bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Clarke, D., & Roche, A. (2009). Opportunities and challenges for teachers and students provided by tasks built around “real” contexts. *Crossing divides*, 722-726.

Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark Plano, V. L., & Morales, A. (2007). Qualitative research designs: *Selection and implementation. The Counselling Psychologist, 35,* 236–264.

Çelik, V. (2015). *Eğitimsel liderlik*, 8. Baskı, (s: 230-245). Ankara: Pegem Yayınları.

D’Ambrosio, U. (1990). The role of mathematics education in building a democratic and just society. For the Learning of Mathematics, 10(3), 20–23.

Dummett, M. (1994). What is mathematics about. *Mathematics and mind*, 11-26.

Gevirtz, S. (1998). Conceptualizing social justice in education mapping the territory. *Journal of Education Policy,* 13(4).

González, N., Andrade, R., Civil, M., & Moll, L. (2001). Bridging funds of distributed knowledge: Creating zones of practices in mathematics. *Journal of Education for students placed at risk*, *6*(1-2), 115-132.

Gutstein, E. (2006). *Reading and writing the world with mathematics: Toward a pedagogy for social justice.* New York: Routledge

Güzel, M. (2020). *Matematiksel öğrenme etkinliklerinin tasarım ve uygulama niteliğinin değerlendirilmesi için bir model önerisi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Mizell, H. (2010). *Why Professional Development Matters*. Learning Forward. 504 South Locust Street, Oxford, OH 45056.

Rebore, R. W. (2001). *Human resources: Administration in education* (6th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Wager, A. (2008). *Developing equitable mathematics pedagogy* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Wisconsin.

Wager, A. A., & Stinson, D. W. (Eds.). (2012*). Teaching mathematics for social justice: Conversations with educators.* Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Xenofontos, C., Fraser, S., Priestley, A., & Priestley, M. (2021). Mathematics teachers and social justice: A systematic review of empirical studies. Oxford Review of Education, 47(2), 135-151. https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1807314

# Beşinci ve Altıncı Sınıf Matematik Derslerinde Kullanılabilecek Matematiksel Tabu (TabuMaT) Oyununun Tasarlanması ve Uygulanması

Aybüke Yılmaz
Sakarya Üniversitesi

Ömer Faruk Höbek
Sakarya Üniversitesi

Bekir Gökpınar
Sakarya Üniversitesi

Mehmet Kemal Oltulu
Sakarya Üniversitesi

Özkan Ergene
Sakarya Üniversitesi

**Problem Durumu**

Tabu oyunu, bir grup içerisinde bir bireyin belirlenen yasaklı sözcükleri kullanmadan bir kavramı ya da kelimeyi anlattığı, diğer grup üyelerinin ise belirli bir zaman aralığında o kavram ya da sözcüğü bilmeye çalıştığı bir oyundur. 1989 senesinde Hasbro oyun şirketi tarafından çıkarılan tabu Oyunu, karton oyun olarak kullanımı yaygın iken günümüzde mobil oyun olarak da kullanılmaktadır. Ulaşılabilir literatürde, eğitsel anlamda tabu oyununun öğretim ortamlarında Fen ve Teknoloji (Genç, Genç ve Yüzüak, 2012), İngilizce (Gündoğdu & Kartal, 2021), Türkçe (Batur ve Erkek, 2017; Güney ve Aytan, 2014; Ulu, 2019), Organik Kimya (Akkuzu & Kuyulgan, 2016) derslerinde kavram öğretimine yönelik araştırmalarda kullanıldığı görülmüştür. Bu araştırmalarda, tabu oyununun öğrencilerin başarılarını yükselmesine (Ulu, 2019), öğrencilerde bulunan kavram yanılgılarının tespit edilmesine ve kavramsal anlamanın gelişmesine (Akkuzu & Uyulgan, 2016; Genç, Genç ve Yüzüak, 2012) yardımcı olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca bu derslerin eğlenceli (Gündoğdu & Kartal, 2021) geçtiği belirtilmektedir.

Ulaşılabilir literatürde, tabu oyunun matematik derslerinde kullanımına yönelik sınırlı sayıda araştırmaya rastlanılmıştır (Harmon & Crutcher, 2008). Harmon ve Crutcher (2008), dördüncü sınıfa devam eden, deney ve kontrol grubunda yer alan 40 öğrenci ile bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırmada, simetri, yüzde, olasılık, virgül, litre, gram gibi kelimeler kullanılmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin matematiksel kelime bilgisinin arttığı ve matematik sınavında deney grubu öğrencilerin kontrol grubu öğrencilerine göre yüksek puan aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Matematiksel kavram ve bilgileri edinmenin ve matematiksel düşünmeye ulaşmanın temel öğelerinden biri; matematiksel dilin doğru kullanımı ile gerçekleşebilir (Yeşildere, 2015). Matematiksel kavramlarının tanımlarının ve kavram ile ilişkili diğer kavramların bilinmesi, kavramsal anlamanın gerçeklemesine katkı sağlayacağı düşünülebilir (Hiebert & Lefevre, 1986; Skemp, 1978). Kavramların sadece tanımını bilmek de kavram bilgisi için yeterli değildir (Yenilmez & Demirhan, 2013). Çünkü kavram ve ilişki olduğu kavramlar arasındaki geçişler bilinmelidir. Bu nedenle tabu oyununda yer alan bir kavrama ait yasaklı kelimelerin kullanılmadan anlatılmaya çalışılması, kavramların özelliklerinin belirtilmesine, ilişkili olduğu kavramların tarif edilmesine olanak sağlayabilir. Bu bağlamda, bu araştırmada (TUBİTAK 2209-A öğrenci projesi kapsamında), matematik kavramlarının öğretimi sürecinde Matematiksel Tabu (TabuMaT) oyununun tasarlanması ve kullanılması hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

- TabuMaT oyununun ilköğretim beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin başarı düzeylerine etkisi nasıldır?
- İlköğretim beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin TabuMaT oyununa yönelik düşünceleri nasıldır?

Oyunların kavram gelişimi için bir araç olarak önemli olduğu ve öğrencilerin belirli zamanlarda kavram ve terimlerle oynamalarına izin veren oyunlara dahil olmaları gerektiğinin önemli olduğu (Marzano, 2004) düşünüldüğünde TabuMaT oyununun matematiksel kavramların öğretimi sürecinde kullanılmasının kavramsal anlama, kavram öğretimi, matematiksel dil kullanımı gibi noktalarda faydalı olacağı düşünülebilir.

**Yöntem**

Bu araştırmanın amacına uygun olarak nicel araştırma yöntemlerinden deneysel desen ile yürütülmesi planlanmıştır. Araştırmada tek gruplu ön test son test deneysel desen (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008) kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiş (Patton, 1990) Marmara Bölgesi'nin iki devlet ortaokulunun beşinci ve altıncı sınıfında öğrenim gören 47 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmiş, beşinci ve altıncı sınıflar için oluşturulan "Kavram Bilgisi Ölçme Testi" ve "TabuMaT Oyunu Değerlendirme Formu" yardımıyla elde edilmiştir. TabuMaT Oyunu Değerlendirme Formunda (1-10) arası puan verilerek cevaplanacak beş soru ve açık uçlu iki soru yer almaktadır. Araştırma sürecinde kullanılan TabuMaT Oyunu'nda yer alan sözcükler, ortaokul matematik dersi öğretim programı (MEB, 2018) doğrultusunda, uzman görüşü alınarak belirlenmiş ardından deneme uygulaması gerçekleştirilerek nihai formu elde edilmiştir.

Nihai formda ortaokul beşinci ve altıncı sınıf matematik derslerinde yer alan 138 tabu sözcüğü yer almaktadır. Her bir tabu sözcüğü ile ilişkili dört yasaklı kelime bulunmaktadır. Örneğin, sayılar ve işlemler öğrenme alanında *doğal sayılar* tabu sözcüğü için *basamak, bölük, rakam* ve *sayma sayıları* yasaklı sözcükler, geometri ve ölçme öğrenme alanında *açı* tabu sözcüğü için *dar, geniş, dik* ve *derece* yasaklı sözcükler cebir öğrenme alanında *cebirsel ifade* tabu sözcüğü için *değişken, terim, işlem* ve *katsayı* yasaklı sözcükleri belirlenmiştir. Araştırma sürecinde öncelikle Kavram Bilgisi Ölçme Testini ön test olarak öğrenciler cevaplamıştır. Ardından beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerine Uygulamalı Matematik dersi kapsamında TabuMaT oyununun nihai formu toplamda altı hafta boyunca oynatılmıştır. Son olarak Kavram Bilgisi Ölçme Testi son test olarak ve TabuMaT Oyunu Değerlendirme Formu öğrencilere uygulanmıştır. Uygulama sürecinde araştırmacılar uygulama ortamında bulunmuş ve sürecin sağlıklı bir şekilde ilerlemesini sağlamışlardır. Araştırmadan elde edilen nicel veriler (normallik sayıltısının sağlanmasının ardından) ilişkili örneklem t-testi yardımıyla analiz edilmiştir. Bununla birlikte araştırmadan elde edilen diğer verilerin analiz sürecinde aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde, frekans gibi betimsel istatistiklerden faydalanılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma sonunda beşinci sınıf öğrencilerinin Kavram Bilgisi Ölçme son testinden aldıkları puanların (Aritmetik Ortalama = 25.04) Kavram Bilgisi Ölçme ön testinden aldıkları puanlara (Aritmetik Ortalama =19.04) göre istatistiksel olarak yüksek olduğu ve son test ile ön test puanları arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı ($p=.00 < .05$) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte altıncı sınıf öğrencilerinin Kavram Bilgisi Ölçme son testinden aldıkları puanların (Aritmetik Ortalama = 23.74) Kavram Bilgisi Ölçme ön testinden aldıkları puanlara (Aritmetik Ortalama = 16.22) göre istatistiksel olarak yüksek olduğu ve son test ile ön test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı ($p=.001 < .05$) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucu alan yazında yer alan Harmon ve Crutcher (2008) ve Ulu (2019) çalışmalarının sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Kavram Bilgisi Ölçme testinde yer alan sorulara ön teste kıyasla son testte daha fazla öğrencinin doğru cevap verdiği gözlemlenmiştir. Ayrıca, TabuMaT Oyunu Değerlendirme Formunda yer alan açık uçlu sorulara verilen cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin TabuMaT ile yürütülen derslerin eğlenceli geçtiğini ve öğretici olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda eğitsel oyunların öğretim süreçlerinde kullanımının öğrencilerde derse yönelik olumlu duyuşsal özellikler geliştirebileceği (Gündoğdu & Kartal, 2021) düşünüldüğünde TabuMaT oyununun matematik derslerinde yaygın bir şekilde kullanılması önerilebilir. Öyle ki öğrencilerin bundan sonraki matematik derslerinde TabuMaT oyununun bir öğretim aracı olarak kullanılmasına yönelik olumlu görüş bildirmeleri de bu durumu destekler niteliktedir. Araştırmanın bulguları bütüncül olarak alan yazındaki mevcut araştırmalar ile karşılaştırılarak tartışılması ve tartışmalar ışığında araştırma önerilerinin sunulması planlanmaktadır.

**Anahtar Kelimeler**: Eğitsel oyunlar, matematiksel tabu, tabumat, ortaokul öğrencileri

**Kaynakça**

Akkuzu, N., & Uyulgan, M. A. (2016). How to Improve Students' Comprehension Concerning the Major Terms of Functional Groups? In the Experiment of or Che Taboo Game. *International Journal of Higher Education, 5*(2), 196-212.

Batur, Z., & Erkek, G. (2017). A "taboo" in Word teaching. *International Journal of Language Academy, 5*(2), 1-11.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara. Pegem Akademi.

Genç, M., Genç, T., & Yüzüak, A. V. (2012). Kavram Yanılgılarının Oyunlarla Tespiti: Tabu Oyunu. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(*20), 581-591.

Gündoğdu, R. T., & Kartal, Ş. (2021). The views of the seventh grade students on learning English vocabulary with the Taboo game. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi, 7(*1), 75-101.

Güney, N., & Aytan, T. (2014). Aktif kelime hazinesini geliştirmeye yönelik bir etkinlik önerisi: Tabu. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2*(5), 617-628.

Harmon, A., &Crutcher, C. (2008). Math isn'ttaboo: Using a popular board game to reinforce math vocabulary in a 4th grade classroom. *Research Innovation*, 81-93.

Hiebert, J., & Lefevre, P. (1986). Conceptual and procedural knowledge in mathematics: An introductory analysis. Conceptual and procedural knowledge: *The case of mathematics, 2*, 1-27.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Patton, M. Q. (1990). *How to use qualitative methods in evaluati*on. London: Sage Publications.

Skemp, R. R. (1978). Relational understanding and instrumental understanding. *The Arithmetic Teacher, 26*(3), 9-15.

Ulu, A. (2019). *Ortaokul 7. sınıflarda oyunlaştırma yöntemi ile kelime öğretimi (Örneklem: Tabu).* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı.

Yenilmez, K., & Demirhan, H. (2013). Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Bazı Temel Matematik Kavramları Anlama Düzeyleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 275-292.

Yeşildere, S. (2015). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Matematiksel Alan Dilini Kullanma Yeterlikleri. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 24*(2), 61-70.

# İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Çevre ve Matematik Eğitimi Entegrasyonu Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi

Bilge Kumartaş
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Okan Arslan
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

**Problem Durumu**

Günümüz dünyasında çevre ile ilgi sorunlar her geçen gün artmakta ve çözüm odaklı düşünülmesi gereken birçok durum hayati önem taşımaktadır (Şimşek, 2011). Çevre sorunlarının karmaşık yapısı, her disiplinde entegre çözüm yolları bulmayı gerektirdiği için bu durum kişileri bilinçlendirerek gerçekleştirilebilecek eğitim yolu çabasıyla sağlanabilir (Habibi, 2014).

Matematik, gerçek hayat durumlarını anlamamız, onları tanımlamamız, nasıl ilerleyecekleri hakkında tahminlerde bulunmamız ve onlar hakkında iletişim kurmamız için çok önemlidir (Barwell, 2018). Etrafımızdaki dünyayı anlamamıza yardımcı olan gizli kalıpları ortaya çıkaran matematik, pratik bağlamlarla entegre edildiğinde, sosyal meseleleri hayata uygulayarak takip etmemizi sağlayan bir disiplin olacaktır (Habibi, 2014). Matematik, tümevarım, tümdengelim, çıkarım ve ispat gibi yollarla gerçek yaşam olaylarının insan davranışlarını ve tutumlarını nasıl etkilediğini göstererek bilimden elde edilen veriler, ölçümler ve gözlemlerle ilgilenen, aritmetik ve geometriden çok daha fazlasını içeren bir disiplindir (Schornick. 2010). Ayrıca parçası olduğumuz ekosistemle nasıl etkileşime girdiğimizi biçimlendirir (Barwell, 2018). Bu bağlamda çevre eğitimi matematik dahil birçok disiplin ile yakından ilişkili olduğu için disiplinler arası bir bakış açısı ile değerlendirilmelidir.

Her ne kadar ilk etapta çevre ve matematik eğitimi ilişkisi tek yönlü gözükse de aslında çift yönlü olarak hareket eden etkileşimleri vardır. D'Ambrosio (2010), matematik eğitimcilerinin, insanlığın mevcut küresel sorunlarına yönelik matematik ve matematik eğitiminin rolünü sorgulama sorumluluğuna sahip olduğunu ifade etmektedir. Çevre ve matematik eğitimi konularını entegre etmek yalnızca öğrencilerin ve öğretmenlerin çevre bilincini arttırmak için değil, matematik derslerine gerçek yaşam bağlamını sağlamak için de değerli bir yoldur (Özdemir, 2021). Habibi (2014), çevre temelli matematik öğretiminin en az iki temel avantajı olduğunu ifade etmektedir. Bunlardan ilki öğrencilerin matematik kavramlarını daha kolay anlayabilmeleridir. İkincisi ise öğrencilerin çevrenin öneminin farkına varıp böylece çevrenin korunmasında aktif rol alabilmeleridir.

Matematik eğitiminde önemli bir yeri olan tutum kavramı alanyazında çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Bir tanımında tutum, kişilerin bir duruma, nesneye ya da olguya karşı olumlu veya olumsuz şekilde ortaya çıkan tavırları olarak ifade edilmiştir (Turanlı vd., 2008). Bir başka tanımında ise, kişilerin durum, olay ya da oluşumlara karşı ortaya koyduğu olası tepki ve davranış biçimi olarak açıklanmıştır (İnceoğlu, 2010). Petty ve Cacioppa (1986) ise tutumu, bireylerini kendisiyle, çevresiyle, nesnelerle, sorun veya olgularla ilgili genel değerlendirmeleri şeklinde tanımlamıştır. Bahsi geçen bu genel değerlendirmeler duyuşsal, davranışsal ve düşünsel temellere dayanır ve birçok olguyu etkiler (akt. Doğan, 1999).

"Eğitimin anahtarı öğretmenlerdir." sözünden yola çıkarak çevre ve matematik eğitimi entegrasyonunun yapılabilmesi için öğretmenlerin niteliğinin ve çevre bilincinin arttırılması temel meseledir (Jianguo, 2004). Bu bağlamda çevre sorunlarına karşı olumlu bir tutum geliştirmekte ve çevresel konular ile bu konudaki gereksinimler hakkında bilinçlenip kendini yeterli görmek kritik öneme sahiptir (Mutisya ve Barker, 2011). Çevre ve matematik eğitimi entegrasyonu öğretmenlerin alternatif öğretim yöntemlerini öğrenmelerini, sınıfta farklı öğretim yöntemlerini uygulamalarını, öğrencilerin potansiyellerinin farkına varmalarını ve konular arasında bağlantılar kurmalarını sağlar (Spiropoulou, 2005).

Literatürde öğretmen adaylarıyla ilgili çevre ve matematik eğitimi entegrasyonu ve tutum ilişkisi üzerine geliştirilen bir ölçek bulunmamaktadır. Bu bakımdan öğretmen adaylarının çevre ve matematik eğitimi entegrasyonuna yönelik tutumlarının incelenip bu tutumların olumlu hale dönüştürülmesi amacıyla çalışmalar yapılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle öğretmen adaylarının çevre ve matematik eğitimi entegrasyonuna yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla bir tutum ölçeği geliştirmek bu çalışmanın temel amacıdır.

**Yöntem**

**Çalışma Grubu**

Bu çalışma grubunu; Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan 31'i erkek, 128'i kadın olmak üzere toplamda 159 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcı grubunu ağırlıklı olarak 3. ve 4. sınıflardaki öğretmen adayları oluşturmaktadır.

**Ölçme Aracının Oluşturulması**

Ölçek geliştirme aşamasında öncelikle çevre, sürdürülebilirlik ve matematik eğitimi konuları, çevre eğitimi ile ilgili tutum ölçekleri ve çevre ve matematik eğitimi entegrasyonu odaklı literatür taraması gerçekleştirilmiştir. İlgili alan taraması yapıldıktan sonra 42 maddelik bir taslak hazırlanmıştır. Ölçekteki madde sayısı, matematik eğitimi alanında uzman 2 öğretim üyesi, fen bilimleri eğitimi alanında uzman 1 öğretim üyesi, ölçme değerlendirme alanında uzman 1 öğretmenden alınan görüşler sonucunda tutumun duygu, düşünce ve davranış boyutları kapsamı göz önünde bulundurularak 18'e indirilmiştir. Yeni ölçekteki maddeler bir dil bilgisi uzmanı tarafından gözden geçirilerek son hali verilmiştir.

Bu araştırmada 5'li Likert tipi bir tutum ölçeği; "Çevre ve Matematik Eğitimi Entegrasyonu Tutum Ölçeği" (ÇEMETÖ) geliştirmeye yönelik çalışma yapılmıştır. Ölçekteki maddeler (1) "Kesinlikle Katılmıyorum", (2) "Katılmıyorum", (3) "Kararsızım", (4) "Katılıyorum", (5) "Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde derecelendirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi yapılmadan önce olumsuz maddelerin puan değerleri ters kodlanmıştır.

**Veri Analizi**

ÇEMETÖ'nin yapı geçerliliğini belirlemek için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Böylelikle ölçekte yer alan 18 maddenin çevre ve matematik eğitimi entegrasyonu tutumu hakkında hangi boyutları ölçtüğü belirlenmeye çalışılmıştır. Öncelikle verilerin faktör analizi açısından uygunluğunu anlamak amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi; evrendeki verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini anlamak amacıyla da Barlett Küresellik testi yapılmıştır. Her bir maddenin toplam faktörün ne kadarını etkilediğini görebilmek açısından Ortak Varyans (Communalities) değerleri incelenmiştir. Sonrasında ÇEMETÖ'nin yapı geçerliğini incelemek için Maximum Likelihood yöntemi ve Direct Oblimin tekniği kullanılarak açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Ayrıca ölçekten elde edilen verilerin güvenirliği hakkında yorum yapabilmek adına Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Veri setinin faktör analizine uygunluğunu değerlendirmek amacıyla hesaplanan KMO değeri .953 olarak hesaplanmış ve ayrıca Bartlett Küresellik testi de istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0.05$). Hesaplanan bu değerler, veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermiştir (Pallant, 2007). Ölçekteki faktör sayısını belirleyebilmek amacıyla faktör Öz Değerleri (Eigenvalue) ve Yamaç Birikinti Grafiği (Scree Plot) incelenerek baskın faktör sayısı ortaya çıkartılır (Çokluk vd., 2010). Faktör sayısına karar verebilmek için bakılan Öz Değer tablosu incelenmiş ve öz değeri birden büyük iki faktör belirlenmiştir. Ayrıca, Yamaç Birikinti Grafiğinin üçüncü noktadan itibaren düzleşmeye başlaması nedeniyle iki faktörlü yapının uygunluğu görülmüştür. Tüm bu sonuçlar doğrultusunda ölçekteki maddelerin iki boyutta toplandığı görülmüştür. Maddelerin birinci boyuttaki yük değerleri .596 ile .921 arasında, ikinci boyuttaki yük değerleri .643 ile .775 arasında değişmektedir. Ayrıca aynı anda birden fazla faktörde yüklenen bir maddeye rastlanmamıştır. Ölçeğe ilişkin toplam varyans (Total Variance Explained) üzerinden boyutlara bakıldığında, birinci boyutun toplam varyansın %60,58'ini, ikinci boyutun toplam varyansın %11,73'ünü açıkladığı görülmüştür. Bu faktörlerden birincisi toplam 11 maddeden oluşmuş ve madde içerikleri incelendiğinde çevre ve matematik eğitimi entegrasyonunu destekler görüş, duygu ve davranışları içermesi nedeniyle "çevre ve matematik eğitimi entegrasyonuna yönelik olumlu tutum" olarak isimlendirilmiştir. İkinci boyut ise toplam 7 maddeden oluşmuş ve madde içeriklerinin çevre ve matematik eğitimine yönelik çekinceler, olumsuz duygu ve davranışlardan oluşması nedeniyle "çevre ve matematik eğitimi entegrasyonuna yönelik olumsuz tutum" şeklinde adlandırılmasına karar verilmiştir.

Yapılan analizler sonucu ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .96 olarak bulunmuştur. Bu veriler doğrultusunda ölçek maddelerinin oldukça yüksek derecede iç tutarlılığa sahip olduğu düşünülmektedir (Tavşancıl, 2005).

Bu çalışmada, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının çevre ve matematik eğitimi entegrasyonuna yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirme çalışması yapılmıştır. Açımlayıcı faktör ve güvenirlik analizi sonuçları geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenirliği açısından olumlu olarak değerlendirilse de ilave geçerlik ve güvenirlik kanıtlarının sunulmasına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Çevre ve matematik eğitimi entegrasyonu, tutum, matematik öğretmen adayları

**Kaynakça**

Barwell, R. (2018). Some thoughts on a mathematics education for environmental sustainability. In P. Ernest (Ed.), *The philosophy of mathematics education today* (pp. 144–160). Springer.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.

D'Ambrosio, U. (2010). *Mathematics education and survival with dignity*. Critical mathematics education: Past, present and future (pp. 51-63). Brill. https://doi.org/10.1163/9789460911644_006

Doğan, M. (1999). Aday öğretmenlerin matematik hakkındaki düşünceleri: Türk ve İngiliz öğrencilerin karşılaştırılması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi,1*(2), 1-14.

Habibi, M. (2014, May 18-20). Environment education in Mathematics classroom: As an effort to develop the critical thinking skills and for environmental sustainability. *Proceeding of International Conference on Research, Implementation and Education of Mathematics and Sciences*, Yogyakarta State University.

İnceoğlu, M. (2010). *Tutum Algı İletişim*. Beykent Üniversitesi Yayınevi.

Jianguo, M. (2004). Teaching environmental awareness in mathematics. *Chinese Education & Society*, *37*(4), 53-56.

Mutisya, S. M. & Barker M. (2011). Pupils' environmental awareness and knowledge: A springboard for action in primary schools in Kenya's Rift valley. *Science Education International*, *22*(1), 55-71.

Özdemir, D. (2021). Integration of mathematics and environmental education: change in the views of 5th grade students toward sustainability. *Acta Didactica Napocensia*, *14*(2), 194-202.

Pallant, J. (2007). *SPSS Survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for windows* (3rd edition). Open University Press.

Schornick, P. (2010). Looking at high school mathematics education from the inside out. *NASSP Bulletin*, *94*(1), 17-39.

Spiropoulou, D., Roussos, G., & Voutirakis, J. (2005). The role of environmental education in compulsory education: The case of mathematics textbooks in Greece. *International Education Journal*, *6*(3), 400-406.

Şimşek, C. L. (2011). Investigation of environmental topics in the science and technology curriculum and textbooks in terms of environmental ethics and aesthetics. *Educational Sciences: Theory & Practice*, *11*(4), 2252-2257.

Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Nobel Akademi.

Turanlı, N., Karakaş, N. T., & Keçeli, V. (2008). Matematik alan derslerine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *34*, 254-262.

# Gelişimsel Diskalkulisi Olan Öğrencilerin Velilerinin Diskalkuli Hakkındaki Görüşleri

Sueda Nuransoy Altınışık
Anadolu Üniversitesi

Nilüfer Köse
Anadolu Üniversitesi

**Problem Durumu**

Diskalkuli aritmetik işlemleri ve matematiksel hesaplamaları olumsuz etkileyen bir matematik öğrenme güçlüğüdür (Emerson ve Babtie, 2010, s. 1). Bu matematik öğrenme güçlüğü ne yazık ki toplumlarda gün geçtikçe kendini daha çok göstermeye başlamıştır. Nitekim bazı insanlar rakamları, dört işlemi, problemleri yani matematiği anlamada ve öğrenmede güçlük çekmektedirler (Sezer ve Akın, 2011, s. 759). Bu bireyler diskalkulisi olan bireyler olarak tanımlanmaktadır. Diskalkulisi olan bireyler genellikle 2. veya 3. sınıflarda fark edilmektedirler (Koç ve Korkmaz, 2019, s. 712). Öğrencilerin ilkokul 1. ve 2. sınıfta sayılar ve temel işlemler ile karşılaştığı düşünüldüğünde diskalkulisi olan bireylerin 2 ya da 3. sınıfa kadar matematik becerilerinde sıkıntı yaşamaları ve olumsuz tutum geliştirmeleri önemli bir durumdur. Oysaki iyi bir öğretmen ve veli iş birliği ile diskalkuli erkenden fark edilip doğru bir müdahale yöntemi ile öğrenci daha iyi bir seviyeye gelebilmektedir (Koç ve Korkmaz, 2019; Öztürk, Durmaz ve Can 2019). Veliler çocuklarının ilgi alanlarını, karakterlerini çocuklarına nasıl yaklaşılması gerektiğini, en iyi bilen insanlar olarak çocuklarının bu özelliklerini öğretmenler ile paylaşarak öğretmenlerin öğrencileri daha yakından tanımalarına olanak sağlarken bir sorun olması halinde de öğretmenlerin önleyici rehberlik sağlamalarına katkı sunmaktadır (Kahraman ve Yücetaş Artan, 2020, s. 100). Ülkemizde matematik öğrenme güçlüğü genel olarak ilkokul yıllarında tespit edilmektedir (Koç & Korkmaz, 2019, s. 712). Bu dönemde velilerin okul ve öğretmen ile iletişim halinde olması güçlüğün erken fark edilmesine ve çocukların eğitime yani topluma kazandırılmasına fayda sağlayacaktır (Açıkgöz, 2022, s. 384). Bu araştırmada velilerin diskalkuli hakkında var olan bilgileri ve görüşleri incelenecektir. Diskalkuli ile ilgili literatür incelendiğinde diskalkulinin tanımlanması ve özellikleri, diskalkulinin nedenleri ve nörolojik bileşenleri, diskalkuliyi tanılama aracı geliştirme, diskalkuliye yönelik öğretmen ve öğretmen adaylarının farkındalık düzeyleri, diskalkusi olan çocuklara müdahalede bulunma ve bu konuda velilere ve öğretmenlere rehberlik eden el kitapları üzerine çalışıldığı görülmektedir. Nitekim literatürde velilerle ilgili olarak; diskalkulisi olan çocuğa sahip, diskalkuli terimini bilen veliler ile yapılan bir çalışma (Mutlu, Çam ve Çalışkan, 2021) ve diskalkulisi olan öğrencilerin öğreniminde ebeveyn katılımını incelemek (Wangdi ve Jigyel, 2021; Kyeremeh & Dorwu, 2022) amacıyla yapılan çalışmalar ile karşılaşılmaktadır. Bu çalışma diğerlerinden farklı olarak velilerin diskalkuli kavramını bilip bilmediği gözetilmeksizin diskalkulisi olan çocuğa sahip velilerin diskalkuli hakkındaki görüşlerinin ve farkındalıklarının önemi üzerine yapılmıştır.

**Yöntem**

Diskalkulisi olan öğrencilerin velilerinin diskalkuli hakkındaki görüşleri ve öğrenme güçlüğü ile ilgili aile hikayeleri inceleyen bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma kullanılacaktır. Temel nitel araştırmaya göre araştırmacı dünyanın nasıl işlediğini anlamayı, bir fenomenle ilgili gerçeğe ulaşmak için fenomeni araştırmayı amaçlamakta yani açıklamayı ve anlamayı amaçlamaktadır (Patton, 2021, s. 215). Temel nitel araştırmada belli bir alanda çalışan araştırmacılar bu alandaki bilgilere yenisini eklemeye çalışır ve bu alandaki soruları cevaplamaya yardımcı olurlar (Patton, 2021, s. 215).

Bu çalışmada araştırmaya amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile katılımcılar seçilmiştir. Bu çalışmada iki ölçüt belirlenmiştir. Buna göre ilk ölçüt bir devlet araştırma hastanesinin Çocuk Psikiyatri Kliniği'nde matematik öğrenme güçlüğü tanısı alan normal veya üstü zekâya sahip öğrenci velisi olmaktır. İkinci ölçüt ise gönüllüktür. Araştırmada tanı alan öğrenci velilerine ulaşılmış, sorulacak sorular hakkında kısa bilgilendirme yapılarak çalışmaya katılım konusunda gönüllü olup olmadıkları belirlenmiştir. Toplamda katılımcı olarak 15 gönüllü veli seçilmiştir.

Araştırmada veli görüşlerine dayalı veri toplamak amacıyla bir yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu araştırma için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular Bevan ve Butterworth'un 2002 yılında yaptığı çalışma ile Emerson ve Babtie'nin 2010 yılında geliştirdikleri görüşme formu geliştirilerek oluşturulmuştur.

Yarı yapılandırılmış görüşme formuna verilen cevaplara göre verilerin analizi için içerik analizi kullanılamıştır. Diskalkuli üzerine veli farkındalığı özel öğrenme güçlüğünü bilen veliler ve özel öğrenme güçlüğünü bilmeyen veliler olarak iki alt temada sunulmuştur.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu çalışmada gelişimsel diskalkulisi olan öğrencilerin velilerinin diskalkuli hakkındaki farkındalıkları araştırılmıştır. Özel öğrenme güçlüğü terimini bilen velilerin yarısı (4 velinin) diskalkuli teriminin de anlamını bilmekte ve doğru açıklayabilmektedir. Ayrıca bu velilerin %25'i (2 velinin) diskalkuliyi disleksinin alt dalı olarak düşünmektedir. Bu velilerin diskalkulinin hastalık veya zekâya bağlı bir engel değil özel bir durum olduğunun farkında oldukları görülmüştür. Ancak bu velilerin özel öğrenme güçlüğü ile disleksinin eş kavramlar olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Yapılan bu çalışmaya

katılan velilerin %47'sinin (7 velinin) ise tanı almış çocuğu olmasına rağmen özel öğrenme güçlüğünü bilmediği, daha önce bu terimi duymadığı, kelime hakkında çıkarım yapamadığı görülmüştür.

Özel öğrenme güçlüğü ile ilgili dört velinin ailede çocukların özel öğrenme güçlüğü tanısı alan kardeş ve yeğen olduğu yönünde bilgi verdiği ve öğrenme güçlüğü olan bu bireylerin anne tarafından akraba olan bireyler olduğu tespit edilmiştir. Beş velinin tanı almasa da dayıda, kuzende ve annede özel öğrenme güçlüğü var olduğunu düşündüğü ve öğrenme güçlüğü olduğu düşünülen bireylerin anne tarafından akraba oldukları görülmüştür. Dört velinin ailede özel öğrenme güçlüğünün olmadığını belirttiği, iki velinin ise ailede başka özel öğrenme güçlüğüne sahip birey olup olmadığını bilmediği görülmüştür. Ancak bu iki veliden bir tanesi kendi ailesinde özel öğrenme güçlüğü yaşayan birey olmadığını belirtse de eşi ile ayrı olduğu için eşi ve eşinin ailesinde özel öğrenme güçlüğü olup olmadığını bilmediği görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler**: Matematik öğrenme güçlülüğü, diskalkuli, veli, veli görüşleri, özel öğrenme güçlüğü

**Kaynakça**

Açıkgöz, M.H. (2022). Matematik güçlüğü olan çocuklar ve aileleri. M. A. Melekoğlu (Ed.), *Matematik güçlüğü diskalkuli tanılama ve müdahale* içinde (1.baskı, s. 376-401). Pegem Yayıncılık.

Bevan, A. ve Butterworth, B. (2002, Aralık 7). *The responses of students and teachers to maths disabilities in the classroom.* https://www.mathematicalbrain.com/pdf/2002BEVANBB.PDF (Erişim tarihi: 15.05.2021).

Emerson, J. ve Babtie, P. (2010). *The dyscalculia assessment.* Auckland: Continuum International Publishing Group.

Kahramanoglu, R. ve Yücetaş Artan, G. (2020). *Eğitimde veli katılımına yönelik çalışmaların incelenmesi.* Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7 (2), 99-110 . DOI: 10.21666/muefd.595379

Koç, B. ve Korkmaz, İ. (2019). Okuma yazma bilmeyen diskalkulik bir öğrenciye toplama ve çıkarma öğretimine yönelik bir eylem araştırması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi,* 7 (2), 710-737.

Kyeremeh, P. ve Dorwu, E. (2022). Supporting young children's mathematical development: The role of parents. *International Online Journal of Primary Education*, 11 (2), 307-324. https://doi.org/10.55020/iojpe.1218741

Mutlu, Y., Çam, Z. ve Çalışkan, E.F. (2021). *Diskalkulik çocukların yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. Vize Yayıncılık.

Öztürk, M., Durmaz, B. ve Can, D. (2019). Sayı konusmalarının diskalkulik ortaokul ögrencilerinin sayı duyularına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27 (6), 2467-2480. https://doi.org/10.24106/kefdergi.3337

Patton, M.Q. (2021). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri.* (Çev: M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.

Sezer, S. ve Akın, A. (2011). Teachers' opinions about dyscalculia seen in the students between the ages of 6–14. *Elementary Education Online*, 757-775.

Wangdi, S. ve Jigyel, K. (2021). Parental ınvolvement supporting children with dyscalculia in gawa middle secondary school: A case study. *IJESIR) International Journal of Science and Innovative Research*, 2 (11), 4-25.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayınevi.

# Ortaokul Matematik Öğretmen Adaylarının Uzaktan Öğretime Yönelik Deneyimlerinin İncelenmesi: Bir Olgubilim Çalışması

H. Bahadır Yanık
Anadolu Üniversitesi

Hasret Güreş
Balıkesir Üniversitesi

Deniz Tüzünoğlu
MEB

**Problem Durumu**

Ülkemizde ve tüm dünyada yaşanan Covid-19 pandemi koşulları dolayısıyla eğitimin birçok alanında olduğu gibi matematik eğitimi de uzaktan eğitim yoluyla yapılmaya başlanmıştır. 2019-2020 öğretim yılı bahar dönemi itibariyle Türkiye'de tüm ilköğretim ve ortaöğretim sınıf düzeylerinde kademeli olarak uzaktan eğitime geçilmiştir. Bu durum aktif olarak görevlerini yapan matematik öğretmenlerine daha önce bu ölçekte ve bu kapsamda deneyimlemedikleri yeni sorumluluklar yüklemiştir. Pandemi sürecinin başlaması ile birlikte Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Eğitim Bilişim Ağı (EBA) aracılığıyla hızlı bir şekilde ders içerikleri geliştirmiş ve öğretmenleri destekleyecek birçok fırsatlar sunmuştur. Ancak ülke genelinde öğrencilerin uzaktan eğitime ulaşabilme noktasında yaşadıkları sorunlar öğretmenlerin de bu süreci yönetmesini güçleştirmiştir. Alt yapısal sorunların yanında karşılaşılan önemli hususlardan biri de öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik hazırbulunuşluk durumları olmuştur. Pandemi öncesinde, uzaktan eğitim, öğretmenler için bir tercih konusu iken pandemi süreci bunu bir zorunluluk haline getirmiştir. Bu beklenmeyen durum birçok öğretmenin sürece uyum sağlamasını zorlaştırmış ve öğretmenlerin daha önce karşılaşmadıkları birçok sorunlarla karşı karşıya kalmasına neden olmuştur. Matematik öğretmenlerinin yaşadıkları bu güncel sorunları kısmen deneyimleyen lisans eğitimini almakta olan öğretmen adayları için de bugün yaşanan bu sorunların nasıl algılandığının belirlenmesi son derece önemlidir. Özellikle öğretmen adaylarının yeni öğretim ortamlarına ne ölçüde uyum sağlayabildikleri ve bu ortamın şartlarına uygun bir eğitim alıp alamadıklarının yönelik görüşlerinin incelenmesi, sınırlı da olsa uzakta eğitim platformlarındaki öğretim deneyimlerinin araştırılması ileride meslek hayatlarında benzer durumlarla karşılaştıklarında atacakları adımları öngörmek açısından ve bugünden yarına öğretim ortamlarının iyileştirilmesine yönelik çalışmaları desteklemek yönüyle dikkate değer bir konu olduğu şüphesizdir. Öğretmen adaylarının günümüz pandemi şartları altında olumlu ve olumsuz yönleriyle uzaktan matematik öğretiminin nasıl gerçekleştirileceği hakkında bilgi sahibi olması ve çeşitli uygulama fırsatları bulması ileride çeşitli vesilelerle mesleki hayatlarında deneyimlemek durumunda kalabilecekleri bu sürece adapte olmalarına yardımcı olacaktır. Bu süreçte öğretmen adaylarının uzaktan eğitim araçlarına ve platformlarına ulaşıp aktif bir şekilde kullanmaları mesleğe başladıktan sonrada bu araçlardan etkili bir şekilde yararlanmalarına da zemin hazırlayacaktır. Uzaktan eğitime yönelik çeşitli fırsatları lisans düzeyinde yakalayan geleceğin öğretmenleri ileriki mesleki yaşamlarında da bu olanaklardan faydalanmak isteyecekler ve matematik öğretimini desteklemek amacıyla kullanabileceklerdir. Bu konuda öğretmen adaylarının geliştirecekleri olumlu tutumlar tamamen onların bu deneyimleri nasıl elde ettikleri ve ne ölçüde aktif bir şekilde kullanabildikleri ile de yakından ilişkilidir. Bu çalışma kapsamında öğretmen adaylarının uzaktan eğitim yoluyla matematik eğitimine yönelik elde ettikleri öğrenim ve öğretime yönelik deneyimler incelenmiş ve bu deneyimlere yönelik görüşleri alınmıştır. Bu inceleme sonuçları ayrıca öğretmen yetiştirme programlarının günün şartlarına uyum sağlaması ve iyileştirilmesi açısından da önemli ipuçları barındırmaktadır. Öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda ihtiyaçlar belirlenebilir ve yeni program geliştirici önlemler alınabilir. Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmen adaylarının ve ortaokul matematik öğretmen adaylarının, uzaktan matematik öğrenimine ve öğretimine yönelik deneyimlerini incelemek ve bu deneyimlerine yönelik görüşlerini araştırmaktır. Araştırma, 2021– 2022 akademik yılı güz ve bahar dönemlerinde üniversitemizin Eğitim Fakültesinde Temel Eğitim ve Matematik ve Fen bilimleri Eğitimi Bölümünde öğrenim görmekte olan sınıf öğretmen adayları ve Matematik Öğretmen adayları ile gerçekleştirilmesi planlanmaktadır. Bu kapsamda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1) Öğretmen adaylarının uzaktan matematik öğrenimine yönelik ne gibi deneyimleri vardır ve bu deneyimlere yönelik görüşleri nelerdir?

a. Öğretmen adaylarının uzaktan matematik öğrenimine yönelik deneyimleri nelerdir?

b. Matematik öğrenimine yönelik uzaktan hangi ders araç ve gereçlerinin kullanımına şahit olmuşlardır?

c. Bu deneyimler hakkında öğretmen adayları ne düşünmektedir?

2) Öğretmen adaylarının uzaktan matematik öğretimine yönelik ne gibi deneyimleri vardır ve bu deneyimlere yönelik görüşleri nelerdir?

a. Öğretmen adaylarının uzaktan matematik öğretimine yönelik deneyimleri nelerdir?

b. Matematik öğretimine yönelik hangi ders araçlarını ve materyallerini nasıl kullanmaktadırlar?

c. Bu deneyimler hakkında öğretmen adayları ne düşünmektedir?

3) Öğretmen adaylarının uzaktan matematik öğrenim ve öğretim deneyimleri arasında ne gibi benzerlik ve farklılıklar vardır? Öğretmen adayları bu konuda ne düşünmektedirler?

**Yöntem**

Bu çalışma nitel bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Öğretmen adaylarının, uzaktan matematik öğrenimine ve öğretimine yönelik görüşlerini incelemeyi amaçlayan bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim (fenomonoloji) deseni kullanılmıştır. Olgu bilimi tecrübelerin değerlendirilmesini amaçlayan bir yöntem olarak nitelendirilmiştir (Miller, 2003). Starks ve Trinidad (2007) ise olgu bilimi insanların yaşadıkları deneyimleri nasıl algıladıklarını ve onlara yükledikleri anlamları ortaya çıkartma olarak değerlendirmiştir. Olgu bilim, bireylerin deneyimlerini ve bu deneyimlere dayalı olarak yaşanmışlıklarını onların gözünden değerlendirmeye olanak tanıyan bir araçtır. Bu araştırmada pandemi döneminde sınıf ve ortaokul matematik öğretmen adaylarının, uzaktan matematik öğrenimine ve öğretimine yönelik deneyimleriyle ilgili görüşleri incelenmiştir. Araştırma, 2021– 2022 akademik yılı güz ve bahar dönemlerinde Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim ve Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayları arasından amaçlı örneklem yöntemi 3. ve 4. sınıf öğretmen adayları arasından dört katılımcı (biri sınıf öğretmenliği, üçü de ortaokul matematik öğretmenliği programından olmak üzere) belirlenmiştir. Çalışma üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada ilk araştırma problemine yanıt aramak amacıyla hem sınıf öğretmen adaylarının hem de matematik öğretmen adaylarının matematik alan eğitimine yönelik lisans eğitiminde almakta oldukları ya da geçmişte aldıkları uzaktan eğitime yönelik derslerle ilgili deneyimleri yazılı ve görüşmeler yoluyla nelik bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. İkinci aşamada, ikinci araştırma problemine yanıt aramak amacıyla uzaktan eğitim yoluyla matematik dersi vermekte ya da geçmiş dönemlerde ders vermiş öğretmen adayları ile bu deneyimlerine yönelik görüşmeler yapılmıştır. Son aşamada öğretmen adaylarıyla uzaktan matematik öğrenim ve öğretim deneyimleri arasında ne gibi benzerlik ve farklılıklar gördüklerine yönelik görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında veriler, nitel araştırma veri toplama yöntemlerinden olan doküman incelemesi, gözlem ve görüşme (Yıldırım ve Şimşek, 2005) teknikleri kullanılarak toplanmıştır. Toplanan veriler, araştırma soruları temel alınarak düzenlenip analiz edilmiş ve sonrasında yorumlanmıştır. Veriler, nitel araştırma yaklaşımlarından betimsel ve içerik analiz teknikleri (Yıldırım ve Şimşek, 2006) kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının uzaktan matematik öğrenim ve öğretim deneyimleri kendi açılarından betimlenmiş ve ardından sınıflandırılmıştır. Bu sürecin sonunda her bir öğretmen adayının deneyimleri ve deneyimleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar ortaya konmuştur.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bulgular, öğretmen adaylarının eğitim fakültesinde uzaktan eğitim yoluyla aldıkları derslerin veriliş şeklinin kendilerinin dahil oldukları bireysel öğretim süreçlerini şekillendirdiğini belirtmişlerdir. Özellikle, sadece öğretmen merkezli sunuş yoluyla yapılan uzaktan derslerin derse karşı duyulan ilginin azalmasına ve motivasyonun düşmesine neden olduğunu belirtirlerken uzaktan eğitimin sağladığı kayıt etme, istenildiğinde tekrar izleyebilme ve sürece diğer dijital araçların entegre edilerek zenginleştirilmesinin etkili bir öğretim ortamı oluşturma potansiyeli açısından önemli olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmen adayları uzaktan eğitim yoluyla aldıkları derslerde farklı uygulamalarla karşılaştıklarını belirterek bundan kendi öğrenme ve derse katılım yönünde olumlu ya da olumsuz şekilde etkilendiklerini belirmişlerdir. Zenginleştirilmiş uzaktan matematik öğretimlerinin sürece aktif katılımlarını desteklediğini ve öğrenmelerini kolaylaştırdığını belirtirken, sunuma dayalı öğretimlerin sıkıcı ve katkısının sınırlı olduğunu belirtmişlerdir. Mesleki deneyimi sınırlı olan öğretmen ve öğretmen adaylarının öğrencilerin seviyelerine uygun ders içeriği oluşturmada ve etkili iletişim kurmada zorlandıklarını; buna karşın teknolojiyi matematik öğretimine entegre etmede mesleki deneyimi 20 yılın üzerinde olan meslektaşlarına göre daha başarılı oldukları da gözlenmiştir. Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim yoluyla aldıkları dersler arasından sunum yoluna dayanan derslerin kendi bireysel öğretimlerine katkı sağlamadığı; buna karşın içeriklerin çeşitli dijital araçlarla zenginleştirilmiş dersleri ise bireysel öğretimlerinde örnek alıp uygulamalarına yansıtmaya çalıştıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim yoluyla aldıkları derslerin dijital araçlar yoluyla zenginleştirilerek uygulamaya dayalı olarak anlatılması öğrenme ve öğretim sürecine olumlu yansıyacağı düşünülmektedir. Uzaktan öğrenim ortamlarının öğrenci merkezli etkileşime dayalı olarak tasarlanması öğretmen adaylarının aktif katılımını destekleyecektir. Uzaktan eğitim alt yapısının güçlendirilmesi öğretmen adaylarının derslerini daha rahat takip etmelerini sağlayacaktır. Öğretmen adaylarına uzaktan öğretim fırsatlarının sağlanması mesleğe yönelik hazırbulunuşluklarını arttıracaktır. Bu kapsamda öğretmenlik uygulamalarının bir kısmını uzaktan eğitim yoluyla vermeleri sağlanabilir.

**Anahtar Kelimeler**: Uzaktan eğitim, matematik öğretimi, öğretmen adayları, pandemi dönemi

**Kaynakça**

İnci Kuzu, Ç. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde uygulanan ilkokul uzaktan eğitim programı (EBA TV) ile ilgili veli görüşleri. Milli Eğitim Dergisi, 49 (1), 505-527.

Karadağ, E. ve Yücel, C. (2020). Yeni tip Koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: Lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. Yükseköğretim Dergisi, 10 (2), 181–192, https://doi.org/10.2399/yod.20.730688.

Tezer, M. ve Gülyaz Cumhur, M. (2020). Salgın hastalık sürecinde çevrimiçi matematik dersine yönelik öğrenci görüşleri. İçinde Z. Altınay, Y. Çerkez and Akçıl (Eds.), 2st International conference on interdisciplinary educational reflections conference proceedıng book (ss. 88-92). Lefkoşa: Yakın Doğu Üniversitesi.

Yaşar, A. ve Şimşek, N. (2022). Matematik Öğretmenlerinin Pandemi Sürecindeki Uzaktan Öğretime İlişkin Görüşleri. Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi, 3 (1), 58-92. https://doi.org/10.54637/ebad.1030364

Yıldız, V. A. (2020). Üniversite öğrencilerinin pandemi dönemi aldiklari eğitime ilişkin görüşleri. İçinde Z. Altınay, Y. Çerkez & U. Akçıl (Eds.), 2st International conference on interdisciplinary educational reflections conference proceedıng book (ss. 19-27). Lefkoşa: Yakın Doğu Üniversitesi.

# Examining Pre-service Mathematics Teachers' Professional Noticing of Students' Thinking about Area Measurement

Büşra Çaylan Ergene
Sakarya Üniversitesi

Mine Işıksal-Bostan
Orta Doğu Teknik Üniversitesi

**Problem Statement**

Teacher noticing is necessary for effective teaching practices (Sherin et al., 2011). Jacobs et al. (2010) explained three noticing processes by taking students' mathematical thinking as a central point. Professional noticing of students' mathematical thinking consists of three interrelated skills which are attending to students' solution strategies, interpreting students' understanding, and deciding how to respond based on students' understanding (Jacobs et al., 2010). Noticing students' mathematical thinking is a fundamental practice to enhance students' learning because it has a direct impact on students' learning (van Es & Sherin, 2021).

Research showed students' misconceptions and difficulties in area measurement, such as confusing linear and square units, inability to understand the inverse relationship between the unit size and the number of units, misunderstanding array structure, using the area formula of the rectangle for the area of other shapes, difficulties in calculating the area of composite shapes, confusing perimeter and area concepts or using perimeter and area formulas interchangeably, establishing an incorrect relationship between perimeter and area (Patahuddin et al., 2018; Wiest, 2005; Zacharos, 2006). Teachers should identify these misconceptions and difficulties with the underlying reasons and know how to eliminate them because, in this case, they are more likely to improve students' understanding (Jaworski, 2004). Based on this, pre-service as future teachers are expected to recognise the mathematically significant details in students' solutions to a problem, interpret students' understanding and decide the next instructional move based on the students' understanding. Thus, the purpose of the study is to examine pre-service mathematics teachers' professional noticing of students' mathematical thinking in area measurement. In this regard, the following research questions guided the present study:

1. How do pre-service teachers attend to and interpret students' understanding of area measurement?
2. What kind of responses do pre-service teachers provide to students with correct and incorrect solutions based on students' understanding of area measurement?

**Research Methods**

The present study adopted a qualitative case study for an in-depth exploration of pre-service teachers' identification of the mathematical details in the students' solutions, interpretation of students' understanding and providing instructional responses. The participants included 32 pre-service teachers enrolled in an elementary mathematics teacher education program in one of the state universities in Turkey. They were fourth-year students at the time of the study. Data were collected in two phases. In the first phase, a problem adapted from Steele (2013) was presented to fifty-two middle school students and they were asked to solve the problem. Then, after the students' solutions were analysed, two student solutions, i.e., one correct and one incorrect, reflecting different characteristics of understanding, were provided under the problem. In the second phase, the written task involving the problem and two solutions was presented to the participants of the present study, and they were asked to respond to the noticing prompts based on the students' solutions: Please describe what each student did in response to this problem/how (s)he solved the problem. Do you think the student's solution is correct? Why? (ii) Please explain in detail what you learned about the student's understanding based on his/her response. (iii) Pretend that you are the teacher of this student. If the student's solution is correct, what problem(s) might you pose next to help the student progress in his/her mathematical thinking/understanding? Why? If the student has a misconception, what do you do to eliminate his/her misconception? Please explain in detail. Professional noticing of children's mathematical thinking framework developed by Jacobs et al. (2010) was modified by considering the data collected, and participants' responses to the prompts were analysed through this modified version. The participants' attending and interpreting skills were examined at four levels: lack, limited, substantial and robust while responding skills were examined at five levels: lack, limited, medium, substantial and robust.

**Expected/Temporary Results**

The findings revealed that half of the participants provided a lack of evidence of attending, i.e., they identified none of the mathematical properties in the students' solutions. Only three participants provided substantial evidence, and none of the responses demonstrated a robust level of evidence. They had difficulty, particularly interpreting students' understanding. Nearly one-third of the participants (n=10) did not attempt, and the rest (n=22) failed to provide a valid justification for any student's understanding, resulting in a lack of evidence. Interestingly, although some participants attended to students' solutions by providing substantial evidence, they could not interpret students' understanding with the high levels of evidence. In terms of deciding how to respond, participants provided some evidence at various levels from lack to robust. More than one-third of the suggestions (n=12) were not sufficient to eliminate the misconception of the student with an incorrect solution

and extend the understanding of the student with a correct solution, indicating a limited level of evidence. Few participants (n=4) provided substantial evidence and only one participant could provide robust evidence. Accordingly, participants either did not provide any interpretation or provided a lack of evidence, but some responses to the deciding prompt showed high levels of evidence.

**Keywords:** Professional noticing, area measurement, pre-service teacher education

**References**

Jacobs, V. R., Lamb, L. L. C., & Philipp, R. A. (2010). Professional noticing of children's mathematical thinking. *Journal for Research in Mathematics Education, 41*(2), 169–202.

Jaworski, B. (2004). Insiders and outsiders in mathematics teaching development: The design and study of classroom activity. *Research in Mathematics Education, 6*(1), 3–22.

Patahuddin, S., Logan, T., & Ramful, A. (2018). Characteristics of spatial visualisation: Perspectives from area of composite shapes. In J. Hunter, P. Perger, & L. Darragh (Eds.), *Proceedings of the 41st annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia* (pp. 623–630). MERGA.

Sherin, M., Jacobs, V., & Philipp, R. (2011). *Mathematics teacher noticing: Seeing through teachers' eyes*. Routledge.

Steele, M. D. (2013). Exploring the mathematical knowledge for teaching geometry and measurement through the design and use of rich assessment tasks. *Journal of Mathematics Teacher Education, 16*, 245–268.

van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2021). Expanding on prior conceptualizations of teacher noticing. *ZDM Mathematics Education, 53*, 17–27. https://doi.org/10.1007/s11858-020-01211-4

Wiest, L. (2005). To build a dog run: The relationship between perimeter and area. *Australian Primary Mathematics Classroom, 10*(2), 20–24.

Zacharos, K. (2006). Prevailing educational practices for area measurement and students' failure in measuring areas. *Journal of Mathematical Behaviour, 25*, 224–239.

# Matematiksel İspatların Ekiple Öğretim Yöntemi ile Öğretimi: Felsefe Örneği

Gökhan Karaaslan Mehmet Parmaksız
MEB MEB

**Problem Durumu**

Bu çalışmanın temel sorusu "matematiksel ispat yöntemleri öğrenciler tarafından kullanılırken felsefe eğitiminin temel konularından olan doğru düşünme yöntemlerinin işe nasıl koşulduğudur." Bu soruya cevap bulmak için tasarlanan bu çalışma özel yetenekli öğrencilere odaklanmıştır. Özel yetenekli kavramı kültüre ve dönemin bilimsel çalışmalarına bağlı olarak farklılık göstermektedir. Örneğin Kirk ve Gallagher'e göre; entelektüel zeka, yaratıcı düşünme, sanat veya liderlik gibi alanlarda akranlarından anlamlı derecede farklılık gösteren veya yüksek kapasitelerini geliştirmek için örgün eğitimde alamadıkları farklılaştırılmış ve zenginleştirilmiş müfredata ve psiko-sosyal faaliyetlere ihtiyaç duyan bireydir (Akt. Özsoy, 2014). Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB, 2019) temel aldığı özel yetenekli birey ise; zekâ, yaratıcı düşünme, sanat becerisi veya ders başarısı açısından yaşıtlarına göre üst düzey performans gösterdiği uzmanlar tarafından belirlenen ve bu alanlarda özel eğitime gereksinim duyan çocuklardır (MEB, 2019). Özel yetenekli bireyler akranlarına göre üst düzey düşünme becerisi, sanatsal yetenek ve farklı gelişim özelliklerine sahip oldukları için özel eğitime ihtiyacı olan, farklılıklarının ortaya çıkarılmasında desteklenmesi öngörülen bireylerdir (Kurnaz, 2013). Ülkemizde özel yetenekli bireylerin eğitim ihtiyaçlarının önemli bir kısmı Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) tarafından karşılanmaktadır. BİLSEM Matematik Dersi (ÖYG 1-2) Öğretim Programı'nda matematiksel ispat konusu yer almaktadır (MEB, 2021). Öğrencilerin matematiksel ispat yapabilmesi için, tanım, aksiyom, postulat, teorem, ispat ve sanı gibi kavramları bilmesi gerekir. Daha sonra teoremleri uygun yöntemleri seçerek ispatlayabilir. Ancak öğrencilerin ispat yöntemlerini uygulayabilmesi için 10.sınıf felsefe öğretim programında yer alan düşünme ve akıl yürütmeye ilişkin kavramları bilmeleri gerektiği düşünülmektedir. Bu nedenle bilsem öğrencilerine yönelik olarak hazırlanan Mantık ve Felsefe ile Düşünme etkinliği disiplinler arası bir bakış açısı ile düzenlenmiştir. Disiplinlerarası kelimesi kavram olarak, en az iki alanı bir araya getirmek ve birbiri içine almak anlamındadır (Cluck, 1980; Kline, 1995). Erickson (1995), değişik disiplinlere ait kavramların entegrasyonu olarak tanımlamıştır. Stember (1998) ise disiplinlerarası yaklaşımı, disiplinlerde yapılan az veya fazla bütünleştirme hatta birtakım değişimler gerektiren girişimler olarak açıklamıştır. Disiplinler arası bakış açısına uygun öğretim yöntemlerinden birisi ekiple öğretim yöntemidir. Ekiple öğretim yöntemi iki ya da daha fazla öğretmen ve diğer ilgililerin öğretim etkinliklerini planlama, sunma, değerlendirmede anlamlı ve metodolojik işbirliğidir (Küçükahmet, 2014). Bu çalışmada matematik ve felsefe öğretmenlerinin beraber yürüttüğü bir öğretim etkinliği planlanmıştır.

**Yöntem**

Çalışma ekiple öğretim yöntemi üzerine kurgulanmıştır. Ekiple öğretim; öğretmenler tarafından işbirliği ile yapılan planlamadan, öğretim ve öğrenci değerlendirmesine kadar devam eden eşit statüdeki iki öğretmeni bir araya getiren öğretim yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Bouck, 2007; Crow & Smith, 2005). Bu anlamda ekiple öğretim, aynı zamanda 21. yüzyıl becerilerinin önemli bir parçası olan öğretmenlerin iş birliği becerilerini geliştirmeleri için sürekli uygulama yapmalarını (Pratt, 2014); bakış açılarını ve güçlü yanlarını bir araya getirerek öğretim yaklaşımları oluşturmalarını (Friend, Reising &Cook, 1993) sağlayarak öğretmenler için mesleki gelişim açısından benzersiz bir kaynaktır (Rytivaara & Kershner,2012). Bu doğrultuda matematik ve felsefe öğretmenlerinin oluşturduğu ekip ve söz konusu öğretmenlerin dönüşümlü liderliğinde gerçekleştirilen etkinlikte önerme türleri, önermelerde tutarlık ve çelişiklik, argüman ağaçları ve mantık hataları alt konularından toplam 5 uygulama sorusu yer almaktadır. BİLSEM e devam eden ve kolay örnekleme ile ulaşılan ÖYG programına devam eden 30 öğrenci çalışma grubunu oluşturmaktadır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminde araştırmacı yakın ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu araştırmada zamandan tasarruf sağlayarak hızlı bir biçimde verilerin toplanması amacıyla kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Matematik ve felsefe öğretmenlerinin iş birliği ile hazırlanan etkinlik, iki felsefe iki matematik olmak üzere toplam dört ders saati olarak kurgulanmıştır. Öğrencilerden onar kişilik gruplar oluşturulmuş ve etkinlikler üç gruba uygulanmıştır. Etkinlikler sırasında öğrencilere dağıtılan etkinlik formları etkinlik sonrasında içerik analizine tabi tutulmuştur.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Ekiple öğretim yöntemi ile dizayn edilen etkinlikler 30 tane özel yetenekli öğrenci ile 10ar kişilik gruplar olmak üzere 3 grup ile yapılmıştır. Etkinlik formları öğrenciler tarafından bireysel olarak doldurulmuştur.

Etkinlik formunda önerme türleri alt konusundan 1 uygulama, Önermelerde tutarlık ve çelişiklik alt konusunda 1 uygulama, Argüman ağaçları alt konusundan 2 uygulama ve Mantık hataları konusundan 1 uygulama olmak üzere toplam 5 uygulama yer almaktadır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu (%93) önermeleri doğru olarak sınıflandırmıştır. Önermelerde tutarlılık ve çelişiklik konusundaki uygulamada öğrencilerden bir tane genel örnek bir tane de matematikse örnek yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin tamamı genel örnekleri doğru bir şekilde yazarken öğrencilerin belirli bir bölümü (%33)'ü matematiksel örnekleri

yazmada hata yapmıştır. Bu durumun sebebinin öğrencilerin bazılarının daha matematiksel sembollere hakim olamamaları olduğu düşünülmektedir. Argüman ağaçları konusundaki uygulamalardan birinde öğrencilerden 3 tane önermeden oluşan bir argüman ağacı oluşturmaları istenirken diğerinde 7 önermeden oluşan bir argüman ağacı oluşturmaları istenmiştir. Birinci uygulama tüm öğrenciler tarafından doğru bir şekilde yapılmış, ikinci uygulamada öğrencilerin çoğunluğu (%86) tarafından doğru bir şekilde oluşturulmuştur. Mantık hataları ile ilgili uygulamada 5 tane hatalı akıl yürütme örneği öğrencilere verilmiş ve öğrencilerin aynı mantık hatalarına sahip matematiksel örnekler vermesi istenmiştir. Öğrencilerin %47'si 5 mantık hatasına ait matematiksel örnek bulmuştur. Öğrencilerin %33'ü 4 mantık hatasına ait matematiksek örnek bulmuştur. %20'si ise 3 mantık hatasına ait matematiksel örnek bulmuştur. Öğrencilerin matematiksel örneğini bulamadığı mantık hatası ise en çok (%37) "kısır döngü" olmuştur.

Felsefe ve Matematik öğretmeninin birlikte yürüttüğü mantık-felsefe ile düşünme etkinliğinin öğrencilerin doğru düşünme yöntemleri ile ilgili temel kavramları edindirdiği görülmüştür. Öğrencilerin matematiksel sembollerde zorlandığı görülmüştür. Bunun sebebinin de ÖYG programındaki öğrencilerin sınıf düzeylerinin 6-7.sınıflar olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Matematiksel ispat, doğru düşünme yöntemleri, ekiple öğretim

**Kaynakça**

Bouck, E. (2007). Co-teaching. Not just a textbook term: Implications for practice. Preventing School Failure, 51(2), 46-51

Crow, J., & Smith, L. (2005). Co-teaching in higher education: Reflexive conversation on shared experience as continued professional development for lecturers and health and social care students. Reflective Practice, 6(4), 491-506.

Friend, M., Reising, M., & Cook, L. (1993). Co-teaching: An overview of the past, a glimpse at the present, and considerations for the future. Preventing School Failure, 37, 6–10.

Kurnaz, A., Çiftçi, Ü., ve Karapazar, H. (2013). 'Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin değer algılarının betimsel bir analizi'. Değerler Eğitimi Dergisi, 11(26), 185-225. Erişim Adresi: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net

Küçükahmet L. (2014), Öğretim İlke ve Yöntemleri, Ankara, Nobel Yayıncılık.

Özsoy, Y. (2014). Bilim ve sanat merkezi öğrenci, öğretmen ve velilerinin üstün yetenekli öğrenci kavramına ilişkin metaforları. Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 2(1), 74-87. Erişim adresi: http://uyad.beun.edu.tr/

Pratt, S. (2014). Achieving symbiosis: Working through challenges found in co-teaching to achieve effective co-teaching relationships. Teaching and Teacher Education, 41, 1–12.

Rytivaara, A., & Kershner, R. (2012). Co-teaching as a context for teachers' professional learning and joint knowledge construction. Teaching and Teacher Education, 28(7), 999–1008.

Yıldırım, H., & Şimşek, A. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# 2018-2023 LGS Geometri Tabanlı Matematik Sorularının İncelenmesi

Müge Arslan
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Aytaç Kurtuluş
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

**Problem Durumu**

Bireylerin, matematikte ve diğer derslerdeki başarı düzeylerini belirlemede kullanılan ulusal sınavlar (Uğurel, Moralı ve Kesgin, 2012), öğrenimin bir sonraki kademesine geçişte ön şart olarak karşımıza çıkmaktadır. MEB, 1998 'den bu yana sırasıyla; OKS (Ortaöğretim Kurumları Sınavı), SBS (Seviye Belirleme Sınavı), TEOG (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı) isimleriyle yapılan bu sınavlarla, ilköğretim düzeyinden, ortaöğretim düzeyine geçişte öğrenci başarılarını ölçmeye çalışmıştır. 2018 yılından itibaren ise tekrar LGS (Liselere Geçiş Sistemi) olarak, öğrencilerin üst kademeye geçişteki bilgileri değerlendirilmeye başlanmıştır.

LGS, Fen Liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri, Anadolu İmam Hatip Liseleri ve Özel Program ve Proje Uygulayan Ortaöğretim Kurumlarına öğrenci seçmek amacıyla uygulanan bir merkezi sınavdır. Bu merkezi sınav 8. sınıf öğretim programları esas alınarak hazırlanmakta olup sözel ve sayısal olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Sözel bölümde Türkçe, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ve Yabancı Dil, sayısal bölümde ise Matematik ve Fen Bilimleri alt testleri yer almaktadır (MEB, 2018). Bu kapsamda yöneltilen sorular önceki yıllarda uygulananlardan farklı olarak, analiz ve uygulama düzeyinde, günlük yaşam durumlarından daha çok faydalanılan, beceri temelli sorulardan oluşmaktadır.

LGS kapsamında matematik dersinden 20 soru sorulmaktadır. Beceri Temelli Soruların yer aldığı sınavda, yenilenen Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı'na göre (OOMDÖP) matematik dersine ilişkin beş öğrenme alanından soru gelmektedir: Sayılar ve İşlemler, Cebir, Geometri ve Ölçme, Veri İşleme ve Olasılık (MEB, 2018). LGS matematik sorularının konulara, öğrenme alanlarına göre dağılımında; 2018 yılında 5 soru Geometri ve Ölçme alanından gelirken; kalan 15 soru diğer 3 öğrenme alanından gelmiştir. 2018 'de Veri Analizi alanından soru sorulmamıştır. 2019'da, 3 soru Geometri ve Ölçme, 17 soru diğer öğrenme alanlarından gelmiştir. 2020 yılına geldiğimizde ise; pandemiden ötürü ikinci dönem konuları dahil edilmediğinden Geometri ve Ölçme alanından soru sorulmamıştır. 2021 yılında, 4 soru Geometri ve Ölçme kapsamından gelmiş, 16 soru diğer öğrenme alanlarını ölçmüştür. 2022 yılında, Geometri ve Ölçme alanından gelen soru sayısı 5 'e çıkmıştır. Son yapılan 2023 LGS 'de ise, öğrenciler ülkemizde yaşanan deprem felaketi sebebiyle 2. Dönem konularından muaf tutulmuştur.

2018 'de uygulanmaya başlanan LGS 'de, soruların birden fazla kazanımı ölçecek şekilde hazırlandığı görülmektedir. Geometri ve Ölçme öğrenme alanı dışında gelen 15 adet sorunun, 6 tanesi geometri kazanımı da içermektedir. Bu çalışma da doğrudan geometri ve ölçme öğrenme alanında bulunan kazanımları ölçen soruların dışında en az bir geometri ve ölçme öğrenme alanından farklı bir öğrenme alanının kazanımıyla ilişkili sorular geometri tabanlı matematik sorusu olarak tanımlanmıştır. Bu anlamda 2019 LGS de geometri tabanlı olarak adlandırılan soru sayısı 6 adettir. Bu sayı, pandemiden dolayı geometri kazanımları öğretilemediği için 2020 LGS de 9 'a çıkmıştır. 2021 LGS de, Geometri ve Ölçme alanı dışında olan 16 sorunun 10 tanesi geometri bilgisi içermektedir. 2021 yılı matematik net ortalamaları, yapılan 5 adet LGS sınavlarındaki en düşük matematik net ortalaması olmuştur (MEB ,2021). 2022 LGS de geometri tabanlı matematik soru sayısının 5 'e düştüğü gözlemlenmiş, en son yapılan 2023 LGS 'de ise, geometri tabanlı matematik soru sayısı 6 tane belirlenmiştir.

Tüm bu belirtilen sayısal verilerden anlaşılacağı üzere, geometride yeterli olmak, matematik dersinde başarılı olmanın ön koşullarından biri olduğu söylenebilir. Geometri ve ölçme alanı dışındaki diğer öğrenme alanlarına ait kazanımlar ele alınırken,verilen kazanımlara ait temel kavramlar ve uygulamaları geometri ve ölçme kazanımlarıyla ilişkilendirilerek matematik eğitimini geliştirmek, önem kazanmıştır. Soyut kalan kazanımların, geometriyle ilişkilendirilerek somutlaştırılması, geometri bilgilerinin tekrar ölçülmesi, matematik öğretimini zenginleştirebilir.

Bu çalışma da 2018-2023 LGS geometri tabanlı matematik sorularının incelenmesinin amaçlanmaktadır. Bu bağlamda çalışmada;

1. 2 018-2023 LGS geometri tabanlı matematik sorularının yıllara göre dağılımı nasıldır? Bu soruların bilişsel düzeyleri nedir?
2. 2 018-2023 LGS geometri tabanlı matematik soruları hangi öğrenme alanları ve alt öğrenme alanlarıyla ilişkilidir?
3. Geometri tabanlı sorularında çizim gerektiren soruların yıllara göre dağılımı nasıldır?
4. Geometri tabanlı sorularında çizim verilen soruların dağılımı nasıldır?

alt problemleri ele alınmıştır.

**Yöntem**

2018-2023 LGS geometri tabanlı matematik sorularının incelenmesinin amaçlanan bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılacak olan olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren görsel materyallerin incelenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.189). Çalışmanın amacına bakıldığında, doküman incelemesi yönteminin uygun olduğu görülmektedir.

Araştırma incelemesinde sorular titizlikle ele alınmış, farklı çözüm yolları denenerek kazanımların birbiriyle ilişkisi değerlendirilmiştir. Çalışmada, 2018-2023 LGS geometri tabanlı matematik sorularının Bilişsel Alan düzeyleri incelenmiştir. Bilişsel düzeyler; Bilgi, Kavrama, Uygulama, Analiz, Sentez, Değerlendirme olmak üzere 6 basamaktan oluşmaktadır. Bilgi düzeyinde öğrenciden, temel kavramları, ilkeleri olayları, terimleri, yöntemleri bilmesi, tanıması, hatırlaması ve ezbere söylemesi gibi bilişsel süreçleri kapsar. Kavramada öğrenci; bilgiyi kendi cümleleriyle ifade etmektedir. Uygulama basamağında öğrenciden, kavrama düzeyindeki öğrenmelerine dayanarak, yeni problemleri çözüme ulaştırması, bilgileri işlemlere uygulaması, hesaplaması, yapıp göstermesi beklenirken, Analiz düzeyine geldiğinde parçalar arasındaki ilişkiyi kurması beklenmektedir. Sentez basamağında, bulduğu ilişkilerle, yeni ve özgün bir fikir ortaya koymalıdır. En üst düzey olan Değerlendirme aşamasında ise; ortaya koyduğu ürünü eleştirebilmesi gerekmektedir. Özetleme, tutarsızlıkları gösterme söz konusudur. Düzeyler; tablolara bu tablolarda sütün grafiklerine dökülmeye çalışılmıştır. Çalışma kapsamında incelenen 2018-2023 yıllarında çıkmış LGS matematik testi soruları bu altı bilişsel düzeye göre analiz edilmiştir. Araştırmada, 2018-2023 MEB tarafından ODSGM sitesi üzerinden yayımlanan 2018 -2023 yıllarında yapılmış olan 120 adet LGS sorusu öncelikli olarak incelenmiş, araştırmacı tarafından çözülen sorularda geometrik tabanlı matematik sorularının içeriği, karşılaşılma oranı hesaplanmıştır.

Çalışmadaki 120 soru, araştırmacı tarafından tek tek incelenmiş ve çözülmüştür. Soruların ölçüldüğü kazanımlar ele alınmış ve bu sorular; geometri tabanlı matematik anlayışına göre sınıflandırılmış, sorular incelenirken, şekil çizmeyi gerektiren veya gerektirmeyen durumuna göre detaylı analiz edilmiştir. Analiz ederken, içerik analizi yönteminden faydalanılmıştır. İçerik analizi, "sözel, yazılı ve diğer materyallerin içerdiği mesajı, anlam ve/veya dilbilgisi açısından nesnel ve sistematik olarak sınıflandırma, sayılara dönüştürme ve çıkarımda bulunmadır" (Tavşancıl ve Aslan, 2001, s. 22). Çalışma esnasında, incelenen sorular matematik dersi öğretim programında (MEB, 2018) yer alan öğrenme alanlarına ve alt öğrenme alanlarına göre dağılımları incelenmiştir. Soruların bilişsel düzeyleri, Bloom taksonomisi çerçevesine dayanılarak ele alınmış, bu düzeyler araştırmacı tarafından tablolaştırılarak sunulmuştur.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

2023 Eğitim vizyonunda da belirtildiği gibi, eğitim sistemimizdeki sınavlarımızın tamamı; içeriğine, soruların yapısı ise amacına göre yeniden düzenlenmiştir. MEB 2018' de LGS de değişikliğe gitmiş, sınavda öğrencilerin okuduğunu anlama, yorumlama, analiz etme, problem çözme becerilerini ölçen sorular yöneltmeye başlamıştır.

Araştırmacının analizlerine göre; Matematik dersinden hazırlanan sorular, 2018 öncesinde yapılmış sınavlardaki sorulardan, içerik, kazanım, bilişsel düzey olarak farklı ve daha üst beceri gerektiren sorular olduğu söylenebilir. 2018' de sorulan 20 sorudan 5 tanesi geometri ünitesi kapsamında şekil çizilerek verilen sorular olurken, kalan 15 sorudan 6'sı geometri kazanımı dışındaki becerileri ölçen sorular olmuş ve bu sorularda geometrik tabanlı, çizim gerektiren veya çizilmiş olarak verilen geometri bilgisini de ölçmüştür. Diğer yılları ve en son yapılan 2023 LGS' yi de incelediğimizde, geometri kazanımı haricindeki öğrenme alanlarında, temel alan ölçme, uzunluk ölçme, geometrik cisim bilgileri de bilinmesi gerektiği kanısına varılmıştır. Bu birden fazla kazanımı ölçen beceri temelli sorularda, geometri içeren soru adedi arttığı dönemde matematik testi Türkiye geneli net ortalamasının düştüğü gözlemlenmiştir (MEB, 2021).

Araştırmanın bulguları sonucunda, 2018-2023 LGS geometri tabanlı matematik sorularının bilişsel düzey olarak, birden fazla kazanım içerdiği ve bunlar arasında ilişki kurulması gerektiğinden çoğunlukla analiz düzeyinde olduğu söylenebilir. Bununla birlikte 2018-2023 LGS geometri tabanlı matematik sorularının ikinci olarak uygulama düzeyinde sorular olduğu fakat bilgi, kavrama, sentez, değerlendirme düzeyinde sorulara yer verilmediği tespit edilmiştir. Geometrik tabanlı sorularda öğrenme alanı olarak ağırlıklı olarak: Sayılar ve İşlemler, Cebir öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilmiş, Veri İşleme ve Olasılık öğrenme alanlarıyla daha az ilişkilendirildiğini söyleyebiliriz

**Anahtar Kelimeler**: LGS, beceri temelli sorular, geometri tabanlı matematik

**Kaynakça**

Altun, H. (2018). Lise Öğrencilerinin Geometri Ders Başarılarının Van Hiele Geometrik Düşünme Düzeylerine Göre İncelenmesi.*Electronic Turkish Studies, 13*(11).

Çelenli, M, Taşpınar Şener, Z. & Aydoğdu, M. Z. (2022). Beceri Temelli Matematik Sorularının Orantısal Akıl Yürütme Problem Türlerine Göre İncelenmesi. Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi, (40), 161-169.

Delice, A., & Sevimli, E. (2010). Geometri problemlerinin çözüm süreçlerinde görselleme becerilerinin incelenmesi: Ek çizimler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 31*(31), 83-102.

Değirmenci, S, Karamustafaoğlu, S (2019) Kitap İncelemesi PISA VE TIMSS Mantığını ve Sorularını Anlama.

Duran, B., & Bahadır, E. (2022). Matematik eğitiminde beceri temelli sorulara ilişkin araştırmaların tematik analizi ve matematik eğitimine yansımaları. IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, (13), 538-550.

Erden, B. (2020). Türkçe, matematik ve fen bilimleri dersi beceri temelli sorularına ilişkin öğretmen görüşleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *5*(2), 270-292.

Gürakar, Ö., Bulut, M. M., Ilgın, E., Yılmaz, V., & Yaman, B. B. (2021). Merkezi Sınavlarda Karşılaşılan Katlama ve Kesme İçerikli Geometri Sorularının İncelenmesi.

Horzum, T. & Kılıç, Z. N. (2016). Ortaokul öğrencilerinin bazı geometri sembollerine ilişkin anlayışları. Eğitim, Bilim ve Teknoloji Araştırmaları Dergisi, 1(2), 113-132.

Keleş, T. ve Hacısalihoğlu-Karadeniz, M. (2015). 2006-2012 yılları arasında yapılan öss, ygs ve lys matematik ve geometri sorularının bloom taksonomisinin bilişsel süreç boyutuna göre incelenmesi. Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi, 6(3), 532-552.

Kürtüncü, S. (2021) 6. Ve 7. Sınıflar Düzeyinde Beceri Temelli Testler E-Kitaplarının Zihnin Geometrik Alışkanlıklarına Göre İncelenmesi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi ,10 (2).

MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2018). Matematik Dersi Öğretim Programı. Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018a). Ortaokul matematik dersi (5,6,7 ve 8. sınıflar) öğretim programı ve klavuzu. MEB. içinde MEB basımevi.

MEB, (2018b). 2023 Eğitim vizyonu. https://2023vizyonu.meb.gov.tr adresinden erişilmiştir,

Uğurel, I., Moralı, H. Ve Kesgin, Ş. (2012). OKS, SBS ve TIMSS Matematik Sorularının 'MATH Taksonomi' Çerçevesinde Karşılaştırmalı Analizi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11(2), 423-444.

Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). Sözel, Yazılı ve Diğer Materyaller için İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri. Epsilon Yayınevi, İstanbul.

Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (11. baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.

# Matematiksel Bağlamı Olan Çocuk Romanlarının Problem Çözme ve Kurma Becerileri Açısından İncelenmesi

Burcu Durmaz
Süleyman Demirel Üniversitesi

**Problem Durumu**

Matematik eğitiminde bağlam temelli öğrenme için bir köprü görevi görmesi nedeniyle hikayelerden ve hikâye anlatımından yararlanma yaklaşımı giderek yaygınlaşmaktadır (Bennet vd., 2005; Jao, 2018). Bu yaklaşım bağlamında öğretimsel süreçlerde kullanılabilecek kitaplardan biri resimli kitaplara göre daha az görsel barındıran çocuk romanlarıdır. Alan yazında bu tür çocuk edebiyatı ürünlerinin içerdikleri matematiksel bağlamın ağırlığına göre farklı sınıflamalar altında incelendiği görülmektedir (Marston, 2010). Marston (2010) yaptığı sınıflamaya göre kitapları matematiksel bağlam açısından açık, matematiksel bağlamı gömülü ve matematiksel bağlamı olmayan şeklinde incelemektedir.

Matematik öğretiminde çocuk romanları gibi çocuk edebiyatı ürünlerinden yararlanmanın öğrenciye ve öğretmene çeşitli katkıları olabilmektedir. Bu kazanımlardan biri bu tür edebi ürünler yoluyla öğrencilerin problem çözme ve problem kurma becerilerinin geliştirilebilmesidir (Cankoy, 2011). Ancak bu becerilerin kazanılabilmesi için bu tür matematiksel problemlere çocuk romanlarından ne şekilde yer verildiği de önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle alan yazında çocuk edebiyatı ürünlerini matematik eğitimi bağlamında çeşitli ölçütler açısından inceleyen çalışmalarla da karşılaşılmaktadır (Arslan Başdağ ve Dağlıoğlu, 2020; Öçal vd., 2015; Yılmaz Genç vd., 2017). Bu araştırmalarda resimli çocuk kitaplarında temel matematik becerileri (Arslan Başdağ ve Dağlıoğlı, 2020), matematiksel kavramlar (Okudur ve Işık, 2021), matematiksel kavram ve beceriler (Öçal vd., 2015), matematiksel içerik (Fırat ve Dinçer, 2020; Gönen ve Veziroğlu, 2012; Yılmaz Genç vd., 2017) gibi özelliklerin incelendiği görülmektedir.

Matematik öğretiminde çocuk romanları gibi çocuk edebiyatı ürünlerinin kullanılmasının birçok yolu vardır. Bunlardan bazıları öğrenme için anlamlı bağlamlar sunmak (Haury, 2001), öğrencilere problem çözme gibi matematikle ilgili süreç becerilerini kazandırmak (Cankoy, 2011) ve matematiğin kullanım alanlarını göstermektir (Braddon vd., 1993). Matematik eğitiminin odağında yer alan ve önemli süreç becerilerinden biri olan problem çözmenin ve problem çözmenin önemli bir basamağı olarak ele alınabilecek problem kurmanın çocuk romanları gibi çocuk edebiyatı ürünleri aracılığı ile geliştirilebilmesi için çocuk romanlarının bu becerileri geliştirmeye yönelik potansiyellerini incelemeye değer kılmaktadır. Ancak alan yazında problem çözmeye odaklanan sınırlı sayıda çalışma vardır (Hacısalihoğlu Karadeniz, 2018) ve bu tür çalışmalar da genellikle tek bir kitap üzerinden inceleme yapmaktadır. Buna ek olarak çocuk romanlarının problem çözme ve problem kurma açısından içerik olarak sundukları potansiyelin ve var olan durumlarının incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu gerekçelerden hareketle araştırma soruları şu şekilde belirlenmiştir:

Matematiksel bağlamı olan çocuk romanlarında;

1. Ne tür problemlere yer verilmektedir?
2. Yer alan problemler öğrenme alanlarına göre nasıl bir değişim göstermektedir?

**Yöntem**

**Araştırma Tasarımı:** Araştırmada ortaokul düzeyindeki öğrenciler için uygun olabilecek matematiksel bağlamı olan çocuk romanları inceleneceğinden nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan dokuman analizinden yararlanılacaktır (Merriam, 2009).

**Veri Toplama Süreci ve Veri Toplama Araçları:** Araştırmanın amacı doğrultusunda çocuk romanlarından matematiksel bağlamı açık olanlara yer verilecektir. Matematiksel bağlamı gömülü olan ve matematiksel bağlamı olmayan kitaplarda matematiksel içerik açısından daha çok ve sadece günlük yaşamla ilişkili kavramlara yer verildiği için bu tür kitaplar araştırma kapsamı dışında tutulacaktır. Konuyla ilgili çocuk romanlarının (Türkçe yazılmış veya Türkçeye çevrilmiş) tamamına erişme yoluna gidilecek ve bu süreçte kütüphanelerden yardım alınacaktır.

**Veri Analizi:** Veri analiz sürecinde matematiksel problem türlerini inceleyen kavramsal çerçevelerden ve iyi bir matematik probleminin taşıması gereken özellikleri ele alan çalışmalardan yararlanılacaktır. Veri analizi için alan yazındaki kavramsal çerçevelerden yararlanılacaktır. Bu amaçla iyi bir matematiksel probleme işaret eden ölçütlerden ve problem türlerine ilişkin sınıflamalardan yararlanılacaktır. Araştırma kapsamında dahil edilen çocuk romanları Microsoft Excel'de oluşturulacak ve araştırmanın amacına uygun bir tablo aracılığı ile iki bağımsız araştırmacı tarafından kodlanacaktır. Ardından araştırmacılar, yaptıkları kodlamaları karşılaştırmak, uyuşmazlık yaşadıkları hususları değerlendirmek ve kodlayıcılar arası güvenirlik sağlamak üzere kodlamalarını gözden geçireceklerdir. Araştırmanın veri toplama ve analiz süreci olabildiğince detaylı bir şekilde aktarılacak ve araştırma kapsamında incelenen çocuk romanlarından yapılacak doğrudan alıntılarla araştırmanın tekrar edilebilirliği desteklenmiş olacaktır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmanın veri toplama ve analiz süreci halen devam ettiği için bulgularına daha sonra yer verilecektir. Araştırmanın bu kısmına veri toplama ve analiz süreci sona erdikten sonra yer verilecektir. Ancak öngörülen ve/ya beklenen sonuçların bu başlıklar altında ortaya çıkacağı düşünülmektedir: Matematiksel bağlamı olan çocuk romanlarında matematiksel problemlere yer verme durumu her kitabın matematiksel bağlam açısından türüne göre, yazıldığı hedef kitleye, ele aldığı matematik konusuna, öğrenme alanına (sayılar ve işlemler, geometri ve ölçme, veri analizi, cebir, olasılık) vb. değişim gösterebilir. Bununla birlikte alan yazında da ele alınan matematik problemi türlerine göre rutin olan ve rutin olmayan, sözel (hikâye) problem ve gerçek yaşam problemi gibi alt sınıfların yanı sıra alıştırma türündeki soruların da bu tür kitaplarda yer alabileceği düşünülmektedir. Buna ek olarak bazı kitaplarda eksik verili veya gereksiz veri içeren problemlere de yer verilmiş olabileceği tahmin edilmektedir. Yine matematiksel bir problemin taşıması gereken özellikleri tartışmaya olanak veren kitapların da olduğu ön görülmektedir. Sonuç olarak bu araştırmayla özellikle ortaokul düzeyindeki öğrenciler için uygun olabilecek çocuk romanlarının problem çözme ve problem kurma becerileri açısından potansiyeli incelenmiş olacaktır. Böylece bu tür edebi ürünlerin matematik öğretimi açısından güçlü ve zayıf yönleri ele alınmış olacak ve öğretmen adayları, öğretmenler ve matematik eğitimi alanındaki araştırmacılar için birtakım öneriler sunulmuş olacaktır.

**Anahtar Kelimeler**: Çocuk romanı, matematik eğitimi, problem çözme

**Kaynakça**

Arslan Başdağ, D. ve Dağlıoğlu, H. E. (2020). Resimli öykü kitaplarının temel matematik becerileri açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *16*(2), 233-253.

Bennett, J., Grasel, C., Parchmann, I., & Waddington, D. (2005). Contextbased and conventional approaches to teaching chemistry: Comparing teachers' views. *Int J Sci Educ*, *27*(13), 1521-1547.

Braddon, K. L., Hall, N. J., & Taylor, D. (1993). *Math through children's literature: Making the NCTM standards come alive.* Teacher Ideas Press.

Cankoy, O. (2011). Problem-solving instruction in the context of children's literature and problem understanding. *Eurasian Journal of Educational Research*, *44*(2011), 89-110.

Fırat, Z. ve Dinçer, Ç. (2020). Matematiksel kavramları içinde barındıran resimli öykü kitaplarının biçim ve içerik açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *16*(3), 664-685.

Gönen, M. ve Veziroğlu, M. (2012). Resimli çocuk kitaplarının M.E.B okul öncesi eğitim programındaki kazanımlara uygunluğunun incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, *37*(163), 227-238.

Hacısalihoğlu Karadeniz, M. (2018). *"Kraliçeyi Kurtarmak" adlı hikâye kitabında yer alan bilmecelerin problem çözme stratejileri bağlamında incelenmesi*, IV. INES Education and Social Science Conference (ESS) Tam Metin Kitabı (ss. 77-89), Çizgi Kitabevi.

Haury, D. L. (2001). Literature-based mathematics in elementary school. *ERIC Clearinghouse of Science Mathematics and Environmental Education* (ED No. 464807), 1-7.

Öçal, T., Öçal, M. ve Şimşek, M. (2015). Okul öncesi öğrencilerine uygun hikâye kitaplarında geçen matematiksel kavram ve becerilerin incelenmesi. *Current Research in Education*, *1*(2), 58-69.

Yılmaz-Genç, M.M., Akıncı-Coşkun, A., & Pala, Ş. (2017). A study of mathematical content provided in illustrated children's books. *Eurasian Journal of Educational Research*, *17(*69), 159-175.

# Matematikçi Gençler Yeşil STEM Projesi Yazıyor: Lise Öğrencileri ile TÜBİTAK 4004 Projesi Deneyimi

Deniz Özen Ünal
ADU

Ersen Yazıcı
ADU

Emrah Hiğde
ADU

Hediye Can
ADU

Serhan Ulusan
ADU

Nurtaç Üstündağ-Kocakuşak
ADU

İrem Coşkun
ADU

**Problem Durumu**

Günümüzde hızla gelişen teknolojiyle beraber bir yandan toplumsal gereksinimler ve yaşam değişirken, diğer yandan karşılaştığımız problemler ve sorunlar da değişmektedir. Bu hızlı gelişim ve değişim beraberinde eğitimde de farklı bakış açılarını ve yaklaşımlarını gündeme getirmektedir. STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) Eğitimi (Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik Eğitimi) değişim ve gelişim bağlamında bütüncül, disiplinlerarası bir problem çözme ve ürünler geliştirme yaklaşımı olarak önem kazanmaktadır. Yeşil STEM (Green STEM) yaklaşımı ise çevre sorunlarını matematiksel temelleri ile inceleyen ve disiplinlerarası çözüm üretmeye yönelen bir yaklaşım olarak düşünülebilir. Bu bağlamda matematik disiplinine vurgu yapan ve çevre bağlamında ele alınan Yeşil STEM eğitimi öğrencileri motive etmek ve gerçek dünya projeleri ve problem çözme fırsatları aracılığıyla öğrenme için etkili bir araç olarak ortaya çıkmaktadır. Yeşil STEM eğitiminde, öğrencilerin eğitim deneyimleri yerel doğal ve sosyo-kültürel çevre bağlamında gerçekleşmektedir. Yeşil STEM eğitimi ile disiplinlerarası öğrenme gerçekleştirmek amacıyla etkinlik içeriği, yerel doğal ve/veya sosyo-kültürel çevreyle bağlantılı olarak düzenlenmekte ve temel konu alanları arasındaki geleneksel sınırlar kaldırılmaktadır. Öğrenme deneyimlerinin odağı, öğrencilerin ilgi alanları ve sorularından oluşmakta; öğrencileri neyin gerekli olduğuna ve işlerini nasıl yürüteceklerine karar vermede söz sahibi kılmaktadır. Yeni öğrenme etkinlikleri, geçmiş deneyimlerden kazanılan bilgi ve becerilere dayanan önceki etkinliklerden kaynaklanmaktadır.

Son yıllarda özellikle çevre sorunlarının artması ve bilim, teknoloji ve mühendislik alanlarının en hızlı ve gelişen alanlar olması, küresel rekabet gücü açısından Yeşil STEM eğitimine verilen önemi artırmaktadır. Öte yandan bu alanlardaki iş gücüne olan talep her geçen gün artmaktadır. Bu doğrultuda; fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarıyla ilgilenen, bu alanlarda bilgi birikimine sahip ve edindiği bilgileri STEM ile ilgili konularda ve gelecekte işgücüne katılımı artırmak için kullanabilen bir toplumun gelişmesi ülke ekonomisi ve toplumsal refah açısından oldukça önemlidir. Bu nedenle bu projede gelecek nesillerin çevre sorunlarına matematikten yararlanarak çözüm aramaları için yenilikçi bir bakış açısı oluşturma anlamında Yeşil STEM yaklaşımının aktarılmasına yönelik etkinlikler içeren bir haftalık bir eğitim programı tasarlanması ve uygulanması amaçlanmıştır.

**Yöntem**

Yeşil STEM Projesi TÜBİTAK Bilim ve Toplum Ulusal Destek Programları altında 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları Matematik Seferberliği Özel Çağrısı kapsamında desteklenen bir projedir. Yeşil STEM Projesinin faaliyet haftası olarak nitelendirilen eğitim programında merkezi sınavla öğrenci alan liselerde öğrenim gören 30 dokuzuncu sınıf öğrencisi katılımcı olarak yer almıştır.

Projenin duyurulması sürecinde Aydın Fen Lisesi'nde bir proje tanıtım toplantısı gerçekleştirilirken, il merkezinde olmadıkları için bu toplantıya katılamayan diğer liselerin yetkilileri ve öğrencileri için de online bir proje tanıtım toplantısı düzenlenmiştir. Bu toplantılarda projenin amacı, etkinlik programı ve öğrenci sorumlulukları potansiyel katılımcılara anlatılmıştır. Ekibin daha önceki projelerinde yapılan atölye çalışmalarından ve bilimsel etkinliklerden açıklamalar, fotoğraflar ve örnekler sunulmuş, öğrencilerle soru-cevap etkinliği yapılarak projeye yönelik soruları cevaplanmıştır. Daha sonra öğrencilerden başvuru formunu doldurmaları ve projeye katılma motivasyonlarını içeren bir niyet mektubu yazmaları istenmiştir. Böylece projeye katılmak üzere başvuran adaylardan fikirlerini projeye dönüştürme motivasyonu yüksek adayların belirlenmesi ve katılımcı olarak seçilmesi sağlanmaya çalışılmıştır.

Bu proje kapsamında lise öğrencileri için güncel çevre problemleri bağlamında STEM eğitimi etkinlikleri içeren bir haftalık bir program düzenlenmiştir. Bu programda güncel çevre sorunları, fraktal geometri ve uygulamaları, matematiksel modelleme yoluyla Yeşil STEM, dijital teknolojilerin çevre sorunlarını çözmedeki rolü, mühendislik temelli yeşil teknolojiler, matematik temelli çevre sorunlarına yönelik proje geliştirme, matematik projeleri geliştirme gibi konularda etkinliklere yer verilmiştir. Programın içeriği hazırlanırken çevre sorunları ve matematik disiplinlerarası STEM yaklaşımıyla ele alınmış, proje tasarlama ve üretme becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler tasarlanması için farklı disiplinlerde çalışan alan uzmanlarından destek sağlanmıştır. Bu programdaki etkinlikler aracılığıyla 9. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin Yeşil STEM uygulamaları ile

tanıştırılması, bu uygulamalar yoluyla öğrencilerin matematik öğrenmeye yönelik motivasyonlarının geliştirilmesi, matematik başta olmak üzere STEM alanları ile çevre sorunları ve çözümlerine yönelik farkındalıklarının geliştirilmesi de amaçlanmıştır.

Projede veri çeşitlemesi yapılması açısından nicel ve nitel çeşitli ölçme araçları birlikte kullanılmıştır. Bu ölçme araçları; STEM'e Yönelik Tutum Ölçeği (Özcan ve Koca, 2019), Çevresel Tutum Ölçeği (Uzun ve Sağlam, 2006), Matematik Motivasyon Ölçeği (Kesici, 2018), Yeşil STEM Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu, Yansıtıcı Günlükler (Katılımcı günlükleri) ve Proje Genel Değerlendirme formudur. Bu ölçme araçları eğitimlere başlamadan önce ve eğitimlerin bitiminde katılımcılara ön test-son test şeklinde uygulanmıştır. 2023 yılı Haziran ayı itibariyle tamamlanan proje kapsamında veri analizi süreci halen devam etmektedir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Proje uygulama haftası 23-27 Ocak 2023 tarihinde Aydın Adnan Menderes Üniversitesi'nde gerçekleştirilmiş olup, planlanan tüm etkinlikler Yeşil STEM Eğitim Programı olarak adlandırılan bir haftalık süreçte tamamlanmıştır. Ayrıca projenin son günü gerçekleştirilen proje panayırında öğrenciler projenin başından itibaren birlikte çalıştıkları öğrenci grupları ile gelecekte gerçekleştirmeyi planladıkları projelerinin sunumlarını gerçekleştirmiştir. Projede uzman ve eğitmen olarak yer alan mühendislik, teknoloji eğitimi, matematik eğitimi ve fen eğitimi gibi farklı disiplinlerde uzmanlaşmış akademisyenler panayırda grupları ziyaret edip sunumlarını dinlemiş ve öğrencilere projelerine yönelik yapıcı önerilerde bulunmuşlardır. Öğrencilerin hazırladıkları taslak projeler ve görüşmeler birlikte değerlendirildiğinde, katılımcıların aldıkları eğitim programı ile projelerin yüksek düzeyde ilişkilendirilmesi, yapılan çalışmaların öğrenciler için ufuk açıcı olduğu ve yeni fikirleri geliştirmeye katkı sağladığı şeklinde yorumlanmıştır. Özellikle proje panayırındaki sunumlarında öğrencilerin hemen hepsi, projeye katılımlarının gelişimleri için çok verimli olduğunu ve alan uzmanlarına rahatlıkla tüm sorularını sorabildiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin tamamının taslak projelerinin üzerinde uzmanlardan aldıkları dönütler doğrultusunda düzeltme yaparak başta TÜBİTAK olmak üzere Ulusal ve Uluslararası proje yarışmalarına katılmayı ifade ettikleri görülmüştür. Bu bağlamda projenin katılımcı öğrencilere matematik öğretiminde proje fikri üretme ve çevre sorunlarını matematikle ilişkilendirerek bütüncül bir yaklaşımla çözüm bulma bağlamlarında farkındalık sağladığı ve matematik eğitimine Yeşil STEM entegrasyonu yoluyla yenilikçi bir bakış açısı geliştirmesi yönleriyle toplumsal fayda sağladığı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Matematik eğitimi, STEM, ekoloji, çevre eğitimi

*Kaynakça*

Kesici, A. (2018). Lise öğrencilerinin matematik motivasyonunun matematik başarısına etkisinin incelenmesi. Ondokuz Mayis University Journal of Education Faculty, 37(2), 177-194.

Özcan, H., & Koca, E. (2019). STEM'e yönelik tutum ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34(2), 387-401.

Uzun, N. & Sağlam, N. (2006). Orta öğretim öğrencileri için çevresel tutum ölçeği geliştirme ve geçerliliği. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30(30), 240-250.

Kesici, A. (2018). Lise öğrencilerinin matematik motivasyonunun matematik başarısına etkisinin incelenmesi. Ondokuz Mayis University Journal of Education Faculty, 37(2), 177-194.

Özcan, H., & Koca, E. (2019). STEM'e yönelik tutum ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34(2), 387-401.

Uzun, N. & Sağlam, N. (2006). Orta öğretim öğrencileri için çevresel tutum ölçeği geliştirme ve geçerliliği. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30(30), 240-250.

Kesici, A. (2018). Lise öğrencilerinin matematik motivasyonunun matematik başarısına etkisinin incelenmesi. Ondokuz Mayis University Journal of Education Faculty, 37(2), 177-194.

Özcan, H., & Koca, E. (2019). STEM'e yönelik tutum ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34(2), 387-401.

Uzun, N. & Sağlam, N. (2006). Orta öğretim öğrencileri için çevresel tutum ölçeği geliştirme ve geçerliliği. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30(30), 240-250.

Kesici, A. (2018). Lise öğrencilerinin matematik motivasyonunun matematik başarısına etkisinin incelenmesi. Ondokuz Mayis University Journal of Education Faculty, 37(2), 177-194.

Özcan, H., & Koca, E. (2019). STEM'e yönelik tutum ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34(2), 387-401.

Uzun, N. & Sağlam, N. (2006). Orta öğretim öğrencileri için çevresel tutum ölçeği geliştirme ve geçerliliği. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30(30), 240-250.

# Bir Matematik Öğretmen Adayının DGY Aracılığıyla İnşa Problemlerini Çözme Stratejileri

Özbuğ İlayda Öztürk
Anadolu Üniversitesi

Nilüfer Köse
Anadolu Üniversitesi

**Problem Durumu**

Çözülemeyişleri ile dikkatleri üzerine çeken antik çağın üç ünlü problemi ile birlikte inşa problemleri, Öklid geometrisinin ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Çünkü Öklid Elemanlar isimli 13 ciltlik eserinde yer alan tüm şekillerin inşasını ölçüsüz cetvel (çizgeç) ve pergel ile gerçekleştirmiş ve bunu yaparken pek çok inşa tekniği kullanmıştır. Ölçüsüz cetvel, ölçme işlevi olmadan iki nokta arasında düz çizgi, pergel ise ölçme işlevi ile eşit uzaklık çizmek amacı ile kullanılmıştır. Çözüm için yalnızca bu araçların kullanımını zorunlu kılıp bilinen bilgileri başlangıç noktası ve yeni bir geometrik yapının oluşumunu bitiş noktası olarak kabul eden inşa problemlerini çözme felsefesi, istenen sonuca ulaştıran sonlu algoritmanın varlığını işaret etmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde aslında bilişsel istem düzeyi yüksek herhangi bir matematik problemini çözme stratejisi ile oldukça benzer bir yaklaşıma sahip olduğu söylenebilir. Bu benzerlikten yola çıkılarak geometrik inşaların, matematik öğretiminin temel hedeflerinden biri olan problem çözme becerisi üzerindeki olumlu etkisini ortaya koyan pek çok araştırma yapılmıştır ancak inşa çalışmalarının sadece problem çözmede değil diğer birçok beceri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu da görülmüştür. Örneğin, Karakuş (2014) inşanın pedagojik açıdan problem çözmeye ek olarak keşfederek öğrenme, ispat ve anlamlı öğrenme ile yakından ilişkili olduğunu; Cheung (2000) tahmin ve mantıksal düşünme becerilerini geliştirdiğini; Hoffer (1981) ve Kondratieva (2013) geometrinin teorik ve pratik yönleri arasında köprü görevi görerek ilişkisel anlamayı sağladığını; Gür ve Demir (2017) geometrik düşünme düzeylerini arttırdığını ve Lim-Teo (1997) üst düzey düşünme becerilerini kullanmaya yönelttiğini ifade etmiştir.

Ne yazık ki antik çağdan beri süregelen büyük popülaritesine ve tüm bu eğitsel faydalarına rağmen inşa problemleri merkeziyetini kaybetmiş ve geometri öğretim programlarından neredeyse tamamen kaybolmuştur. Öyle ki öğretim programlarında yer alsa dahi öğretmen ve öğrenciler tarafından gerek görülmeyen faaliyetler olarak değerlendirilmiş ve hak ettiği değer verilmemiştir (Hoyles ve Jones,1998). Birçok öğretmen, sadece inşa tekniklerini gösterip, daha sonra öğrencilerin aynı temel adımları tekrar etmesini isteyerek geometrik inşaların doğasına ters bir şekilde derslerini yürütmektedir (Wong, 2005'den aktaran Cheung, 2000). Önceleri bu durumun sebepleri, öğretmenlerin geometrik inşaların anlamı ve amacı konusunda net bir bilgiye sahip olmamasının yanı sıra kağıt-kalem ile inşa çalışmanın zaman alıcı olduğunu düşünmeleri olarak açıklanmaktaydı. Ancak günümüz koşullarında bu bahanenin geçerliliğini kaybettiğini söylemek mümkündür. Çünkü geometrik inşaların oluşturulmasını ve çeşitlendirilmesini kağıt-kalem ortamlarına kıyasla çok daha kolay hale getiren dinamik geometri yazılımları (DGY) geliştirilmiştir. Geogebra, Geometers' Sketchpad, Cabri Geometry ve Cinderella gibi DGY, kağıt-kalemin sunduğu statikliğin yerine dinamik bir geometri ortamı oluşturarak geometrik yapılar ve bu yapılar arasındaki ilişkilerin açık bir şekilde görülebilmesine olanak sağlaması nedeni ile inşa problemlerine yeniden ilgi duyulmasını sağlamıştır.

DGY gibi araçların kullanılmasına teşvik eden teknoloji destekli matematik öğretimi yönteminin geometri öğretimindeki yeri gün geçtikçe önem kazanır ve inşa problemleri ile benzer şekilde öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkisi olduğu (Bekir, 2005'den aktaran İlhan ve Aslaner, 2020) bilinirken görevdeki öğretmenlerin büyük kısmının çağın gerektirdiği teknolojik yeterliliklere sahip olmaması (Hakkari ve ark., 2015), gelecekte öğretmen olacak öğretmen adaylarının DGY ile inşa konusunda ne durumda olduğunun belirlenmesi ve desteklenmesinin önemli olduğunu düşündürmüştür. Bu nedenle bu çalışmanın amacı, bir öğretmen adayının DGY aracılığıyla üçgen inşa problemlerini çözme stratejilerinin neler olduğunu belirlemektir.

**Yöntem**

*Araştırma Deseni:* Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan temel nitel araştırma deseni benimsenmiştir.

*Katılımcılar:* Çalışmanın katılımcılarını üçüncü sınıfta okuyan bir ortaokul matematik öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcı, ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiş ve Geogebra yazılımının kullanımını ele alan Teknoloji Destekli Matematik Öğretimi (TDMÖ) dersinden yüksek puan almış olması ölçüt olarak ele alınmıştır.

*Verilerin Toplanması:* Çalışmanın verilerinin toplanmasında klinik görüşme tekniği kullanılmıştır. Klinik görüşme, Piaget tarafından bilgi yapılarının biçimini ve muhakeme süreçlerini incelemek için öncülük edilen bir teknik olup klinik görüşmelerde görüşme yapılan kişinin düşüncelerindeki gizli yapı ve süreçleri açığa çıkarmak amaçlanmaktadır (Clement, 2000). Sorular, klinik görüşmenin önemli bir özelliği olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun nedeni ise bir sorunun doğasının ve zamanlamasının görüşmeci için kritik öneme sahip oluşu ile açıklanmaktadır. Genel olarak sorular öğrencilere tercih ettikleri şekilde yanıtlama özgürlüğü sunmalı, tartışma ve diyalog fırsatlarını en üst düzeye çıkarmalı ve hem öğrenci hem de görüşmecinin ilgili düşünme süreçleri üzerinde derinlemesine düşünmesine izin verebilmelidir (Hunting, 1997).

Araştırmanın asıl verilerini sunacak olan klinik görüşmelerin öncesinde pilot uygulama gerçekleştirilmiş ve burada kullanılan iki sorunun benzerleri asıl görüşmelerde kullanılmıştır. Katılımcıya yöneltilen sorular "B ve C açılarının ölçüsü ve çevresinin uzunluğu bilinen bir üçgen nasıl çizilir?" gibi inşa problemleridir.

*Verilerin Analizi:* Bu araştırmada tematik analiz yöntemi kullanılmıştır. Temalar Smart'ın (1998) geometrik inşa problemleri için ortaya koyduğu analiz, inşa, kanıt ve tartışma aşamaları olarak kabul edilmiş, alt temalar ise elde edilen verilerden çıkarılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma sonuçları, Smart (1998) tarafından ortaya koyulup bu çalışmanın temalarını oluşturan analiz, inşa, kanıt ve tartışma başlıkları altında sunulmuştur.

- **Analiz:** Öğretmen adayı, problemde verilenleri anlayıp bu verileri hem kendi içlerinde hem de sahip olduğu geometrik bilgileri ile ilişkilendirerek geçerli taslak çizimleri gerçekleştirmiştir.
- **İnşa:** Öğretmen adayı, çok başarılı sayamayacağımız pergel ve çizgeç inşalarının her ikisine de deneme yanılma yolu ile başlamıştır. DGY'ye geldiğimizde ise inşa çalışmalarına pergel ve çizgeç inşalarında olduğu gibi deneme yanılma yolu ile başlamış ancak geometri yazılımının sürükleme özelliği kullanıldığında yapının bozulduğunu gördüğü için açı, kenar, paralellik ve diklik ilişkilerine dayalı inşalara geçiş yapmıştır. Öğretmen adayının özellikle açı taşıma ve çemberlere dayalı inşalarda başarılı olduğu görülmüştür.
- **Kanıt:** Öğretmen adayının açı ve kenar ilişkilerine ek olarak DGY inşalarını ağırlıklı olarak gerekçelendirebildiği görülürken üçgen inşa koşullarında karışıklık yaşadığı gözlemlenmiştir.
- **Tartışma:** Öğretmen adayının sorulara verdiği cevaplar doğrultusunda, geometrik yapılarda bulunan açı-kenar ilişkilerine yönelik kavrayış geliştirebildiği tespit edilmiştir. Üçgen inşa koşulları açısından ele alındığında, öğretmen adayı kendisine sunulan iki problemden ilkine yanlış, ikincisine doğru yanıt vermiş olsa da genel olarak başarılı olduğu söylenebilir.

**Öneriler**

DGY, dinamik yapısı sayesinde geometrik kavramlar arasındaki ilişkileri daha görünür hale getirmesi sebebi ile üçgen inşasını kolaylaştırmakta ve problem çözücü tarafından benimsenen stratejileri çeşitlendirmektedir. Bu sebeple sınıflarda DGY aracılığı ile inşa çalışmalarına yer verilmesi önerilmektedir. Bunu gerçekleştirmek için de şu önerilerde bulunulabilir:

- Eğitim kurumlarında görevli matematik öğretmenlerine dinamik geometri yazılımlarının kullanımına yönelik hizmet içi eğitimler verilerek bu konudaki bilgi düzeyleri arttırılabilir.
- Matematik öğretmen adaylarının yetiştirilmesi sürecinde lisans programlarına dinamik geometri yazılımları ve inşalar ile ilgili yeni dersler eklenebilir.

**Anahtar Kelimeler**: Geometri eğitimi, geometrik inşalar, dinamik geometri yazılımları

**Kaynakça**

Chao, Z. ve Jiansheng, B. (2009). A survey on mathematical proofs among teachers. *Front. Educ China, 4*(4), 490-505. https://doi.org/10.1007/s11516-009-0027-9

Cheung, L. H. (2011). *Enhancing students' ability and interest in geometry learning through geometric constructions* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. The University of Hong Kong.

Clement, J. (2000). Analysis of clinical interviews: Foundations and model viability. Lesh, R. ve Kelly, A. (Ed.), *Handbook of research methodologies for science and mathematics education* içinde (s. 341-385).

Gür, H. ve Demir, M. K. (2017). Pergel-cetvel kullanarak temel geometrik çizimlerin öğretmen adaylarının geometrik düşünme düzeylerine ve tutumlarına etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 13*(1). https://doi.org/10.17244/http-eku-comu-edu-tr.291329

Hakkari, F., Atalar, T. ve Tüysüz, C. (2015). Öğretmenlerin bilgisayar yeterlikleri ve öğretimde teknoloji kullanımına ilişkin algılarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, X*(II).

Hoffer, A. (1981). Geometry is more than proof. *The Mathematics Teacher, 74*(1), 11-18.

Hoyles, C. ve Jones, K. (1998). Proof in dynamic geometry contexts. C. Mammana ve V. Villani (Ed.), *Perspectives on the teaching of geometry for the 21st century* içinde (s. 121-128). Kluwer.

Hunting, R. P. (1997). Clinical interview methods in mathematics education research and practise. *Journal of Mathematical Behavior, 16*(2), 145-165.

İlhan, A. ve Aslaner, R. (2020). Dinamik geometri yazılımları kullanımının matematik öğretmeni adaylarının başarılarına etkisi ve öğretim süreci hakkındaki görüşleri. *Turkish Journal of Educational Studies, 7*(2).

Karakuş, F. (2014). Pre-service elementary mathematics teachers' views about geometric construction. *Kuramsal Eğitimbilim*, *7*(4), 408-435. https://doi.org/10.5578/keg.8091

Kondratieva, M. (2013). Geometrical constructions in dynamic and interactive mathematics learning environment. *Mevlana International Journal of Education, 3*(3), 50-63.

Lim-Teo, S. K. (1997). Compass constructions: A vehicle for promoting relational understanding and higher order thinking skills. *The Mathematics Educator, 2*(2), 138-147.

Smart, J. R. (1998). *Modern Geometries.* Brooks/Cole.

Weber, K. (2001). Student difficulty in constructing proofs: The need for strategic knowledge. *Educational Studies in Mathematics, 48*, 101-119.

# Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Dört İşlemde Farklı Stratejilere Yönelik Yaklaşımları

Ebru Aylar Çankaya
Ankara Üniversitesi

**Problem Durumu**

Herhangi bir dört işlemin sonucuna tek bir strateji ile değil, çeşitli stratejilerle ulaşmak mümkündür. NCTM (2000) ilkokul döneminde öğrencilerin dört işlemi anlayarak öğrenmelerinde, işlemi sonuca ulaştıran farklı stratejilerin varlığını bilmeleri ve etkili stratejiyi seçebilmelerinin önemine değinir. Van de Walle, Karp ve Bay-Williams (2013) ise hesap yapmaya yönelik bakış açımızın genişletilmesi gerektiğini söylerken, dört işlem algoritmasının farklı yöntemlerinde kullanılan üç hesaplama tipine değinirler. Bunlar arasında birbiri ardına ilerleyen bir gelişim süreci de tanımlanır. Bunlardan ilki modellemedir. Bu aşamada öğrenci uğraştığı işlemi doğrudan manipülatifler aracılığıyla inşa eder ve sonuca temel olarak sayma stratejileriyle ulaşır. Modellemenin ardından gelen gelişim basamağında ise öğrenci daha çok zihinden yöntemleri kullanır ve işlem yaptığı sayıları parçalayıp, bildiği işlemler üzerinden ana işlemin sonucuna ulaşır. Bu yaklaşıma öğrenci icadı stratejiler denilmektedir. Son hesaplama tipi ise geleneksel algoritmadır, bu yaklaşımda sayılar alt alta yazılır ve sayının basamak değerleri dikkate alınarak, işlem basamak basamak gerçekleştirilir.

Tüm bu stratejiler herhangi bir dört işlem prosedürünün esnek bir şekilde ele alınabileceğini ortaya koymaktadır. İşlemde esneklik, aynı tür bir işi çözmek için kullanılan stratejilerin çeşitlilik düzeyi (Whitacre, Rumsey, 2018) olarak ele alınabilir. Hesaplamada esneklik çeşitli zihinsel hesaplama stratejilerini kullanma beceri ve eğilimidir, esnek olmamak ise geleneksel algoritmalara bağlı olarak işlemi gerçekleştirmektir (Markovits, Sowder, 1994). Tek bir algoritmayı değil de birbirinden farklı stratejileri bilme ve bir arada kullanabilme yetkinliği, işlemde esneklik, öğrenciler tarafından okul döneminde kendiliğinden geliştirilememektedir. Öğretmenlerin farklı stratejileri derslerinde ele alıp almayışı veya uygulanan programların içeriği öğrencilerin farklı stratejiler geliştirme veya bu stratejilere yönelme eğilimini belirlemektedir (Fuson vd., 1997). Öğrenciler bir problem durumuyla karşılaştıklarında, örneğin iki basamaklı iki sayıyı toplarken, kendilerine ilk öğretilen ve en çok karşılaşıp uyguladıkları stratejiyi uygulama eğilimindedirler. Bu noktada öğretmenler öğrencilerine farklı çözüm stratejilerinin de olduğunu hissettirmek ve onları bu stratejilere yönlendirmek için uygun yöntemler bulmalı ve kullanmalıdır. Bu yöntemlerden birisi hangi stratejinin kullanılacağı ve başka hangi tür stratejilerin de kullanılabileceği üzerine sınıfta tartışma yürütmek olabilir (Erdoğan, Erdoğan, 2015). Herhangi bir dört işlemin tanımını verdikten sonra doğrudan bu işlemin algoritmasın kuralını vermek ve bu kuralın ezberlenmesi üzerine bir öğretim uygulamak matematiksel gelişimi olumsuz yönde etkiliyor (Baroody, 2006) olsa da günümüzde hala yaygın kullanılan bir yaklaşımdır. Bugün okullarımızda, dört işlem öğretiminin örgün eğitim içerisinde gerçekleştiği ilk aşamada, ilkokul sürecinde öğrencilerin dört işlem algoritmasını bahsedilen esneklikte öğrenip öğrenemediği önem taşımaktadır. Yapılan bazı çalışmalar ve hazırlanan raporlar özellikle akıl yürütmeye dayanan strateji çeşitliliğinin varlığının ve gelişiminin dört işlem algoritması öğrenimini geliştirdiğini ortaya koymaktadır (Baroody, 2003; Henry, Brown, 2008; NCTM, 2000). Okullarımızda bu stratejilerin ne düzeyde yer aldığının, öğrencilerimizin dört işlemi nasıl gerçekleştirdikleri ile farklı stratejileri ne düzeyde algılayıp uygulayabildiklerinin tespiti, öğretim sürecinde işlemde esnekliğin gelişimi açısından önemlidir.

Bu araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dört işlemin farklı stratejilerini algılama ve anlamlandırma süreçleri incelenmiştir. Araştırmanın amacı dördüncü sınıf öğrencilerinin toplama, çıkarma ve çarpma işlemi üzerinden bu işlemler için ortaya konabilecek farklı stratejileri nasıl algıladıklarını belirlemektir.

**Yöntem**

Araştırma ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dört işlem sürecinde kullanılan alternatif çözüm stratejilerine yönelik yaklaşımlarını toplama, çıkarma ve çarpma işlemleri örnekleri üzerinden ortaya koymayı amaçlayan nitel betimsel bir araştırmadır. Araştırmaya Ankara'nın Çankaya ilçesinde yer alan bir ilkokulda öğrenim görmekte olan 44 dördüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Seçilen okul, yoğunluklu olarak orta sosyo ekonomik seviyeden ailelerin çocuklarının öğrenim gördüğü, kalabalık (30 öğrenci üstü) sınıflardan oluşan bir devlet okuludur. Uygulama iki ayrı şubede gerçekleştirilmiş, şubelerin seçiminde öğretmenlerin araştırmaya gönüllü katılımı belirleyici olmuştur. Bu şubelerdeki öğrencilerin araştırmaya katılımı gönüllülük esasında olmuş, araştırmaya katılmak istemeyen ve ölçme aracına tamamen (veya büyük oranda) boş yanıtlar ileten öğrenciler çıkarıldığında araştırma toplamda 44 dördüncü sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Bu öğrencilerin 20'si erkek, 24'ü kız öğrencidir.

Veriler toplama (146 + 38), çıkarma (635-437) ve çarpma (15x19) işlemleri ve bu işlemlerin olası üç ayrı çözüm stratejisini içeren, 3 sorudan oluşan bir soru formu ile toplanmıştır. Bu bildiri 2, 3 ve 4. sınıfların dahil olduğu daha geniş bir araştırmanın bir bölümünü içermektedir. Bu üç sınıfı kapsayan benzer bir soru formu oluşturmak istendiği için araştırmaya bölme işlemi dahil edilmemiştir. Soru formunda öğrencilerden öğretmen gibi düşünmeleri istenmiş, kendilerine her bir işlem için verilen üç ayrı öğrenci yanıtını önce anlayıp, anlamadıklarını belirtmeleri, sonra da bu yanıtların doğru olup olmadığını gerekçesini

belirterek yazmaları istenmiştir. Soru formunda yer alan öğrenci yanıtlarının birisi geleneksel algoritmayı, bir diğeri zihinden işlemi içeren bir akıl yürütmenin sözel olarak ifade edilmesini, sonuncusu ise işlemin uygulandığı sayıların basamak değerlerini dikkate alan bir ayrışma ile algoritmanın yürütüldüğü bir yanıtı içermekte idi. Sonuç olarak çalışma grubuna her üç soruda da üç ayrı strateji içeren doğru yanıtlar iletilmiştir. Hazırlanan soru formu ilk olarak ikisi akademisyen, birisi ilkokul öğretmeni olan uzmanlara gönderilmiş ve onların görüşü alınmıştır. Bu görüşlere bağlı olarak düzenlenen form daha sonra başka bir şubede okuyan 20 dördüncü sınıf öğrencisine uygulanmış, daha sonra bu sınıftaki 3 öğrenci ile bire bir görüşme yapılarak formda yer alan soruların / ifadelerin anlaşılırlığı irdelenmiştir. Gerçekleştirilen bu pilot uygulamanın sonuçlarına ve uzman görüşüne bağlı olarak soru formuna son şekli verilmiştir.

Veri analizinde hem betimsel hem de içerik analizi kullanılmıştır. Her bir soruda yer alan öğrenci yanıtları ilk olarak doğru / yanlış, anladım / anlamadım şeklinde kodlanarak betimsel analiz gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların verilen yanıtları doğru veya yanlış bulmalarının gerekçesi ise içerik analizi ile kodlanmıştır. Daha sonra bu kodlar üzerinden temalar belirlenmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu araştırmada 44 dördüncü sınıf öğrencisine toplama, çıkarma ve çarpma işleminin üçer ayrı stratejisi verilmiş ve onların bu stratejileri anlayıp anlamadıkları, doğru bulup bulmadıkları ve bu stratejileri nasıl tanımladıkları incelenmiştir. Öğrenciler anladıkları stratejileri genel olarak doğru olarak tanımlamış, sonuç doğru olsa da anlamadıkları stratejiler içeren yanıtları yanlış olarak tanımlayabilmişlerdir.

Birbirine paralel olarak kurgulanan farklı stratejilerde öğrenciler en çok çarpma işlemi stratejilerini anlamlandırmakta zorlanmışlardır. Öğrenciler verilen stratejilerin doğru sonucu içerdiğini tespit etmede yine çarpma işleminde zorlanmış, öğrencilerin %20'ye yakını verilen geleneksel algoritmanın doğru sonuç içerdiğini belirleyememiştir. Öğrencilerin çoğunluğu geleneksel algoritmayı doğru yanıt olarak belirtirken, basamaklara bağlı olarak işlemin parçalı olarak yapıldığı yanıtta öğrencilerin bu yanıtın doğruluğunu %20 oranında tespit edebilmişlerdir.

Toplama ve çıkarma işlemlerinde öğrenciler bu tür bir zorlanma yaşamamıştır. Verilen üç yanıtı da % 60 üzerinde düzeylerde doğru olarak belirlemişlerdir. Öğrenciler geleneksel algoritma içeren yanıtları büyük oranda doğru kabul edip, kendilerinin de bu yolu tercih ettiklerini belirtirken, zihinden işlem prosedürünü sözel bir anlatımla içeren yanıtlara genel olarak üç işlemde de kuşkulu yaklaşmış, bu anlatımı uzun ve gereksiz bulmuşlardır. Dört işlemi verilen sayıları basamak değerlerine bağlı olarak, kolay işlem yapılacak şekilde ayrıştırarak parçalı olarak gerçekleştiren stratejileri de "gereksiz uzun" işlem olarak nitelemişlerdir.

Sonuçlar öğrencilerin dört işlemi farklı stratejilerle gerçekleştirmeye aşina olmadıklarını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin zorlandıkları noktalar ile verilen farklı stratejilere yönelik düşünceleri çeşitli temalar altında sunumda paylaşılacaktır.

**Anahtar Kelimeler**: Dört işlem, esneklik, farklı stratejiler, ilkokul

**Kaynakça**

Baroody, A. J. (2003). The development of adaptive expertise and flexibility: The integration of conceptual and procedural knowledge. In A. J. Baroody & A. Dowker (Eds.), The development of arithmetic concepts and skills: Constructing adaptive expertise (pp. 1–34). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Baroody, A. J. (2006). Why children have difficulties mastering the basic number combinations and how to help them. Teaching Children Mathematics, 13(1), 22–31.

Erdoğan, A., & Erdoğan, E. (2015). Toplama ve çıkarma kavramlarının öğretimi ve öğrenci güçlükleri. In E. Bingölbali, & M. F. Özmantar (Eds.), İlköğretimde Karşılaşılan Matematiksel Zorluklar ve Çözüm Önerileri (pp. 31-49), Ankara: Pegem Akademi.

Fuson, K. C., Wearne, D., Hiebert, J. C., Murray, H. G., Human, P. G., Olivier, A. I., Carpenter, T. P. & Fennema, E. (1997). Children's conceptual structures for multidigit numbers and methods of multidigit addition and subtraction. Journal for Research in Mathematics Education, 28 (2), 130-162.

Henry, V. J., & Brown, R. S. (2008). First grade basic facts: An investigation into teaching and learning of an accelerated, high-demand memorization standard. Journal for Research in Mathematics Education, 39(2), 153–183.

Markovits, Z., & Sowder, J. (1994). Developing number sense: An intervention study in grade 7. Journal for Research in Mathematics Education, 25 (1), 4–29.

National Council of Teachers Of Mathematics. (2000). Principles and standards for school mathematics. Reston, Va: Author.

Whitacre, I., & Rumsey, C. (2018). Documenting the process of a prospective elementary teacher's flexibility development: Scaffolded strategy ranges and sociomathematical norms for mental computation, Cognition and Instruction, 36(4), 330-360. doi: 10.1080/07370008.2018.1491580

Van De Walle, J. A., Karp, K.S., & Bay-Williams, J.M. (2013). Elementary and middle school mathematics: teaching developmentally (Eight Edition). New Jersey: Pearson Education Inc.

# Ortaokul Öğrencilerinin Beceri Temelli Matematik Problemlerine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi

Sema Melike Şahinkoç
MEB

Ayla Ata Baran
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

**Problem Durumu**

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (Organization of Economic Cooperation and Development-[OECD]) tarafından yürütülen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment-[PISA]) 15 yaş grubu öğrencilerin bilgi ve beceri düzeylerini diğer ülkelerdeki öğrencilerin bilgi ve beceri düzeyleriyle karşılaştırma ve eğitim sistemlerinin diğer ülkelerdeki eğitim sistemlerine göre güçlü ve zayıf yönlerini belirleme fırsatı sunmaktadır (OECD, 2019). Türkiye 2003 yılı itibarı ile PISA değerlendirmelerine katılım sağlamakta olup tüm PISA değerlendirmelerinde ortalamanın altında puanlar almıştır. Böylece eğitim sistemimizde öğrencilerin PISA ölçme alanlarındaki okuryazarlık düzeylerini artırma odaklı iyileştirmeler yapmaya olan gereksinim ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda, gerçek yaşam problemlerine ve güncel öğrenme-öğretme yaklaşımlarına dayalı olarak yapılandırılmış matematik öğrenme ortamlarına geçişi teşvik çalışmaları ön plana çıkmaktadır. Ortaöğretime geçiş sınavlarının yapısı ve içeriğinde gerçekleştirilen değişiklikler ise söz konusu reform çalışmaları arasında özel bir öneme sahip olmaktadır. İlk olarak 2018 yılında ortaokul sekizinci sınıf öğrencileri için uygulanan Liselere Geçiş Sistemi (LGS) ile birlikte, yeni nesil soru olarak da adlandırıldığı görülen beceri temelli problemler matematik eğitimi reform çalışmaları kapsamında öncelikle önem verilen bir konu haline gelmiştir. Bu kapsamda Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018) beceri temelli problemlerin öğrencilerin okuduğunu anlama, yorumlama, sonuç çıkarma, problem çözme, analiz yapma, eleştirel düşünme, bilimsel süreç becerileri gibi üst düzey becerileri ölçmeyi amaçladığını vurgulamaktadır. Bu anlamda, günümüz matematik sınıflarında öğrencilerin beceri temelli problem çözme becerisi gelişimini sağlayabilmenin matematik eğitiminin temel amaçları arasında yer aldığı söylenebilir. Bu doğrultuda, beceri temelli matematik problemleri ilkokul birinci sınıftan 12. sınıf düzeyine kadar hızlı bir şekilde yaygınlık kazanmıştır. Diğer yandan, yapılan araştırmalar matematiğin zor olduğunu ve matematiği başaramayacağını düşünerek kaygılanan ve matematiğe karşı olumsuz tutum geliştiren çok sayıda öğrenci olduğunu göstermektedir (örn. Dalkılıç, 2019; Yenilmez ve Özbey, 2006; Yelkenci, 2019). Benzer şekilde Tortop, Cumali, Çelenli ve Taşpınar-Şener (2022) matematik öğretmenlerinin, yeni nesil soru olarak adlandırılan soruların matematikte zorluk yaşayan öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarını olumsuz etkileyerek bu öğrencilerin matematiğin zor bir ders olduğu şeklindeki algılarını daha da güçlendirdiğine yönelik informal gözlemlerini ortaya koymuştur. Bu bağlamda, farklı öğrenme düzeylerindeki öğrencilerin beceri temelli matematik problemlerine ilişkin tutumlarının incelenmesi bu problemleri çözebilme performanslarının yordanması ve desteklenmesi açısından önemli bir unsur olarak görülmektedir (Kılcan, 2021). Buradan hareketle, bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin beceri temelli matematik problemlerine ilişkin tutumlarının incelenmesidir. Araştırma kapsamında ortaokul öğrencilerinin beceri temelli matematik problemlerine ilişkin tutumlarının birtakım değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi, matematik özel dersi alma durumu ve matematik dersi başarı notu) açısından farklılık gösterme durumu incelenmektedir.

**Yöntem**

Bu araştırma ortaokul öğrencilerinin beceri temelli matematik problemlerine ilişkin tutumlarının incelenmesi amacı doğrultusunda nicel türde desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, İstanbul ili merkez ilçesindeki bir ortaokulda öğrenim görmekte olan ve gönüllülük esas alınarak belirlenmiş olan toplam 160 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Öğrenci sayıları her bir öğrenme kademesinden (5., 6., 7. ve 8. sınıf) eşit sayıda olacak şekilde (40'ar öğrenci) belirlenmiştir. Ayrıca öğrenme kademelerindeki kız ve erkek öğrenci sayılarının da birbirine eşit olması (20'şer öğrenci) sağlanmıştır. Bununla birlikte, katılımcı öğrencilerin yaklaşık üçte ikisinin matematik özel dersi almadığı; matematik dersi başarı notu 70 ve üzerindeki öğrencilerin katılımcıların çoğunluğunu oluşturduğu bilinmektedir. Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak Kılcan (2021) tarafından geliştirilen Yeni Nesil Matematik Sorularına İlişkin Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca cinsiyet, sınıf düzeyi, matematik özel dersi alma durumu ve matematik dersi başarı notu değişkenlerine ilişkin bilgi edinmek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler nicel olarak analiz edilmiştir. Bu kapsamda araştırmanın bağımsız değişkenlerinden olan cinsiyet ve matematik özel dersi alma durumlarına göre tutum puanları arasında anlamlı bir farklılığın varlığı bağımsız t-testi yardımıyla analiz edilmiştir. Katılımcı öğrencilerin sınıf düzeyleri ve matematik dersi başarı notuna göre tutum puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığının incelenmesi için ise tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma sonucunda, katılımcı öğrencilerin çoğunun beceri temelli matematik problemi metinlerinin uzun olduğunu düşündüğü ve bu tür problemlerin ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınavından kaldırılmasını tercih ettiği görülmüştür. Yine, okuldaki matematik sınavında beceri temelli problemleri görmekten bunaldığını belirten katılımcı sayısı nispeten yüksek bulunmuştur. Bununla birlikte, nispeten az sayıda öğrenci beceri temelli problemleri çözmeyi eğlenceli bulduğunu ve

matematik dersine olan ilgilerini artırdığını belirtmiştir. Diğer yandan, katılımcı öğrencilerin beceri temelli matematik problemlerine ilişkin tutumları arasında cinsiyet, sınıf düzeyi, matematik özel dersi alma durumu ve matematik dersi başarı notu değişkenleri bakımından ölçme aracının bazı alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. Bu kapsamda, katılımcı öğrencilerin beceri temelli matematik problemlerine ilişkin tutumları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşmanın varlığının incelenmesine ilişkin analiz sonuçları, kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla beceri temelli matematik problemlerini çözmekte daha fazla zorlandıklarını göstermiştir. Yine, sınıf düzeyi değişkenine ilişkin analiz sonuçları, sınıf düzeyinin artması ile birlikte öğrencilerin beceri temelli matematik problemi çözmedeki zorluklarının giderek azaldığını göstermiştir. Araştırma kapsamında ele alınan bir diğer değişken olarak matematik özel dersi alma durumuna göre katılımcı öğrencilerin beceri temelli matematik problemlerine ilişkin tutumları arasındaki farklılaşma incelendiğinde, özel ders alan öğrencilerin bu problemlere yönelik duyuşsal özelliklerinin nispeten daha olumlu olduğu görülmüştür. Son olarak, matematik dersi başarı notu nispeten yüksek (85-100 puan) öğrencilerin başarı notu nispeten düşük (69 puan ve altı) öğrencilere kıyasla beceri temelli matematik problemlerini çözmekte daha az zorlandıklarını belirttikleri görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler**: Beceri temelli matematik problemi, tutum, liselere geçiş sistemi, ortaokul öğrencisi

**Kaynakça**

Dalkılıç, E. E. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin matematik kaygı düzeyleri ve matematik dersine yönelik tutumları.*[Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Kılcan, T. (2021). Yeni nesil matematik sorularına ilişkin tutum ölçeği geliştirme: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi, 5(2)*, 170-180. doi: 10.15659/ankad.v5i2.159

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). *Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretime Geçiş Yönergesi.*https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_03/26191912_yonerge.pdf

Organization for Economic Co-operation and Development [OECD] (2019). *PISA 2018 assessment and analytical framework.* OECD Publishing. Retrieved from https://doi.org/10.1787/b25efab8-en

Tortop, F., Cumali, A., Çelenli, M. & Taşpınar Şener, Z. (2022). LGS sınavındaki beceri temelli matematik sorularına yönellik öğretmen görüşleri. *Erciyes Journal of Education, 6*(2), 99-126. doi: 10.32433/eje.1076448

Yenilmez, K., ve Özbey, N. (2006). Özel okul ve devlet okulu öğrencilerinin matematik kaygı düzeyleri üzerine bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(2)*, 431-448.

Yelkenci, D. (2019). *7. ve 8. sınıf öğrencilerinin matematik tutumları ile matematik kaygılarının ilişkisel ve karşılaştırılmalı olarak incelenmesi.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.

# 7. Sınıf Öğrencilerinin Çemberin Merkez Açısı ile Yay Uzunluğu Arasındaki İlişkinin Bilgisini Oluşturma Süreclerinin RBCc+C Modeli ile İncelenmesi

Gökhan Özen
MEB

Serhan Ulusan
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

**Problem Durumu**

Kavram öğreniminin gerçekleşebilmesi için kavramların öğrenenler tarafından etkili biçimde soyutlanması gerekmektedir (Memnun vd. 2017; 349). Türk Dil Kurumu (2023) soyutlama kavramını "Bir nesnenin özelliklerinden veya özellikleri arasındaki ilişkilerden herhangi birini tek başına ele alan zihinsel işlem, gerçeklikte ayrılamaz olanı düşüncede ayırma, tecrit, abstraksiyon" olarak tanımlamıştır. Matematik alanında ise soyutlama mevcut bilgilerin dikey matematikselleştirme yoluyla yeniden düzenlenmesiyle gerçekleşir (Dreyfus, Hershkowitz ve Schwarz, 2001).

RBC+C soyutlama teorisi matematiksel soyutlamayı ve bilginin oluşturulması süreçlerini aşamalar halinde açıklayan bir teoridir. RBC soyutlama teorisi olarak ilk etapta üç eylem içeren teori ilerleyen yıllarda oluşturulmuş bilginin kalıcılığının sağlanması için pekiştirmeye ihtiyaç duyulmuş ve Dreyfus (2007) tarafından pekiştirme eylemi de eklenerek teori RBC+C olarak son halini almıştır. Teori ismini içerdiği bu dört ana eylemin baş harflerinden almıştır. Bu eylemler kısaca şu şekildedir.

*Tanıma (Recognizing):* Tanıma eylemi benzer olan ve benzer olmayan özelliklerin belirlenmesi gibi basit düzeyde gerçekleşen epistemik bir eylemdir (Dreyfus, Hershkowitz ve Schwarz, 2001).

*Kullanma (Building with):* Karşılaşılan problemin veya durumun üstesinden gelebilmek, bir hedefe bir amaca ulaşabilmek için önceden oluşturulmuş olan matematiksel yapıların kullanılmasıdır. Bu süreçte öğrenen, önceden oluşturmuş olduğu ya da edindiği bilgilerini işe koşar (Dreyfus, Hershkowitz ve Schwarz, 2001).

*Oluşturma (Constructing)***:** Teorinin en önemli eylem basamağıdır. Önceden edinilmiş bilgilerin bir araya getirilip yeniden düzenlenerek yeni bir anlamlı yapının oluşturulması sürecidir. Oluşturma ile kullanma arasındaki fark, kullanmada problem daha önceden öğrenilmiş bilgilerin işe koşulması ile çözülürken oluşturmada problemin çözülebilmesi için yeni bilgi yapısının oluşturulması gerekir (Dreyfus, Hershkowitz ve Schwarz, 2001).

*Pekiştirme (Consolidation):* Yeni oluşturulan ya da daha önce oluşturulmuş olan bilgi yapısının tanıma ve kullanma açısından kalıcı hale getirilme sürecidir. Dreyfus (2007) soyutlanan bilginin kırılgan olduğunu ve kalıcı hale gelmesi için pekiştirmenin gerektiğini belirtmiş, RBC teorisine pekiştirme eylemi eklenerek teori son halini almıştır.

Araştırmanın amacı ve önemi: Öğrencilerin bilgiyi oluşturma süreçlerinin incelenmesi, öğretimde kullanılacak etkinliklerin düzenlenmesinde öğrencilere bilgiyi oluşturma süreçlerine imkân veren ortamı sağlaması adına önemlidir. Öğrencilerin bilgiyi oluşturma süreçlerinin ortaya çıkarılması etkili öğretimin yapılması ve planlanması için katkı sağlayacaktır. Bu araştırma, matematik dersi başarı düzeyi yüksek 7. Sınıf öğrencilerinin çemberin merkez açısı ile yay uzunluğu arasındaki ilişkinin bilgisini oluşturma sürecini RBC+C modeli çerçevesinde inceleyerek süreci değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

**Yöntem**

Araştırmanın Modeli: Bu çalışma Çemberin merkez açısı ile yay uzunluğu arasındaki ilişkinin bilgisini oluşturma sürecinin RBC+C modeline göre incelendiği nitel bir çalışmadır. Öğrencilerin bilgiyi oluşturma süreçlerini az katılımcı ile derinlemesine incelemek amaçlandığı için durum çalışması modeli kullanılmıştır. Durum çalışması incelenen bir duruma özgü olarak "nasıl ya da neden" soru kipleriyle başlayan sorulara cevap arayan, araştırmacıya derinlemesine ve zengin veri toplama olanağı sağlayan görgül bir araştırma türüdür (Yin, 2014). Öğrencilerle yapılan görüşme süreçleri RBC+C modeli kullanılarak analiz edilmiştir.

Katılımcılar: 2022-2023 eğitim öğretim yılında Aydın'ın Kuyucak ilçesinde bulunan bir devlet okulunda öğrenim görmekte olan, matematik dersi başarı düzeyi yüksek olan çalışmaya katılmaya gönüllü dört yedinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Bu öğrencilerin ikisi bilsem öğrencisi, diğer ikisi ise burslu öğrencidir.

Veri Toplama: Bu çalışmada verileri toplamak için gözlem, görüşme ve doküman inceleme yöntemleri kullanılmıştır. Öğrencilerle yaklaşık 30 ar dakika süren bire bir yapılan görüşmelerde veri kaybı oluşmaması adına video ve ses kayıtları alınmış, bu kayıtlar sırasında gözlem notları tutulmuş ve soruların çözümlerinin bulunduğu çalışma kâğıtları ile veriler toplanmıştır. Çemberde yay uzunluğunun bilgisini oluşturma süreçlerini incelemek adına hazırlanan sekiz tane problem için dört öğretim üyesinin ve altı öğretmenin uzman görüşüne başvurulmuş, uzman görüşlerinin doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra bir pilot uygulama yapılıp, bu görüşmenin de ışığında problemlere son hali verilmiştir. Uygulama öncesinde okul yönetimi ve öğrenci velilerinden izinler alınmıştır. Uygulamalar okulun kütüphanesinde, öğrencilerin dersleri bittikten sonra yapılmıştır.

Veri Analizi: Öğrenci cevapları, video ve ses kayıtlarındaki görüşmelerin transkripti yapılarak ve görüşme notları dikkate alınarak düzenlenip veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Öğrenciler ilk sorudan itibaren çemberi tanıma, çap ve yarıçap bilgilerini tanıma, çevre uzunluğu bilgisini tanıma ve kullanma eylemlerinde zorluk yaşamadılar. Yay uzunluğuna geçiş için tasarlanan yarım çember uzunluğu, çeyrek çember uzunluğu sorularını da çözerken çemberin çevre bilgisi ve kesir bilgilerini zorlanmadan tanıyıp kullandıkları gözlenmiştir. Beşinci soru ile beraber farklı merkez açılara sahip örnekler ile karşılaştıklarında ise bilsem öğrencisi olan katılımcılardan birisi orantı kurarak yay uzunluğunu hesaplama yoluna giderken diğer katılımcılar parça-bütün ilişkisi kurarak bütünün kesir kadarını hesaplama bilgilerini işe koştu. Öğrencilerin tamamının oluşturdukları yay uzunluğu bilgisini genel bir formüle dönüştürmeleri istendiği soruda açı ve yarıçap için değişken kullanmaları istendiği için öğrenciler diğer sorulara göre biraz fazla düşündüler. Harfli ifadeler ile işlemler konusundaki bilgilerinin sınırlı olmasından kaynaklı olarak bu soruda çözüme önceki sorulara göre yavaş kalsalar da yay uzunluğu formülünü oluşturabildikleri gözlendi. Çalışmada öğrencilerin $\pi$ sayısının yerine soruda belirtilmemesine rağmen sayı koyarak işlem yapmaya çalıştıkları görüldü. Buna gerekçe olarak ise sayılarla işlem yapmanın daha rahat olduğunu belirttiler. Öğrencilerin formülleri cebirsel olarak oluşturduktan sonra da devamındaki sorularda formül öncesinde başvurdukları çözüm yollarında kesir problemi ya da orantı kurma becerileri yoluyla soruları çözme eğilimleri gözlemlendi. Bunun sebebi sorulduğunda verdikleri cevaplar ise harflerin yazılı olduğu formülleri kullanırken stres yaşadıklarını, orantı ya da kesirlerle daha rahat çözdüklerini belirttiler.

**Anahtar Kelimeler**: RBC+C teorisi, çember parçası, yay uzunluğu, merkez açı

**Kaynakça**

Altaylı Özgül, D. & Kaplan, A. (2016). 7. Sınıf gövdesinin Silindirin Yüzey Alanı Konusundaki Soyutlama Süreçlerinin ve Paylaşılan Bilgilerinin İncelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 11 (2),* 344-364 https://dergipark.org.tr/en/pub/befdergi/issue/28762/307846

Atıf Karataş, E. (2021). Matematik eğitiminde bir etkinlik örneği: Çevrel üçgenler. *The Journal of International Education Science*, 8(29), 138-161. DOI: 10.29228/INESJOURNAL.53840

Çınar, B. A. (2019). *8. sınıf öğrencilerinin eğim bilgisini oluşturma süreçlerinin incelenmesi.* [Yüksek Lisans Tezi]. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü: Balıkesir.

Dreyfus, T., Hershkowitz, R., & Schwarz, B. (2001). Abstraction in context: the case of peer interaction. Cognitive Science Quarterly. *Journal for Research in Mathematics Education*, 1 (3-4), 307-358.

Memnun, D. S., Aydın, B., Özbilen, Ö., & Erdoğan, G. (2017). The abstraction process of limit knowledge. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(2). 345-371. DOI https://doi.org/10.12738/estp.2017.2.0404

Memnun, D. S., & Altun, M. (2012). RBC+ C modeline göre doğrunun denklemi kavramının soyutlanması üzerine bir çalışma: özel bir durum çalışması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 1(1), 17-37. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/48591

Sezgin Memnun, D. (2011). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin analitik geometrinin koordinat sistemi ve doğru denklemi kavramlarını yapılandırmacı öğrenme ve gerçekçi matematik eğitimine göre oluşturması süreçlerinin araştırılması*. Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Balıkesir.

Türnüklü, E. & Özcan, B. (2014). Öğrencilerin Geometride RBC Teorisine Göre Bilgiyi Oluşturma Süreçleri İle Van Hiele Geometrik Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişki: Örnek Olay Çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (27), 295-316. https://dergipark.org.tr/en/pub/mkusbed/issue/19573/208271

Yeşildere, S. (2006). *Farklı matematiksel güce sahip ilköğretim 6, 7 ve 8 sınıf öğrencilerinin matematiksel düşünme ve bilgiyi oluşturma süreçlerinin incelenmesi.* Doktora Tezi, İzmir dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.

Yeşildere İmre, S., & Türnüklü, E. (2016). RBC Soyutlama Teorisi. Bingölbali E., Arslan S. Ve Zembat İ. Ö. (Editörler), *Matematik Eğitiminde Teoriler (*459-479). Pegem Akademi: Ankara.

Yin, R.K. (2014). Case study resarch: Design and methods (5st edition). Los Angelos: Sage.

# 4. Sınıflar İçin Ölçme Duyusu Testinin Geliştirilmesi

Mehmet Yapıcı
Necmettin Erbakan Üniversitesi

Hatice Çetin
Necmettin Erbakan Üniversitesi

**Problem Durumu**

İlkokul matematik öğretim programı incelendiğinde tahmin etmenin yer aldığı kazanımlara 1. sınıftan itibaren ölçme öğrenme alanına ait uzunluk ölçme alt öğrenme alanında rastlanılmaktadır (MEB, 2018). Ayrıca tahmin etmeye dair kazanımlara, tüm sınıf düzeylerinde yer verilmiştir, 1. sınıfta ölçme öğrenme alanında, 2. ve 3 sınıfta sayılar ve işlemler öğrenme alanı ve ölçme öğrenme alanında, 4. sınıfta ise sayılar ve işlemler öğrenme alanı, ölçme öğrenme alanı ve veri işleme öğrenme alanında yer verilmiştir. Tahmin yapabilme becerisi ölçme öğrenme alanında yer alan; uzunluk, ağrılık, hacim ve alan ölçümü gibi konuların öğretiminde büyük bir öneme sahiptir (Hogan ve Brezinski, 2003). İlkokul matematik öğretim programında tahmin becerisine yer verilmesinin birçok faydası vardır. Öğrenciler ölçme sürecini fiilen gerçekleştirmeden tahmin ederek doğrudan ölçülecek özelliği ve ölçeği mukayese edebileceklerdir (Kar ve Öçal, 2021). Bu sayede öğrencilerin akıl yürütme ve mantıksal düşünme becerilenin gelişime olumlu etkisi olabilir (NCTM, 2020).

Matematiğin en önemli konuları arasında yer alan ölçme insanların hayatlarının önemli bir parçasıdır (Van de Walle vd., 2019). Bir nesnenin ağırlığını, uzunluğunu veya bir yerin çevresini ve alanını hesaplamak için ölçme işlemi gerçekleştirilir. Ayrıca bir yolun ne kadar kaldığının, alarmın ne zaman çalacağının hesaplanması gibi günlük hayatta karşılaşılabilecek durumlarda ölçme işleminden yararlanılır. İnsanların günlük hayatlarında çok sık başvurdukları bir konu olan ölçme işlemini gerçekleştirebilmek için ölçülmek istenen niteliğe uygun bir ölçme aracının kullanılması gerekmektedir ancak insanlar yanlarında her zaman uygun bir ölçme aracı bulunduramayacakları için ölçme duyusu kazanılması gereken önemli bir beceridir. Ölçme duyusu, sayı duyusu altında yer alan bir beceri olarak, bir ölçme aracı kullanmadan herhangi bir nesnenin niteliğini referanslar yardımıyla uygun bir şekilde anlamlandırabilme becerisidir (Pilten ve Yener, 2009). Öğrencilerin sayı duyusu altında ölçme duyusunun kazanması, öğrencilerin günlük yaşamda karşılaşabilecekleri problemleri kâğıt, kalem veya bir ölçme aracına ihtiyaç duymadan tahmin yoluyla karşılaştıkları problemlerin üstesinden gelmelerine, daha pratik çözüm yolları üretmelerine, muhakeme becerilerinin gelişmesine imkân sağladığından dolayı bu tür beceriler matematik eğitiminde önemlidir. (Bayram, 2013; Gülbağcı Dede ve Şengül, 2016; McIntosh vd., 1997).

Alanyazın incelendiğinde hem ulusal hem de uluslararası alanda bireylerin sayı duyusu becerilerini ölçen birçok teste rastlanılmıştır (Çekirdekci vd., 2016; Kayhan Altay, 2010; Kayhan Altay ve Umay, 2013; Koparan ve Çataklı, 2017; McIntosh vd., 1997; Singh, 2009; Yang, 2005). Ölçme duyusu kavramının ulusal literatürdeki eksikliğine binaen ve ölçme duyusu becerisini ölçen bir teste rastlanılmadığı için 4. Sınıf öğrencilerin ölçme duyusu becerilerini ölçen bir test geliştirmek amaçlanmıştır. Ölçme duyusu testinin matematik eğitimi ve sınıf eğitimi alanında katkı sunması beklenmektedir.

**Yöntem**

Bu çalışma bir test geliştirme çalışması olup 2022-2023 eğitim öğretim yılında Konya ilinde öğrenim gören 4. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Ölçme Duyusu Testi (ÖDT)'nin geliştirilme sürecinde ölçme öğrenme alanı kapsamında uzunluk ölçme, çevre ölçme ve alan ölçme alt öğrenme alanlarının tahmin etme becerilerine yönelik kazanımları ve dördüncü sınıf matematik ders kitabı dikkate alınmıştır. Ayrıca testin geliştirilmesi sürecinde matematik eğitimi alanında bir uzman görüşü ve üç sınıf öğretmenin görüşü alınarak 24 soruluk bir test geliştirilmiştir.

Çalışmanın pilot uygulama süreci 105 öğrencinin katılımıyla Plickers web 2.0 aracı ile gerçekleştirilmiştir. Testin Plickers web 2.0 aracı ile gerçekleştirilmesinin nedeni, bu testin öğrencilerin başarılarını ölçmekten ziyade öğrencilerin ölçme duyularını ölçmeyi hedeflemesinden kaynaklanmaktadır. Böylece, öğrencilerin kâğıt ve kalem kullanmasının önüne geçilmesi amacıyla dijital ortamda gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama süreci sonrası elde edilen veriler doğrultusunda madde analizleri gerçekleştirilmiştir. ÖDT'de yer alan bir soru çıkartılmış ve iki soru düzenlenerek 23 sorudan oluşan nihai test geliştirilmiştir.

Düzenlenmiş olan ÖDT'nin nihai uygulaması farklı 108 öğrenci ile yine Plickers aracı ile gerçekleştirilmiştir. Nihai uygulama sonucunda testin geçerlilik ve güvenirlik kat sayıları hesaplanmış ve ÖDT 1 tanesi 2 seçenekli, 3 tanesi 3 seçenekli ve 19 tanesi 4 seçenekli olmak üzere toplam 23 çoktan seçmeli sorudan oluşmuştur.

Testin geçerlilik ve güvenirlik bulguları sunumda paylaşılacaktır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Analizler sonucunda ÖDT' de yer alan maddelerin güvenirlik analizi için KR-20 iç tutarlılık katsayısı hesaplandığında ,80 bulunmuştur. Hazırlanmış olan bir testin güvenirlik katsayısının ,70 ve daha yüksek olması testin güvenirliği için yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2020). Ayrıca testte yer alan maddelerin ortalama güçlüğüne bakıldığında testin orta güçlükte (,51) ve ortalama ayırt edicilik indeksinin ,37 olduğu görülmektedir. Buna göre ÖDT' nin kolay ve oldukça iyi düzeyde ayırt edici olduğu söylenebilir.

Bir testin madde güçlük indeksi “0” ile “1” aralığında değer alır ve madde güçlük indeksi değeri “0”a yaklaştıkça madde zorlaşır; “1”e yaklaştıkça madde kolaylaşır. Bir testte yer alan maddelerin güçlük indeksi ≤ .29 ise zor madde, .30-.49 aralığında ise orta güçlükte madde, .50-.69 aralığında ise kolay madde ve ≥ .70 ise çok kolay madde olarak değerlendirilir (Atılgan vd., 2019). ÖDT' de yer alan maddelerin 11 tanesinin orta güçlükte, 11 tanesinin kolay ve 1 tanesinin çok kolay olduğu görülmüştür. Buna göre ÖDT’ nin orta düzeye yakın ve oldukça iyi düzeyde ayırt edici olduğu söylenebilir.

24 maddeden oluşan ölçme duyusu taslak testinin nihai uygulamalar sonucunda 23 maddeye indirgenmiştir. Testin sonuç olarak ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin ölçme duyularını ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

Ayrıntılı olarak geliştirilen teste ait madde istatistiklerine sunumda yer verilecektir.

**Anahtar Kelimeler**: Test geliştirme, ölçme duyusu, 4.sınıf

**Kaynakça**

Atılgan, H., Kan, A. ve Aydın, B. (2019). Eğitimde ölçme ve değerlendirme (H. Atılgan, Ed.). Anı Yayıncılık.

Bayram, G. (2013). 8. sınıf öğrencilerinin üslü ifadelere ilişkin sayı duyuları ve başarıları arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Baykul, Y. (2021). *İlköğretimde matematik öğretimi*. Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum.* Pegem Akademi Yayıncılık.

Çekirdekci, S., Şengül, S., ve Doğan, M. C. (2016). 4. sınıf öğrencilerinin sayı hissi ile matematik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Qualitative Studies (NWSAQS), 11*(4), 48–66. https://doi.org/10.12739/nwsa.2016.11.4.e0028

Gülbağcı Dede, H. ve Şengül, S. (2016). İlköğretim ve ortaöğretim matematik öğretmen adaylarının sayı hissinin incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT), 7*(2), 285. https://doi.org/10.16949/turcomat.96275

Hogan, T. P. ve Brezinski, K. L. (2003). Quantitative estimation: One, two, or three abilities? *Mathematical Thinking and Learning, 5*(4), 259–280. https://doi.org/10.1207/s15327833mtl0504_02

Kar, T. ve Öçal, M. F. (2021). *İlköğretimde teknoloji destekli ölçme öğretimi*. Pegem Akademi.

Kayhan Altay, M. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sayı duyularının; sınıf düzeyine, cinsiyete ve sayı duyusu bileşenlerine göre incelenmesi.* Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kayhan Altay, M. ve Umay, A. (2013). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine yönelik sayı duyusu ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim,* 38(167), 241-255.

Koparan, T., ve Çatakli, Ö. (2017). The analysis of the middle school students’ number sense according to the school types 1. *International Refereed Journal Karaelmas Journal of Educational Sciences Journal Homepage*, *5*, 250–262.

McIntosh, A., Reys, B., Reys, R., Bana, J., ve Farrell, B. (1997). Number sense in school mathematics: student performance in four countries. *Research Outputs Pre 2011*. https://ro.ecu.edu.au/ecuworks/6819

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7. ve 8. sınıflar*). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2000). *Principles and standarts for school mathematics*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Pilten, P., ve Yener, D. (2009). İlköğretim 1 kademe öğrencilerinin matematiksel örüntüleri analiz etme ve tahminde bulunma becerilerinin değerlendirilmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*.

Singh, P. (2009). An Assessment of Number Sense among Secondary School Students. International Journal for Mathematics Teaching and Learning.

Van de Walle, J. A., Karp, K. S., ve Bay-Williams, J. M. (2019). *İlkokul ve ortaokul matematiği: Gelişimsel yaklaşımla öğretim*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Yang, D.-C. (2005). Number sense strategies used by 6th-grade students in Taiwan. *Educational Studies*, 31(3), 317-333. https://doi.org/10.1080/03055690500236845

# Yeni Nesil Matematik Problemleriyle Bir Oyunlaştırma Öğretim Süreci Örneği: PiMatPuan

Tuba Erben
MEB

Atilla Erben
MEB

Başar Bayındır
MEB

Yağız Çınar Topuz
MEB

Yiğit Uras Güngör
MEB

**Problem Durumu**

Matematik öğretim programının (2018) en önemli bileşenlerinden biri problem çözme ve en önemli amaçlarından biri de öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesidir (TTKB, 2018). Böylelikle öğrencilerin hem okul hayatlarında hem de gerçek yaşamlarında istedikleri başarıya ulaşabilecekleri düşünülmektedir (Yaman ve Dede, 2005). Öğrencilerin matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmesi, matematiği yaşamında rahatlıkla kullanabilecek seviyeye gelmesi, bir problem durumuyla karşılaştığında yapıcı çözümler üretebilmesi, akademik başarılarının artması, ulusal ve uluslararası standart testlerdeki başarı ortalamalarının artması ise gerçekleşmesi istenen hedeflerdir (Önal,2015). Uluslararası yapılan PISA ve TIMSS sınavlarında aldığımız sonuçlar neticesinde matematik soruları tekrar düzenlenerek; matematiksel muhakeme ve karar yapılarını içeren Yeni Nesil Matematik Problemleri veya Beceri Temelli Problemleri adı altında toplanmaktadır. 2022 yılında Tortop, Cumalı, Şener ve Çelenli'nin yaptıkları araştırmada; "Yeni Nesil Problemlerin; tüm öğrencilere hitap etmediğini ; matematik dersinde başarılı olan öğrencilerin yeni nesil problemler sayesinde matematiği daha çok sevdiklerini, anlamlandırdıklarını, matematiğe karşı motivasyonlarının arttığını; fakat, matematik dersine karşı olumsuz tutuma sahip olan öğrencilerin, yeni nesil problemlerle matematikten daha çok uzaklaştıklarını, soruları hiç anlamadıklarını, umutsuzluğa düştüklerini bildirmişlerdir. Yeni nesil problemler, matematik dersinde başarılı ve başarısız öğrenciler arasındaki başarı düzey farkının daha çok açılmasına neden olabilir." Bu sorular çoğunlukla fazla bilgi ve çözüm yolu gerektirmekte olup açık uçlu sorular olduğundan öğrenciler tarafından çözümü zor, yapılamayan problemler olarak görülmektedir (Nesher ve Hershkowitz, 1997; Krulik ve Rudnick, 1993). Yeni nesil matematik problemlerini içeren soru bankalarına baktığımızda; soruları hazırlayanlar matematiksel bir kavramı günlük yaşamdan bir durum içerisine yerleştirmeye çalıştıklarını görmekteyiz.

Bu durumda, günümüz öğrencilerinin ihtiyaçlarına cevap verebilecek ve motivasyon sorunlarını azaltabilecek yeni yöntemler bulunmalıdır. Bu yöntemlerden biri de "Oyunlaştırma" olarak gösterilmektedir (Barata, Gama, Jorge ve Gonçalves, 2013; Kingsley ve GrabnerHagen, 2015). Oyunlaştırma, kullanıcıların ilgisini çekmek ve problem çözmek amacıyla oyunda kullanılan bazı yapıların, oyun olmayan ortamlara transfer edilmesi (Zichermann & Cunningham, 2011), estetiklerin ve oyuna dair düşünme tekniklerinin kullanıcıları bir eyleme yönelik motive etmesi (Kapp, 2012) olarak tanımlanabilir. Teorik olarak her türlü uygulama, görev, süreç veya içerik oyunlaştırılabilir. Oyunlaştırma dünya genelinde markalarla ilgili tüketicileri bilinçlendirme ve etkili bir pazarlama aracı olarak, ürünle müşteri arasında bir bağ kurulması amacıyla son zamanlarda başarılı bir şekilde kullanılmaktadır (Daniels, 2010). Motivasyonun öğrenmede önemli bir rol oynadığı bilinmektedir (Masgoret ve Gardner; 2003). Oyunlaştırma içerisinde yer alan rozet, seviye, lider tahtası, zorluk gibi oyun mekanikleri ve dinamiklerinin kullanımının eğitimde motivasyonu artırarak öğrenmeyi desteklediğine yönelik çalışmalar artmaktadır (Üredi ve Üredi, 2005). Bireylerin matematik başarısı göz önüne alındığında bu yöntemin ne kadar etkili olduğu tartışma konusudur. Bu doğrultuda değişmekte olan nesillerin yeni öğrenme profillerine sahip olduğu düşünüldüğünde, matematik öğretiminde yeni yöntem ve tekniklerin test edilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Yeni Nesil problem çözümünde; kişinin okuma, anlama, analiz düzeyi, matematik okur yazarlığı ne kadar yüksekse soru çözümlerinde de zorlanmadan çözebilecektir. Bu çalışmanın amacı; özel yetenekli 5. sınıf öğrencilerinin yeni nesil matematik sorularına karşı olan tutumlarını olumlu yönde değiştirmektir. Bu bağlamda; "Özel yetenekli 5. sınıf öğrencilerinin, yeni nesil matematik sorularına karşı geliştirdikleri metaforik algıları doğrultusunda hazırlanan bir oyunlaştırma etkinliğinin yeni nesil problemlere matematik tutumuna etkisi nedir? sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaç doğrultusunda; · Oyunlaştırma tekniğinin araştırılması; · Basit bir şekilde web tasarımının nasıl yapıldığının ve yayınlandığının araştırılması; · Özel yetenekli öğrencilere uygulanması; · Katılımcıların sorulara karşı tutumlarının öncesinin ve sonrasının karşılaştırılması; · Oyunlaştırma yöntemi görüşlerin alınması hedeflenmiştir. Çalışmada, eğitim programı dışında yer alan matematik kavramlarını (pick teoremi, palindromik sayı, dört renk problemi, algoritmalar, polyominolar,..) sanal manipülatifler ile rehberlik yaparak, öğrencinin yönergelere uygun bireysel çözümlemeler ile sonuca ulaşıp, yeni nesil matematik problemlerine yönelik tutum ve görüşlerinin olumlu yönde etkileyeceği bir oyunlaştırma örneği sunulacaktır.

**Yöntem**

Bu araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel yönü deneysel olarak tasarlanmıştır. Bu doğrultuda deneysel araştırma modellerinden biri olan tek grup ön test-son test modeli kullanılmıştır. Nitel yönünde ise araştırmada katılımcıların

yeni nesil matematik problemlerine ilişkin metaforlarını belirlemek üzere anket formu kullanılmıştır. Anket formunda katılımcıların cinsiyetini belirlemeye yönelik bir soru, metaforu belirtmeleri için "Yeni Nesil Matematik Soruları ……gibidir." ifadesi ve bu metaforun konusu ile kaynağını belirtebilecekleri gerekçeyi sorgulayan "Çünkü…" ifadesi olmak üzere toplam iki soru vardır. Yapılan araştırmada öğrencilere; uygulamanın başında metefor anketi; sonunda oyunlaştırma anketi ve yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Ayrıca uygulamanın başında ve sonunda Kılcan (2019) tarafından geliştirilen Yeni Nesil Matematik Problemlerine Tutum Ölçeği, ön test, son test olarak uygulanmıştır. Araştırmamızın evrenini özel yetenekli ortaokul 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem olarak Doğu Anadolu bölgesinde bir ilde üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir kurumda eğitim gören ortaokul 5. Sınıf öğrencilerinden 30 öğrenci rastgele yöntemle seçilmiştir. PiMatPuan: Oyunlaştırma yöntemi gereği rozetler ve puanlar olmak zorundadır. Etkinliğimizde kişilere yapılan görevler karşılığında verilecek puan olup ; pi sayısı ve matematik kelimesinin kısaltmasından oluşan kelimedir.

Araştırmanın ilk aşamasında katılımcıların yeni nesil matematik problemleri kavramına yönelik metaforik algılarını belirlemek için anket formu doldurmaları istenmiştir. Doldurulan metaforlar incelenmiş ve katılımcıların yeni nesil problem kavramına yönelik metaforik algıları belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar göz önüne alınıp, 21 farklı matematik görevi farklı sanal manipülatiflerle de birleştirilerek bir oyunlaştırma etkinliği hazırlanmıştır. İnternet sitesi kurularak www.pimatpuan.com alan adı satın alınmıştır. Görevler yayınlanmaya başlanmadan önce sosyal medya, veli gruplarından tanıtım videoları ve afiş paylaşılmıştır. Oyunlaştırma yöntemi gereği oyun mekaniklerinden siteye üye olma (üye ismi takma isim kullanabilme esnekliği ile duyurulmuştur) ve avatar oluşturmayla görevler yayınlanmaya başlamıştır. Yayınlanan her görevin ayrı puanı olmaktadır. Uygulama sonunda PiMat etkinliğine katılan tüm katılımcıların puanlarını kullanabilecekleri matematiksel oyunlardan oluşan bir oyun günü düzenlenmiştir. Bu oyunlar; Nim oyunu, tangram, şifreleme, hafıza oyunu, kartlı yol oyunu, amiral batt, akıl okuyorum, tam sayı toplamaca, sözcük toplama, problem challenge, pentamino, egepoly, küp oyunu, sam loyds bulmacası, küp yer değiştirme, kare tangramdır. Puanlarını bu özel günde farklı oyunlar oynayarak geçiren katılımcılar daha fazla oyun oynamak için problem çözüp tekrar puanlar kazanarak eğlenceli bir gün geçirmişlerdir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu araştırmada; ortaokula yeni başlayan özel yetenekli 5. sınıf öğrencilerinin yeni nesil matematik problemlerine yönelik tutumlarının belirlenmesi ve oyunlaştırma yöntemiyle hazırlanan bir etkinliğin tutuma etkisi ölçülmek istenmiştir. Ayrıca teknoloji destekli hazırlanan bir oyunlaştırma etkinliğiyle az çalışılmış bir konuya örnek bir öğretim süreci gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak; Özel yetenekli 5. Sınıf öğrenciler için yeni nesil matematik soruları eğlenceli, akıl oyunları, zor ve uzun olarak tanımlamaktadırlar. PiMat uygulamasından önce ve sonra uygulanan yeni nesil matematik problemlerine yönelik tutum ölçeklerinin ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ölçeklerde en çok puanı alan olumsuz bir tutum ifadesi içeren "yeni nesil sorulardan tiksiniyorum" maddesi olmuştur. O halde oyunlaştırılmış öğretim süreci yeni nesil matematik problemlere yönelik tutumun istatiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Bu sonuç birçok araştırmanın sonucuyla paralellik göstermektedir. Araştırma doğrultusunda gerçekleştirilen oyunlaştırılmış öğretim sürecinin, öğrencilerin matematik dersine ilişkin tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın gözlenmemesi yönünden bu araştırma; Roper ve Vecera (2016), Şahin (2015), Berkling ve Thomas (2013), Haaranen vd. (2014) ve Mekler vd. (2013)'nin çalışmalarıyla örtüşmektedir. Öğretim süreci açısından bakıldığında oyunlaştırma yöntemi dinamiklerinden PiMat puanların motivasyonu arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar görüş formunda özellikle etkinlikle birlikte matematiğin daha eğlenceli hale geldiği konusunda aynı görüştedirler. Ayrıca sanal manipülatiflerle birlikte etkinliklerin yapılmaya çalışılması katılımcıların teknoloji kullanımını destekleyerek; katılımcılar görevleri teknoloji yeterliliklerini en üst seviyede kullanmışlardır. Örneğin; collatz görevinde katılımcının algoritma yazarak sonuca ulaşması veya mobius şeridi görevinde videolar çekerek videoları düzenleyip görevi tamamlamak örnek gösterilebilir. Projemizde oyunlaştırma yönteminin, matematik dersi yeni nesil problemlerine yönelik motivasyonu arttıran bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler**: Oyunlaştırma, sanal manipülatif, yeni nesil problemler, oyun dinamikleri

**Kaynakça**

Barata, G., Gama, S., Jorge, J. ve Gonçalves, D. (2013). Improving participation and learning with gamification. Proceedings of the First International Conferenceon gameful design, research, and applications, 10-17.

Berkling, K. ve Thomas, C. (2013). Gamification of a software engineering course and a detailed analysis of the factors that lead to its failure. Paper presented at the2013 International Conference on Interactive Collaborative Learning, 525-530.

Haaranen, L., Ihantola, P., Hakulinen, L. ve Korhonen, A. (2014). How (not) to introduce badges in online exercises. SIGCSE '14 Proceedings of the 45th ACM technical symposium on computer science education, 33-38.

Kapp, K. M. (2012). The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education. John Wiley & Sons.

Kılcan, T. (2021). Yeni Nesil Matematik Sorularına İlişkin Tutum Ölçeği Geliştirme: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi, 5(2), 170-180.

Kingsley, T. L. ve Grabner-Hagen, M. M. (2015). Gamification. Journal of adolescent & adult literacy, 59(1), 51-61.

Mekler, E. D., Brühlmann, F., Opwis, K. ve Tuch, A. N. (2013). Do points, levels and leaderboards harm intrinsic motivation?: an empirical analysis of common gamification elements. In Proceedings of the First International Conference on gameful design, research, and applications, (pp. 66-73). ACM.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı-TTKB (2018) Ortaokul Matematik Dersi (5, 6, 7. ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı: Ankara

Önal, F. (2015). Bağlamsal problemlerin çözümünde strateji öğretiminin öğrencilerin başarı ve tutumuna etkisi (Master's thesis, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü).

Roper, Z. J. ve Vecera, S. P. (2016). Funny money: The attentional role of monetary feedback detached from expected value. Atten Percept Psychophys (78), 2199- 2212.

Şahin, M. (2015). Oyunlaştırılmış Oyun Temelli Öğrenmenin Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersi Başarılarına ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi. YüksekLisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Tortop, F. , Cumalı, A. , Çelenli, M. & Taşpınar-şener, Z. (2022). LGS Sınavındaki Beceri Temelli Matematik Sorularına Yönelik Öğretmen Görüşleri . Erciyes Journal of Education , 6 (2) , 99-126 . DOI: 10.32433/eje.1076448.

Yaman, S. ve Dede, Y. (2005) "Matematik ve Fen Eğitiminde Problem Kurma Uygulamaları", Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, c. 20, ss. 1-11.

Zichermann, G., and Cunningham, C. (2011).Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps.Sebastopol: O"Reilly Media.

# Cebire Ait Bazı Kavram Tanımlarının MEB Ders Kitapları Üzerinden İncelenmesi

Tuba Vural
Gazi Üniversitesi

Hatice Aydan Kaplan
Gazi Üniversitesi

**Problem Durumu**

Matematikte ilkokulda sayılarla başladığımız yola ortaokuldan sonra sembollerle devam ederiz. Semboller ve değişkenler gibi soyut nesnelerin kullanıldığı matematik dalı ise cebirdir. Sayılar ve değişkenlerin arasındaki ilişkiyi anlamamıza yardımcı olan bu konu matematik için kritik bir öneme sahiptir. Soyut içeriği sebebiyle cebir, genellikle öğrenciler ve hatta yetişkinler tarafından yanlış anlaşılmaya oldukça müsaittir. Bu yüzden cebir, matematiğin zorlu konulardan biri kabul edilerek literatürde kendisine fazlasıyla yer bulmuştur.

Cebir öğrenme alanı, Türkiye'de 119'u yüksek lisans ve 21'i doktora olacak şekilde en çok çalışılan konulardan olmuştur (Tereci ve Bindak, 2019). Cebir öğrenme alanında çalışılmış konuları listelemek adına yapılmış lisansüstü tezlerin bibliyometrik profili araştırmasına göre; sırasıyla, cebirsel ifadeler (55 adet), doğrusal denklemler (47 adet), eşitlik ve denklem (44 adet) konuları yer almaktadır (Kaya ve Keşan, 2022). Farklı konulara odaklanmasına rağmen cebir için yapılan çalışmaların ortak özelliği ise, kavram yanılgıları araştırmalarıdır. Ojose (2015), kavram yanılgılarının bilginin yanlış anlaşılması ve yanlış yorumlanması olduğunu belirtmektedir.

Alanyazındaki araştırmalar (Akkaya & Durmuş, 2006; Asquith, Stephens, Knuth & Alibali, 2007; Sert Çelik & Masal, 2018) incelendiğinde, öğrencilerin hata ya da kavram yanılgılarının kaynağında bilinmeyen, değişken, eşitlik, denklem ve özdeşlik kavramlarının tanımını tam olarak algılayamamalarının yattığı görülmektedir. Bu kavramların tanımlarını özümseyemeyen öğrencilerin sıklıkla, bilinmeyen ve değişken kavramlarını birbiri yerine kullanma, değişkeni ise nesneleri temsil eden kısaltma ya da harf olarak görme eğiliminde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu yanılgı ilerideki eğitim kademelerinde farklı kavram yanılgı türü olarak karşımıza çıksa da temelinde kavramın tanımına hâkim olamamaktan kaynaklanan bir sorundur. Örneğin; Birgin ve Demirören (2020)'in çalışmasında 8.sınıf öğrencilerinin geometri ve cebir ilişkisini hatalı kurmalarından ziyade, bilinmeyen kavramında bir yanılgıya sahip olduğu gözlemlenmiştir.

Matematik öğretim programındaki genel amaçlardan birisi, matematiksel kavramları anlayan ve bunların arasında ilişki kurabilme becerisine sahip olan bireyler yetiştirmektir (MEB, 2018). Herhangi bir kavramı anlamak, tartışmak veya üzerinde çalışmak için ise, öncelikle o kavramın tanımına hâkim olmamız gerekir. Matematik gibi dünyanın her yerinde geçerliliğe sahip, evrensel olarak kabul edilen bir dil için kavramlarının tanımları da açık ve anlaşılırdır. İş matematik eğitimine geldiğinde ise, bir açıklamanın tanım olabilmesi için belirli koşullara sahip olması beklenmektedir. Bu koşullar Çakıroğlu (2013)'nun belirttiği üzere, hiyerarşik kavram yapısını dikkate alma, var olan bir olguyu tanımlama, aynı kavrama yönelik farklı tanımların eşdeğer olduğunun ispatlanabilir olması, aksiyomatik yapıya uyması, gerekli ve yeterli koşulları belirtmesi ve ekonomik olmasıdır.

Öğretmenlerin öğretimlerinde kullandıkları materyaller arasında yer alan ders kitapları, bir kavramın anlaşılmasında öğretmenler ve öğrencilerin başvurabilecekleri en önemli kaynaklardandır. Kavramların anlaşılmasında onların tanımlarının rolü düşünüldüğünde ise, tanımların matematik ders kitaplarında ne şekilde yer aldığı merak uyandırmaktadır. Bu yüzden bu araştırmada, öğrencilerin zorlandıkları konulardan biri olan cebir öğrenme alanı seçilmiş ve cebirin bazı kavramlarının (cebirsel ifade, değişken ve bilinmeyen) ortaokul matematik ders kitaplarındaki tanımları incelenmiştir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, okullarda okutulan matematik ders kitaplarında cebire ait bazı kavramların (cebirsel ifade, değişken ve bilinmeyen) nasıl tanımlandığının incelenmesidir. Araştırmanın ders kitaplarındaki tanımlara dikkat çekmesi bağlamında ayrı bir önemi olduğu düşünülmektedir.

**Yöntem**

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analiz yöntemi kullanılmıştır. Corbin ve Strauss'a (2008) göre belge inceleme; anlam çıkarmak, ilgili konu hakkında bir anlayışı oluşturmak, ampirik bilgi geliştirmek için verilen incelenmesi ve yorumlanmasını gerektirmektedir. Yapılan detaylı incelemede değerli görülen dokümanlara, daha fazla bilgi sağladığı için diğerlerine kıyasla daha fazla önem verilebilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2019).

Nitel araştırmalarda, belirli bir konu hakkında daha derinlemesine bilgi edinilmek istendiğinden örneklem amaçlı olarak seçilir. Buradaki amaç kasıtlı olarak seçilen örneklemde konu hakkında daha fazla bilgi toplanmasıdır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2019). Bu araştırmanın örneklemi, tüm öğrenci ve öğretmenlerin erişim imkânı olan, MEB tarafından onaylanmış, yayımlanmış ve okullara dağıtılarak okutulan ortaokul matematik ders kitapları olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda araştırma, 2021 yılında Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nün 2022-2023 eğitim-öğretim dönemi için yayımladığı ortaokul matematik ders kitabı materyalleri arasından cebirsel ifade, değişken ve bilinmeyen kavramlarının tanımlarının içinde yer aldığı altı adet ders kitabı esas alınarak yürütülmüştür. MEB'in kendi baskısı olan

kitaplar sınıf seviyesiyle doğru orantılı olacak şekilde A1 (MEB, 2021a), A2 (MEB, 2021c), A3 (MEB, 2021e) olarak isimlendirilmiştir. MEB tarafından basımına onay verilen diğer yayıncılıklar için ise B1 (MEB, 2021b), B2 (MEB, 2021d), B3 (MEB, 2021f) olarak isimlendirme kullanılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Ortaokul ders kitapları incelendiğinde cebir öğrenme alanında, birbirinden farklı tanımlara rastlanmıştır. Örneğin 6.sınıf A1 ders kitabında cebirsel ifade, "en az bir *değişken* ve işlem içeren ifadeler" (MEB, 2021a, s.131) olarak tanımlanırken; B1 ders kitabında "içinde en az bir *bilinmeyen* ve işlem içeren ifadeler" (MEB, 2021b, s.136) olarak tanımlanmaktadır. Cebirsel ifade tanımını A3 (MEB, 2021e, s.86) ve B3 (MEB, 2021f, s.104) ders kitapları ise, "*değişken (bilinmeyen)*" şeklinde, yani bu kavramları birlikte kullanarak vermektedir. Bu şekilde verilen farklı tanımların, öğrencilerin bilinmeyen ve değişken kavramlarını birbiri yerine kullanmalarına ve cebirsel ifade ile ilgili kavram yanılgıları oluşturmalarına neden olabileceği düşünülmektedir. Zira bilinmeyen, değerin ne olduğu henüz bilinmese de sağlanan bilgilerden belirlenebilen belirli bir sayısal değeri ifade ederken; değişken, değişen bir nicelik, belirlenmiş kümeye ait her bir elemanı yerleştirebileceğimiz boş bir yer olarak tanımlanmaktadır (Ely ve Adams, 2012).

A1 (MEB, 2021a) ve B1 (MEB, 2021b) 6.sınıf ders kitabında değişken kavramının tanımının, içinde değişken kavramını barındıran cebirsel ifadeler kavramından sonra verildiği görülmüştür. Parçadan bütüne doğru ilerleyen öğretim sistemimize göre değişken kavramını içeren cebirsel ifade tanımının, değişken kavramının tanımından önce sunulması tartışmaya açık görünmektedir. Ayrıca bu sıralama tanımların sahip olması gereken özellikler (Çakıroğlu, 2013) arasında yer alan hiyerarşik kavram yapısını dikkate alma bakımından da soru işaretleri oluşturmaktadır. Bu bağlamda kavramların tanımlarının tartışıldığı çalışmalara daha çok ihtiyaç olduğu açığa çıkmaktadır.

**Anahtar Kelimeler**: Matematik eğitimi, cebir, kavram yanılgısı, tanım, MEB ders kitabı

**Kaynakça**

Akkaya, R., & Durmuş, S. (2006). İlköğretim 6-8.sınıf öğrencilerinin cebir öğrenme alanındaki kavram yanılgıları, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 1-12.

Asquith, P., Stephens, A. C., Knuth, E. J., & Alibali, M. W. (2007). Middle school mathematics teachers' knowledge of students' under- standing of core algebraic concepts: Equal sign and variable. *Mathematical Thinking and Learning: An International Journal*, *9*(3), 249–272.

Birgin, O. & Demirören, K. (2020). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Basit Görsel ve Cebirsel İfadeler Konusundaki Hata ve Kavram Yanılgılarının İncelenmesi . *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi* , *7* (14) , 233-247 . doi: 10.20860/ijoses.797472

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz Oran, Ş., & Demirel, F., (2019). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* . Ankara: Pegem Akademi.

Corbin, J., & Strauss, A. (2008). Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage. *Organizational Research Methods*, *12*(3), 614–617.

Çakıroğlu, E. (2013). Matematik Kavramlarının Tanımlanması. Zembat, İ. Ö., Özmantar, M. F., Bingölbali, E., Şandır, H., & Delice, A. (Eds.), *Tanımları ve Tarihsel Gelişimleriyle Matematiksel Kavramlar*, (2. Baskı) içinde (s.1-13). Ankara: Pegem Akademi

Ely, Robert & Adams, Anne. (2012). Unknown, placeholder, or variable: What is x?. *Mathematics Education Research Journal*. *24*(1), 19-38. doi: 10.1007/s13394-011-0029-9.

Kaya, D., & Keşan, C. (2022). Türkiye'de Cebir Öğrenme Alanında Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Bibliyometrik Profili (2011-2021). *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, *13*(1), 400-421.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. *Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2021a). *6.Sınıf Matematik Ders Kitabı*. Ankara: MEB Yayınları

Millî Eğitim Bakanlığı. (2021b). *6.Sınıf Matematik Ders Kitabı*. Ankara: Koza Yayınları

Millî Eğitim Bakanlığı. (2021c). *7.Sınıf Matematik Ders Kitabı*. Ankara: MEB Yayınları

Millî Eğitim Bakanlığı. (2021d). *7.Sınıf Matematik Ders Kitabı*. Ankara: Berkay Yayınları

Millî Eğitim Bakanlığı. (2021e). *8.Sınıf Matematik Ders Kitabı.* Ankara: MEB Yayınları

Millî Eğitim Bakanlığı. (2021f). *8.Sınıf Matematik Ders Kitabı*. Ankara: Koza Yayınları

Ojose, B. (2015). Student's Misconceptions in mathematics: analysis of remedies and what research says. *Ohio Journal of School Mathematics*, 72, 30–35.

Sert Çelik, H. & Masal, E. (2018). 7. Sınıf Öğrencilerinin Denklem ve Eşitlik Konusundaki Öğrenmelerine Öğrenci Bileşeni Açısından Bir Bakış . *Sakarya University Journal of Education* , *8* (2) , 168-186 .

Tereci, A., & Bindak, R. (2019). 2010-2017 Yılları Arasında Türkiye'de Matematik Eğitimi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* *6*(1), 40-55. doi: 10.21666/muefd.485737

# Matematik Öğretmen Adaylarının Bir Modelleme Etkinliği Bağlamında Modelleme Süreçlerinin İncelenmesi: Türev Kavramı Örneği

Aysel Sen Zeytun
Maltepe Üniversitesi

Sena Barlas
Maltepe Üniversitesi

**Problem Durumu**

Matematiksel modelleme en genel anlamda gerçek hayattan bir durumun matematiksel yöntemler kullanılarak analiz edilmesi ve verilen probleme çözümler, modeller geliştirme sürecidir. Ülkemiz matematik müfredatlarında öğrencilere matematik kavramları anlayıp, bu kavramları günlük hayatta kullanabilme ve matematiksel modelleme yapabilme becerisi kazandırmak en önemli hedeflerden birisi olarak ifade edilmektedir (TTKB, 2018). Öğrencilerin matematiğin ve matematiksel düşünmenin gerçek yaşamda önemli bir araç olduğunu hissedebilecekleri, karşılarına çıkan problemlere çözüm geliştirebilen, modeller üretebilen bireyler olabileceği düşüncesi ve ders kitaplarında yer alan mevcut problem türlerinin bu hedefi gerçekleştirmede yetersiz kalması, modellemenin matematik eğitiminde kullanılması düşüncesinin ön plana çıkmasında rol oynamaktadır. Fakat ülkemizde matematiksel modellemenin öğretim sürecinde kullanımına yönelik çalışmaların yeterli olmadığı görülmektedir (Erbaş, Kertil, Çetinkaya, Çakıroğlu, Alacacı & Baş, 2014).

Matematiğin temel öğrenme alanlarından biri olan analiz gerçek yaşam problemlerinin çözümünde önemli bir role sahiptir. Analiz derslerinin değişen nicelikleri ve durumları anlamak, yorumlamak ve ileriye dönük hesaplamalar yapabilmekte kullanılan en önemli kavramı ise türevdir (Çetinkaya, Erbaş, Alacacı, 2013). Ancak, çalışmalar, öğrencilerin ve öğretmen adaylarının genelde türevin anlamlarını ezbere şekilde ifade edebildiklerini, türevi anlamlandırmakta, yorumlamakta ve kullanmakta güçlük çektiklerini, özetle kavramsal anlama yerine işlemsel anlamayı sergilediklerini ortaya koymuştur. (Doruk, Duran, Kaplan, 2018; Gedik Altun, S. D., 2020; Orton, 1983). Çalışmalar aynı zamanda gerçek hayat problem durumları üzerinde çalışan öğrencilerin kavram becerilerinin daha iyi geliştiğini dolayısıyla genel türev sorularını da daha iyi çözebildiğini de ortaya koymaktadır. (Kertil ve Gülbağcı Dede, 2022; Özturan- Sağırlı, Kırmacı, Bulut, 2010; Şahin, Aydoğan Yenmez, Erbaş, 2015).

Bu çalışmanın temel amacı, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının bir modelleme problemi çerçevesinde modelleme süreç becerilerini incelemek ve varsa zorlandıkları noktaları belirlemektir. Bu çalışmada öğretmen adaylarına, bir şirketin yaptığı indirim oranına göre gelirini maksimize edebilmesini konu alan bir modelleme sorusu verilmiş (Swetz ve Hartzler, 1991) ve öğretmen adaylarının probleme nasıl yaklaştıkları, nasıl çözüm ürettikleri ve gömülü matematik kavram olan türevi kullanabilme becerileri incelenmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmada "Model ve Modelleme Yaklaşımı" (Lesh ve Doerr, 2003) kuramsal çerçeve olarak alınmıştır. Bu yaklaşımda genel anlamda model oluşturma (model-eliciting)/modelleme etkinlikleriyle öğrencilere belirli matematiksel kavramın tarihsel gelişimindeki doğal süreç yaşatılarak onlarda bu kavramları ihtiyaç olarak hissettirme ve sezgisel olarak ortaya çıkarma amaçlanmaktadır (Lesh ve Doerr, 2003). Böylece öğrencilerin, modelleme etkinlikleri üzerinde çalışırlarken, problem durumunun dayandığı matematik kavramlara ilişkin kavramsal öğrenmenin gelişimi desteklenir.

Bu çalışmada "Bahçe Düzenlemesi" başlıklı bir modelleme etkinliği kullanılarak öğretmen adaylarının modelleme süreci ve süreçle ilgili düşünceleri incelenmiş ve bulgular bu etkinlik bağlamında yorumlanmıştır. Genel olarak, gerçek hayat problemlerine ilişkin çalışmalar incelendiğinde öğretmen adaylarının bu problemlerdeki performanslarına odaklanan fazla sayıda çalışma olmaması ve öğrencilerin ve öğretmen adaylarının türev kavramı ile ilgili hatalarının ve kavramsal öğrenmelerinde eksikliklerin bulunması bu araştırmanın önemini ortaya koymaktadır.

**Yöntem**

Çalışma 2021-2022 Bahar döneminde "Matematik Öğretiminde Modelleme" dersini alan 24 ilkokul matematik öğretmen adayı (12'si 3. sınıf, 12'si 4. sınıf öğrencisi) ile gerçekleşmiştir. Çalışma dersin sekizinci haftasında gerçekleşmiştir. Dersin ilk yedi haftasında matematiksel modellemenin amacı, modelleme döngüsü, ilgili temel kavramlar ve yaklaşımlardan bahsedilmiştir. Ayrıca, modelleme etkinliklerinin özelliklerinden ve uygulama sürecinden bahsedilmiş, örnek modelleme soruları gösterilmiş ve üzerinde tartışılmıştır. Öğretmen adaylarına dersin sekizinci haftasında, modelleme probleminin yer aldığı çalışma kağıdı dağıtılmış ve öğrencilerin bireysel olarak çözmesi için yaklaşık bir buçuk saat süre verilmiştir.

Ders ilk araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Çalışmanın veri kaynaklarını, öğrencilerin çalışma kağıtları, etkinlik sonrası düşünce raporları ve araştırmacı alan notları oluşturmaktadır. Etkinlik sonrası düşünce raporlarında öğretmen adaylarına 10 soruluk bir form verilmiştir. Bu formda genel olarak, verilen problemin çözümünde hangi kavram ve problem çözme yöntemlerini kullandıkları, problem çözme süreçlerinden bahsetmeleri, problemin zorluk düzeyinden, süreçte zorlandıkları

noktalardan, zorlanmalarındaki sebeplere ilişkin düşünceleri ve problemin çözümünü gördükten sonraki düşüncelerini aktarmaları istenmiştir. Çalışmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir.

Analizlerde öncelikle, öğretmen adaylarının çalışma kağıtları ve düşünce formları her bir araştırmacı tarafından ayrıntılı olarak her bir öğretmen adayı için ayrı ayrı incelenerek katılımcıların genel problem çözme süreçleri belirlenmeye çalışılmıştır. Analizlerde her bir öğretmen adayının çalışma kağıtları incelenirken, gerçek hayat problem durumuna nasıl çözüm önerisi getirdikleri ve hangi matematik kavram (türev) ve problem çözme yöntemlerini kullandıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmen adaylarının düşünme süreçlerini ve düşünce akışlarını daha iyi yakalamak ve çözüm kağıdında belirtilmeyen önemli noktaları belirleyebilmek için etkinlik sonrası düşünce raporları, çalışma kağıtları ve alan notları beraber incelenmiştir. Bu kısımda da öğretmen adaylarının süreç ile ilgili yorumlarına ve varsa zorlandıkları noktalara odaklanılmıştır. Öğretmen adaylarının düşünce formunda her soru için verdikleri cevaplar önce tablolanmış, ardından kategorilere ayrılmıştır. Öğretmen adaylarının problem üzerindeki çalışma kâğıtları üzerinden kodlamalar ve yorumlamalar her bir öğrencinin etkinlik sonrası düşünme raporlarından ve alan notlarından gelen veriler ile beraber değerlendirilmiştir. Tüm verilerin kodlanmasından sonra araştırmacılar bir araya gelerek kodlamaları karşılaştırmış, farklı kodlamalar ve kategoriler üzerinde tartışmış ve fikir birliğine varmışlardır. Analizler sonucunda elde edilen bulgular katılımcıların çözümlerinden örnekler ve etkinlik sonrası düşünme raporlarından kesitler verilerek raporlanmaya çalışılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma bulguları öğretmen adaylarının problemin çözümünde zorlandıklarını ortaya koymuştur. Öğretmen adaylarının çözüm kağıtları incelendiğinde sadece yedi öğretmen adayının doğru sonuca ulaştığı görülmüştür. Bu yedi adaydan dördünün türev kullanarak model oluşturduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu (20) kendilerine verilen bir günlük hayat problem durumunun çözümünde gömülü matematik kavram olarak yer alan türev kullanmak yerine, deneme yanılma yöntemini kullanmıştır. Bu durum türev ile ilgili kavramsal öğrenmenin öğretmen adaylarının çoğu tarafından gerçekleşmediğini ortaya koyabilir.

Öğretmen adaylarına verilen düşünce formları incelendiğinde dokuz adayın problemin zor olduğunu belirttiği, birçok (11) adayın problemin orta seviyede olduğunu belirttiği, ancak orta seviyede olduğunu belirten adayların bir kısmının da doğru sonuca ulaşamadığı görülmüştür.

Öğretmen adaylarının çoğunluğu (16) düşünce formlarında, problemi denklem kurarak çözdüğünü belirtmiş, ancak formlar çözüm kağıtları ile beraber analiz edildiğinde sadece altı öğretmen adayının doğru denklemi kurabildiği görülmüştür. Çoğunluğun ise (10) denklem kurup bu denklem üzerinden değerler vererek ilerlediği görülmüştür.

Adaylara süreçte zorlandıkları kısımlar sorulduğunda ise altı öğretmen adayı problemi anlama aşamasında, yedi öğretmen adayı denklem kurma aşamasında, iki öğretmen adayı türev kısmında zorlandığını söylemiştir. Diğer adaylar da farklı noktalarda (modelleme, işlem kalabalığı, zaman kontrolü gibi) zorlandıklarını belirtmiştir. Öğretmen adaylarının "matematiksel model nedir?" sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde ise sekiz adayın tanım yapamadığı veya eksik/yanlış tanım yaptığı gözlemlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler**: Matematik öğretmen eğitimi, matematiksel modelleme, türev

**Kaynakça**

Çetinkaya, B., Erbaş, A.K., & Alacacı, C. (2013). Değişim oranı olarak türev ve tarihsel gelişimi. İ. Ö. Zembat, M. F. Özmantar, E. Bingölbali, H. Şandır ve A. Delice (Ed.), Tanımları ve tarihsel gelişimleriyle matematiksel kavramlar (s. 529-555). Ankara: Pegem Akademi

Doruk, M. , Duran, M. & Kaplan, A. (2018). Lisans öğrencilerinin türev tanımıyla ilgili yorumları ve türeve yükledikleri anlamlar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , 1*8 (2) , 834-856 . DOI: 10.17240/aibuefd.2018..-431455

Erbaş, A. K., Kertil, M., Çetinkaya, B., Çakıroğlu, E., Alacacı, C., & Baş, S. (2014). Matematik eğitiminde matematiksel modelleme: Temel kavramlar ve farklı yaklaşımlar. [Mathematical modeling in mathematics education: Basic concepts and different approaches.] *Educational Sciences: Theory and Practice, 14*(4), 1-21. DOI: 10.12738/estp.2014.4.2039

Gedik Altun, S. D. (2020). Matematik alan bilgisinin kavramsal boyutta incelenmesi: türev örneği. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 10* (2), 498-513 . DOI: 10.30783/nevsosbilen.685202.

Kertil, M., Erbaş, A. K., & Çetinkaya, B. (2017). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının değişim oranı ile ilgili düşünme biçimlerinin bir modelleme etkinliği bağlamında incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 8*(1), 188-217. doi:10.16949/turkbilmat.304212

Kertil, M. & Gülbağcı- Dede, H. (2015). Promoting Prospective Mathematics Teachers' Understanding of Derivative across Different Real life Contexts, *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 11*(1), 177-188.

Lesh, R., & Doerr, H. M. (2003). Foundations of a models and modeling perspective on mathematics teaching, learning, and problem solving. In R. Lesh, & H. M. Doerr (Eds.), Beyond constructivism: Models and modeling perspectives on mathematics problem solving, learning, and teaching (pp. 3–33). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

MEB, (2018). Matematik dersi öğretim programı (1-8. sınıflar). Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

Orton, A. (1983). Students' understanding of differentiation. *Educational Studies in Mathematics, 14*, 235-250.

Özturan Sağırlı, M. , Kırmacı, U. & Bulut, S. (2010). Türev konusunda uygulanan matematiksel modelleme yönteminin ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarılarına ve öz-düzenleme becerilerine etkisi . *Erzincan University Journal of Science and Technology , 3* (2) , 221-247 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/erzifbed/issue/6021/80652

Sahin, Z. Aydogan- Yenmez, A. Erbas, A. K. (2015). Relational Understanding of the Derivative Concept through Mathematical Modeling: A Case Study, *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 11*(1), 177-188.

Swetz, F & Hartzler, J. S. (1991). Mathematical modeling in the secondary school curriculum. The National Council of Teachers of Mathematics (pp.2-3).

# Bir Ortaokul Matematik Öğretmeninin Derslerini Planlama Sürecinde Fark Ettikleri: Veri İşleme Kazanımları Örneği

Emine Nur Evkay
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

Nadide Yılmaz
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

**Problem Durumu**

Matematik eğitimine ilişkin tartışmalar öğretim sürecinin karmaşık doğasından dolayı öğretmenlerin matematik bilmesinin yanında öğrencinin düşüncesini ve akıl yürütme sürecini destekleyecek sınıf olaylarını tayin edebilmeyi ve bu olayları değerlendirebilmesinin önemini ortaya koymaktadır (Mason, 2002). Bir diğer deyişle öğretmenlerin öğrencilerin düşüncelerini profesyonel anlamda fark etmesi (noticing) etkili bir matematik öğretiminin temel uygulamalarından biri olarak ele alınmaktadır (Jacobs Lamb, & Philipp, 2010; National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2014). Bu vurgu araştırmacıları (örn, Mason, 2002; Jacobs vd, 2010) öğretmen farkındalığını derinlemesine incelemeye yönlendirmiştir. Öğretmenin öğrenci düşüncesine ilişkin farkındalıklarında alana özgü profesyonel bilginin önemine dikkat çekilmesi (örn, Ainley ve Luntley, 2007; Sánchez-Matamoros, Fernández, & Llinares,, 2015), öğrenme alanlarına ilişkin fark etme becerilerinin inceleme gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Bu alanlardan biri de istatistiktir. Çünkü hayatın her alanında verilerin kullanılmasına olan ihtiyaç sınıf ortamında da öğretmene kritik roller yüklemiş öğrencilerin bu alana ilişkin düşüncelerini anlamalarını kritik hale getirmiştir (Franklin ve diğ., 2007; NCTM, 2014). İstatistik öğretiminin etkili olması için öğretmenlerin, öğrencilerin fikirleri ve akıl yürütme süreçlerini merkeze almasının önemine dikkat çekilse de (örn, Franklin ve diğ., 2015) yapılan çalışmaların ağırlıklı olarak öğretmenlerin bilgisine odaklandığı (Langrall, Makar, Nilsson & Shaughnessy, 2017) öğretmenlerin öğrencilerin düşüncelerini istatistik bağlamında fark etmelerine odaklanan çalışmaların (örn, Nagle, Casey, & Carney, 2020; Shin, 2018) oldukça sınırlı olduğu belirlenmiştir. Gerçekleştirilen çalışmaların hem sınırlı olması hem de istatistik ve matematiğin doğası arasındaki farklılıklara dikkat çekilmesi (örn, delMas, 2004) öğretmenlerin istatistik öğrenme alanı bağlamında fark etme becerilerinin nasıl olduğunu incelemenin gerekliliğini göstermektedir. Dersleri planlamanın öğretimin etkililiği açısından kritik rolü (Rusznyak & Walton, 2011; Smith & Stein, 2011) öğretmenlerin derslerini planlarken öğrencilerin düşüncelerini nasıl dikkate aldığının, nelere odaklandığının yani neleri fark ettiğini belirlemenin önemini ortaya koymaktadır. Bu çalışmada da mesleğinin birinci yılında olan bir matematik öğretmeninin istatistik öğrenme alanına yönelik ders planlamalarında öğrencilerin düşüncelerine ilişkin farkındalığının nasıl olduğunu ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Ortaokul matematik öğretmeninin istatistik öğrenme alanına ilişkin derslerini planlarken öğrenci düşüncesine ilişkin farkındalığı nasıldır?

**Yöntem**

Bu çalışmada bir matematik öğretmeninin derslerini planlama sürecinde öğrencilerin istatistiksel düşüncelerini fark etmeye odaklanıldığı için nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve durum çalışması benimsenmiştir. Çalışmanın katılımcısı mesleğinin ilk yılında olan bir ortaokul matematik öğretmenidir. Matematik öğretmeni 5. Sınıf düzeyinde yer alan istatistik kazanımlarına ilişkin ders planı ve rapor yazmıştır. Matematik öğretmeni "Veri toplamayı gerektiren araştırma soruları oluşturur", Araştırma sorularına ilişkin verileri toplar, sıklık tablosu ve sütun grafiğiyle gösterir" ve "Sıklık tablosu veya sütun grafiği ile gösterilmiş verileri yorumlamaya yönelik problemleri çözer"' kazanımlarına odaklanmıştır. Veri toplama aracı olarak bu ders planları ve yazılan raporlar kullanılmıştır. Hazırlanan ders planları ve raporlar Jacobs ve diğerleri'nin (2010) öğrencilerin matematiksel düşüncelerinin profesyonel olarak fark edilmesi çerçevesine göre analiz edilmiştir. Bu çerçeve üç ana bileşenden oluşmuş ve bu bileşenler dikkat etme, yorumlama ve cevap verme olarak ifade edilmiştir (Jacobs ve diğerleri, 2010). Dikkat etme bileşeni öğrencilerin düşünceleri, kullandıkları stratejilerin neler olduğuna odaklanırken, yorumlama bileşeni dikkat edilen bu düşünceleri, stratejileri değerlendirmeyi içerir. Cevap verme bileşeni ise dikkat edilen ve yorumlanan strateji ile düşüncelere uygun yanıt verilmesi sürecidir (Jacobs ve diğerleri, 2010). Öğretmenin hazırladığı ders planları ve yazdığı raporlardaki öğrenci düşünceleri, stratejileri bu çerçeveye göre kodlanmıştır. İki araştırmacı da birbirinden bağımsız şekilde bu verileri kodlamış ve fikir ayrılığı yaşanan noktalar tartışılarak fikir birliğine varılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Elde edilen sonuçlar matematik öğretmeninin öğrencilerin istatiksel düşüncelerine dikkat etme noktasında yorumlama ve cevap vermeye göre daha fazla değerlendirme yapabildiğini göstermiştir. Bu değerlendirmelerin kazanımlara göre çeşitlilik gösterdiği dikkati çeken bir diğer bulgudur. Matematik öğretmeni öğrencilerin bazı düşüncelerine dikkat edebilirken (örn, araştırma sorusu ile anket sorusuna ilişkin yaşadıkları zorluklar), bazı düşüncelerini (araştırma sorusunun özelliklerine ilişkin zorluklar) göz ardı etme eğiliminde olmuştur. Matematik öğretmeninin öğrenci düşüncelerini yorumlama bileşeni açısından değerlendirildiğinde bazen daha genel yorumlar (örn, öğrenci ön bilgilere sahip değildir) yaptığı detaylandırma noktasında zaman zaman zorluk yaşadığı belirlenmiştir. Cevap verme noktasında ise çoğunlukla ayrıntıya girmeden genel cevaplar vermeye (örn, öğrencinin hatasına ve yanılgısına dönüt veririm) yöneldiği gözlenmiştir. Elde edilen sonuçlar matematik öğretmeninin dikkat etmede veya yorumlamadaki eksikliklerinin cevap verme sürecini de etkileyebileceğini göstermektedir.

Literatür incelendiğinde öğretmen adaylarının ve acemi (novice) öğretmenlerin uzman öğretmenlere göre fark etme becerilerinin daha düşük olduğu, öğrenci düşüncesini değerlendirmek noktasında çeşitli zorluklar yaşadıklarını (König ve diğ, 2022) göstermektedir. Bu anlamda elde edilen sonuçların literatürle benzediği söylenebilir. Öğretmenin yaşadığı bu zorlukları deneyim eksikliği yanında alan ve pedagojik alan bilgisindeki eksikliklerinin tetikleyebileceği düşünülmektedir. Elde edilen bu sonuçlardan hareketle gerek hizmet öncesi gerekse hizmet içi öğretmen eğitimi süreçlerine ilişkin çeşitli öneriler sunulması planlanmaktadır. Analiz süreci devam etmektedir. Sunum esnasında bulgular daha detaylı bir şekilde dinleyicilerle paylaşılacaktır.

**Anahtar Kelimeler**: Fark etme becerisi, istatistik, ortaokul matematik öğretmeni

**Kaynakça**

Ainley, J., & Luntley, M. (2007). The role of attention in expert classroom practice. *Journal of Mathematics Teacher Education, 10*(1), 3–22.

delMas, R. (2004). A comparison of mathematical and statistical reasoning. In D. Ben-Zvi & J. Garfield (Eds.), *The challenge of developing statistical literacy, reasoning, and thinking* (pp. 79–95). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.

Franklin, C., Bargagliotto, A., Case, C., Kader, G., Scheaffer, R., & Spangler, D. (2015). *The statistical education of teachers. Alexandria, VA: American Statistical Association.* Retrieved January 27, 2020, from http://www.amstat.org/education/SET/SET.pdf.

Franklin, C., Kader, G., Mewborn, D. S., Moreno, J., Peck, R., Perry, M., & Scheaffer, R. (2007). *Guidelines for assessment and instruction in statistics education (GAISE) report: A preK-12 curriculum framework*. Alexandria, VA: American Statistical Association

Jacobs, V. R., Lamb, L. L., & Philipp, R. A. (2010). Professional noticing of children's mathematical thinking. *Journal for Research in Mathematics Education, 41*(2), 169–202.

König, J., Santagata, R., Scheiner, T., Adleff, A. K., Yang, X., ve Kaiser, G. (2022). Teacher noticing: A systematic literature review of conceptualizations, research designs, and findings on learning to notice. *Educational Research Review, 36*.

Langrall, C. W., Makar, K., Nilsson, P., & Shaughnessy, J. M. (2017). The teaching and learning of probability and statistics: An integrated perspective. In J. Cai (Ed.), *Compendium for research in mathematics education* (pp. 490–525). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics

Mason, J. (2002). *Researching your own practice: The discipline of noticing*. Routledge Falmer

Nagle, C., Casey, S., & Carney, M. (2020). Professional noticing on a statistical task. *Investigations in Mathematics and Learning, 12*(1), 10-27.

National Council of Teachers of Mathematics. (2014). *Principles to actions: Ensuring mathematics success for all*. Reston, VA: Author.

Rusznyak, L. & Walton, E. (2011), Lesson Planning Guidelines for Student Teachers: A Scaffold for the Development of Pedagogical Content Knowledge, *Education As Change, 15*(2), 271–285

Sánchez-Matamoros, G., Fernández, C., & Llinares, S. (2015). Developing pre-service teachers' noticing of students' understanding of the derivative concept. *International Journal of Science and Mathematics Education, 13*(6), 1305–1329.

Shin, D. (2018). *Prospective Mathematics Teachers' noticing of Students' statistical reasoning*, The University of Georgia, Yayınlanmamış doktora tezi, Georgia.

Smith, M. S., & Stein, M. K. (2011). *Five Practices for Orchestrating Productive Mathematical Discussions*. Reston VA: National Council of Teacher of Mathematics.

# Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin İstatistiksel Modellemeye İlişkin Bilgilerinin Bir Mesleki Gelişim Programı Bağlamında İncelenmesi

Huriye Yıldırım
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

Nadide Yılmaz
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

**Problem Durumu**

Günümüz dünyasının "düşünmeyi ve yaratıcılığı öğrenen" bireyler yetiştirme hedefi (Sağıroğlu ve Karataş, 2018; Tutak ve Güder, 2014) öğretim sürecinin de bu bilgi ve becerileri kazandıracak şekilde düzenlenmesini gerekli kılmıştır (Çakmak-Gürel, 2018; Sarı ve Özturan- Sağırlı, 2020). Öğrencilerin öğretim sürecinde aktif rol alması, bilgiler arasında ilişkilendirmeler yapabilmesi, bilgilerini günlük yaşama transfer edebilmesi yani gerçek yaşam becerilerine sahip olmaları temel amaçtır (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2018). Matematiksel modelleme öğrencilere bu noktada destek olabilecek önemli araçlardan biridir (Blum ve Niss, 1991; Lesh ve Doerr, 2003). Çünkü matematiksel modelleme problemleri üzerine çalışan öğrenciler gerçek yaşam durumlarını anlayarak analiz eder, modeller oluşturur, bu modelleri test eder ve yorumlayarak döngüsel bir süreçten geçer (Lesh ve Doerr, 2003). İstatistiksel modelleme temellerini matematiksel modellemeden almakta birlikte daha yeni bir araştırma alanı olarak değerlendirilmektedir (Patel ve Pfannkuch, 2018). Çünkü istatistik ve matematiğin doğası birbirinden farklıdır (Moore ve Cobb, 2000). Bu anlamda istatistik öğretiminin etkililiğinde istatistiksel modellemenin önemine dikkat çekilmektedir (Pfannkuch, Ben-Zvi, ve Budgett, 2018). Çünkü verinin kullanılmasının daha kritik hale geldiği günümüz dünyasında bireylerin istatistiğe ilişkin bilgi ve becerilere sahip olması öğretim süreçlerinin de bu bilgi ve becerileri kazandırabilecek şekilde yapılandırılması gereği ortaya çıkmış istatistiksel modelleme sürecini öğrencilerin yaşamasının önemine dikkat çekilmiştir (Aridor ve Ben-Zvi 2017; Biehler, Frischemeier, ve Podworny, 2018; Engel, 2017). Ancak yapılan çalışmalar öğretmen/öğretmen adaylarının istatistiksel modelleme ve bunun öğretim sürecine nasıl yansıyacağı noktasında çeşitli zorluklar yaşadığını (örn, Justice, Zieffler, Huberty ve delmas, 2018) göstermiş çok az sayıda çalışmanın öğretmenler/öğretmen adaylarının bu zorlukların üstesinden gelmeye yönelik uygulamalara odaklandığı belirlenmiştir (Zapata-Cardona ve Martínez-Castro, 2023). Öğretmen/öğretmen adaylarının yaşadıkları zorlukların üstesinden gelmeye yönelik destekler almalarının hem anlayışlarını geliştirdiğini hem de öğretim süreçlerine olumlu katkılar sunduğuna dikkat çekilmektedir (Anhalt, Cortez, ve Bennett, 2018). Bu çalışmada da ortaokul matematik öğretmenlerinin istatistiksel modellemeye ilişkin bilgi ve becerileri bir mesleki gelişim programı bağlamında incelemek amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki probleme cevap aranmıştır. Ortaokul matematik öğretmenlerinin mesleki gelişim programı öncesinde ve sonrasındaki bilgileri nasıldır?

**Yöntem**

Bu çalışmada ortaokul matematik öğretmenlerinin bir mesleki gelişim programı bağlamında mesleki gelişim programı öncesi ve sonrasında istatistiksel modellemeye ilişkin bilgi ve becerilerinin nasıl olduğunu ortaya çıkarmak amaçlandığı için nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve durum çalışması benimsenmiştir. Çalışmaya 5 matematik öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri ve öğretim verdikleri sınıf seviyeleri farklılaşmıştır. Bu öğretmenler bir mesleki gelişim programına katılmıştır. Bu mesleki gelişim programı öncesinde öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Sonrasında mesleki gelişim programına katılmışlardır. Mesleki gelişim programı dört ana bileşenden oluşmuştur. İlk olarak matematik öğretmenleri modelleme ve modelleme etkinliklerini içeren bir teorik eğitim almışlardır. Ardından matematik öğretmenlerinden verilen istatistiksel modelleme etkinlikleri üzerine tartışmaları bu etkinliklere çözüm üretmeleri beklenmiştir. Mesleki gelişimin üçüncü bileşeninde öğretmenlerden uygulama yaptıkları sınıflara yönelik modelleme etkinliği tasarlamaları istenmiştir. Son aşamada ise tasarlanan bu modelleme etkinliklerinin sınıflarda uygulanması istenmiştir. Mesleki gelişim sonrasında öğretmenlerle son görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler ile mesleki gelişim programı öncesinde gerçekleştirilen ön ve son görüşmeler ve bu görüşmelerin ses kayıtlarının transkriptleri veri toplama araçlarını oluşturmuştur. Veriler öğretmenlerle yapılan görüşmeler kapsamında modellemeye ilişkin teorik bilgilerini ortaya çıkarmanın yanında bu modellemenin öğretim sürecine nasıl yansıyacağına ilişkin bilgi ve becerileri bağlamında analiz edilmiştir. Bunun yanında öğretmenlerin bir modelleme etkinliğine ilişkin çözümlerinin mesleki gelişim programı öncesinde ve sonrasında nasıl olduğu incelenmiştir. İki araştırmacı da birbirinden bağımsız şekilde bu verileri kodlamış ve fikir ayrılığı yaşanan noktalar tartışılarak fikir birliğine varılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Elde edilen sonuçlar matematik öğretmenlerinin mesleki gelişim öncesindeki gerçekleştirilen görüşmelerde modelleme ve modellemenin öğretim sürecine nasıl yansıması gerektiği noktasında bilgi sahibi olmadıkları ya da sınırlı bilgiye sahip olduklarını göstermiştir. Ayrıca model ve modelleme kavramlarını karıştırmışlardır. Nitekim verilen modelleme etkinliğini çözme sürecinde de benzer durum gözlenmiştir. Öğretmenler ya etkinliği çözmek istememiş ya da genel olarak açıklama yapma (örn, ortalama kavramını kullanmamız gerekir) eğiliminde olmuşlar çözümlerini ve doğruluğu üzerine yorum

yapamamışlardır. Mesleki gelişim programı sonrasında gerçekleştirilen görüşmelerde ise öğretmenlerin modellemeye ilişkin teorik bilgilerinde gelişimler olduğu dikkati çekmiştir. Bunun yanında öğretim süreçlerinde modelleme etkinliklerine nasıl yer verilmesi gerektiği ve nelere dikkat edilmesi gerektiği noktasında da fikirler sunabilmişlerdir. Modelleme ve modelleme etkinliklerinin öğretim süreçlerine olan katkısına da dikkat çeken öğretmenler sınıflarında modelleme etkinliklerine yer verme noktasında olumlu eğilim göstermişlerdir. Bunun yanında verilen modelleme etkinliğine ilişkin daha detaylı çözüm sunabildikleri ve alternatif yaklaşımları değerlendirme girişimleri dikkati çekmiştir. Ancak zaman sıkıntısı, öncesinde hazırlık sürecinin zaman alacağını düşünmeleri de modellemeyi sınıflarına entegre etme noktasında yaşadıkları tereddütlerdir. Öğretmenlerin mesleki gelişim programı kapsamında aldıkları teorik eğitimin yanında, modelleme etkinlikleri üzerine çalışmaları, bunun öğretim sürecine yansıtmaya yönelik uygulamalar yapmalarının (etkinlik tasarlamaları, bu etkinlikleri uygulamaları) bu gelişimlerine katkı sunabileceğini akla getirmektedir. Analiz süreci devam etmektedir. Sunum esnasında bulgular daha detaylı bir şekilde dinleyicilerle paylaşılacaktır.

**Anahtar Kelimeler**: İstatistiksel modelleme, ortaokul matematik öğretmeni, mesleki gelişim

**Kaynakça**

Anhalt, C. O., Cortez, R., ve Bennett, A. B. (2018). The emergence of mathematical modeling competencies: An investigation of prospective secondary mathematics teachers. *Mathematical Thinking and Learning*, *20*(3), 202–221.

Aridor, K., ve Ben-Zvi, D. (2017). The co-emergence of aggregate and modelling reasoning. *Statistics Education Research Journal.* 38-63.

Biehler, R., Frischemeier, D., ve Podworny, S. (2018). Civic Engagement in Higher Education: A university course in civic statistics for mathematics preservice teachers. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, *13*(2), 169–182.

Blum, W. ve Niss, M. (1991). Applied Mathematical Problem Solving, Modelling, Application, and Links to Other Subjects-State, Trends and Issues in Mathematics İnstruction. *Educational Studies in Mathematics. 22*(1), 37- 68.

Çakmak-Gürel, Z.(2018). *Matematik öğretmeni adaylarının matematiksel modelleme süreçlerinin bilişsel açıdan incelenmesi* (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.

Engel, J. (2017). Statistical literacy for active citizenship: A call for data science education. *Statistics Education Research Journal*, *16*(1), 44–49.

Justice, N., Zieffler, A., Huberty, M.D., ve delMas, R. (2018) Every rose has its thorn: secondary teachers' reasoning about statistical models. *ZDM Mathematics Education*, *50*, 1253–1265

Lesh, R. A., ve Doerr, H. (2003). Foundations Of Model And Modelling Perspectives On Mathematic Teaching And Learning. In R. A. Lesh & H. Doerr (Eds.), *Beyond Constructivism: Amodels and modelling perspectives on mathematics teaching, learning and problem solving* (pp. 3-33). Lawrance Erlbauum

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Matematik dersi (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara, Türkiye.

Moore D. S., ve Cobb G. W. (2000). Statistics and mathematics: tension and cooperation. *The American Mathematical Monthly*, 107, 615–630.

Patel, A. ve Pfannkuch, M. (2018). Developing a statistical modeling framework to characterize year 7 students' reasoning, *ZDM Mathematics Education, 50*, 1197-1212.

Pfannkuch, M., Ben-Zvi, D., ve Budgett, S. (2018). Innovations in statistical modeling to connect data, chance and context. *ZDM Mathematics Education, 50*(7), 1113–1123.

Sağıroğlu, D. ve Karataş, İ. (2018). Matematik öğretmenlerinin matematiksel modelleme yöntemine yönelik etkinlik oluşturma ve uygulama süreçlerinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi,12*(2), 102-135.

Sarı, O. S. ve Özturan-Sağırlı, M. (2020). Ortaokul matematik öğretmenlerinin matematiksel modelleme hakkındaki farkındalıkları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(2), 335-359.

Tutak, T. ve Güder, Y. (2014). Matematiksel modellemenin tanımı, kapsamı ve önemi. *Turkish Journal of Educational Studies, 1*(1), 173-190

Lucía Zapata-Cardona ve Cindy Alejandra Martínez-Castro (2023) Statistical modeling in teacher education, *Mathematical Thinking and Learning, 25*(1), 64-78.

# 6. Sınıf Tam Sayılar Konusunun Öğretiminde Oyun ve Dijital Oyun Kullanımının Akademik Başarıya ve Kalıcılığa Etkisinin İncelenmesi

Gülden Elmas
Akdeniz Üniversitesi

Gözdegül Arık Karamık
Akdeniz Üniversitesi

**Problem Durumu**

Matematik öğretiminde oyun ve dijital oyunun önemi yadsınamaz derecede önem arz etmektedir. Soydan, Aksoy ve Çınar (2019) eğitsel oyun kullanımı ile matematik öğretiminin akademik başarıyı ve matematik dersine yönelik tutumu olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuca göre matematik öğretmenlerinin sınıf düzeyine ve konuya uygun olacak şekilde eğitsel oyunlar tasarlamaları ve derslerinde kullanmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Aksoy ve Demir (2019) yaptıkları çalışmada, eğitsel dijital oyun tasarlamanın yaratıcı düşünme becerisi ile arasındaki ilişki incelenmeye çalışmışlardır. Araştırmanın analiz sonuçlarına göre, eğitsel dijital oyun tasarlamanın öğretmen adaylarının yaratıcı düşünmelerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Başün ve Doğan'ın (2020) yaptığı araştırmada oyunla öğretimin, ortaokul altıncı sınıf matematik dersinde çarpanlar ve katlar alt öğrenme alanında öğrenci başarısına ve başarının kalıcılığına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre deney ve kontrol grubu öğrencilerin başarısı ve başarılarının kalıcılığında istatistiki olarak deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuç, oyunla öğretimin mevcut programdaki öğretim yöntemine göre daha etkili olduğunu göstermiştir. Ergül (2021); oyun temelli etkinlikler ile tasarlanmış matematik öğretimi süreçlerinin uygulamada olan matematik öğretim süreçlerine göre öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisini incelemiş ve oyun temelli etkinliklerin kullanılmasının bazı matematiksel kavramların öğretimi noktasında anlatıma dayalı ve öğretmen kontrollü süreçlere göre daha etkili olabileceğine yönelik iddiasını kanıtlamıştır.

Literatürde; oyun ve geleneksel yöntem karşılaştırması içeren çalışmalar (Çetin, 2016; Tural, 2005; Songur, 2006; Soydan, Aksoy ve Çinar, 2022; Dinçer,2008; Canbay, 2012; Başün ve Doğan, 2020; Demir ve Bilgin, 2021) mevcuttur. Oyun ve dijital oyun gruplarının ortaokul düzeyinde tam sayılar konusunun öğretiminde akademik başarı ve kalıcılık açısından karşılaştırılmasını içeren çalışma bulunmamaktadır. Bu yüzden araştırmada 'Ortaokul 6. Sınıf matematik dersi öğretim programında yer alan 'Tam Sayılar' konusunun öğretiminde oyun kullanılan grupla dijital oyun kullanılan grubun akademik başarıları ve kalıcılıkları arasında anlamlı bir fark var mıdır?' problem cümlesi belirlenmiştir. Alt problemler ise şu şekildedir:

- Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarılarında oyunun etkisi var mıdır? Varsa nedenleri nelerdir?
- Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarılarında dijital oyunun etkisi var mıdır? Varsa nedenleri nelerdir?
- Araştırmaya katılan öğrencilerin kalıcılıklarında oyunun etkisi var mıdır? Varsa nedenleri nelerdir?
- Araştırmaya katılan öğrencilerin kalıcılıklarında dijital oyunun etkisi var mıdır? Varsa nedenleri nelerdir?

**Yöntem**

Araştırmanın amacı göz önüne alındığında, problem cümlesine en iyi yanıt verebilecek araştırma yöntemi karma (nitel/nicel) yöntemdir. Karma yöntem deseninin türlerinden biri olan açımlayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Açımlayıcı desen, araştırmacı nicel manidar veya manidar olmayan sonuçları, olumlu işleyen modelleri, aykırı sonuçları veya şaşırtıcı sonuçları açıklamak için, nitel veriye ihtiyaç duyduğunda kolayca uygulanabilir. Bu desen iki aşamalıdır. Burada öncelikle nicel veriler toplanır ve analiz edilir. Daha sonra nicel verileri açıklamak ve ayrıntılı olarak incelemek için nitel veriler toplanıp analiz edilir (Creswell ve Plano-Clark, 2007; akt. Fraenkel ve diğ., 2012). Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesi sürecinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları 2022-2023 eğitim-öğretim yılı içinde İstanbul'daki bir ortaokulda bulunan 66 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada, 6. sınıflardan iki farklı şubeden oyun ve dijital oyun grubu olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Oyun grubunda 18 kız ve 16 erkek toplamda 34 öğrenci, dijital oyun grubunda ise 17 kız ve 15 erkek olmak üzere toplamda 32 öğrenci bulunmaktadır.

Bu araştırmada nicel veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen tam sayılar konusuyla ilgili matematik başarı testi ile toplanmıştır. Tam sayılar konusuyla ilgili matematik başarı testi her iki gruba da uygulanmış olup 43 sorudan oluşmaktadır. Testte doğru yanlış, boşluk doldurma ve çoktan seçmeli soru türleri kullanılmıştır. Sorular kapsam geçerliliği dikkate alınarak hazırlanmıştır. Matematik eğitimi alanında uzman üç akademisyenden alınan görüşler sonrasında gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmanın nitel verileri ise araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmıştır.

Bu çalışmada her iki gruba da üç hafta boyunca oyun ve dijital oyun ile ilgili uygulamalar araştırmacı tarafından yürütülerek gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere ön test-son test, kalıcılık testi yapılmış ve günlük uygulama sonunda iki gruba da sorular yöneltilerek öğrencilerin görüşleri alınmıştır.

Araştırmanın nicel verileri TAP programından yararlanarak analiz edilmiştir nitel verilerde ise betimsel ve içerik analizine tabi tutulmuştur.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu uygulamalar 3 hafta boyunca gerçekleştirildikten sonra iki grubunda başarı düzeylerinde artış gerçekleşmiştir. Test ve madde analizi programına göre dijital oyun kullanılan grup oyun grubuna göre başlangıçta daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Her ne kadar sonuçta dijital oyun grubunun başarı ortalaması daha yüksek olsa bile iki grup karşılaştırıldığında oyun grubunun başarı düzeyinde daha fazla artış gerçekleşmiştir. Öğrencilerin akademik başarılarının artışında oyunun dijital oyuna göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, her iki grubun da son test puanlarında ön test puanlarına göre artış gözlenmiştir.

Araştırma kapsamında elde edilen bir başka sonuç da oyun ve dijital oyunun kalıcılığa etkisidir. Oyun grubunun kalıcılık testinde ortalaması; 18,912 doğru cevap, bu da yüz üzerinden 44 puana karşılık gelmektedir Dijital oyun grubunun kalıcılık testi ortalaması ise; 20,875 doğru cevaptır bu da yüz üzerinden 48,5 puana karşılık gelmektedir. Bu sonuçlara göre kalıcılık testinde dijital oyun grubu daha başarılı olmuştur. İki grubun son test puanlarıyla kalıcılık testlerini kıyasladığımız zaman dijital oyun grubunun ortalamasında daha fazla artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dijital oyunla öğretimin, oyunla öğretime göre daha kalıcı olduğu yorumu yapılabilir. Nicel verilere ek olarak nitel verilerin sonuçları ise ise öğrencilerin oyunları ve dijital oyunları eğlenceli bulduklarını, süreçten keyif alıp sıkılmadıklarını göstermektedir.

Gerçekleştirilen bu çalışmadan elde edilen bulgulara paralel şekilde Tarım (2023) tarafından yapılan meta-analiz çalışmasında oyun temelli öğretimin matematik başarısını artırdığı ve olumlu bir etkisi olduğu belirtilmiştir. Fakat Tarım'ın (2023) yaptığı alt grup ANOVA analizi sonucunda öğrencilerin matematik başarısında öğrenme alanı, yayın türü, oyun türü bazında yapılan analizlerde anlamlı bir fark bulunmaması bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmemektedir. Yıldırım (2017) araştırmasında eğitimin oyunlaştırılmasının öğrenciler tarafından nasıl algılandığını, oyunlaştırma hakkındaki öğrenci görüşlerinin ortak bir paydada birleşip birleşmediğini ve oyunlaştırmanın öne çıkan öğelerinin neler olduklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucu, öğrencilerin eğitimde oyunlaştırma sürecine ilişkin ortak bir tutum sergiledikleri ve bu ortak tutumun olumlu olduğunu göstermiş olup bu çalışma ile örtüşmektedir. Sağlam ve Topsümer'in (2019) çalışmasında katılımcılar dijital oyun oynama nedenlerinin temelinde dijital oyunların "modern bir uğraş" ve "eğlence alanı" olması olarak ifade etmişlerdir. Ayrıca oyunlarla ilk tanışmada ise genelde "merak" ön planda olup, zaman içerisinde diğer oyuncularla etkileşim kurarak sosyal ilişkilerini geliştirdiklerini gözlemlemişler. Bütün bu süreçler sonucunda yaşadıkları bütün hislerin toplamı ise "kişisel rahatlama" ve "tatmin" temasını oluşturmuş ve oyun içinde kendilerine verilen çeşitli görevleri yerine getirdikleri için de rahatlamış, mutluluk hissetmiş ve tatmin elde etmiş sonucuna ulaşmaları bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Oyun, dijital oyun, tam sayılar

**Kaynakça**

Aksoy, N. C., & Demir, B. K. (2019). Matematik Öğretiminde Dijital Oyun Tasarlamanın Öğretmen Adaylarının Yaratıcılıklarına Etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *39*(1), 147-169.

Atasay, M. A-Didaktik Ortamdaki Matematiksel Oyunlarda Öğrencilerin Yansıtıcı Oyun İşlevlerinin Belirlenmesi

Başün, A. R., & Doğan, M. (2020). Matematik Eğitiminde Uygulanan Oyunla Öğretimin Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *4*(7), 155-167.

Canbay, İ. (2012). Matematikte Eğitsel Oyunların 7. Sınıf Öğrencilerinin Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejileri, Motivasyonel İnançları ve Akademik Başarılarına Etkisinin İncelenmesi (Doctoral dissertation, Marmara Universitesi (Turkey)).

Çetin, Ö. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Matematiksel Oyun Geliştirme Süreçlerinin Başarı, Tutum ve Problem Çözme Stratejilerine Etkisi (Doctoral dissertation, Necmettin Erbakan University (Turkey)).

Demir, N., & Bilgin, E. A. (2021). Ortaokul 8. Sınıf Matematik Dersinde Oyun Tabanlı Öğretim Yönteminin Akademik Başarıya ve Tutuma Etkisi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *12*(3), 28-48

Dinçer, M. (2008). İlköğretim Okullarında Müziklendirilmiş Matematik Oyunlarıyla Yapılan Öğretimin Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Ergül, E. (2021). Matematik Öğretiminde Oyun Temelli Yaklaşım (Doctoral dissertation).

Sağlam, M., & Topsümer, F. (2019). Üniversite Öğrencilerinin Dijital Oyun Oynama Nedenlerine İlişkin Nitel Bir Çalışma. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (32), 485-504

Soydan, Ş. N., Aksoy, N. C., & Çınar, C. (2019). Tam Sayılar Öğretiminde Eğitsel Oyun Kullanımının 7. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarısına ve Matematiğe Yönelik Tutumlarına Etkisi. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, *3*(1), 1-32.

Songur, A. (2006). Harfli İfadeler ve Denklemler Konusunun Oyun ve Bulmacalarla Öğrenilmesinin Öğrencilerin Matematik Başarı Düzeylerine Etkisi (Doctoral dissertation, Marmara Universitesi (Turkey)).

Tarım, E. N. (2023). Matematik Eğitiminde Oyun: Bir Meta-analiz Çalışması. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Medeniyet Üniversitesi: İstanbul

Taş, İ. D., & Yöndemli, E. N. (2018). Zekâ Oyunlarının Ortaokul Düzeyindeki Öğrencilerde Matematiksel Muhakeme Yeteneğine Olan Etkisi. *Turkish Journal of Primary Education*, *3*(2), 46-62

Tural, H. (2005). İlköğretim Matematik Öğretiminde Oyun ve Etkinliklerle Öğretimin Erişi ve Tutuma Etkisi (Doctoral dissertation, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Yıldırım, İ. (2017). Eğitimin Oyunlaştırılmasına İlişkin Öğrenci Algıları: Bir Q Metodu Analizi. *Eğitim ve Bilim*, *42*(191).

# Lise Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Matematiksel İlişkilendirme Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişki

Hasan Yasin Tol — MEB
Selin Çenberci — Necmettin Erbakan Üniversitesi
Burcu Çalışkan Karakulak — MEB

**Problem Durumu**

Matematiksel ilişkilendirme, matematik dersi içerisinde yer alan konuların etkili bir şekilde öğretilmesinde veya öğrenilmesinde önemli rol oynayan kavramlardan bir tanesidir. Dolayısıyla matematik öğretimiyle birlikte öğrencilere kazandırılması hedeflenen beceriler arasında yer almaktadır. Matematiksel ilişkilendirme kavramıyla ilgili çeşitli tanımlar yapıldığı görülmektedir. Örneğin Hiebert ve Carpenter (1992) tarafından matematiksel ilişkilendirme örümcek ağına benzetilmekte, zihinsel bir ağ parçası şeklinde tanımlanmaktadır. Eli (2009) ise matematiksel ilişkilendirmeyi, bu zihinsel ağ içerisinde yer alan ve birbiriyle bağlantılı şema toplulukları veya bileşenleri şeklinde açıklamaktadır. Matematiğin farklı alanlarla, günlük yaşamla, kavramlar ve konular arası ilişkilerine dikkat çeken ilişkilendirme kavramı ile matematiğin kendiliğinden ortaya çıkmadığına, birçok alanla ilişki içerisinde olduğuna dikkat çekilmektedir. Bunun yanında matematiksel ilişkilendirmenin matematik öğretimi içerisindeki her bir süreçte yer alması gereken bir beceri olduğu ifade edilebilir (NCTM, 2000). Dolayısıyla öğretim ortamı oluşturulurken bu kavramın dikkate alınması gerektiği belirtilebilir. Bununla birlikte öğrencilerin diğer alanlarda olduğu gibi matematiksel ilişkilendirme konusunda başarılı olabilmelerinin yeterli inanç ve özgüvene sahip olmalarından geçtiğini söylemek mümkündür. Bireylerin başarılı olmaya ilişkin kendileri hakkındaki düşünceleri öz yeterlik kavramıyla açıklanmaktadır (Bandura, 1986). Başka bir ifadeyle öz yeterlik, bireylerin önüne çıkan zorlukların üstesinden gelip gelemeyeceği ile ilgili sahip olduğu inanç ve kendisine yönelik taşıdığı yargılar şeklinde tanımlanmaktadır (Senemoğlu, 2015). Buna göre öğrencilerin sahip olduğu matematiksel ilişkilendirmeyle ilgili bir öz yeterlikten bahsetmek mümkündür. Bu kapsamda matematiksel ilişkilendirme öz yeterlik inancı; bireylerin matematiksel kavramlar ve işlemlerin, öğrenme alanlarının, farklı temsillerin yanında diğer disiplinlerle ve günlük yaşamla bağ kurma süreç ve becerileriyle ilgili düşünce veya inançları şeklinde tanımlanmaktadır (Özgen ve Bindak, 2018). Öğrencilerin matematiksel ilişkilendirme konusunda bilgi ve beceri sahibi olabilmesi için matematiksel ilişkilendirme öz yeterlik inançlarını geliştirmeye odaklanan bir öğretim ortamının tasarlanması faydalı olacaktır. Ayrıca bu süreçte her bireyin farklı özelliklere, farklı öğrenme stillerine sahip olduğu unutulmamalıdır. Nitelikli bir eğitimin yapılabilmesi için öğrencilerin bireysel farklılıkları doğrultusunda bir öğrenme ortamının hazırlanması önem arz etmektedir. Öğrencilerin sahip olduğu bireysel farklılıklar öğrenmelerine etki etmektedir. Çağdaş bir eğitim anlayışı çerçevesinde bireysel farklılıkların ve öğrenme stillerinin belirlenmesi ve bunların dikkate alınması gerektiği vurgulanmaktadır (Gencel, 2007). Öğrenme stili, bireylerin öğrenme çevresiyle ilgili algısını belirten bireysel özellikler olarak belirtilmektedir (Heinich, Molenda, Russel ve Smaldino, 1996). Öğrenme stilleriyle ilgili çeşitli modeller ortaya konmuştur. Bunlar arasında Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Kuramı öne çıkmaktadır. Bu kuramda bilginin deneyimler sonucunda oluştuğuna dikkat çekilmekte, bireylerin öğrenmesinde farklı öğrenme stilleri olduğu vurgulanmaktadır. Kolb, öğrenme stillerinin ortaya çıkmasında bireylerin birbirleriyle ve çevresiyle olan etkileşiminin önemli olduğunu ifade etmektedir. Buna göre somut yaşantı, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı şeklinde dört farklı öğrenme biçimi olduğu belirtilmektedir (Kolb, 1984). Bu öğrenme biçimlerinin bileşeni olarak ortaya çıkan öğrenme stilleri ise yerleştiren, özümseyen, değiştiren ve ayrıştıran şeklinde ifade edilmektedir (Aşkar ve Akkoyunlu 1993). Kolb'a (1984) göre öğrenme stilleri sabit kalmamakta, bireylerin yaşantılarıyla birlikte sürekli bir değişim hali içerisinde bulunmaktadır. Her bir öğrenme stiliyle birlikte bireylerin öğrenme konusunda farklı özellikleri de taşıdığı belirtilebilir. Bu bağlamda farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin matematiksel ilişkilendirme öz yeterlik inançlarının farklılaşacağı düşünülmektedir. Tüm bunlar doğrultusunda bu araştırmada bireylerin öğrenme stilleri ve matematiksel ilişkilendirmeye yönelik öz yeterlik inançları belirlenerek bunlar arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen sonuçların literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Yöntem**

Çalışmada nicel araştırma yöntemleri arasında yer alan ilişkisel tarama modeli benimsenmiştir. Nicel araştırma yöntemleri, çeşitli değişkenler arasında bulunan ilişkileri incelemekte ve nesnel kuramların test edilmesinde kullanılmaktadır (Creswell, 2016). Bu yöntem içerisinde bulunan ilişkisel tarama modeli ise birden fazla değişken arasında yer alan, birlikte bir değişimin olup olmadığını ve bu değişimin ne seviyede olduğunu ortaya koymayı amaçlayan araştırma modelleri şeklinde ifade edilmektedir (Karasar, 2020). Bu araştırmada da lise öğrencilerinin sahip olduğu öğrenme stillerinin ve matematiksel ilişkilendirme öz yeterlik düzeylerinin tespit edilmesi ve aralarındaki ilişkinin ortaya konulması durumu yer almaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu İç Anadolu Bölgesinde yer alan, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir devlet okulunda öğrenim görmekte olan farklı sınıf seviyelerindeki lise öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada lise öğrencilerinin matematiksel ilişkilendirme öz yeterlik inançlarına yönelik verileri toplamak amacıyla Özgen ve Bindak (2018) tarafından geliştirilen "Matematiksel İlişkilendirme Öz Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Lise öğrencilerinin öğrenme stilleriyle ilgili verileri toplama sürecinde ise Kolb (1999) tarafından geliştirilen ve Gencel (2006) tarafından Türkçeye uyarlanan "Kolb Öğrenme Stilleri

Envanteri-III" ölçeğinden yararlanılmıştır. Veri toplama araçları 2022 2023 eğitim öğretim yılı bahar dönemi içerisinde lise öğrencilerine uygulanmıştır. Toplanan veriler istatistik programı yardımıyla analiz edilecektir. Bu kapsamda öğrencilerin matematiksel ilişkilendirme öz yeterlik düzeyleri ve öğrenme stilleri belirlenecektir. Ayrıca öğrenme stilleri ile matematiksel ilişkilendirme öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki ortaya konulacaktır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Matematik öğretiminin çeşitli ilişkilerin yer aldığı bir süreç olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla bu dersi anlamak ve bu derste başarılı olmak için matematiksel ilişkilendirme becerisinin önemini bilmek gerekmektedir. Bunun yanında bu konuda öğrencilerin kendilerine güvenmeleri ve inanmaları da dikkat edilmesi gereken bir diğer husustur. Öğrencilerin başarabileceklerine dair sahip oldukları düşünceleri ve inançları, dolayısıyla öz yeterlikleri matematiksel ilişkilendirme becerisini kazanmalarına katkı sağlayacaktır. Öğrencilerin matematikle ilgili bir konuda sahip oldukları tutum, motivasyon, inanç vb. özellikler aynı zamanda her birinin bireysel farklılıklarına işaret etmektedir. Bunun yanında öğrencilerin öğrenme sürecinde tercih ettikleri veya sevdikleri öğrenme yolları da bu kapsamda ele alınabilir. Kolb (1984) tarafından ifade edilen öğrenme stilleri kavramı her öğrencinin farklı olduğuna ve farklı bir öğrenme yolunun bulunduğuna ve yaşadıkları deneyimlerin bu süreçte etkin rol oynadığına vurgu yapmaktadır. Matematik derslerinde öğrencilerin öz yeterlik inançlarının öğrenmelerine olan etkisi dikkate alındığında bireylerin öğrenme stilleri ile matematiksel ilişkilendirme öz yeterlikleri arasında bir ilişkinin olabileceği düşünülmüştür. Bu kapsamda yapılacak olan bu çalışmayla birlikte farklı sınıf seviyelerindeki lise öğrencilerinin öğrenme stilleri ve matematiksel ilişkilendirme öz yeterlik düzeyleri belirlenecek ve bu değişkenler arasında herhangi bir ilişki olup olmadığı ortaya konulacaktır. Bu anlamda araştırmanın literatüre katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Araştırma sürecinde elde edilen bulgular tartışılacak ve yorumlanacaktır. Ulaşılan sonuçlardan yola çıkılarak çeşitli önerilerde bulunulacaktır.

**Anahtar Kelimeler**: Öğrenme stilleri, matematiksel ilişkilendirme, öz yeterlik, matematik öğretimi

**Kaynakça**

Aşkar, P. & Akkoyunlu, B. (1993). Kolb öğrenme stili envanteri. *Eğitim ve Bilim, 87*,s.37.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice Hall.

Creswell, J.W. (2016). *Araştırma Deseni Nitel Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. Çeviri Editörü: Selçuk Beşir DEMİR. Eğiten Kitap Yayınları.

Eli, J.A. (2009). *An exploratory mixed methods study of prospective middle grades teachers' mathematical connections while completing investigative tasks in geometry*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Kentucky.

Gencel, İ. E. (2006). *Öğrenme stilleri, deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitim, tutum ve sosyal bilgiler program hedeflerine erişi düzeyi.* Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Gencel, İ. E. (2007). Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramına dayalı öğrenme stilleri envanteri-III'ü Türkçeye uyarlama çalışması, *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 9, Sayı: 2.* 120-139.

Heinich, R., Molenda, M., Russel, J. D. & Smaldino, S. E. (1996). *Instructional media and technologies for learning*. Fifth Edition, NJ: Printice-Hall.

Hiebert, J. & Carpenter, T. (1992). Learning and teaching with understanding. In D. Grouws (Ed.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 65-97). New York: Macmillan.

Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development.* Englewood Cliffs, N.J.:Prentice-Hall.

Kolb, D. A. (1999). *The Kolb learning style inventory.* Hay Resources Direct.

National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], (2000). *Principles and standards for school mathematics.* Reston, VA: Author.

Özgen, K. & Bindak, R. (2018). Matematiksel İlişkilendirme Öz Yeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi . *Kastamonu Eğitim Dergisi, 26(3),* 913-924 . DOI: 10.24106/kefdergi.413386

Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. (24. Basım). Ankara: Yargı Yayınları.

# Etnomatematikle Öğretimin Öğrencilerin Problem Çözme Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

Kevser Günay
Sakarya Üniversitesi

Mithat Takunyacı
Sakarya Üniversitesi

**Problem Durumu**

Problem çözme becerisi, bireylerde çocukluk döneminden itibaren gelişimine önem verilen becerilerin başında gelmektedir. Küçük yaşlarda aile ve çevreyle kurulan etkileşimle gelişimi başlayan problem çözme becerisinin matematik dersleri aracılığıyla hayatı kaliteli hale getirecek düzeye ulaşması güncel ortaokul matematik müfredatının amaçları arasında sayılmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018). Problem çözme, kişinin karşılaştığı zorlayıcı bir durum karşısında ne yapacağını bilmemesi halinde belirli bir amaca yönelik olarak çalışmalar yaptığı bilişsel süreci ifade etmektedir (Schoenfeld, 2013). Problem çözme becerisinin ise bu süreci başarılı şekilde yürüterek uygun sonuca ulaşma becerisini ifade ettiği söylenebilir.

PISA ve TIMSS gibi uluslararası değerlendirme sistemlerinde öğrencilerin matematik dersi aracılığıyla öğrendikleri bilgileri günlük yaşam durumlarında kullanma becerilerinin ölçülmesinin amaçlandığı ifade edilmektedir (MEB, 2020). Bu çerçevede matematiğin bir soyut kavramlar yığını olduğu algısından ziyade günlük yaşamla ilişkilendirilmesinin öneminin gerek öğretim programı gerekse uluslararası değerlendirme sistemleri tarafından vurgulandığı görülmektedir. Problem çözme becerisinin geliştirilmesi için öğrencilere seviyesine uygun günlük yaşam durumlarının verilmesinin gerekliliğinden bahseden Şahin (2004), ardından öğrencilerin probleme ilişkin muhtemel çözümleri ve sonuçları gözden geçirmesi gerektiğini ifade etmektedir. Problem çözme süreci kişinin birden fazla çözüm yolu arasından uygun olanı seçtiği ve uyguladığı aşamaların birleşimi olarak ifade edilmektedir (Phillips, Pazienza ve Ferrin, 1984). Benzer şekilde problem çözme sürecinin problemi anlama, plan hazırlama, planı uygulama ve değerlendirme şeklinde dört basamağından bahseden Polya (1957), problem çözmeyi bu basamakların takip edildiği bir süreç olarak ifade etmektedir. Bu doğrultuda problem çözme becerisinin bu basamakların tümünün başarı ile yürütülmesine bağlı olduğu söylenebilir.

Öte yandan geçmiş yüzyıllarda matematiğin birçok farklı toplumun bazı ortak faaliyetlere katkısı ile geliştiği düşünüldüğünde (Bishop, 1988), matematik dersinin toplumlardan ve onların yaşantı ve kültürlerinden ayrı düşünülmemesi gerektiği söylenebilir. Özellikle son yıllarda gerçekçi matematik eğitimi, okul dışı öğrenme, probleme dayalı öğretim gibi çeşitli öğretim yaklaşımları ile günlük yaşam problem durumlarının matematik öğretiminde kullanılmasının önemine vurgu yapıldığı görülmektedir (Bingölbali, Arslan ve Zembat, 2016). Öte yandan bu faaliyetlerin kültürel çerçevede özelleştiği ve kültürel öğelerle öğretiminin problem çözme becerisi üzerindeki potansiyel etkilerinin araştırıldığı da görülmektedir (Simamora ve Saragih, 2019). Bu doğrultuda toplumsal yaşamın önemli bir parçasını oluşturan kültürel öğelerin matematiksel kavram ve faaliyetler ile ilişkilerinin incelenmesinin önemli olduğu söylenebilmektedir.

Kültürün matematikle ilişkilendirilmesinin önemini vurgulayan etnomatematik yaklaşımı sosyo-kültürel çevre içerisindeki matematiksel düşünce ve faaliyetleri ifade etmektedir (D'Ambrosio, 1985b).1980'li yıllarda ortaya koyulan 'Etnomatematik Programı' ile de öğrencilerin karşılaştıkları günlük yaşam problem durumlarında matematiksel düşünceleri kullanma durumlarının incelenmesi amaçlanmıştır (Rosa, 2000). Bu çerçevede bir yandan matematiğin günlük yaşamdan, günlük yaşamın da kültürel düşünce ve faaliyetlerden ayrı düşünülemeyeceği görülürken diğer yandan bu olguların problem durumları ile yakından ilişkili olduğu ifade edilebilmektedir.

Bu çalışmada etnomatematik uygulamalarının kullanıldığı öğretimin öğrencilerin dönüşüm geometrisi konusundaki problem çözme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda etnomatematikle öğretimin öğrencilerin problem çözme basamaklarındaki becerileri, problem çözme becerileri, günlük yaşam problemleri ve geleneksel problemlerdeki çözüm becerileri üzerindeki etkisinin araştırılması hedeflenmektedir. Araştırmanın hedefleri doğrultusunda öğrencilerin bu becerileri dereceli puanlama yöntemi ile derinlemesine incelenecektir. Çalışmanın hem öğrencilerin etnomatematik uygulamaları ile öğretim süreci sonundaki problem çözme becerilerindeki gelişimlerini derinlemesine inceleyerek ortaya koyması yönüyle hem de ulusal literatürde bu alanda yapılan sınırlı çalışma alanına sunacağı katkı sebebiyle önemli olacağı düşünülmektedir.

**Yöntem**

Bu çalışma nicel araştırma yöntemlerinden deneysel desen ile gerçekleştirilmiştir. Deneysel araştırmalar karşılaştırılabilir işlemlerin uygulandığı ve bilimsel yöntemler içinde en kesin sonuçların elde edilebildiği araştırmalardır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Bu doğrultuda çalışma, ön test- son test kontrol gruplu desende 8. sınıf dönüşüm geometrisi konusunda gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın örneklemini bir devlet ortaokulunda iki sekizinci sınıfta öğrenim görmekte olan 42 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem amaçsal örneklemeden tipik durum örneklemesi ile belirlenmiştir. Tipik durum örneklemesi, araştırmaya yönelik evrende bulunan sıradan durumların bir arada bulunduğu bir grubun seçilmesini ifade etmektedir (Başaran, 2017). Bu doğrultuda örneklemde, ilgili sınıfların önceki sınav notları

doğrultusunda düşük, orta ve yüksek başarı düzeylerine sahip öğrencilerin bulunduğu belirlenmiş, sınıflar deney ve kontrol grubu olarak seçkisiz şekilde atanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrencilerin problem çözme becerilerini değerlendirmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen ‘‘Problem Çözme Testi (PÇT)’’ kullanılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda son hali 5 problemden oluşan testte Polya’nın problem çözme basamaklarındaki öğrenci becerilerini ölçmek amacıyla her probleme problemi anlama, plan hazırlama, planı uygulama ve değerlendirme basamaklarını temsil edecek 4 alt soru eklenmiştir. Deney ve kontrol gruplarında gerçekleştirilen öğretimler, dönüşüm geometrisi konusunda ortaokul matematik öğretim programında konuya yer veriliş şekli temel alınarak 10 saat süresinde gerçekleştirilmiştir. Öğretim sürecinde deney grubunda araştırmacılar tarafından geliştirilen 6 etkinlik ve önceki araştırmalardan ulaşılan 2 etkinlik olmak üzere toplam 8 etnomatematik etkinlik kullanılmış, kontrol grubunda ise süregelen metotla öğretime devam edilmiştir. Uygulama öncesinde PÇT uygulanarak grupların ön bilgileri ölçülmüş, öğretimler sonrasında aynı test son test olarak uygulanmıştır. Testteki cevapların puanlanmasında Baki (2006) tarafından geliştirilen ‘‘Problem Çözme Becerisi Puanlama Anahtarı’’ kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)20 programı kullanılmıştır.

PÇT’nin geliştirilmesi ve testten elde edilen verilen incelenmesi süreçlerinde alan uzmanlarından görüş alınarak araştırmanın güvenirliği sağlanmıştır.

Nicel araştırmalarda geçerlik iç geçerlik ve dış geçerlik olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. İç geçerlik, bağımlı değişkendeki değişimin bağımsız değişkenden kaynaklandığını açıklamayı, dış geçerlik ise örneklemdeki değişimin evrene genellenebilirliğini ifade etmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008). Çalışmanın iç geçerliğinin sağlanmasında grupların konuya ilişkin ön bilgilerinin karşılaştırılabilmesi için hem sınıfların matematik öğretmeninden bilgi alınmış, hem de uygulanan PÇT aracılığıyla sınıfların konuya ilişkin ön bilgileri analiz edilmiştir. Ayrıca öğrenme süreçlerinin olumsuz etkilenmemesi için uygulamalar alışılageldiği şekilde sınıf matematik öğretmeni tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın dış geçerliği için deney ve kontrol grupları seçkisiz olarak atanmış, sonuçların genellenebilirliğini artırmak için her iki sınıfta da düşük, orta ve yüksek başarı düzeyine sahip öğrencilerin bir arada bulunması sağlanmıştır. Ayrıca her iki sınıfa da deneysel bir durum içerisinde bulunduklarına ilişkin bilgi verilmemiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma sonunda deney ve kontrol gruplarının problem çözme basamaklarından problemi anlama, plan hazırlama ve planı uygulama basamaklarından aldıkları son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Öğrencilere tanıdık oldukları problem durumlarının verilmesinin öğrencilerin problemi anlamalarını kolaylaştırdığı ve bu basamaktaki becerilerini geliştirdiği, dolayısıyla plan hazırlama ve planı uygulama basamaklarındaki becerilerini de pozitif yönde etkilediği görülmektedir. Testin değerlendirme basamağında ise deney veya kontrol gruplarının puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Bu durumun okullarda sıklıkla problemlerin çözümünde sonuca ulaştıktan sonra değerlendirme aşamasına yer verilmemesi dolayısıyla öğrencilerin geriye dönük değerlendirme yapmaya ilişkin bilgi ve becerilerinin eksikliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

PÇT’den alınan problem çözme becerisi puanına bakıldığında deney grubunun problem çözme becerisi puan ortalamasının kontrol grubunun puan ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda etnomatematik uygulamalarının kullanıldığı öğretimin öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmede anlamlı bir etkisinin olduğu görülmektedir.

Testte yer alan günlük yaşam problemlerinden alınan puan ortalamaları incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin bu problemlerdeki çözüm becerilerinin geliştiği görülmektedir. Benzer şekilde testteki geleneksel problemlerden alınan problem çözme becerisi puan ortalamalarında da deney grubu lehine anlamlı bir artış olduğu görülmektedir.

Çalışma sonunda etnomatematik uygulamalarının öğrencilerin dönüşüm geometrisi konusundaki problem çözme becerilerini geliştirdiği görülmektedir. Buradan yola çıkarak etnomatematik uygulamalarının problem çözme becerisini geliştirme konusundaki potansiyel etkisi ortaya konulmakta, farklı konularda da bu becerinin benzer yöntemle geliştirilebileceği araştırmanın geleceğe yönelik olası sonuçları arasında sayılabilmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Etnomatematik, problem çözme becerisi, problem çözme basamakları

**Kaynakça**

Baki, A. (2006). *Kuramdan Uygulamaya Matematik Eğitimi*. Derya Kitabevi.

Başaran, Y. K. (2019). Sosyal Bilimlerde Örnekleme Kuramı. *The Journal of Academic Social Science*, *47*(47), 480-495.

Bingölbali, E. , Arslan, S. ve Zembat, İ. Ö. (2016). *Matematik Eğitiminde Teoriler*. Ankara: Pegem Akademi.

Bishop, A. J. (1988). Mathematics education in its cultural context. *Educational Studies in Mathematics,* 19, 179-191.

Büyüköztürk, Ş. , Kılıç Çakmak, E. , Akgün, Ö. E. , Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

D'Ambrosio, U. (1985). Ethnomathematics and its place in the history and pedagogy of mathematics. For the learning of Mathematics, 5(1), 44-48.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar).

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2020). PISA-Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı. Erişim adresi: https://pisa.meb.gov.tr/www/pisa-nedir/icerik/4.

Phillips, S. D. , Pazienza, N. J. ve Ferrin, H. H. (1984). Decision-making styles and problem-solving appraisal. *Journal of Counseling Psychology, 31*(4), 497–502.

Polya, G. ve Conway, J. H. (1957). *How to solve it: A new aspect of mathematical method* (Vol. 2). Princeton, NJ: Princeton university press.

Rosa, M. (2000). *From reality to mathematical modeling: A proposal for using ethnomathematical knowledge*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). College of Education. California State University.

Schoenfeld, A. H. (2013). Reflections on problem solving theory and practice. *The Mathematics Enthusiast*, 10(1), 9-34.

Şahin, Ç. (2004). Problem çözme becerisinin temel felsefesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (10). 160-171.

# 6. Sınıf Cebir Öğretiminde Dönüştürülebilir Materyaller ve Yaratıcı Drama Kullanılmasının Matematiksel Tutuma ve Çevresel Farkındalığa Etkisinin İncelenmesi

Feyza Atmaca
Akdeniz Üniversitesi

Gözdegül Arık Karamık
Akdeniz Üniversitesi

**Problem Durumu**

Matematiğin öğrencilere zor gelmesinin sebeplerinden biri soyut kavramların öğrenciler tarafından zor öğrenilmesidir ve geleneksel öğretmen merkezli öğretim modeli terk edilemediğinde, yeni yaklaşımların öğretmen ve öğrenciler tarafından benimsenmesi zaman aldığında öğretiminde karşılaşılan zorlukların çözüme ulaşması gecikmektedir (Yenilmez ve Avcu, 2009). Öğrenci öncelikle kendine güvenmeli, yapabileceğine inanmalı ve bu konuda yüreklendirilmelidir (Özsoy ve Yüksel, 2007). Bu doğrultuda öğrencinin kendine güveneceği, kaygısız, eğlenceli, öğrenciyi aktifleştiren bir öğrenme ortamı sağlanması önem arz etmektedir. Bu amaçla, yeni yöntem ve teknikler denenmekte ve geliştirilmesi amaçlanmakta olup yaratıcı drama da bu yöntemlerden birisidir (Koçlar, 2019). Duatepe ve Akkuş (2006), yaratıcı drama temelli matematik öğretiminin, öğrenciyi aktifleştireceği, matematiği anlayarak ve eski bilgileri ile ilişkilendirerek öğrenilmesini sağlayacağını ifade etmişlerdir.

Matematiğin öğrenilmesinde birçok farklı disiplinden yararlanılabileceği gibi bu disiplinler için matematik birer araç olarak da konumlandırılabilir. Örneğin; tarih öğretiminde kronolojiyi, coğrafya öğretiminde ölçeklendirmeyi, resim derslerinde orantılanmayı anlamlandırmada matematik bir araç olarak kullanılabilir. Bu alanları matematik ile anlamlandırmak aynı zamanda matematiğin günlük hayatta kullanım yerlerinin görülmesi içinde önem arz edebilmektedir. Bu alanlardan biri de çevre eğitimidir.

Yaşamın ekolojik değerler üzerine konumlandırılması ve yaşam biçimlerinin düzenlenebilmesi bireylerin konuya ilişkin duyarlılık ve farkındalıklarının olması ile mümkün olup bireye bu duyarlılık ve farkındalığın kazandırılabilmenin, insanların çevre sorunlarına karşı davranışlarını, tutumlarını ve düşünce yapılarını değiştirmenin en etkili yolu çevre eğitimi verilmesidir (Keleş, 2007). Alınan çevre eğitiminin kalıcı olabilmesi için bireylerde çevre bilincinin ve kültürünün oluşması gereklidir (Atasoy, 2005). İlköğretim yılları aynı zamanda bireylerin üzerinde kişilik özelliklerinin oluşması için de önemlidir. Bu yıllarda çocukların çevre eğitimi, sürdürülebilir yaşama yönelik farkındalık ve geri dönüşüm bilinci aktarılması sağlanırsa bu bilinci küçük yaşta kazanan bireyler hayatlarının geri kalanında çevreye saygı duyan ve korumak için uğraşan kişiler olmaya devam edeceklerdir (Atasoy, 2005). Çevre bilinci oluşturmanın bir başka yolu geri dönüşüm farkındalığı ile ilişkilidir (Çimen ve Yılmaz, 2012). Bu nedenle geri dönüşüm önemli bir konu olarak ele alınmalı ve geri dönüşüm bilincinin okullarda çocuklara aktarılması gerekmektedir. Öğretmenler öğrencilerin çevre okuryazarı, sürdürülebilir bir gelecek için sorumluluk sahibi bireyler olarak yetişmelerinde önemli rol oynarlar. Bu nedenle sürdürülebilirlik kavramı okul öncesinden üniversiteye tüm okul düzeyinde ve sanat, tarih, fen bilgisi, matematik gibi tüm disiplinlerle ilişkilendirilir (Mckeown & Hopksin, 2003). Türkiye'de sürdürebilirlik kavramı genellikle fen eğitiminin bir parçası olarak görülmektedir. Ancak sürdürülebilirlik çok daha kapsamlı ve disiplinler arası bir kavramdır. Bu sebeple sürdürülebilirlik kavramı matematik eğitimiyle de ilişkilendirilmelidir. Son zamanlarda sürdürülebilirlik kavramının matematik eğitimiyle nasıl ilişkilendirilebileceği üzerine çalışmalar (örn., Hamilton & Pfaff, 2014; Renert, 2011; Serow, 2015) artmaktadır.

Çevre bilinci, sürdürülebilirlik ve geri dönüşüm bilincinin oluşması da enerji kaynaklarımızın tasarrufunun önemini farklı bakış açılarıyla gösterilmesinde etkili yöntemlerden birisinin yaratıcı drama olduğu düşünülmektedir. Öğrenci merkezli yöntemlerden biri olan drama yöntemi ile öğrencilerin gelecek için büyük önem taşıyan çevre bilinci, sürdürülebilir kalkınma ve geri dönüşüm konularında matematik yardımı ile farkındalık oluşturmayı sağlayabilir. Bu bağlamlardan hareketle çalışmanın amacı 6. sınıf Cebirsel İfadeler konusunun öğretiminde dönüştürülebilir materyaller ve yaratıcı drama kullanılmasının matematiksel tutuma ve çevresel farkındalığa etkisini incelemektir. Bu çalışmanın temel araştırma problemi ise "6. sınıf cebir öğretiminde dönüştürülebilen materyaller kullanılarak uygulanan yaratıcı drama etkinliklerinin matematiksel tutum ve çevresel farkındalık üzerinde bir etkisi var mıdır?"

**Yöntem**

Çalışmada, karma araştırma yöntemlerinden "açımlayıcı sıralı desen" kullanılmıştır. Tek bir çalışmada iki desenin tercih edildiği (Creswell ve Plano Clark, 2011) bu desende amaç, nitel ve nicel desenlerin avantajlarını kullanarak bir olgunun daha detaylı ve kapsamlı anlaşılmasını sağlamaktır (Mills ve Gay, 2016). Kolay ulaşılabilir örneklem ile belirlenmiş olan çalışma grubunu, Antalya ilindeki bir devlet okulunun 6. sınıfında öğrenim gören 20 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada, dönüştürülebilir materyaller ve yaratıcı drama uygulamalarının öğrencilerin matematiksel tutumlarına ve çevresel farkındalıklarını olan etkisini belirlemek amacı ile nicel veriler Önal (2013) tarafından geliştirilen "Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği" ve Çetin ve Yalçınkaya (2018) tarafından geliştirilen "Çevresel Farkındalık Ölçeği" yardımı ile toplanmıştır. Önal'ın

(2013) “Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği” için iç tutarlılık katsayısı (Cronbach’s alpha katsayısı) .90; Çetin ve Yalçınkaya’ın (2018) “Çevresel Farkındalık Ölçeği” ne ait Cronbach’s Alpha iç tutarlık katsayısı ise .792 bulunmuştur. Nitel veriler ise her uygulama sonunda çalışma grubuna yöneltilen yapılandırılmış görüşme soruları ile toplanmıştır.

6. sınıf öğrencilerine sürdürülebilir bir gelecek hazırlama hedefine yönelik yaratıcı ders planları araştırmacılar tarafından tasarlanmış olup her biri yaklaşık 80 dakika (iki ders saati) toplam sekiz ders planından oluşmaktadır. Uygulama sonucunda elde edilen nicel verilerin analizi SPSS 22 paket programı kullanılarak test edilmiştir. Uygulama öncesi ve sonrası uygulanan matematiksel tutum ve çevresel farkındalık ölçeklerinden elde edilen veriler Paired Samples t- testi kullanılarak değerlendirilmiştir. Nitel verilerin analizi de ise içerik analizine gidilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

“Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği” nden elde edilen verilerin Paired Samples t-testi sonuçlarına göre, öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Yine aynı şekilde “Çevresel Farkındalık Ölçeği” nden elde edilen verilerin Paired Samples t-testi sonuçlarına göre, öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Ayrıca her uygulama sonunda öğrencilerden toplanan görüşme formlarının analizi sonucunda ise verilen cevapların “cebirsel ifadeler”, “çevre” kategorilerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Bu da elde edilen nitel verilerin nicel verileri açıklayıcısı olduğunu göstermektedir. Nitel verilerin analizi devam etmektedir.

Çalışmanın bulgularından hareketle, dönüştürülebilir materyaller kullanılarak yaratıcı drama yöntemi ile yapılan cebir öğretiminin öğrencilerin matematik tutumlarına ve çevresel farkındalıklarına olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir.

Curtis vd. (2013) tarafından yapılan çalışmada; yaratıcı drama temelli faaliyetlerin, bireyin çevre bilgisinde ve eylemlerinin sonuçları hakkındaki anlayışında gelişmeye yol açtığı niceliksel ve niteliksel kanıtlar sağladığı ortaya konmuştur ki bu çalışmanın bulguları ile bulgular örtüşmektedir. Aydın ve Aykaç’ın (2018) araştırmasına göre yaratıcı drama yöntemi ile verilen eğitimin okul öncesi öğrencilerinin çevreye ilişkin bilgi ve farkındalık düzeylerini anlamlı derecede arttırdığı sonucuna ulaşılmış ve öğrencilerle gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinden betimsel analiz ile elde edilen veriler de bu sonucu destekler nitelikte olmuştur.

Başka bir araştırmada (Uyanık, 2016) ise çevre eğitimi dersi alan ve almayan öğretmen adaylarını çevre sorunları bilgisi başarı testi puanları arasında, çevre eğitimi dersi alan öğretmen adaylarının lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiş ve çevre eğitimi dersi alan öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir ki bu da çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde çevre eğitiminde yaratıcı drama yönteminin kullandığı çalışmaların daha çok öğretmen adayları ile yürütüldüğü görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler**: Cebir öğretimi, yaratıcı drama, dönüştürülebilir materyal, matematiksel tutum, çevresel farkındalık

**Kaynakça**

Atasoy, E. (2005). *Çevre Içi Eğitim: İlköğretim Öğrencilerinin Çevresel Tutum ve Çevre Bilgisi Üzerine Bir Çalişma* (Doctoral dissertation, Bursa Uludag University (Turkey)).

AYDIN, Ö., & Aykaç, N. (2016). Yaratıcı drama yöntemi ile verilen eğitimin okul öncesi öğrencilerinin çevre farkındalığına etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, *11*(1), 1-16.

Creswell, J. W., ve Plano Clark, V. L. (2011). Designing and conducting mixed methods research (2. Baskı). London: Sage Publications Ltd.

ÇETİN, O., & YALÇINKAYA, E. (2018). Çevresel farkındalığına ilişkin bir ölçek geliştirme çalışması. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, *4*(1), 14-26.

Çimen, O., & YILMAZ, M. (2012). İlköğretim öğrencilerinin geri dönüşümle ilgili bilgileri ve geri dönüşüm davranışları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *25*(1), 63-74.

Curtis, DJ, Howden, M., Curtis, F., McColm, I., Scrine, J., Blomfield, T., ... & Ryan, T. (2013). Drama ve çevre: Çocukları ve gençleri çevre eğitimine dahil etmek için güçlerini birleştirmek. *Avustralya Çevre Eğitimi Dergisi* , *29* (2), 182-201.

Duatepe, Asuman, Akkuş, Oylum (2006, Yaz). Yaratıcı dramanın matematik eğitiminde kullanılması: Kümeler alt öğrenme alanında bir uygulama. Yaratıcı Drama Dergisi, 1.

Hamilton, J., & Pfaff, T. J. (2014). Sustainability education: The what and how for mathematics. *Primus*, *24*(1), 61-80.

Jianguo, M. (2004). Teaching environmental awareness in mathematics. *Chinese Education & Society*, *37*(4), 53-56.

Keleş, Ö. (2007). Sürdürülebilir yaşama yönelik çevre eğitimi aracı olarak ekolojik ayak izinin uygulanması ve değerlendirilmesi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi.

Koçlar, N. (2019). Yaratıcı drama yöntemiyle cebirsel ifadelerin öğretimi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya

McKeown, R., & Hopkins, C. (2003). EE ≠ ESD: Diffusing the worry. Environmental Education Research, 9(1), 117-28. doi: 10.1080/1350462032000034395

Mills, G. E. ve Gay, L. R. (2016). Educational research: competencies for analysis and applications. (11. Baskı) USA: Pearson Education.

Nezih, Ö. NAL (2013). Ortaokul öğrencilerinin matematik tutumlarına yönelik strateji geliştirme çalışması. *İlköğretim Çevrimiçi , 12* (4), 938-948.

Özsoy, N., & Yüksel, S. (2007). Matematik öğretiminde drama. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (21).

Renert, M. (2011). Mathematics for life: Sustainable mathematics education. *For the Learning of Mathematics, 31*(1), 20-26.

Serow, P. (2015). Education for Sustainability in Primary Mathematics Education. In: TaylorN., Quinn F., Eames C. (eds) Education for Sustainability in Primary Schools. Sense Publishers, Rotterdam.

UYANIK, G. (2016). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına ilişkin bilgi düzeylerinin ve tutumlarının incelenmesi. *Online Science Education Journal, 1*(1), 30-41.

Yenilmez, K., & Avcu, T. (2009). Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Cebir Öğrenme Alanındaki Başarı Düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(2), 37–45.

# Okulöncesi Eğitimi 60-72 Aylık Çocukların ve İlkokul 1. Sınıfa Devam Eden Öğrencilerin Sayı Hissi Becerilerinin İncelenmesi

Aydan Izatullayeva
Anadolu Üniversitesi

Dilek Tanışlı
Anadolu Üniversitesi

**Problem Durumu**

Anaokul ve ilkokulun erken dönemlerinde çocukların matematik yapmak için daha çok küçük olduklarını hep duyarız. Ancak küçük yaşlardan itibaren çocukların zihninin de matematik için hazır olduğunu söyleyebiliriz. Sağlam matematiksel düşünmenin temelini sayıların doğru şekilde anlamlandırılması oluşturmaktadır. Saymaya yüklenen anlam, tüm diğer sayı kavramlarının gelişiminin temelini oluşturan temel kavramsal fikirdir (Van de Walle vd., 2019). Bu yüzden küçük yaşlardan itibaren sayı hissi becerilerinin gelişmesine özen gösterilmelidir. Sayı hissi, sayı ile ilgili tüm kavramlara hakim olma ve sayı ilişkilerini anlamlandırma becerisidir (Olkun ve Toluk Uçar, 2007). Çocukların saymaya yönelik bir anlayışı kazanmaları için, farklı farklı sayma deneyimleri yaşayarak ve etkinlikler üzerinde çalışarak bu fikri oluşturmaları gerekmektedir.

Küçük çocukların sayıyı anlaması (Jennifer&Susan, 2006), sayı hissinin incelenmesi (Wuvb., 2015), nesneleri niceliksel ve niteliksel özelliklere göre gruplandırması (Cheeseman, vd., 2020; Cartwright, 2020; Alsina, vd., 2022) hakkında birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar incelendiğinde daha çok belli bir alanda özelleştirilip alt başlıklar altında değerlendirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Jordan, Kaplan, vb. (2006) göre sayı hissi sayma, sayıları bilme, sayıları dönüştürme, tahmini ölçme ve sayılar örüntüsü alt bileşenlerinden oluşmaktadır. Bu çalışmada sayı hissi bu kavramsal çerceveye dayanarak incelenmiştir.

Peki öğretmenler çocukların matematikte hangi düzeyde olduklarını, problem çözerken ne düşündüklerini, hangi stratejileri kullandıklarını, kavramları nasıl oluşturduklarını biliyorlar mı? Öğrencilerin ne düşündüklerini ve kavramları nasıl anlamlandırdıklarını bilen öğretmen bu çocukların matematiksel becerilerinin gelişmesine daha çok katkı sağlayabilir.

Matematiksel problemlere çözüm üretmeye çalışan küçük çocuklar farklı stratejiler kullanabildikleri gibi, bu süreçte ister somut, ister sözel, isterse görsel olarak çözüm üretebilmektedirler. Peki öğretmenler çocukların hangi düzeyde olduklarını, problem çözerken ne düşündüklerini, hangi stratejileri kullandıklarını, kavramları nasıl oluşturduklarını biliyorlar mı? Bu stratejileri oluştururken ne düşündüklerini ve zihinlerinde neleri görselleştirdiklerini öğrenmek için en uygun yöntem öğrencilerin görsel çizimlerini incelemektir. Çocuklara problem çözmek için somut nesneler verilip, sorular sorarak da ne düşündükleri incelenebilir. Ancak somut nesneler olmadığında çocuk problemde olan nicelikleri zihninde oluşturabilmekte ve çözüm bulmaya çalışabilmektedir. Bu da daha üst düzey beceri gerektirdiği ve doğrudan çocukların zihninde olanları aktardığı için bu çalışmada küçük çocukların problem çözümlerinde temsil kullanımlarına özellikle de resimlerinin analizine yer verilmiştir.

Bu araştırmanın kapsamı doğrultusunda yapılan alanyazın incelemesi sonucunda yapılan çalışmaların genellikle ortaokul öğrencilerine yönelik olması ve küçük çocukların sayı hissi becerilerinin ve kullandıkları stratejilerinin incelenmesi konusuna yeterli dikkat verilmemesi görülmüştür. Bu yüzden bu çalışmada okulöncesi eğitimi 60-72 aylık çocukların ve ilkokul 1. sınıfa devam eden öğrencilerin sayı hissi becerilerinin ve hikaye problemini çözerken yaptıkları çizimlerinin incelenmesi amaclanmıştır.

Küçük çocuklar temel sayı kavramlarını ad koymadan da, kendi dilinde ifade ederek tanımlayabilmektedir. Örneğin, çarpma işlemini gruplama yaparak gerçekleştirebilmekteler ancak bu konuda zorlanmaktadırlar. Peki çocuklar için çarpma durumunu toplamadan daha zor yapan şey nedir? Çeşitli araştırmacılar toplama (çıkarma) durumları ile çarpma (bölme) durumları arasındaki matematiksel farkları analiz etmişlerdir. Çarpma yaparken çocukların birimler arası geçiş yapması yani birer saymadan fazla birimli saymaya geçmeleri gerektiği üzerinde durmuşlar (Davydov, 1992; Clark ve Kamii, 1996; Boulet, 1998). Bu noktada da çocuklara birer saymanın uygun olmadığı durumların sunulması gerektiği sonucuna varmışlardır. Gruplama yaparken çocuklar toplamsal ve çarpımsal olarak iki farklı şekilde düşünebiliyorlar. Bilinçsiz düşünen çocuk tüm nesneleri sayar ve grupların eşit olduğunu düşünmez bile. Toplamsal düşünen çocuk her gruptaki nesnelerin sayısını bilir fakat kaç tane grup olduğunu belirtemez. Çarpımsal düşünen çocuk her grupta olan nesne sayısını belirttiği gibi var olan grup sayısını da belirtebilir.

Bu araştırmanın genel amacı Okulöncesi eğitimi 60-72 aylık çocukların ve ilkokul 1. Sınıfa devam eden öğrencilerin sözel (hikaye) problemlerini çözme süreçlerindeki sayı hissi becerilerinin incelenmesidir. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okulöncesi eğitimi 60-72 aylık çocukların ve İlkokul 1. Sınıfa devam eden öğrencilerin sözel (hikaye) problemlerini çözme süreçlerindeki sayı hissi becerileri nasıldır?
2. Okulöncesi eğitimi 60-72 aylık çocukların ve İlkokul 1. Sınıfa devam eden öğrencilerin problem çözme sürecinde kullandığı temsiller nasıldır?

**Yöntem**

*Araştırma Modeli:* Okulöncesi eğitimi 60-72 aylık çocukların ve ilkokul 1. Sınıfa devam eden öğrencilerin sayı hissi becerilerinin incelenmesini amaçlayan bu çalışmada verilerin toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanmasında temel nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir.

*Katılımcılar:* Araştırmada yer alan katılımcılar Türkiye'de Eskişehir şehrinde 60-72 aylık okulöncesi eğitim alan 4 çocuk ve 6-7 yaşında ilkokul 1. Sınıfa devam eden 4 öğrenci olacak şekilde 8 kişiden oluşmaktadır. Bu çalışmada çocuklarla görüşmeler yapan araştırmacı ilkokul öğrencilerinin öğretmeniydi. İlk Katılımcılar seçiminde amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

*Araştırma Ortamı:* Görüşmeler sınıf ortamında Anadolu Üniversitesi Türk Dünyası Bilim, Kültür ve Sanat Merkezi içerisinde yerleşen Çocukların Matematik Atölyesinde yapılmıştır.

*Verilerin Toplanması:* Araştırma için gerekli olan veriler öğrencilerle yapılan görüşmeler, video kayıtları, öğrencilerin çizim yaprakları ile toplanmıştır. Birinci hikaye problemi tüm öğrencilere aynı anda sunulmuştur. Ardından bireysel görüşmeler yapılmıştır ve öğrencilerin çizimleri hakkında açıklama yapmaları istenmiştir. İkinci problem ise tamamen bireysel olarak sorulmuştur. Her çocukla toplam 20 dakikalık görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada çocuklarla yapılan tüm görüşmelerin video kayıtları alınmıştır. Video kayıtları görüşme sırasında araştırmacının gözünden kaçan noktaları ortaya çıkarma açısında güvenirlik sağlar ve veri analizi sürecinde kayıtları tekrar izleyerek veri elde etmek için yardımcı olur.

*Ölçme Aracı:* Ölçme aracının hazırlanması için literatur taraması yapıldı, sonra öğrencilerin öğretim programlarında kazanımları incelendi, öğrenciler gözlemlendi, sorular listesi hazırlandı ve çocukların düzeyine göre düzenlendi, uzmanla görüşüldü, bazı sorular elendi ve düzenlemeler yapılarak listenin son hali oluşturuldu.

*Verilerin Analizi:* Yarı yapılandırılmış görüşme sırasında elde edilen veriler kodlanmıştır ve ortak temalar belirlenmiştir. Ardından elde edilen temalar doğrultusunda analiz edilmiştir ve sonuçlar raporlanmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

İlkokul birinci sınıf ve anaokulu son sınıf öğrencilerine ikişer problem sunuldu ve bu sorular bağlamında veriler analiz edildi. Birimci soru bağlamında çocukların gruplama yaparken kullandıkları stratejiler incelendi. Yapılan görüşmeler ve çocukların çizdiği resimlerin analizi toplamsal ve çarpımsal olacak şekilde iki farklı düşünme kategorisinin tanımlanabileceğini ortaya çıkardı. Bazı öğrenciler görsel temsil kullanarak problemi çözerken, bazıları somut temsil kullanarak çözüm üretebildi. Anaokulu öğrencilerinden ikisi çarpımsal, biri toplamsal düşünürken, biri soruyu hiç çözemedi ve bilinçsiz düşündü. Çocuklar çizümlerinde resim ve imgeler kullandı. İlkokul öğrencilerinden ikisi toplamsal, ikisi çarpımsal düşünme sergiledi. Çarpımsal düşünenler çizimlerinde imge ve semboller, toplamsal düşünenler resim ve imgeler kullandı. Anaokulu öğrencileri nesneleri sadece iki gruba ayırırken, ilkokul öğrencileri üç grupa da ayırdı.

İkinci problem bağlamında anaokulu son sınıf ve ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sayı hissinin alt bilseşenleri olan koordinal değer, karşılaştırma, eşitlik kavramı, teklik/çiftlik kavramı ve bölme incelenmiştir. Çocukların konuşmaları sırasında kullandıkları sayma stratejileri incelendiğinde dört ve üzeri olan nesne sayılarını kordinal olarak, iki ve üç tane nesne sayısını saymadan direk belirleyebilmişlerdir. Bu çalışmanın bulguları anaokul ve ilkokulun erken dönemlerinde çocuklarının düşündüğümüzden daha ireli düzey düşünebildiklerini, daha üst düzey kavramları ad koymadan oluşturabildiklerini göstermektedir.

Eşitlik kavramını tanımlarken "ikiside aynı", "burada da dört var, burada da dört var", "eşit, çünkü bir tane koyunca aşağıya iner" gibi ifadeler kullanmışlar. Tek ve çift sayıları "bir tane daha gerekli", "iki tane olması gerek", "yeşilden bir fazla var", "kırmızı hiç fazla değil", "bir tane eşit olmadı" ifadeleriyle tanımlamışlar. Çocuklar için fazla olanı belirlemek az olanı belirlemekten daha kolay olduğu görülmüştür. Fazla olanı azaltarak eşitliği sağlamaya çalışmışlar.

İkiye bölme işlemini yaparken öğrenciler üç farklı strateji kullanmıştır: ardışık çıkarma - aynı anda bire bir paylaştırma; paylaştırma - bir sana, bir sana şeklinde paylaştırma; gruplama - birine sabit sayıda paylaştırıp ikincisini eşitleme, direk ikiye bölme. Dört öğrenci (iki ilkokul, iki anaokul) ardışık çıkarma, iki anaokul öğrencisi paylaştırma, ve iki ilkokul öğrencisi gruplama yaparam bölme işlemini gerçekleştirmişler.

Eşit gruplar oluşturmak ve adlandırmak öğrenciler için çeşitli şekilde keşfedilebilecek ve keşfedilmesi gereken önemli bir deneyimdir. Bunun avantajlarından biri bir sayının birden fazla şekilde bölünebileceğinin farkına varmasına yol açabilir.

**Anahtar Kelimeler**: Erken cebir, sayı hissi, küçük çocuklar, toplamsal düşünme, çarpımsal düşünme

**Kaynakça**

Alsina, A., & Salgado, M. (2022). Understanding early mathematical modelling: First steps in the process of translation between real-world contexts and mathematics. *International Journal of Science and Mathematics Education*, *20*(8), 1719-1742.

Boulet, G. (1998). On the essence of multiplication. For the Learning of Mathematics, 18(3) 12-19.

Cartwright, K. (2020). Analyzing students' communication and representation of mathematical fluency during group tasks. *The Journal of Mathematical Behavior*, *60*, 100821

Cheeseman, J., Downton, A., Roche, A., & Ferguson, S. (2020). Investigating young students' multiplicative thinking: The 12 little ducks problem. *The Journal of Mathematical Behavior*, *60*, 100817.

Clark, F. B., & Kamii, C. (1996). Identification of multiplicative thinking in children in grades 1–5. *Journal for Research in Mathematics Education*, *27*(1), 41-51.

Davydov, V. V. (1992). The psychological analysis of multiplication procedures. Focus on Learning Problems in Mathematics, 14(1), 3- 67.

Jordan, N. C., Kaplan, D., Nabors Oláh, L., & Locuniak, M. N. (2006). Number sense growth in kindergarten: A longitudinal investigation of children at risk for mathematics difficulties. *Child development*, *77*(1), 153-175

J. Van De Walle vb. (2019). *İlkokul ve ortaokul matematiği: gelişimsel yaklaşımla öğretim.* (S. Durmuş, Çeviri Ed.). Ankara: Nobel Akademik. s.14,128.

Olkun, S. ve Toluk-Uçar, Z. (2007). İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi. Ankara: Maya Akademi.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı.* Ankara.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar).* Ankara.

Thom, J. S., & Pirie, S. E. (2006). Looking at the complexity of two young children's understanding of number. *The Journal of Mathematical Behavior*, *25*(3), 185-195.

Wu, Q., Lei, P. W., DiPerna, J. C., Morgan, P. L., & Reid, E. E. (2015). Identifying differences in early mathematical skills among children in Head Start. *International Journal of Science and Mathematics Education*, *13*, 1403-1423.

# Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Belirli Bir Tabana Dikme Oluşturma Stratejileri: Paralelkenarın Alanı Bağlamında Yeşim'in Durumu

Zulal Şahin
Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi

Ayhan Kürsat Erbaş
Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Arzu Aydoğan Yenmez
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

**Problem Durumu**

Alan, iki boyutlu kapalı bölge içine alınmış bir yüzeye karşılık gelen bir niceliktir (Thompson, 2011). Alan ölçme, pek çok ülkenin öğretim programında, ilkokuldan başlayarak okul matematiğine geometri ve/veya ölçme alt alanına dahil edilmiş önemli bir konudur (ör., Department for Education [DfE], 2021; Milli eğitim Bakanlığı [MEB], 2018; National Council of Teachers of Mathematics, 2000; National Governors Association Center for Best Practices & Council of Chief State School Officers, 2010). Örneğin Türkiye'de, çocuklar ilkokul üçüncü sınıfta, farklı büyüklükteki benzer şekillerin içini uygun malzeme—ör., bir miktar [dikdörtgensel] alan—ile kaplayarak alanı hissetme ve alan büyüklüğünü böylesi standart olmayan kaplama birimleriyle tahmin etme amacıyla alan konusu ile tanıştırılır. Dördüncü sınıfta ise, alan ölçüsünün bu alanı kaplayan birim karelerden oluştuğunu fark etmesi, kare ve dikdörtgenin alan ölçüsünü toplama ve çarpma ile ilişkilendirmesi hedeflenir. Beşinci sınıfta, dikdörtgensel bir bölgenin alanı standart birim karelerle—ör., santimetrekare ve metrekare—hesaplanmaya başlanmıştır. Altıncı sınıfta ise, öğrencilerden tüm bu deneyimlerini paralelkenar ve üçgen alanına uyarlayarak alan bağıntıları geliştirmesi ve bu bağıntıları kullanarak problem çözmesi beklenir. Altıncı sınıf, aynı zamanda, matematiksel düşünmede önemli bir araç olan ve "yeri geldiğinde diğer öğrenme alanlarında bulunan kazanımlarla ilişkilendirilme[sine]…" vurgu yapılan cebir öğrenme alanı ile ilk kez formal olarak tanışıldığı dönemdir (MEB, 2018, p. 14). Alan bağıntıları (ör., dikdörtgen alanı için "*Alan = Taban ´ Yükseklik*") cebir ile ilişkilendirilme potansiyeli yüksek bir konu olduğundan, öğretmenlerin ders tasarımında, ders ve test kitaplarının içeriğinde de yaygın olarak kullanılır.

Geleneksel öğretim yaklaşımlarında, alan ölçme bağıntılarının neden ve nasıl çalıştığı, geometrik şekillerin basit ve tipik örnekleri üzerinde öğrencilere açıklanır ve alan bağıntılarının uygulanmasının daha pratik olduğu vurgulanır (Huang & Witz, 2011). Örneğin, paralelkenarın alan bağıntısının neden taban ve ilgili yüksekliğin çarpımı olduğu, tipik bir paralelkenarın bir kenarından kesilen dik üçgenin diğer kenara taşınmasıyla, tabanı ve yüksekliği orijinal paralelkenarınki ile aynı olan bir dikdörtgen elde edileceğinin gösterilmesi yoluyla, dikdörtgenin alan bağıntısı ile ilişkilendirilerek öğrencilere açıklanır (Hoong vd., 2012; Imai, 2022). Bu yaklaşım paralelkenarın alan ölçüsünün, geometrik dönüşüm sonucunda "*Alan = Taban ´ Yükseklik*" kuralından nasıl genellenebileceğinin anlaşılmasına hizmet ettiğinden kavramsal anlamayı desteklese de (Huang & Witz, 2011), bazı öğrencilerin bu kuralı doğru olarak kabul etmeleri için yeterli olmayabilir (Imai, 2022). Örneğin, paralelkenarın eğimi azaldığında ve tabanı daraldığında onu bir dikdörtgen şeklinde yeniden biçimlendirmek için bu basit geometrik işlemleri uygulamanın mümkün olmayacağı durumlarda (Hoong vd., 2012; Saeki, 1982; akt. Imai, 2022) öğrenciler bu alan kuralının doğruluğundan emin olamayabilir. Bu durumda, her ne kadar, paralelkenar döndürüldüğünde diğer kenar için bu geometrik süreçler uygulanabilir olsa da burada farklı bir taban ve farklı bir yükseklik ortaya çıkacağından, öğrenciler paralelkenar için alan kuralını "*Taban ´ Yükseklik*" olarak genellerken istenen tabana ait yüksekliği ayırt etmede kafa karışıklığına düşebilir.

Belirli bir tabana oluşturulan dikme, paralelkenar alanının nicelleştirilmesinde kritik bir unsurdur (Hoong et al., 2012). İlgili tabana ait yüksekliği anlama paralelkenarların alan kuralında önemli olduğu gibi diğer pek çok alan kuralında da ortak bir gerekliliktir. Bir öğrencinin, birden fazla dik ve birden fazla taban hakkında akıl yürütmeyi gerektiren bir problem durumunda, bir paralelkenar bölgenin alanını hesaplayabilmesi için verilen dikmeler ve verilen tabanlar arasından doğru çiftleri fark etmesi önemlidir. Bunun ötesinde, doğrudan verilmeyen, ilgili tabana ait yükseklikler oluşturabilecek zihinsel süreçlere de sahip olmalıdır.

Bu çalışmaya rehberlik eden araştırma sorusu şu şekildedir: Paralelkenarın alanına dair ilk anlamlarını geliştirmiş öğrencilerin "*Taban ´ Yükseklik*" alan kuralındaki yüksekliğin görsel referansı olan dikme oluşturma stratejileri nedir ve bu stratejilere ilişkin düşünme biçimleri nasıldır?

**Yöntem**

Paralelkenarın belirli bir tabanına dikme oluşturmaya dair öğrenci stratejilerinin sınırlarını derinlemesine anlayabilmek amacıyla, araştırmacıya bir süreci, programı, olayı, aktiviteyi, derinlemesine keşfetmeye imkân veren durum çalışması yaklaşımı kullanılmıştır (Creswell, 2009). Bu çalışmada öğrenci stratejilerinin sınırlarına odaklandığımız için ekstrem bir durum olarak özel yetenekli olarak tanılanmış, bir devlet okulunda altıncı sınıf matematik konularını yüksek başarı ile henüz tamamlamış bir öğrencinin (Yeşim, takma isim) paralelkenarın belirli bir tabanına dikme oluşturma stratejileri ele alınmıştır.

Çalışmanın verileri her biri yaklaşık 15 dakika süren üç klinik görüşmeden elde edilen video kayıtları ve su süreçte Yeşim'in oluşturduğu dikmelerin temsillerini içeren çalışma kağıtlarından oluşmaktadır. Klinik görüşmeler, basit ve tipik bir paralelkenar ile başlanıp, taban genişliği ve eğikliğinin yönü ve miktarı bakımından sistematik olarak değişen paralelkenarların, belirtilen tabanına dikme oluşturma ve bunun sistematik olarak değişen alternatiflerini oluşturma üzerine zihinsel süreçleri ortaya çıkarmak amacıyla şekillendirilmiştir. Bu görüşmeler boyunca Yeşim, matematiksel düşünce ve anlamalarını sözlü olarak yansıtma ve geometrik temsiller oluşturma için cesaretlendirilmiştir.

Verilerin analizinde, Yeşim'in söylem ve eylemlerini içerecek şekilde klinik görüşmelerin transkripsiyonu yapılmıştır. Transkripsiyonlar, video kayıtlarından ve yazılı çalışma kağıtlarından elde edilen Yeşim'in geometrik çizimleriyle harmanlanarak, döngüsel bir şekilde tekrar tekrar incelenmiştir. Yeşim'in paralelkenarın belirli bir tabanına dikme oluşturma stratejileri ve bu stratejilerin birbirinden farklılıklarını ortaya çıkarmak için gömülü tabanlı bir yaklaşım (a grounded-based approach) kullanılmıştır. Nitel veriler, açık kodlama (open coding) ve eksensel kodlama (axial coding) yapılarak analiz edilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Tipik paralelkenar örneğinde, belirtilen tabana dikme oluşturmada Yeşim'in ilk stratejisinin, paralelkenardan hipotenüsü tabana bitişik kenar olan dik üçgen ayıracak dikmeler oluşturmak olduğu gözlenmiştir. Diğer taraftan, dik üçgen ayırma stratejisi ile oluşturulan dikmelere alternatif dikme oluşturmak amacıyla düşünmek zorunda kaldığında, Yeşim'in yeni bir strateji geliştirdiği ortaya çıkmıştır: Tipik bir paralelkenarın her iki tarafından dik üçgenleri ayırdıktan sonra bu dikmeler arasında kalan dikdörtgene ait herhangi bir yüksekliği, paralelkenarın ilgili tabanına dair yüksekliği ile ilişkilendirme. Dik üçgen ayırma stratejisinin mümkün olmadığı, eğikliği artmış bir paralelkenarın belirtilen tabanına dikme oluşturması istendiğinde, Yeşim gerçek yaşamdaki "yerden yükseklik" algısını kullanarak, paralelkenarın tabana paralel diğer kenarını, taban hizasına kadar öteleyerek dikdörtgensel bir bölge içinde yükseklik oluşturma stratejisi kullandığı gözlenmiştir. Yeşim'in kullandığı tüm bu stratejiler, belirtilen taban ile kesişecek şekildeki dikmeleri kapsamakta olup, taban ile kesişmeyecek şekilde dikmeler oluşturmak zorunda kaldığında, Yeşim'in paralelkenarın tabana paralel diğer kenarla kesişecek ve kesişmeyecek şekilde dikmeler oluşturduğu gözlenmiş, bunun ötesinde yeni bir strateji daha geliştirdiği ortaya çıkmıştır: Bahsedilen taban ve bu tabana paralel diğer kenarını içine alacak paralel doğrular arasındaki mesafeye işaret eden dikmeler oluşturmak. Bu sonuçlar, paralelkenarın alan kuralında yüksekliğin görsel referansı olan dikmeye dair sistematik olarak değişen bağlamlarda düşünmenin, öğrencilerin farklı düşünme stratejileri geliştirmesine ve dolayısıyla alan kuralındaki yüksekliğin kavramsal anlaşılmasına —yani, nasıl ve niçin oluşturulduğunu açıklayabilen bir kavrayışa— potansiyel katkısını ortaya koymaktadır.

**Anahtar Kelimeler**: Paralelkenar, alan, alan kuralı, yükseklik, dikme

**Kaynakça**

Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approach*. Sage.

Department for Education [DfE] (2021). National curriculum in England: mathematics programmes of study. Erişim adresi https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-mathematics-programmes-of-study/national-curriculum-in-england-mathematics-programmes-of-study

Hoong, L. Y., Phyllis, J., Ling, L. H., Wei, F. T. Y., Hassan, H. A., & Yih, T. H. (2012). Lesson study on the area of a parallelogram for Year 7 students. *The Australian Mathematics Teacher*, 68 (2), 14-21.

Huang, H., & Witz, K.G. (2011). Developing children's conceptual understanding of area measurement: A curriculum and teaching experiment. *Learning and Instruction*, 21, 1-13.

Imai, Y. (2022). Material basis of learning: From a debate on teaching the area of a parallelogram in 1980s Japan, *Educational Philosophy and Theory*, 54(*9*), 1386-1395.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Matematik (1-8. sınıflar) dersi öğretim programı. MEB.

National Council of Teachers of Mathematics. (2000). Principles and standards for school mathematics. NCTM.

National Governors Association Center for Best Practices & Council of Chief State School Officers [NGA & CCSSO]. (2010). Common core state standards for mathematics. Author. Erişim adresi https://learning.ccsso.org/wp-content/uploads/2022/11/Math_Standards1.pdf

Saeki, Y. (1982). Gakuryoku to Shikô (Academic achievement and thinking). Daiichihôki.

Thompson, P. W. (2011). Quantitative reasoning and mathematical modeling. In L. L. Hatfield, S. Chamberlain & S. Belbase (Eds.), *New perspectives and directions for collaborative research in mathematics education.* WISDOMe Mongraphs (Vol. 1, pp. 33-57). University of Wyoming.

# Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Öz Yeterlik Algısı ile Matematiksel Üstbiliş Farkındalığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Elif Cihan Gülfem Sarpkaya Aktaş
MEB Çukurova Üniversitesi

**Problem Durumu**

Matematik, gerçek yaşamdan, insanın içinde bulunduğu evreni algılama ve zorlu yaşam koşullarıyla mücadele etme çabalarından doğmuştur ve büyük medeniyetlerin gelişmesinde büyük öneme sahiptir. Karmaşık hayatta düşünme becerilerimizi geliştirmemize yardımcı olur, olaylar arasında bağlantılar kurmamıza, mantık yürütmemize, tahminlerde bulunmamıza ve problemleri çözmeye yönelik bir destek sağlar (Umay, 2003). Bu nedenle matematik eğitimi, öğrencilerin matematiksel düşünme becerilerini geliştirmelerine, kavramları anlamalarına, problem çözme yetenekleri güçlendirmelerine ve matematikle ilgili özgüvenlerini artırmalarına odaklanmalıdır (NCTM, 2000).

Matematik öğretimi, öğrencilerin matematiksel becerilerini geliştirmek için önemli bir rol oynar ve bu süreçte öz yeterlilik kavramı da önemli bir faktördür. Öz yeterlilik, bireyin kendi matematiksel yeteneklerine ve başarılarına olan inancını ifade eder. Bandura (1986) tarafından ortaya konulan öz yeterlilik teorisi, insanların kendi kapasitelerine dair görüşlerinin, performanslarını organize etme ve uygulama becerilerini etkilediğini vurgular. Öz yeterlik, bireyin gelecekte karşılaşacağı zor durumlarla başa çıkma becerisi hakkındaki inancını ifade eder (Senemoğlu, 2011). Matematik dersi söz konusu olduğunda bireylerin bu derste başarı olmalarında öz yeterlik düzeylerinin önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir (Bandura, 1997; Usher ve Pajares, 2009). Matematik öz yeterlilik algısı, bireylerin matematikle ilgili problemleri çözebilme becerilerine olan inançlarını ifade eder (Cooper ve Robinson, 1991; Hacketz ve Betz, 1989; Pajares ve Kranzler, 1995).

Bandura'nın (1986) çalışmasına göre, özyeterlilik inançları bireylerin motivasyonlarını çeşitli şekillerde etkiler. Bireyler, kapasitelerini aştığını düşündükleri görevlerden kaçınma eğiliminde olurlar ve daha yüksek başarı şansına sahip görevleri tercih ederler. Bireyin zor görevlere karşı gösterdiği ısrar seviyesi ve bir aktiviteye yönelme çabası, kendi yeterliliğiyle ilgilidir. Özyeterlilik arttıkça, çaba ve devamlılığın artması başarının artmasına etkili olur (Akt: Nichols ve Half, 1995). Öğrenme sürecinin merkezine bireyin yerleştirildiği bir yaklaşımla, öğrenme ve öğretme sürecine katılan bireylerin üstbilişsel becerileri ve öz yeterlik kaynakları matematik başarısını etkileyebilir (Schraw ve Moshman,1995; Pajares, 2003). Bu şekilde, öğrenciler öğrenmeyi öğrenme becerilerini geliştirebilir, sorgulayıcı bir tutum sergileyebilir, yeni ilişkiler kurabilir ve eksiklerini gidermek için çözüm yolları bulabilirler. Öz yeterlilik inancına sahip olan bireyler, bağımsız düşünme yeteneklerini güçlendirebilir, sorunları çözebilir, matematiksel düşüncelerini geliştirebilir ve kendilerine olan güvenlerini artırabilirler (Bandura,1997; Schunk ve Pajares,2009). Öğrenmeyi öğrenen, sorgulayan, yeni ilişkiler kurabilen, kendi öğrenme süreçlerinin bilincinde olan ve eksiklerini gidermek için çözüm yolları bulabilen, öz yeterlik inancına sahip bireylere de ihtiyaç duyulmaktadır (Shrunk ve Zimmerman,1997). Bu anlayışla birlikte üstbilişsel becerilerin kullanılabilmesi önem kazanmıştır. Fravell (1976) bireyin kendi düşünme süreçlerini izleme ve düzenleme yeteneği olan üstbilişin önemine dikkat çekmişitir. Üstbilişsel beceriler, bireyin kendi düşüncelerini ve zihinsel süreçlerini fark etmesine, kontrol etmesine ve yönetmesine olanak tanır. Matematik öğretimi, üstbilişsel becerilerin kullanımıyla birlikte, öğrencilerin matematiksel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik önemli bir rol oynar. Üstbilşsel beceriler, öğrencilerin matematiksel sorunlarını anlama, çözme ve matematiksel kavramları bağlama yeteneklerini destekler. Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinin farkında olmalarını sağlar. Ayrıca öğrenciler matematik problemleri çözerken kendilerine uygun stratejileri izleyebilir ve gerektiğinde düzenleyebilirler (Schoenfeld,1992). Matematik öğretiminde üstbilişsel becerilerin kullanılması, öğrencilerin matematiksel öz yeterliklerini artırabilir. Öğrenciler kendi matematiksel yeteneklerine güvenerek zorlu matematiksel görevlerle başa çıkabilirler (Zimmerman, 2000). Bundan dolayı çalışmamızda matematik öz yeterlik ile matematiksel üstbilişin arasındaki ilişkiye bakılıp matematik öğretiminde ne kadar önemli olduğu araştırılmaya değer bulunmuştur. Bu bağlamda aşağıdaki soruya cevap aranmaktadır:

Araştırmanın temel problemi "ortaokul öğrencilerinin matematiksel üstbiliş farkındalıkları ile matematik özyeterlik algıları arasında bir ilişki var mıdır?" sorusudur. Bu temel problemin yanısıra aşağıdaki alt problemlerde araştırılmıştır.

1) Ortaokul öğrencilerinin matematiksel üstbiliş farkındalıkları ile matematik özyeterlik algıları cinsiyetlerine göre anlamlı olarak değişmekte midir?

2) Ortaokul öğrencilerinin matematiksel üstbiliş farkındalıkları ile matematik özyeterlik algıları bulundukları sınıf düzeyine göre anlamlı olarak değişmekte midir?

3) Ortaokul öğrencilerinin matematiksel üstbiliş farkındalıkları ile matematik özyeterlik algıları matematik başarı düzeylerine göre anlamlı olarak değişmekte midir?

4) Ortaokul öğrencilerinin matematiksel üstbiliş farkındalıkları ile matematik özyeterlik algıları aile gelirine göre anlamlı olarak değişmekte midir?

5) Ortaokul öğrencilerinin matematiksel üstbiliş farkındalıkları ile matematik özyeterlik algıları anne-baba eğitim durumlarına göre anlamlı olarak değişmekte midir?

**Yöntem**

Araştırmanın amacına uygun olarak, bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel araştırmalar, iki ya da daha çok değişken arasında ilişki olup olmadığını belirlemeye yönelik çalışmalardır (Erkuş, 2011; Karasar, 2009). İlişkisel tarama modeli, birden fazla değişken arasında birlikte değişimin varlığını belirlemeyi amaçlayan bir tarama yaklaşımıdır. Bu modelde, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği, değişme varsa bunun nasıl olduğu saptanmaya çalışılır (Karasar, 2011).

Bu araştırmanın yöntemi, ortaokul öğrencilerinin matematik öz yeterlik algısı ile matematiksel üstbiliş farkındalığı arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlandığından koralesyonel araştırmadır. Araştırmanın örneklemini 183 kız (%63,8) 104 erkek (%36,2) ve bunlarında 75 5. sınıf (%26,1), 93 6. sınıf (%32,4), 42 7. sınıf (%14,6) ve 77 8. sınıf (%26,8) toplam 287 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Umay (2001) tarafından geliştirilen "Matematik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği" (MÖYAÖ) ve Kaplan ve Duran (2016) tarafından geliştirilen "Matematiksel Üstbiliş Farkındalık Ölçeği" (MÜFÖ) kullanılmıştır. Ölçekler Google form aracılığı ile ortaokul öğrencilerine uygulanmıştır. Verilerin analizinde sayısal veriler normal dağılım göstermediğinden ilişki tarama testi olarak Spearman testi, örneklem sayısı 30'dan fazla olduğu için ilişkisiz ölçümler T-Testi ve ANOVA testleri kullanılmıştır.

Matematik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği" (MÖYAÖ)

Umay (2001) tarafından geliştirilen "Matematiğe Karşı Öz-yeterlik Algısı Ölçeği" beşli likert türünde hazırlanmış 14 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçeğin güvenirlik çalışması sonunda güvenirlik katsayısı r = ,88 olarak tespit edilmiştir. Ölçek üç faktörden oluşmaktadır. Bunlar; birinci faktör; matematik benlik algısı: 7., 9., 10., 13. ve 14. maddelerde; ikinci faktör; matematik konularında davranışlarındaki farkındalık: 3., 4., 5., 6., 11. ve 12. maddelerde ve üçüncü faktör; matematiği yaşam becerilerine dönüştürebilme: 1., 2. ve 8. maddelerde tanımlanmıştır. Bu maddelerin 8 tanesi olumlu, 6 tanesi olumsuz içeren maddeler şeklinde ayrılmaktadır. Beşli Likert tipinde hazırlanan ölçekten alınabilecek en yüksek öz yeterlik algı puanı 70, en düşük puan 14 puandır. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerden, her bir maddenin karşısında bulunan seçeneklerden en uygun olanını seçmeleri istenmiştir. Ölçekten elde edilen yüksek puan, matematik öz yeterlik algısının yüksek olduğunu ifade etmektedir.

Matematiksel Üstbiliş Farkındalık Ölçeği" (MÜFÖ)

Kaplan ve Duran (2016) tarafından geliştirilen "Matematiksel Üstbiliş Farkındalık Ölçeği" (MÜFÖ) olarak adlandırılan ölçek 23 maddeden ve 3 faktörden oluşmaktadır. İlk faktörde toplanan sekiz maddeye "matematiksel bilgi", ikinci faktörde toplanan sekiz maddeye "matematiksel izleme", yedi maddeden oluşan son faktöre ise "matematiksel tespit" adları verilmiştir. Matematiksel Bilgi 2, 4, 5, 11, 14, 16, 17, 18; Matematiksel İzleme 1, 6, 10, 12, 15, 19, 20, 22; Matematiksel Tespit 3, 7, 8, 9, 13, 21, 23 maddeler olarak tanımlanmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Ortaokul öğrencilerinin matematiksel üstbiliş farkındalığı ile matematik öz yeterlik algısı arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Dolayısıyla matematiksel üstbiliş farkındalığı arttığı zaman matematik öz yeterlik algısınında artacağı söylenebilir. Ortaokul öğrencilerinin cinsiyetleri, annebaba eğitim durumları, aile gelir durumları matematiksel üstbiliş farkındalığı ile matematik öz yeterlik algılarını etkilememektedir. Sınıf düzeyleri bakımından 5. ve 8. sınıf grupları arasında her iki özellik açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Başarı düzeylerine göre ise yalnızca matematiksel üstbiliş farkındalıkları anlamlı olarak değişmektedir. Burada ortalamaları 45-54 olan öğrencilerin matematiksel üstbiliş farkındalıkları 55-69, 70-74, 85-100 olan öğrencilerin ortalamaları açısından anlamlı olarak değiştiği ortaya çıkmıştır. Diğer bir sonuç ise ortaokul öğrencilerinin matematik özyeterlik algılarının anne baba eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır.

Ortaokul öğrencilerinin matematiksel üstbiliş farkındalığı ile matematik öz yeterlik algısı arasındaki pozitif ve anlamlı ilişki Jansen, 2012; Pajares ve Miller, 1994'in yaptığı araştırmalarla da desteklenmiştir. Bu bağlamda, matematiksel üstbiliş farkındalığının artması, öğrencilerin matematik öz yeterlik algılarını da olumlu yönde etkileyebileceği ifade edilmektedir.

Cinsiyet, anne baba eğitim durumu ve aile gelir durumu gibi faktörlerin matematiksel üstbiliş farkındalığı ile matematik öz yeterlik algısını etkilemediği Hackett ve Betz, 1989; Pajares, 1996 tarafından yapılan araştırmalarda görülmüştür. Bu özellikler, öğrencilerin matematiksel düşünme becerileri veya matematikle ilgili öz yeterlikleri üzerinde belirleyici bir etkiye sahip değildir.

Ancak, sınıf düzeyi açısından yapılan karşılaştırmalarda farklılıklar tespit edilmiştir. 5. ve 8. sınıf öğrencileri arasında matematiksel üstbiliş farkındalığı ve matematik öz yeterlik algısı Skaalvik ve Skaalvik'in (2004) çalışmasında olduğu gibi anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Bu durum, farklı sınıf düzeylerinde öğrencilerin matematiksel farkındalıklarının ve öz yeterlik algılarının değişebileceğini göstermektedir.

Matematik başarı düzeyleri de matematiksel üstbiliş farkındalığı üzerinde etkili olabilmektedir. Öğrencilerin matematiksel üstbiliş farkındalığı, başarı düzeylerine göre Schunk ve Pajares'in (2002) çalışmasında olduğu gibi anlamlı olarak farklılık göstermiştir. Daha yüksek matematik başarı düzeyine sahip öğrencilerin, matematiksel üstbiliş farkındalığının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Son olarak, Akkaya'nın (2005) çalışmasında olduğu gibi anne baba eğitim durumunun matematik öz yeterlik algısı üzerinde etkili olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin anne ve babalarının eğitim seviyesi arttıkça, matematik öz yeterlik algılarının da arttığı tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler**: Matematik öz yeterlilik, matematiksel üstbiliş, matematik eğitimi

**Kaynakça**

Akkaya, R. (2005). İlköğretim okullarında matematik dersine yönelik öz yeterlik inançları ölçeğinin geliştirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Prentice-Hall.

Cooper, C. B., & Robinson, D. H. (1991). The relationship of logical reasoning ability, mathematics self-efficacy, and sex differences to mathematics performance. Journal for Research in Mathematics Education, 22(4), 363-380.

Erkuş, A. (2011). Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi. Seçkin Yayıncılık.

Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem-solving. In L. B. Resnick (Ed.), The Nature of Intelligence, 231-236. Erlbaum.

Hackett, G., & Betz, N. E. (1989). An exploration of the mathematics self-efficacy/mathematics performance correspondence. Journal of Research in Mathematics Education, 20(3), 261-273.

Jansen, M. (2012). The influence of student and class-level factors on students' attitudes towards mathematics and achievement in mathematics. British Educational Research Journal, 38(1), 100-119.

Karasar, N. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Nobel Yayın Dağıtım.

NCTM (National Council of Teachers of Mathematics). (2000). Principles and Standards for School Mathematics. Reston

Nichols, J. D., & Half, R. (1995). The concept of self-efficacy. In J. W. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, 13993-13998. Elsevier.

Pajares, F., & Miller, M. D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. Journal of Educational Psychology, 86(2), 193-203.

Formun AltıPajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. Reading & Writing Quarterly, 19(2), 139-158.

Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. Educational Psychology Review, 7(4), 351-371

Senemoğlu, N. (2011). Öz yeterlik: Bireyin kendi kapasitelerine dair görüşleridir. (Y. Bayrakcı, Ed.), Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Araştırmaları Dergisi, 1(1), 21-31.

Shrunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Self-regulatory differences during athletic practice by experts, non-experts, and novices. Journal of Applied Sport Psychology, 9(2), 254-265.

Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), Development of achievement motivation, 15-31.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2004). Self-concept and self-efficacy in mathematics: Relation with mathematics motivation and achievement. Scandinavian Journal of Educational Research, 48(3), 285-298.

Umay, T. (2003). Matematik Eğitiminde Bağlamın Önemi. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 18, 237-250.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. Contemporary Educational Psychology, 25(1), 82-91.

# Matematik Ders Kitabı Yazarlarının İspat Algılarının ve İspatın Okul Matematiğindeki Yerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Betül Korkmaz — MEB
Sevgi Esen — MEB
Ebru Aylar Çankaya — Ankara Üniversitesi

**Problem Durumu**

Matematik dünyasında bir ifadenin doğru olduğunu ispatlamak, sonsuz sayıda durum olsa bile tüm olası durumlar için mantık ve muhakeme kullanarak bir şeyin doğru olduğunu göstermektir. Bir ifadenin yanlış olduğunu ispatlamak için ise yine mantık ve muhakeme kullanarak doğruluğu iddia edilen ifadeyi sağlamayan en az bir örnek olduğu gösterilmelidir (Dituri, 2003). İspat, bir ifadenin doğru veya yanlış olduğunu göstermesi özelliği ile öne çıkar fakat matematikçilerin ispattan beklentisi daha fazladır. İspatın sahip olduğu roller ve işlevler de bir ifadenin doğru veya yanlış olduğunu göstermekten çok daha fazlasıdır. Literatürde yaygın olarak ele alınan ispatın temel işlevleri; doğrulama, açıklama, keşfetme, iletişim , sistematikleştirme ve araştırmadır (Uğurel, 2020). Matematikçiler ispatın matematikteki birincil işlevinin doğrulama olduğunu kabul ederler; yine de eğitim açısından daha önemli olan, anlamayı sağlayan açıklama işlevidir. Bazı matematik eğitimcileri, okul matematiğinde ispatın birincil işlevinin açıklama işlevi olması gerektiğini savunurlar (Knuth, 2002a).

Yapılandırmacı kurama göre, öğrenciler daha fazla düşünmeli, anlamalı, kendi öğrenmeleri üzerinde daha fazla denetim sahibi olmalılardır. Bu kurama göre öğrencilere matematiği kendi kendilerine keşfetme olanağı sunulmalıdır. Mantık, muhakeme ve ispat öğrencilerin öğrenmesinde merkezi bir rol oynamalı ve matematik eğitimleri matematik yapma üzerine kurulu olmalıdır (Dituri, 2003). NCTM (National Council of Teachers of Mathematics) tarafından oluşturulan "Okul Matematiği için İlkeler ve Standartlar" adlı rapora göre anaokulundan 12. sınıfa kadar öğrencilerin okul matematiğinde akıl yürütme ve ispatlama ile ilgili tutarlı bir şekilde deneyim kazanmaları, akıl yürütme ve ispatı matematiğin temeli olarak kabul etmeleri, matematiksel varsayımlar ve araştırmalar yapmaları, matematiksel argümanlar geliştirmeleri, değerlendirmeleri ve ispatlamaları, çeşitli akıl yürütme ve ispat yöntemlerini seçmeleri ve kullanmaları sağlanmalıdır (NCTM, 2000). Buna rağmen, öğrencilerin yalnızca lise ve üzeri düzeylerde ispatla ilişki kurabilecekleri, ortaokul ve altı düzeylerde verilen bir ispatı anlamayacakları, ispat oluşturamayacakları görüşü yaygındır (Knuth, 2002b). Matematik eğitimi ve matematik alanında ispatın önemine rağmen, çoğu araştırma ileri sınıf düzeyleri de dahil olmak üzere öğrencilerin her düzeyde ispat yapmakta zorlandığını göstermektedir (Alcock & Weber, 2005). Bunun sebepleri araştırılmalı ve öneriler ortaya koyulmalıdır.

Eğitimde birincil kaynaklar olan ders kitapları hem öğretmenler hem de öğrenciler için önem arz etmektedir. Ders kitapları, öğrencilerin tümdengelimli akıl yürütme ve ispat anlayışını şekillendirmede en önemli faktörlerden biri olarak görülmektedir (Dreyfus, 1999; Hoyles, 1997; Stylianides & Silver, 2004). Matematik ders kitabı yazarlarının ispat algılarının ve ispatın okul matematiğindeki yeri üzerine görüşlerinin ders kitaplarının ispat içeriği üzerinde doğrudan etkili olabileceği düşünülmektedir ve bu konuda yapılacak çalışmalara ihtiyaç vardır.

Bu çalışmanın amacı, 1.-8. Sınıflar Matematik Dersi Öğretim Programı'na bağlı olarak hazırlanan ders kitaplarının yazarlarının ispat algılarını ve ispatın okul matematiğindeki yerine ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1. İlkokul ve ortaokul matematik ders kitabı yazarlarının ispat algıları nasıldır?
2. İlkokul ve ortaokul matematik ders kitabı yazarlarının ispatın okul matematiğindeki yeri üzerine görüşleri nasıldır?

**Araştırma Yöntemi**

Matematik ders kitabı yazarlarının ispat algılarını ve ispatın okul matematiğindeki yerine ilişkin görüşlerini incelemenin amaçlandığı bu çalışmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Matematik ders kitabı yazarlarının ispat algıları ve ispatın okul matematiğindeki yerine ilişkin görüşleri ile ilgili bilgi toplamak için görüşme yöntemi kullanılmıştır.

Bu araştırmada katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Katılımcılar 2023 yılında matematik ders kitabı yazarlığı yapan on bir yazardan oluşmaktadır. Özel yayın evlerine ders kitabı yazan yazarlar araştırmaya dâhil edilmemiştir. Katılımcıların üçü ilkokul matematik ders kitabı, sekizi ortaokul matematik ders kitabı yazarıdır. Katılımcılardan altısı kadın, beşi erkektir. Katılımcılardan biri sınıf öğretmeni, diğerleri ilköğretim matematik öğretmenidir, katılımcıların mesleki deneyimleri sekiz ile yirmi dokuz yıl arasındadır.

Bu araştırma için veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan ve alan uzmanları tarafından kontrol edilen yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Matematik öğretmenliği ve matematik ders kitabı yazarlığı deneyimi olan dört katılımcı ile pilot görüşmeler yapılmıştır. Pilot görüşmeler neticesinde görüşme formundaki soruların anlaşılırlık ve kapsam açısından uygun olduğu sonucuna varılmıştır. Yazarlar ile tek tek görüşerek görüşmeler için randevu alınmıştır. Görüşme gün ve saatlerinde görüşmeler yüz yüze veya online platformlarda (Zoom, Skype vb) gerçekleştirilmiştir. Yazarların bilgisi ve izni dahilinde veri kaybı olmaması için görüşmelerden ses ve görüntü kaydı alınmıştır.

Görüşmede elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılacaktır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

11 katılımcı ile gerçekleştirilen görüşmeler göz önüne alındığında, matematik ders kitabı yazarlarının ispat kavramını tanımlarken, ispatın işlevlerini ve matematik dersi ile ilgili becerileri sayarken zorlandıkları görülmüştür. Matematik ders kitabı yazarları genel olarak, ispat ile öğrenme arasında ispatın açıklama işlevinden dolayı bir ilişki kurduklarını, ispatın okul matematiğinde kullanılmasının öğrencilerde daha kalıcı ve anlamlı bir öğrenme sağlayacağını, ders anlatırken ispat yapmaya ihtiyaç duyduklarını, ispatın okul matematiğinde anaokulu seviyesine kadar erken dönemlerde ele alınması gerektiğini düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Yazarlar, öğrencilerden genelleme yapabilmelerini, bir önermenin doğruluğunu gösterebilmelerini, örneklerle doğrulama yapabilmelerini, yapılan bir ispatı anlayabilmelerini beklemektedirler. Bu noktada öğrencilerin yapabileceği ve anlayabileceği ispatların kendi düzeylerine uygun olması gerektiğini, onlardan formal düzeyde bir ispat beklemediklerini vurgulamışlardır. Yazarların, matematik dersi öğretim programının amaçlarını hatırlayamadıkları görülmüştür, yazarlar amaçlara göz gezdirdikten sonra ispatla ilişkili amaçların olduğunu ifade etmişlerdir. Yazarlara matematik dersi öğretim programındaki kazanımlarla ilişkili görüşleri sorulduğunda, genel olarak ispatla ilişkilendirdikleri kazanımlar olduğu ve bu kazanımlardan birkaçını sayabildikleri görülmüştür. Genel olarak, ispatla ilişkili sayılabilecek kazanımların az olduğunu ifade etmişlerdir. Yazarlara göre, ders kitaplarındaki konu anlatımı ve sorular üstbilişsel bilgi ve becerileri geliştirecek şekilde düzenlenmelidir; özellikle ders kitaplarındaki etkinlik ve motivasyon kısımları öğrencileri öğrenmeyi öğrenmeye teşvik etmelidir. Bu nedenle ispat becerilerini geliştirecek şekilde düzenlenmeleri önemlidir.

Analizler tamamlandıktan sonra sonuçlar tartışılacak ve gelecek araştırmalar için öneriler sunulacaktır.

**Anahtar Kelimeler**: İspat, matematik, ders kitabı, yazar

**Kaynakça**

Alcock, L., & Weber, K. (2005). Proof validation in real analysis: Inferring and evaluating warrants. *Journal of Mathematical Behavior, 24*, 125-134.

Dituri, P. (2013). *Proof and reasoning in secondary school algebra textbooks*. Columbia University.

Dreyfus, T. (1999). Why Johnny can‘t prove. *Educational Studies in Mathematics, 38* (1- 3), 85-109.

Hoyles, C. (1997). The curricular shaping of students' approaches to proof. *For the Learning of Mathematics, 17* (1), 7-16.

Knuth, E. J. (2002a). Proof as a tool for learning mathematics. *The Mathematics Teacher, 95* (7), 486-490.

Knuth, E. J. (2002b). Teachers’ conceptions of proof in the context of secondary school mathematics. *Journal of Mathematics Teachers Education, 5*, 61 – 88.

NCTM (National Council of Teachers of Mathematics), (2000). Principles and standards for school mathematics, 56.

Stylianides, G. J., & Silver, E. A. (2004). Reasoning and proving in school mathematics curricula: An analytic framework for investigating the opportunities offered to students. *North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education October 2004 Toronto, Ontario, Canada*, 612.

Uğurel, I., (Ed.), (2020). *Matematilsel İspat ve Öğretimi*, 1. Basım, Anı Yayıncılık, Ankara.

# 8. Sınıf Öğrencilerinin Niteliksel ve Niceliksel Orantısal Akıl Yürütme Problemlerinin Çözümünde Kullandıkları Stratejilerin İncelenmesi

Tuba Gökçek
Kırıkkale Üniversitesi

Ayşegül Ayıkol Baykal
Kırıkkale Üniversitesi

**Problem Durumu**

Ortaokul matematik öğretim programında dikkat edilmesi gereken kavramlar arasındaki oran, aynı veya farklı birimle ölçülmüş iki çokluğun ölçülerinin birbirine bölünerek karşılaştırılması olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2018: 190). Orantı ise eş değer iki oranın belirttiği ifade olarak tanımlanmaktadır. Orantısal akıl yürütme oran-orantıyı anlama, orantı ile oluşturulabilen bir durumu tanıyabilme ve bu durumu sembolik olarak belirtebilme; orantı problemlerini çözebilme becerisi olarak ifade edilmektedir (Al-Wattban, 2001; Cramer ve Post, 1993; Levin-Weinberg, 2002).

Matematiksel akıl yürütme türleri içerisinde önemli bir yere sahip olan orantısal akıl yürütme, bireyin sahip olduğu bilgilere dayanarak bu bilgilerin ötesinde yeni sonuçlara ulaşmak olarak ifade edilmiştir (Goldstein 2013). Alanyazın incelendiğinde orantısal akıl yürütme becerilerinin ölçülmesi amacıyla bazı problem türlerinin oluştuğu görülmüştür (Cramer & Post, 1993; Cramer, Post & Currier, 1993; Akkuş-Çıkla ve Duatepe, 2002; Duatepe vd., 2005; Akkuş ve Duatepe-Paksu, 2006). Bu problem türlerinden niteliksel karşılaştırma problemleri, sayısal olarak verilen değerlere bağlı olmaksızın, sözel olarak verilen oranlar arasında karşılaştırmaları gerektiren problem türüdür. Niceliksel karşılaştırma problemlerinde, verilen iki oran arasında yapılan karşılaştırma sonucunda sayısal olmayan bir cevap ortaya çıkar. Bilinmeyen değer bulma problemleri ise orantılı ilişki içinde bulunan dört nicelikten üçünün problemde verilip, verilmeyen değerin bulunması istenen orantısal akıl yürütme problemleridir (Nemutlu İnanır, 2019).

Orantısal akıl yürütme, matematiksel düşünme ve problem çözme yeteneklerinin önemli bir parçasıdır. Bu alanda yapılan çalışmalar öğrencilerin belirlenmiş problem türlerine yönelik farklı stratejileri geliştirdiklerini göstermektedir. Bu stratejiler temelde kullanımı çözüm için uygun olan ve çözüm için uygun olmayan şeklinde ikiye ayrılmaktadır. Kullanımı çözüm için uygun olan stratejileri Cramer ve Post (1993), birim oran, içler-dışlar çarpımı algoritması, denk kesir ve değişim çarpanı stratejisi şeklinde tanımlamıştır. Aynı zamanda Bart, Post, Behr ve Lesh (1994) yaptığı çalışmada bu stratejilere ek olarak denklik sınıfı stratejisini, Ben-Chaim, Fey, Fitzgerald, Benedetto ve Miller (1998) artırma stratejisinin belirlemiştir. Ayrıca Kayhan, Duatepe, Akkuş-Çıkla (2005) tarafından yapılan çalışmada, orantısal akıl yürütme becerisiyle ilgili olarak ters orantı algoritması ve görsel öğeler stratejisinin de öğrenciler tarafından çözüm yöntemi olarak kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Gündoğdu (2021), öğrencilerin sözel ifadelerden yararlanarak çözümlerinde kullandığı stratejileri sözel ifadeler stratejisi olarak belirlemiştir. Ben-Chaim, Fey, Fitzgerald, Benedetto ve Miller (1998), öğrencilerin orantısal akıl yürütme becerileri yeterli düzeyde olmadığı durumlarda sonuca ulaşmak amacıyla orantısal durumları kullanmak yerine hatalı stratejileri tercih etme eğilimi gösterdiklerini belirtmiştir. Yazarlar, çözüm için kullanımı uygun olmayan bu stratejileri toplamsal ilişki, duygusal cevap verme, veri ihmali şeklinde sınıflamıştır.

Literatürde orantısal akıl yürütme ile ilgili çalışmalara bakıldığında niteliksel ve niceliksel orantısal akıl yürütme problemlerinde kullanılan stratejilerin sınırlı sayıda incelendiği görülmüştür. Bu konuda yalnızca Pakmak (2014), 6.sınıf öğrencilerinin niteliksel ve niceliksel akıl yürütme problemlerinde kullandığı stratejilerin belirlenmesini amaçladığı çalışmasında bu problem türlerine ait sekiz farklı orantısal akıl yürütme stratejisinin olduğunu belirlemiştir. Diğer bir taraftan ülkemizdeki 5-8 matematik öğretim programı ele alındığında, 6. sınıftan itibaren oran kavramının öğretildiği, 7. sınıfta içler dışlar çarpımı veya ters orantı algoritması gibi kural tabanlı işlemlerin öğretilmeye başlandığı, 8. sınıfta ise oran ve orantı konusunun sayılar ve işlemler, cebir, geometri ve ölçme, veri işleme, olasılık öğrenme alanları içerisinde farklı türde sorular ile ele alındığı belirtilmektedir (MEB, 2018). 8. sınıf öğrencilerinin orantısal akıl yürütme becerilerini etkili bir şekilde kullanmalarının önemi göz önüne alındığında, bu alanda yapılan araştırmanın, öğrencilerin çözüm stratejilerindeki farklılıkları ve beceri düzeylerini anlamaya yardımcı olacağı düşünülmektedir. 8. sınıf öğrencilerinin nicel ve nitel karşılaştırma içeren orantısal akıl yürütme problemlerinde kullandıkları stratejileri belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada aşağıda yer alan alt problemlere cevap aranmıştır:

8. sınıf öğrencileri nicel karşılaştırma içeren problemlerin çözümünde kullandıkları stratejiler nelerdir?

8. sınıf öğrencileri nitel karşılaştırma içeren problemlerin çözümünde kullandıkları stratejiler nelerdir?

8. sınıf öğrencileri nicel ve nitel karşılaştırma içeren orantısal akıl yürütme problemlerinin çözümünde kullandıkları yanlış stratejiler nelerdir?

**Yöntem**

*Araştırma Deseni*

Nitel araştırma görüşme, gözlem, doküman analizi türündeki nitel veri toplama tekniklerinin kullanılmasıyla birlikte verilerin bütüncül ve gerçekçi bir şekilde toplandığı, katılımcıların deneyimlerine odaklanan ve araştırmacının onların anlamlarını anlamak için çaba gösterdiği araştırma türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Creswell'in (2007) tanımlamasına göre durum çalışması ise, araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu anlamak amacıyla çeşitli kaynaklardan (gözlemler, görüşmeler, raporlar vb.) veriler toplayarak durumlara bağlı temaların tanımlandığı ve bu durumların derinlemesine incelendiği nitel bir yaklaşımdır. Uygulama esnasında tüm durumların bütüncül ve derinlemesine incelendiği bu çalışma için durum çalışması türlerinden bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır.

*Çalışma Grubu*

Bu çalışmanın katılımcılarının belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem incelenen durumla ilgili fazla sayıda farklılığı kapsayan ana temaları keşfetmek amacıyla kullanılır. (Tutar ve Erdem, 2020). Bu yöntemde önemli olan, göreli olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örneklemde çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018)

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ili Yenimahalle ilçesine bağlı bir devlet okulundaki, başarı durumlarına göre (düşük, orta ve iyi) her seviyeden olacak şekilde, 35 tanesi kız, 15 tanesi erkek olmak üzere üç farklı şubeden seçilen 50 tane 8. Sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Yaş ortalaması 13 olan öğrencilerden en küçüğü 12 en büyüğü ise 14 yaşındadır. Çalışmanın verileri 2022-2023 eğitim öğretim yılının güz döneminde toplanmıştır.

*Veri Toplama Aracı*

Veri toplama aracı 20 soruluk Orantısal Akıl Yürütme Testi'nden oluşmaktadır. Bu test, araştırmacı tarafından literatürdeki çalışmalardan yararlanılarak geliştirilmiştir. Test literatür desteğiyle oluşturulan 9 adet niceliksel ve 4 adet niteliksel karşılaştırma sorularını ve araştırmacının kendi yazdığı 1 adet niceliksel ve 6 adet niteliksel karşılaştırma sorularını içermektedir. Sorular hazırlık aşamasında öncelikli olarak uzman görüşüne sunulmuş, seçilen sorular pilot uygulama kapsamında bir okuldaki 50 adet 8. Sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Pilot uygulama sonrası analizi yapılan sorular nihai şeklini alarak asıl öğrenci grubuna 2022-2023 güz döneminde uygulanmıştır.

*Veri Analizi*

Araştırmada katılımcıların niteliksel ve niceliksel akıl yürütme problemlerindeki çözümlerine ilişkin elde edilen veriler, hem frekans analizi hem de betimsel analiz yaklaşımıyla analiz edilmiştir. Frekans analizi, görüşmeler veya dokümanlar gibi nitel verilerin sayılara veya basit yüzdelere dönüştürülerek analiz edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Çalışmada niteliksel ve niceliksel akıl yürütme problemlerindeki çözümlerin farklı strateji kategorilerine ayrılması ve her bir stratejinin sıklığının belirlenmesi amaçlandığı için frekans analizi kullanılmıştır. Betimsel analiz verilerin tanımlanmış bir yapı içerisinde özetlenmesi ve yorumlanmasına odaklanır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Öğrencilerin çözümleri literatürden yararlanarak belirlenen stratejiler doğrultusunda analiz edildiği için betimsel analiz tercih edilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma sonucunda 8. sınıf öğrencileri tarafından niceliksel ve niteliksel orantısal akıl yürütme problemlerinin çözümünde 12 farklı stratejinin (birim oran, değişim çarpanı, artırma, ters orantı algoritması, içler-dışlar çarpımı algoritması, denk kesir, denklik sınıfı, sözel ifadeler, görsel öğeler, veri ihmali, duygusal cevap verme, toplamsal strateji) kullanıldığı görülmektedir. Bu stratejiler, öğrencilerin orantısal akıl yürütme problemlerini çözerken kullandıkları yaklaşımları ve düşünme süreçlerini yansıtmaktadır.

Nicel karşılaştırma içeren soru türlerinde en fazla kullanılan stratejinin birim oran stratejisi, ikinci en çok kullanılan stratejinin denk kesir stratejisi olduğu, nitel karşılaştırma içeren soru türlerinde en fazla kullanılan stratejinin sözel ifadeler stratejisi, ikinci en çok kullanılan stratejinin görsel öğeler stratejisi olduğu görülmektedir. Hata yapılan çözümlerde en sık kullanılan stratejinin ise hem nicel hem de nitel karşılaştırma sorularında veri ihmali stratejisi olduğu görülmektedir.

Bu çalışma eğitimcilerin orantısal akıl yürütme problemlerinde kullanılan stratejileri öğretme ve öğrencilerin matematiksel düşünme becerilerini geliştirme konularında daha etkili yöntemler geliştirmelerine yardımcı olabilir. Aynı zamanda öğrencilerin hatalı çözümlerinde kullandıkları stratejileri bilmek, öğrencilerin matematiksel kavramları nasıl anladıklarını ve neden hatalar yaptıklarını kavramak adına değerli ipuçları sağlayabilir. Bu sayede öğretmenler, öğrencilerin nerelerde zorlandıklarını daha iyi anlayabilir ve hatalarını düzeltmek için uygun müdahalelerde bulunabilirler. Böylece, öğrencilerin matematiksel düşünme becerilerini geliştirmelerine ve ezberden ziyade anlama odaklı bir yaklaşım benimsemeleri de mümkün olacaktır.

**Anahtar Kelimeler**: Orantısal akıl yürütme, nitel ve nicel karşılaştırma, stratejiler

**Kaynakça**


Akkuş-Çıkla, O. A. ve Duatepe, A. (2002). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının orantısal akıl yürütme becerileri üzerine niteliksel bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 32-40.

Akkuş, O. ve Duatepe-Paksu, A. (2006). Orantısal akıl yürütme becerisi testi ve teste yönelik dereceli puanlama anahtarı geliştirilmesi. Eurasian Journal of Educational Research (EJER), 25, 1-10.

Al-Wattban, M. (2001). *Proportional reasoning and working memory capacity among saudi adolescents: a neo-piagetion investigation.* The University of Northen of Colorada, Greeley, Colorada, published PhD thesis

Bart, W., Post, T., Behr, M. & Lesh, R. (1994). A diagnostic analysis of a proportional reasoning test item: an introduction to the proporties of a semi- dense item. Focus on Learning Problems in Mathematics, 16(3), 1-11.

Ben-Chaim, D., Fey, J. T., Fitzgerald, W. M., Benedetto,C. & Miller, J. (1998). Proportional reasoning among 7th grade students with different curricular experiences. Educational Studies in Mathematics, 36, 247-273.

Cramer, K., & Post, T. (1993). Connecting research to teaching proportional reasoning. *Mathematics Teacher*, 86(5), 404-407

Cramer, K., Post, T., & Currier, S. (1993). Learning and teaching ratio and proportion: Research implications, Research ideas for the classroom: Middle grades mathematics 159-178, New York: Macmillan.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches ( 2. Baskı)*. USA: SAGE Publications.

Duatepe, A., Akkuş-Çıkla, O. ve Kayhan, M. (2005). Orantısal akıl yürütme gerektiren sorularda öğrencilerin kullandıkları çözüm stratejilerinin soru türlerine göre değişiminin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 28(28), 73-81.

Goldstein, E. B. (2013). Bilişsel psikoloji [Cognitive psychology]. (Çev. O. Gündüz,) İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Levin-Weinberg, S. (2002). Proportional reasoning: One problem, many solutions!. In B. Litwiller (Ed.), Making sense of fractions, ratios, and proportions (pp. 138- 144). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

MEB (2018). Matematik dersi öğretim programı ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7,8 sınıflar: Öğretim programı ve klavuzu, Ankara.

Nemutlu İnanır, Ş. (2019). *Üstün Yetenekli Öğrencilerin Orantısal Akıl Yürütme Becerilerinin İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Konya

Pakmak, G. S. (2014). 6. sınıf öğrencilerinin niceliksel ve niteliksel orantısal akıl yürütme problemlerinin çözümündeki anlayışlarının incelenmesi, Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Tutar, H. ve Erdem, A. T. (2020). *Örnekleriyle bilimsel araştırma yöntemleri ve spss uygulamaları* (1. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

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

# Süslemeler ve Geometrik İnşa: Geogebra ile Bir Öğretim Tasarımı

Habip Mehmet Sevgi
Selçuk Üniversitesi

Nilüfer Köse
Anadolu Üniversitesi

**Problem Durumu**

Doğa ve yaşamdan ilham alan matematiğin, daha kolay anlaşılabilmesinde geometri önemli rol oynamaktadır. Geometri, çocuğun çevresini (doğadaki varlıkları, oluşumları, sanatsal, mimarî ve teknolojik ürünleri vb.) daha gerçekçi biçimde tanıyıp değerlendirmesini ve analiz etmesini kolaylaştırır. Geometri, problem çözme stratejilerinin (çözüm modeli oluşturma, tasarım yapma, şemalandırma vb.) ve zihinsel gelişimin (önerme oluşturma, önerme doğrulama vb.) önemli bir aracıdır. Geometri, birçok meslek elemanının (mimar, desinatör, haritacı vb.) yardımcısıdır. Geometri öğretimi erken yaşlarda oyun şeklinde başlayıp, bulmaca niteliğinde sürdürülüp, sağlam sezgi, kavram ve bilgiler kümesi olarak geliştiğinde matematiğin en ilginç ve zevkli bölümünü oluşturacak ve böylece öğrencinin matematiğe karşı olumlu tutum geliştirme fırsatını doğuracaktır. Bu noktada çevremizdeki birçok binanın tarihi eserin duvarlarında, evlerimizdeki halılarda-kilimlerde, fayans zeminlerinde, çinilerde, parkelerde, her türlü giysi kumaşı gibi nesnelerde karşılaştığımız geometrik süslemeleri öğrencinin fark etmesi ve matematikle ilişkilendirmesi önemlidir. Geometrik süslemeler bize sanat, matematik ve yaratıcılığın birleştiği eşsiz örnekler sunmaktadır. Kültürümüzün önemli öğelerinden olan mimari yapılar (medrese, cami, çeşme, şadırvan vb.)oldukça zengin geometrik süslemelere sahiptir. Yurtiçinde (örneğin İstanbul'da Şehzade Camii, Süleymaniye Camii, Sultan Ahmet Camii, Topkapı Sarayı; Edirne'de Selimiye Camii; Bursa'da Emir Sultan Camii, Ulu Camii, Yeşil Külliye; Erzurum'da Çifte Minareli Medrese, Yakutiye Medresesi; Konya'da Alaeddin Camii, Karatay Medresesi, Sahipata Camii,İnce Minareli Medrese, Beyşehir Eşrefoğlu Camii vb.) ve yurtdışında (İspanya'daki Alhamra Sarayı, Hindistan'daki Taç Mahal, Özbekistan'daki Şirdar Medresesi, İran'daki Mescid-i Cumavb.) pek çok mimari eserde geometrik süslemelere rastlamaktayız. Geometrik süslemelerin özellikle Selçuklu döneminde zirve yaptığı bilinmektedir. Ayrıca Cumhuriyetin ilanından sonra Anadolu'da incelemelerde bulunan Mustafa Kemal Atatürk 21/2/1931 tarihli bir telgrafında Konya'daki Karatay Medresesi, Alaeddin Camii gibi önemli tarihi müze, eski sanat ve medeniyet eserlerine sahip çıkılması emrini vermiştir.

Süslemelere sadece sanat bakış açısı ile değil aynı zamanda matematik penceresinden de bakmak gerekir. Özellikle Karatay Medresesindeki bazı süslemelerin içerdiği desenler oldukça yalın ve öğrenciler tarafından da yapılabilir düzeydedir. Sanat ile matematiğin bir arada kullanıldığı bir alan olan süslemelerin öğrenciler tarafından fark edilmesi onların estetik duygularının gelişimi için önemli olduğu kadar geometrik düşünmelerinin gelişimi için de önemlidir. Çünkü süslemelerde pergel-cetvel inşası ve geometri bilgisi ön plandadır. Bu çalışmada süsleme oluşumunda dinamik geometri yazılımlarından GeoGebra programı kullanılmıştır. Öğrenciler ile süslemelerin analiz edilmesinden başlayan ve GeoGebra'da süslemeyi inşa etmelerinin amaçlandığı bir ders tasarımı gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında Konya Karatay Medresesinden 2 süsleme örneği kullanılmış, bu örneklerden yola çıkılarak GeoGebra tabanlı bir ders gerçekleştirilmiştir. Çalışmada geometrik kavramların öğretiminde bir süsleme dinamik geometri yazılımı ile öğretime nasıl entegre edilmeli? Nasıl bir sıra olmalı? araştırma sorularının cevabı tartışılmıştır.

**Yöntem**

Bu çalışma bir doktora çalışmasının pilot çalışması kapsamında 15 ortaokul 8. Sınıf öğrencisi ile Matematik Uygulamaları dersinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğrencilerin dinamik geometri ortamlarında oluşturdukları geometrik süslemeler aracılığıyla geometrik kavram bilgilerinin (çokgen, düzgün çokgen ve dönüşümler) ve geometrik süslemeleri analiz etme süreçlerinin gelişmesi amaçlanmıştır. Nitel bir yaklaşımın benimsendiği çalışmada öğrencilerin geometrik süslemeleri analiz etme süreçlerinin nasıl gelişmekte olduğu öğretim deneyi yöntemi ile incelenmiştir. Özellikle matematik eğitiminde kullanılan bu araştırma deseni araştırmacıların, kendi etkinliklerini düzenlemelerinde kullandıkları kavramsal bir araç olarak tanımlanabilir. Öğretim deneyleri zengin öğrenme ortamlarında öğrencilerin gelişimi üzerine odaklanabildiği gibi bir takımın, grubun ya da bu gruplardaki bireylerin düşüncelerinin gelişimi üzerine de odaklanabilir. Öğretim deneyinden önce öğrenciler ile ön görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerin amacı odak öğrencilerin geometrik kavram bilgileri (çokgen, düzgün çokgen ve dönüşümler) ile ilgili ön bilgilerini tespit etmektir. Öğretimlerden önce haftada 2 saat olmak üzere 5 hafta GeoGebra programı tanıtımı gerçekleştirilmiştir. Öğretim deneyi ise haftada 2 saat olmak üzere 14 hafta sürmüştür. Bu sürecin ardından öğrenciler ile son görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Son görüşmelerin amacı odak öğrencilerin uygulama sonrası geometrik kavram bilgilerindeki (çokgen, düzgün çokgen ve dönüşümler) son durumlarını tespit etmektir. Bu çalışma kapsamında ise süsleme etkinliklerinden 2 süsleme ders örneği incelenmiş ve odak 2 öğrencinin görüşlerine yer verilmiştir. Tüm etik izinler alınmış, öğrencilerin isimleri yerine takma isimler kullanılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Öğrencilerin dinamik geometri ortamında oluşturdukları geometrik süslemeler aracılığıyla geometrik kavramlarındaki gelişimlerinin incelendiği bu çalışma kapsamında süslemelerin DGY ortamında kullanımına ilişkin bir öğretim dizaynı ortaya çıkmıştır. Bu ders dizaynı 2 süsleme örneği ile açıklanmaktadır. Öğrenciler ile gerçekleştirilen öğretim deneyine, Konya Karatay Medresesi Müzesi Taç Kapısı yan panosundaki süsleme ile başlanmıştır. Bu süsleme örneği çalışma yaprakları

aracılığıyla öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrencilerden ilk olarak süsleme fotoğrafını incelemeleri, ardından çalışma yaprağındaki soruları sırasıyla cevaplamaları istenmiştir.

Çalışma yaprağında öncelikle süslemede hangi şekillerin kullanıldığı sorulmuş ve öğrencinin fotoğraftan süslemedeki örüntüleri ve şekilleri keşfetmesi beklenmiştir. Daha sonra süslemedeki şekillerin nasıl yerleştirildiği ve süslemedeki tekrar biriminin nasıl oluşturulduğu ile ilgili öğrencilerin düşünceleri sorgulanmıştır. Yani ilk başta, öğrencinin verilen fotoğraf üzerinde süslemeyi analiz etmesi istenmiştir. Bu analizde geometrik şekillere, örüntüye, çokgenlerin nasıl yerleştiğine, tekrar birimine hangi dönüşümler uygulanarak süslemenin oluşturulduğuna bakılmıştır. Daha sonra öğrencilerin örüntü blokları ile süslemeyi oluşturmaları istenmiştir. Buradaki amaç öğrencinin örüntü blokları ile süslemenin tekrar birimini görmesini sağlamaktır. Ardından GeoGebra'da süslemenin inşa aşamasına geçilmiştir. İnşası gerçekleştirilen süslemeyi öğrencinin izometrik/noktalı kâğıda çizmesi istenmiştir. Bu aşamada öğrenciye hem noktalı kâğıt hem izometrik kağıt verilmiş, hangi kağıda çizmenin uygun olacağının tercihi öğrenciye bırakılmıştır. Süslemenin izometrik/noktalı kâğıda çiziminden sonra, süslemedeki şekillerin açı-kenar ilişkileri ile tekrar biriminin çizim üzerinde yeniden vurgulanması sağlanmıştır. Son olarak da günlük yazılarak ders tamamlanmıştır.

Bu çalışma kapsamında ele alınan ikinci süsleme ise yine Konya'daki Karatay Medresesi Müzesindendir. Müzenin iç cephelerden (V. açıklık) iç kapının alınlık panosundaki süsleme ile ilgili de ilk süslemedekine benzer şekilde aşamalara yer verilmiştir. Bu çalışma kapsamındaki öğretim dizaynı 2 süsleme örneği ve 2 odak öğrenci görüşleri ile sunumda ayrıntılı paylaşılacaktır.

Son olarak öğrencilerin ön görüşme ve son görüşme verileri karşılaştırıldığında uygulama sonrasında kavram bilgilerinin geliştiği, çokgen oluşturmadaki eksiklerini çoğunlukla giderdikleri, geometrik dönüşüm bilgilerinde ve süsleme analiz süreçlerinde ilerleme kaydedildiği görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler**: Süslemeler, etnomatematik, öğretim deneyi, dinamik geometri yazılımı

**Kaynakça**

Arık, M. ve Sancak M. (2012). *Pentapleks Kaplamalar.*Ankara: Tübitak Popüler Bilim Kitapları.

Ekizler Sönmez, S. (2020). *Anadolu Selçuklu Sanatının Geometrik Dili Seti*.İstanbul: Ketebe.

Erdemir, Y. (2009). Karatay Medresesi Çini Eserleri Müzesi (2. Baskı), T.C. Konya Valiliği İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü, Konya.

Şen, H., (2013), İslam Sanatında Geometrik Desenler, *Türk İslam Medeniyeti Akademik Araştırmalar Dergisi*, Türk İslam Medeniyeti Akademik Araştırmalar Enstitüsü, Konya.

Tanışlı, D. (2015). Matematikte Örüntülerin Keşfi (ss. 658-679). İ.Ö. Zembat, M.F. Özmantar, E. Bingölbali, H. Şandır ve A. Delice (Eds.) *Tanımları ve Tarihsel Gelişimleriyle Matematiksel Kavramlar*. Ankara: Pegem Akademi.

Tüfekçi, G. (1998) (Yayına Hazırlayan). Atatürk Seyahat Notları 1930- 1931 (2. Baskı). İstanbul: Kaynak.

Uygan, C. (2019). Öğrenci matematiğini araştırmada öğretim deneyi yöntemi: Kuramsal temeller ve örnek bir uygulamadan yansımalar. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education, 7(2), 792-825. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.14m

Yavuzsoy Köse, N. Geometrik Dönüşümlerden Biri: Yansıma Dönüşümünü Anlamak. *Tanımları ve Tarihsel Gelişimleriyle Matematiksel Kavramlar*(2. Baskı) içinde (s.613-628). Ankara: Pegem Akademi.

# MEB Yardımcı Kaynak Eğitim Materyali LGS'ye Yönelik Matematik Çalışma Kitabının PISA Matematik Okuryazarlığı Yeterlilik Düzeylerine ve Bağlamlarına Göre İncelenmesi

Elanur Köksal
Çukurova Üniversitesi

Kamuran Tarım
Çukurova Üniversitesi

**Problem Durumu**

Okuryazarlık kavramlarından biri olan "Matematik Okuryazarlığı" bireylerin, matematiğin dünyadaki rolünü anlayarak karşılaşılan durumlar için mantıklı kararlar alabilmelerinde görev alması olarak tanımlanmaktadır (OECD, 2019a). Bireylerin okuryazarlık düzeylerini belirlemek ve ülkelerin eğitim öğretim alanındaki durumunu tespit etmek amacıyla çeşitli uluslararası sınavlar yapılmaktadır. Bu anlamda uluslararası bir sınav olan PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı), Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (Organisation for Economic Co-Operation and Development) OECD tarafından öğrencilerin matematik okuryazarlığı, fen okuryazarlığı ve okuma becerilerini ölçmek için yapılmaktadır. Ülkemizde OECD tarafından ilk olarak 2003 yılından itibaren 3 yıl arayla yapılan öğrencilerin belirli alanlarda kazandıkları becerileri ve bilgileri değerlendiren PISA 15 yaşındaki öğrencilere uygulanmaktadır (OECD, 2019a). PISA, matematik okuryazarlığını değerlendirirken öğrenci başarısına ilişkin olarak daha net bilgi vermek amacıyla öğrencilerin elde ettikleri puana göre neleri başarıp neleri başaramadıklarını gösteren bir ölçek geliştirilmiştir. Bu ölçek kapsamında belli sayıda yeterlik düzeyi ve bu yeterlik düzeylerine göre öğrencinin yeterlilikleri tanımlanmıştır (MEB,2019). Ayrıca PISA matematik okuryazarlığı değerlendirme çerçevesini belirlerken belirli kategorileri ele almıştır. Bu kategoriler matematiksel süreçler ve temel matematik yetenekleri, içerik alanları, gerçek yaşam bağlamları (içerikler) olmak üzere üçe ayrılmaktadır. PISA, matematik okuryazarlığını tanımlarken öğrencilerin gündelik yaşamda karşılaşabilecekleri gerçek yaşam problemlerinde matematiği kullanabilme becerilerinin geliştirilmesine olan ihtiyacı önemle vurgulamaktadır (OECD, 2019a). Buradan hareketle matematik okuryazarı bireyleri yetiştirmek ve PISA' da istenilen sonuçlarının alınabilmesi için PISA' ya katılacak öğrencilerin eğitiminde kullanılan materyallerin PISA matematik okuryazarlığı bakımından incelenmesi önemlidir.

Kul ve arkadaşlarının 2018' de yaptıkları araştırmaya göre ders kitaplarının öğretim sürecinde en sık kullanılan öğretim materyali olduğunu vurgulamışlardır. Ders kitaplarının ücretsiz dağıtımları birçok ülkede uygulanmaktadır. Ülkemizde ders kitaplarının ücretsiz şekilde öğrenciye ulaştırılması sosyoekonomik olarak dezavantajlı öğrencilerin kaynaklara ulaşım imkânını arttırması bakımından fırsat eşitliği sağlamak adına önemli bir uygulama olarak görülmüştür (Özer, Gençoğlu & Suna, 2020). Ülkemizde 2022-2023 yılı itibarıyla ders kitaplarına ek olarak öğrencilere yardımcı kaynak eğitim materyali çalışma kitapları ücretsiz olarak dağıtılmıştır. Eğitimde fırsat eşitliği bağlamında bu uygulama öğrencilerin eşit şekilde kaynaklara ulaşımını sağlamıştır. Buradan hareketle ülkemizde her öğrencinin kolaylıkla ulaşmış olduğu en önemli ders materyallerinden olan kitapların PISA matematik okuryazarlık bakımından incelenmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Literatürde matematik okuryazarlığı ve matematik ders kitapları üzerine gerçekleştirilmiş araştırmalar incelendiğinde çalışmaların çoğunluğu ders kitaplarının matematik okuryazarlığı bağlamında çeşitli yeterlilikler üzerine incelenmesi olarak ele alınmıştır (İskenderoğlu & Baki, 2011; Şirin & Yıldız, 2020; Ayyıldız & Aktaş, 2021; Tarım& Tarku, 2022; Tarku, 2022; Yeğit 2020; Şaban, 2019). Bu çalışmaların bulgularına bakıldığında ortak noktası incelenen matematik ders kitaplarında matematik okuryazarlık yeterlilik ölçeği bakımından üst düzey soruların yer almaması olduğu görülmüştür. LGS çalışma kitaplarıyla öğrencilerin LGS' de çıkabilecek beceri temelli sorularda başarılarını arttırmak, beceri temelli soru çözümlerinde deneyimlerini arttırmak hedeflenmiştir. Beceri temelli sorular matematik okuryazarlığı becerileri ile de doğrudan ilişkilidir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2022-2023 öğretim yıllarında 8. Sınıflar için dağıtılan LGS (Liselere Geçiş Sınavı) çalışma kitaplarının PISA matematik okuryazarlık yeterlilik düzeyleri ve bağlamlarının incelenmesi üzerine bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda PISA' ya katılan öğrencilerin eğitimlerinde kullanılan kaynakların PISA matematik okuryazarlığı bağlamında incelenmesi önemlidir. Bu bilgiler ışığında çalışmanın genel amacı 2022-2023 yıllarında 8. Sınıf öğrencileri için Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından yardımcı kaynak eğitim materyali olarak hazırlanmış LGS' ye yönelik çalışma kitabında bulunan soruların PISA matematik okuryazarlık yeterlilik düzeyleri ve matematik okuryazarlık bağlamları bakımından incelenmesidir. Genel amaç doğrultusunda aşağıda bulunan alt problemlere yanıt aranmaktadır.

1. 8.sınıf LGS' ye yönelik çalışma kitabında bulunan soruların PISA matematik okuryazarlık yeterlilik düzeylerine göre dağılımları nasıldır?
2. 8.sınıf LGS' ye yönelik çalışma kitabında bulunan soruların PISA matematik okuryazarlık bağlamlarına göre dağılımları nasıldır?

**Yöntem**

Çalışmada LGS' ye yönelik çalışma kitabında bulunan soruların PISA matematik okuryazarlık yeterlilik düzeyleri ve matematik okuryazarlık bağlamları bakımından sınıflandırılması yapılacağından nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yapılmıştır. Doküman analizi, araştırılması amaçlanan olgu veya olgulara yönelik bilgi veya bilgiler içeren yazılı materyallerin analizini içeren bir veri toplama yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2008).

**Veri Kaynakları**

Çalışmanın verileri 2022-2023 yıllarında 8. Sınıf öğrencileri için Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından yardımcı kaynak eğitim materyali olarak hazırlanmış LGS' ye Yönelik Çalışma Kitabında bulunan sorulardan oluşmaktadır. Yardımcı kaynak seçilirken PISA' ya katılacak öğrencilerin bir kısmının 8. Sınıflardan oluşmasından dolayı kitabın 8. Sınıf LGS' ye yönelik olan çalışma kitabı olmasına ve basım yılı olarak 2022-2023 yıllarında olmasına dikkat edilmiştir.

**Veri Analizi**

Bu çalışmada verileri analiz etmek için öncelikle kitapta üniteler halinde bulunan tüm soruların olası çözüm yolları bulunarak çözülmüştür. Araştırmada çalışma kitabını incelemek için PISA matematik okuryazarlık yeterlilik düzeyleri ve matematik okuryazarlık bağlam kategorileri tablo haline getirilmiştir. Ve çözümleri yapılan her bir soru araştırma için hazırlanan bağlam (mesleki, kişisel, toplumsal ve bilimsel) ve düzey çözümleme tablosuna yerleştirilmiştir. Bu tabloda her bir sorunun PISA matematik okuryazarlığı bağlam türlerinden hangisine ait olduğu ve PISA 2018 matematik okuryazarlığı yeterlik ölçeğinde yer alan altı farklı düzeyden hangisine ait olduğu açıklamalarla belirlenmiştir. Kitapta en son bölümde bulunan LGS soruları bölümü araştırmanın dışında bırakılmıştır.

Araştırmada çalışma kitaplarındaki soruların PISA matematik okuryazarlık yeterlilik düzeyleri ve matematik okuryazarlık bağlamları belirlenirken güvenirliği artırmak için araştırmacılar ile matematik eğitiminde yüksek lisans öğrencisi olan, matematik okuryazarlığı konusunda eğitim almış üç uzman kitapta yer alan soruların sınıflandırmasını yapmışlardır. Her uzmana soruların % 33' ü gelecek şekilde eşit oranda dağıtılmıştır. Uzmanlar her bir soruyu araştırma için hazırlanan bağlam (mesleki, kişisel, toplumsal ve bilimsel) ve PISA matematik okuryazarlık yeterlilik düzeyleri tablosuna göre sınıflandırmışlardır. Karşılaştırmalar sonucu araştırmacılar tarafından PISA matematik okuryazarlık yeterlilik düzeyleri ve matematik okuryazarlık bağlamları ile ilgili uyumsuzluk oluşan durumlar tekrar gözden geçirilip araştırmacılar arasında uzlaşma sağlanmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Çalışmada 2022-2023 eğitim öğretim yılında 8. Sınıf öğrencileri için Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından yardımcı kaynak eğitim materyali olarak hazırlanmış LGS' ye yönelik çalışma kitabı PISA matematik okuryazarlık yeterlilik düzeyleri ve matematik okuryazarlık bağlamları bakımından incelenmiştir.

Çalışmada elde edilen bulgulara bakıldığında soruların PISA matematik okuryazarlık düzeyleri açısından üçüncü düzeyde %55,5 (186 soru) yoğunlaştığı ve en üst düzey olan altıncı düzey, beşinci düzeyde ve en alt düzey olan birinci düzeyde soru olmadığına ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuç Tarım ve Tarku' nun (2022) 8. Sınıf matematik ders kitaplarının matematik okuryazarlığı bağlamında incelendiği ve ders kitaplarında üst düzey soruların yer almadığının belirtildiği çalışma ile benzerlik göstermektedir. Şaban (2019) Matematik ders kitaplarının cebir öğrenme alanındaki soruları matematik okuryazarlığı bağlamında incelediği çalışmasında kitaplarda beşinci düzey ve altıncı düzey sorulara yer verilmediğini ifade etmektedir. Benzer şekilde İskenderoğlu ve Baki' nin (2011) "İlköğretim 8. Sınıf Matematik Ders Kitabındaki Soruların PISA Matematik Yeterlik Düzeylerine Göre Sınıflandırılması" isimli çalışmasında ders kitabında yer alan soruların ilk dört düzeyde yoğunlaştığını, beşinci ve altıncı düzeyde soruların yer almadığını ifade etmişlerdir. Bu çalışmada elde edilen bulgular bakımından diğer araştırmalarla farklılaştıran en önemli nokta ise birinci düzey soruların kitapta yer almamasıdır. Bu anlamda her öğrencinin eşit şekilde ücretsiz olarak ulaşabildiği kaynaklarda her düzeyde soruya yer vermek öğretim programındaki amaçlara uygun olması bakımından ve matematik okuryazarı bireyler yetiştirmek açısından önemlidir. Türkiye PISA 2018 sonuçlarına göre matematik alanında birinci yeterlik düzeyinin altındaki öğrenci oranının %13,8;, birinci yeterlik düzeyinde %22,9;, ikinci yeterlik düzeyinde %27,3;, üçüncü yeterlik düzeyinde %20,4;, dördüncü yeterlik düzeyinde %10,9;, beşinci yeterlik düzeyinde %3,9 ve altıncı yeterlik düzeyinde %0,9 olduğu belirtilmiştir (MEB, 2019). Bu bilgi ışığında öğrencilerin üst düzey sorularla karşılaşması gerekliliğinin önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır.

Çalışmada elde edilen bir diğer bulguya göre soruların PISA matematik okuryazarlığı bağlam kategorilerine göre bilimsel bağlamda %50,1 (168 soru) yoğunlaştığına ve toplumsal bağlamda %7,7 (26 soru) çok az sorunun yer aldığına ulaşılmıştır. Bu bakımdan PISA matematik okuryazarlığında yer alan dört bağlamı sorularda etkin şekilde kullanarak öğrencilerin gerçek yaşamla ilişkili sorularla karşılaşmasına imkân tanımak matematik okuryazarı bireyleri yetiştirmede etkili olacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: PISA, matematik okuryazarlığı, 8.sınıf, çalışma kitabı

**Kaynakça**


Ayyıldız, H., & Aktas, M. C. 8. Sınıf Matematik Ders Kitaplarının ve LGS Matematik Sorularının PISA Temsil Yeterliği Açısından İncelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi, 12*(1), 475-489.

Bozkurt, A. (2023). ChatGPT, Üretken Yapay Zeka ve Algoritmik Paradigma Değişikliği . Alanyazın , 4 (1) , 63-72 . DOI: 10.59320/alanyazin.1283282

İskenderoğlu, T., & Baki, A. (2011). İlköğretim 8. Sınıf Matematik Ders Kitabındaki Soruların PISA Matematik Yeterlik Düzeylerine Göre Sınıflandırılması. *Eğitim ve Bilim, 36*(161).

Kul, Ü., Sevimli, E., & Aksu, Z. (2018). A comparison of mathematics questions in Turkish and Canadian school textbooks in terms of synthesized taxonomy. Turkish Journal of Education, 7(3), 136-155. DOI:10.19128/turje.395162.

MEB (2019). PISA 2018 Ulusal Ön Raporu (Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No. 10). *Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.*

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. (2022). 8. Sınıf LGS Sayısal Matematik Çalışma Kitabı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

OECD (2019a). PISA 2018 Assessment And Analytical Framework. Paris: OECD Publishing. doi: https://doi.org/10.1787/b25efab8-en

Öztürk, N., & Masal, E. (2020). Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav Matematik Sorularının PISA Matematik Okuryazarlığı Yeterlilik Düzeyleri Açısından Sınıflandırılması. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education, 4*(1), 17-33.

Özer, M., Gençoğlu, C., & Suna, E. (2020). Türkiye'de eğitimde eşitsizlikleri azaltmak için uygulanan politikalar. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39(2), 294-312.

Şaban, İ.H. (2019). Matematik Ders Kitapları Cebir Öğrenme Alanındaki Soruların PISA Matematik Yeterlik Düzeylerine Göre İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 583856)

Şirin, B., & YILDIZ, A. (2020). 8. sınıf matematik ders kitabının PISA temel matematik beceri seviyelerine göre incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 9*(4), 1158-1176.

Tarim, K., & Tarku, H. (2022). Investigation of the Questions in 8th Grade Mathematics Textbook in terms of Mathematical Literacy. International Electronic Journal of Mathematics Education, 17(2), em0682.

Tarku, H. (2022). 9. sınıf matematik ders kitaplarındaki soruların PISA matematik okuryazarlığı çerçevesinde incelenmesi (Master's thesis, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü)

Yeğit, H. (2020). *Türkiye ve Almanya'Da Okutulan Matematik Ders Kitaplarının Matematik Okuryazarlığı Bakımından Incelenmesi ve karşılaştırılması* (Doctoral dissertation, Uludağ Üniversitesi, Eğitim bilimleri Enstitüsü).

Yıldırım, A.ve Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin.

# TÜBİTAK 4004 Matematik Yılı Çağrısı Kapsamında Gerçekleştirilen "Hayatın Kanıtı Matematikte Yanıtı" Projesinin Değerlendirilmesi

Emre Ev Çimen
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Sami Sezer Arbağ
MEB

Buket Mengi
MEB

Gülseren Akar Karagöz
Boğaziçi Üniversitesi

**Problem Durumu**

21. yüzyılda değişen dünya şartlarına uyum sağlanabilmesi ve bu değişime yön verilebilmesi adına; yaşadığı çağı anlayabilen, toplumun ihtiyaçlarını analiz edebilen, yenilikçi düşünebilen, bilgiye kolay ve hızlı ulaşabilen ve en önemlisi hayat boyu öğrenmeyi yaşam tarzı haline getirebilmiş bireyler yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu durumun sağlanabilmesi için eğitim ortamlarının 21. yüzyıl becerilerini kazandırabilecek hale getirilmesi önemlidir (Uçak ve Erdem, 2020). Bu yetenek ve beceriler için teknoloji kullanımının, öğrencilerin etkileşimli uygulamalara katılımının ve sosyal ortamlarda öğrenme sürecinin önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir.

Z kuşağının ihtiyaçları düşünüldüğünde bireylerin problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi ve matematiği gündelik yaşamındaki durumlara uyarlayabilmeleri için teknolojinin öğrenme ortamlarında kullanımı büyük önem taşımaktadır. Öğrenme ortamının eğlenceli, farklı duyulara hitap eden ve ilgi çekici olması öğrencilerin matematiği daha çok sevmelerini ve ona daha çok ilgi duymalarını sağlayacaktır (Baki, 2014). Teknolojinin sunduğu görsellik öğrencileri motive eder, öğrencilerin ilgilerini çeker ve matematiksel kavramların mantığını anlamaya yardımcı olur. Hannafin, Little ve Burruss (2001) ve Fies (2007 Akt. Çetin ve Mirasyedioğlu, 2019) teknoloji kullanımının öğrencilerin derse aktif katılımını, motivasyonunu artırdığı ve öğrencilerin matematiksel ilişkilendirme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğu sonucuna erişmişlerdir. Teknolojinin öğrenme ortamında kullanılmasının yanı sıra yapılan çalışmalar okul dışı öğrenme ortamlarının da öğrencilerin içsel motivasyonun ve meraklarının gelişmesinde olumlu sonuçlar olduğunu göstermektedir (Saltık Ayhansöz, Kahraman ve Akmeşe, 2022). Bilim Okulu projelerindeki etkileşimli uygulamalar ve bilginin görselleştirilmesinin öğrenciler üzerinde olumlu etki bıraktığı, öğrencilerin araştırma ve öğrenme isteklerini arttırdığı, okul ortamı dışında gerçekleştirilen etkinliklerden memnun kaldıkları, okulda yapamadıkları etkinlikleri yapabildikleri ve eğlenerek öğrenmekten mutlu oldukları belirtilmiştir (Avcı, Özenir, Kurt ve Atik, 2015). Bu projeler sayesinde, öğrencilerin eğlenerek öğrenmekten mutlu oldukları ve öğrenme ortamlarının daha verimli hale geldiği görülmüştür (Buluş Kırıkkaya, Bozkurt ve İmalı, 2011). Yaşayan matematiğin öğrencilere okul dışı ortamlarda gösterilmesinin matematiğe karşı olan ilginin artmasında önemli rol oynayacağı düşünülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı, TÜBİTAK ve üniversiteler iş birliğinde matematik dersinin öğrenimini günlük yaşam becerilerine uyarlayarak hem kolaylaştırmak hem de öğrencilerin bu dersi küçük yaştan itibaren sevmelerini sağlamak amacıyla başlatılan Matematik Seferberliği göz önüne alınarak tasarlanan bu projede ortaokul öğrencilerinin ve matematik öğretmenlerinin bir arada olmasının proje çıktılarına olumlu yansıyacağı ve matematik seferberliğine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Projenin ana amacı öğrencilerin günlük yaşam ve matematik arasındaki ilişkiyi anlamlandırmasını sağlamak, öğrencilerin matematik okuryazarlığı öz yeterlik düzeylerini, matematikte teknoloji kullanımı isteğini ve matematiğe karşı merak duygularını, araştırma, sorgulama isteklerini; öğretmenlerin ise matematik okuryazarlığı temalı etkinlikler konusunda farkındalıklarını ve içerik oluşturma isteklerini arttırmaktır. Proje sürecinde öğrenciler ve öğretmenlerin, günlük yaşam ve matematik arasındaki ilişkiyi anlamlandırmasını sağlamalarına yönelik etkinlikler uygulanmıştır. Öğrenciler ve öğretmenler problem çözme stratejisi seçme, matematiksel modelleme, muhakeme etme ve argüman üretme, iletişim, temsille gösterme, sembolik dil ve işlemleri kullanma ve matematik araçlarını kullanma becerilerine yönelik çalışmalar yürütmüşlerdir. Katılımcılara, süreç boyunca öğrencilerin matematik okuryazarlıklarını geliştirmek için araştırmacılar tarafından hazırlanan "Hayatın Kanıtı Matematikte Yanıtı Etkinlikleri" uygulanmıştır. Uygulama 7 gün ve toplam 54 saat sürmüştür.

**Yöntem**

Projenin hedef kitlesini; Ataşehir, Üsküdar, Kadıköy, Ümraniye, Maltepe ve Çekmeköy ilçe sınırlarında 6. ve 7. sınıfta eğitim gören toplam 30 öğrenci ve katılımcı öğrencilerin okullarında görev yapan 6 matematik öğretmeni oluşturmuştur. Bu projede karma yöntem desenlerinden iç içe geçmiş desen kullanılmıştır. Karma yöntem, problemin doğasına uygun olarak nitel ve nicel metotların araştırmanın yöntem, veri toplama ve verilerin analiz kısımlarının herhangi birinde ya da tamamında bütünleştirilerek araştırma problemini daha detaylı ve farklı perspektiften inceleyen desendir (Çepni, 2021). Projenin nicel

boyutunda deneysel desen türlerinden tek gruplu ön test-son test desen, nitel boyutunda ise durum çalışması deseni kullanılmıştır.

Veri toplama aracı olarak Baypınar ve Tarım (2019) tarafından geliştirilen Matematik Okuryazarlığı Öz Yeterlik Ölçeği, Aytekin ve Işıksal-Bostan (2019) tarafından geliştirilen Matematik Eğitiminde Teknoloji Kullanımı Tutum Ölçeği, yarı yapılandırılmış görüşme formları, kendini yansıtma formları ve program değerlendirme ve memnuniyet anketi kullanılmıştır. Matematiksel Beceri, Kişisel Deneyim, Bilimsel Modelleme ve Sosyal Bağlam faktörlerinden oluşan matematik okuryazarlığı ölçeği ile ortaokul öğrencilerinin matematik okuryazarlığı öz yeterlik algılarının yönünün ve derecesinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Teknolojiyi Destekleme ve Teknolojiyi Benimseme faktörlerinden oluşan matematik eğitiminde teknoloji kullanımı tutum ölçeği ile ise ortaokul öğrencilerinin matematik dersinde teknoloji kullanımına yönelik tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları, proje sürecinde yapılan etkinliklerin matematiğe ve matematik okuryazarlığına bakış açışının nasıl değiştiğini ortaya koymak için kullanılmıştır. Kendini yansıtma formu ise günün değerlendirilmesi ve etkinlik sürecinde deneyimlenenler hakkında düşünme fırsatı sunulması amacıyla kullanılmıştır.

Araştırmanın nicel verileri bağımlı örneklemler t-Testi, nitel verileri ise betimsel ve içerik analizi yöntemleri ile analiz edilmiştir. Ayrıca bazı verilerin frekans ve yüzde dağılımları incelenmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Proje sonuçlarına göre, öğrencilerin matematik okuryazarlığı öz yeterlik ölçeği ve teknoloji kullanım tutum ölçeği ön test ve son test puanları kendi içerisinde karşılaştırıldığında son test lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, "Hayatın Kanıtı Matematikte Yanıtı" projesindeki etkinlik programının öğrencilerin matematik okuryazarlığı öz yeterliklerine ve teknoloji kullanım tutumlarına olumlu katkıda bulunduğunun göstergesi sayılabilir. Hesaplanan etki büyüklüğü değerleri incelendiğinde proje için tasarlanan etkinlik programının matematik okuryazarlığının ve teknoloji kullanımı tutumunun gelişiminde "geniş" bir etki sahip olduğu belirlenmiştir. Katılımcı öğrenci ve öğretmenlerin değerlendirmelerinin daha çok "Katılıyorum" ve "Tamamen Katılıyorum" düzeyinde olduğu belirlenmiştir. "Kararsız" ve "Katılmıyorum" düzeyinde görüş bildiren katılımcıların çoğu maddede olmadığı, birkaç maddede ise çok az sayıda katılımcı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, katılımcıların "Hayatın Kanıtı Matematikte Yanıtı" projesinden memnun ayrıldıkları şeklinde yorumlanmıştır.

Proje sonunda öğrencilerin çoğunun proje öncesine göre matematik okuryazarlıklarını ve matematiksel kavramları günlük hayatta kullanabilme becerilerini geliştirmiş oldukları, matematiği öğrenmede teknolojiyi kullanmaya yönelik olumlu tutum geliştirdikleri değerlendirilmiştir. Bununla birlikte, yapılan etkinlikler ve sunulan öğrenme ortamları aracılığı ile, öğrencilerin problem çözme sürecinde kendi düşünce ve akıl yürütmelerini ifade etme ve matematik terminolojisini ve dilini doğru kullanabilme durumlarında gelişim gözlenmiştir. Öte yandan, öğretmenlerin ise matematik okuryazarlığı becerisini analiz etme, gerçekleştirdiği etkinliklerden esinlenerek öğrencilerinin matematik okuryazarlığını geliştirebilecek planlar hazırlama, buna bağlı olarak da üst düzey düşünme becerilerini geliştirici öğrenme ortamlarını hazırlayabilme istekleri ve farkındalıkları olumlu yönde değişmiştir.

Proje sonunda öğrenciler, program sürecinde deneyimledikleri etkinlikleri akranlarıyla sınıflarında; öğretmenler ise deneyimledikleri ve yeni geliştirdikleri matematik okuryazarlığı temalı etkinlikleri okullarında uygulayarak yaygınlaştırma çalışmaları gerçekleştirmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler**: Matematik okuryazarlığı, teknoloji destekli matematik eğitimi, kanıta dayalı uygulama, matematiksel düşünme, tutum, öz yeterlik, ortaokul öğrencileri, matematik öğretmen eğitimi

**Kaynakça**

Alkan, V. (2011). Etkili matematik öğretiminin gerçekleştirilmesindeki engellerden biri: kaygı ve nedenleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(29), 89-107.

Ayhanöz Saltık, G., Kahraman, E. ve Akmeşe, V. (2022). TÜBİTAK 4004 nature education and science schools "Mathematics is in my nature!" evaluation of the project. *International Journal of Scholars in Education, 5*(1), 34-48.

Avcı, E., Özenir, Ö. S., Kurt, M. ve Atik, S. (2015). TÜBİTAK 4004 doğa eğitimi ve bilim okulları kapsamında ortaokul öğrencilerine yönelik gerçekleştirilen "Bizim Deniz Akdeniz" projesinin değerlendirilmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(2), 312-333.

Aytekin, E. Ve Işıksal-Bostan, M. (2019). Middle school students' attitudes towards the use of technology in mathematics lessons: does gender make a difference? *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 50*(5), 707–727.

Baki, A. (2014). Matematik tarihi ve felsefesi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

Baypınar, K. ve Tarım, K. (2019). The Development of Mathematical Literacy Self-Efficacy Scale for Middle School: A Reliability And Validity Study. *Cukurova University Faculty of Education Journal, 48*(1), 878-909.

Buluş Kırıkkaya, E., Bozkurt, E. ve İmalı, B. (2011). Örnek Bir Öğrenme Ortamı: TÜBİTAK Destekli İlköğretim Öğrencileri Bilim Yaz Okulu, I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Çepni, S. (2021). Araştırma ve proje çalışmalarına giriş. 9. Baskı. Celepler.

Çetin, Y. ve Mirasyedioğlu, Ş. (2019). Teknoloji destekli probleme dayalı öğretim uygulamalarının matematik başarısına etkisi. *Journal of Computer and Education Research, 7* (13), 13-34.

EARGED (2005). PISA 2003 Projesi Ulusal Nihai Rapor. Ankara: MEB-Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

Ernest, P. (2004). The philosophy of mathematics education. London: Routledge/ Falmer

Hannafin, R. D., Burruss, J. D. ve Little, C. (2001). Learning with dynamic geometry programs: Perspectives of teachers and learners. *Journal of Educational Research, 94*(3), 132-44.

McCrone, S. S. ve Dossey, J. A. (2007). Mathematical literacy-it's become fundamental. Principal Leadership, *7*(5), 32-37.

Neuman, L. W. (2014). Social Research Methods: Qualitative And Quantitative Approaches (Seventh Ed.). Essex: Pearson Education Limited.

Neuman, W. L. ve Robson, K. (2014). Basics Of Social Research. Toronto: Pearson Canada.

Uçak, S. ve Erdem, H.H. (2020). Eğitimde yeni bir yön arayışı bağlamında "21. yüzyıl becerileri ve eğitim felsefesi". *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6*(1), 76-93.

Ülger, T. K., Bozkurt, I. ve Altun, M. (2020). Matematik Öğrenme-Öğretme Sürecinde Matematik Okuryazarlığına Odaklanan Makalelerin Tematik Analizi. *Eğitim ve Bilim, 45*(201), 1-37.

Van De Walle, J. A., Karp, K. S. ve Bay-Williams, J. M. (2012). İlkokul ve ortaokul matematiği gelişimsel yaklaşımla öğretim (Soner Durmuş, Çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

# Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Doğa ve Çevre Temalı Problem Kurma Çalışmalarının İncelenmesi

Ahmet Kağnıcı
Milli Eğitim Bakanlığı

Emre Ev Çimen
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

**Problem Durumu**

Matematik dersinde öğrenciyi düşünmeye yöneltmenin en etkili yollarından biri derste problemlere yer vermektir (Durna, 2022). Günlük hayatımızda da karşımıza sıkça çıkan güçlüklerin aşılması matematik problemlerinde olduğu gibi belirli stratejiler ve üst düzey düşünme becerisi gerektirmektedir. Bu noktada öğrencilerin okul haricinde karşılaşacakları durumlarla başa çıkmalarını sağlamak için, öğrencilere farklı problem çözme deneyimlerinin sunulması gerekmektedir. Günümüzde matematik öğretimi öğrencilerin bilgiyi aktif olarak kullanıp yapılandırdıkları bir süreci ifade ettiğinden problem kurmanın da problem çözmek kadar önemli olduğu gerçeği ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin hayatta karşılaşabilecekleri olası problemlerin farkına vararak etkin problem çözebilmelerinin edinilen problem kurma becerisi ile gerçekleşebileceği söylenebilir. Öte yandan problem kurabilen öğrencilerin matematik dersine karşı önyargılarının değiştiği ve ilgilerinin arttığı daha önce yapılan çalışmalarda görülmüştür. Bu noktada öğrencilerin bizzat gerçek yaşam durumlarıyla karşı karşıya kalmalarının süreci etkili hale getireceği düşünülmektedir. "Yeniden matematikleştirme" olarak ifade edilen bu süreç için oluşturulabilecek gerçek yaşam durumlarından biri de çevre ve doğa sorunlarıdır. Çevre ve doğa konusunda insanların bilinçlenmeleri, daha sağlıklı ve güvenilir bir çevre için sorumluluk kazanmaları ve doğal dengeyi korumaları için çok küçük yaştan itibaren toplumu oluşturan bireylere eğitim verilmesi öğrencilerin birer birey olarak bilinçlendirmelerinin ve duyarlılık kazanmalarının gerektiği açıktır. Ancak çevre okuryazarlığı gelişmiş bireyler, insan aktivitelerinin dünyadaki doğal sistemleri nasıl etkilediği ile ilgili farkındalık, bilgi ve duyarlılığa sahip olurlar (Roth, 2002). Matematik öğretiminde problem kurma çalışmaları incelendiğinde, "Bir problem kuralım, Hadi bana ... konusu ile ilgili bir problem kur, Zor/basit bir problem kuralım" gibi bazı yapılandırılmamış (serbest) türdeki etkinlikler ya da görevlere ek olarak; yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmış problem kurma çalışmalarının da yer aldığı bilinmektedir. Yarı yapılandırılmış görevlerin öğrencilere sunulan bir problme cümlesi, bir formül, matematiksel bir yapı, bir görsel, şekil, tablo, örüntü veya kural gibi serbest problem kurma görevlerine kıyasla belirsizliğin biraz azaltıldığı ancak öğrencilerin özgür problem seçimlerinin de yine mümkün olduğu bir içerikle oluşturulduğu bilinmektedir. Bir diğer problem kurma etkinlik türü olan yapılnadırılmış görevlerde, öğrencilere bir problem verilip benzerini kurmaları veya çözümün detaylı sunulduğu bir problemin kurulması taleplerine yer verilmektedir. Broşürler, menüler gibi bazı içeriklerin de yarı yapılandırılmış problem kurma görevleri olarak değerlendirilebileceği belirtilmektedir (Dinç, 2019). Alanyazında, broşürlerle ya da gerçek yaşam nesneleri ile gerçekleştirilen görevlerin öğrencilerin gerçek yaşam ilişkisi kurmalarında ve farkındalık kazanmalarında faydalı olacağı değerlendirilmekte ve bu tür problem kurma etkinlikleri önerilmektedir (Bonotto, 2005). Bu bakış açısı ile, bu çalışmada çevre ve doğa ile ilgili broşürler kullanılarak öğrencilerin gerçek yaşam durumlarına uygun problem kurma becerilerini incelemek, kullanılan broşürler aracılığı ile öğrencilere sorumluluk bilinci kazandırmak, matematiksel ögeleri çevre ile ilgili sorunlarla buluşturarak farkındalık oluşturmak amaçlanmıştır.

**Yöntem**

Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin doğa ve çevre temalı problem kurma görevlerindeki problem kurma becerilerini incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada nitel araştırma paradigması benimsenmiştir. Nitel araştırmanın en önemli özelliği, insanları, varlıkları ve olayları kendi doğal ortamlarında incelemesidir (Punch, 2013). Bu çalışmada öğrencilerin kendilerine verilen broşürleri kullanarak problem kurmaları sağlanmıştır. Çalışma bir durumu detaylı bir şekilde incelemeyi amaçladığından nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, sınırlı bir sistemin nasıl işlediği ve çalıştığı hakkında sistematik bilgi toplamak için çoklu veri toplama araçları kullanılarak o sistemin ayrıntılı olarak incelenmesini içeren metodolojik bir yaklaşımdır (Chmiliar, 2010). McMillan (2000), durum çalışmalarını bir ya da daha fazla olayın, ortamın programın, sosyal grubun ya da birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği yöntem olarak tanımlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu Konya ilinde bir devlet okulunda öğrenim gören orta düzey iki öğrenci, devlet okulunda öğrenim gören iyi düzey iki öğrenci ve BİLSEM'de öğrenim gören iki öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerden gönüllü katılım onam formu ve velilerinden veli izin beyan formu alınmış olup, araştırmanın etik ilkelere ve kurallara uygun olarak yapılandırılmasına ve gerçekleştirilmesine özen gösterilmiştir. Araştırmada öğrencilerden verilen broşürlere uygun bir problem kurmaları istenmiştir. Veri toplama aracı olarak ise ön uygulama formu, broşür inceleme formu, broşüre uygun problem kurma görev formları ve son uygulama formu kullanılmıştır. Araştırmada verilerin çözümlenmesi için nitel veri analizi kullanılmıştır. Nitel veri analizi, keşifsel bir süreç olup bu süreçte araştırmacı verileri düzenler, tasnif eder, sentezler, örüntüler çıkarır ve kavramlara ulaşır ve bulguları raporlaştırır (Gürbüz ve Şahin, 2014, s. 431). Problem kurma görevi için öğrenciler tarafından yazılan ifadeler "problem durumu olması, matematiksel olması, verilen broşüre uygun olması, içerdiği soru sayısı, çözülebilirliği, dil ve anlatımı, gerçek hayata uygunluğu, verilen broşürdeki temalardan kaç tanesinin kullanıldığı" kriterleri açısından incelenerek öğrencilerin problem kurma görevinde yaptıkları hatalar belirlenmiş ve durumlara uygun kesitler ve örnekler alınarak sunulmuştur.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmaya göre öğrencilerin çoğunluğunun soru durumu içeren problem kurdukları ve kurulan problemlerin yalnızca bir soru durumu içerdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Oluşturulan problemlerden bazılarının matematiksel özellikte olmadığı, çoğu problemin çalışmanın amacına uygun ve verilen broşürlerdeki temalardan yararlanılarak kurulduğu görülmüştür. Kurulan problemlerin dil ve anlatım yönünden yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Problemlerin çözülebilirlik açısından ise dağılımında çeşitlilik olduğu; eksik veriden dolayı çözülemeyen, yanlış bilgiden çözülemeyen problemlerin bulunmasına karşılık çözülebilir problemlerin de varlığı dikkat çekmiştir. Belirlenen kriterlere göre değerlendirme yapıldığında oluşturulan problemlerin öğrencilerin profili açısından farklılık oluşturmadığı, üç öğrenci grubunda da verilen broşürlere uygun problemler kuran öğrenciler olduğu gibi belirli kriterler açısından yeterli olmayan problemler kuran öğrenciler de olduğu gözlemlenmiştir. Öğrenciler kendilerinin problem kurma ve çözme becerilerine katkıda bulunduğu için bu çalışmayı matematiksel açıdan faydalı bulduklarını ifade etmişlerdir. Öte yandan öğrenciler atık maddeler, ağaçlandırma ve geri dönüşüm konularında ilgi çekici bilgiler içerdiği, doğa ve çevreyle ilgili fayda ve zarar veren durumlardan bahsedip kendilerinin daha fazla bilinçlenmesine sebep olduğu için bu çalışmayı doğa ve çevre yönünden faydalı bulduklarını belirtmişlerdir. Araştırmada öğrencilerin problem kurma konusunda daha dikkatli olmaları için problem kurma etkinliklerine sınıf içi uygulamalarda yer verilmesi önerilmiştir. Ek olarak doğa ve çevre bilincini konu olan problem kurma ve çözme çalışmalarına ders kitaplarında ve sınıf içi uygulamalarda da yer verilmesi önerisi sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler**: Matematik eğitimi, problem kurma, doğa ve çevre bilinci

**Kaynakça**

Bonotto, C. (2005). How informal out-of-school mathematics can help students make sense of formal in-school mathematics: The case of multiplying by decimal numbers. *Mathematical Thinking and Learning, 7*(4), 313-344.

Chmiliar, L. (2010). Multiple-case designs. In A. J. Mills, G. Eurepas & E. Wiebe (Eds.), Encyclopedia of case study research, 2, 582-584. USA: SAGE Publications.

Dinç, B. (2018). *Yedinci sınıf öğrencilerinin gerçek yaşam durumlarına uygun problem kurma becerilerinin incelenmesi.* Unpublished master's thesis, Eskişehir: Eskişehir Osmangazi University Educational Sciences Institute.

Durna, B. (2022). *Ortaokul öğrencilerinin problem kurma özyeterlikleri, problem çözme tutumları ve problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin incelenmesi*, Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.

Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*, 4. Baskı Ankara: Seçkin Yayıncılık.

McMillan, J. H. (2000). Educational research: Fundamentals for the consumer (3th ed.). New York: Longman.

Punch, K. F. (2013). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches*. Sage.

Roth, C. E. (2002). A Questioning framework for shaping environmental literacy (US, Earthlore Associates & The Center for Environmental Education of Antioch New England Institute).

# Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yarı Yapılandırılmış Problem Kurma Görevlerindeki Potansiyel Yaratıcılıklarının İncelenmesi

Ebru Kadıoğlu
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Emre Ev Çimen
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

**Problem Durumu**

Eğitim, insanları toplumsal hedeflere ve öğretim programlarının amaçlarına göre yetiştirme sürecidir (Fidan, 2012). Bu amaçlardan birisi 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda "Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmak" şeklinde belirtilmiştir. Toplumlar kendilerine uygun insanları kendi kültürlerine uygun eğitim süreci kullanarak ve öğrencilerin özelliklerini, ilgi ve yeteneklerini dikkate alarak geliştirirler. Bu bağlamda, toplumda var olan üstün yetenekli bireylere uygun eğitimi verebilmek için ülkemizde Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) kurulmuştur. Alanyazında pek çok tanımı olmasına karşılık; temel bir betimleme ile üstün yeteneklilik, normal insanlara göre daha üstün yetenekler gösterme ve üstün performans sergileme olarak tanımlanabilir (Özabacı, 2018). Renzulli'ye (2011) göre üstün yetenek; ortalamanın üzerinde kabiliyet, göreve bağlılık ve yaratıcılık kavramlarının kesişiminden oluşmaktadır. Bu bağlamda üstün yetenekli öğrencilerin potansiyel yaratıcılıkları araştırılmaya değer bir konu olarak görülebilir.

Üstün yetenekli öğrenciler ile ilgili yapılan tanımlar incelendiğinde, bu öğrencilerde yaratıcılık özelliklerinin olduğu belirtilmektedir. Yaratıcılık, "her bireyin düşünme yetilerinden biri ve geliştirilebilir bir süreç" olarak tanımlanmaktadır (Kale, 1993, s. 27). Bu tanımdan hareketle, gerekli koşullar sağlandığında ve bu yönde etkinlikler tasarlandığında öğrencilerin yaratıcılık becerileri geliştirilebilir. Leikin'e (2011) göre yaratıcı düşünme "farklı çözümler bulmayı, çeşitli bağlantılar kurmayı, farklı yollar kullanmayı ve orijinal düşünmeyi" (s. 175) içerir. Torrance (1966-1974) yaratıcı düşünme becerilerini dört kategoride ele almış olup bu becerileri akıcılık, esneklik, özgünlük ve orijinallik olarak ifade etmektedir (Akt. Treffinger & Reis, 2004). Bu araştırmada üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin potansiyel yaratıcılıklarını belirlemek için özgünlük kriteri araştırmanın dışında tutularak akıcılık ve esneklik kriterlerinin incelenmesinin uygun olacağı düşünülmüştür. Akıcılık, bir problem için birçok düşünce ortaya atabilmek (Atasoy, vd., 2007) olarak tanımlanırken esneklik, kaç farklı düşüncenin olduğunu incelemek şeklinde açıklanabilir (Koufmann, 2016, s. 71; akt. Kaya, 2020).

Araştırmada öğrencilerin potansiyel yaratıcılıklarını incelemek için problem kurma etkinliklerinin tasarlanması hedeflenmiştir. Çünkü problem kurma, "hayatın birçok alanında yaratıcılık yeteneğinin bir özelliği" olarak görülmüştür (Silver, 1997, s. 76). Problem kurma stratejileri; yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış (serbest) problem kurma durumları olarak üç kategoride sınıflandırılmış olup (Stoyanova & Ellerton, 1996; akt. Singer, vd., 2011) bu araştırmada uzman görüşleri alınarak yarı yapılandırılmış problem kurma etkinlikleri geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış problem kurma etkinliklerinde öğrencilere resim, grafik, teorem, tablo gibi matematiksel olan veya matematiksel olmayan temsiller verilir (Ulusoy & Kepçeoğlu, 2018, s. 1940). Alanyazın incelendiğinde, üstün yetenekli öğrenciler ile yapılan yaratıcılık çalışmalarının sınırlı sayıda olması, bu araştırmanın gerçekleşmesinin gerekli ve önemli olduğunu düşündürmüştür. Bu kapsamda, bu çalışmada yarı yapılandırılmış problem kurma görevleri aracılığıyla BİLSEM öğrencilerinin potansiyel yaratıcılıklarını araştırmak amaçlanmıştır.

**Yöntem**

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmaları, bir varlığın ortama ve zamana bağlı tanımlandığı ve özelleştirildiği çalışmalardır (Büyüköztürk, vd., 2020, s. 268). Araştırmada Bursa ilinde BİLSEM'de 6.sınıf düzeyinde eğitim alan üç kız üç erkek toplam altı öğrenci ile gerekli izinler alınarak çalışılmıştır. Araştırmada etik izin alındıktan sonra uygulama için İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınmış, uygulama gerçekleştirilen kuruma bilgi verilerek öğrenci ve veliden de gerekli izinler alınarak etik kurallara uygun olarak çalışma planlanmış ve gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin potansiyel yaratıcılıklarının incelenmesi kapsamında uzman görüşleri doğrultusunda dört ayrı görevden meydana gelen yarı yapılandırılmış problem kurma görev formları tasarlanmıştır. Bu problem kurma görev formlarının temaları; restoran, market, daire grafiği ve gerçek yaşam nesnesidir. Araştırmada öğrencilere ilk etkinlik olarak verilen restoran broşürüyle problem kurma görevinde restoran broşürü ve görev formu birlikte verilmiştir. Restoran broşürünün üzerinde bir restoranda bulunan farklı menüler yer almaktadır. Ayrıca bu etkinlik için öğrencilerin ellerine temsili para verilmiştir. Bir diğer etkinlik olan market broşürüyle problem kurma görevinde öğrencilere market broşürü ve görev formu verilmiştir. Market broşüründe bir marketteki ürünlerin görselleri ile birlikte fiyatları yer almaktadır. Daire grafiğine uygun problem kurma görevinde öğrencilere içerisinde bilgi olmadan farklı renkte dilimlere ayrılmış daire grafiği ve görev formu verilmiştir. Son etkinlik olan gerçek yaşam nesnesinin kullanıldığı problem kurma görevinde ise öğrencilerin ellerine birer kutu meyve suyu ve çikolata ile birlikte görev formu verilmiştir. Geliştirilen etkinlikler öğrenciler tarafından uygulanırken süre kısıtlaması yapılmamış olup her öğrenci ile bireysel olarak çalışılmıştır. Görev formlarında öğrencilerden olabildiğince çok problem kurmaları ve verilen broşürle formları birlikte kullanmaları istenmiştir.

Öğrencilerin potansiyel yaratıcılıklarını değerlendirmek için bu yaş grubunda özgünlük kriterinin kullanılmaması uzman görüşlerine uygun olarak araştırmada iki kritere -akıcılık ve esneklik kriterlerine- yer verilmiştir. Akıcılık için "kurulan toplam matematik problemi sayısı" ve esneklik için "farklı alt öğrenme alanlarının sayısı" ölçüt olarak kabul edilmiştir. Çalışmada kullanılan dört farklı yarı yapılandırılmış problem kurma görevi için öğrencilerin potansiyel yaratıcılıkları ayrı ayrı hesaplanmıştır. Hesaplama yapılırken öğrencilerin akıcılık puanları toplanıp üçe bölünmüş, sonrasında elde edilen bölüme göre düşük düzey, orta düzey ve yüksek düzey aralıkları belirlenmiştir. Esnekliği hesaplamak için de aynı işlem gerçekleştirilmiştir. Her etkinlik için akıcılık ve esneklik düzeyleri belirlendikten sonra öğrencilerin her birinin potansiyel yaratıcılık düzeyine karar verilmiştir. Akıcılık ve esneklik düzeyleri birbirinden farklı çıkan durumlarda en yüksek olan düzey, öğrencinin potansiyel yaratıcılık düzeyi olarak kabul edilmiştir. Düzeylerden birisi düşük iken birisi yüksek düzey olduğunda ise öğrencinin potansiyel yaratıcılığı orta düzey olarak ele alınmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmada, restoran ve market broşürüyle problem kurma görevlerinde sadece birer öğrenci yüksek düzey, üçer öğrenci orta düzey ve ikişer öğrenci düşük düzey potansiyel yaratıcılığa sahip olmuştur. Bu iki görevde de yüksek düzeyde potansiyel yaratıcılık gösteren öğrenciler en fazla farklı alt öğrenme alanı kullanan öğrenciler olmuştur. Ayrıca akıcılığı en yüksek olan öğrenciler yalnızca bir tane alt öğrenme alanı kullandıkları için potansiyel yaratıcılıkları orta düzeyde kalmıştır. Bu durum, kurulan problem sayısının fazlalığı kadar esnekliğin de önemli olduğunu işaret edebilir. Restoran broşürü etkinliğinde yarıdan çok öğrenci menü ile parayı birlikte kullanarak problem kurmuştur. Öğrencilerin bu etkinlik için kurdukları toplam problem sayısının fazla olmasından hareketle, menü ve parayı beraber kullanmanın daha çok problem kurabilmeyi sağladığı söylenebilir. En çok bilginin market broşürüyle olan etkinlikte verilmesine karşılık öğrencilerin alt öğrenme alanlarını sınırlı seçmesi, düşük düzeyde potansiyel yaratıcılık göstermelerine yol açmıştır.

Daire grafiğinin ve gerçek yaşam nesnesinin kullanıldığı problem kurma görevinde her bir görev için yalnızca birer öğrenci yüksek düzey potansiyel yaratıcılık gösterirken dörder öğrenci orta düzey ve birer öğrenci de düşük düzey potansiyel yaratıcılık göstermiştir. Bu iki etkinlikte öğrenciler 6.sınıfa gitmelerine rağmen kurulan problemlerde üst sınıf düzeyindeki alt öğrenme alanlarının kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu durum, onların BİLSEM öğrencileri olmalarıyla açıklanabilir. Matric ve Duh (2015) çalışmasında, üstün yetenekli öğrencilerin olmayan öğrencilere göre daha yaratıcı olduklarını belirlemiştir. Taşkın (2016) da araştırmasında, üstün yetenekli öğrencilerin olmayan öğrencilere göre problem kurmada daha orijinal ve esnek olduklarını gözlemlemiştir. Bu araştırmanın sonuçlarından hareketle, daha geniş katılımcı öğrencinin ve farklı düzeylerde BİLSEM öğrencilerinin yer aldığı çalışmalar ile, üstün yetenek tanısı olan ve olmayan öğrencilerin problem kurma görevlerindeki potansiyel yaratıcılıklarının belitlendiği araştırmalar önerilebilir.

**Anahtar Kelimeler**: Matematik eğitimi, BİLSEM, Üstün yetenekli öğrenci, problem kurma becerisi, yarı yapılandırılmış problem kurma görevi, potansiyel yaratıcılık

**Kaynakça**

Atasoy, B., Kadayıfçı, H., & Akkuş, H. (2007). Öğrencilerin çizimlerinden ve açıklamalarından yaratıcı düşüncelerinin ortaya konulması (Çizimler ve açıklamalar yoluyla yaratıcı düşünceler). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *5*(4), 679-700.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (28. baskı). Pegem Akademi.

Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme* (3. baskı). Pegem Akademi.

Kale, N. (1993). Üç düşünsel yeti: Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme.

Kaya, S. N. (2020). *7. sınıf öğrencilerinin hikâye kartı ve hikâye küpü kullanarak oluşturdukları problemlerdeki problem kurma becerilerinin ve yaratıcılıklarının incelenmesi* (Master's thesis, ESOGÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Leikin, R. (2011). The education of mathematically gifted students: Some complexities and questions. *The Mathematics Enthusiast*, *8*(1), 167-188.

Matrić, M., & Duh, M. (2015). Creativity among gifted and non-gifted students. *The new educational review*, *40*, 247-259.

Milli Eğitim Temel Kanunu (1973, 14 Haziran). *Resmi Gazete* (Sayı: 14574). https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf

Özabacı, N. (2018). Sınıfta sorunlu ve özel öğrencilerin yönetimi. Şişman, M. ve Turan, S. (Ed.), *Sınıf yönetimi* (s. 185-206, 14. baskı). Pegem Akademi.

Renzulli, J. S. (2011). What makes giftedness?: Reeaxamining a definition. Phi Delta Kappan, 92(8), 81-88.

Silver, E. A. (1997). Fostering creativity through instruction rich in mathematical problem solving and problem posing. *Journal of mathematics education*, *29*(3), 75-80. http://dx.doi.org/10.1007/s11858-997-0003-x

Singer, F. M., Ellerton, N., Cai, J., & Leung, C. K. E. (2011). Problem posing in mathematics learning and teaching: A research agenda.

Taşkın, D. (2016). Üstün yetenekli tanısı konulmuş ve konulmamış öğrencilerin matematikte yaratıcılıklarının incelenmesi: Bir özel durum çalışması. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). *Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.

Treffinger, D. J., & Reis, S. M. (Eds.). (2004). *Creativity and giftedness*. ProQuest Ebook Central. https://ebookcentral.proquest.com

Ulusoy, F., & Kepceoğlu, İ. (2018). The contextual and cognitive structure of prospective middle school mathematics teachers' problems in semi-structured problem-posing context. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, *19*(3).

# İlkokul Öğrenci Velilerinin Gözünden Matematik Ev Ödevi Görünümü

İsmail Kaygısız
MEB

***Problem Durumu***

Ödev, öğretmenlerin derste aktardıkları etkinliklerin kalıcılığını sağlamak amacıyla öğrencilerin ilgi, yetenek, beklenti ve ihtiyaçları doğrultusunda verilen ders dışı etkinliklerdir. Ev ödevi ise öğrencilerin evde yaptıkları okul çalışmalarıdır (Aksu, 2018). Son yıllarda değişen eğitim uygulamaları, teknolojik gelişmeler ve eğitim programlarındaki güncellemeler ev ödevlerinin eğitim öğretim sürecinde nasıl yer alacağı konusundaki tartışmaları da beraberinde getirmiştir. Ayrıca son yıllarda yaşanan ve tüm alışkanlıklarımızla beraber eğitimin uygulanma şeklini, ödeve ulaşma ve ödev yapma durumlarını değiştiren küresel salgın ev ödevlerinin farklılaşmasına neden olmuştur. Bu farklılaşmaya yaşanan teknolojik gelişmeler de eklenince ev ödevlerinin içeriği, kapsamı, yapılışı, veriliş ve kontrol edilme şekilleri değişmiştir. Ev ödevleri, öğrenciye çeşitli becerileri kazandırmanın yanında öğrencinin okul dışı ortamlardaki öğrenmelerine olumlu katkı sağlamak amacıyla verilmektedir. Kimi çalışmalar ev ödevlerinin başarı üzerinde etkisi olmadığını ortaya koyarken (Kapıkıran ve Kıran, 1999) ev ödevinin öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğunu ortaya koyan bazı çalışmalar da bulunmaktadır (Atlı, 2012; Kaplan, 2006). Öğretmenler ev ödevlerini okulda gerçekleştirilen etkinliklerin evde uygulanması ve pekiştirilmesi; öğrencilerin bir sonraki derse hazırlıklı gelmesi, eğitimin paydaşları arasındaki iletişimin sağlaması amacıyla vermektedirler (Van Voorhis, 2004). Bu paydaşlardan biri de hiç şüphesiz velilerdir. Özellikle ilkokul öğrencilerinin ev ödevi yapma alışkanlığı kazanmaları konusunda velilere önemli görevler düşmektedir. Çünkü ilerleyen eğitim kademelerinde öğrencilerin ödev yapma alışkanlığı kazanmaları için; eğitim öğretim kademesinin ilk yıllarında bu alışkanlığın yerleşmiş olması gerekmektedir. Çalışmalar, aile katılımının her düzeyde öğrenciler, eğitimciler, aileler ve okullar açısından önemli ve katkı sağlayıcı olduğunu ortaya koymuştur (Avcı, 2020; Çakmak, 2010; Özdamlı ve Yıldız, 2014; Sak, Şahin Sak, Atli ve Şahin, 2015). Alanyazında okulun bileşenleri ile düzenli iletişim kuran ve bu iletişime bağlı olarak çocuğunu destekleyen velilere sahip öğrencilerin akademik başarısının daha yüksek olacağını ortaya koyan araştırmalar bulanmaktadır (Hakyemez, 2015; Hamlin ve Flessa, 2018). İlkokula devam eden öğrenci velilerinin bu desteği nasıl sağladıkları, özellikle matematik ev ödevlerini nasıl algıladıkları, ev ödevi yaparken öğrencilere nasıl destek oldukları ve bu yardım konusunda zorluk yaşayıp yaşamadıklarının araştırılması önemlidir.

Velilerin ödevlerle ilgili yukarıda bahsedilen durumları nasıl algıladıklarını belirlemek amacı ile bu araştırmanın soruları aşağıda belirtilmiştir ve araştırma süresince belirtilen bu sorulara cevap aranmıştır.

1. Velilerin matematik ev ödevleri hakkındaki görüşleri nelerdir ve matematik ödevlerinin veriliş amacı nedir?
2. Veliler verilen matematik ev ödevlerine nasıl müdahil olmaktadır?
3. Velilere göre öğrenciler verilen matematik ev ödevlerine ne kadar zamana ayırmaktadır?
4. Öğrencilerin matematik ev ödevleri ile ilgili yaşadığı zorluklar ve sebepleri nelerdir?
5. Velilere göre öğretmenler matematik ev ödevlerini nasıl kontrol etmektedir?

**Yöntem**

Bu çalışmada ilkokula devam eden öğrenci velilerinin matematik ev ödevine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlandığından nitel araştırma yöntemi ile desenlenmiştir. Nitel araştırmalarda, araştırmacı, çoğunluk hakkındaki genel doğrunun ne olduğunu bulmak yerine, insanların deneyimlerini nasıl yorumladıklarını, dünyalarını nasıl kurduklarını, nasıl bir anlam yüklediklerini dikkatli ve titiz bir biçimde derinliğine anlamaya çalışır (Merriam, 2013, s.5). Çalışma, nitel araştırma desenlerinden bir durum çalışması ve ilkokula devam eden öğrenci velilerinin matematik ev ödevine ilişkin görüşlerinin ne olduğunun belirlenmesi amacıyla durum çalışması türlerinden keşfedici durum çalışmasıdır. Durum çalışmalarında, genellikle belli bir olguya ilişkin bireysel algıların veya bakış açılarının ortaya çıkarılması ve yorumlanması amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.316). Bu çalışmaya 2022-2023 eğitim öğretim yılında ilkokula öğrencisi devam eden 32 veli katılmıştır. Bu veliler belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir (Patton, 2014). Ölçüt olarak her sınıf kademesinden ve kadın erkek velilerin olmasına dikkat edilmiştir. Çalışmada yapılan görüşmeler için, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak veriler toplanmıştır. Alanyazın incelendiğinde genellikle iki görüşme türünün olduğu söylenebilir. Bunlar; yapılandırılmış görüşme ve yarı yapılandırılmamış görüşmedir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda görüşmeden önce sorular hazırlanmış ve görüşme sürecinde alınan cevaplara göre farklı sorular katılımcılara yöneltilebilir (Patton, 2014, s. 21). Araştırmada uygulanan görüşme formunun iç geçerliğini sağlamak amacıyla görüşme formu daha önceden nitel araştırma yöntemi ile çalışmalar yapmış iki alan uzmanına verilmiş ve incelemesi sağlanarak yarı yapılandırılmış forma son şekli verilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu gerekli

düzenlemeler yapıldıktan sonra altı sorudan oluşmuştur. Ancak katılımcılardan alınan cevaplar doğrultusunda çalışmanın daha anlaşılabilir olması için bazı katılımcılara formda bulunan sorulardan farklı sorular da yöneltilmiştir. Formda bulunan sorular katılımcılara yöneltilmiş ve alınan cevaplar gerekli izinler alındıktan sonra ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Görüşmeler sessiz bir ortamın sağlanması adına okul idaresi tarafından gösterilen ve zemin katta bulunan toplantı salonunda velilerle birebir gerçekleştirilmiştir. Görüşme dökümleri yapıldıktan sonra, görüşme soruları ayrı ayrı incelenerek, her soruya veliler tarafından verilen yanıtlar doğrultusunda kategoriler belirlenmiştir. Bu değerlendirmeler sonucunda her bir soru maddesi ile ilgili yanıt seçeneklerinin yazılı olduğu "Görüşme Kodlama Anahtarı" hazırlanmıştır. Birbiri ile ilişkili olan kodlar bir araya getirilmiş ve temalara ulaşılmıştır. Farklı üç yaklaşımla ortaya çıkarılan kodların karşılaştırılması için Miles & Huberman'ın (1994) güvenirlik formülünden "Güvenirlik = Görüş Birliği/ (Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)" yararlanılmıştır. Yapılan hesaplamalar sonucunda oluşturulan kodlara ilişkin görüş birliğinin % 89'un üzerinde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca verilerin transkripti Maxqda 20 nitel veri analiz programına aktarılmış ve çalışmanın verileri yine aynı programla analiz edilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu çalışmada ilkokulda öğrenim gören öğrenci velilerinin matematik ev ödevleri hakkındaki görüşleri alınmıştır. Araştırma sonucuna göre bir veli hariç araştırmaya katılan velilerin tamamı matematik ev ödevlerinin verilmesi gerektiğini ve ödevin çocukların öğrenmelerine katkı sağladığını belirtmiştir. Velilerin ev ödevini tanımlamaları pekiştirme, tekrar, sorumluluk ve takviye başlıkları ile temalandırılmıştır. Alanyazın incelendiğinde bu çalışmanın bulgularını destekler nitelikte (Aşık, 2022, Baynazoğlu, 2018; s.1934; Cooper vd., 2006; Duru ve Çöğmen, 2017) çalışmalar bulunmaktadır. Ev ödevlerinin miktarından daha çok içeriğinin önemli olduğunu belirten veliler öğrencilerin ödevlerine farklı yaklaşımlarla müdahil olmaktadırlar. Özellikle ilkokul döneminde öğrencilerin, okulda öğrendikleri bilgileri unutmamaları ve pekiştirmeleri adına ev ödevlerinin verilmesi gerekmektedir. İlkokul öğrencilerinin hem sorumluluk kazanması hem de yeni öğrenmeleri kalıcı hale getirilmesi araştırmanın sonuçlarından biridir. Ayrıca ödevlerin çok miktarda ve seyrek zaman aralığı ile verilmesinin yerine az miktarda ve sık zaman aralığı ile verilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Çalışmanın bir diğer sonucu velilerin ödevlere doğrudan, dolaylı destek olarak ve kontrol ederek yardımcı olmalarıdır. Görüşü alınan velilerin ev ödevleri konusunda öğrencilerine genellikle doğrudan müdahale ederek destek verdikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Veliler bazı matematik ödevlerinde yardımcı olamadıklarını ancak bu durumu internetten araştırdıkları yardımcı videolarla ve ders kaynakları ile aşmaktadırlar. Velilerin öğrencilere dolaylı desteği nasıl vereceklerini bilememeleri ve öğrencisi ile çatışmadan kaçınmak için doğrudan müdahale yolunu seçtiğini ifade edebiliriz. Dumont ve diğerleri., 2012; Silinskas ve Kikas, 2019; Kaplan Can ve Gelbal, 2022) çalışmalarında ev ödevlerine gerektiği gibi müdahale etmenin öğrenci başarısını ve ödevlere karşı geliştirdikleri tutumları olumlu yönde etkilediğini; ev ödevlerine gereğinden fazla ve yanlış bir biçimde müdahil olan veli davranışları sonunda öğrencilerin ders başarısının düştüğünü ve ev ödevlerine karşı olumsuz bir tutum geliştirdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Ev ödevi konusunda aile bireyleri öğrencilere yardım edebilir ancak bu yardım destek ve danışmanlığın ötesine geçtiğinde öğrencilerin dışa bağımlı olmalarının önü açılacaktır. Çocuğun ev ödevlerinde her isteğine hemen yardım edilmesi bağımlı bir kişiliğin gelişmesine neden olacaktır (Cooper, 2001). Bu çalışma bulgularına göre velilerin çoğu ödevleri kontrol etmenin önemini vurgulamışlardır. Aile bireyleri ödev konusunda doğru ve yanlış ayırımının farkında olmayan ilkokıul öğrencilerinin ödevlerini kontrol ermeli ancak bu kontrol öğrencinin yerine ödevi yapma yerine geçmemelidir. Ayrıca veliler öğrencilerin ödev yapmaları için uygun bir ortam sağlanmasında yardımcı olmalıdırlar. Çalışma süresince alınan veli görüşlerinden her öğrencinin ayrı bir odasının olmadığı ve ödevi mutfak, oturma odası vb. ortamlarda yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu öğrencilerin ödev yapması için velilerin uygun ortam ve şartları oluşturmasının öğrencilerin ev ödevlerine karşı olumlun bir yaklaşım sergileyecekleri ve ders başarısının destekleyeceği düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Matematik ev ödevi, ilkokul, veli görüşü

**Kaynakça**

Aksu, D. (2018). Öğrenme-öğretme sürecinde ev ödevi: Hong Kong örneği. Journal of Multidisciplinary Studies in Education, 2(4), 66-79.

Akran, S. K. (2021). Ev ödeviyle ilgili makale ve tezlerin sistematik analizi. Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction, 9(1), 74-95.

Avcı, F. (2020). Okul öncesi eğitimde aile katılımının sağlanması için bilgi iletişim teknolojilerin kullanımı: WhatsApp uygulaması örneği. Başkent University Journal of Education, 7(2),439-452.

Baynazoğlu, L. (2019). Sınıf öğretmenlerinin ev ödevleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. Milli Eğitim Dergisi, 48 (221):51-71.

Cooper, H. (2001). Homework for all-in moderation. Educational Leadership, 58(7), 34-38.

Cooper, H., Robinson, J. C., & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003. Review of Educational Research, 76, 1–62.

Çakmak, Ö. Ç. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 20, 1-18.

Dumont, H., Trautwein, U., Ludtke, O., Neumann, M., Niggli, A. & Schnyder, I. (2012). Does parental homework involvement mediate the relationship between family background and educational outcomes? Contemporary Educational Psychology, 37, 55–69. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.09.004

Duru, S. ve Çöğmen, S. (2017). İlkokul ve ortaokul öğrencileri ile velilerin ev ödevlerine yönelik görüşleri. İlköğretim Online, 16(1), 354–365. doi:10.17051/io.2017.76577

Hakyemez, S. (2015). Turkish early childhood educators on parental involvement. European Educational Research Journal, 14(1), 100-112.

Hamlin, D., & Flessa, J. (2018). Parental involvement initiatives:An analysis. Educational Policy, 32(5), 697-727.

Kaplan-Can, G. ve Gelbal, S. (2022). Ortaokul öğrencilerine verilen matematik ev ödevleri hakkında öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(1), 863-922.

Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber (S. Turan, Çev). Nobel Yayıncılık

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

Özdamlı, F., ve Yıldız, E. P. (2014). Parents' views towards improve parent–school collaboration with mobile technologies. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 131, 361-366.

Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. (M. Bütün ve B. Demir, Çev.) Pegem Akademi.

Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Atli, S., ve Şahin, B. K. (2015) Okul öncesi dönem: Anne baba tutumları. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(3).11(3).

Silinskas, G. & Kikas, E. (2019). Math homework: Parental help and children's academic outcomes. Contemporary Educational Psychology, 59. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101784

Van Voorhis,F. L. (2004). Reflecting on the homework ritual: Assignments and designs. Theory Into Practice, 43(3), 205-212.

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

# 2018-2023 Yılları Arası Liselere Giriş Sınavı ile Örnek Matematik Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi

Nur Seda Tunacı Çolak
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Emre Ev Çimen
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

**Problem Durumu**

Ülkemizde ortaöğretime geçişte uygulanan ilk sınav Maarif Okullarına öğrenci seçmek için 1955 tarihinde yapılmıştır ve bu okullar fen ve matematik eğitimini yabancı dilde yapan ülkemizin ilk sınavlı okulları olmuştur (Atılgan, 2018). 2018 yılı ile başlayan süreçte ise ortaöğretim kurumlarına geçişte Lise Giriş Sınavı uygulanmaya başlanmıştır. Liselere Giriş Sınavı yapısının kazanım odaklı olmasının yanında özellikle matematik öğretiminde yeni bir bakış açısı getirerek beceri temelli soruları gündeme getirmiştir. Yeni sistemin bir düzenlemesi olarak Milli Eğitim Bakanlığı 2018 yılında bir kez, sonraki yıllarda ise sınav hazırlık sürecinde her ay örnek sorular yayınlamış ve öğrencilerin sınava hazırlık sürecini desteklemiştir. Liselere Giriş Sınavı sözel bölüm ve sayısal bölüm olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Sözel bölüm 20 Türkçe, 10 inkılap tarihi, 10 din kültürü ve ahlak bilgisi, 10 İngilizce olmak üzere toplam 50 sorudan oluşmaktadır. Sayısal bölüm 20 matematik, 20 fen bilimleri olmak üzere toplam 40 sorudan oluşmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Taksonomi; davranışları birbirinin ön koşulu olacak şekilde, basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta sınıflandırmadır (Tutkun, 2012). Taksonomiler genel olarak üç ana başlık altında toplanmıştır; bunlar bilişsel, duyuşsal ve psikomotor taksonomilerdir (Öntaş, 2012). Eğitim alanı çalışmalarında zihinsel yönü ağır basan davranışları ölçen daha çok bilişsel alan taksonomilerinden faydalanılmıştır (Karaman, 2016). Bilişsel alan taksonomileri, bilgiyi ve bilginin ürünü olan zihinsel yetenekleri ve becerileri kapsamaktadır (Tekin, 2017). Bilişsel alan taksonomisi alanında birçok kategori yer almaktadır. Bu taksonomilerden birkaçı "Solo Taksonomisi, Anderson Taksonomisi, Fink Taksonomisi, Detmerr Taksonomisi ve Bloom Taksonomisi" olarak sıralanabilir (Arı, 2013). Bloom ve arkadaşlarının çabasıyla oluşan eğitim hedeflerinin genel sınıflaması, bilişsel taksonomiler arasında yaygın bir biçimde kabul görmüştür (Atılgan vd., 2006). Bloom Taksonomisi 1956 yılında "Taxonomy of Educational Objectives: Cognitive and Affective Domains" çalışmasıyla yayınlanmıştır (Bloom, 1956). Bloom ve arkadaşları hazırlamış oldukları taksonomi sayesinde öğrenme sırasında zihinde oluşan karmaşık sürecin daha anlaşılır hale gelmesini amaçlamışlardır (Bümen, 2006).

Alanyazın incelendiğinde sınav sistemleri değişse de her sınavda yer verilen soruların, kapsamı itibari ile önceleri Bloom taksonomisi ile sonrasında daha detaylı inceleme imkanı sağlayan Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ile incelenmiş olduğu görülmektedir. Benzer şekilde soruların, soru düzeyleri de incelenmiştir; ek olarak, öğretmen yazılıları, ders kitapları, yardımcı kaynaklar gibi içeriklerle uyumları bakımından da araştırmaların yapılmış olduğu tespit edilmiştir. Disiplinler arası bakıldığında sınavlarda soru alanı bulunan tüm derslerde benzer çalışmalara yer verildiği değerlendirilmiştir.

2017-2018 eğitim öğretim yılında değişen yeni sınav sistemi olan LGS ile ilgili matematik eğitimi alanında sınırlı araştırmaya ulaşılmıştır. Örnek soruları LGS soruları ile birlikte içeren çalışmaya ise alanyazında rastlanamamıştır. Bu nedenle bu çalışmada 2018-2023 yıllarındaki LGS matematik soruları ve örnek sorular YBT düzeylerine göre incelenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığının her ay yayınladığı örnek sorular ve sonrasında yapılan o yılın LGS soruları, YBT'ye göre incelenerek soru düzeylerinin konu/kazanım bazında benzerlikleri ve farklılıklarını inceleyerek arasındaki ilişkileri ortaya koymak çalışmanın problemidir. LGS'lerde yer alan soruların konulara dağılımında YBT düzeylerinin belirlenmesinin sonraki yıllarda sınava hazırlanacak öğrencilere ve sınava öğrenci hazırlayan öğretmenlere, ayrıca dağılım bakımından da ölçme ve değerlendirme uzmanlarına ışık tutacağı düşünülmektedir.

**Yöntem**

Araştırmada 2018-2023 yıllarında yapılan liselere giriş sınavı matematik dersi soruları ve bu yıllarda yayınlanan örnek soruların konu ve kazanım bağlamında Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ile bilişsel süreç ve bilgi boyutu düzeyleri açısından incelenmiştir. Bu inceleme yapılırken nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Nitel araştırma, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma türüdür (Aydın, 2018). Nitel araştırmalarda gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi yöntemler kullanılmaktadır. Bu araştırmada kullanılan yöntem olan doküman analizi; yazılı belgelerden anlam çıkarmak, konu hakkında anlayış oluşturmak için sistemli bir şekilde yapılan inceleme ve değerlendirme sürecidir (Kıral, 2020). 2018-2023 yılları arası LGS matematik soruları ve örnek soruları araştırmanın dokümanları olarak belirlenmiştir. Bu dokümanlara Milli Eğitim Bakanlığı internet sitesinden ulaşılmıştır. 2018-2023 yıllarında LGS matematik soruları her yıl 20 soru olarak yayınlanmıştır. Bu yıllar arasında merkezi ortak sınava yönelik yayınlanan örnek matematik sorularına ilişkin soru dağılımı incelendiğinde ise; 2017-2018 yılında 10, 2018-2019 yılında 80, 2019-2020 yılında 100, 2020-2021 yılında 60, 2021-2022 yılında 80 ve 2022-2023 yılında 80 adettir. İncelenen sorular, 2018-2023 yılları arasında yapılan LGS matematik soruları olan 120 soru ve bu yıllarda yayınlanmış olan matematik örnek soruları olan 410 soru olarak belirlenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı 2018 yılında bir kez 10 matematik sorusu, 2019 yılından itibaren ekim-haziran ayları arası her ay 10'ar soru yayınlamıştır. Yayınlanan soruların işlenen kazanımlar

paralelinde içeriği genişlemektedir. 2023 yılı LGS'ye kadar ise, bu kapsamda toplam 440 soru yayınlanmıştır. Bu soruların YBT'ye dağılımı yıllara ve konulara göre düzeyleri belirlenmiş ve dağılımları incelenmiştir ve örnek sorulara yer verilerek bulgular yapılandırılmıştır. Araştırmada puanlayıcıların deneyim sahibi olmalarına ve puanlayıcılar arası güvenirliğe özen gösterilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmanın sonuçlarında araştırmanın kapsamında yer alan LGS ve örnek matematik soruları detaylı bir biçimde yıl yıl analiz edilmiş ve bulgular oluşturulmuş, karşılaştırmalı yorumlar yapılmıştır; analiz süreci devam etmektedir. Ulaşılan sonuçlardan bazıları aşağıdaki gibidir:

MEB'in yayınladığı örnek sorular incelendiğinde matematik sorularının genel olarak işlemsel bilgi düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bilişsel süreç basamaklarında ise uygulama ya da analiz basamağına yoğunlaştığı, homojen bir dağılım olmadığı tespit edilmiştir. 2017- 2018 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanan LGS sürecinde 2019- 2020 eğitim öğretim yılına kadar uygulama basamağına ağırlık verilirken bu yıl ve sonrasında analiz basamağının da eklendiği ve yoğunluğu dikkat çekmiştir. 2017-2018 yılında uygulanmaya başlanan ilk LGS matematik soruları YBT'ye göre incelendiğinde soruların homojen dağılmadığı, işlemsel bilginin uygulama basamağında yoğunlaştığı görülmektedir. Ayrıca MEB tarafından yayınlanan örnek matematik soruları ile LGS matematik soruları birlikte incelendiğinde ikisinde de yoğunluğun işlemsel bilginin uygulama basamağında olduğu görülmüştür. 2020- 2021 eğitim öğretim yılında uygulanan LGS'de COVİD-19 salgını nedeniyle konular 1. Dönem ile sınırlandırılmıştır. Bu süreçte uygulanan LGS matematik sorularında bilgi boyutunun olgusal bilgi ve kavramsal bilgi basamaklarında soruya rastlanmamıştır. Aynı yıl MEB tarafından yayınlanan merkezi ortak sınava yönelik örnek matematik sorularında bilişsel süreç boyutunda uygulama basamağında yoğunlaşma varken analiz basamağında soru sayısının daha az olduğu görülmüştür. LGS matematik soruları ile MEB tarafından yayınlanan merkezi ortak sınava yönelik örnek matematik sorularının benzerliklerine karşılık birebir uyumlu olmadığı; YBT'ye göre incelenmesinde ise, taksonominin bileşenlerinde dengeli dağılımın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler**: Matematik eğitimi, Liselere giriş sınavı, LGS, örnek soru, yenilenmiş bloom taksonomisi

**Kaynakça**

Arı, A. (2013). Bilişsel Alan Sınıflamasında Yenilenmiş Bloom, SOLO, Fink, Dettmer Taksonomileri ve Uluslararası Alanda Tanınma Durumları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(2) , 259-290. DOI: 10.12780/UUSBD164.

Atılgan, H. (2018). Türkiye'de Kademeler Arası Geçiş: Dünü-Bugünü ve Bir Model Önerisi. *Ege Eğitim Dergisi*, *19*(1), 1-18. DOI: 10.12984/egeefd.363268.

Aydın, N. (2018). Nitel araştırma yöntemleri: Etnoloji. *Uluslararası Beşeri ve Sosyal Bilimler İnceleme Dergisi*, *2*(2), 60-71.

Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of educational objectives, the classification of educational goals, handbook I: Cognitive Domain. New York: David McKay Company.

Bümen, N. T., 2006. Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim, 31*, 142, 3-14.

Karaman, M. (2016). *İlköğretim matematik öğretmenlerinin sınav soruları ile TEOG matematik sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre analizi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).

Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(15) , 170-189.

MEB (2018). Milli Eğitim Bakanlığı, Merkezî Sınav Başvuru ve Uygulama Kılavuzu, Ankara.

Öntaş, T. (2012). Eğitimde ölçme-değerlendirme ve taksonomi. Erişim adresi (16 Ocak 2020): https://pdfslide.net/education/turgayoentasegitimde-oelcmedegerlendirme-ve-taksonomi.

# İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Proje Tabanlı Öğrenme Yoluyla Oluşturduğu Etnomatematik Ders Etkinliklerinin İncelenmesi ve Değerlendirilmesi

Hasret Güreş
Balıkesir Üniversitesi

Tuba Ada
Anadolu Üniversitesi

**Problem Durumu**

Günümüzde önemi giderek artan bir alan olan etnomatematik ile ilgili yapılan araştırmalar çoğalmakta, çeşitlenmekte ve bunların yanında bu araştırmalar dünya genelinde yaygınlaşmaktadır. İlk zamanlarda matematik ve kültür arasındaki ilişkinin varlığı, bu ilişkinin insanlar tarafından bilinip bilinmediği, etnomatematiğin insanlarla tanıştırılması ve farkındalıklarının arttırılmasına yönelik yapılan çalışmalar yerini grup çalışmalarına bırakmaya başlamıştır. Matematik eğitimi süreçlerine dahil edilmesinin küreselleşme sürecinin gerektirdiği değişim ve yeniliklerin eğitim sistemine olan yansımalarından biri olan etnomatematik, ders süreçlerinde gerçekleştirilen grup çalışmaları şeklinde de ele alınmaya başlanmıştır. Bu durum matematik ders süreçlerinde etnomatematik çalışmalarında bir ileri aşamaya geçildiğinin göstergesidir.

Bu çalışma proje tabanlı öğrenme yöntemi doğrultusunda ilköğretim matematik öğretmen adaylarının etnomatematik ile olan tanışıklık ve ilişkilerinin arttırılmasını ve öğretmen adaylarının etnomatematiksel ders içerikleri oluşturmalarını sağlamayı amaçlamaktadır. Çalışmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1) Öğretmen adaylarının "Şaşırtıcı Maya Takvimi" etkinliğinde izledikleri süreçler nasıldır?
2) Öğretmen adaylarının "Mısır'ın Göz Kamaştırıcı Piramitleri" etkinliğinde izledikleri süreçler nasıldır?
3) Öğretmen adaylarının Türkiye'de bulunan kültürel değerleri kullanarak oluşturdukları matematiksel etkinlik için izledikleri süreç etnomatematiksel açıdan nasıldır?
4) Öğretmen adayları oluşturdukları matematiksel etkinliği etnomatematiksel açıdan nasıl açıklamaktadır?
5) Öğretmen adaylarının gerçekleştirdikleri etkinlik süreçlerine yönelik akran ve grup değerlendirmeleri nasıldır?

Proje tabanlı öğrenme, var olan problem durumu ile ilgili gerçek hayatta derinlemesine araştırmalar yaparak keşiflerde bulunmayı, bilgiler elde etmeyi, ilişkileri fark etmeyi ve sonucunda problemi çözmeyi amaçlar (Wurdinger, vd. 2008).. Etnomatematik çalışmalarında öğrencilerin kültürel ögelerde var olan matematiği araştırmaları, ortaya koymaları ve incelemeleri ve bunları özellikle öğretmenin rehberliğinde kendilerinin gerçekleştirmeleri konusunda proje tabanlı öğrenme uygun bir yöntemdir. Öğretmen adaylarının oluşturacakları etnomatematiksel ders içeriklerinin proje tabanlı öğrenme yöntemiyle ortaya koydukları bilgilerle olması, kendilerine hem alanlarına yönelik özgüven hem de özgünlük katacaktır. Bunun yanında geleceğin matematik öğretmenleri olacak öğretmen adaylarının etnomatematik ile ilgili bilgi ve tecrübelerini arttırarak bağını güçlendirmesi, araştırmalar yaparak ders içerikleri üretmesi, ilerideki meslektaşları ile işbirliği içerisinde çalışması ve hem onların çalışmalarını hem de birlikte gerçekleştirdikleri çalışmaları değerlendirmesinin sağlanması açısından bu çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

**Yöntem**

Bu çalışma nitel araştırma yaklaşımı kapsamında proje tabanlı öğrenme anlayışına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın katılımcılarını Eskişehir'de bulunan bir devlet üniversitesinin İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 26 öğretmen adayı oluşturmuştur. Çalışma, 2. sınıf düzeyinde açılan geometri içerikli alan seçmeli derslerinden biri kapsamında ve dolayısıyla bu dersi seçen öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının etnomatematik ile olan tanışıklıklarının ve ilişkilerinin arttırılması amacıyla öncelikle, araştırmacılar tarafından hazırlanan, iki etnomatematik etkinliği gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlikler "Şaşırtıcı Maya Takvimi" ve "Mısır'ın Göz Kamaştırıcı Piramitleri" isimli etkinliklerdir ve grup halinde çalışmayı gerektirmektedirler. Bu etkinliklerin her biri birer ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Etkinlikler sonrasında öğretmen adaylarına gruplar halinde çalışmalarını gerektiren ve proje tabanlı olarak gerçekleştirmeleri istenen bir etkinlik yönergesi verilmiştir. Bu yönerge kapsamında öğretmen adaylarından Türkiye'de bulunan kültürel değerleri kullanarak, proje tabanlı öğrenme yöntemine uygun olacak şekilde bir çalışma süreci izleyip, verilen örnek etkinlikler (Şaşırtıcı Maya Takvimi, Mısır'ın Göz Kamaştırıcı Piramitleri) ışığında matematiksel bir etkinlik oluşturmaları istenmiştir. Bu çalışmayı gerçekleştirirken izleyecekleri adımları detaylı bir şekilde açıklayan 20 günlük bir çalışma takvimi, yararlanabilecekleri kaynaklar da yönergede yer almaktadır. Çalışmalarının sonunda her bir çalışma grubundan oluşturdukları matematik etkinliğini modellemeleri, çalışmalarını 20 dakikayı geçmeyecek şekilde sınıf ortamında sunmaları ve çalışmaları hakkında bir rapor hazırlamaları beklenmiştir. Bunun yanında katılımcılara hem grup çalışmalarını değerlendirmeleri hem de akran değerlendirmeleri için ayrı ayrı formlar verilmiştir. Çalışma süreçlerinde öğretmen adayları ile sürekli iletişim halinde olan araştırmacılar, öğretmen adaylarının etkinlik süreçlerinde izledikleri adımları, ortaya koydukları öğrenci ürünlerini,

hazırladıkları kriterlere göre 100 puan üzerinden değerlendirmiştir. Elde edilen puanlar öğrencilerin bu dersin dönem sonu sınav puanlarının %30'unu oluşturmuştur.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Çalışmanın bulguları doğrultusunda öğretmen adaylarının gerçekleştirdikleri proje tabanlı çalışmanın konusunu sahip oldukları kendi kültürlerinden ve ilgi alanlarına göre seçtikleri sonucuna ulaşılmıştır. Gerçekleştirilen üç etkinlik içerisinde öğretmen adaylarının daha fazla ilgi gösterdiği ve aktif katıldığı etkinlik proje tabanlı olarak gerçekleştirdikleri etkinliktir. Elde edilen öğrenci ürünlerinin fazla ve çeşitli olduğu etkinlik yine proje tabanlı olarak gerçekleştirilen etkinlik olmuştur. Çalışma grupları arasında, sunum esnasında çalışmaları hakkında detaylı bilgiler sunup, açıklamalar yapmasına rağmen bunlara raporunda detaylı yer vermeyenler olmuştur. Öğretmen adaylarının etkinlik süreçlerinde kendilerini hem grup çalışması olarak hem de akran olarak değerlendirmeleri, çalışmanın 100 puan üzerinden değerlendirilmesi konusunda güvenirlik ve geçerlilik açısından araştırmacılara yardımcı olmuştur. Bu çalışma öğretmen adaylarının bireysel olarak kültürel bilgiler edinmeleri, bunları matematik ile ilişkilendirmelerini sağlamasının yanında grup çalışmaları sayesinde sahip oldukları ya da öğrendikleri bilgileri birbirleri ile paylaşmalarını, iletişim kurmalarını, işbirliği içerisinde çalışmalarını ve matematiksel düşünme ve ilişkilendirme yapmalarını sağlamıştır. Grupların her birinin gerçekleştirdikleri çalışmaları sınıf ortamında diğer çalışma grupları ile paylaşması da hem kültürel bilgilerin hem de oluşturulan kültürel-matematikel ilişkilerin paylaşılmasını hem de aktif paylaşımların gerçekleştiği bir sınıf ortamı oluşturulmasına katkıda bulunmuştur. Etnomatematik gittikçe yaygınlaşan bir çalışma alanı olduğu için, bu çalışmada olduğu gibi, bu alana yönelik ilk başlardaki bireysel farkındalık araştırmalarının grup çalışmalarına genişletilmesi ve bu konuda daha fazla çalışma gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Etnomatematik, matematik eğitimi, proje tabanlı öğrenme, öğretmen adayı, akran değerlendirme.

**Kaynakça**

Ascher, M. (1994). *Ethnomathematics: A multicultural view of mathematical ideas*. CRC Press.

Bishop, A. J. (1991). *Mathematical enculturation: perspective on mathematics education*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

D'Ambrosio, U. (2001). What is ethnomathematics, and how can it help children in schools?. *Teaching children mathematics*, 7(6), 308-308.

D'Ambrosio, U. (2007). Peace, social justice and ethnomathematics. *The Montana Mathematics Enthusiast, Monograph*, 1(2007), 25-34.

Erdem, M. (2002). Proje tabanlı öğrenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22).

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (17. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Matematik dersi öğretim programı (İlkokul Ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 Ve 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Rosa, M. ve Orey, D. (2011). Ethnomathematics: the cultural aspects of mathematics. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática: Perspectivas Socioculturales de La Educación Matemática*, 4(2), 32-54.

Wurdinger, S., Haar, J., Hugg, R., & Bezon, J. (2008). A qualitative study using project-based learning in a mainstream middle school. *Improving Schools*, *10*(150).

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Genişletilmiş 10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# Lise Öğrencilerinin Matematiksel Düşünme Stillerinin ve Problem Çözmeye Yönelik İnançlarının İncelenmesi

Figen Uysal
Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi

Dilek Kırbaş
Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi

**Problem Durumu**

Bu araştırma kapsamında lise öğrencilerinin matematiksel düşünme sitillerinin ve matematiksel düşünmenin en önemli bileşeni olan matematiksel problem çözmeye yönelik inançlarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Matematik sınıflarında yer alan öğrencilerin çeşitliliği yani bireysel farklılıklar problem çözme sürecinde öğrencilerin matematiksel bilgiyi ele alırken farklı yollar kullanmalarına yol açar (Huincahue vd., 2021). Bazı öğrenciler matematiksel bir görev ile ya da bir problem ile karşılaştığında cebirsel ya da fonksiyonel cevapları tercih ederken bazıları da görsel/şekilsel yaklaşımları tercih edebilir. Bireylerin matematiksel düşünme süreçlerinde kullandıkları bu farklı yaklaşımlar, matematiksel düşünme stili olarak ele alınmaktadır (Akçakın ve Kaya, 2020). Matematiksel düşünme stilleri kişinin matematikte ne kadar iyi olduğu ile ilgili olmayıp matematiği anlamlandırmada ve öğrenmede neleri tercih ettiği, neleri sevdiği ile ilgilidir (Borromeo Ferri, 2012, 2015). Matematiksel düşünme stili ile ilgili farklı sınıflandırmalara rastlanmaktadır. Örneğin Krutetskii (1976) analitik/biçimsel, geometrik ve harmonik, Suwarsono (1982) ve Presmeg (1986) görsel ve görsel olmayan, Burton (1999) görsel, analitik ve kavramsal, Borromeo Ferri (2012, 2015) ise görsel, analitik ve bütünleşik olmak üzere matematiksel düşünme stillerini sınıflama yoluna gitmişlerdir. Bu çalışmada teorik çerçeve olarak Krutetskii (1976)'nin sınıflaması kullanılmıştır. Bu sınıflamaya göre analitik düşünenler matematik problemlerinin çözümünde soyut bir yaklaşımı benimser, görsel obje veya adımlara ihtiyaç duymaz ve görsel çözüm yerine sözel mantıksal çözümü tercih ederler. Görsel (geometrik) düşünenler görsel çözümü tercih ederek matematik problemlerini şekil, diyagram, tablo gibi ögeleri kullanarak çözme eğilimi gösterirler. Harmonik düşünenler ise bazen görsel bazen de analitik düşünmeyi tercih ederek görsel ve analitik düşünme sistemini dengeli bir şekilde kullanırlar. Diğer taraftan öğrenme sürecinde matematik dersine yönelik inançların önemli bir yeri vardır (Pajares, 1992; Thompson, 1992). Matematiksel inançlar bireyin geçmiş deneyimlerinden şekillenen kişisel değer yargılarıdır (Raymond, 1997). Bu sebeple, bireyin inançları, algısını etkiler (Pajares,1992). Matematik dersine yönelik inançları inceleyen araştırmalardan elde edilen bulgular, öğretmen ve öğrencilerin bu dersi sayılar ve hesaplamadan ibaret olarak düşündüklerini göstermektedir. Buna ek olarak, problem çözmeyi doğru cevaba bulmak olarak görürken matematik öğrenmenin ezberlemekten geçtiğini düşündüklerini ortaya koymaktadır (Picker & Berry, 2000; Toluk Uçar, ve diğ., 2010). Bu durum, bireyin matematik hakkındaki inançlarının öğrenmeyi ve problem çözmeyi etkilediğini göstermektedir (Kloosterman & Stage, 1992).

Literatürde matematiksel düşünme stillerinin matematiğin öğrenimi ve öğretimi üzerinde hangi yollarla etkili olduğunun bir araştırma konusu olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencinin matematik performansını açıklarken matematiksel yeteneklerin yanı sıra matematiksel düşünme stillerinin de önemli bir faktör olabileceği ileri sürülmektedir (Borromeo Ferri, 2015). Öğrencilerin matematiksel düşünme stilleri onların matematik öğrenirken tercih ettikleri yol hakkında öğretmenlerine fikir verdikleri için de önem arz etmektedir. Eğer öğretmenler öğrencilerinin düşünme stilleri hakkında bilgi sahibi iseler buna göre düzenlenmiş öğretim faaliyetleri öğrencilerin matematiği daha iyi anlamalarına olanak sunabilir. Bunun yanı sıra düşünme stilleri öğrencilerin okul performansında ve öğretmenleri ile olan etkileşimlerinde de önemli bir role sahip olduğundan (Sternberg ve Grigorenko, 1995) öğrencilerin düşünme stillerini belirlemek önem taşımaktadır. Bu bağlamda bu çalışmanın bir parçası olarak lise öğrencilerinin matematiksel düşünme stillerinin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Diğer taraftan matematik eğitiminde problem çözmeye yapılan vurgu arttıkça problem çözme süreçlerini ve öğretmen ve öğrencilerin bu konudaki görüş ve kavramlarını araştırmak da önemli hâle gelmiştir. Alanyazın incelendiğinde bireyin matematik hakkındaki inançlarının öğrenmeyi ve problem çözmeyi etkilediği görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin problem çözmeye yönelik inançlarının bilinmesinin matematik eğitimi açıcından önemli bir araştırma konusu olduğu söylenebilir. Bu bağlamda çalışmanın bir bölümü olarak lise öğrencilerinin problem çözmeye yönelik inançlarının neler olduğunun ortaya konması amaçlanmıştır. Literatürde hem öğrencilerin hem de öğretmen ve öğretmen adaylarının matematiksel düşünme stilleri ve problem çözmeye yönelik inançlarının ayrı ayrı ele alındığı çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmada bir matematik öğretme yöntemi ve bir öğrenme süreci olan problem çözmeye ilişkin iki temel bileşen olarak matematiksel düşünme stilleri ve problem çözmeye yönelik inançlar birlikte ele alınmıştır. Bu yönü ile çalışmanın özgün olduğu ve alana önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Yöntem**

Lise öğrencilerinin problem çözme süreçlerinde hangi düşünme yollarını yani hangi matematiksel düşünme stillerini tercih ettiklerini ve problem çözmeye yönelik inançlarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, araştırma amacına uygun olarak tarama modeli araştırma yöntemi olarak seçilmiştir. Tarama modeli, evren hakkında genel bir yargıya ulaşmak amacıyla evrenin tümü veya evrenden alınacak örneklem üzerinden yapılan düzenlemeler olarak tanımlanmaktadır. Geçmişte ya da

halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Değişkenleri herhangi bir şekilde değiştirme veya etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2003). Araştırmanın çalışma grubu Marmara bölgesinde yer alan bir ilin farklı iki ilçesinde öğrenim gören 139'u kız, 323'ü erkek olmak üzere toplam 462 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama araçlarından biri olarak Suwarsono (1982) tarafından geliştirilmiş Matematik İşlem Testi (MİT) kullanılmıştır. Matematik İşlem Testi Hacıömeroğlu ve Hacıömeroğlu (2013) tarafından Türkçe'ye çevrilip geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış ve Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0,84 olarak hesaplanmıştır. Bu test Test I ve Test II olmak üzere iki bölümden oluşmakta ve her bir bölümde 15 matematik problemi yer almaktadır. Verileri analiz etmek için yine Suwarsono (1982) tarafından geliştirilen "Çözüm Anahtarı" kullanılmıştır. Bu çözüm anahtarında her sorunun dört ya da beş farklı çözümü yer almaktadır. Cevabın doğru ya da yanlış olduğu dikkate alınmaksızın, her görsel çözüm için 2 ve her görsel olmayan çözüm için 0 puan verilmiştir. Karma çözümler 1 puan ile değerlendirilmiştir. Böylece, her bir katılımcının toplam puanı 0 ile 60 arasında değişmektedir. Katılımcıların testten aldıkları toplam puanları üç gruba ayırmak için ise elde edilen verilerden en büyük ve en küçük değerin farkı olan dağılım aralığı istenilen grup sayısına (araştırmada üç grup yer almaktadır; analitik, görsel ve harmonik) bölünüp sınıf aralığı elde edilir. Elde edilen sınıf aralığı, her bir düşünme stiline ait en küçük ve en büyük puanları, yani düşünme stillerinin sınırlarının belirlenmesinde kullanılmaktadır. Çalışmasında kullanılan diğer veri toplama aracı ise Kloosterman ve Stage (1992) tarafından geliştirilen "Matematiksel Problem Çözmeye İlişkin İnanç Ölçeği" dir. Hacıömeroğlu (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı 0.768 olarak hesaplanmıştır. 24 maddeden oluşan 5li Likert tipindeki ölçekte matematiksel beceri, matematiğin yeri, problemi anlama, matematiğin önemi ve problem çözme becerisi olmak üzere beş faktör yer almaktadır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Lise öğrencilerinin matematiksel düşünme sitillerini ve matematiksel problem çözmeye yönelik inançlarını incelemeyi amaçlayan bu çalışmada verilerin toplanma aşaması tamamlanmış olup analiz aşaması devam etmektedir. Matematik İşlem Testi için pilot çalışma olarak on dört öğrenci ile yapılan uygulamadan elde edilen verilere göre katılımcıların sözü edilen testten en düşük 39, en yüksek 50 puan aldıkları görülmektedir. Katılımcıların Matematik İşlem Testi 1'de yer alan problemleri çözerken tercih ettikleri düşünme stillerine ilişkin bulgular şu şekildedir: Katılımcıların dördü analitik, beşi görsel ve beşi de harmonik çözümleri tercih etmişlerdir. Matematik İşlem Testi 2'deki problemler için ise altı öğrenci analitik, dört öğrenci görsel ve dört öğrenci de harmonik çözümleri tercih etmişlerdir. Matematik İşlem Testi 1 ve 2 birlikte değerlendirildiğinde ise öğrencilerin %28.6'sı analitik, % 35.8'i görsel ve % 35.8'si harmonik düşünme stiline sahip olduğu ve analitik çözüm yaklaşımını harmonik ve görsel çözüm yaklaşımına göre daha az tercih ettikleri görülmüştür. Ayrıca katılımcıların analitik ve görsel çözüm yolunu seçmelerinin soru tipine göre değişim göstermekte olduğu da tespit edilmiştir. Soru tipi zorlaştıkça analitik çözüm yaklaşımını tercih edenlerin sayısı artarken, görsel ve harmonik yaklaşımı tercih edenlerin sayısında azalış olduğu gözlenmiştir. Matematiksel Problem Çözmeye İlişkin İnanç Ölçeği'nden elde edilen verilere göre ise öğrencilerin ölçekten aldığı en düşük toplam puan 53, en yüksek toplam puan ise 110 olarak hesaplanmıştır. Ortalama puanın ise 74,37 olduğu görülmektedir. Bu da öğrencilerin matematiksel problem çözmeye yönelik inançlarının orta seviyede olduğunu göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Matematiksel düşünme stilleri, problem çözmeye yönelik inançlar

**Kaynakça**

Akçakın, V. ve Kaya, G. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinin matematiksel düşünme stillerinin belirlenmesi: örtük sınıf analizi. *Eğitim ve Bilim*, 45(201), 39-54.

Borromeo Ferri, R. (2012, Haziran). Mathematical thinking styles and their influence on teaching and learning mathematics. *12th International Congress on Mathematical Education etkinliğinde sunulmuş bildiri*, COEX, Seoul, Korea.

Borromeo Ferri, R. (2015). Mathematical thinking styles in school and across cultures. *Selected Regular Lectures from the 12th International Congress on Mathematical Education içinde (s. 153-173).* Springer International Publishing.

Burton, L. (1999). Mathematicians and their epistemologies and the learning of mathematics. I. Schwank, (Ed.), *First conference of the european society for research in mathematics education içinde (1. cilt, s. 87-102).* Osnabrück: Forschungsinstitut für Mathematikdidaktik.

Hacıömeroğlu, G. ve Hacıömeroğlu, E. S. (2013). Matematik işlem testi'nin Türkçeye uyarlama çalışması ve öğretmen adaylarının matematik problemlerini çözme tercihleri. *Kursamsal Eğitim ve Bilim,* 6(2), 196-203.

Huincahue, J.; BorromeoFerri, R.; Reyes-Santander, P.; Garrido-Véliz, V. (2021). Mathematical thinking styles - The advantage of analytic thinkers when learning Mathematics. *Educ. Sci.,* 11, 289.

Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Nobel Yayınevi.

Kloosterman, P., & Stage, F. K. (1992). Measuring beliefs about mathematical problem solving.

*School Science and Mathematics*, 92(3), 109–115.

Krutetskii, V. A. (1976). The psychology of mathematical abilities in school children. *Chicago: University of Chicago Press.*

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct.

*Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.

Picker, S.H. & Berry, J.S. (2000). Investigating pupils' images of mathematicians. *Educational*

*Studies in Mathematics*, 43(1), 65–94.

Presmeg, N. C. (1986). Visualization and mathematical giftedness. *Educational Studies in Mathematics*, 17, 297-311.

Raymond, A. M. (1997). Inconsistency between a beginning elementary school teacher's

mathematics beliefs and teaching practices. *Journal for Research in Mathematics Education*, 28(6), 552–575.

Sternberg, R. J. ve Grigorenko, E. L. (1995). Styles of thinking in the school. *European Journal for High Ability*, 6(2), 201-219.

Suwarsono, S. (1982). *Visual imagery in the mathematical thinking of seventh grade students* (Yayımlanmamış doktora tezi). Monash University, Melbourne, Avustralya.

Thompson, A. G. (1992). Teachers' belief and conceptions: A synthesis of the research. In D.A.

Grouws (Ed.,), *Handbook of research on Mathematics Teaching and Learning* (127–146 ss.). Macmillian.

Toluk Uçar, Z.T., Pişkin, M., Akkaş, E. N. ve Taşçı, D. (2010). İlköğretim öğrencilerinin matematik, matematik öğretmenleri ve matematikçiler hakkındaki inançları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35(155), 131–144.

# Alan Bağımlı ve Alan Bağımsız Bilişsel Stile Sahip Öğrencilerin Kesir Sayı Duyusu Davranışları

Muhammed Akbudak
MEB

Pınar Anapa Saban
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

**Problem Durumu**

Geçmişten günümüze matematik öğretiminde sayıların anlamlandırılması matematik öğretmenlerinin hedefi olmuştur ve olmaya devam edecektir. Anlamlı sayı öğretimi için iyi gelişmiş sayı duyusuna sahip öğrencilerin yetiştirilmesi gereklidir. Ancak sayı duyusu kavramı tanımlanması zor bir kavramdır. Bununla birlikte ne kadar dikkate alınırsa; tanımlanması, ele alınması ve değerlendirilmesi de o kadar karmaşık olmaktadır.

Genel anlamda "*sayı duyusu*" sayılar için "*algoritmik olmayan*" bir duyu, sayılar ve işlemlerin doğası hakkında sağlam bir anlayış, aritmetiksel işlem sonuçlarının makul olup olmadığını inceleme ihtiyacı, işlemlerin sayılar üzerindeki etkisi, sayıların göreceli büyüklükleri ile büyüklüklerin sıralanması ve öğretilenlerle ezberletilenlerin mekanik tekrarlarından farklı olarak sayılarla çalışma yollarını yeniden icat etme özgürlüğü olarak tanımlanmaktadır (Greeno, 1991; McIntosh, Reys ve Reys, 1992; NCTM, 1989, 2000; Reys ve Yang, 1998; Sowder, 1992; Yang, 2002).

Yang vd. (2009) sayı hissinin sayılar ve sayılar üzerinde tanımlı işlemlere dair bir genel bireysel kavrayış olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda sayı duyusu her bir birey için farklıdır. Sayı duyusundan kaynaklanan farklılıklar bireylerin matematik öğrenme yaşantılarından, matematiksel becerilerinden ve bilişsel stillerinden kaynaklanabilir. Bilişsel stil bir sayı hissi göstergesi olabilir.

Bilişsel stil, öğrencilerdeki bireysel farklılıkları anlamak ve bunları öğrenme aktivitelerini geliştirmek için kullanmak için bir değerlendirme olarak kullanılabilir (Saracho, 1997). Bilişsel stil, bir kişinin bilgiyi işlemede sahip olduğu belirli özelliklere ve eğilimlere atıfta bulunur. Çeşitli literatür çalışmalarında bir dizi bilişsel stil tanımlanmıştır. Örneğin Witkin vd. (1977), bilişsel stillerin alan bağımlı ve alan bağımsız olarak farklılaştığını belirmişlerdir. Öğrencinin problem çözme sürecinde kurallara uyum göstermesi veya kendi çözüm stratejilerini geliştirebilmesi, benzer problem çözümlerinden yararlanma veya yararlanmama gibi bireysel özellikleri alan bağımlı ve alan bağımsız bilişsel stil davranışlarıdır.

Öğretimin etkili olması ve sınıftaki tüm öğrencilerin başarılı olabilmesi için; öğretmen öğretim programlarını hazırlarken bir yandan öğrencilerin ortak özelliklerini göz önünde bulundurup, diğer yandan da her öğrencinin kendine özgü özellikleri olduğunu dikkate alarak öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun alternatif etkinlikler sunmalıdır (Erden ve Akman, 2001). Öğrencilerin bireysel özelliklerine duyarlı olan ortamlarda gerçekleşen öğrenmeler daha kolay, kalıcı ve etkili olur (Şimşek, 2004).

Öğrencilerin bir kısmı için matematiğin bazı kavramlarının öğreniminin zor bir niteliği vardır. Özel olarak ortaokul matematik öğretim programında kesirler, öğrenciler için kayda değer bir zorluk oluşturmaktadır (Van de Walle, 2018). Yüzdeler, oran, orantı, olasılık ve ölçme gibi konular için temel teşkil etmesinden dolayı; kesir kavramının öğretim sürecinin planlanması ve uygulanması önemlidir. Bunlara ek olarak, öğrencilerin kesirleri anlamada yaşadıkları zorluğun sebeplerinin neler olduğu üzerine daha fazla bilgi sahibi olmak önemlidir. Bu bağlamda kesir sayı duyusunun belirlenmesi, kesir öğretiminde öğrencilerin yaşadığı zorlukların ve kavram yanılgılarının giderilmesi konusunda önem taşımaktadır.

McIntosh vd. (1992) tarafından geliştirilen sayı duyusu bileşenlerini temel alarak Woodward (1998) tarafından geliştirilen kesir sayı duyusu bileşenleri aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1.Kesirlerin göreceli ve mutlak büyüklüğü hissi

1.1.Bütün ile karşılaştırma (Fiziksel temsil)

1.2.Bütün ile karşılaştırma (Matematiksel temsil)

1.3.Pay ve paydanın bütün ile ilişkisi

2. Kesirlerde sıralama duyusu

2.1.Pay ve paydanın kesir büyüklüğü ile ilişkisi

2.2.Kesirleri karşılaştırma, iki kesirden hangisinin üçüncü sayıya yakın olduğunu belirleme, iki kesir arasındaki sayıyı belirleme

2.3.Kesirlerin sıralaması

3. Çoklu Temsiller

3.1 Çizili/Sembolik

3.2.Denk sayısal formlar denk kesirler, yüzdeler, ondalıklar, ayrıştırma /birleştirme

4.Referans Sistemleri

4.1.Matematiksel

4.2.Kişisel

Dere'ye (2016) göre literatürde, öğrencilerin kesirleri anlama seviyelerini ifade eden yetileri ve bu anlama yetilerinde etkisi görünen değişkenleri ortaya koyan araştırmalara fazla rastlanmamaktadır. Bu bağlamda, her öğrenci kendine has bir bilişsel stile sahip olması perspektifinden, bilişsel stilin öğrencinin sahip olduğu kesir sayı duyusu ve kesirlerle ilgili kavramsal becerileri üzerinde nasıl bir etkisinin olduğu sorusu önemlidir. Öğrencilerin bilişsel stilleri ve kesir sayı duyusu arasındaki ilişki hakkında daha fazla bilgi elde edilirse bu durum kesir öğretiminin daha da verimli ve anlaşılır yapılmasına katkı sağlayabilir. Bu nedenle bu araştırmada ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin kesir sayı duyusu davranışları ile bilişsel stilleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

**Yöntem**

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Afyonkarahisar'ın Bolvadin İlçesi Gazi Ortaokulunda öğrenim gören altı tane yedinci sınıf öğrencisi çalışmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Çalışmanın katılımcıları Witkin vd. (1971) tarafından geliştirilen ve Okman (1979) tarafından Türkçeye çevrilmiş olan gizlenmiş şekiller grup testi ile seçilmiştir. Araştırmanın amacına uygun olacak şekilde maksimum çeşitlilik örneklemesi ile alan bağımlı ve alan bağımsız bilişsel stile sahip 6. sınıf bahar dönemi notlarına göre üçer tane yüksek başarılı, orta başarılı ve düşük başarılı öğrenci belirlenmiştir. Dört haftalık bir zaman diliminde araştırmanın verileri Kartal (2016) tarafından uzman görüşleri alınarak oluşturulmuş kesir sayı duyusu ölçme aracı ile toplanmış; elde edilen veriler içerik analizi ve tematik analiz teknikleri ile incelenmiştir. Toplanan veriler kesir sayı duyusu değerlendirme cetveli ile kesir sayı duyusu bileşenleri dikkate alınarak analiz edilmiştir. Kesir Sayı Duyusu Ölçme Sorularına birebir görüşme esnasında öğrencilerin verdiği cevaplar ve yazılı çözümleri toplanmış, ayrıca bu bire bir görüşmelerin tamamı video kaydına alınmıştır. Bu video kayıtları ile bulgular incelenmiştir.

Öğrenciler cevapladığı sorularda kesir sayı hissi ile ilişkili çözüm yapma veya okuldaki kesir öğretimi esnasında öğrendikleri mekanik yöntemlerle rutinlerini oluşturacak şekilde işleme dayalı prosedürel çözümlerini içeren kurallı çözüm yapma durumlarına göre de iki sınıfa ayrılarak ve uzman görüşü alınarak veri analizi yapılmıştır. Öğrencilerin diğer hatalı çözümleri ve boş cevapları da ayrıca belirtilmiştir. Bilişsel stillerine göre ABS1 alan bağımsız yüksek başarılı öğrenciyi, ABS2 alan bağımsız orta başarılı öğrenciyi, ABS3 alan bağımsız düşük başarılı öğrenciyi temsil etmektedir. ABL1 alan bağımlı yüksek başarılı öğrenciyi, ABL2 alan bağımlı orta başarılı öğrenciyi, ABL3 alan bağımlı düşük başarılı öğrenciyi temsil etmektedir. 6. Sınıf sene sonu okul matematik karne notlarına göre 70 altı puanı olan öğrenciler düşük başarılı, 70'den 84'e kadar puanı olan öğrenciler orta başarılı, 85'den 100'e kadar puanı olan öğrenciler yüksek başarılıdır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Ortaokul yedinci sınıf öğrencileri ile kesir sayı duyusu üzerinde yürütülen bu çalışmanın bulguları, alan bağımlı bilişsel stile sahip öğrenciler ile alan bağımsız bilişsel stile sahip öğrenciler arasındaki sayı duyusu davranışlarını göstermiştir. Çalışmaya katılan altı öğrenci aynı sınıfta öğrenim gören öğrencilerdir. Bu durum, öğrencilerin kesirler konusunda aynı bilgiyi aldıklarının bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Buna ek olarak öğrencilere aynı kesir sayı duyusu ölçeği verilmiştir. Ancak bilişsel stildeki farklılıklar nedeniyle öğrencilerin kesir sayılarını anlamaları ve kesir sayı duyusu davranışları farklılık göstermiştir. Bilişsel stil, bir kişinin sorunları algılama, hatırlama, düşünme ve çözme konusundaki biricik yolunu istikrarlı bir şekilde belirleyen bir seçim tutumu veya stratejisi olarak düşünülebilir (Slameto, 2010).

Çalışmanın sonuçlarına göre alan bağımsız akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrenci diğer öğrencilere göre daha gelişmiş kesir sayı duyusuna sahiptir. Alan bağımsız yüksek akademik başarı seviyesine sahip olan öğrencinin; yüksek, orta ve düşük başarı seviyesinde alan bağımlı ve orta ve düşük akademik başarı seviyesinde alan bağımsız öğrencilere kıyasla daha fazla bilgi özümseme, mantıksal akıl yürütme ve problemlere daha kolay çözüm bulma eğiliminde olduğu gözlemlenmiştir. Çalışma sonuçları dikkate alındığında, öğretmenlerin standart algoritmalara dayalı kurallı çözümler yerine, öğrencileri düşünmeye ve sayı duyusu davranışları geliştirecek daha esnek ve akıcı çözümler yapmaya teşvik etmeleri gereklidir

Van De Walle (2018), kesirlerin gösteriminde alan modelleri, uzunluk modelleri ve küme modelleri kullanılabileceğini ifade etmiştir. Ancak bu çalışmanın katılımcıları olan altı öğrenci kesir sayı duyusu ölçme aracında yer alan problemlerin çözümünde uzunluk ve küme modellerini kullanmamışlardır. Öğrencilerin bir kesir sayısını ayrık veya sürekli bir niceliği temsil edip etmediğini düşünmeden, hemen alan modelleri ile temsil ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler kesir sayı temsillerinde alan modellerini kullanmayı tercih etmişlerdir. Öğrencilerin çoğunlukla alan modelleriyle kesirleri göstermeye yönelmesi, ders kitaplarında uzunluk modellerine ve özellikle küme modellerine yeterince yer verilmemesinden ve öğrencilerin bu üç farklı modelleme türünü derslerinde yeteri kadar kullanmamalarından kaynaklanıyor olabilir. Çalışmanın en önemli sonuçlarından biri öğrencilerin kesir sayısını anlamlandırırken ayrık ve sürekli nicelik kavramlarına dair hiçbir algılarının olmamasıdır

Literatürde yer alan çalışmalarda, akademik başarı ile bilişsel stiller arasındaki sıkı ilişkiden bahsedilmektedir. Akademik başarılı olan öğrencilerin alan bağımsız bilişsel stille sahip oldukları bilinmektedir. Bu bağlamda çalışmamızın sonucu olarak alan bağımsız yüksek başarılı öğrencilerde gelişmiş sayı duyusu mevcuttur.

Çalışma sonuçları dikkate alındığında, öğretmenlerin standart algoritmalara dayalı kurallı çözümler yerine öğrencileri düşünmeye ve sayı duyusu davranışlarını geliştirecek daha esnek ve akıcı çözümler yapmaya teşvik etmeleri gereklidir. Böylece matematiksel muhakeme becerisi gelişimi ve daha iyi bir cebir öğretimi için sağlam temeller atılabilir.

**Anahtar Kelimeler**: Bilişsel stil, alan bağımlı bilişsel stil, alan bağımsız bilişsel stil, sayı duyusu, kesir sayı duyusu

**Kaynakça**

Dere, D. (2016). *Ortaokul Öğrencilerinin Kesirleri Anlama Becerilerinin İncelenmesi.*

(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi.

Erden, M., Akman, Y. (2001). *Gelişim ve Öğrenme*. Arkadaş Yayınevi.

Greeno, J.G. (1991). Number sense as situated knowing in a conceptual domain. *Journal for Research in Mathematics Education, 22, 170-218.*

Kartal, A. (2016). *8. Sınıf Öğrencilerinin Kesirlerde Sayı Duyularının İncelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.

McIntosh, A., Reys, B. J., & Reys, R. E. (1992). A proposed framework for examining basic number sense. *For the Learning of Mathematics, 12 (3), 2–9.*

National Council of Teachers of Mathematics (1989). *Curriculum and evaluation standards for school mathematics.* Reston, VA: NCTM

National Council of Teachers of Mathematics (2000). *NCTM standards 2000. Principle and Standards for school mathematics.* Reston, VA: NCTM

Okman Fişek, G. (1979). *Saklı şekiller grup testi.* Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Reys, R. E., & Yang, D. C. (1998). Relationship between computational performance and number sense among sixth-and eighth-grade students in Taiwan. *Journal for Research in Mathematics Education*, *29*(2), 225-237.

Saracho, O. N. (1997). *Teachers' and Students' Cognitive Styles in Early Childhood Education*. Bergin & Garvey, 88 Post Road West, Box 5007, Westport, CT 06881.

Slameto. (2010). Learning and the factors that affect it. PT Rineka Cipta.

Sowder, J. (1992). Making sense of numbers in school mathematics. In G. Leinhardt &R. Hattrup (Eds.), *Analysis of arithmetic for mathematics teaching (*pp.1-51). Hillsdale, NJ:Erlbaum.

Şimşek, A. (2004). Öğrenme Biçimi. Kuzgun, Y. ve Deryakulu, D. (Ed.) *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Van de Walle, J. A., Karp, K. S., & Bay-Williams, J. M. (2018). *Elementary and middle school mathematics*. London: Pearson Education UK.

Witkin, H. A. (1971). *A manual for the embedded figures tests*. Consulting Psychologists Press.

Witkin, H. A., Moore, C. A., Goodenough, D. R. and Cox, & P. W. (1977). Field-de-pendent and field independent cognitive styles and their educational implications. *Review of Educational Research*, 47. 1-68.

Woodward, T. L. (1998). *An exploration of grade 8 students' fraction sense*. Simon Fraser University.

Yang, D. C., & Reys, R. E. (2002). Fractional number sense strategies possessed by sixth grade students in Taiwan. *Hiroshima Journal of Mathematics Education, 10* (2), 53-70.

Yang, D. C., Reys, R. E., & Reys, B. J. (2009). Number sense strategies used by preservice teachers in Taiwan. *International Journal of Science and Mathematics Education*, *7*(2), 383-403.

# Matematik Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecindeki Dijital Okuryazarlıkları ve Öğretmen Kimlikleri: Bir Anlatı Araştırması

Şeyda Özbek Uluğ
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Candaş Uygan
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

**Problem Durumu**

Dünyada ilk kez 2019 yılında görülen SARS-CoV-2 isimli koronavirüsün sebep olduğu Covid-19 pandemisinin pek çok alanda olduğu gibi, eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütülmesindeki pek çok unsuru da etkilediği bilinmektedir (Uygan, Ersoy ve Değerli, 2022). Bu unsurlardan biri de öğretmenlerdir. Öğretmenleri teknolojiyle iç içe bırakan uzaktan öğretim sürecinin, dijital okuryazarlıklar üzerinde nasıl bir değişim meydana getirdiği üzerinde düşünülen yeni bir soru olarak ortaya çıkmıştır. Buna paralel olarak, öğretmenlerin dijital okuryazarlıklarında gerçekleşmesi olası değişimle, öğretmen kimliklerinin de dönüşüme uğrayıp uğramadığı akla gelmektedir. Yirmi yılı aşkın bir süredir öğretmen kimliği üzerine çok sayıda çalışmanın yürütüldüğü bilinirken, yeni koşullar meydana getiren Covid-19 pandemisiyleöğretmen kimliğinin de yeniden ele alınabileceği düşünülmektedir. Nitekim çağdaş yaklaşımların çoğu öğretmen kimliğinin dinamik ve sürekli değişken bir şekilde inşa edildiği konusunda hemfikirdirler (Van Lankveld, Schoonenboom, Volman, Croiset & Beishuizen, 2017; White, 2009). Bunlara ek olarak, bilgi ve teknoloji çağında yaşamakta olan insanoğlunun akıl yürütme, ilişkilendirme ve problem çözme gibi bilişsel süreçlerinin gelişiminde matematik öğrenimi özel bir yere sahiptir (NCTM, 2000). Söz konusu becerilerin gelişimi matematik eğitiminin tüm okul kademelerinin hedefleri arasında yer alırken, bu becerilerin temelinin oluşturulmasında ortaokul düzeyindeki matematik eğitimi kritiktir. Buradan hareketle bu çalışmada ortaokul matematiköğretmenlerinin dijital okuryazarlıklarına ve öğretmen kimliklerine odaklanılmıştır.

Kimlik kavramına ilişkin farklı tanımlar bulunmakla birlikte, Erikson (1950) kimliği temel olarak ‘‘Ben kimim?’’ sorusuna verilen yanıt olarak tanımlamıştır. Bu yanıt bireyin içinde bulunduğu toplumla kurduğu ilişkilerden, çatışmalardan ve iletişimden etkilenmektedir. Lutovac ve Kaasila (2014) da kimliğin, kişinin başkalarıyla etkileşimiyle zamanla sürekli olarak ve yeniden biçimlendiğini ifade etmektedir. Bunun yanında kimlik zaman içerisinde çeşitli bağlamlarda ve farklı şekillerde inşa edilebilmektedir. Örnek olarak, kişinin sahip olduğu meslek içerisinde benimsediği rol ve geliştirdiği beceriler onun mesleki kimliğini meydana getirmektedir (Timostsuk & Ugaste 2010). Öğretmenlik mesleği bağlamında da, bireylerin meslek hayatları boyunca karşılaştıkları olumlu ya da olumsuz durumlara nasıl yaklaştıkları, öğretme deneyimleriyle davranışlarını nasıl yapılandırdıkları, mesleki faaliyetleriyle toplumdaki yerlerini nasıl anlamlandıracakları onların öğretmen kimliklerini meydana getirmektedir (Maclean & White, 2007). Diğer yandan günümüz matematik öğretmenlerinin “dijital okuryazarlıkları”, onların nasıl bir öğretmen kimliği geliştirdiklerine yönelik kritik unsurlardan biri olabilmektedir (Kurt vd., 2013). Dijital okuryazarlık, dijital araçlara ulaşarak bunları kullanabilme, yeni bilgilere ulaşma, oluşturma, değerlendirme, dijital teknolojiyi etkili ve güvenli bir şekilde ne zaman ve nasıl kullanacağını bilme, uygun araçlar ile araştırma yapabilme, görseller kullanabilme yeteneği şeklinde ifade edilebilmektedir (Bulger, Mayer & Metzger, 2014; Pala ve Başıbüyük, 2020).

Literatür incelendiğinde, pandemi sürecinde öğretmen kimliğine yönelik yapılan çalışmaların sınırlı olduğu; pandemi sürecindeki matematik öğretmenlerinin kimliklerine ilişkin yayımlanmış herhangi bir çalışmanın olmadığı; pandemi sürecinde görev yapan matematik öğretmenlerinin dijital okuryazarlıklarına ilişkin yayımlanmış herhangi bir çalışmanın olmadığı; hem öğretmen kimliği hem de dijital okuryazarlık üzerine yapılan araştırmalarda çoğunluğun öğretmen adayları ile yürütülmüş olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla, bu araştırmanın hem pandemi hem de sonraki dönem içerisinde, eğitim-öğretim faaliyetlerine dâhil olan yeni dijital teknolojilerin kullanımıyla birlikte, matematik öğretmeni kimliklerinin ve dijital okuryazarlıklarının nasıl şekillendiğine ışık tutması beklenmektedir. Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Ortaokul matematik öğretmenleri, eğitim gördükleri lisans programından mezun oldukları dönemdeki dijital okuryazarlıklarını nasıl yansıtmaktadırlar?
2. Ortaokul matematik öğretmenleri, eğitim gördükleri lisans programından mezun oldukları dönemdeki sahip oldukları öğretmen kimliklerini nasıl yansıtmaktadırlar?
3. Ortaokul matematik öğretmenleri, Covid-19 pandemisi öncesindeki öğretmenlik deneyimleri kapsamında, oluşturdukları dijital okuryazarlıklarını nasıl yansıtmaktadırlar?
4. Ortaokul matematik öğretmenleri, Covid-19 pandemisi öncesindeki öğretmenlik deneyimleri kapsamında, oluşturdukları öğretmen kimliklerini nasıl yansıtmaktadırlar?
5. Ortaokul matematik öğretmenleri, Covid-19 pandemisi sürecindeki uzaktan öğretim deneyimleri kapsamında, oluşturdukları dijital okuryazarlıklarını nasıl yansıtmaktadırlar?

6. Ortaokul matematik öğretmenleri, Covid-19 pandemisi sürecindeki uzaktan öğretim deneyimleri kapsamında, oluşturdukları öğretmen kimliklerini nasıl yansıtmaktadırlar?

**Yöntem**

Bir yüksek lisans tezi kapsamında yürütülen bu çalışmada, matematik öğretmenlerinin kimlikleri ve dijital okuryazarlıklarının kendi anlatıları yoluyla incelenmesi amaçlandığı için anlatı araştırması deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma türlerinden biri olan anlatı araştırmaları, insanların yaşamış oldukları deneyimleri ve bunlara yükledikleri anlamları hikâyeler aracılığıyla incelemektedir (Pinnegar & Daynes, 2007). Araştırmanın katılımcı grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme tekniği kullanılırken, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı farklı okullarda görev yapan biri kadın diğeri erkek olmak üzere iki öğretmen ile çalışılmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde pandemi öncesinde ve pandemi sürecinde öğretmenlik deneyiminin bulunması birinci kriter iken, ikinci kriter de katılımcıların pandemi döneminde öğretimsel yaklaşımlarında ve dijital teknolojileri kullanma biçimlerinde değişim meydana geldiğini düşünmeleridir. Dolayısıyla katılımcı grubu belirlenirken aday katılımcılarla ön görüşmeler yapılmış ve anlatılarında söz konusu kriterlere uygun zengin veriler olan öğretmenler seçilmiştir.

Araştırmaya ilişkin derinlemesine veri toplamayı sağlamak amacıyla, yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Öğretmenlerin deneyimleri üç dönemde (pandemi öncesi, pandemi süreci, pandemi sonrası) inceleneceği için sorular da bu doğrultuda yapılandırılmıştır. Burada pandemi öncesi dönem için ayrı; pandemi ve sonrasındaki dönem için ayrı görüşmeler yapılmıştır. Yani her öğretmenle ikişer görüşme yapılmıştır. Burada görüşmelerin ayrı yapılmasındaki amaç, her dönemi ayrı ayrı hatırlamalarını sağlamaktır. Her bir görüşme 45-70 dakika kadar sürmüştür.

Elde edilen veriler anlatı analizi, söylem analizi ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Verilerin analizinde öğretmenlerin kimliklerine yönelik anlatı analizi ve söylem analizi, dijital okuryazarlıklarına yönelik ise içerik analizi yapılmıştır. Veriler toplandıktan sonra, tamamı transkript edilmiş ardından kodlamaların daha düzenli ve sistematik gerçekleşebilmesi adına verilerin ayrıntılı görüşme dökümü oluşturulmuştur. Elde edilen veriler okunduktan sonra, kodlamalara bir alt yapı oluşturmak için araştırma konusu ve sorularına yönelik her bir katılımcının anlatımlarında olumlu olumsuz deneyimler, dönüm noktaları gibi kritik noktalar belirlenmiş ve bunlar ayrıntılı görüşme dökümünde her biri için sayfa kenarlarına notlar alınmıştır. Kodlama sürecinde kod geçerliğini ve güvenirliğini sağlamak adına anlatılardan elde edilen kodlar matematik eğitimi alanı uzmanı tarafından da incelenmiştir. Uzman incelemeleri sonrasında üzerinde uzlaşılmayan kodlar ve temalar, üzerinde tartışılarak güncel hale getirilmiştir.

Elde edilen nitel verilerin bir kısmının analizinde içerik analizi kapsamında olan tümdengelimli içerik analizinden yararlanılmıştır. Tümdengelimli içerik analizinde elde edilmiş olan veriler, konuyla ilgili önceden belirlenmiş temalara göre analiz edilmektedir (Elo & Kyngas, 2008). Bu çalışmada pandemi sürecinde öğretmenlik yapmış olan öğretmenlerin dijital okuryazarlıklarını nasıl yansıttıklarını belirlemek amacıyla öncelikle konuyla ilgili bir tematik çerçeve belirlenmiştir. Analiz için çerçeve oluştururken, Ng'in (2012) ele aldığı dijital okuryazarlık boyutları kullanılmıştır. Verilerin analizi sürecinde, araştırmacılarca görüş birliğine varılmayan bazı kodlamalara yönelik yürütülen tartışmalar neticesinde üzerinde uzlaşılan nihai kodlar oluşturulmuştur.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Öğretmen kimliklerinde değişim kaynaklarının geçmiş üniversite yaşamlarının, öğrenci faktörünün, işini tam yapma-en iyisini yapma isteğinin, veli faktörünün, öğretmenlerin ailelerinin, meslektaşların ve özellikle pandemi süreci için kritik öneme sahip olan teknoloji kullanımı olduğu tespit edilmiştir. Değişimler incelenirken pozitif dönüşüm süreci, negatif dönüşüm süreci ve pürüzsüz geçiş olmak üzere üç tema saptanmıştır. Öğretmenlerin öğretmenlik süreçleri anlatımlarından bir görüş kazanma, kendini geliştirme, pişmanlık duyma, geçmişe özlem ve şikâyet etme gibi beş adet yorumlayıcı repertuar belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin, dijital okuryazarlıklarına ilişkin belirlenen çerçeve kapsamında yapılan içerik analizi sonucu teknik boyutta, bilişsel boyutta ve sosyal-duygusal boyutlarda dijital okuryazarlık temalarına ilişkin anlatılar tespit edilmiştir. Öğretmenlerin pandemi öncesi öğretmenlik deneyimlerinde de bu temalara ait verilere rastlanmış olsa da pandemiyle dijital öğretim teknolojilerinden yaralanma konusunda pozitif değişimlerin, birçok yeni keşfin de yaşanmış olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar Rodriguez-Muniz ve diğerlerinin (2021) ve Uygan, Ersoy ve Değerli'nin (2022) çalışmalarındaki sonuçlara paralellik göstermekte olup, sonuçlara benzer şekilde, uzaktan öğretimin devamı halinde söz konusu yöntemleri derslerinde daha fazla kullanmayı planladıkları tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucunda dijital okuryazarlık farkındalığı hususunda sahip olunması gereken becerilere ilişkin dijital öğretim teknolojilerinin keşfi-kullanımı, belirli görev için uygun yazılımı seçebilme, bu yazılımları kullanılabilme, internetin sorumlu ve bilinçli kullanımı, teknoloji öğreniminde meslektaş dayanışması, çevresel aygıtları kullanabilme gibi alt temalara ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler**: Anlatı araştırması, uzaktan eğitim, öğretmen kimliği, dijital okuryazarlık, matematik öğretmeni

**Kaynakça**

Bulger, M. E., Mayer, R. E., &Metzger, M. J. (2014). Knowledge and processes that predict proficiency in digital literacy. *Reading and Writing, 27*(9), 1567-1583.

Elo, S., & Kyngas, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing, 62(*1), 107-115.

Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. New York: Norton

Franzak, J. K. (2002). Developing a teacheridentity: The impact of critical friends practice on the student teacher. *English Education, 34*(4), 258-280.

Kurt, A. A., Dönmez, F. İ., Ersoy, M., Dindar, M., Mısırlı, Ö., & Akçay, T. (2013). Teknoloji ışığında okuryazarlıklar. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi, 4*(2).

Lutovac, S., & Kaasila, R. (2014). Pre-service teachers' future-oriented mathematical identity work. *Educational Studies in Mathematics, 85*, 129-142.

Maclean, R., & White, S. (2007). Video reflection and the formation of teacher identity in a team of pre-service and experienced teachers. *Reflective practice, 8*(1), 47- 60.

National Council of Teachers of Mathematics (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, Va.: NationalCouncil of Teachers of Mathematics.

Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy?.*Computers & Education, 59*(3), 1065-1078.

Pala, Ş. M., ve Başıbüyük, A. (2020). Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education, 9*(3), 897-921.

Pinnegar, S., & Daynes, J. G. (2007). Locating narrative inquiry historically: Thematics in the turn to narrative. In Clandinin, D. J. (Eds.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*. (pp. 3–34). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Rodriguez-Muniz, L. J., Buron, D., Aguilar-Gonzalez, A., & Muniz-Rodriguez, L. (2021). Secondary mathematics teachers' perception of their readiness for emergency remote teaching during the COVID-19 Pandemic: A case study. *Education Sciences, 11*, 228.

Timostsuk, I., & Ugaste, A. (2010). Student teachers' professional identity. *Teaching and teacher education, 26*(8), 1563-1570.

Uygan, C., Ersoy, M., ve Değerli, M. (2022). Acil uzaktan öğretimin bıraktığı izler: ortaokul matematik öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim araçlarının ve yöntemlerinin geniş bir perspektifte incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 54*, 1197-1225.

Van Lankveld, T., Schoonenboom, J., Volman, M., Croiset, G., & Beishuizen, J. (2017). Developing a teacher identity in the university context: A systematic review of the literature. *Higher Education Research & Development, 36*(2), 325-342.

White, K. R. (2009). Connecting religion and teacher identity: The unexplored relationship between teachers and religion in public schools. *Teaching and Teacher Education, 25*(6), 857-866.

# Velilere Yönelik Matematik Kaygı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Hatice Melike Aras
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Mehmet Bekdemir
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

**Problem Durumu**

İnsanlar yaratılış itibariyle sevinç, korku, üzüntü, heyecan ve öfke gibi çeşitli duygu durumlarıyla yaşamını sürdürmektedir. Hatta bu duygu durumlarını bireyler eğitim hayatına olumlu veya olumsuz olarak yansıtmaktadır. Eğitim sürecinde bireyi en çok etkileyen duygu durumlarından birisi kaygı durumudur. Kaygı, Türk Dil Kurumu tarafından; üzüntü duyulan düşünce, tasa, gam ve kötü bir şey olacakmış düşüncesiyle ortaya çıkan ve sebebi bilinmeyen gerginlik duygusu olarak tanımlanmıştır. (Türk Dil Kurumu [TDK], 2023). Genellikle insanlar tarafından "gergin hissetmek" veya çok fazla endişe duymak" şeklinde tanımlanan kaygı duygusu, dört ayrı belirti türü üzerinden gözlenebilmektedir. Bunlar fiziksel, bilişsel, duygusal ve davranışsal belirtiler olarak ifade edilmektedir. (Sarı ve Baloğlu, 2022). Kaygının dil kaygısı, teknoloji ve bilgisayar kaygısı gibi birçok türlerinin yanında en bilinen kaygılardan birisi de matematik kaygısıdır.

Matematik kaygısı sıklıkla birçok insan ve öğrenci tarafından yaşandığı ifade edilmektedir (Bekdemir, 2010). Buna paralel olarak literatürde matematik kaygısıyla ilgili yapılmış olan birçok araştırma ve tanımlama vardır. İlk olarak Gough (1954) tarafından bu kavram, öğrencilerin matematiğe karşı sergilediği duygusal tutumu matematik fobisi (mathemaphobia) olarak tanımlanmıştır. Sonra da Fennema ve Sherman (1976) matematik kaygısını, matematik yaparken hissedilen sinirlilik, korku ve gerginlik olarak tanımlarken; Byrd (1982) ise matematik kaygısını, bireylerde matematik sorusu çözerken gözlemlenen panik, çaresizlik ve akıl karışması şeklinde ifade etmişlerdir.

Türkiye'de yapılan tanımlara bakılacak olursa Bekdemir (2009) matematik kaygısını; matematikle uğraşırken ortaya çıkan ve matematik yapmayı engelleyen, kendini fiziksel olarak da gösteren mantık dışı panik, telaş, utanma, başaramama, korku ve kaçınma duygusu olarak ifade etmektedir. Öztop ve Toptaş (2019) matematik kaygısının matematikle ve sayılarla uğraşırken ortaya çıktığını ifade ederken bu kaygı durumuyla karşılaşan kişinin matematik performansının da olumsuz etkilendiğini belirtmektedir. Özetle matematik kaygısı; matematikle uğraşırken hissedilen olumsuz duygular sebebiyle bireyde fiziksel, duyuşsal, davranışsal ve bilişsel birtakım etkiler ortaya çıkararak, bireyin performansını olumsuz yönde etkileyen bir duygu durumudur.

Kaygının birçok sebebi olmakla birlikte genel anlamda bireysel, okul-öğretmen ve toplumsal-çevresel gibi temel etkenlerden bahsedilebilir (Çam, 2022). Özellikle toplumsal-çevresel faktörler göz önüne alındığında ebeveynlerin tutumu, aile yaşamı ve aile içinde yaşanan olaylarla birlikte ebeveynlerin etkisi ön plana çıkmaktadır. Kellaghan vd. (1993) yaptığı çalışmada; ebeveynlerin eğitimle ilgili duygularının öğrencilerin okuldaki davranışlarına ve öğretmenlerle olan ilişkilerine yansıdığını ortaya koymuştur. Soni ve Kumari (2017) ebeveynlerin aynı zamanda çocuklarına rol model olduğunu ve çocukların ebeveynlerin inançlarını, tutumlarını, değerlerini ve duygularını benimseme eğilimde olduğunu belirtmektedir. Sonuç olarak aile, çocukların akademik olarak başarılarının ve tutumlarının belirlenmesinde önemli bir role sahiptir. Matematik kaygısı için de bu durumun geçerli olup olmadığı matematik kaygısının azaltılması açısından önemlidir. Bu sebeple velilerin matematik kaygısının ölçülmesi de büyük önem taşımaktadır.

Literatür incelendiğinde velinin matematik kaygısının belirlenmesi için Türkiye'de geliştirilen iki farklı ölçeğin bulunduğu görülmektedir. Birincisi Mutlu, Sarı, Çam (2018) tarafından geliştirilen ölçektir. Bu ölçekte araştırmacılar sadece velinin gözünden çocuğun yaşadığı matematik kaygısına odaklanmışlardır. İkincisi de Öztop (2019) tarafından geliştirilen ölçektir. Bu ölçek maddeleri incelendiğinde tüm maddeler "endişeleniyorum" şeklinde bir ifadeyle sonlandırıldığından sadece endişe duygusuna odaklandığı düşünülmektedir. Bu sebeple daha fazla duyguyu ve boyutu kapsayacak farklı, geçerli ve güvenilir bir "Velilere Yönelik Matematik Kaygısı Ölçeği" geliştirme ihtiyacı duyulmuştur. Böylece bu ölçek yardımıyla öğrencilerin kaygılarının ne kadarının veli kaygılarından kaynaklandığı belirlenebilir. Buna göre bu çalışmanın amacı; velilerin matematik kaygı düzeylerini belirlemek için geçerli, güvenilir ve kullanışlı bir ölçek geliştirilmektir.

**Yöntem**

Araştırmada velilerin kaygı düzeylerini belirlemek için geçerli, güvenilir ve kullanışlı bir ölçek geliştirme amaçlandığından; bir konuya ya da olaya ilişkin bireylerin görüşlerinin ya da bireylerin ilgi, yetenek, tutum, beceri vb. özelliklerinin tek seferde yapılacak ölçümle belirlenmesi şeklinde tanımlanan kesitsel tarama (survey) yöntemi (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012) kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcıları, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Kolay Ulaşılabilir örnekleme yönteminde temel amaç; zaman, para, işgücü kaybını önlemek ve örneklemin kolay ulaşılabilir olmasını sağlamaktır (Büyüköztürk vd., 2022). Katılımcıların veli olması ve çalışmaya katılmak için gönüllü olması şartları aranmıştır. Toplam 527 veli çalışmaya katılmıştır.

**Ölçme Aracının Oluşturulması**

İlk olarak matematik kaygısı konusunda literatür taraması yapılmıştır. Literatür tarama sonucunda velilerin matematik kaygısına yönelik faktörler belirlenmiştir. Daha sonra bu faktörler de dikkate alınarak 51 veliye matematik kaygısıyla ilgili kendi duygularını ifade edebilecekleri yedi tane açık uçlu soru sorulmuştur. Bu sorulara verilen cevaplar doğrultusunda dört faktörden oluşan 104 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzu bir matematik eğitim uzmanı, iki Türk dili uzmanı ve beş velinin incelemesinden sonra 46 maddelik bir taslak ölçek oluşturulmuştur. Bu şekilde kapsam ve dil geçerliği sağlanmıştır. 46 maddeden oluşan ölçek, 5'li Likert tipinde (Kesinlikle Katılmıyorum (1) - Kesinlikle Katılıyorum (5)) tasarlanarak Google Formlar üzerinden düzenlenmiş ve demografik özellikler de eklenerek velilerle paylaşılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini sağlayabilmek için önce 299 velinin verdiği cevaplarla Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) daha sonra da 228 velinin verdiği cevaplarla İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Velilerin matematik kaygı düzeylerini belirlemek için geçerli, güvenilir ve kullanışlı bir ölçek geliştirilmeyi amaçlayan bu çalışmada *"Matematik Geçmişi", "Günlük Yaşam", "Matematik Desteği"* ve *"Velinin Gözünden Çocuk"* alt faktörlerinden oluşan 5'li Likert tipinde 28 maddelik geçerli, güvenilir ve kullanışlı bir Velilere Yönelik Matematik Kaygı Ölçeği (VYMKÖ) geliştirilmiştir. AFA ile öncelikle çalışma verilerinin bu faktör yapısıyla modellenip modellenemeyeceğine ilişkin ölçüt sunan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı hesaplanmış ve .928 olarak bulunmuştur. AFA sonucunda elde edilen bulgularla birlikte 28 maddelik ölçeğin yapısal eşitlik modeli oluşturularak DFA ile de doğrulanmıştır. Faktör analizi sonucunda ortaya çıkan nihai ölçeğe yönelik güvenirliğin belirlenmesi için kullanılan Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmış ve .936 olarak bulunmuştur.

Bu VYMKÖ matematik kaygısının birçok boyutunu dikkate aldığından ve velinin geçmiş yaşantısı ile şimdiki yaşantısına odaklandığından Mutlu, Sarı, Çam (2018) ve Öztop (2019) tarafından geliştirilen veli matematik kaygı ölçeklerinden kullanım açısından farklı olduğu düşünülmektedir. Buna göre VYMKÖ ile alt faktörler olan velilerin geçmiş eğitim yaşantılarına yönelik hissettikleri matematik kaygısı, günlük yaşamda matematikle ilgili bir durumla karşılaştıklarında hissedilen matematik kaygısı, çocuklarına matematik konusunda yardım ederken yaşadıkları matematik kaygısı ve çocuklarının matematik dersi hakkındaki matematik kaygıları yanında genel matematik kaygı düzeylerini belirlemek için de kullanılabilir. Bunun yanında velilerin bu alt faktörlerle ilgili yaşadıkları matematik kaygısı ve genel matematik kaygısının öğrencinin matematik kaygı ve başarısına etkisinin olup olmadığına da ışık tutabilir.

**Anahtar Kelimeler**: Matematik kaygısı, veli matematik kaygısı, kaygı ölçeği

**Kaynakça**

Bekdemir, M. (2009). Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Matematik Kaygı Düzeylerinin Ve Başarılarının Değerlendirilmesi. Erzincan University Journal of Science and Technology, 2(2), 169-189.

Bekdemir, M. (2010). The pre-service teachers' mathematics anxiety related to depth of negative experiences in mathematics classroom while they were students. Educational studies in mathematics, 75(3), 311-328.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2022). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem A Yayınları.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). How to design and evaluate research in education (Vol. 7, p. 429). New York: McGraw-hill.

Fennema, E., & Sherman, J. A. (1976). Fennema-Sherman mathematics attitudes scales: Instruments designed to measure attitudes toward the learning of mathematics by females and males. Journal for research in Mathematics Education, 7(5), 324-326.

Sister Mary Fides Gough, O. P. (1954). Why failures in mathematics? Mathemaphobia: Causes and treatments. The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 28(5), 290-294.

Kellaghan, T., Sloane, K., Alvarez, B., & Bloom, B. S. (1993). The home environment and school learning: Promoting parental involvement in the education of children.(187, XVI).

Mutlu, Y., SARI, M. H., & Zekeriya, Ç. A. M. (2018). Ebeveyn Matematik Kaygısı Ölçeği Geliştirme Çalışması. Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6(STEMES'18), 139-145.

Öztop, F., & Toptaş, V. (2019). İlkokul Öğrenci Velilerinin Matematik Kaygı Düzeyleri Üzerine Bir Değerlendirme. Ilkogretim Online, 18(3).

SARI, M. H., & BALOĞLU, M. MATEMATİK KAYGISI: Tanımı, Özellikleri, Yaygınlığı, Nedenleri ve Tanılanması.

Soni, A., & Kumari, S. (2017). The role of parental math anxiety and math attitude in their children's math achievement. International Journal of Science and Mathematics Education, 15, 331-347.

Türk Dil Kurumu [TDK] (2023). Kaygı. https://sozluk.gov.tr/

# Teknolojik Ortamda Cebirsel Düşünme Çalışmalarına Genel Bir Bakış

Nisa Efe
Anadolu Üniversitesi

Emel Özdemir Erdoğan
Anadolu Üniversitesi

**Problem Durumu**

Matematik eğitiminde son zamanlarda ciddi değişiklikler meydana gelmiştir. Öğretim şekilleri amaçlara göre yeniden düzenlenmiştir. Öğretim sürecinde öğrencinin bilgiye sahip olması yeterli gelmemekte, sebep-sonuç ilişkileri kurabilen, yaratıcı ve yeniliklere kolayca uyum sağlayan bireyler yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Rowe 2007). Matematik eğitiminde de aynı şekilde sadece matematik bilgisine sahip olmak yeterli değil; öğrendiği bilgiyi uygulayabilen, problem çözme becerisine sahip, iletişimde başarılı ve matematik tutumu yüksek bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır (Tutak 2008). Bu hedefler doğrultusunda öğreticiler yeni yöntem arayışlarına girmiş olup bilişim teknolojileri dersi de eğitim-öğretimde resmi bir hal alınca bilgisayarların önemi daha da artmıştır. Matematik öğreticileri de bu olanaklardan faydalanarak derslerine bilgisayarı dâhil etmişlerdir (Baydaş vd 2013). Bilgisayarın matematik dersindeki tek rolü sadece işlem yapıp sonucu bulmak, dört işlem yapmak değil, somutlaştırması zor olan matematiksel konuları bilgisayar ekranında görüp soyut halden çıkmasını sağlamasıdır (Yıldız 2009) ve bu sayede öğrenci soyut kavramdan korkmamayı öğrenir. Dolayısıyla, bilgisayarlar yalnızca hesaplamayı kolaylaştırmamakta, aynı zamanda matematiğin doğasını ve matematikteki önemli problemleri anlamlandırmaya, tekrar yapma kabiliyetini artırmaya ve matematik tutumuna olumlu yönde katkıda bulunmaya yaramaktadır (Şahal 2016).

Teknoloji matematik öğretiminde giderek artan bir şekilde kullanılmaya devam etmektedir. Bu yaygın kullanım sayesinde matematiksel derslere olan ilgi artabilmektedir. Çünkü bilgisayar destekli matematik öğretimi sırasında tablolar, grafikler basitçe oluşturulabilmekte ve normal şartlarda sıkıcı gelen konulara ilgi duyulabilmektedir. En karmaşık cebirsel denklemlerin çözümleri ve onların grafikle gösterimi bile bilgisayar yazılımları ile kolayca elde edilebilmekte ve bu sayede görsel açıdan zengin bir öğrenme ortamı oluşmuş olmaktadır (Arslan 2008). Bilgisayar ortamında gerçekleştirilen dersler sayesinde öğrencilerin en çok zorlandıkları matematik konularından olan cebir öğretimi etkinlikleri sonucunda öğrencilerin akademik başarılarında ve tutumlarında olumlu yönde anlamlı bir fark olduğu ve cebirsel düşünme becerilerinin geliştiği görülmüştür (Okuducu, 2020). Bu durum araştırmacıları, teknolojik ortammda gerçekleşitirilen eğitim-öğretim ve pekiştirme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına, tutum ve motivasyonlarına, öğrenmelerinin kalıcılığına etkisini merak etmeye sevk etmiş ve bu konuda yapılan çalışmaların sayısında artış yaşanmasına sebep olmuştur.

Bu çalışmanın yapılma fikri matematik eğitimi alan yazınında sıkça görmeye başladığımız teknolojik ortamda öğretim çalışmalarından cebirsel düşünme becerisini konu alan araştırmaların yönünün belirlenmesi ihtiyacıdır. Alan yazın incelendiğinde teknolojik ortamda cebirsel düşünmenin gelişimini inceleyen çalışmaları analiz eden bir çalışmaya rastlanmamıştır. Alan yazında sayısı gün geçtikçe artan teknolojik ortamda cebirsel düşünmenin durumuna ilişkin bilimsel çalışmaların incelenmesi, yapılan çalışmaların genel durumunun ve sonuçlarının yıllara göre incelenerek araştırmalardaki eğilimin ortaya konulması bakımından gelecek çalışmalara ışık tutacak ve program geliştirmecilere veri sunacaktır.

**Yöntem**

Bu çalışmada ERIC, Scopus, Web of Science ve TRDizin tarafından taranan dergilerde yer alan teknolojik ortamda cebirsel düşünme ile ilgili makaleler içerik analizi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. İçerik analizi bir çalışmada yer alan belli kelimelerin veya kavramların varlığını tespit etmek amacıyla yapılır (Büyüköztürk vd., 2008). İçerik analizi yönteminin temel amacı elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). İçerik analizi; meta-analiz, meta sentez (tematik içerik analizi) ve betimsel içerik analizi olmak üzere üç başlık altında toplanabilir (Çalık ve Sözbilir, 2014). Bu çalışma; matematik eğitimi alanında yapılan teknolojik ortamda cebirsel düşünmenin incelendiği çalışmaların ele alınıp amaçlarının, yöntemlerinin ve araştırma sonuçlarının tanımlayıcı bir boyutta incelenmesini içerdiği için betimsel içerik analizi olarak ifade edilebilir. Teknolojik ortamda cebirsel düşünme çalışmalarının incelendiği makaleler, 2000-2023 yılları (2023 yılı Temmuz ayına kadar yayınlanmış olan makaleler) arasında matematik eğitimi alanında yayınlanan, tam metinlerine çevrimiçi ulaşılabilen ERIC, Scopus, Web of Science ve TRDizin veri tabanlarında indekslenen dergilerden seçilmiştir. Bu veri tabanlarında indekslenen dergilerde yer alan teknolojik ortamda cebirsel düşünme ile ilgili makaleler seçilirken, makale başlığı veya özetinde "cebirsel düşünme, algebraic thinking, teknoloji, technology" anahtar kelimelerinin olmasına dikkat edilmiştir. Çalışmaya sadece Türkçe ve İngilizce dillerinde yayınlanan ve örneklemi ortaokul öğrencileri olan makaleler dahil edilmiştir. Eğer çalışma cebirsel düşünme ile ilgili ancak teknolojik bir ortam ya da araç-gereç kullanılmadıysa bu makaleler çalışmaya dahil edilmemiştir. Veri tabanları incelendiğinde bu özellikleri karşılayan toplam 22 makale içerik analizine tabi tutulmuştur.

İçerik analizi sürecine başlamadan önce; çalışmanın geçerli ve güvenilir olması adına araştırmacılar tarafından "Makale İnceleme Formu" adlı bir form geliştirilmiştir. Bu form ile makalelerin incelenmesinde standart temaların belirlenmesi amaçlanmıştır. Formun oluşturulmasında makalelerin incelenmesi istenen özellikleri göz önünde bulundurulmuştur.

Geliştirilen formun kapsamını değerlendirmek için uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşüne dayalı olarak form güncellenerek son haline getirilmiştir. Form yardımıyla makaleler; yayın yılı, örneklem grubu ve büyüklüğü, araştırmanın yöntemi, odaklanılan kavram/tema, örneklemin tutumuna etkisi, örneklemin motivasyonuna etkisi, örneklemin akademik başarısına etkisi, örneklemin ilgisine etkisi, örneklemin cebirsel düşünme becerisine etkisi ve hangi matematik öğrenme alanına yönelik inceleme yapıldığı başlıkları ile incelenmiş ve kodlanmıştır. Elde edilen veriler Excel programı kullanılarak analiz edilip yüzde ve frekans değerleri grafik ve tablolar ile sunulmuştur.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Meta-sentez çalışması olarak yapılan bu araştırmada matematik eğitimi alanında teknoloji ortamda cebirsel düşünme ile ilgili çalışmalar incelenmiştir. İncelenen makalelerden %36,4'ü ERIC, %31,8'i Scopus, %27,3'ü Web of Science, %4,5'i TRDizin veri tabanında indekslenen dergilerde yer almaktadır. Bu makalelerin %4,5'i 2000-2010 yılları arasında, %68,2'si 2010-2020 yılları arasında, %27,3'ü 2020-2023 yılları arasında yayınlanmıştır. Makale sayılarında 2010 yılından itibaren artış olduğu görülmüştür. Yapılan incelemelerde, çalışmaya dahil edilen makalelerden elde edilen verilere göre, teknolojik ortamda yapılan eğitim öğretim ve pekiştirme etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin akademik gelişim, tutum, motivasyon, ilgi ve teknolojiyi kullanma becerileri noktalarındaki katkısı, sınırlılıkları, kullanımına ilişkin eleştiri ve öneriler belirlenmiştir. İncelenen makalelerde daha çok cebir öğrenme alanına ilişkin eğitim öğretim ve pekiştirme etkinliklerine yer verildiği ve bu alandaki etkinin incelendiği görülmektedir. Analiz sonuçları teknoloji ortamda yapılan eğitim öğretim ve pekiştirme etkinliklerinin öğrencilerin cebirsel düşünme becerilerini geliştirdiğini, öğrencilerin bu yöntem ile gerçekleştirilen dersleri sevdiklerini ve eğlenceli bulduklarını göstermektedir. Çalışmalarda öğrencilerin teknolojik ortamda cebirsel dili rahatlıkla kullanabildikleri, genellemeler gerçekleştirebildikleri, cebire geçiş süreçlerinin bu yöntemle daha etkili ve verimli olduğu, teknolojik ortamda yapılan etkinliklerin öğrencilerin cebirsel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir potansiyeli olduğu ifade edilmektedir. Bu bağlamda incelenen makalelerden elde edilen verilere göre hem tutum motivasyon hem akademik başarı hem de cebirsel düşünme becerisinin gelişimi açısından bakıldığında teknolojik ortamda yapılan etkinliklerin kullanımının olumlu etkileri olacağını söylemek mümkündür.

**Anahtar Kelimeler**: Cebirsel düşünme, teknoloji, meta-sentez

**Kaynakça**

Arslan, A., 2008. Web destekli öğretimin ve öğretimsel materyal kullanımının öğrencilerin matematik kaygısına, tutumuna ve başarısına etkisi. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Baydaş, Ö., Göktaş, Y. ve Tatar, E., 2013. Farklı bakış açılarıyla matematik öğretiminde Geogebra kullanımı. C.U. Faculty of Education Journal, 42(2), 36-50.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. Eğitim ve Bilim, 39(174), 33-38. doi: 10.15390/EB.2014.3412

Okuducu, A. (2020). Scratch destekli matematik öğretiminin 6. sınıf öğrencilerinin cebirsel ifadeler konusundaki akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi (Yüksek lisans tezi). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi.

Rowe, A. J., 2007. Yaratıcı Zekâ. Prestij Yayınları, 220 s, İstanbul.

Şahal, M., 2016. Problem kurma yaklaşımı ile işlenen tam sayılar konusunun öğrencilerin akademik başarısına ve matematik tutumlarına etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Tutak, T., 2008. Somut nesneler ve dinamik geometri yazılımı kullanımının öğrencilerin bilişsel öğrenmelerine, tutumlarına ve Van Hiele geometri anlama düzeylerine etkisi. Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (6. baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, B., 2009. Üç boyutlu sanal ortam ve somut materyal kullanımının uzamsal görselleştirme ve zihinsel döndürme becerilerine etkileri. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

# Matematik Öğretmen Adaylarının Kanıt Şemalarındaki Değişim Nedenlerinin İncelenmesi

Mustafa Akıncı
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi

Murat Genç
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi

**Problem Durumu**

Üniversite düzeyinde, matematik derslerinde lisans öğrencilerine kazandırılması gereken başlıca becerilerden biri de formal matematiksel ispat yapabilmektir. Dolayısıyla ispat yapabilmek, uzmanlar tarafından lisans öğrencilerinin ihtiyaç duydukları önemli bir beceri olarak kabul edilmiştir (Blanton, Stylianou ve David, 2003). Bu beceri, lisans öğrencilerinin ispatın en üst seviyesine ulaşması gerektiği için son derece önemlidir. Böylece matematikte ispatın temel bir bileşen olduğu ve matematiği diğer disiplinlerden ayıran unsurun ispat olduğu algılanır (Jones, 1997). Bununla birlikte, lisans öğrencilerinin matematikte daha formal bir ispat yapısına geçiş yaparken çeşitli zorluklarla karşılaştıkları ortaya koyulmuştur. Bu geçişte, öğrencilerin kullandıkları akıl yürütme şemalarını değiştirme ihtiyacı hissettikleri ve dolayısıyla formal olmayan ifadeleri formal dile veya temsile dönüştürmek, tümevarımdan tümdengelime geçmek, teoremleri anlamak ve uygulamak, matematiksel tanımlardan akıl yürütmek, geçerli bir matematiksel argüman kullanarak önermelerin doğruluğunu gerekçelendirmek ve matematiksel kavramlar arasında ilişki kurmak gibi becerilere gereksinim duydukları vurgulanmıştır (Clark ve Lovric, 2009). Bu tür akıl yürütmelere, özellikle öğretmen adayı olan lisans öğrencileri tarafından ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun nedeni, bir öğretmenin öğretim uygulamalarında ispatın doğası ve rolü hakkında derin bir anlayışa sahip olması gerekliliğidir. Ayrıca matematiksel ispat bilgisi, matematik öğretmenlerinin sahip olması gereken alan bilgisinin temel bileşenlerinden biri olarak kabul edilmekte ve bu bilgiye sahip olan öğretmenlerin, matematiksel ispatı doğru ve etkili bir şekilde öğretebilmek için yeterli bir alan bilgisi temeline de sahip olabilecekleri iddia edilmektedir (Jones, 1997). Ancak, öğretmen adayları da dâhil olmak üzere lisans öğrencileri üzerinde yapılan ispatla ilgili çalışmaların birçoğu, ispat oluşturma bilgisindeki zayıflıkları ortaya koymaktadır. Gözlemler, matematiksel ispatı neredeyse prosedürel bir şekilde deneyimlediklerini, bir ispatın oluşturulmasını ve yazılmasını bir problemi çözmek için yaratıcı bir süreç yerine takip edilmesi gereken bir algoritma olarak algıladıklarını göstermiştir (Harel ve Sowder, 1998; Knuth, 2002). Bu bulgunun, öğrencilerin ortaöğretim düzeyinde genellikle formal olmayan akıl yürütmeyi kullanırken üniversite düzeyinde aldıkları matematik dersleriyle birlikte formal akıl yürütme becerisini öğrenmeye başlamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu durum, lisans düzeyindeki öğretimin başında öğrencilerin matematiksel ispatı algılama ve yapılandırma biçimlerini etkilemektedir. Matematik öğretmen adaylarının formal matematiksel argümanları oluşturma, anlama ve doğrulama becerisi açıkça önemlidir (Selden ve Selden, 2003), ancak araştırmalar birçok öğrencinin sadece eğitimlerinin başında değil, lisans programlarının sonunda da matematiksel ispat becerilerini geliştirmede başarılı olamadıklarını göstermektedir (Rosyidi ve Kohar, 2018). Bu nedenle, matematik öğretmen adaylarının lisans seviyesinde aldıkları matematik derslerindeki ispat şemalarındaki değişim nedenlerinin araştırılmasının öğretmen adaylarının sahip olması gereken ispat becerisinin gelişimi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, yapılan bu çalışmada ilköğretim matematik öğretmen adaylarının kanıt şemalarındaki değişim nedenlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

**Yöntem**

Öğretmen adaylarının kanıt şemalarındaki değişimin sebeplerinin araştırıldığı bu çalışma nitel bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Öğretmen adaylarının ispat şemalarındaki değişimleri gözlemlemek için araştırmacılar tarafından altı sorudan oluşan "İspat Soruları Formu" (İSF) hazırlanmıştır. Hazırlanan bu form öğretmen adaylarına altı haftalık bir eğitimin başında ve sonunda bütün soyut matematik dersini alan 50 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen veriler araştırmacılar tarafından itinayla incelenmiş İSF'de bulunan sorulara iki uygulamada farklı biçimlerde kanıt sunan dokuz öğretmen adayı seçilmiştir. Öğretmen adaylarının ispat şemalarındaki değişimin sebeplerini ortaya çıkarmak için görüşmeler yapılmıştır. Öğretmen adaylarının seçiminde amaçsal örneklem yöntemi tercih edilmiştir. Amaçsal örnekleme araştırmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak sağlayan yöntemdir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Bu araştırmaya, altı haftalık eğitimin başında ve sonunda yapılan ankette bulunan soruları farklı kanıt şemalarıyla cevaplayan dokuz öğretmen adayı seçilmiştir. Böylelikle çalışmaya uygun katılımcılar dâhil edilmiştir. Öğretmen adaylarına altı haftalık eğitim boyunca matematiksel ispat, önermeler ve ispat teknikleri üzerine konular anlatılmıştır. Öğretmen adaylarının anket sorularına verdikleri cevaplar yazılı olarak toplanırken, kanıt şemalarındaki değişim üzerine yapmış oldukları açıklamaların ses kaydı alınmıştır. Öğrencilerin ses kaydı yazıya dökülmüştür. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir. Öğretmen adaylarının ispat şemalarındaki değişimlerin sebepleri bir kavrayışın yeni bir kavrayış ile yer değiştirilebilmesi için belirtilen (i) eski kavrayıştan memnuniyetsizlik, (ii) yeni kavrayışın anlaşılırlığı, (iii) yeni kavrayışın mantıklı olması ve (iv) yeni kavrayışın faydalı olmasıdır koşulları esas alınarak açıklanmaya çalışılacaktır Hewson (1981).

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

İlköğretim matematik öğretmenliği lisans öğrencilerinin kanıt şemalarındaki değişimin sebeplerinin araştırıldığı çalışmada soyut matematik dersi kapsamında uygulanan altı haftalık eğitim sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerin birçoğunun yapmış oldukları kanıtlamalarda değişim olduğu görülmüştür. Bu değişimin sebepleri katılımcılarla yapılan mülakatlar ile açıklanmaya çalışılmıştır. İlköğretim matematik öğretmenliği lisans öğrencilerinin kanıt şemalarındaki değişimin sebeplerinin araştırıldığı çalışmada soyut matematik dersi kapsamında uygulanan altı haftalık eğitim sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerin birçoğunun yapmış oldukları kanıtlamalarda değişim olduğu görülmüştür. Bu değişimin sebepleri katılımcılarla yapılan mülakatlar ile açıklanmaya çalışılacaktır. Değerlendirmeler sonucunda öğretmen adaylarının kanıt şemalarındaki değişimin sebepleri yukarıda belirtilen koşullar esas alınarak irdelenecektir. Araştırmanın örneklemine dâhil edilen dokuz öğretmen adayı İSF'de bulunan altı soruya her iki uygulamada vermiş olduğu cevaplar incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda dokuz öğretmen adayı tarafından yapılan toplam 54 kanıtlamadan 13 tanesinde bir değişim olmadığı yani her iki uygulamada da yapılan ispat şeklinin değişmediği görülmüştür. Diğer taraftan öğretmen adayları tarafından yapılan 41 kanıtlamada birinci ve ikinci uygulamalarda farklılıklar gözlemlenmiştir. İSF'de yer alan birinci sorunun ön analizi yapıldığında dokuz öğretmen adayından iki tanesi her uygulamada da aynı cevabı verirken yedi öğretmen adayı birinci soruya vermiş oldukları cevaplarda değişim olduğu görülmüştür. Yedi öğretmen adayının birinci soruya ait kanıt şemalarının deneysel kanıt şemasından (temel örnekler kanıt şeması) dışsal kanıt şemasına (otoriter kanıt şeması veya sembolik kanıt şeması) döndüğü gözlemlenmiştir. Bu değişimin gerekçeleri öğretmen adayları ile gerçekleşen mülakatlar sonucunda ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu değişimin sebebi olarak ise dersteki öğretilerin, öğretim üyelerinin öğretileri, ispatın genellenebilir ve sistematik bir olgu olması gerektiği, diğer dersler, ispatın karmaşık ve zor olması gerektiği, ispat sürecinde sembolizmin yoğun bir şekilde kullanılması gerektiği, ispatın belirli teknikler dâhilinde yapılması gerektiği vb. şeklinde gerekçeler sunulmuştur. Öğretmen adaylarının ispat şemalarındaki değişimlerin sebepleri bir kavrayışın yeni bir kavrayış ile yer değiştirmesini açıklayan teori esas alınarak irdelenecektir.

**Anahtar Kelimeler**: Öğretmen adayları, kanıt şemaları, kanıt şemasının değişimi

**Kaynakça**

Blanton, M. L., Stylianou, D. A., & David, M. M. (2003). The Nature of Scaffolding in Undergraduate Students' Transition to Mathematical Proof. *International Group for the Psychology of Mathematics Education*, *2*, 113-120.

Büyüköztürk Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün Ö. E., Karadeniz Ş., & Demirel F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri,* Ankara: Pegem Akademi.

Clark, M., & Lovric, M. (2009). Understanding secondary–tertiary transition in mathematics. *International journal of mathematical education in science and technology*, *40*(6), 755-776.

Hewson, P. W. (1981). A conceptual change approach to learning science. *European journal of science education*, *3*(4), 383-396.

Jones, K. (1997). Student teachers' conceptions of mathematical proof. *Mathematics Education Review*, *9*, 21-32.

Knuth, E. J. (2002). Secondary school mathematics teachers' conceptions of proof. *Journal for research in mathematics education*, *33*(5), 379-405.

Rosyidi, A. H., & Kohar, A. W. (2018). Student Teachers' Proof Schemes on Proof Tasks Involving Inequality: Deductive or Inductive?. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 947, No. 1, p. 012028). IOP Publishing.

Selden, A., & Selden, J. (2003). Validations of proofs considered as texts: Can undergraduates tell whether an argument proves a theorem? *Journal for research in mathematics education*, *34*(1), 4-36.

Sowder, L., & Harel, G. (1998). Types of students' justifications. *The mathematics teacher*, *91*(8), 670-675.

# Ölçek Geliştirme Çalışması: Matematik Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeği (MÖÖYÖ)

Zeynep Pekgöz
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Deniz Eroğlu
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

**Problem Durumu**

Çağımız bilginin sürekli katlanarak arttığı ve teknolojideki ileri yönlü değişimlerle sürekli geliştiği bir çağdır (Aksu, 2008). Bu nedenle bir toplumun gelişime ayak uydurabilmesi ve kalıcılığını devam ettirebilmesi bireylere verdiği kaliteli eğitim ile mümkün olabilmektedir. Eğitimde bireylere kalıcı eğitimi sağlamakla yükümlü kişi öğretmendir (Deniz ve Koç, 2020). Öğretmenden sahip olması beklenen davranışlar bilgi, tutum, beceri ve davranış gibi özelliklerdir (Şişman, 2009). İçinde bulunduğumuz bilgi çağında, matematik disiplininin diğer disiplinlerdeki önemli ve etkili rolü, farklı öğretim biçimleri ile birlikte matematik eğitimi alanının doğmasına öncü olmuştur (Aksu, 2008). Tüm toplumlarda matematik öğretiminin gerekliliği kabul edilmiş ve eğitimde ulusların kendi dillerinin öğretimine verilen yer kadar matematik dersinin öğretimine de yer ayrılmıştır (Çoban, 2002). Öğretmenlerin matematik öğretimi ile ilgili olarak sahip oldukları inançlar ve tutumların öğretimin verimliliğini doğrudan etkilediği bilinmektedir (Klibanoff & Levine 2006). Matematik eğitiminde öğretmen yeterliği MEB tarafından farklı kademelerde görev yapan öğretmenler için 2008 yılında 'İlköğretim Matematik Öğretmenliği Özel Alan Yeterliği' olarak, 2011 yılında ise 'Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği Özel Alan Yeterliği' olarak yayımlanmıştır (MEB, 2008; 2011). Bu iki özel alan yeterlikleri raporunda, matematik öğretimine uygun materyal hazırlanması, matematik öğretiminde teknolojiden faydalanılması, matematik öğretim sürecinin planlanması, öğrencilerde var olan matematikle ilgili kaygılarının giderilmesi, matematik dersine yönelik olumlu tutum geliştirilmesi, çeşitli konu alanlarında tarihsel ve kültürel etkileşimin yer alması, mesleki gelişimlerin sağlanabilmesi, veli, öğrenci, meslektaş ve yöneticilerle iş birliği içinde olunması gibi ortak noktalar yer almaktadır (Deniz ve Koç, 2020). Matematik öğretmenlerinin öğretimlerini kalıcı hale getirebilmeleri ve eğitimin niteliğini arttırabilmeleri için belirtilen özel alan yeterliklerine sahip olmaları gerekmektedir (Koç, 2019). Öğretmenlerin belirtilen özel alan yeterliklerine yönelik sahip oldukları yargılar, bu yeterliklere ne kadar sahip olduklarını açıklayabilmekte ve bu yargı 'öğretmen öz yeterlik inancı' olarak tanımlanmaktadır (Deniz ve Koç, 2020). Öz yeterlik kavramı bireyin bir durum karşısında göstermesinin beklendiği etkililik düzeyine dair sahip olduğu bir inanç (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001) olarak tanımlanmıştır. Matematik öğretimi öz yeterlik inancı ise "Öğretmenlerin öğrencilerin başarılarını olumlu yönde etkileyebileceklerine dair ve öğretimlerini verimli ve etkili bir şekilde gerçekleştirebileceklerine dair kendi yetenek ve başarıları hakkındaki yargılarıdır." şeklinde tanımlanmaktadır (Akbaş & Çelikkaleli, 2006). Öz yeterlilik inancı yüksek olan öğretmenler verimli bir ders süreci geçirerek öğrencilerine katkı sağladığı ifade edilmektedir (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011). Öğretmenler, öğrencilere model olarak birçok bilişsel, duyuşsal, sosyal ve psiko-motor davranışları kazandırabilirler (Senemoğlu, 2004). Öz yeterlik inancı yüksek bir matematik öğretmeni dersini etkili olacak şekilde uygulayarak, öğrencilerinin matematik dersine karşı olumlu tutum ve öz yeterlik geliştirmesini sağlarken; düşük öz yeterliğe sahip bir matematik öğretmeni ise tam tersine öğrencisinin de dersi öğrenmeye yönelik öz yeterlik inancını düşürebilir ve bu durum öğrenci başarısızlığı ile sonuçlanabilir (Deniz ve Koç, 2020). Alanyazın incelendiğinde bireylerin mesleki öz-yeterliklerinin incelendiği birçok çalışma görülmüştür. Aksu (2008) 24 maddeden ve "özyeterlik inancı ve başa çıkma" olmak üzere iki boyuttan oluşan matematik öğretiminde öz yeterlik inancı ölçeğini, sınıf, okul öncesi ve fen bilgisi öğretmen adaylarından oluşan bir grup ile uygulayarak geliştirmiştir. Kahyaoğlu & Yangın (2007) çalışmalarında ilköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterliklerine ilişkin görüşlerini incelemişlerdir. Gerçekleştirdikleri bu çalışmanın sonucunda fen bilgisi ve sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlilik düzeylerinin ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının sahip oldukları öz yeterlilik düzeylerinden yüksek olduğu görülmüştür. Şahin, Gökkurt & Soylu (2014) ise çalışmalarında öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin matematik öğretimi öz-yeterlik inançlarını karşılaştırmışlar ve öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı ancak matematik öğretimi öz-yeterlik inançlarının yüksek düzeyde olduğunu belirlemişlerdir. İlköğretim matematik öğretiminin önemi ve öğretmenin sahip olduğu yeterlilik inancının derse ve öğrencilere olan etkisi düşünüldüğünde bu döneme ait öğretmen adaylarının matematik öğretimlerine dair yeterlilik inançlarının belirlenmesi gerekmektedir. Ayrıca bilginin hızla değişime uğradığı günümüz şartlarında güncel ölçme araçlarının kullanılması da önem taşımaktadır. Bu nedenle, bu çalışmanın amacı ilköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik öğretimi öz yeterlilik inançlarını belirleyen bir ölçme aracı geliştirmektir.

**Yöntem**

Araştırma tarama modeline dayalı bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Bu kapsamda, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının özel alana yönelik öz yeterlik düzeylerinin belirlenmesi için bir ölçek geliştirilmesi esas alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında araştırmaya gönüllü olarak katılan 101 ilköğretim matematik öğretmeni adayı oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretmen adayları Türkiye'de 4 farklı üniversitenin ilköğretim matematik öğretmenliği programında öğrenim görmektedirler. Araştırmaya katılan ilköğretim matematik öğretmeni adaylarından %84,2'sinin kadın, %15,8'inin erkek öğretmen adayıdır. Ayrıca, araştırmaya katılan ilköğretim matematik

öğretmeni adaylarının %11,9'unun 1. sınıf öğrencisi, %12,9'unun 2. sınıf öğrencisi, %21,8'ini 3. sınıf öğrencisi ve %53,5'inin 4. sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının %51,5'ini daha önce lisans eğitimleri dışında bir matematik öğretimine yönelik bir eğitime katıldığı, ancak %48,5'inin daha önce böyle bir eğitime katılmadığı görülmektedir. Çalışmanın amacı doğrultusunda detaylı bir literatür taraması yapılmıştır. Literatür taramasına dayanarak ilköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik öğretimi öz-yeterlilik inançlarını ölçmek için 27 adet madde geliştirilmiştir. Bu maddeler iki uzman tarafından değerlendirilmiş ve uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşü sonrasında ölçeğe eklenen 5 adet madde, maddelerin birbiriyle çakışması ve amaca hizmet etmemesi nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca bazı maddeler, uzman görüşleri doğrultusunda farklı şekillerde ifade edilmiştir. Bu madde geliştirme aşamaları ölçeğin geçerlilik kanıtıdır (Crocker ve Algina, 1986). Madde geliştirme ve uzman görüşü sürecinden sonra 22 madde pilot çalışmada uygulanmaya hazır hale gelmiştir. Gerçekleştirilen pilot çalışmadan elde edilen verilerle yapılan açımlayıcı faktör analizinin sonucunda tek faktörlü yapının uygun olduğuna karar verilmiştir. Bu faktör, ilköğretim matematik eğitiminde öğretmen adaylarının sahip oldukları öz-yeterlilik inançları olarak adlandırılmıştır ve toplam varyansın yüzde 65'ini açıklamaktadır. Tek boyutlu ölçekler için toplam varyansın yüzde 30'unu açıklamak yeterli kabul edildiğinden bu değer yeterli görülmüştür (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Tüm maddelerin faktör yüklerinin 0,30'dan daha yüksek olması, tüm maddelerin boyutun ölçmeyi amaçladığı şeyi ölçtüğünü göstermektedir (Pallant, 2007). Bu sebeple ölçekten madde çıkarılmaya gerek duyulmamıştır. Ölçeğin iç tutarlılığını araştırmak amacıyla MÖ$^2$YÖ'nün tek boyutlu yapısı için Cronbach alfa katsayısı hesaplanmış ve .977 yüksek bir iç tutarlılık olarak yorumlanmıştır (Pallant, 2007). Çalışmanın amacı doğrultusunda detaylı bir literatür taraması yapılmıştır. Literatür taramasına dayanarak ilköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik öğretimi öz-yeterlilik inançlarını ölçmek için 27 adet madde geliştirilmiştir. Bu maddeler iki uzman tarafından değerlendirilmiş ve uzman görüşü alınmıştır. Değerlendirmeler sonucunda 5 adet madde ölçekten çıkarılmıştır. MÖ$^2$YÖ ilköğretim matematik öğretmenlerinin matematik öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançlarını belirlemek amacıyla, konuyla ilgili çalışmalar gerçekleştiren araştırmacılar tarafından kullanılması umulmaktadır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu araştırmada ilköğretim matematik öğretmen adaylarının özel alan yeterliliklerine yönelik öz yeterlilik inançlarını incelemek için kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, yapılan faktör analizleri sonucunda 22 maddeden oluşan tek boyutlu İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarına Yönelik Matematik Öğretimi Öz-Yeterlilik İnancı Ölçeği (MÖ$^2$YÖ) geliştirilmiştir. Çalışmanın amacı doğrultusunda detaylı bir literatür taraması yapılmıştır. Literatür taramasına dayanarak ilköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik öğretimi öz-yeterlilik inançlarını ölçmek için 27 adet madde geliştirilmiştir. Bu maddeler iki uzman tarafından değerlendirilmiş ve uzman görüşü alınmıştır. Değerlendirmeler sonucunda 5 adet madde ölçekten çıkarılmıştır. Bu madde geliştirme aşamaları ölçeğin geçerlilik kanıtıdır (Crocker ve Algina, 1986). Madde geliştirme sürecinden sonra 22 adet madde pilot çalışmada uygulanmaya hazır hale gelmiştir. Gerçekleştirilen pilot çalışmadan elde edilen verilerle yapılan açımlayıcı faktör analizinin sonucunda tek faktörlü yapının uygun olduğuna karar verilmiştir. Bu faktör, ilköğretim matematik eğitiminde öğretmen adaylarının sahip oldukları öz-yeterlilik algıları olarak adlandırılmıştır ve toplam varyansın yüzde 65'ini açıklamaktadır. Tek boyutlu ölçekler için toplam varyansın yüzde 30'unu açıklamak yeterli kabul edildiğinden bu değer yeterlidir. (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Tüm maddelerin faktör yüklerinin 0,30'dan daha yüksek olması, tüm maddelerin boyutun ölçmeyi amaçladığı şeyi ölçtüğünü göstermektedir (Pallant, 2007). Bu sebeple ölçekten madde çıkarılmaya gerek duyulmamıştır. Ölçeğin iç tutarlılığını araştırmak amacıyla MÖ$^2$YÖ 'nin tek boyutu için Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach alfa katsayısının 0,977 olması yüksek bir iç tutarlılık olarak yorumlanmıştır (Pallant, 2007). MÖ$^2$YÖ'nin ilköğretim matematik öğretmenlerinin özel alan yeterliliklerine yönelik öz-yeterlilik inançlarını belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından kullanılması umulmaktadır. MÖ$^2$YÖ'yi kullanılarak yapılacak olan yeni araştırmalarda ilköğretim matematik öğretmen adaylarının özel alan yeterliliklerini ortaya koyarak, ilköğretim matematik öğretmenlerine verilebilecek hizmet içi eğitim çalışmalarının tasarlanması, uygulanması ve geliştirilmesi açısından fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Matematik öğretmen adayları, öz-yeterlik inancı, ölçek geliştirme, matematik öğretimi

**Kaynakça**

Akbaş, A. & Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimi Öz-yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Öğretim Türü ve Üniversitelere Göre İncelenmesi. *Mersin Eğitim Fakültesi Dergisi, 2,* 98-110.

Aksu, H. H. (2008). Öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(2), 161-170.

Arslan, O., & Işıksal Bostan, M. (2016). Matematik Eğitiminde Origami Kullanımına Yönelik Öz YeterlikÖlçeği Geliştirilmesi ve Geçerlik Çalışmaları.

Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (The data analysis manual fot social sciences). Ankara: Pegem Akademi.

Crocker, L., & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory.* Florida: Holt, Rinehart and Winston Inc.

Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim, 36*(159).

Deniz, L., & Tuğçe, K. O. Ç. Matematik Öğretimi Öz Yeterlik İnancı Ölçeğinin Geliştirilmesi. *SDU International Journal of Educational Studies, 7*(1), 82-98.

Doruk, M., & Kaplan, A. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies, 5*(7), 291-302.

Klibanoff, R.S., & Levine, S.C. (2006). Preschool children's mathematical knowledge: The effect of teacher "Math Talk". *Developmental Psychology, 42* (1), 59–69.

Koç, T. (2019). *Matematik öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine yönelik öz yeterlik inançlarının incelenmesi* (Doctoral dissertation, Marmara Universitesi).

MEB. (2008). *Öğretmen Yeterlikleri*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

MEB. (2011). *Öğretmen Yeterlikleri*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Tschanen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A., (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching And Teacher Education, 17*, 783-805.

# Bir Üstün Yetenekli Ortaokul Öğrencisinin Problem Çözme Sürecindeki Üretken Mücadele Deneyimi

Elif Boran
Çukurova Üniversitesi

Mehmet Kırmızı
Texas State (Eyalet) Üniversitesi

Kamuran Tarım
Çukurova Üniversitesi

**Problem Durumu**

Matematiksel yılmazlık algısı kavramı öğrencinin matematikte karşılaşabileceği engellerin üstesinden gelmesine olan inançları olarak düşünülebilir (Johnston-Wilder ve Lee, 2010). Kooken ve arkadaşlarına (2016) göre matematiksel yılmazlık algısı değer, mücadele, gelişim olmak üzere üçt alt boyutla ilişkilidir. Bunlardan değer (worth) boyutu, öğrencilerin matematikte başarılı olması için matematiği değerli olarak algılamaları; mücadele (struggle) boyutu, öğrencilerin matematik çalışmalarına katılmaya devam edebilmeleri için uygun derecede zorlanmaları ve gelişim (growth) boyutu öğrencilerin matematik kapasitesinin geliştirilebilir ve şekillendirilebilir bir özellikte olduğu ifade edilmektedir. Bu durumda öğrencinin problem çözüm sürecinde zorluklar karşısında pes etmemesi ve yaratıcı çözümler üreterek sonuca ulaşması ancak öğrencinin matematik yılmazlık becerisi ile mümkün olacaktır (Johnston-Wilder ve Lee, 2010).

Matematiksel yılmazlık algısı alt boyutlarından biri olan matematikte mücadele İngilizcede "struggle" olarak ifade edilmiştir. "struggle" öğrenme sürecinde bir anlam yaratma çabası olarak da düşünülebilir. Ancak bu süreçteki tüm mücadeleler üretken değildir. Üretken mücadele, öğrencilerin hemen fark edilemeyen bir kavramı anlamak için harcadıkları çaba olarak ifade edilir (Hiebert and Grouws 2007). Başka bir ifade ile üretken mücadele, belirli koşullar altında öğrencilerin beceri ve yeteneklerinin ötesinde karmaşık olan görevlerde ısrar etmeleri olarak tarif edilmiştir (Kapur, 2010, s. 524). Başlangıçta sergilenen mücadelelerin çoğu üretken olmayan mücadelelerdir ve öğrenciler zamanla bunları üretken mücadelelere dönüştürürler (Granberg, 2016). Nitekim Dweck (2015), destekleyici bir ortam sağlandığında ve yeteri kadar zaman verildiğinde her öğrencinin verimsiz mücadelelerini verimli mücadelelere dönüştürebileceğine inandığını ifade etmektedir. Bazı matematik eğitimcileri öğrencilerin matematiği öğrenebilmeleri ve kapasitelerini arttırabilmeleri için üretken mücadelelerini desteklemek gerektiğini ifade etmişlerdir (Hiebert & Grouws, 2007).

Milli Eğitim Bakanlığı (2018), ilköğretim matematik programında öğrencilerin öğrendiklerini anlamlandırmanın ötesinde yeni anlamlar oluşturabilen, oluşturduğu bu anlamlarla yaşantısı içerisinde karşılaştığı zorluklarla mücadele edebilen bireyler yetiştirmeyi hedeflediğini belirtmektedir. Bu hedeflere yaratıcı oldukları ve problemleri daha kolay çözebildikleri için özel yetenekli öğrencilerin daha hızlı ulaşabildikleri bilinmektedir (Maria, 2014). Üstün yetenekli öğrencilerle ilgili alanyazın taramasında bu öğrencilerin problemleri yeniden okuma ve kendi cümleleriyle ifade ederken fazla zaman harcadıklarını ortaya koyan çalışmalara da rastlanmaktadır (Garofalo, 1993; Sriraman, 2003). Dolayısıyla üstün yetenekli öğrencilerin problem çözüm sürecinin bu aşamasında sorun yaşadıkları anlaşılmaktadır. Bu durum üstün yetenekli öğrencilerin karşılaştıkları bu sorunla nasıl mücadele ettikleri ya da bu süreçte sergiledikleri mücadelenin sorunun çözümüne yönelik faydalı olup olmadığı sorularını akıllara getirmektedir. Bununla beraber yapılan çalışmalarda başarılı öğrencilerin, bir zorlukla karşılaştıklarında pes etmedikleri ve bununla başa çıkma konusunda pek çok farklı strateji kullanarak üretken bir mücadele sergiledikleri görülmüştür (Dweck, 2000; Johnston-Wilder ve arkadaşları, 2010). Alanyazında sadece özel yetenekli öğrencilerin matematik başarılarını, kaygılarını ve tutumlarını inceleyen çalışmalar bulunmaktadır (Karaaslan & Turanlı, 2020; Kurnaz & Yurt, 2015; Nacaroğlu & Arslan, 2020; Tüysüz, 2013). Ancak üstün yetenekli öğrencilerin üretken mücadele deneyimleri ile ilgili herhangi bir çalışma olmadığı ve var olan çalışmaların daha çok yılmazlık kavramı kapsamında gerçekleştirildiği bilinmektedir (Hernandez-Martinez ve Williams 2013; Wijaya ve diğerleri, 2015; Dündar, 2020). Bu nedenle özel yetenekli bir öğrenci ile problem çözümünün ele alınması ve öğrencinin bu süreçte önüne çıkan güçlükler karşısında sergilediği mücadele deneyiminin incelenmesi alanyazındaki boşluğu doldurması ve çalışmanın matematik öğretimine katkı sağlaması bakımından önemli olduğu söylenebilir. Tüm bu bilgiler ışığında bu araştırmada bir üstün zekalı 7. sınıf öğrencisinin matematik problemi çözme sürecinde karşılaştığı zorluklar ve bu zorluklar karşısında sergilediği mücadeleler ile ilgili görüşlerini incelemek amaçlanmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmanın problemi: *"bir üstün yetenekli ortaokul öğrencisinin problem çözme sürecinde sergilediği üretken mücadele deneyimleri ile ilgili görüşleri nelerdir"* olarak ifade edilebilir. Araştırmanın alt problemleri aşağıda belirtilmiştir. Buna göre bir üstün zekalı ortaokul öğrencisinin;

i. Problem çözme sürecinde karşılaştığı zorluklar ve bu zorluklar karşısında sergilediği mücadelelerle ilgili görüşleri nelerdir?

ii. Matematik dersini ne kadar değerli bulduğu ile ilgili görüşleri nelerdir?

iii. Matematik kapasitesinin geliştirilebilirliği ile ilgili görüşleri nelerdir?

**Yöntem**

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Buna göre araştırmanın bulgularına yönelik ayrıntılı incelemeler durum çalışması yoluyla açıklanmaya çalışılmıştır. Durum çalışması, bir olgu veya olayı derinlemesine inceleme ve yorumlama

olanağı sağlayan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırma Adana ilinde bir devlet okulunda 7. sınıfta öğrenim gören özel yetenekli bir öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılan öğrenci amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Araştırmanın verileri 17 dakikalık bir ders kaydı ve sonrasında gerçekleştirilen 23 dakikalık yarıyapılandırılmış görüşme sorularından oluşmaktadır. Yarıyapılandırılmış görüşme soruları alanında uzman üç öğretmen tarafından hazırlanmıştır. Çalışmanın ders kaydı sürecinde üstün yetenekli öğrenciye 7. sınıfa ait "Doğru ve ters orantıyla ilgili problemleri çözer" kazanımları ve 8. sınıfa ait "Yüzde ile ilgili problemleri çözer" ve "Doğrusal ilişki içeren gerçek hayat durumlarına ait denklem, tablo ve grafiği oluşturur ve yorumlar" kazanımıyla ilişkili 3 tane beceri temelli problem sorulmuştur. Problemler öğrencinin halihazırda kullandıkları e-kaynak kitaplarından ve Liselere Giriş Sınavından (LGS) seçilmiştir. Görüşme aracılığıyla elde edilen veriler betimsel analizle çözümlenmiştir. Özel yetenekli öğrencinin görüşleri, görüşme formunda hazırlanan sorular doğrultusunda özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Araştırmanın temaları ve alt kategorileri belirlenirken Kooken ve diğerlerinin (2016) geliştirdiği aynı zamanda Gürefe ve Akçakın'ın (2018) Türkçeye uyarladığı i Matematiksel Yılmazlık Ölçeğinde yer alan üç faktör *"Değer, Mücadele ve Gelişim"* ana tema olarak kullanılmıştır. Ancak temalar içerisinden *"Mücadele"* temasının alt kategorileri ise Warshauer (2015) tarafından geliştirilen kuramsal çerçevedeki dört faktöre göre düzenlenmiştir. Bu alt kategoriler; *"(i) Başlama, (ii) İşlemi Sürdürme, (iii) Açıklamada ve Anlamadaki Belirsizlikler ve (iv) Hataları ve Yanlış Anlamaları Belirtmek"*tir. Üretken mücadele konusunda Warshauer (2015) tarafından geliştirilen kuramsal çerçeveye göre öğrenciler konuyu anlarken veya bir problemi çözerken dört farklı tür zorluk ile karşılaşabilir ve buna karşı mücadeleler sergileyebilir. Bunlar:

i. *Başlama:* Öğrencilerin problem çözmeye baslarken yaşadıkları ilk zorluklar ve buna yönelik sergiledikleri mücadeleler,

ii. *İşlemi Sürdürme:* Öğrencilerin problemin çözümü hakkında bir fikre sahip olduklarında veya bir plana sahip olsalar bile problemin çözüm aşamasında karşılattıkları duraksamalar ve bunlara yönelik sergiledikleri mücadeleler,

iii. *Açıklamada ve Anlamadaki Belirsizlikler:* Öğrencilerin düşüncelerini veya bu düşüncelerin sebeplerini açıklarken karşılaştıkları zorluklar ve buna yönelik sergiledikleri mücadeleler,

iv. *Hataları ve Yanlış Anlamaları Belirtmek:* Öğrencilerin problem çözmeye yanlış bir fikirle başladıklarında ortaya çıkan zorluklar ve buna yönelik sergiledikleri mücadeleler.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu araştırmanın amacı bir üstün yetenekli ortaokul öğrencisinin bakış açısından öğrencinin matematik problemi çözme sürecince karşılaştığı güçlüklerde sergilediği üretken mücadeleyi incelemektir. Araştırmanın analizi sürecinde elde edilen ilk bulgulara göre; üstün yetenekli öğrencinin beceri temelli soruları çözerken ilk soruda biraz zorluk yaşadığı ancak sonraki sorularda pek fazla zorlanmadığı tespit edilmiştir. Öğrencinin ilk soruda karşılaştığı zorluklara karşı bazı stratejiler geliştirdiği gözlenmiştir. Bu stratejiler sayesinde ilk problemi çözmeyi başarmıştır. Ayrıca araştırmada öğrencinin karşılaştığı zorlukların bir kısmını ve ona yönelik geliştirdiği mücadeleleri olumlu bulduğu görülürken bir kısmını da olumsuz olarak nitelendirdiği tespit edilmiştir. Araştırmanın analizi sonucunda öğrencinin hangi sorunun hangi kısmında ne gibi sorunlar yaşadığı, bu sorunlarla mücadele ederken ne gibi yöntemler geliştirdiği, bu süreçte karşılarına çıkan güçlükleri nasıl algıladığı ve yaptıkları hataları nasıl anlamlandırdığı şeklindeki bulgular elde edilmiştir. Bu çalışmaya göre üstün yetenekli öğrencinin matematiğe çok değer verdiği, matematiğin gelecekteki seçimleri için çok önemli olduğu, matematik problemlerini çözerken karşılaştığı zorlukları aşmak için çeşitli yöntemle geliştirdiği ve matematik bilgisinin matematiği sevme ve yeterince çalışmayla arttırabileceği yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Bununla birlikte özel yetenekli öğrencinin matematiğin günlük hayatta her yerde var olduğunu düşündüğü ve sorunların çözümünde matematiği kullandığı, bunu yaparken de problem çözme becerilerinin geliştiği tespit edilmiştir. Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre matematik bilgisinin matematiği sevdiğinde ve yeterince çaba gösterdiğinde herkesin yapabileceği sonucunu ortaya çıkardığı anlaşılmaktadır. Çalışmadan elde edilen bu olası sonuçlara göre şu önerilerde bulunulabilir:

- Öğrencilerin matematik dersinde yaşadıkları zorluklardan ders çıkarabilmelerinin yolları araştırılabilir.
- Matematiği sevmeyen ve ona karşı olumsuz tutum geliştiren bir öğrencinin matematiğin değeri konusunda farkındalığının olup olmadığı farklı bir çalışmada araştırılabilir.
- Bilgi seviyesinin diğer dersler için de geliştirilebilirliği ve şekillendirilebilirliği farklı çalışmalarda araştırılabilir.

**Anahtar Kelimeler**: Problem çözme, bağlamsal problemler, zorlanma, matematiksel yılmazlık, üretken mücadele

**Kaynakça**

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2018). Bilimsel araştırma yöntemleri (24. bs.). Ankara: Pegem Akademi.

Dündar, T. & Ezentaş, R. (2020). Ortaokul Öğrencilerinin Günlük Hayat Tecrübelerinin Bağlamsal Problem Çözümüne Yansımaları. *Fen Matematik Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi, 3 (1),* 10-24.

Dweck, C. S. (2000). Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development. Psychology Press.

Dweck, C. (2015). Carol Dweck büyüme zihniyetini yeniden gözden geçiriyor. Education Week, 35(5), 20-24.

Granberg, C. (2016). Matematik problemi çözerken hataları keşfetmek ve ele almak-Üretken bir mücadele mi? *The Journal of Mathematical Behavior, 42,* 33-48.

Hernandez-Martinez P., ve Williams J. (2013). Against the odds: resilience in mathematics students in transition. *British Educational Research Journa,l 39 (1),* 45-59.

Hiebert, J., & Grouws, D. A. (2007). The effects of classroom mathematics teaching on students' learning. *Second handbook of research on mathematics teaching and learning, 1,* 371-404.

Johnston-Wilder, S., ve Lee, C. (2010). Mathematical Resilience. *Mathematics Teaching, 218,* 38-41.

Kapur, M. (2010). Productive failure in mathematical problem solving. *Instructional science, 38*(6), 523-550.

Kooken, J., Welsh, M. E., Mccoach, D. B., Johnson-Wilder, S., ve Lee, C. (2016). *Development and Validation of the Mathematical Resilience Scale, Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 49(3),* 217-242.

Kurnaz, A., & Yurt, E. (2015). Özel yetenekli öğrencilerin matematik öz-yeterlik kaynaklarının matematik kaygıları üzerindeki etkilerinin incelenmesi. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 5(4), 347-360.

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Pisa 2018 Türkiye ön raporu.* http://pisa.meb.gov.tr/wp content/uploads/2020/01/PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf'den alınmıştır.

Nacaroğlu, O., & Arslan, M. (2020). Özel yetenekli öğrencilerin fen bilimleri ve matematik derslerinde kullanılan sembol ve birimlere yönelik bilgi düzeylerinin incelenmesi. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 14(1), 271-291.

Wijaya, A., Van den Heuvel-Panhuizen, M., & Doorman, M. (2015). Opportunity-to-learn context-based tasks provided by mathematics textbooks. *Educational Studies in Mathematics, 89*(1), 41–65.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (12. Baskı).* Seçkin Yayıncılık.

# Matematik Tarihinin Öğretimlerde Kullanımına Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği (MT-ÖYÖ)

Hatice Kübra Arıkan
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Deniz Eroğlu
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

**Problem Durumu**

Matematik öğretiminde duyuşsal özellikler büyük rol oynamaktadır (McLeod, 1992). Duyuşsal özelliklerden biri de Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramında da yer alan öz-yeterlik algısıdır. Öz-yeterlik algısı, bireylerin belli bir başarımı ortaya koymak için gerekli olan faaliyetleri düzenleyip, bunları başarılı bir şekilde uygulamaya koyabilme kapasitelerine yönelik inanç olarak betimlenmiştir (Bandura, 1995). Charalambous, Panaoura ve Philippou (2009) öz-yeterlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin, yeni bilgileri benimseme hususunda yeterlik düzeyi düşük olan öğretmenlere göre daha istekli ve öğrenci fikirlerine daha açık olduklarını ve hata yapma konusunda daha az endişeli olduklarını bulmuştur. Bahsi geçen çalışmada öğretmenlerin mesleki yeterlik inançlarının öğrencilerinin motivasyon ve performansları ile pozitif yönlü ilişkiye sahip olduğunu belirtmişlerdir. Öz-yeterlik algısı yüksek olan bireyler zorluklarla karşılaşıp başarılı olduklarında daha fazla çaba harcarlar (Schunk, 2009). Öz-yeterlik algısı düşük olan bireyler ise istenilen sonuca ulaşamayacaklarına inandıkları için herhangi bir girişimde bulunmazlar (Pajares, 2002). Matematik, öz-yeterlik algısının etkili olduğu alanlardan biri olarak görülebilir. Matematik öğretiminde etkili olan en önemli faktörlerden biri, "bireyin belirli bir matematiksel görevi veya problemi başarıyla çözebilme konusundaki güveni" olarak ifade edilen matematik öz-yeterlik algısıdır (Hackett ve Betz, 1989). Matematik eğitiminde öğrencilere yol gösteren/rehberlik eden, bilgiyi kendilerinin yapılandırmalarını sağlayan, öğrenmeyi anlamlı ve etkili kılan elbette öğretmenlerdir. Matematik öğretimini planlayan, hazırlayan ve yürüten kişinin öğretmen olduğu düşünüldüğünde, öğretim sürecindeki rolü de ihmal edilmemelidir. Matematik tarihinin öğretime ne ölçüde ve hangi yollarla entegre edileceği, öğretmenlerin öz-yeterliğine bağlıdır. Öğrencilerin matematiğe yönelik olumlu tutum, inanç ve öz-yeterliğe sahip olmalarını sağlayacak olan öğretmenlere bu noktada çok önemli görevler düşmektedir (Dursun ve Dede, 2004). Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları, öğrencilerinin duygusal, sosyal ve akademik durumlarını etkilemekte ve akademik eğilimlerini biçimlendirmektedir. Akbaş ve Çelikkaleli (2006), öğretmenlerin öz-yeterlik algıları üzerinde durulması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu nedenle, matematik tarihi ile gerçekleştirilecek öğretimlerde öğretmen adaylarının matematik tarihini matematik öğretiminde kullanmaya yönelik öz-yeterlik algılarını saptamanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin matematik derslerinde matematik tarihini (MT) etkili bir şekilde kullanabilmeleri için, öncelikle ortaokulda öğretilen matematik kavramlarının arkasındaki temel tarihsel bilgilere hâkim olmaları gerekir. Ancak sadece yeterli bilgiye sahip olmak öğretmenleri derslerinde bu bilgiyi kullanmalarına teşvik etmeyebilir (Ajzen, 2001; Thompson, 1992). Araştırmacılar, konuya ilişkin bilgi ve öğretimin yanı sıra, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının MT'yi öğretimde kullanmaya olan öz-yeterlik algılarının onların öğretim yaklaşımlarını etkileyeceği konusunda hemfikirdirler (Phillip, 2007). Öğretmen öğretimlerine yönelik öz-yeterlik algıları, öğrencilerin matematiği etkili bir şekilde öğrenmelerinde büyük önem taşımaktadır (Dede, 2008). Kaliteli bir eğitim ile iyi yetişmiş bir matematik öğretmeni adayının matematiğe yönelik öz-yeterlik inançlarının yüksek olması beklenmektedir (Umay, 2001). Öğretmenlerin matematik öğretimini etkileyen temel faktörlerin belirlenmesi ve tanımlanması, matematik öğretimi sürecinin geliştirilmesi açısından oldukça önemlidir. Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin matematiğe yönelik öz-yeterlik algıları ile matematik öğretimine yönelik öz-yeterlik algıları arasında pozitif korelasyon olduğu bulunmuştur (Ünlü ve Ertekin, 2013). Alan yazın incelendiğinde MT'nin matematik öğretiminde ve öğreniminde kullanımına yönelik geliştirilmiş çeşitli ölçekler olduğu görülmüştür (Pandit, 2019; Alpaslan, 2011; Alpaslan, Işıksal ve Haser, 2014; Samuel Baah-Duodu, Seth Borbye, Ebenezer Someah-Addae, Francis Cornelius Ennin ve Vivian Osei-Buabeng, 2021). Ancak öğretmen adaylarının matematik tarihi odaklı öğretimlerinde bir ders süreci planlama, geliştirme ve uygulamalarının ön planda tutulduğu bir ölçeğe rastlanmamıştır. Bu eksiklikten yola çıkarak, bu çalışmada ilköğretim matematik öğretmen adaylarının MT'nin öğretimlerde kullanımına yönelik öz-yeterlik algılarının belirlenmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçeğin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

**Yöntem**

Çalışmada nicel yöntemlerden tarama modeli kullanılmıştır. İlgili literatür incelenerek 53 maddeden oluşan beşli likert tipinde, MT'nin öğretimlerde kullanımına yönelik öz yeterlik ölçek (MT-ÖYÖ) formu hazırlanmıştır. Maddelerin hazırlanmasının ardından uzman görüşlerine başvurulmuş ve alınan görüşler doğrultusunda madde sayısı 24'e düşürülmüş ve bazı maddelerin ifadelerinde çeşitli değişiklikler yapılmıştır. Ölçek, 22 devlet üniversitesinde öğrenim görmekte ve ölçeği doldurmaya gönüllü 162 ilköğretim matematik öğretmeni adayına uygulanmıştır. Çalışma kapsamında elde edilen veriler istatistiksel veri analiz programında analiz edilmiştir. Veri girişi yapıldıktan sonra ölçekte yer alan olumsuz maddeler tekrar kodlanmıştır. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla ilk olarak görünüş ve kapsam geçerliğine bakılmış, ardından Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. AFA'dan sonra ölçeğin tümüne ve alt faktörlerine güvenilirlik analizi yapılmıştır. Geçerlik analizi ise Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett testi üzerinden verilerin faktör analizi için uygunluğu yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2012). Ölçeğin güvenirliliğinin belirlenmesi için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı

hesaplanmıştır. Faktörlerin anlamlı yorumlamaları yapılabilmesi amacıyla Direct Oblimin yöntemi kullanılmıştır. Öz değerleri birden büyük olan faktörler anlamlı kabul edilmiştir (Can, 2017). Ölçekte kalması ya da çıkarılması gereken madde veya maddelerin belirlenmesinde madde toplam puan korelasyonundan yararlanılmıştır. AFA'dan sonra ortaya çıkan faktörlerin doğruluğunu test etmek amacıyla maksimum likelihood yöntemi kullanılmıştır. Ölçekten çıkarılması gereken maddelerin tespit edilebilmesi amacıyla iki kez AFA uygulanmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda matematik tarihini matematik öğretiminde kullanmaya yönelik öz-yeterlik algıları ölçeğinin (MATÖKÖ), faktör yükleri .539 ile .976 arasında değişen 23 madde ve 2 faktörden oluşan bir yapı sergilemiştir. Bu faktörler; bireysel matematik öğretim yeterliği olumlu algıları ve bireysel matematik öğretim yeterliği olumsuz algıları olarak isimlendirilmiştir. İki faktörün açıkladığı toplam varyans 69,824'tür. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .963'tür.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

AFA sonuçlarına göre taslak ölçeğin iki faktörlü olduğu görülmüştür. İki alt faktörün ölçeğin % 69,824 'lük varyansını açıkladığı görülmüştür. Birinci faktördeki maddelerinin (9, 6, 18, 15, 21, 24, 1, 5, 12, 10, 23, 20, 8, 17, 3) matematik tarihini matematik öğretiminde kullanmaya yönelik olumlu öz-yeterlik algıları olduğu belirlenmiş ve bu maddeler "MT Öğretim Yeterliği Olumlu Algıları" olarak adlandırılmıştır. İkinci faktördeki maddelerin (11, 4, 14, 13, 7, 2, 19, 16) matematik tarihini matematik öğretiminde kullanmaya yönelik olumsuz öz-yeterlik algıları olduğu belirlenmiş ve bu maddeler "MT Öğretim Yeterliği Olumsuz Algıları" olarak adlandırılmıştır. 23 maddelik ölçekte yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,963 olarak hesaplanmıştır. MT Öğretim Yeterliği Olumlu Algıları" alt faktörünün .972, "MT Öğretim Yeterliği Olumsuz Algıları" alt faktörünün .910 olduğu görülmektedir. Tavşancıl (2014)'a göre Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .00 ile .40 arasında ise "ölçek güvenilir değildir", .40 ile .60 arasında ise "ölçek düşük güvenilirliktedir", .60 ile .80 arasında ise "ölçek oldukça güvenilirdir", .80 ile 1.00 arasında ise "ölçek yüksek derecede güvenilirdir". MATÖKÖ'nün genelinin ve alt faktörlerinin güvenilirlik katsayısına bakıldığında geliştirilen öz-yeterlik algıları ölçeğinin yeterli güvenilirlikte olduğu görülmüştür.

Yapılan analiz ve değerlendirmeler sonucunda 2 faktör ve 23 maddeden oluşan MT'nin öğretimlerde kullanımına yönelik öz yeterlik ölçeğinin (MT-ÖYÖ), öğretmen adaylarının matematik tarihi odaklı öğretim gerçekleştirmeye ilişkin öz-yeterlik algılarını belirlemede geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Geliştirilen bu ölçeğin, ilköğretim matematik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin MT'yi öğretimde kullanmaya yönelik öz-yeterliklerini belirlemeyle ilgili araştırmalara yol göstereceği düşünülmektedir. Ayrıca bu ölçeğin, ilköğretim matematik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin yanı sıra öğretmenlerin MT'yi matematik öğretiminde kullanmaya yönelik öz-yeterliklerini tespit etmek isteyen araştırmacılar tarafından kullanılabileceği düşünülmektedir. Geliştirilen ölçek aracılığıyla öğretmen adayı veya öğretmenlerin, MT'yi öğretimlerinde kullanmaya yönelik öz-yeterlikleri belirlenerek, bu husustaki eksiklik veya yetersizlikleri giderilmeye çalışılabilir.

**Anahtar Kelimeler**: Matematik tarihi, matematik öğretmen adayları, öz-yeterlik algısı, ölçek geliştirme

**Kaynakça**

Ajzen, I. (2001). Nature and operation of attitudes. *Annual Review of Psychology, 52,* 27–58. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.27

Akbaş, A. & Çelikkaleli, Ö (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi, Mersin Üniversitesi *Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(1), 98-110.

Alpaslan, M. (2011). Prospective elementary mathematics teachers' knowledge of history of mathematics and their attitudes and beliefs towards the use of history of mathematics in mathematics education (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Alpaslan, M., Işıksal, M., & Haser, Ç. (2014). Pre-service mathematics teachers' knowledge of history of mathematics and their attitudes and beliefs towards using history of mathematics in mathematics education. Science & Education, 23(1), 159-183

Bandura, A. (1995). Self-efficacy in changing societies. New York: Cambridge University Pres.

Baah-Duodu, S., Borbye, S., Someah-Addae, E., Ennin, F. C., & Osei-Buabeng, V. (2022). Developing Female Pre-Service Teachers' Mathematics Self-Efficacy by Integrating History of Mathematics into Teaching During Lesson Study. *Social Education Research*, 91-102. https://doi.org/10.37256/ser.3120221011

Charalambous, C. Y., Panaoura, A. & Philippou, G. (2009). Using the history of mathematics to induce changes in preservice teachers' beliefs and attitudes: insights from evaluating a teacher education program. Educational Studies in Mathematics, 71(2), 161-180.

Dede, Y. (2008). Matematik öğretmenlerinin öğretimlerine yönelik özyeterlik inançları. *The Journal of Educational Sciences, 6*(4), 741-757.

Dursun, Ş., & Dede, T. (2004). Öğrencilerin matematik başarısını etkileyen faktörler: matematik öğretmenlerinin görüşleri bakımından. GÜ, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(2), 217-230.

Hackett, G., & Betz, N., E. (1989). An exploration of the mathematics self- efficacy/mathematics performance correspondence. Journal for Research Mathematics Education, 20, 261-273.

McLeod, D. B., (1992). Research on affect in mathematics education: A reconceptualization. In D. A.Grouws (Ed.) Handbook of research on mathematics teaching and learning. NY: Machmillan Publishing, New York.

Pajares (2002). Self-efficacy beliefs in academic contexts: An outline.

Schunk, D. (2009). Öğrenme teorileri: Eğitimsel bir bakışla: (5. Baskı.). (Translation Ed. Muzaffer Şahin). Ankara: Nobel Publishing.

Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In D. A. Grouws (Ed.), Handbook of research on mathematics teaching and learning. New York: MacMillan.

Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği programının matematiğe karşı özyeterlik algısına etkisi. *Journal of Qafqaz University, 8*(1), 1-8.

Ünlü, M., & Ertekin, E. (2013). The relationship between mathematics teaching self-efficacy and mathematics self-efficacy. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 106*, 3041-3045.

# Uzamsal Yönelim Yetersizliğine Sahip Genç Öğrencilerin Sergilediği İstenmedik Davranış Örüntüleri

Feyza Kurban
MEB

**Problem Durumu**

Uzamsal beceriler ve onun bileşenlerinden biri olan uzamsal yönelim, Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (FeTeMM) alanları ve bu alanlarla sürekli etkileşim halinde bulunan meslekler (örneğin, harita mühendisi, mimar) için anahtar bir role sahiptir (Carbonell-Carrera vd., 2020). FeTeMM disiplinlerinde başarı ve uzmanlaşma için gelişmiş uzamsal becerilere sahip olunması gerekmektedir (Bkz. Carbonell-Carrera & Hess Medler, 2017; Wai vd., 2009). Hangi öğrencilerin FeTeMM disiplerinden daha başarılı olacağı uzamsal becerilerinin gelişmişlik düzeyinden ön-görülebilir (Wai vd., 2009). Bireylerin uzamsal becerilerini ölçmek için Purdue Uzamsal Görselleştirme Testi ve Perspektif Alma Uzamsal Yönelim Testi gibi standart testlerin yanısıra katı cisimlerin açınımlarını ya da bir yapının farklı yönlerden görünüşlerini çizme gibi görevlere başvurulmaktadır.

Uzamsal yönelim, nesnelerin uzaydaki konumlarını ve birbiri ile olan ilişkilerini anlamayı ifade eder (Clements & Sarama, 2021; Koç & Koç, 2023). Yönelim becerisi bir bireyin, bir nesneyi kendisinin ya da başka bir nesnenin sağında mı solunda mı, yukarısında mı aşağısında mı yoksa yakınında mı uzağında mı olduğunu fark etmesini içerir (Pradana vd., 2020). Belirli bir konuma ulaşmak için bireylerin vücutlarını hareket ettirip kendi konumlarında değişiklik yaparak hedef konuma nasıl gidileceğini belirlemeleri ve haritalar ve koordinatlar gibi daha soyut bağlamlarda kendilerinin zihinsel olarak hareket ettiklerini zihinlerinde canlandırmalarını içeren benzer kararlar alarak görevleri yerine getirmeleri uzamsal yönelime atıfta bulunur (Koç & Koç, 2023; Uttal & Sheehan, 2014).

Ülkemizde üniversitede öğrenim görmek isteyen gençlerin sayısı gün geçtikçe artmaktadır (Somuncu, 2020). Gelişen teknolojiyle birlikte, teknik pozisyonlar için donanımlı makine, elektrik-elektronik ve endüstriye yönelik sektörlerde ara eleman gereksinimi de artmaktadır (Somuncu, 2020). Ülkemizin ara eleman ihtiyacı, mesleki ve teknik eğitim veren liselerden mezun olan öğrenciler ve bu liselerden teknik alanlarla ilgili ön lisans programlarına yerleşmiş ve öğrenimlerini bu programlarda tamamlamış bireyler tarafından giderilmektedir. Teknik alanlara ara elemanın, FeTeMM alanlarıyla ilgili yeterli bilgi ve beceriler ile yeterli uzamsal düşünme becerisine sahip bireyler arasından sağlanması verimli iş gücü için bir ön-görü sağlayabilir. Bununla birlikte, meslek lisesi öğrencilerinin akademik başarılarının düşük olduğu çeşitli ulusal ve uluslararası sınavlarla doğrulansa da onlar FeTeMM alanları ile ilgili bilgi ve beceriler ile uzamsal düşünme becerisi gerektiren alanlara yönlendirilmektedirler.

Çeşitli seviyelerde öğrenenlerin FeTeMM ile ilgili konuları kavramaları ve bu alanlarda başarılı olabilmeleri için uzamsal becerilerinin geliştirilmesine, bunun için de uzamsal yönelim görevlerine dayalı olarak hazırlanmış öğretim stratejilerinin geliştirilmesine gereksinim vardır (Carbonell-Carrera vd., 2020). Çalışmalar, bilgisayar, etkileşimli animasyon ve sanal katıların uzamsal düşünme eğitimi için umut verici olduğunu ve dinamik geometri sistemlerinin kullanımının matematik derslerinde daha iyi sonuçlar verdiğini göstermektedir (Khine, 2017). Ayrıca, matematik ve geometri disiplinlerinin öğrenilmesinde etkili olduğu gerekçesiyle uzamsal yönelimin kazandırılmasını sağlayacak öğretim stratejileri üzerine çeşitli araştırmalar yapılmıştır (Carbonell-Carrera & Hess-Medler, 2017). Fakat, bilgisayarlı ve bilgisayarsız öğretim yöntem ve stratejilerinin uzamsal ve matematiksel düşünmeyi geliştirdiğini doğrulayan çok sayıda çalışma olsa da bu çalışmalar genellikle öğrenenlerin mevcut bilgi ve becerilerinin uzamsal yönelim görevlerini yerine getirmede neden yetersiz olduğu ile ilgili bir analiz yapılmadan üretilmiştir. Oysa etkili öğretimler yoksun olunan bilgi becerilerden kaynaklanan yetersizlikleri gidermeye ve arzu edilen öğrenme çıktılarına ulaşmayı hedeflemelidir. Bunun için, uzamsal görevlerde başarısız olanlar ile gelişmiş uzamsal yönelim becerisine sahip olanların bilgi ve becerileri arasındaki boşluğa odaklanılması, daha etkili öğrenme stratejilerinin tasarlanmasına ışık tutabilir. Bu nedenle, bu çalışmada düşük uzamsal yönelim becerisine sahip öğrenenlerin, uzamsal yönelim yetersizliklerini incelemek amaçlanmıştır. Burada, "düşük uzamsal yönelim becerisine sahip olan öğrenenlerin, uzamsal yönelim görevlerini yerine getirmede yetersiz olduklarını gösteren hangi davranışları sergilerler?" araştırma problemine yanıt aranmıştır.

**Yöntem**

Bu çalışma, zayıf uzamsal yönelim becerisine sahip olan öğrencilerin güçlü uzamsal yönelim becerisine sahip olanlara kıyasla sunulan bir katının farklı yönlerden görünüşlerini çizme görevleri bağlamında beklenen hangi davranışları gösteremediklerine odaklanan nitel bir çalışmadır. Nitel araştırma, olguları ve olayları doğal ortamları içerisinde inceleyen, onları insanların onlara yüklediği anlamlar açısından anlamlandıran veya yorumlayan ve bunun için farklı yöntemler (örneğin, gözlemsel, etkileşimli ve görsel metinler, kişisel deneyim) kullanan bir yaklaşımdır (Aspers & Corte, 2019).

Bu çalışmanın katılımcılarının belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış ve bunun bir sonucu olarak çalışma örnekleminin mesleki ve teknik lise öğrencileri arasından seçilmesine karar verilmiştir. Amaçlı örnekleme, ilgilenilen olguyla ilgili bilgi açısından zengin durumların belirlenmesi ve seçilmesi için kullanılan bir tekniktir (Palinkas vd., 2015). Çalışmada, mesleki ve teknik liselerde öğrenim gören yetersiz uzamsal yönelim becerisine sahip öğrencilerin gelişmiş yönelim becerisine sahip olanlarla karşılaştırıldığında hangi davranış örüntülerini göstereceklerini anlayabilmek ve analiz edebilmek açısından zengin bir örneklem sağlayacağını düşünülmüştür. Amaçlı örnekleme tekniği, araştırmacının kendi deneyimlerine ve düşüncelerine dayalı olarak araştırma problemine yanıt vermeye yardımcı olacak bilgi kaynaklarını seçmesine olanak tanır (Gupta vd., 2019; Bedir-Erişti vd. 2013). Çalışma katılımcıları bir Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören 87 9.sınıf öğrencisi içinden belirlenmiştir. Öğrencilerden kendilerine sunulan uzamsal yönelim görevlerini yerine getirmeleri istenmiştir, bu görevlerin yarısı ya da yarısından fazlasını yerine getirmeyen 7'sinin ve görevlerde istenenlerle tutarsız davranış örüntüleri sergileyen 2'sinin kağıtları dikkate alınmamıştır. Çalışma örneklemini, uzamsal yönelim görevlerini beklenen şekilde yerine getirmeye çalışan 78 öğrenci oluşturmuştur. Bu çalışmanın veri toplama araçları, 7.sınıf matematik ders kitapları (Bkz. Akbulut, 2018; Keskin-Oğan & Öztürk, 2021) ile bu çalışmalarda yer alan görevlerden yararlanılarak oluşturulmuş 4 yapıya 6 farklı yönden bakmayı gerektiren 24 uzamsal yönelim görevidir. Çalışma verilerini analiz etmede, nitel yöntemlerden biri olan betimleyici analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde, daha önce belirlenmiş temalara ya da araştırma sorusunun ortaya koyduğu boyutlara göre veriler özetlenir ve yorumlanır (Bedir-Erişti vd. 2013). Analiz süreci, çerçeve oluşturma, bu çerçeveye göre verileri işleme, bulguları tanımlama ve bulguları yorumlama aşamalarını içerir (Bedir-Erişti vd. 2013). Çerçeve oluşturulurken, öğrencilerin çizimleri ile doğru yönelim çizimleri karşılaştırılmış öğrencilerin görevleri beklenen şekilde gerçekleştirememelerinin nedenleri daha önceki çalışmalar incelenerek anlamlandırılmaya çalışılmıştır. Düşük uzamsal yönelim becerisine sahip olan öğrenenlerin görevleri yerine getirirken gerçekleştirdikleri 7 istenmeyen davranış örüntüsü tanımlanmıştır. Yapılan analizler ilgili literatüre bağlı olarak açıklanıp yorumlandığında, katılımcıların uzamsal yönelim görevlerini yerine getirirken sergiledikleri istenmeyen davranış örüntüleri üç faktörle ilişkilendirilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Uzamsal yönelim kişinin nerede olduğu ve nereye nasıl gideceğini bilmesi için gerekli becerilerin yanı sıra, uzamsal ilişkileri ve uzamdaki hareketleri matematiksel olarak temsil etmeyi içeren karmaşık ve gelişmiş birtakım becerilere sahip olmayı gerektirir. Bununla birlikte çeşitli çalışmalar, aynı yaş aralığındaki öğrencilerin uzamsal yeteneklerinin, geometrik düşünme seviyelerinin ve uzamsal muhakeme becerilerinin birbirinden farklı olabildiğine dikkat çekmektedir. Bu çalışmada, düşük uzamsal yönelim becerisine sahip olan öğrenenlerin, gelişmiş uzamsal yönelim becerisine sahip olanlara kıyasla uzamsal yönelim görevlerini yerine getirirken: (a) Yapıya görevde belirtilen yönden değil de farklı bir yönden bakıldığını gösteren çizim, (b) gerçek görünüşün simetriğini çizme, (c) görünüşün tamamını ya da bir kısmını üç boyutlu olarak çizme, (d) görünüşü oluşturan bazı parçaları çiziminde yanlış konumlandırma, (e) bakış yönünden yapının gerisinde olan parça ya da parçaları çizimine yansıtmama, (f) görünüşü geometrik bir bakış açısı ile değil algılarına dayalı olarak çizme, ve (g) aynı yapıya ait farklı görünüş çizimlerinin boyutları arasındaki tutarsızlıklar, şeklinde 7 istenmeyen davranış örüntüsünü sergiledikleri gözlenmiştir. Diğer araştırmalarda ifade edilen uzamsal yönelim zorluklarından yola çıkılarak, istenmeyen bu davranış örüntülerinin ilk ikisinin katılımcıların perspektif alma sorunlarıyla ve diğerlerinin geometrik ve uzamsal muhakeme yetersizlikleri ile bağlantılı olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin uzamsal yeterlilikleri ile matematik ve geometri başarıları arasında güçlü bir ilişki vardır, bu nedenle öğrencilerin uzamsal yetersizliklerini tanıyarak onların üstesinden gelmeye çalışmanın matematik ve geometri ders başarılarını artırmada etkili olacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Uzamsal yönelim, uzamsal yetersizlik, nitel araştırma

**Kaynakça**

Aspers, P., & Corte, U. (2019). What is Qualitative in Qualitative Research. *Qualitative Sociology*, *42*(2), 139-160. https://doi.org/10.1007/s11133-019-9413-7

Akbulut, B. (2018). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Matematik Ders Kitabı 7. Sınıf.*Berkay Yayıncılık.

Bedir-Erişti, S. D., Kuzu, A., Kabakçı-Yurdakul, I., Akbulut, Y., & Kurt, A. A. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.*Anadolu Üniversitesi Web-Ofset.

Carbonell-Carrera, C., Saorin, J. L., & Hess-Medler, S. (2020). Spatial orientation skill for landscape architecture educatiion and professional practice. *Land*,9(161), 1-16. doi:10.3390/land9050161

Carbonell-Carrera, C., & Hess Medler, S. (2017). Spatial orientation skill improvement with geospatial applications: report of a multi-year study. *ISPRS International Journal of Geo-Information*,6 (278), 1-12. doi:10.3390/ijgi6090278

Clements, D. H., & Sarama, J. (2021). *Learning and teaching early math: The learning trajectories approach (3rd ed.).* Routledge.

Gupta, M., Shaheen, M., & Reddy, K. P. (Ed.). (2019). *Qualitative Techniques for Workplace Data Analysis:*IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-5225-5366-3

Keskin-Oğan, A., & Öztürk, S. (2021). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Matematik 7 Ders Kitabı.*Devlet Kitapları.

Khine, M. S. (Ed.). (2017). *Visual-spatial Ability in STEM Education*. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-44385-0

Koç, Y., & Koç, K. (2023). Kindergarten teachers' experiences in a spatial orientation skills professional development program. *SAGE Open*,1-13. doi: 10.1177/21582440231180668

Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful Sampling for Qualitative Data Collection and Analysis in Mixed Method Implementation Research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research, 42*(5), 533-544. https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y

Pradana, L. N., Sa'dijah, C., Sulandra, I. M., Sudirman, & Sholikhah, O. H. (2020). Virtual mathematics kits (vmk): the value of spatial orientation on it. *European Journal of Educational Research, 9*(3), 1105-1114. https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.3.1105

Somuncu, A. (2020). Türkiye'de mesleki eğitim ve istihdam-hayaller beyaz olsa da, gerçekler mavi yaka. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi,*24(1), 177-194.

Wai, J., Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2009). Spatial ability for STEM domains: aligning over 50 years of cumulative psychological knowledge solidifies its importance. *American Psychological Association,*101(4), 817-835. doi: 10.1037/a0016127

# Matematik Öğrenmeye Yönelik Motivasyon ile Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkide Matematik Dersine Yönelik Tutumun Aracı Rolü

Veysel Göçer
MEB

**Problem Durumu**

Öğrencilerin motivasyonları bilişte, duyguda ve davranışta ortaya çıkabilmektedir (Wæge, 2009). Nuttin (1984) ve Buck (1999) tarafından yapılan çalışmalarda motivasyon, "Duyguyu kontrol eden sistemi oluşturan davranışı yönlendirmek için biliş, duygu ve davranış olarak tezahür edebilen bir potansiyel" olarak tanımlanmıştır (akt. Hannula, 2006). Bunun yanında motivasyonun bir şeye karşı bireyin içsel durumu olduğuna inanılır. Motivasyon, insan davranışlarının girdi ve çıktısı arasındaki ilişkinin gücünü artıracak bir güce sahiptir. Belli bir hedefe, belli bir aktivite yapmaya ya da hedefe ulaşmak için çaba ve enerji yükseltmeye doğru davranışı yönlendiren nedenleri ifade eder. Bu faktörler, bireyin motivasyon türlerinin içeriğinin kapsamasını ve ihtiyaçlarının yoğunluğunu ve psikolojik süreci etkiler (Liu ve Lin, 2010).

Tutum; bireyin kendisine veya çevresindeki herhangi bir toplumsal konu, obje ya da olaya yönelik deneyim, motivasyon ve bilgilerine dayanarak örgütlediği bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bir tepki, ön eğilimidir (Saracoğlu vd., 2004). Matematiğe yönelik tutum ise bireyin matematiğe karşı olumlu ya da olumsuz tepkisi şeklinde açıklanmaktadır (Papanastasiou, 2000).

Bourne (2010) kaygıyı tüm varlığımıza etki eden, fizyolojik, davranışsal ve psikolojik bir tepki olarak açıklarken, Cüceloğlu (2012) kaygıyı başarısızlık duygusu, üzüntü, korku, sıkıntı, acziyet ve yargılanma gibi heyecanların birisini veya birçoğunu içerebilen bir kavram olarak açıklamıştır. Matematik kaygısı ise sayılarla uğraşmakta isteksizlik veya matematiksel işlemlerde denklemler kuramama, günlük hayatta karşılaşılan çok basit bir dört işlem problemine karşı korku duymak şeklinde tanımlanmıştır (Alkan, 2011). Taşdemir'e (2009) göre ilköğretimden üniversiteye kadar öğrencilerin en çok matematik dersinden korkmalarının sebebi matematik dersinin çok zor olması değil öğrencilerde ilköğretimin ilk yıllarında matematik dersine karşı oluşan olumsuz tutumlardır. Geist'e (2010) göre matematik kaygısı, öğrencilerin matematik eğitimindeki önemli engellerden biridir.

Hart (1992) yapmış olduğu çalışmada, ilkokul dördüncü sınıftan itibaren öğrencilerin matematik dersine karşı ciddi sorunlar yaşamaya başladığını tespit etmiştir. Savaş, Taş ve Duru (2010) ise yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin matematikte başarısız olmaktan ve matematik sorunlarında yanlışlık yapmaktan korktuklarını belirlemişlerdir. Yapılan araştırmada bu durum dikkatte alınarak matematik kaygısı ile öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumları arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirleme ihtiyacını doğurmuştur. Ayrıca küçük yaşlardan itibaren başlayan matematik korkusunun oluşturduğu kaygı durumu ile matematik öğrenmeye yönelik motivasyonun nasıl olduğunu ortaya çıkarmak araştırmanın problem durumunun temelleri arasında yer almaktadır.

Bu araştırmanın temel amacı, matematik öğrenmeye yönelik motivasyon ile matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişkide matematik dersine yönelik tutumun aracı rolünü incelemektir. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda aşağıdaki hipotezler test edilmiştir:

H1: Matematik öğrenmeye yönelik motivasyon, matematik kaygı düzeyini negatif yönlü ve anlamlı biçimde yordamaktadır.

H2: Matematik öğrenmeye yönelik motivasyon, matematik dersine yönelik tutumu pozitif yönlü ve anlamlı biçimde yordamaktadır.

H3: Matematik dersine yönelik tutum, matematik kaygı düzeyini negatif yönlü ve anlamlı biçimde yordamaktadır.

H4: Matematik dersine yönelik tutum, matematik öğrenmeye yönelik motivasyon ile matematik kaygı düzeyi arasındaki ilişkide anlamlı aracı değişken rolüne sahiptir.

**Yöntem**

Araştırma Modeli

İlkokul öğrencilerinde matematik öğrenmeye yönelik motivasyon ile matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişkide matematik dersine yönelik tutumun anlamlı aracı değişken rolüne sahip olup olmadığını ortaya koymak üzere nicel araştırma yaklaşımının benimsendiği bu araştırma, ilişkisel araştırma modeline uygun biçimde tasarlanmıştır (Creswell, 2012). Araştırmada birden fazla değişken arasındaki ilişkilerin uygulanan ölçekler aracılığıyla araştırıldığı için ilişkisel tarama modeli (Büyüköztürk vd., 2023; Christen, Johnson ve Turner, 2015, Karasar, 2023) tercih edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim öğretim yılında Malatya il merkezindeki ilkokullarda öğrenim gören 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu araştırmada tek tek bireylerin değil, seçkisiz olarak belirlenen grupların örneklem için

seçilmesi olarak tanımlanan olasılık temelli örnekleme yöntemlerinden küme örnekleme yöntemi (Yamane, 2001) kullanılmıştır. Araştırmanın evreni olan Malatya il merkezindeki her ilkokul bir küme kabul edilip asgari ihtiyaç duyulan şekilde okullar tesadüfî olarak seçilmiştir. Evrenin çok geniş olması, evreni oluşturan birimlere ulaşılmasını zorlaştırdığından, küme örnekleme yöntemini tercih etmek daha pratik ve sağlıklı olacağından tercih edilmiştir (Çömlekçi, 2001). Araştırmanın örneklemini evrende yer alan ilkokul 4. Sınıf öğrencileri arasından oransız küme örneklemi yöntemi ile belirlenen 456 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri 4 farklı veri toplama aracı kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada kullanılan bu veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda detaylı olarak açıklanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu, araştırmanın örnekleminde yer alan öğrencilerin demografik özellikleri ile ilgili veri toplayabilmek amacıyla bu araştırma kapsamında hazırlanmıştır. Formda cinsiyet, yaş ve sınıftaki öğrenci sayısı gibi öğrencilerin demografik bilgileri ile ilgili sorular yer almaktadır.

İlkokul 4. Sınıflara Yönelik Matematik Motivasyon Ölçeği

Tahiroğlu ve Çakır (2014) tarafından ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin matematik öğrenmeye yönelik motivasyonlarını ölçmek amacıyla geliştirilen ölçekte 32 madde bulunmaktadır. Ölçek, beş faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin orijinal formunun Cronbach's alpha iç tutarlık katsayısı değeri ",91" olarak hesaplanmıştır.

İlkokul 3. ve 4. Sınıf Çocukları İçin Matematik Kaygı Ölçeği: Mutlu ve Söylemez (2018) tarafından geliştirilen ölçek, 13 madde ve üç faktörden oluşmaktadır. Ölçekteki 13 maddenin 5'i olumlu 8 tanesi ise olumsuz maddedir. Ölçeğin orijinal formunun Cronbach's alpha iç tutarlık katsayısı değeri ",74" olarak hesaplanmıştır.

İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Matematik Tutum Ölçeği: Gülburnu ve Yıldırım (2015) tarafından geliştirilen ölçek, 7 madde ve beş faktörden oluşmaktadır. Ölçek maddelerinden 3 tanesi tutum için olumsuz madde niteliğindedir. Ölçekte tutum için olumlu maddeler 5-4-3-2-1 şeklinde, olumsuz maddeler ise 1- 2-3-4-5 şeklinde puanlanmıştır. Ölçeğin orijinal formunun Cronbach's alpha iç tutarlık katsayısı değeri ",88" olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Dört farklı veri toplama aracı kullanılarak toplanan araştırma verileri analizi aşamasındadır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Matematik öğrenmeye yönelik motivasyon ile matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişkide matematik dersine yönelik tutumun aracı rolünü belirlemek amacı ile yapılan araştırmanın verileri analiz aşamasında olup şu sonuçlara ulaşılması beklenmektedir.

Araştırmanın "Matematik öğrenmeye yönelik motivasyon, matematik kaygı düzeyini negatif yönlü ve anlamlı biçimde yordamaktadır." Hipotezi kapsamında ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin Matematik öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri, matematik kaygı düzeyini anlamlı bir şekilde negatif olarak yordaması beklenmektedir. Beklenen sonuç öğrencilerin matematik öğrenmeye yönelik motvasyonları arttıkça belli oranda matematik kaygı düzeyleri azalacağı şeklinde ifade edilebilir.

Araştırmanın "Matematik öğrenmeye yönelik motivasyon, matematik dersine yönelik tutumu pozitif yönlü ve anlamlı biçimde yordamaktadır." Hipotezi kapsamında ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin Matematik öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri, matematik dersine yönelik tutumu anlamlı bir şekilde pozitif olarak yordaması beklenmektedir. Beklenen sonuç öğrencilerin matematik öğrenmeye yönelik motivasyonları arttıkça belli oranda matematik dersine yönelik tutumlarının artacağı şeklinde ifade edilebilir.

Araştırmanın "Matematik dersine yönelik tutum, matematik kaygı düzeyini negatif yönlü ve anlamlı biçimde yordamaktadır." Hipotezi kapsamında ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları, matematik kaygı düzeyini anlamlı bir şekilde negatif olarak yordaması beklenmektedir. Beklenen sonuç öğrencilerin matematik dersine yönelik olumlu tutumları arttıkça belli oranda matematik kaygı düzeyleri azalacağı şeklinde ifade edilebilir.

Araştırmanın "Matematik dersine yönelik tutum, matematik öğrenmeye yönelik motivasyon ile matematik kaygı düzeyi arasındaki ilişkide anlamlı aracı değişken rolüne sahiptir." Hipotezi kapsamında ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin matematik kaygı düzeyi ve matematik öğrenmeye yönelik motivasyon arasındaki ilişkide Matematik dersine yönelik tutumun anlamlı aracı değişken rolüne sahip olduğunun belirlenmesi beklenmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Matematik, motivasyon, kaygı, tutum

**Kaynakça**

Alkan, V. (2011). Etkili matematik öğretiminin gerçekleştirilmesindeki engellerden biri kaygı ve nedenleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(1), 89-107.

Bourne, E. (2010). *The anxiety and phobia workbook.* Oakland: New Harbinger Publications.

Christensen, L. B., Johnson, B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz*. A.Aypay (çev.ed.). Ankara: Anı.

Creswell, J. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed). Pearson.

Cüceloğlu, D. (2012). *İnsan davranışı psikolojinin temel kavramları.* İstanbul: Remzi Kitapevi.

Çömlekçi, N. (2001). Bilimsel araştırma yöntemi ve istatistiksel anlamlılık sınamaları. Ankara: Bilim Teknik Yayınevi.

Geist, E. (2010). The anti-anxiety curriculum: Combating math anxiety in the classroom. *Journal of Instructional Psychology, 37*(1), 24-31.

Gülburnu, M. ve Yıldırım, K. (2015). İlkokul ve ortaokul öğrencilerine yönelik matematik tutum ölçeği geliştirilmesi ve uygulanması. *VI. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi*, 568-581.

Hannula, M. (2006). Motıvatıon in mathematıcs: Goals reflected in emotıons. *Educational Studies in Mathematics, 63*, 165-178.

Hart, L. (1992). *Anchor math: The brain-compatible approach to learning.* Village of Oak Creek, AZ: Books for Educators.

Karasar, N. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler* (38. Baskı). Ankara: Nobel Akademik.

Liu, E.Z.F., & Lin, C.H. (2010). The survey study of mathematics motıvated strategies for learning questionnaire (MMSLQ) for grade 10-12 Taiwanese students. *The Turkish Online Educational Sciences: Theory & Practice, 9*(2), 221-233.

Mutlu, Y. ve Söylemez, İ. (2018). İlkokul 3. ve 4. sınıf çocukları için matematik kaygı ölçeği; güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Ekev Akademi Dergisi*, 73, 429-440.

Papanastasiou, C. (2000). Effects of attitudes and beliefs on mathematics achievement. *Studies in Educational Evaluation,* 26, 27-42.

Saracoğlu, A. S., Başer, N., Yavuz, G. ve Narlı, S. (2004). Öğretmen adaylarının matematiğe yönelik tutumları, öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile başarıları arasındaki ilişki. *Ege Eğitim Dergisi, 5*(2), 53-64.

Savaş, E., Taş, S. ve Duru , A. (2010). Matematikte öğrenci başarısını etkileyen faktörler. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(1), 113-132.

Tahiroğlu, M. ve Çakır, S. (2014). İlkokul 4. Sınıflara yönelik matematik motivasyon ölçeğinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(3), 29-48.

Taşdemir, C. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matemetik dersine karşı tutumları: Bitlis ili örneği. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* 12, 89-96.

Wæge, K. (2009). *Motivation For Learning Mathematics In Terms Of Needs and Goals*. Proceedings of CERME 6, Lyon, France. http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/cerme6/wg1-06-waege.pdf.

Yamane, T. (2001). *Temel örnekleme yöntemleri.* Çev. Esin, A., Bakır, M.A., Aydın, C., Gürbüzsel, E. İstanbul: Literatür Yayınları.

# Matematik Öğretmen Adaylarının Polinom Kavramı Bağlamında Matematiksel İlişkilendirmeye Dair Farkındalıklarının İncelenmesi

Esra Selcen Yakıcı Topbaş
Gazi Üniversitesi

Ziya Argün
Gazi Üniversitesi

**Problem Durumu**

Etkili öğretim sınıf içi uygulamalarda belli matematiksel hedeflere sahip olmayı, öğrencilerin fikirlerini ve açıklamalarını dikkatle dinlemeyi ve öğrencilerden gelen fikirlere dayalı olarak öğretimsel kararlar almayı gerektirmektedir (NCTM, 2000, Sowder, 2007). Öğretmenlerin öğretim esnasında kararlar alırken önemli olan durumları ayırt etmeleri (Goodwin, 1994) üzerine yapılan çalışmalar farkındalık kavramının dayandığı temeldir. Mesleki uzmanlığın önemli bileşenlerinden biri olan öğretmen farkındalığı (Mason, 2002) kavramı öğretmenlerin öğretime dair önemli durumlara dikkat etmelerini, dikkat ettikleri durumları anlamlandırmalarını, anlamlandırdıkları durumlara nasıl karşılık vereceklerine dair kararlar almalarını kapsayan bir öğretmen yeterliliği olarak tanımlanmaktadır (Sherin, Jacobs & Philipp, 2011; Llinares, 2013). Ulusal ve uluslararası matematik eğitimi topluluklarında öğrencilerin matematiksel düşünmesini anlamlı şekilde ele alan öğretim vurgulanmakta ve matematiksel ilişkilendirme matematiksel düşünmenin önemli bileşenlerinden birisi olarak ele alınmaktadır (MEB, 2015; NCTM, 2000). Günümüzde öğrencilerin akıl yürütmelerini ve düşüncelerini ortaya koymalarını destekleyen ve bu sayede öğrencilerin bilgiyi üreterek öğrenebilecekleri sınıf ortamlarının oluşturulması, ortaöğretim matematik öğretmeni özel alan yeterlilik göstergeleri arasında yer almaktadır (MEB, 2013). Öğrencilerin düşüncelerine dikkat etme, dikkat edilen bu düşünceleri yorumlama, öğretime dair uygun kararlar alabilme, öğrenci düşüncelerine uygun karşılık verebilme bileşenlerini bir şemsiye altında toplayan öğretmen farkındalığı kavramının (Jacobs, vd., 2010; Kaiser, vd., 2017) öğrenci düşünmesine dayalı sınıf ortamı oluşturma özel alan yeterlilik göstergelerini destekleyeceği öngörülmektedir. Nitekim matematik eğitimi araştırmalarında öğretmen farkındalığı, öğretimin kalitesini geliştirmede ve öğrenenlerin matematiksel başarısını arttırmada önemli bir yeterlilik olarak kabul edilmektedir (Kaiser, vd., 2017; Sherin, vd., 2011).

Mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının ders planı yetiştirme telaşı, sınıf yönetimi kaygısı, öğrenciyi tanıma yeterliliğinin zayıf olması vb. durumlardan kaynaklı olarak öğrenci düşünmesine dayalı sınıf ortamı oluşturmaları ve öğrenci düşünmelerine dikkat etmeleri zorlayıcı olabilmektedir (Berliner, 2001). Belli koşullar sağlandığında öğretmen adaylarının öğrencilerin düşünmelerine dikkat ettiklerini vurgulayan çalışmalar (Walkoe, 2015) göz önüne alındığında adayların öğrencilerin düşünmeleri üzerine farkındalığı deneyimleyebilecekleri koşulların sağlanması öğretmen yetiştiren kurumlar açısından önem arz ettiği belirtilebilir. Bu çalışma kapsamında öğretmen adaylarının öğrencilerin düşünmeleri üzerine farkındalıklarını ortaya çıkarmak için literatürde sıklıkla vurgulanan video inceleme fırsatından (örn., Jacobs, Lamb ve Philipp, 2010; van Es ve Sherin, 2002) yararlanılmıştır. Literatür incelendiğinde, öğretmen adaylarının matematiksel ilişkilendirmeye dair farkındalıklarının incelendiği ve detaylandırıldığı çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Melhuish, Thanheiser & Guyot, 2020). Bu bağlamda bu çalışmada matematik öğretmen adaylarının matematiksel ilişkilendirmeye dair farkındalıklarının incelenmesi amaçlanmıştır. Öğretmen farkındalığı öğrencilere, sorumlu olunan konuya ve öğrenci ile konu arasındaki bağlantılara dikkat edilmesini sağlayan bir uygulama olması sebebiyle matematiksel içerikten, kavramdan bağımsız düşünülemeyeceği belirtilmektedir (Ball, 2011). Söz konusu çalışmada, kavramların matematiksel yapısının farkındalığı etkileyebileceği düşüncesi ile (bkz. Vondrová, & Žalská, 2015) tek bir matematiksel kavram, polinom kavramı ele alınmıştır. Çalışmanın problemi "Polinom kavramı bağlamında sunulan video incelemeleri aracılığıyla öğretmen adaylarının matematiksel ilişkilendirmeye dair farkındalıkları nasıldır?" olarak belirlenmiştir.

**Yöntem**

Amacı matematik öğretmen adaylarının polinom kavramı bağlamında matematiksel ilişkilendirmeye dair farkındalıklarının incelenmesi olan bu çalışma nitel araştırma desenine sahip bir durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın durumlarını bir devlet üniversitesinde ortaöğretim matematik programının son döneminde öğrenim gören dört öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın durumları aynı zamanda katılımcıları belli ölçütler kapsamında gönüllülük esasına dayanarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının matematiksel ilişkilendirmeye dair farkındalıkları adaylara polinom kavramı bağlamında sunulan video-kaydını bireysel incelemeleri sırasındaki sesli düşünmeleri aracılığıyla incelenmiştir. Öğretmen adaylarına sunulan videoyu incelemeleri sürecindeki bireysel görüşmeler araştırmacı tarafından video ile kaydedilmiştir. Araştırmanın veri toplama araçlarını her bir katılımcı ile bireysel görüşmelerin video kayıtları, öğretmen adaylarının video inceleme sürecindeki yazılı notları ve polinom kavramı bağlamında video incelemelerine dair adayların yansıtıcı dokümanları oluşturmaktadır. Polinom kavramı bağlamında sunulan video öğrencilerin düşünmelerini ortaya çıkaracak şekilde araştırmacı tarafından hazırlanan soruları kıdem yılı 20 olan bir matematik öğretmeninin doğal sınıf ortamında 27 onuncu sınıf öğrencisinin olduğu sınıfta polinom kavramının pekiştirilmesi adına öğrencilerle tartıştığı iki ders saatinden oluşmaktadır. Adayların söz konusu videoyu incelemelerine dair bireysel görüşmeler bir alan eğitimi dersi kapsamında toplamda 3 seans olmak üzere yaklaşık 200 dakika sürmüştür. Öğretmen adaylarının farkındalıklarının bireysel olarak incelediği bu çalışmada Jacobs, vd. (2010)'un farkındalığa dair belirlediği üç bileşen göz önüne alınmıştır. Adayların matematiksel ilişkilendirmeye

dair dikkat ettiği durumlar ve bu durumlara dair karşılık vermeye karar verme bileşeni üzerine elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Yorumlama bileşenine ait veriler ise van Es & Sherin (2002)' nin analitik yaklaşımı kategorileri bu çalışmaya uyarlanarak betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Öğretmen adaylarının polinom kavramı bağlamında bir öğretim videosunu incelemeleri aracılığıyla farkındalıklarının incelendiği bu çalışmada öğretmen adaylarının matematiksel ilişkilendirmeye dair *günlük hayatla ilişkilendirme* ve *kavramlar arası ilişkilendirme* temalarına ve bu temalar altında farklı birim fikirlere dikkat ettikleri belirlenmiştir. Bu farklılıkların literatürle (Lee, 2016) paralel olarak öğretmen adaylarının geçmiş matematiksel deneyimlerinden ve farklı bakış açılarından kaynaklandığı söylenebilir. Öğretmen adayları aynı birim fikre dikkat etseler bile dikkat ettikleri ilişkilendirmeler üzerine yorumlarına dair bulgular adayların farkındalıklarının bakış açılarına göre şekillendiğini göstermektedir. Farkındalığın dikkat etme bileşeninde mesleğin önemli yönünü ayırt etme adına matematiğe özgü durumlara dikkat edilmesi vurgulanmasına rağmen (Stockero, 2014) araştırmalarda matematiksel odaktan ziyade sınıf yönetimi, sınıf özellikleri, öğrenci ve öğretmen davranışlarına dikkat edildiği ortaya konulmaktadır (van Es & Sherin, 2008). Literatürden farklı olarak bu çalışmada öğretmen adaylarının matematiksel ilişkilendirmeye dair dikkatlerini ortaya çıkaran video aracılığıyla gerçek sınıf ortamındaki öğrencilerin polinom ve polinomla ilişkilendirdikleri fonksiyon kavramına dair ilişkilendirmelerini ve farklı bakış açılarını somut olarak irdelemişlerdir. Öğretmen adaylarının matematiksel ilişkilendirmeye dair dikkat ettikleri durumlar üzerine yorumlarının genellikle açıklayan yaklaşımla olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının matematiksel ilişkilendirmeye dair farkındalığın nasıl karşılık verecekleri üzerine karar verme bileşeninin öğrenci fikrini sorgulama, öğrenci düşünmesini teşvik ve tasdik etme, öğrenci fikrindeki hatayı düzeltme şeklinde olduğu belirlenmiştir. Literatürde karşılık vermeye karar verme bileşeninin kendiliğinden süregelen bir bileşen olmadığı (Jacobs vd., 2010) vurgusuna dayalı olarak adayların matematiksel ilişkilendirmeye dair verdiği kararların adayların farkındalıklarını ortaya çıkarmak için adaylara sunulan videodan kaynaklandığı düşünülmektedir. Video inceleme süreçlerinde öğretmenin öğrencilere verdiği karşılığı (tepkiyi veya dönütü) onaylayan öğretmen adaylarının örtük olarak karşılık vermeye karar verme noktasında öğretmene benzer kararlar alacağı söylenebilir. Bu çalışmada öğretmen adaylarına sunulan videoda öğrencilerden gelen matematiksel fikirlerin, düşüncelerin ve öğretmenin öğrencilere verdiği karşılıkların öğretmen adaylarının matematiksel ilişkilendirmeye dikkat etmelerini ve nasıl karşılık vereceklerine karar vermeleri üzerine düşünmelerini tetiklemiş olduğu kanısına varılmıştır.

**Anahtar Kelimeler**: Öğretmen farkındalığı, matematik öğretmen adayı, video inceleme, matematiksel düşünme, matematiksel ilişkilendirme, polinom

**Kaynakça**

Ball, D. L. (2011). Foreword. In M. G. Sherin, V. R. Jacobs, & R. A. Philipp (Eds.), *Mathematics teacher noticing: Seeing through teachers' eyes* (pp. xx–xxiv). New York: Routledge.

Goodwin, C. (1994). Professional vision. *American Anthropologist, 96*, 606–633.

Jacobs, V. R., Lamb, L. C., & Philipp, R. A. (2010). Professional noticing of children's mathematical thinking. *Journal for Research in Mathematics Education, 41*(2), 169–202.

Kaiser, G., Blömeke, S., König, J., Busse, A., Döhrmann, M. and Hoth, J. (2017). Professional competencies of (prospective) mathematics teachers – cognitive versus situated approaches, *Educational Studies in Mathematics 94*(2): 161–182, 183–184.

Lee, J. E. (2016). Toward a Holistic View: Analysis of Pre-Service Teachers' Professional Vision in Field Experiences and Its Implications. *Mathematics Teacher Education and Development, 18*(1), 4-19.

Llinares, S. (2013). Professional noticing: A component of the mathematics teacher's professional practice. *Sisyphus-Journal of Education, 1*(3), 76-93.

Mason, J. (2002). *Researching your own practice: The discipline of noticing.* London: RoutledgeFalmer.

Melhuish, K., Thanheiser, E., & Guyot, L. (2020). Elementary school teachers' noticing of essential mathematical reasoning forms: Justification and generalization. *Journal of Mathematics Teacher Education, 23*, 35-67.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2013). *Ortaöğretim Matematik Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri.* Ankara, http://oygm.meb.gov.tr.

MEB (2015). *Ortaöğretim matematik dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

National Council of Teachers of Mathematics [NCTM]. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA.

Sherin, M. G., Jacobs, V., & Philipp, R. (Eds.). (2011). *Mathematics teacher noticing: Seeing through teachers' eyes.* Routledge/Taylor & Francis, New York.

Sowder, J. T. (2007). The mathematical education and development of teachers. In F. K. Lester, Jr. (Ed.), Second handbook of research on mathematics teaching and learning, (pp. 157-223). Charlotte, NC: Information Age Publishers and National Council of Teachers of Mathematics.

Stockero, S. L. (2014). Transitions in prospective mathematics teacher noticing. In J. J. Lo, K. R. Leatham, & L. R. Van Zoest (Eds.), *Research trends in mathematics teacher education* (pp. 239–259). Switzerland: Springer International.

van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2002). Learning to notice: Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education, 10*(4), 571–596.

Vondrová, N., & Žalská, J. (2015). Ability to notice mathematics specific phenomena: What exactly do student teachers attend to. *Orbis scholae, 9*(2), 77-101.

Walkoe, J. (2015). Exploring teacher noticing of student algebraic thinking in a video club. Journal of Mathematics Teacher Education, *18*, 523–550.

# Cisimlerin Farklı Yönlerden Görünümleri Konusunun Öğretimi Sürecinde SCAMPER Tekniğinin Kullanımı

Nur Sümeyye Alız
Necmettin Erbakan Üniversitesi

Ayşe Yavuz
Necmettin Erbakan Üniversitesi

**Problem Durumu**

Geometri, tüm dünya üzerinde matematiğin en önemli alanlarından biridir ve temeli çocukluktan itibaren oluşturulmalıdır. Sebebiyse çocukluk dönemi ilk eleştirel yorumların yapıldığı, sezgilerin oluştuğu, kavram ve bilgilerin öğrenildiği, kavramlar arası ilişkilerin kurulduğu dönemdir. Geometri dünyayı tanımlamaya sağladığı katkılardan dolayı matematik içerisinde ayrı bir konuma sahiptir. Ancak yapılan araştırmalar, matematiğin önemli bir parçasını oluşturan bu alanda, öğrencilerin önemli kavramsal görüşler geliştiremediklerini ortaya çıkarmaktadır (Vatansever, 2007).

Eğitimin her sürecinde öğrenmeyi kolaylaştıracak sınıf içi düzenlemelere gitmek ve öğrencilere rehberlik etmek öğretmenin en önemli görevlerindendir. İyi bir matematik dersi çocukların düşünme becerilerini geliştirmeye uygun yöntem ve teknikler seçmekten geçmektedir (Yiğitalp, 2014). Yaratıcılığı destekleyen öğretim ortamları, öğrencilerin çok yönlü düşündüğü, problem çözme becerilerini geliştirebildiği, yaratıcı ve yeniliklere ayak uydurabileceği, empati yapabildiği, iletişim becerilerini destekleyen doğru öğretim programları ve tekniklerden oluşmaktadır (Alyazad, 2014; akt. Kaytez, 2015). Okul öncesi dahil eğitim öğretimin her türlü kademesinde kullanılan Beyin Fırtınası Tekniği öğretmenler tarafından en yaygın tercih edilen tekniklerden biridir. Bu tekniği uygularken konunun dağılması, süre aşımı vb. birkaç sorun ile karşılaşılmaktadır (Taymaz 1995; akt. Yiğitalp, 2014). Bu süreçte ortaya çıkacak sorunların önüne geçebilmek için beyin fırtınasına alternatif olarak gösterilen düşünme becerilerini oldukça destekleyen, SCAMPER tekniği önerilmektedir (Karaaslan, 2013).

Öğrencilerde yaratıcılığı artıran yöntem ve tekniklerden birisi SCAMPER tekniğidir (Osborn, 1993; akt. Kaytez, 2015). Osborn tarafından önerilen Eberle tarafından geliştirilen SCAMPER bir nesne, düşünce, olay, olgu, problem vb. yönlendirilen düşünceler zinciridir (Kaytez, 2015). Temeli Beyin Fırtınası tekniğine dayanan bu tekniğin basamaklar halinde gerçekleşmesi ile konunun sabit bir düşünce etrafında kalması engellenmekte (Hayes,2004; akt. Kaytez, 2015), her basamakta öğrencilere farklı sorular yöneltilerek birçok farklı açıdan düşünmeye yardımcı olmaktadır (Buser, Buser, Gladding ve Wilkerson,2011; akt.Kaytez, 2015). Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yardım eden SCAMPER tekniği, araştırmacılar ve eğitimciler tarafından yeterince bilinmemekte ve uygulanmamaktadır (İslim, 2009). Bu düşünceden hareketle bu araştırmada, ortaokul düzeyindeki öğrencilerin gelişim dönemlerine uygun SCAMPER Tekniğinin entegre edildiği öğretim tasarım sürecinin, yedinci sınıf öğrencilerine Cisimlerin Farklı Yönlerden Görünümleri alt öğrenme alanının öğretilmesi üzerindeki rolü incelenecektir.

**Yöntem**

Bu çalışmada, SCAMPER(Yönlendirilmiş Beyin Fırtınası) kullanılarak öğretim tasarım süreci geliştirilmiştir. Bilimsel araştırmalar, verilerin planlı olacak şekilde toplanarak, analiz edilmesi çözümleme süreci olarak açıklanmaktadır. Bu süreç sürdürülürken belli başlı basamakları vardır. Bu basamaklardan en önemlisi olarak yöntem söylenmektedir. Çünkü yöntem araştırmanın işleyişini, nasıl yapılması gerektiğini gösteren bir bakıma kılavuz çizgileri olarak gösterilmektedir. Eğitim bilimlerinde kesin bir yöntemden ziyade başlangıçta belirlenip cevabı bulunmak istenen araştırma sorularına ve araştırmanın amacına uygun yöntemin seçilmesi önem verilmektedir. Bu sebepten ötürü araştırmada izlenecek yol ve süreçler açıklanmaktadır. Ayrıca araştırmada kullanılacak muhtemel veri toplama araçları ve veri değerlendirme yöntemlerine değinilmektedir (Doğan, 2019).

Eğitim araştırmalarında en sık kullanılan yöntemler nitel (yorumlayıcı) ve nicel (pozitivist, ampirik) olmak üzere iki yaklaşımdır. Nicel araştırmaların benimsediği izlence, elde edilen bulguların çeşitli sayısal değerlerle açıklanması ve ölçülebilmesidir. Nitel araştırmalar ise genellikle sosyal dinamiklerin öznel yorumlarla dayandığı kabul edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011; akt. Doğan, 2019). Yapılan birçok araştırmada verilerin sağlıklı analiz edilmesi için nicel ve nitel yöntemler birlikte kullanılmıştır. Bu araştırmada ölçek ve testlerin analizi noktasında nicel ağırlıkta ve öğretmenlerin cevaplarının çözümlenmesinde nitel yöntemden yararlanılması düşünülmektedir. Bu sebepten ötürü araştırma karma bir yöntem çalışması olacaktır. Araştırma sürecinde izlenecek adımlar genel bir çerçeve oluşturmak ve sürecin sağlıklı yürütülmesi açısından araştırma akışı belirlenmek istenmiştir.

**Araştırmanın Evreni ve Örneklemi**

Araştırmanın evrenini Adana ili Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullardaki, 2023-2024 öğretim yılında öğrenim gören yedinci sınıf öğrenciler oluşturacaktır.

**Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri**

Bu araştırmada ise veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından hazırlanan form kullanılacaktır. Tasarlanan öğretim sürecine yönelik hazırlanan formlar öğretmenlere yöneltilerek sürece dair görüşleri alınacaktır.

**Verilerin Toplanması**

Tasarlanan öğretim süreci konunun öğretim sürecinde kullanılacaktır. Tasarlanan öğretim sürecine yönelik belirli formlar yöneltilerek görüşler alınacak ve sürece dair dair görüşler alınacaktır.

**Verilerin Çözümlenmesi**

Araştırmadan elde edilen cevaplar, aralarındaki benzerlikler göz önüne alınarak gruplandırılacaktır ve bu şekilde yorumlanacaktır. Tüm bu durumlar göz önünde bulundurularak, elde edilen veriler yorumlanacaktır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yardım eden SCAMPER tekniği, araştırmacılar ve eğitimciler tarafından yeterince bilinmemekte ve uygulanmamaktadır. Bu düşünceden hareketle bu araştırmanın temel amacı, ortaokul düzeyindeki yedinci sınıf öğrencilerinin gelişim dönemlerine uygun SCAMPER Tekniği entegrasyonu ile geliştirilecek öğretim süreçlerinin, geometri ve ölçme öğrenme alanı Cisimlerin Farklı Yönlerden Görünümleri alt öğrenme alanındaki yeri ve etkisi incelenecektir. Bu çalışma ilköğretim matematik öğretim programındaki kazanımlarla sınırlandırılacaktır. İlköğretim matematik öğretim programında geometri ve ölçme öğrenme alanı, Cisimlerin Farklı Yönlerden Görünümleri alt öğrenme alanı kapsamında; birim küplerle oluşturulmuş yapıların farklı yönlerden görünümlerini çizebilme, yüzlerinin farklı yönlerden görünümlerine ait çizimleri verilen yapıları birim küplerle oluşturabilme ve izometrik kağıda çizebilme, çizimleri verilen yapıları çok yüzlülerle oluşturabilme, çok yüzlülerle oluşturulan yapıların görünümlerini çizebilme kazanımlarıyla incelenecektir. Bu araştırmada incelenecek öğretim süreçleri öğrencilerin matematik derslerinde yararlanılabileceği SCAMPER Tekniği ile geliştirilen öğretim süreçleri örneği sağlaması beklenilmektedir. Öğrenme sürecinde SCAMPER Tekniği kullanılarak öğrencilerin yer değiştirme, birleştirme, uyarlama, değiştirme, başka durumlarda uygulama, yok etme, tersine çevirme gibi zihinsel süreçleri kullanabilmeleri sağlanması düşünülmektedir. Öğrencilerin SCAMPER Tekniğinin basamaklarını kullanarak geometri problemlerini çözüm sürecinde analitik düşünme, yorum yapabilme, mantıksal çıkarım yapabilme yeteneklerinin gelişmesi beklenmektedir. Öğrencilerin SCAMPER Tekniği kullanımı sayesinde günlük hayat problemlerini daha kolay sonuçlandırabileceği düşünülmektedir. SCAMPER Tekniği kullanılarak hazırlanan öğretim süreçleri sayesinde öğrencilerin öğrenmeye daha aktif katılımlarını sağlayarak geometrik düşünme alışkanlıklarının gelişmesi sağlanacaktır. Alan yazın incelendiğinde, okulda öğrenmede SCAMPER Tekniğinin uygulanması, eğlenceli bir öğrenme ortamı yaratabileceği, öğrencilerin problem çözmelerini kolaylaştıracağı ve öğrencileri günlük yaşamda yaratıcı problem çözümleri üretmeleri için eğitebileceği düşünülmektedir (Cahyati vd., 2018).

**Anahtar Kelimeler**: Scamper, geometri ve ölçme, cisimlerin farklı yönlerden görünümleri, eş küpler, üç boyutlu

**Kaynakça**

Akan, S. (2021). *Oyun ve Etkinlik Temelli Matematik Öğretimi Çalışmalarına Dair Sistematik Literatür İncelemesi*.

Cahyati, H., Muin, A., Musyrifah, E., & Urban, C. (2018). *Efektivitas Teknik SCAMPER dalam Mengembangkan Kemampuan Berpikir Kreatif Matematis Siswa seseorang yang menemukan solusi baru*. *2*(2), 173–182.

DOĞAN, D. (2019). *Üç-Boyutlu Çok-Kullanicili Sanal Ortamlarda Probleme Dayali Öğrenme Yaklaşimina GöreÖğretim TasarimiSüreci*. 373426.

İslim, Ö. F. (2009). *Bilgi Ve İletişim Teknolojileri Dersinin Scamper(Yönlendirilmiş Beyin Fırtınası) Tekniğine Göre İşlenmesinin Öğrencilerin Yaratıcı Problem Çözme Becerilerine Ve Akademik Başarılarına Etkisi* [Gazi University]. http://downloads.esri.com/archydro/archydro/Doc/Overview of Arc Hydro terrain preprocessing workflows.pdf%0Ahttps://doi.org/10.1016/j.jhydrol.2017.11.003%0Ahttp://sites.tufts.edu/gis/files/2013/11/Watershed-and-Drainage-Delineation-by-Pour-Point.pdf%0Awww

Karaaslan, G. (2013). *Geometri dersine yönelik dinamik geometri yazılımlarıyla hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin akademik başarısı ve uzamsal yetenekleri bağlamında incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniveristesi,Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul]. https://www.proquest.com/docview/2568226099?fromopenview=true&pq-origsite=gscholar&parentSessionId=ytqW219HA3%2BgUeukTaoIJmFJUr36%2BiS7gHYHD%2B2ULww%3D

Kaytez, N. (2015). *Beş Yaş Çocuklarının Yaratıcılıklarına "'Scamper Eğitim Programı'nın'" Etkisinin İncelenmesi*.

Vatansever, S. (2007). *İlköğretim 7. sınıf konularının dinamik geometri yazılımı geometer's sketchpad ile öğrenmenin başarıya, kalıcılığa etkisi ve öğrenci görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir]. https://acikerisim.deu.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12397/7353

Yiğitalp, N. (2014). *Yönlendirilmiş Beyin Fırtınası (Scamper) Tekniğine Dayalı Eğitimin Beş Yaş Çocuklarının Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*.

# Yaratıcı Drama Etkinlikleri ile Çizgelere Giriş

Pınar Anapa Saban
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Begüm Aydoğan
MEB

**Problem Durumu**

Günümüzde ulusal ve uluslararası sınavlarda gerçek yaşam problemlerinde matematiksel bilgiyi kullanabilme becerisi yaygın biçimde test edilmektedir. Ancak, test sonuçlarına göre öğrenciler bu tip problemlerin çözümünde çeşitli güçlükler yaşamaktadırlar.

Özellikle ilkokul ve ortaokul matematik öğretim programında sayılar ve işlemler öğrenme alanı ders konuları olan sayılar, sayılar üzerinde işlemler ve işlemlerin özellikleri çoğu zaman kural olarak kabul görülmekte ve ezbere dayalı yöntemlerle öğretilmekte ve öğrenilmektedir. Sayılar ve işlemler öğrenme alanına yönelik bu görüşler, öğrencilerin matematiği çalışmak için güç ve anlamlandırmak için zor bir ders olarak kabul ettiklerini destekler niteliktedir.

Matematik öğretim programının genel amaçlarından biri öğrencilere gerçek yaşamda matematiksel bilgiyi kullanabilme becerisi kazandırmaktır. Gerçek yaşam problemlerinde matematiksel bilgiyi kullanabilme fikri, gerçek yaşam problemini bir matematik problemine dönüştürmek, onu matematiksel bilgiyle çözmek ve çözümü verilen problem açısından yorumlamaktır. Bu bağlamda çizgeler kuramı (graph theory) modelleme problemleri için iyi bir öğrenim aracıdır. Çizgeler kuramı matematiğin yeni bir dalı olmasına rağmen günümüzde ulaşımdan telekomünikasyona kadar çok geniş bir alanda uygulama amaçlı kullanımı ile öncü bir role sahiptir.

Çizge kuramı anlaşılması kolay, kullanımı eğlenceli ve gerçek durumların modellenmesinde merak uyandırıcıdır. Ezberlenmesi ve uygulanması gereken bir dizi kurala indirgenmemiş, ancak insanlığın yaratımlarında ve doğada tekrar eden, ilişkileri ve yapıları keşfetmek ve algılamakla birlikte önemli soruları açıklamak için bir çerçeve olarak kabul edilen uygun bir "matematik vizyonu" geliştirmek için kullanılır.

Matematik ve Bilgisayar Bilimi eğitimcileri uzunca bir süredir çizgeler kuramının ilk ve ortaokul düzeyine entegre edilebilirliği konusunu incelemektedirler. Çizgeler kuramı bazı eğitim sistemlerinde neredeyse geleneksel öğretim programının bir parçası olarak kabul edilirken, bazılarında ise öğretim programı dışında öğrencilere önerilen bazı tekil bir etkinliklerle ortaya çıkmaktadır (Ferrarello & Mammana, 2018). Ancak çizge kuramının matematik öğretim programı içinde kapsanmasını engelleyen bazı faktörler vardır: Çizge kuramı geleneksel öğretim programından uzak içeriğe sahiptir, öğretmenlerin hiç aşina olmadıkları matematiğin bu yeni konusuna dair eğitim eksikliklerinden kaynaklı olabilecek konuya dair şüpheleri vardır. Diğer taraftan Piaget'ye göre öğrencilerin soyut düşünme becerisinin 11 veya 12 yaş üstü olarak kabul görmesidir. Bu bağlamda ne tür etkinliklerin ortaokulda öğrencilerinin soyut düşünme becerisini geliştireceğinin bilinmesi önem arz etmektedir.

Matematik öğrenme ve öğretme sürecinde birey öğretim ortamının merkezinde olmalı ve sürecin her bir aşamasında aktif olmalıdır. Farklı bir ifade ile birey öğrenme ortamının merkezine girerek öğrenme sorumluluğunu almalıdır. Bu şekilde açıklanan aktif öğrenme yöntemlerinden biri, son yıllarda eğitim-öğretim programlarında bir yöntem olarak yer alan yaratıcı drama yöntemidir.

Günlük yaşam problemleri için oldukça kullanışlı ve motive edici bir matematiksel araç olan çizgeler kuramı yaratıcı drama etkinlikleri için de zengin bir içerik sunmaktadır. Bu perspektiften çalışmanın amacı, ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin çizgeler kuramının çıkış problemi olarak bilinen Könisberg köprü problemini yaratıcı drama yöntemi ile çözümleme sürecindeki matematiksel muhakeme becerilerini incelemektir.

**Yöntem**

Bu çalışma Könisberg Köprü problemi bağlamında GME yaklaşımı temel alınarak hazırlanan yaratıcı drama atölyelerinin öğrencilerin matematiksel muhakeme becerilerinin gelişimini nasıl ve ne şekilde geliştirdiğine odaklandığı için bir durum çalışmasıdır. Amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen bu çalışmanın çalışma grubu 2022-2023 öğretim yılında, Eskişehir'de bir devlet ortaokulunda beşinci sınıfta öğrenim gören beş öğrenci oluşturmaktadır. Beş öğrenciden oluşan araştırmanın çalışma grubunu belirlemek için amaçlı örnekleme yöntemlerinden "maksimum çeşitlilik" örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Buradaki amaç, göreli olarak küçük bir çalışma grubu oluşturmak ve bu grupta çalışılan probleme taraf olabilecek öğrencilerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır. Amaç genelleme yapmak için çeşitliliği sağlamak değildir; tam tersine çeşitlilik gösteren durumlar arasında ortak ya da paylaşılan olguların ve ayrılıkların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım & Şimşek, 2005). Bununla birlikte maksimum çeşitlilik yöntemi, incelenen olay veya olguyla ilişkili çok sayıda farklılığı kapsayan ana temaları keşfetmeyi ve tanımlamayı amaçlamaktadır (Neuman, 2014). Nitel araştırmalarda elde edilen veriler doğası gereği ve güvenilirliğin sağlanması açısından çeşitli veri toplama araçlarından yararlanılarak toplanmalıdır. Bu araştırmanın veri toplama araçları araştırmacı tarafından oluşturulan yaratıcı drama atölyeleri, araştırma sırasında tutulan günlükler ve öğrenciler ile

gerçekleştirilen yapılandırılmamış görüşmelerdir. Verilerin çözümlenmesi sürecinde ilk olarak klinik görüşmeler süresince elde edilen ses kayıtlarının dökümü yapılmıştır. Dökümü yapılan veri setinin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Verilerin analizinde Miles ve Huberman tarafından tanımlanan çift kodlama yöntemi kullanılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Öğrenciler yaratıcı drama atölye deneyimleri boyunca Königsberg köprü problemini çözmek için örüntü arama, sayma stratejileri veya ilgili çizgeyi çizme gibi çeşitli stratejiler uyguladılar. Üstelik matematiğe karşı olumsuz tutuma sahip öğrenciler dahi çizgeler teorisi bağlamında yaratıcı drama etkinlikleri ile matematiğe karşı daha olumlu tutum içerisine girdikleri gözlemlenmiştir. Bu bağlamda çizge teorisinin ortaokul matematik öğretim programı özelinde, tüm seviye matematik öğretim programlarında özel bir yeri hak ettiği rahatlıkla söylenebilir. Çünkü çizge teorisi modellemeye, argümantasyona ve gerçek yaşam problem durumlarına yaklaşıma izin vermektedir. Çalışmanın katılımcıları bu deneyimden hem gelişmiş matematiksel beceriler hem de pozitif efektif bir bakış açışı oluşturdular.

**Matematiksel Bilgi:** Öğrenciler verilen bir çizgenin temel nesnelerini tanıyabiliyorlar, bir çizgenin nasıl çizilebildiğini ve temsil edilebildiğini öğrendiler. Bunlara ek olarak; verilen çizgeler arasındaki benzerlikleri veya farklılıkları tanımlayabiliyor ve bir çizge ne zaman Euler yoluna sahip olacağını bilmektedir.

**Matematikleştirme:** Öğrenciler verilen problem durumu için olası model çizgeyi çizebiliyor. Bu model çizgeden problemin çözümüne nasıl ilerleneceği ve çeşitli saklı durumları nasıl ulaşabileceğini deneyimlemiş oldular.

**Akıl Yürütme Becerisi:** Öğrenciler Euler çizgeleri üzerinde hipotezler test edildi ve formülleştirildi. Yaratıcı drama atölyeleri ile problem durumunu bizzat yaşayarak, kendi hipotezlerini oluşturmuşlar ve arkadaşlarının hipotezleri ile karşılaştırmışlardır. Bu süreçte öğrenciler analojik muhakemeyi deneyimlemişlerdir.

**Etki:** Öğrenciler ardışık zengin içerikli yaratıcı drama etkinlikleri ile çizgeler kuramını eğlenerek tanımışlardır. Bu süreçte gerçek yaşam problem durumunu ve çözüm süreçlerini deneyimleyerek, matematiğin günlük yaşamdaki yerini deneyimlemişlerdir. Böylece öğrencilerde matematiğe karşı olumlu görüşler edinilmiştir.

**Anahtar Kelimeler**: Çizge, Königsberg köprü problemi, yaratıcı drama, anolojik düşünme, matematikleştirme

**Kaynakça**

Adıgüzel, H.Ö. (1993). Oyun ve Yaratıcı Drama İlişkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Alexanderson, G.L. (2006). Euler and Konigsberg's bridges: A historical view. Bulletin of the American Mathematical Society, 43, 567-573.

Chartrand, G. & Lesniak, L. (2004). Graphs & digraphs Boca Raton, FL: Chapman & Hall/CRC.

Niman, J. (1975). Graph theory in the elemantary school. *Educational studies in mathematics, 351-373.*

Ferrarello, D. Graphs in primary school: Playing wiyh technology. In *Mathematics and technology, Advances in Mathematics Education;* Aldon, G., Hitt, F., Bazzini, L., Gellert, U., Eds.; Springer: Cham, Switzerland, 2017, pp. 143-169.

Ferrarello, D., Mammana, M.F. Graph Theory in Primary, Middle and High School. *In Teaching and Learning Discrete Mathematics Worldwide: Curriculum and Research;* Hart, E., Sandefur, J., Eds., ICME-13 Monographs; Springer: Cham, Switzerland, 2018; pp. 183-200.

Özyiğit E. (2011) İlköğretim Matematik Dersinde Yaratıcı drama Uygulamalarının

Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir

Wilson, R.J. Introduction to Graph Theory; *Longman Group Ltd.: Essex, UK, 1996.*

# "Sör Çepçevre'nin Matematik Maceraları" Çocuk Kitapları Serisinin 2018 Yılı Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı Bağlamında Kavram ve Kazanım Temelli İncelenmesi

Gülşah Çiçek Hayta
MEB

Emre Ev Çimen
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

**Problem Durumu**

Öğrencilerin okulda öğrendiği bilgileri günlük yaşama entegre etme becerileri ve bireylerin problem çözme becerilerini gerçek hayatta kullanabilme becerileri son yıllarda daha da önem verilen iki beceri olmuştur. Öğrencilerin matematik okuryazarlığı ve ilişkilendirme becerisi bağlamında gelişim göstermeleri için disiplinler arası yaklaşımlar kullanılmaktadır. Bu yaklaşımlardan biri de bir nevi dil ve matematiği ilişkilendiren matematik öğretimi ile çocuk edebiyatı bütünleştirmesidir (Yalçın, Akkaya ve Durmaz, 2022). Matematik eğitimi için çocuk edebiyatının kullanımı ilk olarak 1989 yılında Matematik Öğretmenleri Ulusal Konseyi (National Council of Teachers of Mathematics - NCTM) tarafından önerilmiştir (Nesmith, 2008; Akt. Thomas ve Feng, 2015). Bu tarihten itibaren matematik eğitiminde çocuk edebiyatı kullanımı ile ilgili yapılan çalışmalarda artış olmuştur. Pek çok öğrenci için korkutucu ve başarılması zor bir ders olan matematiğin sevilen bir ders haline gelmesi ve öğrencilerin matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmesinin sağlanması, matematiğin önemi ve neden gerekli olduğu yeterince anlatılarak sağlanabilir (Yenilmez, 2020). Matematik, yaşamın her alanında var olduğu için öğrencilerin matematik bilgilerini günlük hayat ile ilişkilendirmesi mümkündür ve gereklidir. Matematiğin yaşamımızda büyük bir yeri olmasına rağmen öğrenciler tarafından gerçek yaşamdan uzak bir alan olarak algılanmasının önüne geçmek için de matematiksel ilişkilendirme becerilerinin geliştirilmesi gerekir. Ne yazık ki çalışmalar, bu ilişkilendirmenin gereğine karşılık yetersizliğinden bahseder (Cooper ve Haries, 2002, aktaran Yalçın, Akkaya ve Durmaz, 2022). Matematik gerçek yaşam ilişkisi, matematiğin işe yararlığını anlamak ve bireylerde daha güçlü bir matematiksel anlayış geliştirmek için gereklidir (Ardıç, Şengür ve Yenilmez, 2019). Bu nedenle çocuk edebiyatı eserleri içeriğinde bulunan matematik kavramlarıyla, çocukların okumaktan zevk duyması sağlanarak, matematik ile matematiğin doğal olarak kaynaklandığı gerçek yaşam durumlarını ilişkilendirmenin desteklenmesini sağlamak amacıyla kullanılabilir. Böylece çocuk kitabı kullanımı öğrencilerin okulda öğrendikleri matematik bilgilerinin gerçek yaşamla ilişkilerini anlamalarını yardımcı olur (Özer, 2022). Çocuk kitapları yoluyla matematiksel içerik ile ilişki kurmak, çocukların matematiği daha ilgi çekici bulmasını ve gerçek yaşam durumlarında matematiğin uygulanabilir olmasını kavramalarını sağlar. Bundan dolayı çocuk edebiyatı ürünleri, çocukları matematik kavramına ya da becerisine hazırlamak, bu becerileri geliştirmek, gözden geçirmek, yaratıcı bir matematik deneyimine ilham vermek, ilgi çekici bir problem oluşturmak ya da problemlere açıklamalar geliştirmek için kullanılmalıdır (İnal- Kızıltepe, Öztürk-Samur ve Tekin, 2018).

Matematik öğretimi ve çocuk edebiyatı bütünleştirmesi ile ilgili literatür taraması yapıldığında bu konu ile ilgili sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Hem uluslararası hem de ulusal alanyazında (Veziroğlu ve Gönen, 2012; İlter, 2014; Öçal, Öçal ve Şimşek, 2015) yer alan çalışmaların daha çok okul öncesi ve ilkokul düzeyinde olduğu görülmektedir. Matematik öğretimi ve çocuk edebiyatı bütünleştirmesi kapsamında yer alan çalışmalardan bazıları edebi eser incelemesi üzerinedir ve bu incelemelerin çoğu ise yine okul öncesi ve ilkokul düzeyindeki edebi eserler üzerinde yapılmıştır (Arslan Başdağ ve Dağlıoğlu, 2020; Öçal, Öçal ve Şimşek, 2015;, Yılmaz-Genç, Akıncı-Coşgun ve Pala, 2017). Bu çalışmada, matematik içerikli çocuk kitaplarından Sör Çepçevre'nin Matematik Maceraları isimli bir kitap serisi matematik öğretimi bağlamında kavram ve kazanım temelli incelenmiştir. Alanyazında bu kitap serisinin Hacısalihoğlu Karadeniz (2016) tarafından matematik dersi öğretim programı ile uyumunun incelendiği bir çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmayı Hacısalihoğlu Karadeniz'in (2016) çalışmasından ayıran özellik Güncel Matematik Dersi Öğretim Programı'na (2018) göre gerçekleştirilmiş olmasıdır ve kazanımlara ek olarak kavram temelli incelemenin gerçekleştirilmesidir.

**Yöntem**

Bu çalışma, yazılı metinlerin incelenip belli kategoriler çerçevesine göre çözümlenmesini gerektirdiği için nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yöntemi ile yürütülmüştür. Matematiksel ilişkilendirmede kullanılan yaklaşımlardan biri olan matematik eğitimi ile çocuk edebiyatı bütünleştirmesi kapsamında, bu araştırmada incelenen çocuk edebiyatı kitap serisi, içeriğinde yer alan matematiksel terimler, kitaplarda yer alan matematiksel içeriğin Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımlarla ilişkisi ve kitapta yer alan problemler ile bu problemlerin çözüm yolları bakımından incelenmiştir. Araştırmada, Doruk Yayınları tarafından yayımlanan, Sör Çepçevre'nin Matematik Maceraları adlı yedi kitaplık serinin kitapları incelenmiştir. Seriyi oluşturan tüm kitapların yazarı Cindy Neuschwander, tüm kitapları resimleyen Wayne Geehan ve Türkçeye çeviren Prof. Dr. Enis Sınıksaran'dır. Seri, 2014 yılında Doruk Yayınları tarafından dilimize kazandırılmıştır. Serinin her bir kitabında farklı hikâyeler ve farklı matematiksel bağlamlar yer almakta olup kitaplar arasında bir sıralama söz konusu değildir. Serinin ana karakterleri üç kişilik bir ailenin üyeleri olan Şövalye Sör Çepçevre, Sör Çepçevre'nin eşi Leydi Çap ve oğulları Yarıçap'tır. Bu aile ve yakınlarının yaşadığı maceralar ile her bir kitapta farklı

matematiksel kavramların öğretimi hedef alınmıştır. Araştırmada, söz konusu yedi kitaplık seriyi oluşturan her bir kitap, araştırmanın temel amacı kapsamında cevap aranan sorular doğrultusunda iki araştırmacı tarafından güvenilirlik kriterlerine dikkat edilerek analiz edilmiştir ve analiz sonucunda elde edilen veriler tablolar ile düzenlenmiştir. Uygun kesitler alınarak, örnekleri ile sunulmuştur.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Elde edilen bulgular doğrultusunda; serinin her kitabında içerik ile ilgili matematiksel terimlere ve matematiksel terim olmadığı halde matematiksel anlam taşıyan sözcüklere yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Kitapların farklı sınıf seviyelerindeki kazanımlarla ilişkili olduğu ve bu nedenle incelen kitapların, matematik öğretimi amacıyla kullanılmak istendiğinde serinin tamamını oluşturan kitapların tek sınıf düzeyi için uygun olmadığı sonucuna varılmıştır. Seriye ait beş kitapta hem kavram öğretimi hem de problem durumlarıyla karşılaşıldığı ve bu problemlerin çözümünde çeşitli problem çözme stratejileri kullanıldığı, seriye ait diğer iki kitapta ise sadece kavram öğretimi ile ilgili içeriğin yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuçlar ışığında, bu eserlerin kavram öğretimi ya da problem çözme becerisinin geliştirilmesi amacıyla derslerde kullanılması ya da öğrencilere okumaları için tavsiye edilmesi önerilmiştir. Ancak, bu seride yer alan kitaplar, doğrudan matematik öğretimini hedeflediği için matematiğe ilgisi olmayan öğrenciler açısından ilgi çekici olmayabileceğinden, incelenen bu kitapların aksine matematiksel kavramalara daha doğal olaylar içerisinde yer veren kitapları, matematik ilgi düzeyi düşük öğrenciler için tercih etmenin daha doğru bir seçim olabileceği konusunda öneride bulunulmuştur. Hacısalihoğlu Karadeniz'in (2016) araştırma sonuçları ile bu araştırmanın sonuçlarının karşılaştırıldığı yani farklı öğretim programlarına göre incelemenin gerçekleştirildiği araştırma yapılabilir. Ayrıca bu ve buna benzer çocuk edebiyatı eserlerinin, benzer biçimde ve farklı bağlamlarda incelenmesi öneri olarak sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler**: Matematik eğitimi, ortaokul matematik öğretimi, çocuk kitapları, çocuk edebiyatı, sör çepçevre kitap serisi

**Kaynakça**

Ardıç, F., Şengür, S., & Yenilmez, K. (2019). Kırsal bölgede öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencilerinin geometrik kavramları günlük hayatla ilişkilendirme düzeyleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, *4*(2), 22-37.

Arslan Başdağ, D., & Dağlıoğlu, H. (2020). Resimli öykü kitaplarının temel matematik becerileri açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(2), 233- 253. https://doi.org/10.17860/mersinefd.528015

Hacısalihoğlu Karadeniz, M. (2016). "Sör Çepçevre'nin Matematik Maceraları" Adlı Masal Kitaplarının Türk Matematik Öğretim Programına Uyumluluğu, International Conference on Education in Mathematics, Science & Technology (ICEMST), pp:1070-1081, ISBN: 978-605-66950-3-2.

İlter, İ. (2014). Integrating social studies with mathematics through children's literature Çocuk edebiyatı aracılığıyla sosyal bilgilerin matematikle bütünleştirilmesi. *Journal of Human Sciences*, *11*(2), 1117-1138.

İnal-Kızıltepe, G., Öztürk-Samur, A. ve Tekin, H. (2018). Çocuk kitapları yoluyla matematik becerilerinin kazandırılmasına yönelik yapılmış araştırmaların incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *5*(1), 106-123.

Öçal, T., Öçal, M. F., & Şimşek, M. (2015). Investigating mathematical elements in story books appropriate for pre-schoolers. *Current Research in Education*, *1*(2), 58-69.

Özer, A. (2022). *İlkokul Öğrencilerinin Matematiği Gerçek Hayatla İlişkilendirme Becerilerinin Çocuk Edebiyatı Eserleri Bağlamında İncelenmesi.* Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Thomas, L., & Feng, J. (2015). Integrating Children's Literature in Elementary Mathematics. *Online Submission*.

Veziroğlu, M., & Gönen, M. (2012). Resimli çocuk kitaplarının MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki kazanımlara uygunluğunun incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, *37*(163).

Yalçın, M., Akkaya, R., & Durmaz, B. (2022). Çocuk Edebiyatıyla Bütünleştirilmiş Matematik Dersinin Problem Çözme Tutumuna, Matematiksel İlişkilendirmeye ve Matematik Özyeterliğine Etkisi, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*(3) , 669 – 698.

Yenilmez, K. (2020). Matematiğin Tanımı ve Doğası. A. Kaçar (Ed.). *İlkokulda Temel Matematik* (2. Baskı) (s. 2-11 içinde). Pegem Akademi.

Yılmaz-Genç, M. M., Akıncı-Coşgun, A., & Pala, Ş. (2017). A study of mathematical content provided in illustrated children's books. *Eurasian Journal of Educational Research*, *17*(69), 159-175.

# Tendencies of Graduate Thesis on Algebraic Thinking: The Case of Turkey

Ayten Öykü Yaşar
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

**Problem Statement**

Algebraic thinking is a crucial skill for understanding mathematics as a subject and its special language and a means for understanding everyday mathematics. Development of algebraic thinking begins at pre-kindergarten level (Van de Walle, Karp, & Bay-Williams, 2013) even though formal algebra is introduced at the grade level 6 in Turkey (MEB, 2018). It is essential for moving from arithmetical thinking to functional thinking which encompasses advanced mathematical content and required for high school and higher grades (Walkoe, 2013; Rakes et al., 2010) in addition to some professional areas such as STEM subjects. Erbaş, Çetinkaya and Ersoy (2009) also put emphasis on algebra by considering it as a language and bridge between other disciplines and mathematics.

Algebra's history dated back to Babylonians; however, there is an increase in the number of the research studies focusing on algebra since 1980s and algebraic thinking is central to various research in algebra (Kieran, 2022). Algebraic thinking is described as generalizing patters, using algebraic symbols, forming quantitative relationships, and using mathematical models by NCTM (2000). Swafford and Langrall (2000) articulated algebraic thinking as ability manipulate unknowns as known quantities whereas Kieran (2022) states as act of generalizing. There is no consensus on the definition of algebraic thinking; however, the importance of algebraic thinking is the common view of researchers.

Since given the importance of algebraic thinking in real and academic life, examining the studies focusing on algebraic thinking would provide a picture of the current trends in the area and enlighten the possible gaps in the field for future studies. Furthermore, this study would also provide an opportunity to indicate how research studies related algebraic thinking with other research areas. With this purpose, in this study graduate dissertations are investigated in relation to publication year, authors' university, aim of study, research method, data collection, instruments, participants, samples size, the use of technology.

**Research Methods**

This study has purpose to investigate graduate thesis published in Turkey to identify tendencies of the field in terms of algebraic thinking. In the pursuit of this aim, document analysis, one of the qualitative research methods, is used. Document analysis defined as analysis of the documents including information related to researcher phenomenon (Yıldırım & Şimşek, 2021). Document analysis is considered as beneficial for research studies investigating the documents published in certain time period and it is composed of the five steps (i) reaching the documents, (ii) confirm the authenticity, (iii) making sense of the documents, (iv) data analysis and (v) using analyzed data (Yıldırım & Şimşek, 2021). For finding graduate thesis on algebraic thinking published in Turkey, the key words of "algebraic thinking", "cebirsel düşünme", "cebirsel muhakeme" and "cebirsel düşünce" searched on YÖKTEZ database. With this aim, 32 studies (master's thesis and PhD dissertations) of algebraic thinking are found through this search. These studies were published between years 2006 and 2023. All these dissertation studies are included in this study without identifying a time restriction as a selection criterion. Only one article is excluded which focuses on meta-synthesis of studies related algebra and algebraic thinking (Türkoğlu, 2017).

Since Yıldırım and Şimşek (2021) articulated coding difficulties stemming from nonexistence of a standard format of the documents, an evaluation form designed relied on the research questions and codes from other studies using document analysis or content analysis as methodology in order to ease and standardized the coding procedure. This form includes the categories of publication year, author, authors' university, aim of the study, the research method, data collection method, instruments, sample of the study, samples size, technology integration that conveyed in the dissertation studies. Content analysis method is used to quantify the results of the obtained thesis in terms of specified categories (Yıldırım & Şimşek, 2021; Büyüköztürk et al., 2014; Fraenkel et al., 2011).

**Expected/Temporary Results**

The research on dissertations on algebraic thinking based on YÖKTEZ database yielded 32 dissertations which composed of 26 master's thesis and 6 doctoral dissertations during the search conducted July 2023. One of the studies (Türkoğlu, 2017) conducted meta-analysis study which is excluded from the data set. The publication date of thesis studies focusing on algebraic thinking ranges from 2006 to 2023, based on the data acquired most of these studies conducted within the last five years and the year 2022 has the highest rate of the publication (f=5). Anadolu University is the university published the thesis on algebraic thinking the most. Nearly 50% of the graduate thesis studies preferred qualitative research design as their methodology. Case studies most preferred method within qualitative designs whereas experimental methodology used mostly within quantitative methodologies.

Most of the studies (f=22) focused on middle school students' algebraic thinking whereas other studies selected high school students, primary school student, preservice mathematics teachers and algebra books used in schools as the sample of their study. The sample size of the studies varied from 2 to 620. The most of studies aimed to investigate the impact of a specific teaching method on algebraic thinking. Moreover, algebraic thinking is also investigated in relation to geometry, number sense, teacher noticing, covariational thinking, functional thinking and problem-solving and SOLO Taxonomy. The most preferred instrument used in the studies is test developed by Hart et al. (1985) and its adaptation to Turkish by Altun (2005).

There are only four graduate dissertations integrated technology while studying algebraic thinking. These technological tools are Derive application (Çelik, 2007), Geogebra (Kaya, 2015), Cabri Geometry II (Adıgüzel Doğan, 2021) and interactive simulations and virtual manipulatives (Tekcan, 2022). With the advances in technology in recent years and the increase in the use of technology in educational setting since the Covid-19 pandemic, having limited number of studies investigating algebraic thinking in collaboration with technology was unexpected.

**Keywords:** Keywords: Algebraic thinking, literature review, algebra, dissertations

**References**

Adıgüzel Doğan, F. (2021). *Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin geometri bağlamında cebirsel muhakemelerinin incelenmesi: üçgenler alt öğrenme alanında bir uygulama*. [Unpublished Doctoral dissertation, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Altun, M. (2005). *İlköğretim ikinci kademede matematik öğretimi*. Bursa: Aktüel.

Büyüköztürk, Ş. Kılıç Çakmak, E. Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş. Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

Çelik, D. (2007). *Öğretmen adaylarının cebirsel düşünme becerilerinin analitik incelenmesi*. [Unpublished Doctoral dissertation, Karadeniz Teknik Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Erbas, A. K., Çetinkaya, B., & Ersoy, Y. (2009). Öğrencilerin basit doğrusal denklemlerin çözümünde karşılaştıkları güçlükler ve kavram yanılgıları. *Eğitim ve Bilim*, *34*(152), 44-59.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). Mc Graw Hill.

Hart, Kathleen M., Brown, M.L., Kuchermann, D.E., Kerslach, D., Ruddock, G. and Mccartney, M. (1998). *Children's understanding of mathematics: 11-16*, The CSMS Mathematics Team.

Kaya, D. (2015). *Çoklu temsil temelli öğretimin öğrencilerin cebirsel muhakeme becerilerine, cebirsel düşünme düzeylerine ve matematiğe yönelik tutumlarına etkisi üzerine bir inceleme*. [Unpublished Doctoral dissertation, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Kieran, C. (2022). The multi-dimensionality of early algebraic thinking: background, overarching dimensions, and new directions. *ZDM–Mathematics Education*, *54*(6), 1131-1150.

MEB, (2018). *Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. MEB yayınları.

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2000). *Principles and standards for school mathematics*.

Rakes, C. R., Valentine, J. C., McGatha, M. B., & Ronau, R. N. (2010). Methods of instructional improvement in algebra: A systematic review and meta-analysis. *Review of Educational Research*, *80*(3), 372–400.

Swafford, J.O., & Langrall, C. (2000). Grade-six students' preinstructional use of equations to describe and represent problem situations. *Journal for Research in Mathematics Education*, *31*(1), 89–112. doi: 10.2307/749821

Tekcan, T. (2022). *Öğrencilerin cebirsel düşünme becerileri: tam öğrenme ilkeleri çerçevesinde zenginleştirilmiş öğrenme ortaminin etkisi* [Doctoral dissertation, Marmara Universitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Türkoğlu, D. (2017). *Cebirsel düşünme becerisi üzerine bir meta–sentez çalışması* [Doctoral dissertation, Necmettin Erbakan University]. Ulusal Tez Merkezi.

Van de Walle, J. A., Karp, K. S., & Bay-Williams, J. M. (2013). *Elementary and middle school mathematics teaching developmentally* (Eight ed.).

Walkoe, J. (2013). *Investigating teacher noticing of student algebraic thinking* (Doctoral dissertation, Northwestern University).

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

# Öğretim Tasarımı Modellerinin Matematik Eğitiminde Kullanılmasına Yönelik İçerik Analizi

Sevinç Taş Ayşe Yavuz
MEB Necmettin Erbakan Üniversitesi

**Problem Durumu**

Öğretim ortamı oluşturulurken öğrencilerin öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmalarını sağlamaya çalışmak önemlidir. Öğrenme sürecinde öğrencinin karşılaştığı yeni kavramları ve kendi düşüncesini sorgulayarak, eleştirel düşünerek bilgiyi yapılandırması gerekli görülmektedir (NCTM, 2000). Bu doğrultuda matematik öğretim programları güncellenerek öğrencilerin akıl yürütme, sorgulamalar yapma, analitik düşünme becerisini kullanarak konuları anlamlandırması hedeflenmektedir (MEB, 2018). Matematik bilimi hayatın her alanında yer alırken bireylerin soyut kavramları algılamayı sağladığı şekiller ve sembollerden oluşmaktadır. Matematik konularının öğretiminde öğretmenlerin öğrencileri öğrenme sürecinde katılmalarını, yorum yapmalarını, çıkarımda bulunmalarını sağlayacak farklı öğretim yöntemleri, stratejilerini kullanmaları planlanmalıdır. Ayrıca öğrenme ortamlarının oluşturulmasında öğretim tasarımlarından faydalanılmaktadır. Öğretim tasarımı, öğretimin kalitesinin arttırılması amacıyla öğrenme ve öğretim teorilerinden faydalanarak öğretimi sistematik olarak geliştirme süreci olarak belirtilmektedir (Brown ve Green, 2015). Öğretim tasarımı; performans hedeflerini belirleme, öğretim stratejilerini kararlaştırma, ortamı ve materyali oluşturma ve değerlendirme aşamalarını içeren, tekrar eden bir süreçtir (Branch, 2016). Eğitim ve öğretimde yaşanan güncellemeler ve değişimler öğretim tasarımında çeşitli modellerin ortaya çıkmasını sağlamıştır (Gökçe, 2008). Alanyazında farklı öğretim tasarımı modelleri bulunmaktadır. Öğretim tasarımı modellerinden bazıları şunlardır: Gagnè, Briggs ve Wager (1992) modeli, Kemp, Morrison ve Ross (1994) modeli, Dick, Carey ve Carey (1996) modeli, Seels ve Glasgow (1998) modeli, ADDIE modeli, ARCS modeli, ASSURE modeli. Öğretim tasarım modelleri farklı özellikleri olsa da tümü analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme basamaklarını içermektedir. Öğretim tasarım modelleri var olan gerçek bir olguyu kavramsal ilişkilere ve yöntemlere somutluk vermek amacıyla şekillenerek belirlenen basamaklara göre kullanılmaktadır. Öğretim tasarımı modelleri aktarmak istediği kavramsal ilişkileri tasarım basamaklarını atlamadan sırasıyla birbirini takip eden süreçlerle her bir öğretimsel durumu eksiksiz yerine getirmektedir. Ancak modellerin özelliğine bağlı olarak belirli basamaklar üzerinde daha çok durulurken, bazı basamaklar atlanabilmektedir. Bu açıdan öğretim tasarım modelleri farklılık gösterebilmektedir. Her öğretim tasarım modeli belirli bir öğretim stratejisini, öğretim stratejisi öğretim yöntemlerini, öğretim yöntemleri öğretim tekniklerini içerir. Literatüre bakıldığında, öğretim tasarımı modellerinin matematik eğitimi sürecinde kullanılmasıyla ilgili çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Bu araştırmada matematik eğitimi alanında öğretim tasarımı modellerinin kullanılmasıyla ilgili yapılan araştırmaları incelemek amaçlanmıştır. Ayrıca matematik eğitimi sürecinde öğretim tasarımının kullanılmasıyla ilgili yapılan araştırmaların alana yaptığı katkıyı belirleyerek hangi kademelerde nasıl uygulandığını, alınan sonuçları ortaya çıkarmaktır.

**Yöntem**

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi modeli ile gerçekleşmiştir. Doküman incelemesi, araştırma problemi doğrultusunda belirli bir zaman diliminde üretilmiş birden fazla kaynak, doküman ve belgelerin analizini sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmanın örneklemini Türkiye'de matematik eğitimi üzerine öğretim tasarımı modelleri kullanılarak yayımlanmış olan makale ve lisansüstü tezler oluşturmaktadır. Bu amaçla belirlenen veri tabanları kullanılarak tarama yapılmıştır. Doküman tarama sonucunda ulaşılan çalışmaların matematik eğitimi alanında yapılan makale ve lisansüstü tezler olması ölçüt olarak alınmıştır. Bu çalışma, araştırma amacı dikkate alınarak dokümanların araştırılması, elde edilen dokümanların sınırlarının belirlenmesi ve kategorileştirilmesi, analizinin yapılarak değerlendirilmesi ve yorumlanması süreçlerini içermektedir. Dolayısıyla çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Yapılan bu çalışmadaki temel amaç birbirleriyle ilişkili verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek detaylandırmak ve açıklayıcı bir şekilde yorumlamaktır. Bu çalışmada öğretim tasarımı modellerinin matematik eğitiminde kullanıldığı makalelerin ve tezlerin analizi amaçlandığı için verilerin toplanmasında dokümanlar kullanılmıştır. Doküman inceleme yoluyla toplanan veriler veri analiz yöntemlerinden biri olan içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Analiz yapılırken öncelikle çalışmalardan elde edilen makaleler ve tezler sınıflanmıştır. Excel dosyasında çalışmaların başlıkları listelenerek ve her bir çalışmaya bir satır verilerek numaralandırılmıştır. Bu elde edilen çalışmalar ayrı ayrı incelenmiş ve kategoriler oluşturulmuştur. Tematik içerik analizi sonuçları genelde frekans veya yüzde tabloları kullanılarak betimsel olarak sunulmaktadır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu çalışmada, matematik eğitimi sürecinde öğretim tasarımı modellerinden faydalanarak ülkemizde yayınlanan makale ve tezler çeşitli açılardan incelenmiştir. İncelemeler yapılırken çalışma sınıflandırma formu; çalışma hakkında tanımlayıcı bilgi, çalışmanın konu alanı, belirlenen öğretim tasarımı modelinin neden kullanıldığı, belirlenen modele göre tasarlanan öğretim ortamı, araştırma yaklaşımları, veri toplama araçları, örneklem, veri analizi yöntemi ve çalışmadan çıkarılan sonuç şeklinde

yapılmıştır. Çalışmada bulgular tek tek ele alınarak tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur. Türkiye'de matematik eğitimi alanında yapılan çalışmalarda farklı tasarım modellerinin kullanıldığına ulaşılmıştır. Matematik eğitiminde öğretim tasarımının kullanıldığı araştırmalarda ADDIE tasarım modelinin basamakları arasındaki ilişki, teknolojinin kullanılmasıyla, eğitim sürecine dahil olan belli konulara saplanmadan farklı konulara yönelim eğilimin sağlanması gibi nedenlerden dolayı tercih edildiği belirtilmektedir. Öğretim tasarımı modellerine bağlı olarak araştırmaların her kademede gerçekleştiğine ulaşılmıştır. Araştırmada ülkemizde yayınlanan matematik eğitimi sürecinde öğretim tasarımı modellerinin kullanımı ile ilgili çalışmaların sayılar ve cebir, geometri ve ölçme, istatistik ve olasılık öğrenme alanı konularında çoğunlukta olduğu görülmektedir. Matematik eğitiminde kullanılacak model belirlenirken günümüz eğitim anlayışına uygun olarak, öğrencileri öğrenme sürecinde daha aktif kılmayı sağlayacak teknolojik araçların tasarlanarak kullanılmasına fırsat verme imkanı gerekçeleri doğrultusunda öğretimin tasarlanması sağlanmıştır. Öğretim tasarımı modelleriyle oluşturulan öğrenme ortamlarının öğrencilerin başarılarının yanında derse yönelik ilgilerini, katılımlarını arttırdığı belirlenmiştir (Arkün ve arkadaşları, 2009; Çoruk ve Çakır, 2017; Kocaoğlu Er ve arkadaşları, 2019). Öğretim tasarımı modeline göre oluşturulan öğrenme ortamlarının kullanımına yönelik çalışmalar incelendiğinde gelecek araştırmalarda öğretim tasarımları kullanılarak yüz yüze ve uzaktan eğitim sürecinde farklı konular için öğrenme ortamlarının oluşturulması önerilebilir.

**Anahtar Kelimeler**: İçerik analizi, matematik eğitimi, öğretim tasarımı modeli

**Kaynakça**

Arkün, S., Baş, T., Avcı, Ü., Çevik, V. ve Gürcan, T. (2009). *ADDIE tasarım modeline göre web tabanlı bir öğrenme ortamı geliştirilmesi. Eğitimin Değişen Yüzü:* Yeni Paradigmalar 25. yıl konferansında sunulan bildiri, Ankara.

Branch, R. M. (2016). *Öğretim tasarımı: ADDIE yaklaşımı.* (İ. Varank, Çev Ed.). Eğitim Yayınevi: Konya.

Brown, A. H., & Green, T. D. (2015). *The Essentials of Instructional Design: Connecting Fundamental Principles with Process and Practice,* Third Edition (3rd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315757438

Çoruk, H. ve Çakır, R. (2017). Çoklu ortam kullanımının ilkokul öğrencilerinin akademik başarılarına ve kaygılarına etkisi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 8* (1), 1-27.

Dick, W., Carey, L., & Carey, J. O. (1996). *The Systematic Design of Instruction* (4th Ed.). New York: Harper Collins College Publishers.

Gagnè, R. M., Briggs, L. J., & Wager, W. W. (1992). *Principles of instructional design* (4th Ed.). Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

Gökçe, A. T. (2008). Küreselleşme sürecinde uzaktan eğitim. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* (11), 1-12.

Kemp, J. E, Morrison, G. R., & Ross, S. M. (1994*). Designing effective instruction.* New Merrilll: New Jersey.

Kocaoğlu Er, F. S., Zengin, D. ve Sezgin Memnun, D. (2019). ADDIE öğretim tasarım modeline göre beşinci sınıfta kesirler konusu için geliştirilen bilgisayar destekli öğretim. M. B. Minaz ve M. Sert Ağır (Ed.). *Eğitim Bilimleri Alanında Araştırma Makaleleri* (s. 120-144) içinde. Gece Akademi Yayınları: Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2018). Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara: MEB.

NCTM (2000). Principles and standards for school mathematics. Reston: Virginia.

Seels, B., & Glasgow, Z. (1998). *Making instructional design decisions.* New Jersey: Printice Hall.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.

# Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Bilgisayarca Düşünme Becerilerinin İncelenmesi

Zeynep Çavuş Erdem
Harran Üniversitesi

**Problem Durumu**

Çağımızın hızını yakalamak için teknolojik gelişmeleri takip etmek artık herkes tarafından bilinen bir gerçektir. Eğitim politikaları ve yaklaşımları da büyük ölçüde teknolojiye dayanmaktadır (Cloete, 2017). Fakat bireyler için her anlamda büyük kolaylık sağlayan teknolojiye yönelik duygular her zaman olumlu olmamaktadır (Ataberk, 2021). Özellikle eğitim öğretimin uygulayıcıları olan öğretmenlerin teknolojik yazılımları kullanmalarının önündeki sorunlardan biri teknoloji korkusudur (Kirschenbaum, 1985). Öğretmenlerdeki olumsuz tutumu değiştirmek için onların teknoloji yeterliklerini artırmak önemlidir. Öğretmenlerde geliştirilmesi gereken bu becerilerden biri Papert (1980) tarafından ileri sürülen ve Wing'in (2006) ön plana çıkardığı bilgisayarca düşünme (computational thinking) becerisidir. Bilgisayarca düşünme, bilgisayar biliminin temel kavramlarını kullanarak problem çözme ve sistem tasarlama gibi unsurların yer aldığı, bilimsel, matematiksel ve mühendislik düşüncelerini içeren bir tür analitik düşünce olarak ifade edilmektedir (Wing, 2006). Birçok özelliği içerisinde barındıran bu beceri, yalnızca bilgisayar uzmanlarının sahip olması gereken bir beceri değil, toplum içerisinde yer alan tüm bireylerin sahip olmaları gereken bir beceri olarak kabul edilmektedir (Alsancak Sırakaya, 2019). Araştırmalarda "hesaplamalı düşünme" (Özçınar, 2017), ""bilgisayımsal düşünme" (Çınar ve Tüzün, 2017), "bilgi işlemsel düşünme" (Çetin ve Toluk Uçar, 2017) gibi farklı isimlerle ifade edilen bilgisayarca düşünme becerisinin özelliklerini Yıldız Durak ve Sarıtepeci (2018), bilgisayar kullanarak problemi formüle etme, bilgiyi mantıksal olarak organize ve analiz etme, algoritmik düşünme ile problemi otomatikleştirme, etkili ve daha etkili sonuçlar için olası çözümleri ortaya koyma, gerekli kaynakları ve adımları belirleme ve problem çıktılarını genelleme ve farklı durumlara transfer etme şeklinde açıklamıştır. Oldukça kapsamlı bir beceri olarak ifade edebileceğimiz bilgisayarca düşünme becerisi, yaratıcı düşünebilme, algoritmik düşünebilme, eleştirel düşünebilme, problem çözebilme ve iletişim becerilerine sahip olabilme gibi birçok beceriyi içerisinde barındırmaktadır (Wing, 2006). Bilgisayarca düşünme, tüm bu becerilerin yanında problemlerin çözümünde ihtiyaç duyulan dijital araçları kullanma yöntemlerini ve bunların hayata geçirilmesi işlevlerini de içermektedir (Yünkül, Durak, Çankaya & Mısırlı, 2017). Tüm bu bilgi ve beceriler çağımız bireylerinden beklenen temel beceriler ile de örtüşmektedir (Günüç, Odabaşı ve Kuzu, 2013). Bireylere bu becerilerin kazandırılması için kuşkusuz öğretmenlere önemli bir rol düşmektedir. Bunun için öncelikle öğretmenlerin bilgisayarca düşünmeyi anlamaları, bu beceriyi kazanmaları ve sonrasında çalışmalarında bilgisayarca düşünme becerisini geliştirici çalışmalara yer vermeleri gerekmektedir (Yadav, Larimore, Rich & Schwarz, 2019). Bahsi geçen becerilerin kazandırılması noktasında teknolojinin eğitim ile entegrasyonuna yönelik hizmet-içi eğitimler etkili bir araç olarak ön plana çıkmaktadır. Ayrıca matematik öğretmenlerinin bilgisayarca düşünme becerilerinin ne düzeyde olduğunu belirleyen çalışmalar, ihtiyacı ortaya çıkarmak adına önemlidir. Alan yazında yapılan çalışmalar oldukça sınırlı sayıdadır (Özkan Hıdıroğlu ve Hıdıroğlu, 2021). Bu nedenle bu araştırmada öğretmenlerin bilgisayarca düşünme becerilerinin ne düzeyde olduğunu belirlemek ve teknolojiye yönelik verilen bir eğitim kapsamında bilgisayarca düşünme becerilerindeki değişimi incelemek amaçlanmıştır.

**Yöntem**

Bu çalışmanın verileri, ortaokul matematik öğretmenlerinin teknoloji destekli etkinlikler geliştirmesine yönelik yürütülen 222B219 No'lu "Seferber Matematikçiler: Görevimiz Teknolojik Etkinlikler" başlıklı TÜBİTAK projesi kapsamında toplanmıştır. Çalışmada nicel araştırma desenlerinden ön-test son test tek grup deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcı grubunu bir ilin farklı okullarında görev yapan 25 ortaokul matematik öğretmeni (12 kadın - 13 erkek) oluşturmuştur. Katılımcıların çalıştığı yer ve deneyim süresi olarak çeşitliliğe dikkat edilmiş ve hem merkez hem taşrada görev yapan öğretmenler belirlenmiştir. Öğretmenlerin deneyimi 3 ile 20 yıl arasında değişmekte olup, 0-5 yıl arası görev yapan 3 öğretmen, 6-10 yıl arası 9, 11-15 yıl arası 9, 16-20 yıl arası deneyime sahip 5 öğretmen yer almaktadır Öğretmenlere bir hafta boyunca matematik öğretiminde kullanabilecekleri teknoloji içerikli yazılımlar, Web 2.0 araçları konusunda eğitimler verilmiş, veri toplama aracı olarak Özden, Korkmaz, Çakır (2017) tarafından geliştirilen "Bilgisayarca Düşünme Ölçeği" ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. 29 maddelik 5'li Likert tipindeki ölçeğin 5 boyutu bulunmaktadır. Ölçeğin boyutları, bilgisayarca düşünme becerisinin temel becerileri olan "yaratıcılık" (8 madde), "algoritmik düşünme" (6 madde), "işbirliklilik" (4 madde), "eleştirel düşünme" (5 madde) ve "problem çözme" (6 madde) şeklindedir. Toplanan verilerin analizinde SPSS 20.0 programı kullanılmıştır. Verilerin normal dağılıma uygunluğu örneklem sayısı dikkate alınarak ($n<30$) Shapiro Wilk testi ile sınanmıştır. Verilerin normal dağılım göstermemesi sebebiyle ($p<0,05$), öğretmenlere verilen eğitimin bilgisayarca düşünme becerisine etkisini belirlemek için non-parametrik testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile veriler analiz edilmiştir.

**Beklen/Geçici Sonuçlar**

Yapılan analizler, verilen eğitimin öğretmenlerin bilgisayarca düşünme becerileri üzerindeki etkisinin anlamlı düzeyde olmadığını ($p=0.319>0.05$) göstermiştir. Öğretmenlerin bilgisayarca düşünme becerilerinde bir değişim olmaması, uygulama

öncesi puan ortalamalarının yüksek olmasından kaynaklanabilir. Bakıldığında, öğretmenlerin uygulama öncesi puan ortalamalarının oldukça yüksek olduğu (x=4,35) belirlenmiştir. Bu durum alt boyutlar için de geçerlidir. Hıdıroğlu ve Hıdıroğlu (2021), matematik öğretmenlerinin bilgisayarca düşünme becerilerinin çok yüksek olduğunu ifade etmiştir. Sert Orhan (2023) ve Subaşı (2022) ise öğretmen adaylarının sınıf seviyesi arttıkça bilgisayarca düşünme becerilerinin arttığını belirtmiştir. Bilgisayarca düşünmenin alt boyutları olan algoritmik düşünme, problem çözme matematik dersiyle doğrudan ilişkili kavramlardır. Matematik öğretmenlerinin bu boyutlarda yüksek ortalamaya sahip olması (x= 4,35; x=4,33) şaşırtıcı değildir. Alt boyutlara bakıldığında yaratıcılık (p=0.17), algoritmik düşünme (p=0.17), işbirlilik (p=0.6) ve problem çözmede (p=0.8) anlamlı fark olmayıp, sadece eleştirel düşünme boyutunda anlamlı bir farklılık elde edilmiştir (p=0,022). Yüksel, Sarı Uzun ve Dost (2013), matematik öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşmış, Tuncer ve Sabancı (2021), matematik öğretmenlerinin hizmet içi eğitim alma durumuna göre eleştirel düşünme becerilerinin farklılaştığını ifade etmiştir. Bu araştırmada da benzer olarak öğretmenlerin eleştirel düşünme alt boyutu eğitim sonrası artış göstermiştir. Diğer alt boyutlarda benzer şekilde ortalamalar uygulama sonrası artış göstermiştir, fakat artış miktarı anlamlı düzeyde olmamıştır. Verilen eğitimin anlamlı bir fark oluşturmasa da öğretmenlerin bilgisayarca düşünme becerilerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Dolaysıyla bu tarz teknoloji destekli eğitimlerin yapılmasının öğretmenlerin farkındalıklarını ve yeterliklerini artırmak adına katkısı olduğu düşünülmektedir. Ayrıca araştırmacılar için, matematik öğretmenlerinin bilgisayarca düşünme becerisinin ne düzeyde olduğunu belirleyen ve bu beceriyi etkileyen değişkenleri inceleyen, farklı öğretmen gruplarıyla yürütülen çalışmaların yapılması önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Bilgisayarca düşünme, matematik öğretmeni, teknoloji eğitimi

**Kaynakça**

Alsancak Sırakaya, D. (2019). Programlama öğretiminin bilgi işlemsel düşünme becerisine etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 23*(2), 575-590.

Ataberk, O. (2021). Teknoloji Korkusu. (Ed. Çelikten, M.). *Eğitim Bilimleri Alanında Uluslararası Araştırmalar VII*. Eğitim Yayınevi.

Cloete, A. L. (2017). Technology and education: Challenges and opportunities. *HTS: Theological Studies, 73*(3), 1-7.

Çetin, İ. & Toluk Uçar, Z. (2017). Bilgi işlemsel düşünme tanımı ve kapsamı. İçinde Y. Gülbahar. (Ed.), *Bilgi işlemsel düşünmeden programlamaya* (ss. 341-356). Pegem Akademi.

Durak, H. Y. & Saritepeci, M. (2018). Analysis of the relation between computational thinking skills and various variables with the structural equation model. *Computers & Education, 116*, 191-202.

Günüç, S., Odabaşı, H., & Kuzu, A. (2013). 21. yüzyıl öğrenci özelliklerinin öğretmen adayları tarafından tanımlanması: Bir Twitter uygulaması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 9*(4), 436-455.

Hıdıroğlu, Y. Ö., & Hıdıroğlu, Ç. N. (2021). Matematik öğretmenlerinin zihin tipleri ile bilgisayarca düşünme becerileri arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 301-325.

Kirschenbaum, A. (1985). Computerization: Impact on employment for the disabled. *Science and Public Policy, 12(*6), 331-336.

Korkmaz, Ö., Çakir, R., & Özden, M. Y. (2017). A validity and reliability study of the computational thinking scales (CTS). *Computers in human behavior, 72*, 558-569.

Sert Orhan, M. (2023). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri, bilişsel esneklikleri ve bilgisayarca düşünme becerilerinin incelenmesi* (Master's thesis, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Subaşı, E. (2022). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilişimsel düşünme beceri düzeylerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Tuncer, E., & Sabancı, A. (2021). Ortaokul matematik öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilim ve uygulama algıları arasındaki ilişki. *Asya Öğretim Dergisi*, *9*(2), 55-74.

Özçınar, H. (2017). Hesaplamalı düşünme araştırmalarının bibliyometrik analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 7*(2), 149-171.

Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM, 49*(3), 33-35.

Yadav, A., Larimore, R., Rich, K. & Schwarz, C. (2019). Integrating computational thinking in elementary classrooms: Introducing a toolkit to support teachers. *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, Chesapeake, VA: AACE.

Yüksel, N. S., Sarı-Uzun, M., & Dost, Ş. (2013). Matematik öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri [Critical thinking tendencies of prospective mathematics teachers]. *Hacettepe University Journal of Education, Özel*, (1), 393-403.

# Matematik Öğretmeni Adaylarının Öğrenme, Çalışma Yaklaşımlarının Kendini Güçlendirme ve Sebat Etmeye Göre Farklılaşmalarının İncelenmesi

Emine Nur Ünveren Bilgiç
Düzce Üniversitesi

Şahin Danışman
Düzce Üniversitesi

**Problem Durumu**

İnsanların öğrenme sürecini nasıl algıladıkları 1970'lerden bu yana her disiplin için detaylı olarak araştırılmaktadır (Entwistle & Ramsden, 1983). Öğrenme yaklaşımı kavramı, öğrencinin akademik görevlerini nasıl yerine getirdiğini ifade eder ve sonuçta öğrenme çıktılarının doğasını etkiler (Biggs, 1993). Öğrenenler, öğrenme sürecindeki çabalarının sonucunda başarılı olacaklarına inandıkları noktada kendileri için en etkili yaklaşımları kullanırlar (Alexander & Schwanenflugel, 1994). Öğrenmeye yönelik derin bir yaklaşım benimsemeleri, öğrenme süreçlerine ilişkin farkındalıklarını artıracaktır (Evans, et. al., 2003). Bu noktadan hareketle, derin öğrenme yaklaşımını kullanmak, üstbilişsel çıktılara eşlik eden stratejileri kullanmayı gerektirir (Son, 2004). Etkili üstbilişe sahip öğrenciler öz değerlendirme yapar, öğrenmelerini kaydeder ve izler, hedef belirler ve ilerlemeyi planlar, zamanı yönetir, akranlarıyla birlikte öğrenmeye katılır, azim, sebat ve esneklik gösterir, zayıf noktalarının farkındadır, yöntemlerini belirler ve değerlendirir (Zimmerman, 2001).

Marton ve Saljo (1976) öğrenme yaklaşımlarını öğrencinin göreve başlarkenki niyeti ile görevi yerine getirmek için kullanılan sürecin birleşimi sonucunda elde edilen anlama düzeyindeki niteliksel farklılıkları yansıtan iki farklı kategoride tanımlamıştır (Entwistle, 1997). Bu sınıflandırmaya göre derinlemesine yaklaşım, öğrenilecek içerikle güçlü bir etkileşim kurarak, yeni fikirleri öncekilerle ve günlük yaşamla ilişkilendirmeye odaklanarak, içeriğin mantığını ve ilgili argümanlarını anlama niyetiyle inceleyerek ortaya konan derinlemesine yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Marton ve Saljo, 1976). Diğer yaklaşım ise temel ilkeler ve örnekler arasındaki ilişkinin tam olarak ayırt edilemediği, içeriğin unsurları arasında bütünleşmenin olmadığı ve sadece görev gerekliliklerini tamamlama niyetinin olduğu, içerik değerlendirme sürecine yönelik ezbere dayalı yüzeysel yaklaşımdır (Marton ve Saljo, 1976). Ramsden (1979) ise daha sonra bu yaklaşımlara ek olarak üçüncü bir yaklaşımı, öğrencilerin mümkün olan en yüksek notu almakla ilgilendikleri, gerektiğinde hem derin hem de yüzeysel yaklaşımları kullandıkları, rekabetçi ve profesyonel bir motivasyona sahip oldukları stratejik yaklaşım olarak tanımlamıştır.

Derin yaklaşımı kullanan bir öğrenci genellikle öğrenilecek bir konuyu anlamlı bulacaktır. Ayrıca, böyle bir öğrenci öğrenmenin olumlu bir meydan okuma olduğunu hissedecek ve genellikle bundan heyecan duyacak ve tatmin olacaktır. Öte yandan, yüzeysel yaklaşımı kullanan bir öğrenci genellikle bu olumlu duygulardan yoksun olacaktır (Howie & Bagnall, 2013). Baeten ve diğerleri (2010) derin yaklaşımın iyi bir öğrenme çıktısıyla ilişkili olduğunu ve öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımını daha fazla kullanmaya yönlendirilebileceğini belirtmiştir. Bu noktadan hareketle Lastusaari ve diğerleri (2019) derin öğrenme yaklaşımının bireyi düşünmeye zorlayarak teşvik edilebileceğini belirtmiştir. Bunlar göz önünde bulundurulduğunda matematik öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarının kendini pekiştirme ve sebat açısından incelenmesi önemli görünmektedir. Günümüzde matematik eğitimcilerinin, öğretmen adaylarını okullarda karşılaşılan karmaşık problemlerin çözümüne yeterince hazırlayabilmeleri için derin öğrenme ve matematiğin günlük hayata uygulanması yoluyla öğrenmenin kalitesini artırmaları gerektiği belirtilmektedir (OECD, 2018; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018; NCTM, 2000). Bu açıdan bakıldığında, içerikle güçlü bir etkileşimin ve yeni edinilen fikirlerin önceki fikirlerle ve günlük yaşamla ilişkilendirilmesinin matematik disiplini için önemli hedefler olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda bu çalışma, matematik öğretmen adaylarının öğrenme ve çalışma yaklaşımları açısından profillerini, kendini pekiştirme ve sebat temelinde kümeleme-analiz yoluyla ortaya koymayı amaçlamaktadır.

**Yöntem**

Araştırmacıların katılımcıların dağılımını (Stangor & Wallings, 2014) kendini güçlendirme ve sebat değişkenlerine göre incelemesine ve tanımlamasına yardımcı olduğu için araştırmada betimsel araştırma deseni benimsenmiştir. Bu araştırma, farklı sınıf seviyelerinde öğrenim gören 487 matematik öğretmeni adayının katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan cinsiyet, sınıf düzeyi ve başarı değişkenleri için demografik bilgiler elde edilmiştir. Veriler Öğrenme ve Çalışma Yaklaşımları Envanteri (Hounsell vd., 2002), Kendini Güçlendirme (Mezo, 2009) ve Sebat (Jansen vd., 2017) alt ölçekleri yardımı ile toplanmıştır. Öğrenme ve Çalışma Yaklaşımları Envanteri Topkaya vd. (2011), Kendini Güçlendirme alt boyutu Ercoşkun (2016) ve Sebat alt boyutu da Yavuzalp ve Özdemir (2020) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Öğrencilerin kendi kendini güçlendirme ve sebat ölçütlerinden aldıkları puanlara göre profillerini çıkarmak için kümeleme analizi, kullanılmıştır. Küme analizi için kareli Öklid mesafesi tekniğine sahip Ward yöntemi seçilmiştir. Anlamlı küme sayısına, kümeleme mesafelerindeki büyük değişiklikler ve ortaya çıkan kümelerin özellikleri göz önünde bulundurularak ve dendrogram dikkate alınarak karar verilmiştir. Küme çözümlerinin geçerliliğini sağlamak için diskriminant fonksiyon analizi yapılmıştır. Küme çözümlerinin geçerliliğini sağlamak için diskriminant fonksiyon analizi yapılmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerleri, yüzeysel yaklaşım (S=-0.34, K=-0.40), stratejik yaklaşım (S=0.50, K=-0.14) ve derin yaklaşım (S=1.19, K=1.22) ortalama puanlarının normalliğini

doğrulamıştır. Öğrenme ve çalışma yaklaşımları için ANOVA, MANOVA, bağımlı ve bağımsız örneklem t-testleri yapılmıştır. Tüm analizler SPSS 21 ile gerçekleştirilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının yüzeysel öğrenme yaklaşımları cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. Buna ek olarak, stratejik öğrenme yaklaşımı ve derin öğrenme yaklaşımı puanları erkekler lehine anlamlı şekilde farklılaşmıştır. Araştırmanın bulgularına dayanarak, öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarında sınıf düzeyine göre bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Başka bir deyişle, öğretmen adayları sınıf düzeylerine göre benzer yaklaşımları kullanmaktadır. Araştırmanın bir diğer sonucu olarak, kendini güçlendirme ve sebat etme alt ölçeklerine dayalı kümeleme analizine göre öğretmen adaylarının dört farklı gruba ayrılabileceği görülmüştür. Bu kümeler düşük motivasyon (her iki ortalama da düşük), yüksek motivasyon (her iki ortalama da yüksek), yüksek kendini pekiştirme (düşük sebat) ve yüksek sebat (düşük kendini pekiştirme) olarak adlandırılmıştır. Yüzey öğrenme yaklaşımı tüm kümelerde en yüksek ortalamaya sahipken, derin öğrenme yaklaşımı tüm kümelerde en düşük ortalamaya sahiptir. Kendi kendini pekiştirme ve kalıcılığın düşük olduğu ilk kümede, yüzeysel ve stratejik öğrenme yaklaşımı ile derin öğrenme yaklaşımı arasında bir farklılaşma vardır. Ayrıca bu kümede yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile stratejik öğrenme yaklaşımı arasında bir farklılaşma bulunmamaktadır. Araştırma sonuçları, stratejik öğrenme yaklaşımı ile yüzeysel öğrenme yaklaşımı tercihleri arasında diğer üç kümede de yüzeysel öğrenme yaklaşımı lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Ayrıca bu kümelerde yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile derin öğrenme yaklaşımı arasında da yüzeysel öğrenme yaklaşımı lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Son olarak, bu kümelerde stratejik öğrenme yaklaşımı ile derin öğrenme yaklaşımı arasında stratejik öğrenme yaklaşımı lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Kümeler arası karşılaştırmalarda, öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarının ısrarcılık ve kendi kendini pekiştirmeye göre anlamlı şekilde farklılaştığı ortaya çıkmıştır.

**Anahtar Kelimeler**: Kendini güçlendirme, sebat, matematik öğretmenleri, öğretmen eğitimi

**Kaynakça**

Alexander, J. A., & Schwanenflugel, P. J. (1994). Strategy regulation: The role of intelligence, metacognitive attributions, and knowledge base. Developmental Psychology, 30, 709-723. https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.5.709

Baeten, M., Kyndt, E., Struyven, K., & Dochy, F. (2010). Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or 430 discouraging their effectiveness. Educational Research Review, 5(3), 243-260. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.06.001

Biggs, J. (2012). What the student does: Teaching for enhanced learning. Higher education research & development, 31(1), 39-55. https://doi.org/10.1080/0729436990180105

Entwistle, N. (1997). Reconstituting approaches to learning: A response to Webb. Higher Education, 33(2), 213-218.

Hounsell, D., Entwistle, N., & Anderson, ,C.(2002). Experiences of Teaching and Learning Questionnaire (ETLQ). Economic and Social Research Council Teaching and Learning

Jansen, R. S., Van Leeuwen, A., Janssen, J., Kester, L., & Kalz, M. (2017). Validation of the self-regulated online learning questionnaire. Journal of Computing in Higher 485 Education, 29(1), 6–27.

Lastusaari, M., Laakkonen, E., & Murtonen, M. (2019). Persistence in studies in relation to 489 learning approaches and first-year grades: A study of university chemistry students in Finland. Chemistry Education Research and Practice, 20(3), 452-467. https://doi.org/10.1039/C8RP00244D

Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I—Outcome and process. British Journal of Educational Psychology, 46(1), 4-11. https://doi.org/10.1111/j.2044- 8279.1976.tb02980.x

Mezo, P. G. (2009). The self-control and self-management scale (SCMS): Development of an adaptive self-regulatory coping skills instrument. Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 31(2), 83–93.

Mezo, P. G. (2009). The self-control and self-management scale (SCMS): Development of an adaptive self-regulatory coping skills instrument. Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 31(2), 83–93.

Ministry of National Education (MoNE). Mathematics Curriculum. Retrieved October 8, 2022, from http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=329

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2000). Principles and standards of school mathematics. Author. Retrieved October 12, 2022, from https://www.nctm.org/standards/

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2018). Developing schools as learning organisations in Wales. Author. Retrieved October 12, 2022, from https://www.oecd.org/education/developing-schools-as-learning-organisations-inwales-9789264307193-en.htm

Son, S. K. (2004). Spacing one's study: evidence for a metacognitive control strategy. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 30, 601-604. https://doi.org/10.1037/0278-7393.30.3.601

Stangor. C., & Wallings, J. (2014). Introduction to psychology. BCcampus.

Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives (2nd ed., pp. 1–37). Mahwah, NJ: Erlbaum.

# Teknoloji Destekli 5E Modeli ile Öğretim Yapan Bir Matematik Öğretmeninin Deneyimleri

Zühal Gün Şahin
Kilis 7 Aralık Üniversitesi

**Problem Durumu**

Teknolojinin gelişmesi eğitim alanında da değişiklikleri beraberinde getirmiştir. Özellikle dünyayı etkisi altına alan Covid -19 salgınından sonra teknolojiye karşı yatkınlığı olmayan ya da önyargısı olan öğretmenler dahi teknoloji ile ders yapmak zorunda kalmışlardır. Bu durum eğitimcileri teknoloji odaklı öğretim yöntemlerine yönlendirmiştir. Tüm derslerde olduğu gibi matematik eğitiminde de teknoloji odaklı yaklaşımların önemi artmıştır. Matematikte soyut kavramların öğretilmesinde teknoloji kullanımının kolaylık sağlamasıyla birlikte öğrencilerin dikkatini çektiği ve derse olan ilgilerini arttırdığı bilinmektedir (Fırat, 2011). Çepni (2009), bilgisayar destekli yönergelerin öğrencilerin hızlı öğrenmelerini sağladığını ve ders içeriklerini okul dışında da tekrar etmelerine olanak sağladığını belirtmiştir. Teknolojinin günümüz için kaçınılmaz bir etkisi olmasından öğretim yöntem, model ya da tekniklerine dikkatli bir şekilde entegre edilebilir. 5E öğrenme modeli teknolojinin entegre edilebileceği modellerden biridir.

5E öğrenme modeli, yapılandırmacı ve doğrudan eğitim sistemlerinin birleşimiyle her iki sistemin de en olumlu yönlerini kendine katan dengeli bir yaklaşımdır (Hebert ve Overbaugh, 2011). Bu öğrenme modelinde öğrencinin öğrenme sürecinin merkezinde olduğu 5 aşama mevcuttur. Bu aşamalar; dikkat çekme, keşfetme, açıklama, derinleştirme ve değerlendirmedir. Dikkat çekme aşamasında, öğrencinin ön bilgilerinin ortaya çıkarıldığı yeni konudaki öğrenme isteğini güdüleyecek kısa etkinlikleri kapsamaktadır (Bybee ve diğerleri, 2006). Keşfetme basamağında, öğrencilerden yeni düşünceler üretmesi, yeni fikirler keşfetmesi beklenir. Öğrenme her zaman nesneler, olaylar ve durumlar üzerinden gerçekleşir (Trowbridge ve diğerleri, 2000). Açıklama basamağında diğer basamaklara göre öğretmen biraz daha aktif haldedir. Öğrenciler bilgilerini arkadaşlarına açıklar, kendi açıklamalarını yapar sonrasında konuyla ilgili bilimsel açıklamalar verilir (Akpınar ve Ergin, 2004). Derinleştirme basamağında, öğrenciler formel bilgilerini karşılaştıkları yeni duruma uygulamaya cesaretlendirilir (Campbell, 2006). Değerlendirme basamağında, öğrencilerin bilgiyi nasıl yapılandırdıkları, diğer durumlara genelleme durumları ortaya çıkarılır (Wilder ve Shuttleworth, 2005, s. 39).

Bu aşamalar sırayla uygulandığı takdirde öğrenme üzerinde olumlu ve büyük etkisi olduğu yapılan araştırmalarda ortaya çıkmıştır. Çalışmada teknolojiyi 5E modeline entegre ederek matematik öğretimi yapan matematik öğretmeninin deneyimlerine odaklanılmıştır. Böylece matematik öğretmenlerinin dijital kaynakları kullanımı ve tasarımına ilişkin bir anlayış sunulmuştur. Bu bağlamda çalışmanın amacı, teknoloji destekli 5E modelini kullanarak öğretim yapan matematik öğretmeninin deneyimlerini ve görüşlerini aktarmaktır. Çalışmanın araştırma sorusu;

"Teknoloji destekli 5E modelini kullanarak matematik öğretimi yapan öğretmenin deneyimleri ve görüşleri nelerdir?" şeklinde belirlenmiştir.

**Yöntem**

Çalışmada süreci derinlemesine ortaya çıkarmak amacı ile anlatı analizi yöntemi kullanılmıştır. Anlatı araştırması, bir ya da daha fazla deneyimin ya da bireysel deneyimlerin sunulmasına ve araştırılmasına olanak sağlayan çalışma türüdür (Cohen vd., 2018). Anlatı araştırmasında belirtilen amaçlara ulaşmak için araştırmalarda sıklıkla kullanılan görüşme ve günlükler incelenmiştir. Bu araştırmada anlatı analizinin konusu, teknoloji destekli 5E modelini kullanarak matematik öğretimi yapan öğretmenin deneyimlerinin değerlendirilmesidir. Bu bağlamda, derinlemesine bilgi sağlamak ve mevcut çalışmadaki durumu açıklamak için araştırmacı günlükleri ve görüşme kayıtları, kavram ve görüşlere dayalı olarak belge formlarında analiz edilmiştir. Günlükler, uygulamayı yapan öğretmen tarafından 7 gün boyunca tutulmuştur. Ayrıca aynı öğretmen ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme kayıtları da bilgi ve belge olarak araştırmaya dahil edilmiş ve ayrıntılı olarak incelenmiştir. Çalışmanın verileri içerik analizi ile analiz edilmiştir. Uygulama 7 gün sürmüş ve 70 öğrenciye bu yöntem ile matematik öğretimi yapılmıştır. Etkinlikler cebir konusuna yönelik 5E öğretim modeline uygun bir şekilde tasarlanmıştır. Hazırlanan etkinlikler Web 2.0 araçları başta olmak üzere dinamik yazılımlardan da destek alınarak hazırlanmıştır. Etkinlikler öğretmen tarafından hazırlanmıştır hazırlanan her etkinlik uzman görüşü alınarak son haline getirilmiştir. Öğretmenin hazırlamış olduğu keşfetme basamağına ait bir etkinlik Şekil 1'deki gibidir.

**Şekil 1.** Keşfetme basamağına ait GeoGebra etkinliği

Yukarıdaki etkinlikte kaç kutu olursa olsun toplam top sayısının her defasında 2 eksik olduğu ifade edilmiş ve sürgü hareket ettirildikçe kutu sayısının değişimi sağlanmıştır. Öğrencinin 1 kutuda kaç top olduğunu, 2 kutuda kaç top olduğunu,… saymasını ve bu durumu genelleştirebilecek cebirsel bir ifade yazmaları istenmiştir.

Öğretmenin Canva ile look look oyunundan esinlenerek hazırladığı değerlendirme basamağına ait bir etkinlik uygulamasının görüntüsü Şekil 2'de verilmiştir.

**Şekil 2.** Uygulanan etkinliğine ait görüntü

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Böyle bir öğretim deneyimi yaşadığı için kendini şanslı bulan öğretmen teknolojiye hakimiyetinin ve ilgisinin arttığını ifade etmiştir. İlk günlerde kendisin de etkili olabileceğinden şüphe ettiği bu yöntemin öğrencilerde gün geçtikçe ilgi, istek ve heyecan uyandırdığını ifade etmiştir. Öğrencilerin özellikle değerlendirme basamağında çok aktif olduklarını ifade eden öğretmen bunun Plickers uygulamasından kaynaklandığı ifade etmiştir. İsimlerinin akıllı tahtada çıkmalarına şaşırdıklarını derste sürekli bu uygulamayı kullanmak istediklerini ifade etmiştir.

Öğretmen ilk etapta matematik öğretiminde teknoloji odaklı dijital araçları hazırlamada zorlandığını daha sonra uyum sağladığını ifade etmiştir. Öğrencilerin konuya yönelik ilgilerinin arttığını bunu da ders aralarında kendine soru soran öğrenci sayısında ciddi bir artış olmasına bağlamıştır. Daha önce teknolojiye yönelik etkinlikleri dersin belli noktalarında kullandığını ifade eden öğretmen, konunun başından sonuna kadar teknolojiden faydalanarak 5E Modeli ile ders anlatmanın kendisi için çok farklı ve etkili bir deneyim olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin en çok keşfetme basamağında zorlandıklarını ifade eden öğretmen bu basamağın çok önemli olduğunu buna yönelik hazırladığı etkinlikte kendisin de zorlandığını ifade etmiştir.

Bazı bölümlere yönelik etkinlik hazırlamada zorlanan öğretmenin çalışma ile teknolojiye yönelik ilgisinin arttığı gözlemlenmiştir. Matematik öğretmenlerin sınıflarında teknolojiden destek alarak 5E öğretim modeli ile matematiği

keşfettirme süreçlerine hakim olabilmeleri için cesaretlendirilmeli ve bu anlamda öğretmenlere her yıl teknoloji kullanımına yönelik eğitimlerin verilmesi önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: 5E modeli, matematik öğretmeni, teknoloji, deneyim

**Kaynakça**

Akpınar, E., & Ergin, Ö. (2004). Fen öğretiminde fizik kimya ve biyolojinin entegrasyonuna yönelik örnek bir uygulama. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 19*(19), 1-16.

Bybee, R. W., Taylor, J. A., Gardner, A., Van Scotter, P., Powell, J. C., Westbrook, A., & Landes, N. (2006). The BSCS 5E instructional model: Origins, effectiveness and applications. Colorado: Office of Science Education National Institutes of Health.

Campbell, M. A. (2006). *The effects of the 5E learning cycle model on students' understanding of force and motion concepts*. University of Central Florida.

Cepni, S. (2009). Effects of computer supported instructional material (CSIM) in removing students misconceptions about concepts. *Energy Education Science and Technology Part B-Social and Educational Studies, 1*.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). Research methods in education. (8th ed). Routledge. https://www.routledge.com/Research-Methods-in-Education/Cohen-Manion

Fırat, S. (2011). Bilgisayar Destekli Eğitsel Oyunlarla Gerçekleştirilen Matematik Öğretiminin Kavramsal Öğrenmeye Etkisi *Yayınlanmamış Doktora Tezi.* Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman.

Hebert, C., & Overbaugh, R. C. (2011). The BSCS 5E instructional model. http://idt763mayermultimedia.pbworks.com/w/file/fetch/48468290/The%20BSCS%205E%20 Instructional%20Model.docx

Trowbridge, L., Bybee, R. ve Powell., J. 2000. Teaching Secondary School Science: Strategies for Developing Scientific Literacy, Columbus, OH: Merrill

Wilder, M., & Shuttleworth, P. (2005). Cell inquiry: A 5E learning cycle lesson. *Science Activities*, *41*(4), 37-43.

# Özel Yetenekli Öğrencilerin Yer Aldığı Matematik Sınıfında Değerlerin Hizalanması

Fatma Nur Aktaş
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

**Problem Durumu**

Özel yetenekli öğrenciler sahip oldukları bireysel niteliklerinden ve akranlarından farklı bakış açılarından dolayı farklılaştırılmış eğitim uygulamalarına ihtiyaç duymaktadır. Özel yetenekli öğrencilerin eğitim uygulamalarına yansıyan söz konusu nitelikleri arasında analitik düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerinin gelişmiş olması sıralanabilir. Dolayısıyla, özel yetenekli bir öğrencinin olduğu sınıftaki öğretim uygulamalarında gerçek yaşam bağlamında, sosyo-bilimsel konular hakkında eleştirel düşünmeye dayalı tartışmalara ve yaklaşımlara yer verilmesi gerekmektedir (Maass vd., 2019). Ancak, özel yetenekli öğrenciler için sınıf uygulamalarının nitelikleri ve bu süreçte öğrencilerin düşünme süreçlerine yansıyan duyuşsal faktörler araştırılması gereken bir alandır (Leikin, 2021). Zira, kültürel farklara bakılmaksızın öğrenenlerin etkinlik seçimleri eğlence, güçlük, kolaylık ve gerçek yaşam senaryoları gibi değerlerine göre değişmektedir (Barkatsas & Seah, 2015). Değerler öğrenenin matematikle ilgilenmeye dair düşüncelerine yansımasının yanı sıra matematik öğrenme süreçlerinin nasıl şekillendiği hakkında bilgi vermektedir (FitzSimons & Seah, 2001). Ancak, sınıf kültürü düşünüldüğünde bireysel olarak özel yetenekli öğrencinin yanı sıra akranlarının ve matematik öğretmeninin de matematik eğitimi değerlerine sahip olduğu açıktır. Bu nedenle, sınıf uygulamalarında öğrencilerin ve matematik öğretmeninin seçimlerinin altındaki değerlerin uyum içerisinde uygulamaya yansıması değerlerin hizalanması ile mümkündür (Kalogeropoulos vd., 2021). Değerlerin hizalanması, sınıf uygulamasında öğretmenin kendi değerleriyle tasarladığı ders planın taşıdığı değerlerden öğrencilerin matematik öğrenmeye dair sahip olduğu değerlere kadar ortaya çıkan değerlerin uyum içerisinde var olması için önceliklerine göre sıralanmasıdır (Kalogeropoulos & Bishop, 2017). Bu sıralamada, sınıf uygulamasını şekillendiren matematik öğretmeninin bireysel değerlerine ve öğrencilerinin her birinin değerlerine odaklanması beklendiğinden (Kalogeropoulos vd., 2021), sıklıkla öğretmenlerin değerlerin hizalanması stratejileri incelenmiştir (bkz. Kalogeropoulos & Bishop, 2017; Kalogeropoulos vd., 2021). Dolayısıyla, alan yazında yer alan öğretmen perspektifinin yanı sıra öğrencilerin değerleri hizalama stratejileri de merak konusudur. Bu araştırmada özel yetenekli öğrencilerin yer aldığı Bilim ve Sanat Merkezi'nde bir matematik sınıfındaki değerlerin hizalanma süreçlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Spesifik olarak özel yetenekli öğrencilerin seçilmesinde, onların düşüncelerini analiz etme ve analitik düşünme becerilerinin gelişmiş olması da göz önüne alınmıştır. Ayrıca, araştırma sonuçlarına göre özel yetenekli öğrencilerle matematik uygulamalarında strateji seçimleri, öğrenci düşünmelerini yanıtlama ve düşünmeye teşvik etme süreçleri hakkında değerler odaklı bir çerçeve sunulacaktır.

**Yöntem**

Durum çalışması deseninde tasarlanan araştırmanın katılımcıları ölçüt örnekleme metoduyla belirlenmiştir. Nitekim, durum çalışması sonuçtan ziyade sürece ve özel değişkenlerden çok duruma veya şartlara ve keşfetmeye odaklanmaktadır (Merriam, 1998). Katılımcılar ise öğrenci bağlamında özel yetenekli tanısı almış olma ve öğretmen bağlamında ise özel yetenekli öğrencilerinin matematik öğretmeni olma kriterini taşıması gerekmektedir. Araştırmanın katılımcıları bir Bilim ve Sanat Merkezi'nde matematik derslerine devam eden beş özel yetenekli 7.sınıf öğrencileri ve bu öğrencilerin merkezdeki matematik öğretmenidir. Katılımcıların yer aldığı matematik sınıfındaki dört ders sürecinin video kayıtları ve kısa görüşmeler araştırmanın veri toplama araçlarıdır. Video kayıtlarının transkriptleri ve görüşmeler ise içerik analizi metoduyla analiz edilmiştir. Analizlerde katılımcıların söylemleri yoluyla değer uyumları ve çatışmaları belirlenerek değerlerin hizalanmasında katılımcıların seçimleri incelenmiştir. Bu seçimlerde, katılımcıların birbirlerinin değerlerini dikkat alma ve kendi değerlerine odaklanma süreçleri esas alınmıştır. Nitekim, bireylerin tercihlerin ve kararların altında benimsedikleri değerler yer almaktadır (Aktaş vd., 2019). Elbette katılımcılar matematik eğitiminde değerler hakkında bilgi sahibi değildir. Ancak, analizler sonucunda katılımcılarda söylemleri, dönütleri ve odak noktaları hakkında katılımcı teyidi alınmıştır. Buna göre, katılımcıların tercihlerinin altındaki dikkate aldıkları değerlerin tespiti ve kritik anlardaki odak noktalarının belirlenmesi mümkün olmuştur. Katılımcı teyitleri video kayıtlarının bireysel olarak kritik noktalar bağlamında izlenildiği görüşmeler yoluyla sağlanmıştır. Böylece, araştırmanın geçerliliğinin ve güvenirliğinin de artırılması mümkün olmuştur.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Sonuçlar, öğretmen ve öğrenci perspektifinden farklılıklar göstermektedir. Matematik öğretmeninin değerleri hizalama strateji tercihi öğrencilerin ifade özgürlüğünü sağlayan, eleştirel ve kritik düşünme süreçlerine teşvik eden, iddialarını sorgulayan ve tartışan stratejilerden olmuştur. Ancak, öğrencilerin değerler hizalama strateji tercihlerinde bireysel veya öğretmen değerlerine odaklanarak akranlarının değerlerini göz ardı ettikleri belirlenmiştir. Bu sonuç, öğrencilerin akranlarının fikirlerine odaklanmadığını işaret etse de bu stratejinin uygulamada öğrencilerin fikirlerini sorgulama, karşıt fikirlerin çatışması ve tartışılması gibi düşünme süreçlerini artıran yansımaları tespit edilmiştir. Dolayısıyla, özel yetenekli öğrencilerin fikirlerini uygulama ve açıklama gereksinimi benzer niteliklere sahip akranları arasında fikirlerin karşılaştırılması, yeni iddiaların ortaya

atılması ve tartışma uygulamalarının artmasına yol açmaktadır. Böylece, özel yetenekli öğrencilerin yer aldığı sınıflarda değerlerin çatışması süreçlerinin sıklıkla ortaya çıktığı ve değerlerin hizalanması için matematik öğretmeninin strateji seçiminin önemli olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, matematik öğretmenin öğrenci cevaplarına ve sorularına dönütte bulunmama stratejisi normal gelişim gösteren öğrencilerin yer aldığı sınıflarda kavram yanılgılarına ve öğrenmede güçlüklere yol açabilirken özel yetenekli öğrenciler için farklı sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Matematik öğretmeni tarafından tasdik edilmeyen veya sonuçsuz bırakılan fikirleri için özel yetenekli öğrencilerin çözüm arayışında olduğu belirlenmiştir. Bu sonucun temelinde öğrencilerin bireysel değerlerini öğretmen değerlerinin önünde tutması yatmaktadır. Bu sonuçlara göre özel yetenekli öğrencilere matematik öğretimi uygulamalarına ilişkin matematik öğretmenlerine ve araştırmacılara değerlerin hizalanmasına ve stratejilerine dair öneriler sunulacaktır.

**Anahtar Kelimeler**: Özel yetenekli öğrenci, matematik sınıfı, matematiksel değerler, değerlerin hizalanması.

**Kaynakça**

Aktaş, F.N., Yakıcı-Topbaş, E.S., & Dede, Y. (2018). *Examination of decision-making skill in the context of critical situations*. SHS Web of Conferences 48, 01019. https://doi.org/10.1051/shsconf/20184801019

Barkatsas, A. T., & Seah, W. T. (2015). Learners' preferred mathematical task types: The values perspective. In *Diversity in mathematics education* (pp. 63-79). Springer, Cham.

FitzSimons, G., Seah, W. (2001). Beyond numeracy: Values in the mathematics classroom. 24th Annual MERGA Conference, Sydney. (ERIC Document Reproduction Service)

Kalogeropoulos, P., & Bishop, A. J. (2017). What is the role of value alignment in engaging mathematics learners? In A. Chronaki (Ed.), *Mathematics education and life at times of crisis: Proceedings of the 9th International Mathematics Education and Society Conference* (Vol. 2, pp. 603–610). University of Thessaly Press.

Kalogeropoulos, P., Russo, J. A., & Clarkson, P. (2021). Exploring educator values alignment strategies in an intervention context: The emergence of the Beacon strategy. *ECNU Review of Education, 4*(2), 327-348. https://doi.org/10.1177/2096531120923127

Leikin, R. (2021). When practice needs more research: the nature and nurture of mathematical giftedness. *ZDM–Mathematics Education*, 1-11.

Maass, K., Geiger, V., Ariza, M. R., & Goos, M. (2019). The role of mathematics in interdisciplinary STEM education. *ZDM*, *51*(6), 869-884.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. California: Jossey-Bass.

# Ortaokul Matematik Ders Kitaplarının Oyun ve Oyunlaştırma Açısından İncelenmesi

Hatice Balcı Şeker
MEB

Selva Büşra Turan
Necmettin Erbakan Ün.

Ahmet Erdoğan
Necmettin Erbakan Ün.

**Problem Durumu**

Oyunlar, zaman içerisinde değişim göstermiş olsa da hayatın her döneminde her yaştaki birey için farklı amaçlar için kullanılan yapılar olmaya devam etmektedir (Uğurel ve Moralı, 2008). İnsanlar tarafından oynanan ilk oyunlar taşlar ve sopalarla iken günümüzde teknolojinin gelişimiyle beraber oyunlar da değişim göstermiş ve insanların fiziksel aktiviteleri sanal ortama aktarılıp belli bir serüveni gerçekleştirmelerini sağlayacak şekilde oyunlar geliştirilmeye başlanmıştır (Berber, 2018). Oyunlar, zaman içerisinde değişim göstermiş olsa da hayatın her döneminde her yaştaki birey için farklı amaçlar için kullanılmaktadır (Uğurel ve Moralı, 2008). İnsanlar zaman ayırdıkları oyunlar ile iyi, eğlenceli vakit geçirdikleri için bir yapıyı oyun haline dönüştürme fikri zamanla gelişmiştir. Bu anlamda karşımıza oyunlaştırma kavramı çıkmaktadır (Yıldırım ve Demir, 2014). Oyunlaştırma, oyun tasarımı elementlerinin oyun dışı bağlamlarda kullanılması olarak ifade edilmektedir (Deterding vd., 2011). Oyun, her yaştaki birey için bir eğlence aracı olmasının yanı sıra aynı zamanda bir eğitim aracıdır (Gedik ve Tekin, 2015). Yaşam içerisinde önemli bir yeri bulunan matematiğe karşı önyargının olması, matematiğin zor ve korkulan bir ders olarak görülmesi yalnızca ülkemize özgü bir durum değildir. Bu olumsuz duyguların önüne geçebilmek adına eğitimciler tarafından matematiği sevdirmenin, daha eğlenceli ve cazip hale getirmenin yolları araştırılmaktadır (Umay, 1996). Matematik ve oyun kavramları düşünülenin aksine birbiriyle yakın ilişkili olan iki kavramdır. Yani, matematiğin içerisinde oyunu, oyunun içerisinde matematiği görmek mümkündür (Uğurel ve Moralı, 2008). Matematik eğitimcileri, oyunların matematik öğrenimi ve öğretiminde kullanılmasının faydalarını, olumlu etkilerini fark etmiş olsalar da matematik ders kitaplarında oyunların yer almasına ilişkin yeterli sayıda çalışmanın olmadığı ifade edilmektedir (Fan vd., 2023). Bu anlamda alan yazına katkı sağlamak ve ortaokul matematik ders kitapları içerisinde yer alan oyun ve oyunlaştırmaların incelenmesi sonucunda eksik kısımların tespit edilerek çağın gerektirdiği şekilde oyunların geliştirilmesine ışık tutması, oyun ve oyunlaştırma kavramının işlevsel bir şekilde kullanımına katkı sağlanması amacıyla bu çalışma yürütülmüştür. Bu araştırmanın amacı, ortaokul matematik ders kitaplarının oyun ve oyunlaştırma açısından incelenmesidir.

**Yöntem**

Ortaokul matematik ders kitaplarının oyun ve oyunlaştırma açısından incelendiği bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi benimsenmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini ifade eder (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Wach ve Ward (2013) ise doküman incelemesini, yazılı dokümanların içeriğinin titizlikle ve sistematik olarak analiz edilmesi olarak ifade etmektedirler. Araştırmanın amacı doğrultusunda öncelikle çalışmanın yapıldığı 2022-2023 eğitim-öğretim yılında EBA üzerinde yer alan tüm ortaokul matematik ders kitapları belirlenmiştir. EBA üzerinde yer alan ortaokul matematik ders kitaplarına bakıldığında her sınıf seviyesinde (ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf) bir MEB yayınlarının bir de özel yayınevinin kitabı olduğu tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında incelenecek kitap seçiminde öncelikle kitap içerisinde oyun ve oyunlaştırmaya yer verilip verilmediğine bakılmıştır. Bu kritere uyan kitaplar içerisinden MEB yayınları tercih edilmiştir. İnceleme sonucunda EBA üzerinde yer alan ve MEB yayınlarına ait olan 5. 6. 7. ve 8. Sınıf matematik ders kitapları çalışmanın veri kaynağını oluşturmuştur. Araştırma kapsamında incelenen kitapların analizinde betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Bu yaklaşıma göre, elde edilen veriler belirlenmiş olan temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırma kapsamında ortaokul matematik ders kitapları araştırmanın alt problemleri çerçevesinde analiz edilmiştir ve analiz sonucunda elde edilen veriler şekiller yardımıyla sunulmuştur.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Arastırmanın amacı doğrultusunda ortaokul matematik ders kitapları içerisinde yer alan oyun ve oyunlaştırmalar; "Sınıf Düzeyi" "Öğrenme Alanı", "Oyun Türü", "Kullanım Yeri", "Kullanım Şekli" ve "Oyunlaştırma Elementleri" başlıkları altında incelenmiştir. Oyunlar "Sınıf Düzeyi" açısından incelendiğinde, genel olarak oyun ve oyunlaştırmanın kitaplarda fazla yer bulmadığı görülmüştür. Matematik ders kitaplarında yer alan oyun ve oyunlaştırmanın sınıf düzeyi açısından dağılımına bakıldığında, 5. sınıftan sonra giderek azalmanın olduğu gorulmustur. Oyunlar "Öğrenme Alanı" bakımından incelendiğinde, her sınıf düzeyinde oyun ve oyunlaştırmanın en fazla "Sayılar ve İşlemler" öğrenme alanında olduğu buna karşın "Veri İşleme" öğrenme alanı her ortaokul sınıf düzeyinde bulunmasına rağmen incelenen matematik ders kitaplarında bu öğrenme alanında hiç oyun ve oyunlaştırmaya yer verilmediği görülmüştür. Oyunlar "Oyun Türü" açısından incelendiğinde, eğitsel oyun ve zeka oyunu olmak üzere sadece iki oyun türü yer alırken bunlardan da eğitsel oyunlar baskın şekilde matematik ders kitaplarında yer aldığı görülmüştür. Oyunlar "Kullanım Yeri" açısından incelendiğinde, 5. Sınıf matematik ders kitabı içerisinde yer alan oyunların hemen hemen hepsi dersin "Geliştirme" kısmında yer aldığı tespit edilmiştir. Oyunlar "Kullanım Şekli" açısından incelendiğinde, oyun ve oyunlaştırmanın çoğunlukla "Etkinlik temelli" kullanıldığı görülmüştür. "Oyunlaştırma Elementleri"

açısından incelendiğinde, her sınıf seviyesinde, ortaokul matematik ders kitapları içerisinde tespit edilen oyunların hepsinde 'Kısıtlamalar/Sınırlılıklar', 'Hikayeleştirme' ve 'Zorluk' elementlerinin olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler**: Oyun, oyunlastırma, matematik ders kitapları

**Kaynakça**

Berber, A. (2018). Oyunlaştırma-oynayarak başarmak. Seçkin yayıncılık.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining gamification. Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments.

Fan, L., Li, L., Chen, Q. ve Li, N. How is educational gamification represented in school curriculum? an investigation of chinese secondary mathematics textbooks. *Sustainability 2023,* 15, 3830. https:// doi.org/10.3390/su15043830.

Gedik, M. ve Tekin, B. (2015). Ortaokul türkçe dersi öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan eğitsel oyunların niteliksel ve niceliksel olarak incelenmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4*, 122-132.

Uğurel, I. ve Moralı, S. (2008). Matematik ve oyun etkileşimi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 28*(3), 75-98.

Umay, A. (1996). Matematik eğitimi ve ölçülmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*, 145-149.

Wach, E., ve Ward, R. (2013). Learning about qualitative document analysis, 1-10.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin yayıncılık.

Yıldırım, İ. ve Demir, S. (2014). Oyunlaştırma ve eğitim. *International Journal of Human Sciences,11*(1), 655-670.doi:10.14687/ijhs.v11i1.2765.

# Ortaokul Öğrencilerinin Bakış Açısından Matematik Öğretmenlerinin Uyarlamalı Desteği

Zeynep Cakmak Gürel
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

**Problem Durumu**

Yapılandırmacı yaklaşıma uygun eğitim 2005 yılından itibaren ülkemizde uygulanmakta ve programda öğretmenlerin rolleri tanımlanmaktadır. Bu roller arasında öğretmenlerin öğrencilere bilgi vermek yerine rehberlik etme ve destek olma rolü esas alınmıştır. Ayrıca öğrencilerin anlama düzeylerine uygun bireyselleştirilmiş öğretimde eğitimde sık kullanılan kavramlardan biridir. Bu kapsamda uyarlamalı destek var olan eğitim sistemimizde de oldukça önemli noktadadır. Özellikle öğrencilerin matematiksel becerilerinin desteklenmesi için öğretimin öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlanması gerekir (Gallagher, Parsons & Margaret, 2022).

Uyarlamalı destek, bir öğretmenin desteğini öğrencilerin anlayışına göre uyarlaması şeklinde tanımlanmaktadır (Van de Pol, Volman, Oort & Beishuizen, 2014). Desteğin uyarlanması, öğretmenin öğrenciye göre öğrenme ortamını düzenlemesi anlamına gelmekte ve bu nedenle öğretmen düzenlemesi ve öğrenci anlayışı şeklinde iki durumsal faktörü içeren karmaşık bir yapıdır (Van de Pol vd., 2022). Bir görevi başlatırken bilişsel talebi azaltmadan öğrencileri nasıl destekleyeceklerini bilmek öğretmenler için oldukça zorlayıcı bir durumdur (González & Eli, 2015). Sadece düşük seviyelerde destek ile ilerleyebilecek öğrencilere öğretmen tarafından daha yüksek seviyelerde destek sağlanması ile yüksek seviyelerde desteğe ihtiyacı olan öğrencilere daha düşük seviyelerde destek sağlanması başarısız sonuçlara yol açabilir.

Yapılan çalışmalar bilişsel desteğin öğrencinin cinsiyetinden ve sınıf seviyesinden bağımsız olduğunu göstermektedir (Van de Pol vd., 2022). Duyuşsal desteğin cinsiyet ve sınıf düzeyi ile ilgili çalışmaları incelendiğinde ise; bazı bölgelerde kızların erkeklere kıyasla öğrenme ortamlarını daha olumlu algılamaya yatkın oldukları (Brok vd., 2006; Fusco, 2008) ortaya çıkarken, bazı bölgelerde erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla duyuşsal destek algısına sahip oldukları belirlenmiştir (Kim, Fisher & Fraser, 2000). Sakız (2017) bu durumu kültürel farklılıklar ile ilişkilendirmektedir. Bu çalışma bilişsel ve duyuşsal destek türünü birlikte incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada öğrenci algılarına göre matematik öğretmenlerinin öğrencilerini bilişsel ve duyuşsal açıdan nasıl destekledikleri ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu kapsamda şu alt problemlere yer verilmiştir:

1. Ortaokul öğrencilerinin cinsiyete ve sınıf düzeyine göre matematik öğretmenlerine yönelik bilişsel destek algıları farklılaşmakta mıdır?
2. Ortaokul öğrencilerinin cinsiyete ve sınıf düzeyine göre matematik öğretmenlerine yönelik duyuşsal destek algıları farklılaşmakta mıdır?
3. Öğrencilerin duyuşsal destek algıları bilişsel destek algılarını etkilemekte midir?

**Yöntem**

Bu araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda öncelikle bir ölçek uyarlama çalışması yürütülmüştür. Elde edilen veriler ile demografik değişkenler incelenmiş ve ardından bilişsel ve duyuşsal açıdan öğrencilerin destek algıları bir yapısal eşitlik modeli ile açıklanmıştır.

Araştırmanın evrenini, Doğu Anadolu Bölgesi'nin nüfus bakımından orta ölçekli bir ilinde yer alan, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı merkez ortaokullarda 2022–2023 eğitim-öğretim yılının birinci yarıyılında öğrenim görmekte olan beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma merkez ortaokullar arasından seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen okullardan 5, 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Toplam 5 okulda bulunan 425 öğrenci ve 14 öğretmen çalışmaya dahil edilmiştir. Öğrencilerin 217'si kız 203'ü erkektir. Bu öğrencilerin 91'i beşinci sınıf, 132'si altıncı sınıf, 121'i yedinci sınıf 77'si sekizinci sınıf öğrencisidir.

Bu çalışmada iki adet veri toplama aracı kullanılmıştır. Birincisi Van de Pol vd., (2022) tarafından geliştirilen öğretmenin uyarlamalı destek ölçeğidir. İkinci ise Sakız (2017) tarafından geliştirilen öğretmenin duyuşsal destek ölçeğidir. Birinci ölçek için ölçek uyarlama çalışması gerçekleştirilmiştir. Yapı geçerliği adına açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. İkinci ölçek öğrencilerin ana dilinde hazırlanmış olup sadece doğrulayıcı faktör analizleri gerçekleştirilmiştir. Alınan sonuçlara göre ölçeklerin ikisinin de geçerli ve güvenilir sonuçlar ürettiği tespit edilmiştir.

Verilerin analizinde bilişsel ve duyuşsal destek için öğrencilerin demografik bilgileri SPSS programında yer alan parametrik testler ile incelenmiştir. Son olarak duyuşsal desteğin bilişsel desteğe etkisi LİSREL programı kullanılarak yapısal eşitlik modeli ile açıklanmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin bilişsel destek algılarının cinsiyet değişkeninden bağımsız olduğu tespit edilmiştir. Benzer sonuç Van de Pol, vd. (2022) tarafından da belirlenmiştir. Sınıf seviyesi açısından bakıldığında uyarlanabilir bilişsel desteğin alt faktörlerinden birinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bağlamda üst sınıflarda bulunan öğrencilerin öğretmenin düşük başarıya sahip öğrencilere daha az uyarlanabilir destek verdiği algısına sahip oldukları görülmüştür. Algılanan duyuşsal destek için ise öğrencilerin hem cinsiyete hem de sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet açısından kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre duyuşsal desteği daha olumlu algıladıkları tespit edilmiştir. Üst sınıflara doğru çıktıkça algılanan duyuşsal desteğin azaldığı yönünde bulgular mevcuttur. Bu bağlamda daha küçük sınıflarda öğrenme ortamının daha olumlu algılandığı söylenebilir.

Yapısal model incelendiğinde ise duyuşsal destek bilişsel açıdan uyarlanabilir destek ile doğrudan ve anlamlı bir ilişki içindedir. Bunun bir sonucu olarak duyuşsal olarak destekleyici ortamlarda öğrenciler kendilerinin öğrenmeleri ile uyumlu bilişsel destek aldıklarını düşünüyorlar. Bu sonuçlardan hareketle duyuşsal desteğin bilişsel desteği olumlu yönde etkilediği ortaya konulmuştur. Etkinin ters yönde incelendiği bir çalışmada ise bilişsel açıdan öğrencilerle uyum sağlayan öğretmenlerin duyuşsal olarak daha sevimli ve arkadaş canlısı algılandıkları bulunmuştur (Fauth vd., 2014). Bu sonuçlar, öğrencilerin duyuşsal olarak desteklendiği öğrenme ortamlarının oluşturulmasının bilişsel açıdan da olumlu sonuçlara yol açabileceğini göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Bilişsel destek, duyuşsal destek, uyarlamalı destek

**Kaynakça**

Brok, P., D. Fisher, T. Rickards, and E. Bull. (2006). Californian science students' perceptions of their classroom learning environments. *Educational Research and Evaluation* 12: 325.10.1080/13803610500392053

Fauth, B., Decristan, J., Rieser, S., Klieme, E., & Büttner, G. (2014). Student ratings of teaching quality in primary school: Dimensions and prediction of student outcomes. *Learning and Instruction,* 29: 1-9. https://doi.org/10.1016/ j.learninstruc.2013.07.001

Fusco, D. R. (2008). School Vs. Afterschool: A Study of Equity in Supporting Children's Development. *Journal of Research in Childhood Education* 22: 391–403. DOI: 10.1080/02568540809594635

Gallagher, M., Parsons, S.A. & Vaughn, M. (2022) Adaptive teaching in mathematics: a review of the literature, *Educational Review*, 74:2, 298-320, DOI: 10.1080/00131911.2020.1722065

González, G., & Eli, J. A. (2015). Prospective and in-service teachers' perspectives about launching a problem. *Journal of Mathematics Teacher Education, 20*(2), 159–201.

Kim, H. B., D. L. Fisher, and B. J. Fraser. 2000. Classroom environment and teacher ınterpersonal behaviour in secondary science classes in Korea. *Evaluation & Research in Education* 14:3–22.10.1080/09500790008666958

Van de Pol, J., Volman, M., Oort, F., & Beishuizen, J. (2014) Teacher scaffolding in small-group work: an intervention study. *Journal of the Learning Sciences, 23*:4, 600-650. doi: 10.1080/10508406.2013.805300.

Van de Pol, J., Vries, N., Poorthuis, A. M.G. & Mainhard T. (2022): The questionnaire on teacher support adaptivity (QTSA): Reliability and validity of student perceptions, *The Journal of Experimental Education*, DOI: 10.1080/00220973.2022.2100732

Sakiz, G. (2017). Perceived teacher affective support in relation to emotional and motivational variables in elementary school science classrooms in Turkey. *Research in Science & Technological Education, 35*:1, 108-129.

# Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Sözel Problem Çözme Stratejileri Öğretme Bilgisi

Kübra Pak Varlı — MEB
Çiğdem Kılıç — İstanbul Medeniyet Üniversitesi

**Problem Durumu**

Geçmişten günümüze kadar insanoğlu bilgiye ulaşmaya çalışmaktadır. Yaşamını sürdürebilmesi için bulunduğu topluma uyum sağlayabilmeli, ayak uydurmalı ve bilgiye ulaşmada gerekli becerilere sahip olması gerekmektedir. Bu sebepten eğitimin temel amaçlarından biri bilgiye ulaşabilmek olmuştur. Ancak günümüze geldiğimizde bilgiye ulaşmak, geçmişteki kadar ekstra beceri gerektiren bir süreç içermemektedir. Günümüz yaşamında eğitimin temel gayesi bilgiye ulaşmak değil karşılaşılan problemlerin üstesinden gelebilecek, yeni çözümler üretebilecek, stratejileri geliştirerek sorunlara özgün çözümler getirecek bireyler yetiştirilmesidir. Bundan dolayı eğitim sistemimizin temel gayesi topluma faydalı bireylerin yetiştirilmesini sağlamaktır (Baki, 2019). Düşünme becerileri gelişen, farklı, yeni ve özgün çözümler üretip, problem çözebilen bireylerin ise matematiksel düşünme becerileri oldukça yüksektir. Bu durum toplumda yer alan bireyler için matematik eğitiminin önemine dikkat çekmektedir. Problem çözme becerisi yalnızca matematik dersinde değil aynı zamanda bireyin yaşamında karşılaştığı sorunların çözümünde önemli bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) öğretim programlarında problem çözme sayısal verileri çözmenin yanı sıra farklı bakış açılarıyla özgün, yeni fikirler üreterek mevcuttaki duruma uygun stratejileri belirleyerek çözüm yolları üretilmesi şeklinde yer verilmektedir (MEB, 2018). Matematik eğitiminde farklı problem türleri alanyazında rastlanılmaktadır (Yazgan & Arslan, 2021). Literatüre bakıldığında sıklıkla karşılaşılan problem türlerinin rutin ve rutin olmayan problem türleri olduğu görülmektedir (Altun, 2014; Artut & Tarım, 2009; Gök & Sılay, 2008). Bir diğer problem türü ise sözel problemlerdir. Sözel problemler, çözümü için matematiksel düşünme ve mantıksal yaklaşım içeren sözel ifade ya da metinlerdir (Verschaffel vd., 1994). Sözel problemlerin öğretiminin nasıl olacağı öğretim programlarında ve farklı ülkelerin eğitim sistemlerinde üzerinde yoğunlaşılan konulardan birisidir (Csikos & Szitanyi, 2020; MEB, 2018). Gerçek hayattaki durumları sözel problemler ile uygulama fırsatı sunabileceği gibi öğrencilerin problem çözme becerilerinde eleştirel ve özgün beceri kazanmalarında önemli bir role sahiptir (Chapman, 2006). Haliyle matematik öğretmelerinin pedagojik alan bilgileriyle de doğrudan ilgilidir. Problem çözme ve pedagojik alan bilgisi ile ilgili birçok çalışma alanyazında mevcuttur. Ancak ortaokul matematik öğretmelerinin ve öğretmen adaylarının sözel problem çözme stratejileri öğretim bilgisini açığa çıkaran çok az çalışmaya rastlanılmaktadır (Csikos & Szitanyi, 2020; Pak Varlı, 2023). Bu araştırma Türkiye'de görev yapmakta olan ortaokul matematik öğretmenlerinin ortaokul öğrencilerine sözel problem çözme stratejileri öğretimi hakkındaki görüşlerini ve pedagojik alan bilgilerini Ball, Thames ve Phelps (2004) tarafından ortaya konulan matematik öğretme bilgisi modeli özelinde özelleştirilmiş alan bilgisi kapsamında açığa çıkarmayı amaçlamaktadır.

**Yöntem**

Bu araştırmada ortaokul matematik öğretmenlerinin sözel problem çözme stratejileri öğretim bilgilerinin açığa çıkarılması amaçlanmaktadır. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımı ile tasarlanmıştır. Nitel araştırmalar inceledikleri problemi yorumlayıcı, sorgulayan ve ilgili problemin doğal ortamındaki durumunu anlamaya çalışan bir yöntemdir (Baltacı, 2019; Guba & Lincoln, 1994; Klenke, 2016). Nitel araştırma yöntemi farklı modeller içermektedir. Araştırmanın amacı doğrultusunda bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeli benimsenmiştir. Araştırmanın örneklemi amaçlı örnekleme yönteminden ölçüt örnekleme yöntemi olarak belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenen ölçütlerin karşılandığı durumların çalışılmasıdır (Baltacı, 2018). Ölçütler, araştırmacı/araştırmacılar tarafından oluşturulabileceği gibi daha önceden hazırlanmış olan ölçütlerde kullanılabilir (Marshall & Rossman, 2014). Bu araştırmanın ölçütleri ise araştırmacılar tarafından belirlenmiştir. Araştırma grubu belirlenirken, katılımcıların eğitim durumlarının en az lisans düzeyinde matematik öğretmenliği/ilköğretim matematik öğretmenliği mezunu olması, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB)'na bağlı resmi veya özel okullarda matematik öğretmeni olarak görev yapıyor olmaları ve ortaokul kademesinde matematik derslerinde öğretim gerçekleştiriyor olmaları ölçüt olarak kabul edilmiştir. İstanbul İl'inde görev yapmakta olan 5 ortaokul matematik öğretmeni araştırma grubunu oluşturmaktadır. Ortaokul matematik öğretmenlerinin kişisel bilgileri, çalıştıkları kurumlar ve isimleri herhangi bir ikinci kişiyle paylaşılmamış olup, her bir katılımcı rastlantısal olarak numaralandırılmıştır. Numaralandırılan katılımcılar numaralarına göre M1, M2, M3, M4 ve M5 şeklinde kodlanmıştır. Araştırmanın veri toplama araçları, nitel araştırma yaklaşımına uygun biçimde tasarlanmıştır. Araştırmanın veri toplama yöntemi standartlaştırılmış görüşme yöntemi olarak benimsenmiştir. Standartlaştırılmış görüşme yöntemi, görüşme sorularının sistematik biçimde sınıflandırılarak belirli bir sırayı takip ettiği, her bir katılımcıya aynı sırada ve şekilde sorulduğu bir görüşmedir (Siyez, 2009; Yıldırım & Şimşek, 2005). Görüşme soruları araştırmacılar tarafından yeniden hazırlanmıştır. Görüşme sorularının içeriği ortaokul matematik öğretmenlerinin sözel problem tanımına ait yaklaşımları, sözel problemleri öğretmeye yönelik tutumları, sözel problemlerin nasıl öğretileceğine ilişkin yaklaşımları, kullanacakları stratejiler, sözel problemlerin nasıl çözüleceğini öğretmede kullandıkları yöntem ve teknikler ile standart olmayan bir sözel probleme ilişkin öğrencilerden bekledikleri çözümlerin ele alındığı altı ayrı başlıktan oluşmaktadır. Görüşme soruları içerisinde İlköğretim Matematik Dersi (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programına göre hazırlanmış olan MEB yayınları matematik ders kitabından alınan iki sözel

probleme ve bir tane de standart olmayan sözel probleme yer verilmiştir. Yapılan her bir görüşme, kayıt altına alınarak veri kaybı önlenmiştir. Kayıt altına alınarak gerçekleştirilen görüşmeler, öncelikle Microsoft Word programına veri kaybı olmadan ayrı ayrı aktarılarak dosyalanmıştır. Verilerin analizi altı ayrı temaya ayrılarak Miles ve Huberman (1994) analiz tekniği ile analiz edilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmanın beklenen sonuçlarında ortaokul matematik öğretmenlerinin sözel problem tanımlarının açığa çıkartılması beklenmektedir. Problem ve sözel problem kavramlarına ait yaklaşımlarının tespiti yapılacaktır. Sözel problemleri öğretirken öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar açığa çıkarılacaktır. Verilen bir sözel probleme ait hatalı öğrenci çözümü verilerek öğrenci çözümü ile ilgili yorumları incelenecektir. Özelleştirilmiş alan bilgisi çerçevesinde değerlendirilecek olan bulgular neticesinde hataları tespit etme, hataların gerekçelendirmeleri ve öğrencilerin olası yanlış öğrenmeler hususundaki yeterlilikleri açığa çıkarılacaktır. 5. Sınıf ders kitabından alınan sözel problem üzerinden sözel problemlerin çözümünde kullandıkları stratejiler saptanacak, ortaokul matematik etkinliklerinde sıklıkla kullanılan stratejileri açıklamalarıyla tespit edilecektir. Verilen sözel problem ile sözel problem çözümünde izleyecekleri adımlar, metnin gerçekçiliği ve kullanacakları çoklu temsiller belirlenecektir. Problem çözme stratejileri bilgileri ve kullanılabilecek yöntem ve teknikleri noktasındaki yeterlilikleri açığa çıkarılacaktır. Beklenen bir diğer sonuç ise ortaokul matematik öğretmenlerinin 6. Sınıf matematik ders kitabından alınan bir sözel probleme ait işlem hatası içeren bir çözümü inceleyerek özelleştirilmiş alan bilgilerinin tespitidir. Ortaokul matematik öğretmelerinin sözel problemlerin nasıl çözüleceğinin öğretimine yöntem ve teknikleri saptanacaktır. Bu ısımda aynı zamanda sözel problemlerin çözümlerini değerlendirme biçimleri açığa çıkarılmak istenmektedir. Böylece sözel problemlerin ölçme ve değerlendirmelerinde alan bilgilerine ait yeterlilikleri belirlenecektir. Bulguların son bölümünde ise standart olmayan bir sözel probleme ait ortaokul matematik öğretmenlerinin öğrencilerden bekledikleri çözümler açığa çıkarılacaktır. Standart olmayan sözel probleme ait beklenen çözümleri, özelleştirilmiş alan bilgisi kapsamında ele alınarak sınıf kademeleri için ayrı ayrı değerlendirilecektir. Ortaokul matematik öğretmenlerinin sözel problem çözme stratejileri öğretim bilgilerinin derinlemesine açığa çıkartılması beklenmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Sözel problemler, problem çözme, özelleştirilmiş alan bilgisi, matematik öğretmenleri

**Kaynakça**

Altun, M. (2014). Ortaokullarda (5, 6, 7 ve 8. sınıflarda) matematik öğretimi. (10. Baskı). Bursa: Alfa Aktüel.

Artut, P. D., & Tarım, K. (2006). İlköğretim öğrencilerinin rutin olmayan sözel problemleri çözme düzeylerinin çözüm stratejilerinin ve hata türlerinin incelenmesi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15(2), 39-50.

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

Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(2), 368-388.

Chapman, O. (2006). Classroom practices for context of mathematics word problems. Educational Studies in Mathematics, 62, 211–230.

Gök, T., & Sılay, İ. (2009). Problem çözme stratejilerinin öğrenilmesinde işbirlikli öğrenme yönteminin etkileri. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(1).

Guba, E. G. ve Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. Handbook of qualitative research, 2(105), 163-194.

Klenke, K. (2016). Qualitative research in the study of leadership. Emerald Group Publishing Limited.

Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). Designing qualitative research. Sage publications.

MEB. (2018). Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. İlköğretim Matematik 6-8. Sınıflar Öğretim Programı Kitabı. Ankara.

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

Pak Varlı, K. 2023. Öğretmen Adaylarının Sözel Problem Çözme Stratejileri ile İlgili Pedagojik Alan Bilgilerinin Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Lisansüstü Enstitüsü, İstanbul.

Siyez, D. M. (2009). Liselerde görev yapan öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik algıları ve tepkileri. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(25), 67-80.

Verschaffel, L., De Corte, E., & Lasure, S. (1994). Realistic considerations in mathematical modeling of school arithmetic word problems. Learning and instruction, 4(4), 273-294.

Yazgan, Y. & Arslan, Ç. (2021). Matematiksel sıra dışı problem çözme stratejileri ve örnekleri. (9.baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. (2016).

Yıldırım, A. & Şimşek, H. 2005. Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin Yayıncılık, Ankara.

# 6. Sınıf Matematik Dersinde Teknoloji Destekli Öğretimin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi

Ömer Faruk Eraytaç
MEB

Kamuran Tarım
Çukurova Üniversitesi

**Problem Durumu**

İçinde bulunduğumuz yirmi birinci yüzyıl birçok alanda değişimi ve gelişimi birlikte getirmiştir. Özellikle bilgi ve iletişim teknolojilerinde (BİT) görülen bu hızlı değişim ve gelişim hayatın birçok alanını etkilemiştir. Eğitim sistemi de bu değişim ve gelişimlerden etkilenmiştir. Eğitim dünyasında araştırmalar yapan bilim insanları BİT'de meydana gelen bu değişim ve gelişimleri eğitim sistemlerine entegre etmeye çalışmaktadırlar. Matematik öğretiminde BİT'in kullanımının öğretimi etkin bir hale getirdiğini ifade eden araştırma bulguları oldukça fazladır (Bu et al., 2010; Costley, 2014). Matematik dersine yönelik kaygının azaltılması için araştırmacılar birçok yöntem kullanmışlardır. Kullanılan yöntemlerden biri de teknoloji desteği ile öğretimin gerçekleştirilmesidir. Öztop (2023) yaptığı araştırma ile ülkemizde teknoloji destekli matematik dersine yönelik kaygı düzeyini azaltmaya yönelik yapılan araştırmaları meta analiz yöntemi ile analiz etmiştir. Bu araştırmanın sonucu olarak genel etki büyüklüğünü g = -.651 olarak bulmuştur. Bu sonuç ile matematik öğretiminde teknoloji kullanımının matematik dersine yönelik kaygıyı azaltmada orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Turğut (2010)'nun yaptığı teknoloji destekli lineer cebir öğretiminin matematik öğretmen adaylarının uzamsal yeteneklerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Çetin ve Mirasyedioğlu (2019) teknoloji destekli probleme dayalı öğrenme uygulamalarının 9. Sınıf öğrencilerin fonksiyonlar konusundaki akademik başarılarını arttırmada etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Huang et al. (2012) bilgisayar destekli matematik öğretimi ile yürüttükleri araştırmada öğrencilerin matematiksel problem çözme becerilerinin anlamlı derecede arttığını bulmuşlardır. Bu çalışmalar göstermektedir ki teknoloji destekli matematik öğretimi ile öğrencilerin öğrenmelerine ve farklı becerilerinin gelişmine katkı sunulmuştur.

Yurt içindeki çalışmalar incelendiğinde teknoloji destekli matematik eğitimi ile ilgili çalışmaların yapılmış olduğu görülmektedir. Tatar ve ark. (2013)'nın "Türkiye' deki Teknoloji Destekli Matematik Eğitimi Araştırmalarının İçerik Analizi" isimli çalışmaları ile 2000 ile 2011 yılları arasındaki çalışmaların içerik analizi yapılmıştır. Kaya ve Aydoğdu (2022) "Teknoloji Destekli Matematik Eğitimi: Türkiye' deki Lisansüstü tezlerin İncelenmesi" isimli çalışmalarında 2011-2021 yılları arasındaki lisansüstü tezleri incelemişlerdir. Bu araştırmalarda teknoloji destekli eğitimde web tabanlı öğrenme araçlarına odaklanıldığı görülmektedir. Bu kapsamda öğrenme araçları analiz edildiğinde daha çok Geogebra, Cabri 3D ve Sketcpad yazılımlarının daha çok tercih edildiği görülmektedir. Bununla birlikte bu araştırmalarda "Phet interactive and simulations" ve "Matific" web sitelerinde yer alan simülasyon ve uygulamaların desteğiyle yapılan öğretimin etkilerini incelemeye yönelik araştırmaların olmadığı görülmüştür. Uluslararası literatür incelendiğinde "Phet interactive and simulations" destekli eğitimin yapıldığı araştırmalar incelendiğinde matematik eğitimi alanında yapılmış bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bakımdan bu araştırma ile matematik eğitimi alanına katkı sunulabileceği düşünülmüştür.

Yukarda ki açıklamalar doğrultusunda bu çalışmanın amacı 6. sınıf matematik dersinde teknoloji destekli matematik eğitiminin öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin incelenmesi olarak belirlenmiştir. Bunun yanında teknoloji destekli matematik öğretimi ile kesirler konusunun işlenmesi hakkında öğrenci görüşlerinin ortaya koyulması da ikinci bir amaç olarak belirlenmiştir. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Deney gurubundaki öğrencilerin öntest ve sontest başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Kontrol gurubundaki öğrencilerin öntest ve sontest başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney ve Kontrol gurubundaki öğrencilerin sontest başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney Grubunda yer alan öğrencilerin "Phet interactive simulations" ve "Matific" web sitelerinde yer alan simülasyon ve uygulamaların desteğiyle yapılan matematik öğretimine yönelik görüşleri nedir?

**Yöntem**

**Araştırma Yöntemi**

Bu araştırmada nicel araştırma desenlerinden öntest – sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubunda dersler "Phet interactive simulations ve Matific" web sitelerinde yer alan simülasyon ve uygulamalar desteğiyle işlenmiştir. Kontrol grubunda dersler ise geleneksel yöntem ile işlenmiştir. Deneysel süreç; toplam 5 hafta 25 ders saati olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Araştırma, 2022 – 2023 eğitim öğretim yılının 1. Döneminde gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda 26 erkek 23 kız toplam 49 öğrenci ile kontrol grubu ise 27 erkek 24 kız toplam 51 öğrenci olmak üzere toplam 100 öğrenci ile çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak; Güler (2022)'nin geliştirdiği başarı testi ile araştırmacının geliştirdiği 4 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Grupların normallik testi için Kolmogorov-Simirnov testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda grupların p<.05 çıkmasıyla normal dağılım göstermediği görülmüştür. Deney grubunun öntest ve sontest başarı puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları (Z= -5.377b, p < .001) ile kontrol grubunun öntest ve sontest başarı puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçlarına (Z= -3.983b, p < .001) bakıldığında her iki grubunda başarıları sontest lehine arttığı görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin sontest başarı puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına bakmak için parametrik olmayan Mann Whitney U Testi analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda Deney Grubu'nun son test başarı puanı ile Kontrol Grubu'nun sontest başarı puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (U=842.000, p < .01). Grupların sıra ortalamaları (Deney Grubu: 58.82, Kontrol Grubu: 42.51) dikkate alındığında, teknoloji destekli eğitim gören deney grubu öğrencilerinin puanları geleneksel yöntemle eğitim gören kontrol grubu öğrencilerinin puanlarından yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu testin etki büyüklüğü (r=0.28<0.3) çıkmasıyla düşük düzey bir etkiyi yansıttığı görülmektedir (Cevahir, 2020, s.31; Field, 2009, s.550).

"Kesirlerle İşlemler" konusunun teknoloji destekli matematik öğretimine yönelik öğrenci görüşleri analiz edildiğinde TDME öğretim süreci ve sınıf ortamı kategorileri ortaya çıkmıştır. Görüş belirten öğrencilerden %83.3'ü (40) teknoloji destekli öğretim süreciyle alakalı "güzel", %54.16'sı (26) "Eğitici ve Öğretici", %41.66'sı (20) "eğlenceli" kodları altında toplanmıştır. Teknoloji destekli matematik eğitiminin gerçekleştiği "ortam" kategorsine ilişkin öğrencilerin görüşleri incelendiğinde; olumlu görüş belirten öğrencilerin yüksek bir oranda olduğu görülmektedir. Bu olumlu görüşlerden %56.25'i (27) "öğrenmeye yardımcı", %33.3'ü (16) "motive edici", %12.5'u (6) "öğrenci aktif" kodları altında toplanmıştır. Teknoloji destekli matematik eğitiminin gerçekleştiği "ortam" kategorisine ilişkin öğrencilerin çok az bir oranı olumsuz görüş belirtmişlerdir. Bu görüşleri incelediğimizde; %10.4'ü (5) TDME ortamının normal sınıf ortamına göre "gürültülü" olduğunu belirtmişlerdir. %4.16'sı (2) "donanımsal teknik sorun" yaşadıkları için TDME hakkında olumsuz görüş belirtmişlerdir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Kesirlerle İşlemler konusunun TDME kapsamında "Phet interactive and simulations" ve "Matific" desteğiyle yapılan öğretimin öğrencilerin akdemik başarısını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde arttırdığı görülmüştür. Etki büyüklüğü (r = 0.28 < 0.3) analizi sonucunda bu etkinin düşük düzeyde bir etkiyi yansıttığı sonucu ortaya çıkmıştır. Alan yazında bu araştırmanın sonucuna parelel olan birçok araştırmanın olduğu görülmektedir (Doğan Akdeniz ve ark., 2021; Hannafin et al., 2001). Buna karşın akademik başarıyı istatistiksel olarak anlamlı derecede arttırmadığı sonucunu bulan çalışmalarda bulunmaktadır (Koç, 2022; Zengin ve Akçakın, 2021). Teknoloji destekli matematik öğretimi öğrencilerin matematik başarısını attırmasına katkı sunan unsurlar düşünüldüğünde, başta eğitim teknolojilerinin matematik öğretiminde kullanılması olabilir. Eğitimde teknoloji kullanmanın sunduğu birçok avantaj vardır. Özellikle 21. yy becerileri olarak adlandırılan becerilerin bireylere kazandırılmasında nitelikli matematik eğitiminin katkısı önem arz etmektedir (Colwill ve Gallagher, 2007).

Bu araştırmanın öğrenci görüşlerini incelediğimizde araştırmanın nicel sonuçlarını destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Görüşler analiz edildiğinde yüksek oranda bir öğrenci kitlesi matematik dersinde teknoloji kullanımının öğrenmeyi eğlenceli hale getirdiği, kendilerini motive ettiğini ve öğrenmelerini kolaylaştırdığı yönünde ifadeler belirtmişlerdir. Matematik dersinin "Phet interactive and simulations" ve "Matific" web sitelerinin desteğiyle yapılması hakkında ki öğrenci görüşlerinin büyük oranda olumlu olmasının olası sebepleri olarak; derste kullanılan simülasyon ve etkinliklerin matematiksel kavramları gerçek hayattaki durumları taklit eden etkileşimli deneyimler sunması, öğrencilerin öğretim süreci içinde deneme yanılma yoluyla öğrenme fırsatını yakalamaları ve grup çalışması ile derste aktif bir öğrenme içerisinde olmuş olmaları sayılabilir. Alan yazında da teknoloji destekli öğretimi eğlenceli, motive edici, eğitici ve öğretici, öğrenmede kalıcılığı sağladığı yönünde ifadeler belirten öğrenci görüşlerinin olduğu araştırma sonuçları oldukça fazladır (Hangül ve Üzel, 2010; Sheehan & Nilas, 2010). Nitekim bir iki öğrenci de olsa bazı öğrenciler motivasyonlarının düştüğünü ve sıkıcı bulduklarını da ifade ettikleri görülmüştür. Bunların olası sebebi olarak bilgisayarların donanımsal yetersizliğinin yanı sıra grup çalışmasından kaynaklı TDME sınıf ortamının diğer ortama göre biraz daha fazla gürültülü olmasından kaynaklandığı ifade edilebilir.

**Anahtar Kelimeler**: Matematik eğitimi, teknoloji destekli matematik öğretimi, akademik başarı

**Kaynakça**

Bu, L., Mumba, F., Henson, H., Wright, M., & Alghazo, Y. (2010, July). Geogebra-Integrated Professional Development: The Experience Of Rural Inservice Elementary (K-8) Teachers. In *Proceedings Of The First North American Geogebra Conference* (Pp. 2-10).

Costley, K. C. (2014). The Positive Effects Of Technology On Teaching And Student Learning. *Online Submission*.

Cevahir, E. (2020). *SPSS ile nicel veri analizi rehberi*. İstanbul: Kibele.

Colwill, I., & Gallagher, C. (2007). Developing a curriculum for the twenty-first century: the experiences of England and Northern Ireland. *Prospects*, *37*(4), 411-425.

Çetin, Y. ve Mirasyedioğlu, Ş. (2019). Teknoloji destekli probleme dayalı öğretim uygulamalarının matematik başarısına etkisi. *Journal of Computer and Education Research*, *7*(13), 13-34.

Doğan Akdeniz, E., Kartal, B. ve Aydın, A. (2021). Matematik Destekli Yoğunluk Konusu Öğretiminin Öğrencilerin Başarıları ve Fen ve Matematik Tutumları Üzerindeki Etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*.

Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Washington: Sage.

Güler, N. (2022). 6. Sınıf Öğrencilerinin Kesirler Konusunda Sınıflama Becerilerinin İncelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi) (Adana, Türkiye)

Hangül, T. ve Üzel, D. (2010). Bilgisayar destekli öğretimin (BDÖ) 8. sınıf matematik öğretiminde öğrenci tutumuna etkisi ve BDÖ hakkında öğrenci görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, *4*(2), 154-176.

Hannafin, R. D., Burruss, J. D., & Little, C. (2001). Learning with dynamic geometry programs: Perspectives of teachers and learners. *The Journal of Educational Research*, *94*(3), 132-144.

Huang, T. H., Liu, Y. C., & Chang, H. C. (2012). Learning Achievement In Solving Word-Based Mathematical Questions Through A Computer-Assisted Learning System. *Journal Of Educational Technology & Society*, *15*(1), 248-259.

Kaya, D., ve Aydoğdu, Ş. (2022). Teknoloji destekli matematik eğitimi: Türkiye'deki lisansüstü tezlerin incelenmesi.

Koç, K. (2022). Teknoloji Destekli 5e Modeli Uygulamasinin Eşitlik Ve Denklem Konusunda Akademik Başariya Etkisi. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Sheehan, M., & Nillas, L. (2010). Technology integration in secondary mathematics classrooms: Effect on students' understanding.

Öztop, F. (2022). Matematik öğretiminde dijital teknoloji kullanımının matematik motivasyonunu artırmadaki etkililiği: Bir meta-analiz çalışması. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, *10*(1), 15-26.

Tatar, E., Kağızmanlı, T. B., & Akkaya, A. (2013). Türkiye'deki Teknoloji Destekli Matematik Eğitimi Araştirmalarinin İçerik Analizi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (35), 33-45.

Turğut, M. (2010). *Teknoloji destekli lineer cebir öğretiminin ilköğretim matematik öğretmen adaylarının uzamsal yeteneklerine etkisi* (Doctoral dissertation, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Zengin, D., & Broutin, M. S. T. (2019). Üstün Yetenekli Öğrencilerinin Enstümantal Oluşum Sürecinin Bilgisayar Destekli Matematik Öğretimi Kapsaminda İncelenmesi. *Icoess 2019*, 136.

# Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Problem Çözme Etkinliklerinde Kullanımının Muhakeme Becerisi Üzerindeki Yansımaları: Bir Öğretim Deneyi

Arif Kaptan Burçin Türkcan
MEB Anadolu Üniversitesi

**Problem Durumu**

Öğrencilerin sadece Türkçe dersinde değil, hemen hemen tüm derslerdeki öğrenme faaliyetlerinin çoğunun okuduğunu anlama becerisine dayandığı söylenebilir. Bireyin anlama seviyesinin ve okuduğunu anlama becerisinin düşük olması, öğrencinin diğer ders başarılarını da olumsuz yönde etkileyecebileceği muhtemeldir (Calp, 2005; Öz, 2003; Sever, 2004. akt., İlhan ve Şahin, 2014). Yani okuma ve okuduğunu anlama yeteneği zayıf olan öğrenciler eğitim öğretim süreci içerisinde diğer branşlara ait derslerde de problemlerle karşılaşmaktadır (Tekin, 2018). Okuduğunu anlama becerisinin gelişimi, diğer branşlara olumlu yönde yansıdığı gibi bilişsel becerilere, düşünme becerilerine de olumlu yönde yansıyacağı söylenebilir.

Günümüzde bilimsel ve teknolojik gelişmelerle birlikte üstün bilişsel becerilere sahip nitelikli bireylere gereksinim duyulmaktadır. Bilişsel becerilerin önemli boyutlarından biri olan muhakeme, eldeki bilgilerden yeni çıkarımlara ulaşarak yeni bir karara varma süreci olarak açıklanabilir (İnal ve Ömeroğlu, 2011). Muhakeme becerisi yüksek olan kişi olayları farklı bakış açıları ile değerlendireceği, var olan durumu farklı bir şekilde ifade edip bilgiyi transfer edebileceği için başarılı olacağı söylenebilir. Bu yüzden öğrencilere eğitim öğretim sürecinde muhakeme konusu öğretilmesi gereklilik haline gelmektedir (Bal İncebacak ve Ersoy, 2016).

Çocukların çok erken yaşta muhakeme yapmaya başladığı görülmektedir. Muhakeme etme/akıl yürütme, bilinen bir olgu veya durumdan bilinmeyenleri bulma anlamına gelmektedir. Bu bağlamda çocuğun düşünme şeklinde, genelden özele veya özelden genele akıl yürütme biçimi gözlemlenebilmektedir (Fathima ve Rao, 2008. akt., Ergül, 2014).

Piaget, dört-yedi yaş döneminin çocukların mantıksal düşünmeye geçiş dönemi olduğunu belirtmiş ve bu yaş aralığındaki çocukların sınıflama, eşleştirme, sıralama, karşılaştırma, örüntü oluşturma kavramlarıyla mantıksal düşünmeye geçişi sağladığını belirtmiştir (Erbay, 2009). Sınıflama, sıralama, eşleştirme, örüntü kurma becerilerini edinerek bu dönemi geride bırakan ilkokul öğrencisinin de var olan bilgileri üzerinde kıyaslama yaparak, bilgiyi kullanarak, mantıksal düşünmeyi sağlayıp muhakeme becerisini kullanması gerektiğini söylemek yanlış olmayacaktır.

Düşünme becerilerinin geliştirilebilir ve ölçülebilir olduğunun ortaya konulmasından sonra, araştırmacılar düşünme becerilerinin geliştirilmesi, ölçülmesi hatta değerlendirilmesine yönelik çalışmalarını artırmışlardır (Kallick, 2001. akt., Doğanay ve Sarı. 2012). Üst düzey bir düşünme becerisi olan akıl yürütme yani muhakeme yapma becerisinin okul ve okul dışı hayatı kolaylaştırmadaki etkisi dikkate alındığında Türkçe ve Matematik dersi öğretim sürecinde bu becerinin geliştirilmesi için ortamlar hazırlanmasının ve öğretim programlarında yer almasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Uluslararası kapsamda yapılan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMMS) ve Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS) gibi sınavlarda okuduğunu anlama, bilgiyi kullanma, muhakeme yapma becerilerini ölçen sorulara yer verilmektedir.

Uluslararası yapılan sınavlarda Türkiye 2012 PISA sonuçlarına göre; okuma becerisinde 65 ülke içinde 44. sırada 2015 PISA sonuçlarına göre ise 72 ülke içinde okuma becerilerinde 50. sırada yer almaktadır (İşeri, 2019). Yine 2018 PISA sonuçlarına göre; Okuma becerileri alanında Türkiye 79 ülke arasında 40. sırada, 37 OECD ülkesi arasında ise 31. sırada bulunmaktadır. Türkiye'nin matematik okuryazarlığı alanındaki performansı ise 79 ülke arasında 42. sırada, 37 OECD ülkesi arasında 33. sırada yer almıştır (MEB, 2019).

Günümüz eğitim kurumlarındaki öğrenim anlayışına bakıldığında yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde öğrenci bilgiye ulaşmakta, bilgiyi yapılandırmakta ve bilgiyi elde edebilmektedir. Ancak öğrencilerimiz okuduğunu anlama, bilgiyi kullanma ve muhakeme yapma becerilerine yönelik yapılan uluslararası sınavlarda (TIMMS, PİSA) oldukça düşük puanlar aldığı görülmektedir. Çelen, Çelik ve Seferoğlu (2011) da öğrencilerin okuduğunu anlamada ve bilgiyi işlevselleştirmekte problemler yaşadığını belirtmiştir. Bu nedenle bireyin bilgiye ulaşmasından, bilgiyi yapılandırmasından çok okuduğunu anlama, var olan bilgiyi kullanabilme, işlevselleştirebilme, muhakeme yapma becerisi daha önem arz eden bir konu haline gelmiştir. Bu doğrultuda bu araştırmada Türkçe ve Matematik dersleri ile disiplinlerarası bağ kurularak, matematik dersinde problem çözme etkinliklerinde okuduğunu anlama stratejilerini kullanarak ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin, öğretim deneyi ile muhakeme yapma durumlarının incelenmesi amaçlanmaktadır.

Bu araştırmanın ana amacı doğrultusunda her öğrenciyi kendi gelişim alanı içerisinde öğretim uygulamaları ve klinik görüşmeleri çerçevesinde okuduğunu anlama stratejilerinin kullanıldığı problem çözme etkinliklerinde ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin muhakeme yapma becerileri nasıldır? sorusuna yanıt aranacaktır.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Araştırma, problem çözme etkinliklerinde okuduğunu anlama stratejilerini kullanan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin muhakeme yapma becerileri üzerine odaklanmıştır. Bu amaç doğrultusunda verilerin toplanması, çözümlenmesi ve analiz süreçlerinde nitel araştırma yaklaşımları benimsenmiştir.

Nitel araştırma yaklaşımları çerçevesinde yer alan öğretim deneyi yöntemi, öğrencilerin bilgi yapılarını düzenlemelerini, gelişim sürecinde kullandıkları stratejileri ve genel olarak bilişsel yapılarını anlamayı olanaklı hale getirmektedir (Tanışlı ve Köse, 2013). Özellikle matematik eğitiminde kullanılan, öğrencilerin düşünme sürecini betimleme ve yorumlama yaparak model oluşturulabilen öğretim deneyi yöntemi, matematik öğrenme sürecindeki zihinsel gelişimlerin incelenebildiği bir yöntemdir (Aşık ve Yılmaz, 2017). Bu sebeple bu araştırmada da okuduğunu anlama stratejilerinin işe koşulduğu matematik problemlerini çözme etkinliklerinde düşünme sürecini betimleyebilmek, katılımcıların zihinsel gelişimlerini, muhakeme sürecini incelemek adına araştırmanın modeli "öğretim deneyi (teaching experiments)" olarak belirlenmiştir.

Oflaz (2017) Steffe ve Ulrich'den (2013) aktardığına göre, matematik öğretimi sürecinde öğrencilerin gerçekleştirdikleri eylemler, bilişsel yansımalar incelenmeden, onların sahip oldukları veya kullandıkları matematik bilgilerine dair bilgi sahibi olunamayacağını belirterek öğretim deneylerinin, içerisinde öğretimi barındırması gerektiğini belirtmiştir. Kızıltoprak (2014) araştırmacıların, öğrencilerin matematiksel öğrenmelerini ve muhakemelerini direkt deneyimleyebildikleri için öğretim deneyini tercih ettiğini ifade etmiştir. Bu araştırmada da öğrenci matematiğine yoğunlaşılması ve araştırmacı öğrencinin problem çözme etkinliğinde kullanılan muhakeme becerisini deneyimleme fırsatı bulması, uygulama esnasındaki bilişsel ifadelerin ortaya çıkarılabilmesi bu çalışmanın yöntemini, öğretim deneyi yöntemi ile tutarlı kılan bir durumdur.

### Çalışma Grubu

Öğretim deneyleri bir veya birden fazla öğrenci ile küçük bir grup üzerinde birebir öğretim deneyi türünde gerçekleştirilebileceği gibi bir sınıftaki tüm öğrencilere uygulanabilmektedir (Cobb ve Steffe, 1983). Araştırma 2021 - 2022 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiş olup araştırmanın çalışma grubunu Bilecik ili Pazaryeri ilçesinde bulunan bir devlet ilkokulunda öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun dördüncü sınıf öğrencilerinin seçilmesinin temel nedeni matematik dersi öğretim programındaki kazanımlar doğrultusunda ele alınmış olup okuduğunu anlama stratejilerinin işe koşulacağı, okuduğunu anlama becerisi gerektiren problemlere daha çok ihtiyaç duyulmakta olduğu görülmüştür. Araştırma 20 öğrencinin olduğu bir sınıf üzerinde problem çözme çalışmaları yapılırken, düşük, orta ve yüksek başarı durumlarına göre 9 öğrenci ile bireysel klinik görüşmeler düzenlenmiştir.

### Verilerin Toplanması

Araştırma sürecinde çeşitli veri toplama araçları kullanılmıştır. Bu araçlar; klinik görüşmeler, değerlendirme görüşmeleri, öğretim bölümlerinde ve klinik görüşmelerde öğrencilerin problemlere ilişkin yanıtlarının yer aldığı bireysel çalışma kâğıtları, öğrenci günlükleri, araştırmacı günlüğü ve video kayıtlardır.

### Verilerin Analizi

Öğretim deneyinden elde edilen verilerin analizi iki şekilde gerçekleştirilmektedir. Bunlar geriye dönük ve sürekli analizlerdir. Öğretim deneyi ile desenlenen bu araştırmanın doğasına uygun olarak veri analizi de sürekli ve geriye dönük analizlerle betimsel bir şekilde yürütülmüştür.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okuduğunu anlama stratejileriyle problem çözme etkinliklerinde ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin muhakeme yapma becerileri nasıldır?

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin matematik problemlerinde okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı sürecinde bir takım akıl yürütme eylemleri gerçekleştirdikleri söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde dördüncü sınıf öğrenci yaş aralığında bireyin akıl yürütme becerilerinin gelişmeye başladığı belirtilmektedir. Yapılan bu araştırmada da okuduğunu anlama stratejileriyle problem çözme etkinliklerinde öğrencilerin muhakeme problemlere göre farklılaştığı görülmüştür.

Erdem (2016) 8. sınıf öğrencilerinin matematiksel muhakeme ve okuduğunu anlama becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu iki beceri arasında ortaya çıkan ilişkiden hareketle, özellikle Matematik ve Türkçe gibi derslerde matematiksel muhakeme ve okuduğunu anlama becerisinin daha etkin kullanılması ve geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu araştırmada da ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme etkinliklerinde okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımının muhakeme becerilerine olumlu yönde yansımaları olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin öğretim deneyi bölümleri ve klinik görüşmelerde gerçekleşen problem çözme etkinliklerinde ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kullandığı muhakeme yapma becerilerinden bazıları şunlardır. Sıralama yapma, kıyaslama yapma, örüntü oluşurma, çıkarımda bulunma, ilişkiyi açıklama, sınıflama yapma, varsayımda bulunma, neden sonuç ilişkisi kurma becerisi sergiledikleri görülmüştür.

Alanyazın incelendiğinde muhakeme becerisinin hem eğitim öğretim sürecinde, hem de günlük yaşamda gereklilik haline geldiği görülmektedir. İlkokul seviyesinde muhakeme becerisi üzerine yapılmış araştırmaların az olması bu yaş aralığında muhakeme becerileri üzerinde çalışmaların geliştirilmesi veya muhakeme becerileriyle farklı alanlar üzerinde çalışılması ihtiyacını doğurmuştur. Araştırmacılar bu ihtiyaçlar doğrultusunda yeni çalışmalar gelişitirebilirler.

**Anahtar Kelimeler**: Okuma, okuduğunu anlama stratejileri, problem çözme, muhakeme etme, öğretim deneyi

**Kaynakça**

Aşık, G. ve Yılmaz, Z. (2017). Matematik Eğitimi Çalışmalarında Tasarım Tabanlı Araştırma Ve Öğretim Deneyi Yöntemleri: Farklar ve Benzerlikler. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 13(2), 343-367.

Bal İncebacak, B. & Ersoy, E. (2016). 7. Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel Muhakeme Becerilerinin Tımss'e Göre Analizi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. Cilt: 9 Sayı: 46 s. 474-481

Cobb, P. ve Steffe, L. P. (1983). The constructivist researcher as teacher and model builder. *Journal for Research in Mathematics Education*, 14 (2), 83–94.

Çelen, F. K., Çelik, A. ve Seferoğlu, S. S. (2011). Türk eğitim sistemi ve PISA sonuçları. *Akademik Bilişim Konferansı*'nda sunulan bildiri. Malatya: İnönü Üniversitesi.

Doğanay, A. & Sarı, M. (2012). Düşünme Dostu Sınıf Ölçeği (DDSÖ) Geliştirme Çalışması. İlköğretim Online Dergisi, Cilt. 11. Sayı. 1 214-229, 2012. [Online]: http://ilkogretim- online.org.tr

Erbay, F. (2009). *Anasınıfına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarına Verilen Yaratıcı Drama Eğitiminin Çocukların İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerilerine Etkisinin İncelenmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi. Konya.

Erdem, E. (2016). Matematiksel Muhakeme İle Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki: 8. Sınıf Örneği. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)* 10/1, s. 393-414

Ergül, A. (2014). *Erken Matematiksel Akıl Yürütme Becerileri Değerlendirme Aracı Geliştirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi. Ankara.

İlhan, C. & Şahin, A. (2014). Sq3r Akıcı Okuma Stratejisinin Fen ve Teknoloji Dersinde 4. Sınıf Öğrencilerinin Fen Tutumları Üzerine Etkisi, *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* Cilt 1, Sayı 1. s. 56-69

İnal, G. & Ömeroğlu, E. (2011). Bilişsel Yetenekler Testi Form 6'nın 61–72 Aylar Arasında Olan Çocuklar için Geçerlik Güvenirlik Çalışması, *Kuramsal Egitimbilim Dergisi,* Cilt 4. Sayı 2. s.198-207.

İşeri, A. (2019). Uluslararası PISA Yeterlikleri ve Türkiye Öğretim Programları Kazanımları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt.15, Sayı 2. ss.392-418.

Kızıltoprak, F. (2017) Matematik Okuryazarlığının Problem Çözmede Sistematik Çeşitleme İle Desteklenmesinin Öğretim Deneyi Yoluyla İncelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi.

MEB (2019). PISA 2018 Türkiye Ön Raporu. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No: 10. Aralık

Oflaz, G. (2017). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Genelleme Süreçlerine İlişkin Düşünme Ve Anlama Yollarının Belirlenmesi: Dnr Tabanlı Bir Öğretim Deneyi, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara.

Tanışlı, D. & Köse, N.Y. (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Genelleme Sürecindeki Bilişsel Yapıları: Bir Öğretim Deneyi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. Cilt:12 Sayı:44 s. 255-283.

Tekin, M. A. (2018). *Bağlantı Kurma Stratejisinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi (İlkokul Öğrencileri Üzerine Bir Çalışma).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi. Kırşehir.

# Gözden Geçirilmiş Matematik Öz Yeterlik Ölçeği'nin (MSES-R) Güvenirlik Genelleme Meta-Analizi Matematik Öz Yeterlik Ölçeği'nin (MSES-R) Güvenirlik Genelleme Meta-Analizi

Hatice Çetin
Necmettin Erbakan Üniversitesi

İbrahim Çetin
Necmettin Erbakan Üniversitesi

**Problem Durumu**

Matematik eğitiminde bilişsel özellikler kadar duyuşsal özelliklere de odaklanılmalıdır (McLeod, 1992). Zira bilişsel anlamda matematik başarısına etkiyen önemli duyuşsal becerilerden bir tanesi de özyeterliktir (Usher, 2009). Matematik öz yeterlik kavramı, matematik öğrenme ve öğretiminde önemli bir rol oynayan bir faktördür. Bu kavram, matematiksel beceri ve başarıya sahip olma algısı ve matematiksel problemleri çözebilme güvenine dayanır. Alan yazında matematiksel özyeterlik, öğrencinin matematikle ilgili görevleri başarıyla tamamlaması için yeteneğine dair yargıları şeklinde tanımlandığı (Pajares ve Kranzler, 1995) gibi öğrencinin matematiksel bir görevi başarılı şekilde bitirmesi için kendine olan güvenini değerlendirmesi olarak da tanımlamaktadır (Hackett ve Betz; 1989).

Nitekim Pajares ve Kranzler (1995) özyeterlik inancının matematik performansı üzerindeki etkisinin genel zihinsel yeteneğin etkisi kadar güçlü bir etkiye sahip olduğunu belirtmişlerdir. Buradan hareketle matematik başarısının en önemli ilişki içerisinde olduğu değişkenlerden birinin matematiksel öz yeterlik olduğu söylenebilir. Zira matematik başarısı ile matematiksel öz yeterlik inançları arasında anlamlı ilişkinin olduğunu gösteren çok sayıda araştırma mevcuttur (Hackett ve Betz, 1989; Moore, 2005; Pajares ve Graham, 1999; Pajares ve Kranzler, 1995; Pajares ve Miller, 1995; Usher, 2009). Bu araştırmaların ortak sonucu ise öğrencilerin matematik derslerindeki başarılarının artması için öğrencilerim matematiksel öz yeterlik inançlarının geliştirilmesidir. Öğrencilerin başarılarına etki eden matematiksel öz yeterlik gibi duyuşsal becerilerin ölçümü, öğrencilerin matematik öğrenme sürecindeki performanslarını ve motivasyonlarını belirlemek için yaygın olarak kullanılan bir araçtır. Ancak matematiksel öz yeterliğin doğru ölçümlenmesi ancak güvenilir ve geçerli ölçme araçlarının varlığı ile mümkündür. Zira bir ölçme aracının güvenirliği yapılacak olan müdahaleleri ve alınacak öğretimsel kararları doğrudan etkilemektedir.

Geliştirilen ve revize edilen ölçekler içerisinde "An exploratory factor analysis of the Mathematics Self-efficacy Scale" ölçeği ise, matematik öz yeterlik kavramını ölçmek için yaygın olarak kullanılan ölçme araçlarından biridir. Bu ölçek Hackett ve Betz (1982) tarafından geliştirilen ölçeğin açımlayıcı faktör analizi ile yeniden revize edilmesi ile elde edilen bir ölçektir.

Literatürde bu ölçeğin ölçümlerinin güvenirliği hakkında farklı sonuçlar elde edilmiştir. Bazı araştırmalar, ölçeğin yeterli güvenilirliğe sahip olduğunu gösterirken, diğer araştırmalar düşük güvenilirlik oranları bildirmiştir. Bu nedenle, matematik öz yeterlik ölçeğinin güvenirliği hala tartışmalı bir konudur. Bu nedenle, "An Exploratory Factor Analysis of the Mathematics Self-Efficacy Scale" ölçeğinin güvenirliğini araştırmak ve literatürdeki farklı sonuçları bir araya getirerek ölçeğin genel güvenirliğini belirlemek önem arz etmektedir. Bu amaçla bu araştırmada "An exploratory factor analysis of the Mathematics Self-efficacy Scale" ölçeğinin güvenirliği, RG meta-analiz yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Bu yöntem, farklı araştırmalardan elde edilen verileri birleştirerek, ölçeğin güvenirliği hakkında daha net bir anlayışa sahip olmamızı sağlayacaktır.

**Yöntem**

Bu araştırma, sistematik bir inceleme çalışması olan meta analiz yöntemiyle yapılmıştır. Öncelikle web of science veri tabanında ilgili makaleye (Kranzler & Pajares, 1997) atıflarında yer veren nicel yöntem çalışmaları tespit edilmiştir. Araştırmanın amacı MSES-R ölçeğinin prolem boyutunun güvenilirliğini doğrulamak ve çalışmaların güvenilirlik tahminlerini etkileyebilecek özelliklerini incelemek olduğundan, meta-analiz çalışmaları için sistematik bir kılavuz olan PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) (Page vd., 2021) temel alınarak dahil etme ve hariç tutma kriterleri belirlenmiştir.
İlk dahil edilme kriterleri MSES-R ölçeğinin kullanılması ve Cronbach alfa güvenilirlik katsayısının bildirilmesidir. Bu araştırma sadece İngilizce dilinde yayınlanmış ampirik çalışmaları içermektedir. MSES-R ölçeği 1997 yılında revize edildiğinden dahil edilme kriterlerini karşılayan ve 1997-2022 yılları arasında yayınlanan çalışmaları ihtiva etmektedir. Makalelerin tam metni İngilizce dışında yabancı dilde yazılmışsa makaleler dahil edilmiştir. Daha sonra, 7 makale güvenilirlik genellemesi (reliability generalization) ile analiz edilmiştir. Cronbach's alpha'nın ortak değerini belirlemek için estricted maximum-likelihood yöntemiyle rastgele-etkiler modeli kullanılmıştır. Heterojenlik istatistikleri için ortak ölçütler ($I^2$e Q) hesaplanmıştır. Yayın yanlılığı, Rosenthal yaklaşımı kullanılarak yapılan güvenli N analizi ile değerlendirilmiştir. Cronbach alpha'nın genel tahmininde moderatörün rolünü araştırmak için bir karma etkiler modeli yürütülmüştür. Bu nedenle, moderatör değişkenler olarak örneklem türü (üniversite, lise, yetişkinler), çalışma yeri (Avrupa, Amerika, Afrika) ve bölüm (psikoloji, lise, sınıf öğretmenliği) olarak belirlenmiştir. Bu faktörlerin olası etkilerini göz önünde bulundurmak faydalı olacaktır. Analiz Jamovi 2.3.13 yazılımı ile gerçekleştirilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Çalışmanın amacı, bir meta-analiz türü olan güvenilirlik genellemesi kullanarak ortak güvenilirlik katsayısını belirlemektir. Bu çerçevede araştırma sürecini düzenlemek için PRISMA kullanılmıştır. Rastgele etki modeli kullanılarak ortalama tutarlılık güvenilirliği 0.901, %95 CI [0.864; 0.939] olarak hesaplanmıştır. Çalışmalar arasında heterojenlik olduğu görülmüştür. [Q (6) = 219.788; $p < .01$, $I^2$= %96.99]. Meta-analize göre, bazı moderatör değişkenlerin ölçek üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu öngörülmektedir. Dolayısıyla, MSES-R ölçeğinin güvenilirlik genelleme analizi, karma etki modeli kullanılarak MSES-R envanterinin farklı özelliklerinin ortaya çıkarılmasına yardımcı olmaktadır. Örneklem türü ve bölüm bağlamlarının matematik öz yeterlik revize ölçeğinin cronbach alpha katsayısı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu ($p < 0.01$), çalışma yeri değişkeninin ise ortak katsayı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı ($p>0.01$) tespit edilmiştir.

Dahil edilen 7 çalışmanın analiziyle, MSES-R ölçeği toplam puanı için Cronbach alfa RG tahmini, potansiyel yayın yanlılığı hesaba katıldıktan sonra bile yüksek bir güvenilirlik değeri (0.901) göstermiştir. Cronbach alfa değeri >0.70 olduğunda kabul edilebilirdir. MSES-R ölçeğinin problem boyutu yüksek güvenilirlik değeri göstermiştir ve minimum güvenilirlik değeri de 0,70'den büyüktür. Bu da ölçeğin kısmen güvenle kullanılabileceğini göstermektedir. Ancak, alfa katsayısına ilişkin RG analizimizde yüksek heterojenlik görülmüştür, bu nedenle sonuçlar dikkatle yorumlanmalıdır. Çalışmaların demografik faktörleri arasında, örneklem türünün (üniversite, lise, öğretmenler) toplam ölçek üzerinde önemli bir etkisi vardır. MSES-R ölçeğinin diğer boyutlarının RG analizinin incelenmesinde üniversite düzeyinin de dahil edilmesi için daha fazla araştırma yapılmalıdır. Buna ek olarak, bölüm/alan değişkeninin de ölçek üzerinde anlamlı bir etkisi vardır. Ülke değişkeni göz önüne alındığında, kültürel farklılıkların ölçek üzerinde herhangi bir farklılık yaratmadığı görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Cronbach alfa; matematik öz yeterliği; meta-analiz; güvenilirlik genellemesi.

**Kaynakça**

Hackett, G., & Betz, N. E. (1982). Mathematics Self-Efficacy Expectations, Math Performance, and the Consideration of Math-Related Majors.

Hackett, G., & Betz, N. E. (1989). An exploration of the mathematics self-efficacy mathematics performance correspondence. *Journal for Research in Mathematics Education, 20*, 261–273.

Kranzler, J. H., & Pajares, F. (1997). An exploratory factor analysis of the Mathematics Self-efficacy Scale—Revised. Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 29, 215–228.

McLeod, D. B. (1992). Research on affect in mathematics education: A reconceptualization. Handbook of research on mathematics teaching and learning, 1, 575-596.

Moore, N. M. (2005). Constructivism using group work and the impact on self-efficacy, intrinsic motivation, and group work skills on middle-school mathematics students (Doctoral dissertation, Capella University).

Page, M.J., McKenzie, J.E., Bossuyt, P.M., Boutron, I., Hoffmann, T.C., Mulrow, C.D.; Shamseer, L., Tetzlaff, J.M., Akl, E.A., Brennan, S.E., et al. The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *Int. J. Surg.* 2021, *88*, 105906.

Pajares, F., & Graham, L. (1999). Self-efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology, 24*(2), 124–139. https://doi.org/10.1006/ceps.1998.0991

Pajares, F., & Kranzler, J. (1995). Self-efficacy beliefs and general mental ability in mathematical problem-solving. *Contemporary Educational Psychology, 20*, 426–443

Pajares, F., & Miller, M. D. (1995). Mathematics self-efficacy and mathematics performances: The need for specificity of assessment. *Journal of Counseling Psychology, 42*(2), 190–198. https://doi.org/10.1037/0022-0167.42.2.190

Usher, E. L. (2009). Sources of middle school students' self-efficacy in mathematics: A qualitative investigation. *American Educational Research Journal, 46*(1), 275-314.

# İlkokul 4. Sınıf Matematik Dersinde Öğrencilerin Doğal Sayılar Alt Öğrenme Alanında Yaptıkları Hataların Giderilmesinde Etkin Öğrenme Modelinin Kullanımı

Veysel Göçer E. Aysın Şenel
MEB Anadolu Üniversitesi

**Problem Durumu**

Matematik öğretimini olumsuz etkileyen en önemli faktörlerden biri öğrencilerin konuya ilişkin hatalarıdır. Hata, matematiksel ifadelerin ve fikirlerin yanlış kullanılması ve sonuçlandırılması olarak ifade edilmektedir (Erbaş, Çetinkaya ve Ersoy, 2009, s.46). Bu yüzden hatalar, matematik öğretiminde öğrencilerin kendi bilgilerini oluşturmaya çalıştıkları süreçleri aydınlattığı için önemli bir rol oynamaktadır (Gardee ve Brodie, 2015, s.1). Matematik kavramları soyut yapıları sebebiyle yanlış anlaşılması olası kavramlardır. Bu durum somut işlemler döneminde olan ilkokul öğrencileri için olasılığı yüksek bir durum olarak gösterilebilir. Öğrencilerin matematiksel kavramlara ilişkin düştükleri hataları belirlemek ve gidermek oldukça önemlidir (Duatepe Paksu, 2015, s.10). Yapılan araştırma açısından bu durum değerlendirildiğinde sayılar ve işlemler öğrenme alanının ilk alt öğrenme alanı olan doğal sayılarda yanlış öğrenilen, eksik öğrenilen veya hatalı yapılan öğrenci aktiviteleri bir sonraki öğrenme alanı olan doğal sayılarda toplama işlemini ve devamında sırasıyla diğer öğrenme alanlarını etkileyebilir.

Öğrencilerin bazı matematik problemlerini çözerken yapmış olduğu hataların, yaşamış oldukları güçlüklerin incelenmesi matematik eğitiminde önemli kabul edilmiş ve birçok yerli ve yabancı araştırmacı tarafından üzerinde çalışılmıştır (Kubanç, 2012; Lo ve Watanabe, 1997; Mulligan ve Watson, 1998; Önal, 2018; Timmerman, 2014). Alanyazın açısından matematik dersinde öğrencilerin yaptığı hataların incelenmeye değer olması, yapılan araştırma ile öğrenci hatalarının ele alınmasının başka bir ifade ile hata analizinin önemini ortaya çıkarttığı söylenebilir.

Öğrencilerin yaptığı hatalar ilkokulda giderilmediği zaman diğer öğretim kademelerinde hataların artarak devam etmekle birlikte öğrenci başarısını ve öğrenme ortamını olumsuz etkilendiği alanyazındaki çalışmalardan anlaşılmaktadır (Kubanç, 2012; Varol ve Kubanç, 2015; Sycheva, 2019; Ojose, 2015; Permata ve Wijayanti, 2010). Matematik öğrenmenin birikimli bir süreç olması, bir önceki eğitim kademesindeki yanlış öğrenmelerin daha sonraki kademelerdeki öğrenmeleri etkilemesi, 4. Sınıfın da bir üst kademeye geçişte son aşama olması ve ortaokula öğrenme hatalarıyla geçilmemesi gerektiği ve bu yüzden 4. Sınıf üzerinde bu araştırmanın yapılmasının önemi anlaşılmıştır. Ayrıca etkin öğrenme modelinin etkili öğrenmeyi sağlamadaki etkisi, bu nedenle bu araştırmada etkin öğrenme stratejilerinin kullanılması uygun görülmüştür.

Harmin'e (1995) göre, etkin öğrenmenin kullanıldığı ortamda güven, enerji, özdenetim, gruba ait olma, duyarlı olma nitelikleri ortaya çıkar. Boyer (2002), etkin öğrenmenin beş önemli özelliğini matematik derslerine katmanın öğrencilerin ders başarılarını arttırdığını ve matematik dersine karşı eğilimlerini pozitif yönde etkilediğini bildirmektedir. Wilke (2003, s.207) de etkin öğrenme modelinin öğrencilerin derse katılımını arttırdığını, öğrencilerin ders içi etkinliklerine katılarak meşgul olmasını sağladığını, eleştirel düşünmeye sevk ettiğini ve analiz yapmaya yönlendirdiğini bildirmiştir. Etkin öğrenme modelinin belirtilen özelliklerinden dolayı dördüncü sınıf Matematik dersinde öğrenci hatalarının giderilmesinde bu model tercih edilmiştir. Araştırma sürecinde etkin öğrenme modelinin gerektirdiği öğrenme ortamlarının oluşturulması ve etkin öğrenme modeli temelinde etkinliklerin düzenlenmesi ile öğrencilerin araştırma sınırlılıkları çerçevesindeki öğrenme alanlarındaki hatalarının giderilmesi sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersinde doğal sayılar alt öğrenme alanında yaptıkları hataların etkin öğrenme modeli temelinde hazırlanan etkinlikler ile giderilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersinde doğal sayılar alt öğrenme alanında yaptıkları hatalar nelerdir?
2. İlkokul dördüncü sınıf matematik dersinde doğal sayılar alt öğrenme alanında öğrencilerin yaptığı hataların giderilmesinde etkin öğrenme modeli temelinde hazırlanan etkinliklerin yararı var mıdır?
3. İlkokul dördüncü sınıf matematik dersinde öğrenci hatalarının giderilmesi sürecinde kullanılan etkin öğrenme modeli temelinde hazırlanan etkinliklere ilişkin öğrenci ve sınıf öğretmeni görüşleri nelerdir?

**Yöntem**

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersinde sayılar ve işlemler öğrenme alanında yaptıkları hataların etkin öğrenme modeli uygulamaları ile giderilmesini amaçlayan bu araştırmada model olarak nitel araştırma yaklaşımları içerisinde yer alan öğretim deneyi tercih edilmiştir. Öğretim deneyi, öncelikle öğrencilerin matematiksel etkinliklerini keşfetmek ve anlamak için tasarlanmış dinamik bir yöntem olduğundan dolayı tercih edilmiştir.

Öğretim deneyi temelde, klinik görüşmeler ve değişimin gözlenebileceği kadar uzun bir süreye yayılmış birtakım öğretim seansından ibarettir (Cobb ve Steffe, 1983). Araştırmada öğretim deneyi kapsamında yapılan öğretim seansları 2022-2023 eğitim-öğretim yılının ilk yarıyılını kapsayacak şekilde planlanmış ve yürütülmüştür.

Araştırmanın çalışma grubunu ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğrenciler amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yolu ile belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın katılımcılarını 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Malatya ilindeki bir ilkokulda öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada ölçüt örneklemenin doğası gereği öğrencilerin araştırma sürecine dâhil edilmesi için çeşitli ölçütler belirlenmiştir. Bu ölçütler:

- Katılımcıların ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi olması,
- Sürekli devamsız veya çeşitli nedenlerle devamsızlık yapmamış olması,
- Başarı testindeki sorulardan biri veya birkaçına hatalı cevap vermesi şeklindedir.

Araştırma sürecinde belirlenen 25 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi arasında üç öğrenci, çeşitli nedenlerle devamsızlık yaptığı gün sayısının fazla olması nedeni ile araştırma sürecinin dışında tutulmuştur. Üç öğrencinin araştırma sürecinin dışında tutulmasının diğer bir gerekçesi ise bir önceki yıl devamsızlığa neden olan durumlarının uygulama yapılacak dönemde de devam edeceğinden, öğrencilerin öğretim seanslarına devam ölçütünü sağlayamayacağı düşünüldüğünden araştırma dışında tutulmuş, geriye 22 öğrenci kalmıştır. 22 öğrenci arasından başarı testindeki soruların tamamına doğru yanıt veren 10 öğrenci de araştırmanın dışında tutularak, sorulardan biri veya birkaçına hatalı cevap verme ölçütünü karşılayan 12 öğrenci ile araştırmanın çalışma grubu oluşturulmuştur.

Araştırma verilerinin toplanmasında kullanılan veri toplama araçları şu şekildedir:

- Hata Belirleme Testi
- Hata Kayıt Formu
- Ön, ara ve son klinik görüşme formları
- Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları (Öğrenci/Öğretmen)

Araştırmada toplanan veriler betimsel (tümdengelimsel) ve içerik (tümevarımsal) analiz yolu ile çözümlenmiştir. Araştırmada öğretim seanslarının analizinde sürekli ve geriye dönük analiz olmak üzere iki analiz yönteminden yararlanılmıştır.

*Beklenen/Geçici Sonuçlar*

Araştırmada öğrencilerin doğal sayılar alt öğrenme alanında yaptıkları hataların şu şekilde olduğu belirlenmiştir:

- Ritmik sayma yapılacak durumu anlama eksikliğinden kaynaklı hatalar
- 100'er sözlü saymada ritmik sıralama hatası
- 10'ar 10 ar ritmik saymayı yazıya dökerken yapılan hatalar
- 100'er 100'er ritmik saymayı yazıya dökerken yapılan hatalar
- Sözel veya yazılı verilen sayıların basamaklarını yanlış ifade etme hatası
- Yuvarlama hatası
- Basamaklar arasındaki ilişkiyi anlamama hatası
- Rakamın basamak ve sayı değerinin ayırt edilememesi hatası
- Sembol hatası (<, >)
- Verilen temsillerin ifade ettiği sayıyı yanlış yazma hatası
- Örüntüyü sürdürememe/hatalı sürdürme
- Rastgele yanıt verme hatası
- Dikkatsizlikten dolayı yapılan hatalar

Doğal sayılar alt öğrenme alanında öğrencilerin on üç farklı hata yaptıkları belirlenmiştir. Birinci öğretim seansı sonucunda yapılan ara klinik görüşmelerde ön klinik görüşmede belirlenen hatalarda azalma olduğu belirlenmiştir. Araştırmada öğrencilerin ara klinik görüşmeler sonucunda doğal sayılar alt öğrenme alanında yaptıkları hataların şu şekilde olduğu belirlenmiştir:

- Dikkatsizlikten dolayı yapılan hatalar

Doğal sayılar alt öğrenme alanında öğrencilerin yapılan ara klinik görüşmelerde bir hata yaptıkları belirlenmiştir. Belirlenen hata ön klinik görüşmelerde belirlenen hatalardan biri olan dikkatsizlikten kaynaklı hatadır. Etkin öğrenme modeli temelinde gerçekleştirilen etkinlikler öğrencilerin doğal sayılar alt öğrenme alanında yaptıkları hataların azalmasını sağlamıştır.

Araştırmada ön klinik görüşmeler sonucunda doğal sayılar alt öğrenme alanında belirlenen hataların birinci öğretim seansları sonrası yapılan ara klinik görüşmelerde azaldığı ve büyük çoğunluğunun giderildiği görülmüş, yalnızca bir hatanın düzelmemesinden dolayı ikinci öğretim seansları gerçekleştirilmiştir. İkinci öğretim seansları sonucunda son klinik görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen son klinik görüşmeler sonucunda doğal sayılar alt öğrenme alanında öğrencilerin yaptıkları hatalar ara klinik görüşmede olduğu gibi yalnızca "Dikkatsizlikten dolayı yapılan hatalar" başlığı altında toplanmıştır. Başka bir deyişle dikkatsizlikten kaynaklı hatalar giderilememiştir de denebilir.

Araştırmada ikinci öğretim seansları sonucunda öğrenci hatalarının yalnızca dikkatsizlikten kaynaklı hata başlığı altında toplanması ilkokul dördüncü sınıf Matematik dersinde etkin öğrenme modeli temelinde hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin doğal sayılar alt öğrenme alanında yaptıkları hataların giderilmesinde yararı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bunun yanında ortaya çıkan sonuç, doğal sayılar alt öğrenme alanında öğrenci hatalarının giderilmesi sürecinde öğrencilerin eğitim-öğretim süreçlerinde etkin olmasının öğretim programında doğal sayılar alt öğrenme alanında belirlenen kazanımların öğrenciler tarafından edinilmesine doğrudan katkı sağladığını da ortaya çıkarmıştır.

**Anahtar Kelimeler**: Matematik, doğal sayılar, hata, etkin öğrenme, ilkokul

**Kaynakça**

Boyer, K. R. (2002). Using active learning strategies to motivate students. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 8(1), 48-51.

Cobb, P., & Steffe, L.P. (1983). The constructivist researcher as teacher and model builder. *Journal for Research in Mathematics Education*, 14(2), 83-94.

Duatepe Paksu, A. (2015). Üslü ve köklü sayılar konularındaki öğrenme güçlükleri. M.F. Özmantar, E. Bingölbali ve H. Akkoç (Editörler), *Matematiksel kavram yanılgıları ve çözüm önerileri* içinde (ss. 9-39). Ankara: Pegem Akademi.

Erbaş, A. K., Çetinkaya, B. ve Ersoy, Y. (2009). Öğrencilerin basit doğrusal denklemlerin çözümünde karşılaştıkları güçlükler ve kavram yanılgıları. *Eğitim ve Bilim,* 34(152), 44-59.

Gardee, A., & Brodie, K. (2015). A teacher's engagement with learner errors in her grade 9 mathematics classroom. *Pythagoras*, 36(2), 1-9.

Harmin, M. (1995). *Strategies to inspire active learning: The complete handbook.* Edwardsville, IL: Inspiring Strategy Institute.

Kubanç, Y. (2012). *İlköğretim 1., 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin matematikte dört işlem konusunda yaşadığı zorluklar ve çözüm önerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Kubanç, Y. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde öğrenci başarısını değerlendirme durumlarının öğrenme yörüngesi odaklı incelenmesi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Lo, J. J., & Watanabe, T. (1997). Developing ratio and proportion schemes: A story of a fifth grader. *Journal For Research In Mathematics Education*, 216-236.

Mulligan, J., & Watson, J. (1998). A developmental multimodal model for multiplication and division. *Mathematics Education Research Journal*, 10(2), 61-86.

Ojose, B. (2015). Students' misconceptions in mathematics: Analysis of remedies and what research says. *Ohio Journal of School Mathematics*, 72, 30-34.

Önal, H. (2018). *İlkokul 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin matematik dersinde dört işlem ile ilgili yaptıkları hatalar ve çözüm önerileri.* Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Permata, D., & Wijayanti, P. (2019). Students' misconceptions on the algebraic prerequisites concept: operation of integer numbers and fractions. In *Journal of Physics: Conference Series*, 1188(2019), 1-18.

Sycheva, A. (2019). *What Do We Learn From Errors? Multidimensionality and Motivational Underpinnings of Error Learning.* Doktora tezi, The University of Western Ontario.

Timmerman, M. A. (2014). Making connections: Elementary teachers' construction of division word problems and representations. *School Science and Mathematics*, 114(3), 114-124.

Varol, F. ve Kubanç, Y. (2015). Öğrencilerin bölme işlemi gerektiren aritmetik sözel problemlerde yaşadığı zorlukların incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 34(1), 99-123.

Wilke, R. R. (2003). The effect of active learning on student characteristics in a human physiology course for nonmajors. *Advances in physiology education*, 27(4), 207-223.

# Ortaokul Matematik Öğretmeni Adaylarının Dijital Oyun Tasarlarken Seçtikleri Matematiksel Konuların İncelenmesi

Seher Avcu
Aksaray Üniversitesi

**Problem Durumu**

Yapılan araştırmalar, dijital matematik oyunlarının matematik öğretimine önemli katkılar sağladığını göstermektedir (Giannakos, 2013; Mavridis vd., 2017). Örneğin, dijital oyunlar öğrencilerin matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmelerine (Mavridis vd., 2017) ve matematik öğrenme motivasyonlarını artırmalarına (Divjak & Tomic, 2011) katkı sağlamaktadır. Ayrıca, dijital oyunlar öğrencilerin problem çözme gibi önemli becerilerinin geliştirilmesine (Ke, 2019) ve matematik konularını öğrenmelerine (Pareto vd., 2012; Plass vd., 2013) katkı sağlamaktadır.

Araştırmalar, matematik öğretiminde dijital oyunların kullanımıyla ilgili bazı önemli hususlara vurgu yapmaktadır (Byun ve Joung, 2018; Jensen ve Skott, 2022). Örneğin, Jensen ve Skott (2022), dijital oyunların matematik dersleri için özel olarak tasarlanmaması durumunda, öğretmenlerin ve öğrencilerin bu oyunlardaki matematiksel kavramları fark etmelerinin ve dijital oyunlar ile matematik müfredatı arasında anlamlı bağlantılar kurmalarının zor olduğunu vurgulamıştır. Bu nedenle, Joung ve Byun (2021) tarafından önerildiği gibi, dijital oyunları sınıflarda etkili bir şekilde kullanabilmek için, öğretmenler dijital oyunla ilişkili içerik ve becerilerin öğretim programında yer alan kazanımlarla ilgili olup olmadığını incelemelidir.

Dijital matematik oyunlarıyla ilgili bir diğer husus da matematik öğretimi için tasarlanan oyunların çoğunun aritmetik işlemler (Hussein vd., 2022; Pan vd., 2022) ve sayılar ve işlemler öğrenme alanıyla (Byun ve Joung, 2018; Joung ve Byun, 2021) ilgili olmasıdır. Örneğin, Hussein vd. (2022) yaptıkları literatür taramasında, araştırmacıların 43 makalenin 14'ünde aritmetik işlemleri öğretmek için dijital oyunları kullandıklarını tespit etmiştir. Pan vd. (2022) yaptıkları incelemede, makalelerin yarısından fazlasının dijital oyunların öğrencilerin aritmetik öğrenmeleri üzerindeki etkilerini incelediğini ve çok az sayıda çalışmanın dijital oyunların öğrencilerin geometriyi öğrenmeleri üzerindeki etkilerini araştırdığını (%6,98) bildirmiştir. Benzer şekilde, Byun ve Joung (2018), dijital oyun kullanımının öğrencilerin sayılar ve işlemler ile ilgili konuların öğretimine etkisini inceleyen çalışmaların çoğunlukta olduğunu; bunu cebir, geometri ve ölçmenin izlediğini; veri analizi ve olasılık üzerine ise çok az çalışma olduğunu tespit etmiştir. Sonuç olarak, matematik öğretimi için tasarlanan dijital oyunların çoğunun sayılar ve işlemler öğrenme alanıyla ilgili olması, öğretmenlerin öğretmek istedikleri diğer matematik konularıyla ilgili dijital oyun bulmalarını zorlaştırıyor olabilir. Bu çalışmanın amacı, ortaokul matematik öğretmeni adayları tarafından tasarlanan dijital matematik oyunlarının matematiksel konularını araştırmaktır.

**Yöntem**

Bu çalışmanın katılımcıları, Scratch ile kodlama ve dijital oyun tasarlama deneyimine sahip olan on sekiz ortaokul matematik öğretmeni adayıdır. İç Anadolu Bölgesi'nde bir devlet üniversitesinde ilköğretim matematik öğretmenliği lisans programına kayıtlı olan katılımcıların on beşi üçüncü sınıf ve üçü dördüncü sınıf öğrencisidir. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak araştırmanın katılımcıları belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada ölçüt, öğretmen adaylarının Scratch ile kodlama ve dijital oyun tasarlamayı deneyimlemiş olmalarıdır. Bu araştırma, oyun tasarlama deneyimine sahip olan öğretmen adaylarının tasarladıkları dijital oyunlar için matematik kazanımı seçimlerine odaklandığından olgubilim (fenomenoloji) çalışmasıdır. Dijital oyun tasarımı hakkında deneyimli olan öğretmen adaylarından matematik içerikli 2 dijital oyun tasarlamaları istenmiştir. Öğretmen adayları ortaokul matematik dersi öğretim programından kendi seçtikleri kazanımlarla ilgili 2 dijital matematik oyunu tasarlamışlardır. Çalışma kapsamında öğretmen adayları tarafından toplam otuz altı matematik içerikli dijital oyun tasarlanmıştır. Öğretmen adaylarının tasarladıkları dijital oyunlar için seçtikleri kazanımlar bu araştırmanın verilerini oluşturmaktadır. Öncelikle, öğretmen adaylarının belirtmiş oldukları matematik kazanımları ile dijital oyunların içerikleri karşılaştırma yapılarak incelenmiştir. Daha sonra, dijital oyunlarda yer aldığı belirlenen matematik kazanımları sınıf seviyeleri ve öğrenme alanları dikkate alınarak betimsel içerik analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda dijital matematik oyunlarının ilgili oldukları sınıf seviyesi ve öğrenme alanlarına ait frekanslar belirlenmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Verilerin analizi sonucunda öğretmen adayları tarafından tasarlanan dijital matematik oyunlarının büyük bir çoğunluğunun Sayılar ve İşlemler öğrenme alanı ile ilgili olduğu görülmüştür. Daha açık bir ifadeyle 36 dijital matematik oyunundan 27'si (%75) Sayılar ve İşlemler öğrenme alanı ile ilgilidir. Ayrıca, 18 öğretmen adayından 15'i (%83) Sayılar ve İşlemler ile ilgili en az bir dijital matematik oyunu tasarlamayı tercih etmiştir. Öğretmen adayları tarafından tasarlanan dijital matematik oyunlarının 5'i geometri ile ilgilidir (%14). Tasarlanan dijital oyunların 3'ü ölçme (%8) ve 1'i olasılık (%3) ile ilgilidir. Ancak, öğretmen adaylarının hiçbiri Cebir ve Veri İşleme öğrenme alanlarına ilişkin dijital matematik oyunu tasarlamayı tercih etmemiştir.

Ortaokul 5., 6., 7. ve 8. sınıf kazanımlarıyla ilgili tasarlanan dijital matematik oyunlarının sayısı sırasıyla 18, 7, 3 ve 8'dir. Yani, öğretmen adaylarının tasarladıkları dijital matematik oyunlarının yarısı 5. sınıflara yöneliktir. Ancak, öğretmen adayları 7. sınıf öğrencileri için daha az sayıda dijital matematik oyunu tasarlamıştır.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının büyük bir kısmının Sayılar ve İşlemler öğrenme alanıyla ilgili dijital oyun tasarlaması önceki araştırmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Araştırmalar, matematik öğretimi için tasarlanan dijital oyunların çoğunun aritmetik işlemler (Hussein vd., 2022) ve Sayılar ve İşlemler öğrenme alanı (Byun ve Joung, 2018) ile ilgili olduğunu göstermektedir. Öte yandan, bu araştırmada öğretmen adayları cebir ile ilgili dijital oyun tasarlamamışlardır. Bu bulgu ise yapılan araştırmalardan farklılık göstermektedir. Araştırmalar, Cebir öğrenme alanının Sayılar ve İşlemler öğrenme alanından sonra dijital oyun tasarımında en sık tasarlanan ikinci öğrenme alanı olduğunu göstermiştir (örneğin, Joung ve Byun, 2021; Pan vd., 2022).

**Anahtar Kelimeler**: Ortaokul matematik öğretmeni adayları, dijital matematik oyunları, dijital oyun tasarlama

**Kaynakça**

Byun, J., & Joung, E. (2018). Digital game-based learning for K–12 mathematics education: A meta-analysis. *School Science and Mathematics, 118*, 113–126. https://doi.org/10.1111/ssm.12271

Divjak, B., & Tomić, D. (2011). The impact of game-based learning on the achievement of learning goals and motivation for learning mathematics-literature review. *Journal of Information and Organizational Science, 35*(1), 15–30.

Giannakos, M. N. (2013). Enjoy and learn with educational games: Examining factors affecting learning performance. *Computers & Education, 68*, 429–439. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.06.005

Hussein, M. H., Ow, S. H., Elaish, M. M., & Jensen, E. O. (2022). Digital game-based learning in K-12 mathematics education: A systematic literature review. *Education and Information Technologies, 27*(2), 2859–2891. https://doi.org/10.1007/s10639-021-10721-x

Jensen, E. O., & Skott, C. K. (2022). How can the use of digital games in mathematics education promote students' mathematical reasoning? A qualitative systematic review. *Digital Experiences in Mathematics Education, 8*(2), 183–212. https://doi.org/10.1007/s40751-022-00100-7

Joung, E., & Byun, J. (2021). Content analysis of digital mathematics games based on the NCTM content and process standards: An exploratory study. *School Science and Mathematics, 121*(3), 127–142. https://doi.org/10.1111/ssm.12452

Mavridis, A., Katmada, A. & Tsiatsos, T. (2017). Impact of online flexible games on students' attitude towards mathematics. *Educational Technology Research and Development,* 65, 1451–1470 https://doi.org/10.1007/s11423-017-9522-5

Pan, Y., Ke, F., & Xu, X. (2022). A systematic review of the role of learning games in fostering mathematics education in K-12 settings. *Educational Research Review, 36,* 100448. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100448

Pareto, L., Haake, M., Lindström, P., Sjödén, B., & Gulz, A. (2012). A teachable-agent-based game affording collaboration and competition: Evaluating math comprehension and motivation. *Educational Technology Research and Development, 60*(5), 723–751. https://doi.org/10.1007/s11423-012-9246-5

Plass, J. L., O'Keefe, P. A., Homer, B. D., Case, J., Hayward, E. O., Stein, M., & Perlin, K. (2013). The impact of individual, competitive, and collaborative mathematics game play on learning, performance, and motivation. *Journal of Educational Psychology, 105*(4), 1050. https://doi.org/10.1037/a0032688

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

# Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Derslerinde Not Tutturma Davranışlarının İncelenmesi

Fatma Taner
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Emre Ev Çimen
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

**Problem Durumu**

Son yıllarda eğitim araştırmalarında, öğrenilenden çok nasıl öğrenildiğine önem verildiği görülmektedir ve bu değişimin kullanılan amaç ve yöntemleri etkilediği belirtilmektedir (Tok, 2008). Öğrenmenin niteliği ve kalıcılığı, kişide öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine ve bunun nasıl daha iyi hale getirilebileceğine dair çalışmaların yapılmasıyla gerçekleşir. Çoğu öğrenci dersleri anlayamadığından, zorlandığından yakınmaktadır. Kimi öğrenciler ise, çalıştığı halde derslerde başarısız olduğunu belirtmektedir. Buna karşılık öğrencilerden bir kısmı kısa sürede öğrenmekte ve kısa tekrarlarla öğrendiği bilgileri kalıcı hale getirmektedir. Öğrenmedeki farklılıklar öğrencinin nasıl çalışması gerektiğini bilmemesinden ya da etkili öğretim stratejilerini kullanmamasından kaynaklanmaktadır.

Öğrenmenin iyileştirilmesi, öğrenme süresi ve kalıcılığı konularında bilinçli olmak ve öğretmenlerin de bilinçli yönlendirmelerde bulunması gerekmektedir. Öğrencinin akademik anlamda başarıyı yakalayabilmesi için not tutma stratejilerini bilmesi ve bu stratejileri uygulayabilmesi gerekmektedir. Literatürde bulunan araştırmalarda çoğunlukla fen bilimleri dersindeki not tutma stratejileri incelenmiş ya da öğretmenlerin ne şekilde not tutturduğu üzerine çalışılmıştır. İncelenen araştırmalar sonucunda not tutmanın başarı üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Alanyazında yapılan araştırmalarda fen eğitimi alanında bu konuda araştırmalar yapıldığı, matematik eğitiminde not tutturma konusunda sınırlı çalışma olduğu görülmüştür. Not tutmak, biri söz söylerken başkasının o kişinin söylediklerini yazması şeklinde açıklanmaktadır. Not almak ise, konuşulanın yazmasına ek olarak, başlıca noktalarını özetleyerek yazmak olarak da tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu – [TDK], 2023).

Not tutmayı etkili bir öğrenme stratejisi olarak kullanan öğrencilerin anlama, kavrama, hatırda tutma düzeylerinin ve akademik başarılarının arttığı belirlenmiştir (Brendt, 1996; Strong vd., 2002). Araştırmalar başarılı öğrencilerin genellikle not tuttuğunu, not alarak çalıştığını, anahtar cümleleri, kelimeleri, soruları notlarına eklediklerini, özet çıkardıklarını göstermektedir (Brown ve Miller, 1996). Öğretmenlerin de derslerin de not tutturması değerli görülmektedir, bu konuda farklı yaklaşımlar mevcuttur ve gelişen teknoloji, akıllı tahtalar, akıllı defterler ve Covid 19 pandemisi sonrası not tutma ve tutturma konusunda öğrenme ortamlarında değişimler yaşandığı değerlendirilmiştir. Bu bağlamda matematik derslerinde not tutturma konusundaki var olan durumun betimlenmesi önemli görülmüştür.

Bu çalışmada matematik öğretmenlerinin ders esnasında not tutturma davranışlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin not tutturma davranışlarının öğretmenlerin kıdemlerine, ders işleyiş biçimlerine, öğrencilerin sınıf düzeyine, matematik dersi içeriğine göre nasıl şekillendiği konusu da incelenmeye çalışılmıştır.

**Yöntem**

Bu araştırmada kişilerin davranışlarını gözlemleyerek ya da o ortamda davranışın nasıl oluştuğunu, sürecin nasıl işlediğini, değişkenler arasındaki ilişkinin nasıl oluştuğunu (Yıldırım, 1999) ortaya çıkarmak adına kullanılan nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma deseni ise nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışmasıdır. Yin (1984) durum çalışmasını; araştırmada "nasıl" ve "niçin" sorularına odaklanılan araştırmacının kontrolünün çok az olduğu veya hiç olmadığı olayın ya da olgunun kendi doğal ortamında araştırıldığı araştırma yöntemi olarak tanımlamaktadır. Çalışma grubunu Gaziantep ili merkez ilçelerinde yer alan devlet okullarındaki matematik öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde ise amaçsal örnekleme yöntemlerinden biri olan benzeşik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada insanların olay ve olgular hakkındaki görüşlerinin, kendi tecrübe ve birikimlerinin, belirlenmeye çalışıldığı durumlarda başvurulan (Baltacı, 2019) yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından, uzman görüşü alınarak görüşme soruları hazırlanmış, katılımcılara uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları altı sorudan oluşmaktadır. Sorular katılımcıların mesleki tecrübelerine ve ders işleme tarzlarına yöneliktir. Ses kaydı alınacağı katılımcılara formda belirtilmiş ve başlamadan önce sorulara göz atmaları açısından katılımcılara gösterilmiştir. Görüşme süreci ortalama 15 dakika sürmüş ve araştırmacı tarafından kayıt altına alınmıştır. Katılımcılar ve okul isimleri kişisel verilerin korunması açısından kodlanmıştır ve araştırma etik kurallara uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanan ses verileri transkriptor (deşifre) uygulaması kullanılarak metne dönüştürülmüştür. Bu metinler içerik analizi yapılarak kodlanmış, kodlardan temalar oluşturulmuştur. Daha sonra benzer kelimelerden ana fikri veren geniş kategoriler için ana fikir analizi yapılmıştır. Kodlara ve alt temalara ilişkin katılımcıların görüşlerinden alıntılar kullanılarak örneklemeler yapılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Not tutma, öğrencilerin öğrendiklerini kendi tarzlarına göre sentezleyip aktardıkları, yeni ve eski bilgiler arasında köprü görevi gören, öğrenciyi bilgiyi dönüştürme sürecine ilerleten önemli bir öğrenme aracıdır (Öztürk, Öztürk & Işık, 2016). Araştırmada

da katılımcılar not tutmanın önemli olduğunu belirtmiş, derslerinde not tutturma davranışı olarak kısa bir konu özeti yazdırdıklarını daha çok örnek soru ya da soru çözüm üzerinde durulduğu gözlemlenmiştir. Not tutturmanın çocuklarda kalıcı bilgi sağlama, derse motive etme, öğrenci için doküman oluşturma, dersi tekrar etme gibi imkânlar sunduğu katılımcı öğretmenler tarafından belirtilmiştir.

Öğretmenlerin yıllar içerisinde not tutturma konusunda görüşlerinin değiştiği, öğrencilerin yazma taleplerinin de gelişen teknolojinin bir sonucu olarak azaldığı tespit edilmiştir. Ders içeriklerinde her şeyi yazdırmanın daha üst sınıflarda hem öğrenciyi zorladığı hem de öğretim programı açısından zaman sorunu oluşturduğuna değinilmiştir. Ek olarak liselere giriş sınavının olması gerekçesi ile katılımcı öğretmenler ileriki sınıflarda her içeriği yazdırmak yerine kısa ve öz yazmanın gerekliliğini belirtmişlerdir. Katılımcıların önce örnek soru çözümleri yaptırdıkları ve sonrasında akıllı tahtadan faydalanarak ya da çalışma yaprakları dağıtarak konuyu pekiştirdikleri görülmüştür. Not tutmayan öğrenciler için uyarıda bulunarak bütün sınıfın bu yazma işlemine katılımını sağlamaya çalıştıkları görülmüştür. Araştırmada not tutturma davranışlarının daha geniş katılımcı kitle ile araştırıldığı ve uluslararası alanyazındaki durum ile karşılaştırmalı olarak incelendiği araştırmaların yapılması önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Matematik eğitimi, öğretmen davranışı, not tutma, not alma, not tutturma

**Kaynakça**

Baltacı, A. (2019). Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(2)*, 368-388.

Berndt, C. A. (1996). *Notetaking strategies for university-bound learners.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. University of Victoria, Canada.

Brown, S. A. ve Miller D.E. (1996). *The active learner*. Los Angeles: Roxbury Publishing Company.

Çetingöz, D. Ve Açıkgöz, K. (2009). Not Alma Stratejisinin Öğretiminin Tarih Başarısı ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *60*(60), 577-600.

Öztürk, F., Öztürk, B. ve Işık, A. (2016). Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Yazmaya ve Öğrenme Amaçlı Yazma Aktivitelerine Bakış Açılarının Belirlenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(2)*, 0-0.

Öztürk, B. ve Günel, M. (2015). Öğretmen Perspektifinden Yazma ve Yazmanın Öğrenme Amaçlı Kullanımı: Ölçme Envanteri Geliştirme ve Durum Değerlendirmesi. *İlköğretim Online, 14*(2), 713-733.

Strong, R. W., Tuculescu, G.M., Perini, M. J.,& Silver, H. F. (2002). *Reading for academic success.* Californiya: Corwin Press; Inc

Tok, Ş. (2008). Not tutma ve bil-iste-öğren (BİÖ) stratejilerinin tutum ve akademik başarıya etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,34,*244-253.

Türk Dil Kurumu (TDK). 2023. https://sozluk.gov.tr/. 15 Ağustos tarihinde alıntı yapılmıştır.

Yalçın, H. (2022). Bir Araştırma Deseni Olarak Fenomenoloji. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, AÜSBD Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri Özel Sayısı,* 213-232.

Yeşilyurt, E. (2021). Öğrenme Stratejileri. *OPUS International Journal of Society Researches, Eğitim Bilimleri Özel Sayısı*, 5116-5139.

Yıldırım, A. (1999). Nitel Araştırma Yöntemlerinin Temel Özellikleri ve Eğitim Araştırmalarındaki Yeri ve Önemi. *Eğitim ve Bilim, 23*(112).

Yin, R. (1984). *Case study research: design and methods.* (3. Basım). California: Sage Publications.

# Matematik ve Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Liderlik Yönelimlerinin İncelenmesi: Bursa İli Örneği*

Burcu Karaduman
Bursa Uludağ Üni.

Çiğdem Arslan
Bursa Uludağ Üni.

Dilek Zeren Özer
Bursa Uludağ Üni.

**Problem Durumu**

21. yüzyıl becerileri insanların yaşamlarını nitelikli şekilde devam ettirebilmeleri, sorunları daha kolay çözüme kavuşturmaları, olayları farklı açılardan analiz etmeleri, mesleki, sosyal yaşamlarında başarıyı yakalayabilmeleri için gerekli olan becerilerdir. Liderlik ve sorumluluk P21'in sınıflandırılmasına göre üç boyuttan biri olan yaşam ve kariyer becerilerinde yer almaktadır. Sınıfın ve okulun eğitim, öğretim ve kurumsal olarak amaçlarına ulaşmasında lider öğretmenlerin doğrudan ve dolaylı etkisi vardır (Gündüzalp, & Şener, 2018). Dolayısıyla öğretmen adaylarının sosyal ve mesleki hayatlarında başarılı olmalarında liderlik yönelimlerinin önemi büyüktür.

Liderlik insanlık tarihinin çok eski dönemlerine kadar uzanmaktadır. İnsanlar tek başlarına gideremediği ihtiyaçları için kılavuzluk ederek yol gösterecek bir lidere ihtiyaç duyarlar (Dursun vd., 2019). Öğretmen adaylarının da en çok liderlik yönelimlerinin ön plana çıktığı görülmektedir (Arslan, & Uslu, 2013). Literatürde öğretmen adaylarının liderlik yönelimlerini inceleyen birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmaların bazısı liderlik yönelimleri ile değişkenler arasındaki ilişkiyi ele almış olup (Onur-Sezer, & Bağçeli-Kahraman, 2018; Polat, 2023) yaratıcılıkla ilişkisini inceleyen çalışmalar da vardır (Serçe, Abakay, & Alıncak, 2019). Liderliğin öğrenme stiline göre ilişkisi (Arslan, & Uslu, 2014) incelendiğinde, öğrenme stili ile liderlik yönelimleri arasındaki ilişkinin negatif, diğer öğrenme stilleri ile liderlik yönelimleri arasındaki ilişkinin ise pozitif olduğu tespit edilmiştir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgileri ile durumsal liderlik, duygusal zeka ve yöneticilik mesleği arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür (Khan, Anwar, Begum, Tuaseen, & Iqbal, 2023). Liderlik becerileri ile ilgili başka bir çalışmada Güngör (2016), beden eğitimi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlar ile liderlik özellikleri arasında pozitif bir ilişkinin bulunduğunu göstermiştir. Alim (2015)'in araştırmasında üniversitede görevli yöneticilerin, etki ve karizma liderlik tarzının en çok benimsenen liderlik tarzı olduğunu belirlemişlerdir. En az benimsenen liderlik tarzının ise istisnalarla yönetim olduğu tespit edilmiştir. Boyko-Head (2021) 21. yüzyıl yetkinliklerini geliştirirken tüm öğrencilerde öğrenen özerkliğini ve sorumluluğunu teşvik eden olumlu bir öğrenme ortamını nasıl yaratabileceğini araştırmıştır. Mohawk College, Ontario Kanada'da 14 haftalık zorunlu iletişim kursuna kayıtlı 117 öğrenciyle yürütülen Uygulamalı Yenilik ve Eğitim Araştırması (ARIE) pilot projesinin bulguları paylaşılmıştır. Proje özellikle liderlik algılarını, lise sonrası öğrencilerin istihdam edilebilirlik becerileri ve nitelikleri ve gelecekteki istihdam için liderlik becerilerini ve gelişim ihtiyaçlarını nasıl algıladıkları ve değerlendirdiklerini araştırmıştır.

Bu çalışmada da matematik ve fen bilgisinde öğrenim gören öğretmen adaylarının liderlik yönelimlerinin nasıl olduğunun ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Buradan hareketle araştırmanın problemleri;

1. Öğretmen adaylarının liderlik yönelim (liderlik ve sorumluluk) düzeyi nedir?
2. Öğretmen adaylarının liderlik yönelimlerinden (liderlik ve sorumluluk) elde edilen ortalama puanlar arasında öğretmenlik programlarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Öğretmen adaylarının liderlik yönelim (liderlik ve sorumluluk) algıları sınıf düzeylerine göre karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Öğretmen adaylarının liderlik yönelim (liderlik ve sorumluluk) algılarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Öğretmen adaylarının liderlik yönelim özellikleri sınıf düzeyi ve öğrenim gördükleri program değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

**Yöntem**

Yürütülen çalışmada tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki ya da daha fazla değişken arasındaki birlikte değişim olduğunu belirlemeyi amaçlayan bir modeldir (Büyüköztürk, 2011). Araştırmanın çalışma grubunu Bursa Uludağ Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği lisans programındaki 1., 2., 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklemedir. Tüm sınıf düzeylerine kolay ulaşılabilir olması nedeniyle bu örneklem tercih edilmiştir. Ölçüt örnekleme yönteminde belli ölçütlere bağlı, amacına uygun ve zengin bilgi aktarımı sağlanabilecek çalışma grubu seçilmektedir (Büyüköztürk ve diğ., 2019). Araştırmada veri toplama aracı olarak Thompson (2005)'in son halini verdiği ve Bolman ve Deal (1991) tarafından Amerika Birleşik Devletleri'nde 1331 kişi ve Singapur'da 1238 kişiye uygulanarak geliştirilen "Liderlik Yönelimleri Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması ilk olarak Dereli (2003) tarafından yapılmıştır. Liderlik Yönelimleri Ölçeği 32 maddeden ve her birinin kendi içinde iki boyutu olan dört alt boyuttan

oluşmaktadır. Bunlar ise; *"İnsan Kaynaklı Liderlik"* boyutunda Destekleyici ve Katılımcı alt boyutları, *"Yapısal Liderlik"* boyutunda Analitik ve Örgütlenmiş alt boyutları, *"Politik Liderlik"* boyutunda Güçlü ve Hünerli alt boyutları, *"Sembolik Liderlik"* boyutunda ise İlham Verici ve Karizmatik alt boyutlarıdır. Bu boyutlara göre madde ortalamaları alınmıştır. Ölçekten elde edilen verilerin analizinde SPSS programı kullanılmış olup gerekli istatistiksel testler yapılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Öğretmen adaylarının fen ve matematik öğretim programında olan liderlik yönelim ortalama puanlarının birbirine çok yakın olduğu görülmüştür. Çalışmada liderlik yönelimleri cinsiyet, sınıf düzeyleri ve öğretmenlik programlarına göre ele alınmıştır. Değişkenler açısından bakıldığında ise, liderlik yönelimlerinde cinsiyete ve öğretmenlik programlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmaz iken sınıf düzeyleri açısından incelendiğinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Liderlik yönelimleri alt boyutlarından birincisi Sembolik Liderlik'dir. Madde ortalamalarına öğrenim gördüğü lisans programları açısından bakıldığında en düşük ortalamanın birinci sınıfta bulunan ilköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinde olduğu görülmektedir. En yüksek ortalamanın ise dördüncü sınıf fen bilgisi öğretmenliğinde bulunan öğrencilerde olduğu görülmüştür.

Liderlik yönelimleri alt boyutlarından ikincisi Politik Liderlik'dir. Madde ortalamalarına bakıldığında en düşük ortalamanın üçüncü sınıfta bulunan fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinde olduğu görülmektedir. En yüksek ortalamanın ise dördüncü sınıf fen bilgisi öğretmenliğinde bulunan öğrencilerde olduğu görülmüştür.

Liderlik yönelimleri alt boyutlarından üçüncüsü Yapısal Liderlik'dir. Madde ortalamalarına bakıldığında en düşük ortalamanın birinci sınıfta bulunan ilköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinde olduğu görülmektedir. En yüksek ortalamanın ise dördüncü sınıf fen bilgisi öğretmenliğinde bulunan öğrencilerde olduğu görülmüştür.

Liderlik yönelimleri alt boyutlarından dördüncüsü İnsan Kaynaklı Liderlik'dir. Madde ortalamalarına bakıldığında en düşük ortalamanın birinci sınıfta bulunan ilköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinde olduğu görülmektedir. En yüksek ortalamanın ise dördüncü sınıf fen bilgisi öğretmenliğinde bulunan öğrencilerde olduğu görülmüştür.

Liderlik yönelimleri alt boyutlarının tümünde fen bilgisi öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencileri en yüksek ortalamaya sahip olmuştur.

**Anahtar Kelimeler**: Fen bilgisi öğretmen adayları, liderlik yönelimleri, matematik öğretmen adayları, 21. yüzyıl becerileri

**Kaynakça**

Alim, B. (2015). Üniversitelerde liderlik yaklaşımları ve Marmara üniversitesi örneği, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi.

Arslan, H., & Uslu, B. (2013). Öğretmen adaylarının liderlik yönelimlerinin incelenmesi/examining the leadership orientations of pre-service teachers. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *5*(1), 42-60.

Arslan, H., & Uslu, B. (2014). The relationship between learning styles and leadership orientations of pre-service teachers. *Egitim ve Bilim*, *39*, 173.

Bolman, L. G., & Deal, T. E. (1991). Leadership and management effectiveness: A multi-frame, multisector analysis. *Human Resource Management*, *30*(4), 509-534.

Boyko-Head, C. (2021). Thinking preference awareness, leadership skills and learning behaviour. *International Journal for Talent Development and Creativity*, *9*(1), 21-32.

Büyüköztürk, Ş. (2011). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* (26. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Dereli, M. (2003). *A survey research of leadership styles of elementary school principals* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Dursun, M., Günay, M., & Yenel, İ. F. (2019). Çok yönlü liderlik yönelimleri ölçeği (ÇYLYÖ): geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi*, *2*(2), 333-347.

Gündüzalp, S., & Şener, G. (2018). Öğretmen adaylarına göre lider öğretmen. *Journal of International Social Research*, *11*(61), 668-680.

Güngör, N. B. (2016). *Beden eğitimi öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile liderlik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Khan, B. S., Anwar, S., Begum, S., Tuaseen, M. A., & Iqbal, N. (2023). Situational leaders and emotional ıntelligence among preservice science teachers at higher education level: an experimental study. *Journal of Positive School Psychology*, 760-781.

Onur-Sezer, G., & Bağçeli-Kahraman, P. (2018). Öğretmen adaylarının liderlik yönelimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *26*(5), 1551-1560.

Polat, M. (2023). A Pre-service teachers' multidimensional leadership orientations: A PLS-SEM modelling. *Journal of Innovative Research in Teacher Education*, *4*(1), 131-149.

Serçe, M. R., Abakay, U., & Alıncak, F. (2019). Investıgatıon of leadershıp and creatıvıty features of teacher candıdates. *The Online Journal of Recreation and Sports*, *8*(1), 33-44.

Thompson, M. D. (2005). Organizational climate perception and job element satisfaction: A multi-frame application in a higher education setting. *E-Journal of Organizational Learning and Leadership*, *4*(1).

**Yapılan çalışma Bursa Uludağ Üniversitesi Bilimsel Araştırma Proje Birimi (BAP) tarafından SGA-2023-1389 nolu proje ile desteklenmiştir."*

# Öğretmen Adaylarının Matematik Materyallerine QR Kodları Entegre Etme Deneyimleri

Melihan Ünlü
Aksaray Üniversitesi

**Problem Durumu**

Günümüzde teknolojinin eğitim alanında kullanımı giderek yaygınlaşmaktadır. Bu bağlamda içerdiği farklı uygulamalarla mobil teknolojilerin kullanımı da hız kazanmaktadır. Mobil teknoloji adı verilen akıllı telefonlar, iPODs, iPAD, bilgisayarlar, tabletler ve giyilebilir teknoloji ürünleri gibi birçok araç hızlı veri alışverişini sağlaması ve kullanım kolaylığı gibi özellikleri sayesinde eğitimde alanında kullanılmaktadır (Jeng, Wu, Huang, Tan & Yang, 2010). Bilişim dünyasında akıllı telefonların gelişmesine paralel olarak QR kodların kullanımı da artmıştır (Uçak, 2019). QR kodlar hem günlük hayatta hem de eğitimde sıklıkla kullanılmaktadır. Sağlık, bankacılık, kütüphaneler, müzeler, hava yolları, iş yaşamı, mağazalar, öğrenci kayıt sistemleri, kimlik kartları, kartvizitler günlük yaşamdaki kullanım alanlarındandır (Akın, 2014; Ertaş-Kılıç, 2021). Ayrıca eğitimde okulda yapılan etkinliklerde, materyallerde ve milli parklar, botanik bahçeleri, bilim merkezleri, akvaryum gibi okul dışı ortamlara yapılan eğitimsel içerikli gezilerde QR kodlar kullanılmaktadır (Lai, Chang, Li, Fan, & Wu 2013; Uçak, 2019; Widyasari, Sutopo ve Agustian, 2019). QR kodlara web sayfası adresleri, video, müzik, metin, haritalar ve iletişim bilgileri eklenerek birçok kaynağa zamandan ve mekândan bağımsız olarak kolayca ulaşılabilir (Çataloğlu & Ateşkan, 2014; So, 2008). QR kodlar sayesinde mobil cihazlar aracılığıyla basılı materyallerden çevrimiçi ortamlara kolaylıkla ulaşabilir. QR kodlar geleneksel eğitim materyalleri olan kitap, poster ve broşürlerin üzerine yerleştirilebilir (Bozkurt, 2015). Ayrıca anketlerde, duyurularda, çalışma yapraklarında, öğrenme etkinliklerinde, üç boyutlu öğretim materyallerinde ve eğitsel oyunlarda QR kodlardan yararlanılabilir (Bozkurt, 2015; Ertaş-Kılıç, 2021; Uçak, 2019). QR kodlar farklı disiplinlerin alan eğitiminde de kullanılmaktadır (Bozkurt, 2015). Alan yazında eğitimde QR kodların kullanımına yönelik farklı disiplinlerde farklı araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Uçak (2019) fen bilgisi öğretmen adaylarının hazırladıkları öğretim materyallerinde karekodların kullanımını incelediği araştırmasında öğretmen adaylarının QR kodların fen eğitiminde öğrenme sürecini destekleyebildiğini, oyunlarda QR kod kullanımının öğrencilerin ilgisini çekebildiğini düşündüklerini ortaya koymuştur. Dönmez-Usta ve Turan-Güntepe (2019) araştırmalarında sınıf yönetimi disiplin modellerini içeren QR kod gömülü hazırlanan materyallerin öğretmen adaylarının etkili öğrenme, dikkat ve ilgi çekici olma, alternatif bir yöntem olma açısından etkili olduğunu, öğretimi zenginleştirmeye yardımcı olduğunu ve soyut konuları somutlaştırılabileceğini düşündüklerini belirlemişlerdir. Law ve So (2010) QR kodlar ile yapılan matematik etkinliklerinin öğrencilerin ilgisini çektiğini ve öğrencilerde merak uyandırdığını belirtmişlerdir. QR kodlara entegre edilen çoklu temsillerin öğrencilerin matematiksel kavramları öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır (Wang, Kao & Wang, 2021). Ayrıca birçok araştırma sonucunda da QR kodların öğrenimi destekleyeceği ve öğrencileri motive edip onların ilgisini çekecekleri belirlenmiştir (Çelik, 2012; Durak, Özkeskin ve Ataizi, 2016). Mccabe ve Tedesco (2012) matematik ödevlerine yardımcı olmak için QR kodların kullanıldığı araştırmada, QR kodlar ile ders anlatım videolarına ulaşan öğrencilerin ödevlerini yapmakta daha motive olduklarını, öğrencilerin akranlarına veya öğretmenlerine sormaya gerek kalmadan QR kodlar aracılığıyla gerekli bilgilere anında ulaştıklarından ders çalışırken daha az stres yaşadıkları belirlemişlerdir. Leahy (2013) ise matematik problemlerinin doğru cevaplarını içeren QR kodların, öğrencilere anında geri bildirim sağladığını, öğrencilerin öz değerlendirme yapmalarına olanak tanıdığını ve böylece yanlış yaptıklarında stres yaşamalarını önlediğini belirtmiştir. Bu araştırmalar öğrencilerin, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitimde QR kod kullanımına yönelik olumlu düşüncelere sahip olduklarını göstermektedir (Ali, Santos ve Areepattamannil, 2017; Uçak, 2019). Bu araştırmada ise diğer araştırmalardan farklı olarak öğretmen adaylarının QR kodlar entegre ederek matematik materyalleri tasarlamasına yönelik deneyim kazanmalarına odaklanılmış ve QR kodlarla hazırlanan materyallerin matematik derslerinde kullanımı hakkındaki görüşleri belirlenmiştir. Bu araştırma ile ortaya çıkacak bulgu ve sonuçların öğretmen adaylarına QR kodların matematik öğretim sürecinde kullanımına yönelik farkındalık yaratması ve öğretmen eğitiminde bu uygulamaların yaygınlaşmasına katkı sağlaması beklenmektedir. Bu bağlamda, çalışmanın amacı ortaokul matematik öğretmeni adaylarının QR kodları entegre ederek materyal tasarlama sürecinde edindikleri deneyimlerin incelenerek bu konudaki görüşlerinin belirlenmesidir.

**Yöntem**

Bu çalışma ortaokul matematik öğretmeni adaylarının matematik materyallerine Qr kodları entegre etme sürecindeki deneyimlerinin belirlendiği nitel bir araştırmadır. Araştırmada durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması, gerçek yaşamın, güncel bağlam ya da ortamın içindeki durumun araştırılmasını içerir (Yin, 2009). Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 Güz döneminde Matematik Eğitiminde Materyal Tasarımı dersini alan 19 dördüncü sınıf matematik öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Örneklem zaman ve işgücü kaybını önlemek amacıyla amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir (Büyüköztürk vd., 2010). Ayrıca çalışmaya katılan öğretmen adaylarının tamamı Öğretim Teknolojileri dersini almışlardır. Araştırma öğretmen adaylarıyla 14 haftalık bir sürede Matematik Eğitiminde Materyal Tasarımı dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarına ilk olarak öğretim materyalleri, materyal kullanma ve hazırlama ilkeleri, matematik eğitiminde kullanılabilecek teknoloji, araç-gereç ve somut materyaller hakkında

detaylı bilgi verilmiş ve matematik öğretiminde nasıl kullanılabileceği örneklerle gösterilmiştir. Ardından QR kodlar ve QR kod oluşturma süreci konusunda bilgi verilmiştir. QR kodlara web sayfası adresleri, video, resim, müzik, bilgilendirici metin, grafik, harita ve iletişim bilgilerinin aktarılabileceği örneklerle gösterilmiştir. Daha sonra öğretmen adaylarından Ortaokul Matematik 5-8 Öğretim Programı'nda yer alan kendi seçtikleri bir kazanımın öğretiminde kullanılabilecek bir materyal tasarlamaları, tasarladıkları materyallere QR kodları entegre etmeleri istenmiştir. Öğretmen adaylarının süreçte yaşadıkları deneyimleri ve bu konudaki düşüncelerini belirlemek amacıyla veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş açık uçlu sorulardan oluşan bir form kullanılmıştır. Formda öğretmen adaylarına aşağıdaki sorular yöneltilmiştir.

1. QR kodları tasarladığınız materyalinize nasıl entegre ettiniz?
2. QR kodları kullanarak materyal tasarlarken ne tür deneyimler yaşadınız?
3. Tasarladığınız materyallerde QR kodların kullanımı hakkında ne düşünüyorsunuz?
4. Ortaokul matematik derslerinde QR kodların kullanımı hakkında ne düşünüyorsunuz?

Oluşturulan form üç öğretmen adayına pilot olarak uygulanmıştır. Öğretmen adaylarından ve alan uzmanlarından gelen dönütler doğrultusunda anlaşılmayan ifadeler düzeltilmiş ve görüşme formuna son hali verilmiştir. Görüşme formu öğretmen adaylarına araştırmacı tarafından uygulanmış ve öğrencilere soruları yanıtlamaları için yaklaşık 50 dakika süre ve uygun bir ortam sağlanmıştır Öğretmen adaylarının açık uçlu sorulara vermiş oldukları cevaplara içerik analizi yapılmıştır. Analiz süreci ikinci bir araştırmacı tarafından kontrol edilmiştir. Ardından ortaya çıkan kodları kodlar ve temalar düzenlenerek frekans değerleri belirlenip tablolaştırılmıştır. Her iki kodlamada da kodlamalar sonrası "görüş birliği" ve "görüş ayrılığı" olan konular tartışılmış ve gerekli düzenlemeler yapılmış ve kodlayıcılar arası güvenirlik %87 olarak hesaplanmıştır. Öğretmen adaylarından doğrudan alıntılar yapılarak bulgular kısmında sunulmuştur.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu araştırmanın amacı ortaokul matematik öğretmeni adaylarının QR kodları entegre ederek materyal tasarlama sürecinde edindikleri deneyimlerin incelenerek bu konudaki görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırmanın bulgularına göre öğretmen adaylarının çoğu süreci eğlenceli ve öğretici bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgular alanyazındaki diğer araştırma bulgularıyla desteklenmektedir (Ali, Santos ve Areepattamannil, 2017; Uçak, 2019). Başlangıçta tasarlayacakları materyallere QR kodları nasıl entegre edecekleri konusunda zorlandıklarını fakat QR kodlarla içerik oluşturduktan sonra sürecin kolay olduğunu belirtmişlerdir. Çoğu öğretmen adayı öğretmen olduğunda matematik derslerinde QR kodlarla desteklenmiş materyalleri kullanacaklarını belirtmişlerdir. Bu tür uygulamaların öğrencilerin ilgi ve dikkatini çekeceğini düşünmektedirler. QR kodlar ile yapılan matematik etkinliklerinin öğrencilerin ilgisini çekmekte ve öğrencilerde merak uyandırmaktadır (Law ve So, 2010). Ayrıca QR kodları kullanmanın bazı olumlu ve olumsuz yönleri olduğunu dile getirmişlerdir. Öğrenmeyi desteklediğini, dersi eğlenceli hale getirdiği ve içeriği zenginleştireceği için matematik derslerinde QR kodlarla desteklenen öğretim materyallerinin kullanılmasına olumlu baktıklarını belirtmişlerdir. Nitekim birçok araştırma QR kod destekli öğrenme ortamlarının öğrenme sürecini desteklediğini ortaya koymuştur (Akın, 2014; Widyasari, Sutopo ve Agustian, 2019). Öğretmen adaylarından bazıları ise öğrencilerin teknolojik araçlara ulaşma imkânı bulamayabileceklerini ve öğrencilerin teknolojik araçları amacına uygun kullanamayabileceklerini de ifade etmişlerdir. Nitekim QR kodların sınırlılıklarından biri de QR kod uygulamayı yükleyebilecek ve kullanabilecek teknolojik bilgi ve beceriye sahip olunmaması QR kod kullanımının engelleyen önemli faktörlerdendir (Durak, Özkeskin & Ataizi, 2016).

**Anahtar Kelimeler**: Materyal tasarlama, QR kodlar, ortaokul matematik öğretmen adayları

**Kaynakça**

Akın, T. (2014). *Karekod destekli öğrenme materyalinin erişi ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi. Ankara.

Ali, N., Santos I. M., & Areepattamannil, S. (2017). Pre-service teachers' perception of quick response (Qr) code integration in classroom activities. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, TOJET,16*(1), 93–100.

Bozkurt, A. (2015). Mobil öğrenme: Her zaman, her yerde kesintisiz öğrenme deneyimi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 1*(2), 65-81.

Çataloğlu, E. & Ateşkan, A. (2014). QR (Quick Response) kodunun eğitim ve öğretimde kullanımının örneklenmesi. *İlköğretim Online, 13*(1), 5–14.

Dönmez-Usta, N. & Turan-Güntepe, E. (2019). Öğrenme ortamında QR kod destekli materyallerin kullanımı. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(3), 923-935.

Durak, G., Özkeskin, E., & Ataizi, M. (2016). QR codes in education and communication. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE, 17*(2), 42-58.

Ertaş-Kılıç. H. (2021). Astronomi öğretiminde hızlı yanıt (QR kod) uygulamaları. S. Karaçam (Ed.). *Etkinliklerle astronomi öğretim*i içinde (s.308-335). Ankara: Palme Yayıncılık.

Jeng, Y. L., Wu, T. T., Huang, Y. M., Tan, Q., & Yang, S. J. (2010). The add-on impact of mobile applications in learning strategies: A review study. *Journal of Educational Technology & Society*, *13*(3), 3-11.

Lai, H., Chang, C., Li, W., Fan, Y. & Wu, Y. (2013). The Implementation of mobile learning in outdoor education: Application of QR codes. *British Journal of Educational Technology*, *44*(2), 57-62.

Law, C. Y. & So, S. (2010). QR codes in education. *Journal of Educational Technology Development & Exchange*, *3*(1), 85-100.

Leahy, G. (2013). QR codes in the mathematics classroom. *Mathematics Teaching 235,27–29.*

Mccabe, M. & Tedesco, S. (2012). Using Qr codes and mobile devices to foster an inclusive learning environment for mathematics education. *International Journal of Technology and Inclusive Education (IJTIE)*, *1*(1), 37-43.

So, S. (2008). A study on the acceptance of mobile phones for teaching and learning with a group of pre-service teachers in Hong Kong, *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, *1*(1), 81-92.

Uçak, E. (2019). Teaching materials developed using qrcode technology in science classes. *International Journal of Progressive Education*, *15*(4), 215-228.

Wang, T. H., Kao, C. H., & Wang, T. J. (2021). Implementation of mobile learning in mathematics instruction for elementary second graders. *Mathematics*, *9*(14), 1603.

Widyasari, W., Sutopo, H. & Agustian, M. (2019). *QR Code-based Learning Development: Accessing Math Game for Children Learning Enhancement*. International Association of Online Engineering. Retrieved July 11, 2023 from https://www.learntechlib.org/p/216617/.

# Sınıf Öğretmenlerinin ve Öğretmenlerinin Gözünden Öğrencilerinin Rutin Olmayan Problem Çözme Durumları

Niymet Demirci — MEB
Kevser Eryılmaz — MEB
Neşe Uygun — Gaziantep Üniversitesi

**Problem Durumu**

Okullarda matematik eğitimi, problem çözme odaklı bir temel faaliyet olarak gerçekleştirilmelidir (Cai, 2003). Bu durum, öğrencilere matematiksel gelişim sağlayacak ve entelektüel bağlamlar sunacak problemleri içerir. Problem çözme stratejilerini öğrenmek, öğrencilere çeşitli araçlar sunarak problemleri çözme yeteneklerini artırır (Kılıç, 2017). Sınıf öğretmenlerinin problem çözme deneyimleri, kullanışlı stratejiler geliştirmelerine neden olur, ancak öğrencilerin çoğu bu stratejileri kullanmaz veya farkında değildir. Bu stratejilerin etkili bir şekilde öğretilmesi gerekmektedir. Matematik öğretiminde, öğretmenlerin problemi çözme ve farklı stratejilerle yaklaşma yeteneklerini geliştirmesi önemlidir (Schoenfeld, 1980).

Problem çözme, öğrencilere matematiksel gelişimlerini artırma fırsatı sunar. Öğrencilere gerçek dünya problemlerini çözme deneyimi kazandırarak, matematiksel becerilerini uygulamalarını sağlar (El Sayed, 2002). Ancak öğrencilerin problem çözme stratejilerini gerçek dünyadaki sorunlara aktarabilme ve bu çözümleri akıl yürütebilme becerisi geliştirmesi önemlidir. Matematik eğitiminde, öğrencilere problem çözme becerilerini kazandırmak için farklı stratejiler kullanılmalıdır (Altun vd., 2007). Millî Eğitim Bakanlığının öğretim programı da matematiksel yetkinliği vurgulamakta ve öğrencilere problem çözme becerilerini kazandırmayı amaçlamaktadır (MEB, 2018).

Rutin olmayan problemler, öğrencilerin derinlemesine düşünme ve yaratıcılık becerilerini geliştirmelerini sağlar. Öğretmenler, öğrencilere rutin olmayan problemler sunarak, farklı stratejiler kullanma yeteneklerini teşvik etmelidir (Altun vd., 2007). Problem çözme stratejileri öğretmenler için önemlidir çünkü öğrencilere rutin olmayan problem durumları sunarak onları farklı düşünmeye teşvik eder ve matematiksel bağlantıları kurma yeteneklerini artırır (Leikin, 2009).

Problem çözme stratejileriyle ilgili literatür incelendiğinde öğrencilerin rutin olmayan problem çözme stratejilerini kullanma durumları üzerine yapılmış çalışmalar (Altun ve Arslan, 2006; Arslan ve Yazgan, 2015; Reuter vd., 2015), öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının problem çözme stratejileri üzerine yapılmış çalışmalar (Almeida ve Bruno, 2014; Eğerci, 2019) ve öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının rutin olmayan problem çözme becerileri (Altun vd., 2007; Gürbüz ve Güder, 2016; Mwei, 2017) ile ilgili çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu çalışmada ise sınıf öğretmenlerinin rutin olmayan problemleri çözerken problem çözme stratejilerini kullanma durumları ve kendi öğrencilerinin kullandığı stratejilere yönelik görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada;

1. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre rutin olmayan problemleri çözmede kullandıkları stratejiler nedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin rutin olmayan problemleri çözmelerine yönelik gözlemleri ve görüşleri nedir?

Alt problemlerine cevap aranmıştır. Araştırmada rutin olmayan problemler aracılığıyla sınıf öğretmenlerinin kullandığı problem çözme stratejilerini mesleki kıdemlerine göre ortaya koymanın yanı sıra, öğrencilerinin bu tür problemler çözerken ne tür stratejiler kullandığına yönelik gözlem ve görüşlerine yer verilecektir. Literatürde hem sınıf öğretmeni hem de onların öğrencilerine yönelik gözlem ve görüşlerinin bulgularına yer verilen bir araştırılmaya rastlanılmamıştır. Bu açılardan bakıldığında alana katkı sağlayacak bir çalışma olacağı düşünülmektedir.

**Yöntem**

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseninden yararlanılmıştır. Durum çalışması, araştırmacının nasıl ve neden sorularına odaklanarak kontrol edilemeyen bir olgu veya olayı derinlemesine incelediği bir desen olarak kabul edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Creswell ve Creswell (2021) durum çalışmasını, araştırmacının belirli bir zaman diliminde sınırlı bir durumu veya birden fazla durumu derinlemesine incelediği, çoklu kaynaklardan elde edilen veri toplama araçlarıyla (gözlem, görüşme, doküman analizi, görsel-işitsel materyaller) tanımladığı bir nitel araştırma yaklaşımı olarak açıklar.

Araştırma, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile yürütülmüştür. Bu doğrultuda öğretmenlerin farklı mesleki kıdemlere sahip olması ölçüt olarak belirlenmiştir. Çalışma grubunu 2022- 2023 Eğitim Öğretim yılı Gaziantep il merkezinde, ilkokullarda görev yapan 125 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre 1-5 yıl mesleki deneyime sahip 28 öğretmen, 5-10 yıl mesleki deneyime sahip 22 öğretmen, 10-15 yıl mesleki deneyime sahip 26 öğretmen, 15-20 yıl mesleki deneyime sahip 23 öğretmen ve 20 yıl üstü mesleki deneyime sahip 26 öğretmen yer almaktadır.

Araştırmanın verileri görüşme formu ile yazılı doküman olarak toplanmıştır. Görüşme, doğrudan gözlenemeyen davranışlar, duygular veya insanların etraflarındaki dünyayı nasıl ifade ettiklerini öğrenmek için kullanılmaktadır. Nitel çalışmalarda,

görüşme aracılığı ile istenilen bilgi toplanabilir (Ekiz, 2003). Bu doğrultuda sınıf öğretmenlerinin rutin olmayan problemleri hangi ve kaç farklı stratejiyle çözdüklerini incelemek ve sınıf ortamında öğrencilerinin rutin olmayan problemleri çözerken ne gözlemledikleri ve öğrencilerden beklentilerinin ne olduğunu tespit etmek amacıyla araştırmacılar tarafından bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunda yer alan rutin olmayan problemler farklı problem çözme stratejileri ile çözülebilen problemlerden oluşmaktadır. Bunlar; şekil ve grafik çizme, deneme yanılma, problemi parçalarına ayırma, formülleştirme, sistematik liste yapma, örüntü bulma, canlandırma veya benzetim, başka açıdan bakma, problemi kendine göre yapılandırma, matematik cümlesi yazma ve mantıksal matematiksel düşünmedir.

Görüşme formunda yer alan sorular Milli Eğitim Bakanlığı 5. Sınıf Matematik Uygulamaları seçmeli ders kitabından alınmıştır. Araştırmacılar tarafından ilkokul ders kitapları incelenmiş fakat rutin olmayan problemlerin yer almadığı görülmüştür. Bu nedenle ilkokul seviyesinden çok uzaklaşmadan 5. Sınıf seviyesinde ders kitabındaki rutin olmayan problemlere başvurulmuştur.

Verilerin analizi yapılırken öğretmenlerin yazılı cevapları iki aşamada analiz edilmiştir. Öncelikle öğretmenlerin rutin olmayan problemleri çözerken hangi stratejileri kullandıkları ve kıdemlerine göre değişimleri betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. İkinci aşamada ise sınıf öğretmenlerinin sınıfta rutin olmayan problemleri çözerken öğrencilerine yönelik gözlemleri ve görüşleri içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin rutin olmayan problemlerle problem çözme stratejilerini mesleki kıdeme göre analiz etmeyi ve öğrencilerin bu tür problemleri çözerken kullanılan stratejilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu rutin olmayan problemleri çözerken deneme-yanılma stratejisini kullanmaktadır. Mesleki kıdem düşük olan öğretmenler ise formülleştirme stratejisine, yüksek kıdemli öğretmenler ise şekil ve şema stratejisine daha yatkındır. Ayrıca öğretmenler genellikle birden fazla strateji kullanmaksızın problemleri çözmekte ve benzer kıdem seviyelerindeki öğretmenler arasındaki stratejiler benzerlik göstermektedir.

Benzer çalışmalar incelendiğinde, öğretmen adaylarının matematik problemlerini çözerken çeşitli stratejiler kullandıkları görülmektedir. Bazıları eşitlik yazma stratejisini tercih ederken, diğerleri örüntü bulma ve şekil-şema-diyagram çizme stratejilerini kullanmıştır. Bununla birlikte, bazı öğrenciler tahmin etme stratejisini daha az kullanmıştır. Öğretmen adaylarının rutin olmayan problemleri çözerken sistematik liste yapma, tahmin-kontrol ve muhakeme etme gibi stratejileri uyguladıkları görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin rutin olmayan problemleri çözerken genellikle tek bir strateji kullanma eğiliminde oldukları belirlenmiştir. Öğrenciler, deneme-yanılma stratejisini sıkça kullanmaktadır. Benzer şekilde, öğrencilerin öğretmenlerin yolunu takip ettiği ve genellikle işlemsel bilgiye dayandığı gözlenmiştir.

Bu çalışmanın sonucunda, öğretmenler ve öğrenciler arasında en yaygın olarak kullanılan stratejinin deneme-yanılma stratejisi olduğu anlaşılmıştır. Bu nedenle, öğretmenlerin farklı problem çözme stratejilerini öğrencilere aktarmalarının önemi vurgulanmıştır. Ayrıca, ülkedeki matematik öğretim programlarının rutin olmayan problemler ve problem çözme stratejileri konusunda daha fazla odaklanması gerektiği sonucuna varılmıştır. Gelecekteki çalışmaların, öğretmen ve öğrencilerin problem çözme stratejilerini kullanma düzeyini belirlemeye yönelik olabileceği ve farklı yöntemlerin bu becerilerin gelişimini nasıl etkilediğini araştırabileceği belirtilmiştir.

**Anahtar Kelimeler**: Sınıf öğretmenleri, ilkokul öğrencileri, rutin olmayan problemler, problem çözme

**Kaynakça**

Almeida, R., & Bruno, A. (2014). Strategies of pre-service primary school teachers for solving addition problems with negative numbers. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, *45*(5), 719-737.

Altun, M., & Arslan, Ç. (2006). İlköğretim öğrencilerinin problem çözme stratejilerini öğrenmeleri üzerine bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19*(1), 1-21.

Altun, M., Memnun, D. S., & Yazgan, Y. (2007). The primary school teacher trainees' skills and opinions on solving non-routine mathematical problems. *Elementary Education Online*, *6*(1).

Arslan, C., & Yazgan, Y. (2015). Common and flexible use of mathematical non routine problem solving strategies. *American Journal of Educational Research*, *3*(12), 1519-1523.

Cai, J. (2003). What research tells us about teaching mathematics through problem solving. *Research and issues in teaching mathematics through problem solving*, 241-254.

Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2021). Araştırma tasarımı: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları, (5. Basımdan Çeviri), E. Karadağ (Çev.), Ankara: Nobel Yayıncılık.

Eğerci, Ö. (2019). Matematik Öğretmenlerinin 5. Sınıf Düzeyinde Kullandıkları Problem Çözme Stratejileri Ve Karşılaştıkları Zorluklar, Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Matematik Ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Matematik Eğitimi Bilim Dalı Sakarya Üniversitesi.

Ekiz, D. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.

El Sayed, R. A. E. (2002). Effectiveness of problem posing strategies on prospective mathematics teachers' problem solving performance. *Journal of science and mathematics education in Southeast Asia*, *25*(1), 56-69.

Gürbüz, R., & Güder, Y. (2016). Matematik öğretmenlerinin problem çözmede kullandıkları stratejiler. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*(2), 371-386.

Kılıç, Ç. (2017). A new problem-posing approach based on problem-solving strategy: Analyzing pre-service primary school teachers' performance. *Educational Sciences: Theory & Practice*, *17*(3).

Leikin, R. (2009). Exploring mathematical creativity using multiple solution tasks. In Creativity in mathematics and the education of gifted students (pp. 129-145). Brill.

MEB (2018). *İlkokul matematik dersi öğretim programı.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Mwei, P. K. (2017). Problem Solving: How Do In-Service Secondary School Teachers of Mathematics Make Sense of a Non-Routine Problem Context?. *International Journal of Research in Education and Science*, *3*(1), 31-41.

Reuter, T., Schnotz, W., & Rasch, R. (2015). Drawings and tables as cognitive tools for solving non-routine word problems in primary school. *American Journal of Educational Research*, *3*(11), 1387-1397.

Schoenfeld, A. H. (1980). Teaching problem-solving skills. *The American Mathematical Monthly*, *87*(10), 794-805.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.

# Okul Dışı Öğrenme Ortamı Olarak Müzelerin Matematik Dersi Öğretiminde Kullanılabilirliğine İlişkin Bir İnceleme

Sümeyra Akkaya
İnönü Üniversitesi

Gamze Akkaya
İnönü Üniversitesi

**Problem Durumu**

Boylamsal çalışmalar, okula başladıklarında erken matematik becerileri gelişmeyen çocukların ilerleyen sınıflarda matematik başarısında zorluk yaşayabileceklerini göstermektedir (Nelson ve Powell, 2018). İlkokul erken matematik becerilerinin oluşması ve gelişmesi için en önemli kademedir. Her öğrencinin bireysel olarak öğrenme ihtiyaçları farklıdır. Öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması, içinde bulunduğu sınıfa, yaşadığı şehre, sınıf öğretmenine ve birçok faktöre göre değişiklik gösterir. Öğrenmenin deneyim yoluyla elde edileceğini söyleyen eğitimcilerden Kolb (1984, s.41)'a göre "Öğrenme, deneyimin dönüştürülmesi yoluyla bilginin yaratıldığı bir süreçtir. Bilgi, deneyimin kavranması ve dönüştürülmesinin birleşiminden ortaya çıkar." Okul dışı öğrenme ortamları, öğrencilerin okulda öğretim programları aracılığıyla edindikleri bilgileri kendi deneyimleri ile yapılandırmalarını sağlar. Aynı zamanda okul dışı öğrenme ortamları öğrencilerin, bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerilerinin gelişimi için uyarandan zengin ortamlardır. Matematik etkinlikleri farklı mekanlarda öğretilebilir. Örneğin, matematik öğretiminde okul dışı öğrenme yaşantıları oluşturmak çocukların problem çözme, uzamsal düşünme ve akıl yürütme gibi becerilerinin gelişiminde önemli bir etki sağlayabilir. Matematik dersi soyut yapısı gereği ilkokul döneminde öğrencilerin somutlaştırmada güçlük çektikleri derslerin başında gelmektedir. İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nda Sayılar ve İşlemler, Geometri, Ölçme ve Veri İşleme olmak üzere dört öğrenme alanı ve bu öğrenme alanlarının altında dört sınıf düzeyine dağılmış 229 kazanım (1. Sınıf düzeyinde 36 kazanım, 2. Sınıf düzeyinde 50 kazanım, 3. Sınıf düzeyinde 72 kazanım ve 4. Sınıf düzeyinde 71 kazanım) yer almaktadır. Sınıf öğretmenleri, öğrencilerin ilgi, istek ve öğrenme ihtiyaçlarına göre bu kazanımların öğrenciler tarafından öğrenilmesini farklı öğrenme strateji, yöntem ve teknikleri ile gerçekleştirebilirler. Okul dışı öğrenme ortamlarından biri olan müzelerde gözlem yapan öğrenciler, etkileşimli ortamlar aracılığıyla anlamlı öğrenmeler gerçekleştirebilirler. Öğretim stratejilerinin geliştirilmesinde öğrenciler, öğretmenler ve müze eğitimcileri paydaşlar olarak iletişim halinde olmalı, İlkokullar için temel öğrenme hedefleri müze eğitim programlarına dahil edilmeli ve bu programlar öğretmenin sınıftaki düzenli kazanımlarına yararlı bir ek kaynak olmalıdır (Seligmann, 2014). Matematik öğrenmek ve öğretmek için kullanılan tüm okul dışı öğrenme ortamları arasında müzelerin en az kullanılan ve araştırılan kaynaklar olduğu bildirilmektedir (Freitas ve Bentley, 2012). Bu araştırmanın amacı, okul dışı öğrenme ortamı olarak müzelerin matematik dersi öğretiminde kullanılabilirliğine ilişkin incelemesidir.

**Yöntem**

Bu araştırma nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiş olup, nitel araştırma desenlerinden biri olan ve bir duruma ilişkin ortam, bireyler, olaylar ve süreçler gibi etmenlerin bütüncül bir yaklaşımla araştırıldığı, ilgili durumu nasıl etkilediği ve ilgili durumdan nasıl etkilenildiği üzerine odaklanılan bir çalışma şekli (Yıldırım ve Şimşek, 2013) olarak tanımlanan durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmasında bir birey, bir grup, bir kurum ve bir ortam çalışılacak durumlara örnek teşkil eder (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Durum çalışması bir olayın derinlemesine ele alınmak istendiği zaman kullanılan bilimsel araştırma yöntemidir. Varlık, olay, ortam ya da sosyal grubun, belli bir yere, mekâna ve zamana bağlı olarak ayrıntılı araştırıldığı bir yöntemdir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2022; McMillan, 2004). Bu araştırmada, okul dışı öğrenme ortamı olarak müzelerin matematik dersi öğretiminde kullanılabilirliğine ilişkin derinlemesine bir inceleme yapmak amaçlandığından durum çalışması yaklaşımından faydalanılmıştır. Araştırma 2022 yılı Ağustos ayı ve 2023 yılı Ağustos ayı aralığında yürütülmüş ve araştırmada aşağıdaki konulara odaklanılmıştır: Araştırmacı tarafından kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi seçilerek araştırma birimleri olan müzelere ziyaret gerçekleştirilmiş, incelenen ve gözlemlenen veriler doğrultusunda kayıtlar oluşturulmuştur. Araştırma verileri araştırmacı tarafından geliştirilen "Matematik Öğretiminde Müze Kullanımı Kontrol Listesi" aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmada verilerin toplanması için nitel veri araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada nitel verilerin analizi yapılırken, öğrenme alanlarına ve sınıf düzeylerine ilişkin bulguların elde edilmesinde betimsel analiz, diğer araştırma sorularına ilişkin bulguların elde edilmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma sonuçlarından bazıları şu şekildedir, müzelerde yer alan matematik öğretiminde kullanbilecek eserler, tarihi paralar, ağırşaklar, kaplar gibi eserlerdir. İlkokul Matematik dersi öğretim programında yer alan dört öğrenme alanına (sayılar ve işlemler, geometri, ölçme ve veri işleme) ilişkin müzelerden yararlanılabilir. İlkokul düzeyinde müzelerden en fazla yararlanılabilecek öğrenme alanları geometri ve ölçme öğrenme alanları iken en az yararlanılabilecek öğrenme alanları ise sayılar ve işlemler ve veri işlemedir. İlkokul Matematik dersi öğretim programında yer alan 229 kazanımın tümünü gerçekleştirmeye yönelik müzelerde eser yer almamaktadır. Ancak İlkokul Matematik dersi öğretim programının kazanımlarının gerçekleştirilmesinde müzeler oldukça önemli bir potansiyele sahip olan okul dışı öğrenme ortamlarıdır.

Müzelerde yer alan matematik destekleyici öğrenme kaynaklarının bazıları örtük olarak yer almaktadır. Bazı müzelerde tematik olarak Matematik konu edilmiştir. İncelenen bütün müzelerde en az bir kazanıma yönelik matematik öğretimini destekleyici eser bulunmaktadır. Müzelerde yer alan matematik öğretimini destekleyici eserlerden çoğu disiplinlerası diğer derslerde de kullanılabilir. Bazı müzelerde etkileşimli alanlar matematik öğretimine katkı sağlayabilecek nitelikteyken, tüm müzelerin teknoloji kullanım durumları eşit düzeyde değildir. Türkiye, kültürel mirası ve müzeleri ile oldukça zengin bir ülkedir. Bu çalışma başka ülkelerde yer alan müzeler incelenerek gerçekleştirilebilir. Bu çalışma diğer eğitim kademelerine ve derslere uyarlanabilir. Araştırma daha kapsayıcı hale getirilerek, Müzede Matematik Eğitimi Öğretim programları ve kaynak kitaplar hazırlanabilir.

**Anahtar Kelimeler**: Okul dışı öğrenme ortamı, matematik öğretimi, müze eğitimi

**Kaynakça**

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi

Freitas, E. & Bentley, S. (2012). Material encounters with mathematics: The case for museum based cross-curricular integration. *International journal of educational research, 55,* 36-47. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.08.003

Kolb, D. A.1984.*Experiential learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

McMillan, J.H. (2004). *Educational research: Fundematals for the consumer*. (Fourth Edition), Pearson Education.

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

Nelson G., Powell S. R. (2018). A systematic review of longitudinal studies of mathematics difficulty. *Journal of learning disabilities, 51*(6), 523–539. https://doi.org/gbhg7q

Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri,* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem Yayınları.

Seligmann, T. 2014. A Meeting Place for Pre-Service Teachers and Museums. *The journal of museum education, 39* (1): 42–53. doi:10.1080/10598650.2014.11510794.

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

# The Attitudes of Video Game-Playing and Non-Video Game-Playing Parents Towards Their Children

Büşra Karaca
Boğaziçi Üniversitesi

Ayşe Bıçakçı
Boğaziçi Üniversitesi

Begüm Kıtay
Boğaziçi Üniversitesi

Ayşe Saliha Korkut
Boğaziçi Üniversitesi

Osman Tolga Arıcak
Boğaziçi Üniversitesi

**Problem Statement**

Today, many people have played or witnessed someone playing video games. Video games are usually based on kids and teens, but adults and even late adults are often seen playing games. Especially with the pandemic, people started to see games as a means of escape and relaxation (Campbell, 2021). When the generations are considered, there is a remarkable interest in video games between the generation Z and Y, who now make up young parents. According to statistics, 25% of Generation Z and 20% of Generation Y spend their leisure time playing video games. In Turkey, 34% of video gamers belong to Generation Z, while 30% are from Generation Y. The highest rate, at 40%, consists of players who live with their spouse and children (Statista, 2022; Newzoo, 2021).

Recently, video games have altered adults' behaviours and habits in both positively and negatively (Boyle et al., 2016; Cheng et al., 2018; Pallavicini et al., 2018; Zyda, 2005). Video gaming is a tool of relaxation and leisure time activity (Budak, 2017). In addition, digital games support learning by providing opportunities such as problem-solving skills, enhanced creativity, and spatial skills (Balaban Dağal & Bayındır, 2019; Granic et al., 2014). On the contrary, video gaming normalises aggression since including hazardous elements (Budak, 2017; Groves, 2015). When these adults have children, their parenting style is also impacted. Studies claim that parental-competence, efficacy, depression, and stress are the consequences of impact on parents playing video games (Hess et al, 2013; Kohlhoff& Barnet, 2013; Rahman, Harrington & Bunn, 2002; Stockdale, 2020).

The popularity of video games is increasing not only among children and teenagers but also among adults, including parents. However, most studies tend to focus on children and teenagers while neglecting the perspective of parents (Stockdale & Coyne, 2020). As a result, there is a lack of research specifically related to parenthood and video games. This situation prompts us to investigate how playing video games influences the attitudes of parents. The objective of this study is to comparatively examine the attitudes of parents who play video games and those who do not play video games towards their children. The research aims to understand how playing games affects the parenting experiences of parents and whether there is a relationship between playing games and parenting attitudes.

**Research Methods**

This study was conducted using a correlational design. Approval for the study was obtained from the Bogazici University Social and Human Sciences Human Research Ethics Committee. Participants were recruited through Google Forms from social media platforms. The inclusion criteria required participants to have a child between the ages of 2 and 6 and be either a mother or father who is a video gamer or non-video gamer. A total of 44 participants were enrolled in the study, selected through purposeful sampling. Among the participants, 32 were female and 12 were male. Seven of the men and three of the women stated that they played games. The participants' ages ranged from 28 to 46, with a mean age of 33.89.

Before the survey was conducted, the participants' consent was obtained. The survey consisted of three parts. The first section included questions related to personal information. The second section comprised the Parenting Attitudes Scale (Karabulut Demir & Şendil, 2008) used to assess the attitudes of parents with children aged 2 to 6. The final part contained the Internet Gaming Disorder Scale (Arıcak, Dinç, Yay, & Griffiths, 2018). Data were collected between 2 April 2023 and 4 May 2023. The survey takes about 10 minutes.

**Expected/Temporary Results**

The current study's findings regarding the correlation between parenting attitudes and video game playing habits are inconsistent with previous research. Stockdale and Coyne (2020) reported that pathological video game playing tends to decrease parental efficacy, increase parental stress, and is associated with depression. However, in contrast to previous studies, the current study found no relationship between parenting attitudes and video game playing habits. Specifically, no correlation was observed between parental attitudes and the amount of time spent playing video games.

It is important to note that the smaller sample size in this study may have limited the generalizability of the findings and the statistical power of the analyses. Therefore, caution should be exercised when interpreting the results of the study due to the

small sample size. Further research with a larger sample size is needed to confirm these findings and gain a better understanding of the relationships among the variables.

In conclusion, this study aimed to examine the relationship between parents' video game playing habits and their parenting attitudes. However, no statistically significant results were found. Several factors, such as social desirability bias, the definition of video games, the small sample size, and the inability to control other variables, may have influenced these results.

**Keywords:** Video games, parental attitudes, authoritarian parenting, overprotective parenting, permissive parenting, democratic parenting

**References**

Arıcak, O.T., Dinç, M., Yay, M., & Griffiths, M. (2018). İnternet oyun oynama bozukluğu ölceği kısa formu'nun (İOOBÖ9-KF) Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions, 5*(4), 615-636.

Balaban Dağal, A., & Bayindir, D. (2019). Validity and reliability study of effects of digital games in early ages scale. *PegemEgitimveOgretimDergisi*, *9*(4), 979–1000.

Boyle, E., Hainey, T., Connolly, T., Gray, G., Earp, J., Ott, M., Lim, T., Ninaus, M., Madeiras Pereira, J. & Ribeiro, Claudia. (2015). An update to the systematic literature review of empirical evidence of the impacts and outcomes of computer games and serious games. *Computers & Education*, *94*, 178-192.

Budak, O. (2017). Dijital çocuk oyunlarına çocuk gelişimi ve okul öncesi öğretmenlerinin ve annelerin bakış açısı. *The Journal of International Education Science*, *4*(13), 158-172.

Campbell, L. (2021). 'A wonderful escape': the rise of gaming parents – and grandparents. *The Guardian*.

Cheng, C., Cheung, M. W. L., & Wang, H. yi. (2018). Multinational comparison of internet gaming disorder and psychosocial problems versus well-being: Meta-analysis of 20 countries. *Computers in Human Behavior*, *88*, 153–167.

Granic, I., Lobel, A., & Engels, R. C. (2014). The benefits of playing video games. *The American Psychologist*, *69*(1), 66–78.

Groves, C. L., and C. A. Anderson. (2015). *Digital Games and Entertainment Technologies*, Singapore: Springer, 3-20.

Hess, C. R., Teti, D. M., & Hussey-Gardner, B. (2004). Self-efficacy and parenting of high-risk infants: The moderating role of parent knowledge of infant development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *25*(4), 423–437.

Karabulut Demir, E. & Şendil, G. (2008). Parenting attitude scale (PAS). *Turkish Psychological Articles, 11*(21), 15-25.

Kohlhoff, J. & Barnett, B. (2013). Parenting self-efficacy: Links with maternal depression, infant behaviour and adult attachment, *Early Human Development*, *88*, 248-256.

New Zoo (2021). *Global Games Market Report*. https://newzoo.com/resources/trend-reports/newzoo-global-mobile-market-report-2021-free-version

Pallavicini, F., Ferrari, A., &Mantovani, F. (2018). Video games for well-being: A systematic review on the application of computer games for cognitive and emotional training in the adult population. *Frontiers in Psychology*, *9*, 2127.

Rahman, A., Harrington, R., & Bunn, J. (2002). Can maternal depression increase infant risk of illness and growth impairment in developing countries? *Child: Care, Health and Development*, *28*(1), 51–56.

Statista (2022). *Target Group: Video gamers in Turkey*. htttps://statista.com/study/125782/video-gamers-in-Turkey/

Stockdale, L. & Coyne, S. M. (2020). Parenting paused: Pathological video game use and parenting outcome. *Addictive Behavior Reports, 11*(100244)

Zyda, M. (2005). From Visual Simulation to Virtual Reality to Games. *IEEE Computer Society*. *38*(9). 25-32.

# Depremin Etkilerinin Öğretmenlerin Gözüyle Sınıfa Yansımaları

Duygu Sarıışık
Pamukkale Üniversitesi

Aydan Ordu
Pamukkale Üniversitesi

**Problem Durumu**

Deprem riski ile yaşayan toplumlarda, konuya ilişkin farkındalık oluşturma ve deprem sonucunda doğacak sorunlara hazırlıklı olma gibi hayati konularda, eğitimciler, yerel yöneticilerden başlayarak ülke yönetiminde söz sahibi olan politika geliştiriciler ve teknik destek ekipleri gibi otoriteler iş birliği içerisinde hareket etmektedirler.

Nitelikli ve güvenilir deprem eğitimlerinin verilebileceği yegâne kurumlardan biri olarak okullarda bu durumun doğal hayatın bir parçası olduğu, kapsamlı/güçlü önlemler alındığında, hasarsız ya da laz hasarla atlatılabileceği öğrencilere anlatılmalıdır. Bunlar yapılmadığı takdirde, depremle ilgili bilgi kirliliği ve yanlış algıların önünün alınması mümkün görünmemektedir (Tsai, 2001. Ross & Shuell, 1993).

İlköğretim müfredatındaki ders içeriklerinde, deprem öncesinde, deprem anında ve deprem sonrasında yapılabilecekler vurgulanmaktadır. Depremler, yalnızca eğitim-öğretim hizmetlerinin yürütüldüğü fiziki ortam olan binaların hasar alması şeklinde değil, aynı zamanda depremi yaşayan öğretmen ve öğrencilerin, öğretme-öğrenme durumlarındaki problemler şeklinde de kendini gösterebilmektedir (Yıldız, 2000).

Depremin öğrenciler üzerindeki etkileri sınıf ortamına da yansımakta ve bunun en sağlam gözlemcisi öğretmenler olmaktadır. Gözlem ve problem tespitine ek olarak öğretmenler, bu problemlerin çözümü aşamasında önemli bir aktör olarak devreye girmekte, yeni stratejiler, uygulamalar, önlemler ve çözüm önerileriyle öğrencileri adeta rehabilite ederek normal yaşamlarına dönmelerini sağlamaktadır (Karakuş, 2013).

Yaşanan deprem felaketinin öğrenciler üzerinde ne gibi etkiler yarattığının, bu etkilerin eğitim ortamına nasıl yansıdığının ve bu yansımaların öğretmenler tarafından nasıl algılanıp deneyimlendiğinin açığa çıkarılması önemli görülmektedir. Çalışmanın amacı, öğretmenlerin deprem nedeniyle öğrencilerde ne gibi etkiler fark ettiklerini, bu etkileri azaltmak ya da ortadan kaldırmak adına ne gibi stratejiler geliştirdiklerini ve buna ilişkin önerilerini, deprem konusundaki yeterliliklerini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Yaşanan deprem felaketi öğrencileri sosyal-duygusal ve psikolojik bakımlardan nasıl etkiledi?
2. Deprem ile ilgili sınıflarda güvenlik önlemleri alındı mı?
3. Deprem nedeniyle sınıf ortamında yeni stratejiler geliştirildi mi?
4. Deprem konusunda öğretmenlerin yeterliliği nasıldır?
5. Depremin öğrenciler üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmak için neler yapılabilir?

Çalışmanın, pek çok bakımdan hasara neden olan deprem felaketini eğitim ortamı ve öğrenci ekseninde ele alması, sorunları, eksiklik ve hataları tespit edip işin mutfağındaki öğretmenlerin önerilerine yer vermesi, yaşanan son felaketin üzerine güncel bir konu olması nedeniyle alandaki çalışmalara katkı sağlaması umulmaktadır.

**Yöntem**

Nitel araştırmaların temel amacı algı ve deneyimlerin açığa çıkarılmasını sağlamaktır. Farklı yaklaşımların kullanıldığı nitel araştırmalar her geçen gün yaygınlaşmaktadır. Bu yöntemlerden birisi olan fenomenolojinin amacı da insan deneyimini anlamaktır (van Manen, 2007). Fenomenoloji, farkında olduğumuz ancak ayrıntılı ve derin bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanır. Olaylar, deneyimler, algılar ya da durumlar gibi farklı şekillerde karşımıza çıkan bu olgularla günlük yaşantımızda farklı şekillerde karşılaşabiliriz. Ancak bu durum söz konusu olguları tam olarak anladığımız anlamına gelmemektedir. (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Araştırma, nitel modelde tasarlanmış olup fenomenolojik yaklaşımla gerçekleştirilmiştir. “Deprem” kavramı da günlük yaşamda karşılaştığımız ve çevremizdeki insanlardan duyduğumuz bir olgudur. Bu felaketin öğrencilerin üzerinde ne gibi etkiler yarattığını, bu etkilerin eğitim ortamına nasıl yansıdığını ve bu yansımaların öğretmenler tarafından nasıl algılanıp deneyimlendiğini açığa çıkarmayı amaçladığımızdan, araştırma için fenomenolojik yaklaşımın uygun olacağı düşünülmüştür.

2022-2023 Eğitim öğretim yılında Muğla ili Menteşe İlçesi sınırları içinde yer alan Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilköğretim okulları araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Bu ilkokullar arasından, önceden belirlenen bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışıldığı, ölçütlerin araştırmacı tarafından hazırlandığı ölçüt örneklemi metoduyla katılımcılar belirlenmiş ve sınıflarında en az 2 depremzede öğrencisi bulunan 10 öğretmen ile çalışma grubu oluşturulmuştur. Nitel araştırma tasarımında katılımcıların görüşlerinin derinlemesine betimlenmesi esastır. Bu doğrultuda, yeterli veriye ulaşılmış ve araştırmanın çalışma

grubu 6 kadın ve 4 erkek olmak üzere 10 katılımcıyla tamamlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek 2005). Çalışmada esnek bir formda hazırlanabilmesi ve katılımcıların açık uçlu cevap vermesine olanak sağladığı için (Edwards ve Holland, 2020) yarı yapılandırılmış görüşme tekniği tercih edilmiştir.

Birebir gerçekleştirilen görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş, kayıtlar katılımcılara dinletilerek yanıtları teyit edilmiştir. Daha sonra bu kayıtlar detaylı olarak dinlenmiş ve transkriptleri çıkarılarak metne dökülmüştür. Yapılan görüşmeler yazılı hale getirildikten sonra metinler her iki araştırmacı tarafından da incelenmiş ve kodlamalar yapılmıştır. Farklılaşan kodlar üzerinde görüşülüp ortak bir karara varılmıştır. Anlaşılmayan ve üzerinde fikir birliğine varılamayan bölümler araştırmadan çıkarılmıştır.

Araştırma verilerinin analizinde içerik analizinden faydalanılmıştır. İçerik analizi genel olarak, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde birleştirmeyi ve belirli bir düzen içerisinde yorumlamayı gerektiren (Yıldırım ve Şimşek, 2018), daha önce gerçekleştirilmiş yazılı çalışmalar hakkında pek çok bilgi sunan çok değerli bilgi kaynağıdır. Ulaşılan sonuçlar ilgili alan yazına dayalı olarak tartışılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Deprem, Türkiye gibi deprem kuşağında yer alan ülke insanlarını yakından ilgilendiren bir doğal afettir. Ağır, somut bilançosu olan depremi, uygulamalı eğitimler olmaksızın salt teorik bilgilerle anlatmak, bu yolla farkındalık yaratmak kolay gibi görünse de daha önce hiç depremi yaşamamış öğrencilerde istenilen sonucu almak bakımından pek etkili olmamaktadır.

Buna ek olarak, öncesinde depreme ilişkin yaşanmışlığı olmayan öğrenci ve öğretmenlerin konuya yaklaşımlarının ve algılama biçimlerinin düşük seviyede olduğu görülmüştür. Buna karşılık deprem bölgesinden gelen öğrencilerin hafızasında bu durum acı deneyimlerle yer etmiştir.

Araştırmanın sonucunda öğretmenler depremden sonra öğrencilerde çabuk uyum sağlama, akran dayanışması ve yardımlaşma, içe kapanma, motivasyon düşüklüğü gibi sosyal, duygusal ve psikolojik etkileri gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler aldıkları güvenlik önlemlerini tatbikat yapma, deprem çantası hazırlama, dolap, raf ve panoları sabitleme şeklinde belirtmişlerdir. Öğrencilere karşı sosyal, sportif etkinliklere daha çok ağırlık verdiklerini, daha sakin, anlayışlı ve sabırlı olduklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin duruma yaklaşımlarının farklı ve basit düzeyde olduğu yapılan bu çalışmada görülmektedir. Öyle ki, bazı öğretmenler güvenlik önlemleri ile ilgili kapsamlı eğitimler almamalarına rağmen deprem önlemleri konusunda kendilerini yeterli bulmaktadırlar. Son olarak öğretmenler depreme yönelik eğitimlerin artırılması, sosyal farkındalığın yaratılması, müfredatta daha çok bu konuya yer verilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Bu durum öğretmenlerin deprem eğitimi boyutunun ihmal edilmemesi gerektiğini göstermektedir. Okul yönetimi, öğrencilere moral ve eğitim vermek sorumluluğu ile yükümlü öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıklarını ve eğitimini göz ardı etmemek durumundadır.

**Anahtar Kelimeler**: Deprem, depremin etkileri, deprem önlemleri, depremden etkilenen çocuklar

**Kaynakça**

Edwards, R. ve Holland, J. (2020). Niteliksel görüşme için zorlukları ve geleceği gözden geçirmek. *Uluslararası Sosyal Araştırma Metodolojisi Dergisi*

Karakuş, U. (2013). Depremi Yaşamış Ve Yaşamamış Öğrencilerin Deprem Algılarının, Metafor Analizi İle İncelenmesi. *Doğu Coğrafya Dergisi, 18*(29), 97-116.

Ross, K. E., & Shuell, T. J. (1993). Children's beliefs about earthquakes. *Science Education, 77*(2), 191–205.

Tsai, Chin-Chung (2001) Ideas about earthquakes after experiencing a natural disaster in Taiwan: An analysis of students' worldviews, International Journal of Science Education. 23(10):1007-1016

Van Manen, M. (2007). Phenomenology of practice. Phenomenology & Practice. 1(1), 11-30. https://doi.org/10.29173/pandpr19803.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (5. baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık

Yıldız, M. (2000). İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Deprem Öncesinde ve Deprem Sonrası Öğrenme ve Öğretme Başarıları ile Deprem Sonrası Oluşabilecek Değişiklikler. İstanbul: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

# İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Finansal Okuryazarlığa İlişkin Algı, Tutum ve Davranışlarının İncelenmesi

Pınar Batumlu
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi

Nur Leman Balbağ
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi

**Problem Durumu**

İnsanlık ve dünya tarihi incelendiğinde değişmeyen tek şeyin değişim olduğunu görmekteyiz. Bu değişimlerden bazıları ülkelerin çağın gerisinde kalmamak adına kalkınma planlarını gözden geçirmelerinde önemli rol oynamıştır. Günümüz şartlarına bakıldığında teknolojik alandaki gelişmeler ile bilgiye ulaşma olanaklarının ve hızının artmasıyla mesafeler azalmış, iletişim hızı ise artmıştır. Bu durum küreselleşmeyi hızlandırmış, küreselleşen bir dünyada da iş birliği, iletişim, yaratıcılık, eleştirel düşünme gibi beceriler önem kazanmıştır. Bu bakımdan 21. Yüzyılda bireylerin çalışma hayatı, vatandaşlık rolleri ve yetenekleri, 20. Yüzyıla göre farklılık göstermektedir (Dede, 2009). Değişikliklere ayak uyduran, başkalarıyla uyum içinde çalışan, karşılaştığı bilginin doğruluğunu sorgulayan, kendine özgü bakış açısı geliştiren bireyler olmak 21. Yüzyılın istediği profil haline gelmiştir. Bu amaçla çeşitli konuların okuryazarı olmak önem kazanmıştır. Dolayısıyla okuryazarlık kavramı geleneksel anlamını aşıp, belli bir konuda derinlemesine bilgi sahibi olma, bu bilgiyi yaşamında pratikleştirme, kendisine ve yaşadığı topluma faydalı olabilme gibi anlamlar kazanmıştır. Bunlardan biri de finansal okuryazarlık becerisidir. Finansal okuryazarlık finans terimlerini sadece anlamak değildir. Birey bu terimleri davranış ve yaklaşım becerisine dönüştürebiliyorsa finansal okuryazar olma yolunda ilerliyordur denilebilir (Gökmen, 2012). Nitekim Remund (2010) da finansal okuryazarlığı bireylerin temel düzeyde finans terimlerini anlayıp günlük finansal davranışlar gösterebilme ve çeşitli senaryolarda uygun finansal kararlar alabilme becerisi olarak tanımlamaktadır. Dünyanın artan nüfusuna karşın sınırsız olmayan kaynakları düşünüldüğünde ülkelerin finansal okuryazar vatandaşlar yetiştirme kaygıları anlaşılabilir. Çünkü kaynakların tüketimi bilinç gerektiren bir eylemdir. Finansal okuryazar bireyler kendi kaynaklarını gerektiği gibi harcarken ülkelerinin de kaynaklarının dengeli kullanılmasını sağlayacaktır. Bu bağlamda finansal okuryazarlık hem bireyler hem de toplumlar için sürdürülebilirlik açısından hayati önem taşımaktadır. Finansal okuryazar olmayan bireyler kişisel iflaslar, sağlık sorunları, erken emeklilik, iş kayıpları ve daha pekçok finansal zorluğun kapsama alanındadır (Kamakai, Mwangi ve Mwangi, 2017). Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de her yaştan bireyi hedefleyen finansal okuryazarlığa yönelik çalışmalar resmi ve resmi olmayan kuruluşlar tarafından yapılmaktadır. Finansal okuryazarlık becerisinin çok küçük yaşta kazandırılmaya başlanması finansal okuryazar bireyler yetiştirmek bakımından önemlidir. Bu sebeple bu çalışma bireylerin ilk defa planlı eğitime maruz kaldıkları ilkokul düzeyindeki öğrencilerin finansal okuryazarlık algı, tutum ve davranışlarının incelenmesine odaklanmıştır.

Ekonomik olarak daha aktif olunan yetişkinlik dönemlerine iyi hazırlanabilmek amacıyla küçük yaşlardan itibaren para kavramını tanıyan, kumbarasında para biriktirerek planlı ilk tasarruf deneyimini gerçekleştiren, kısaca ekonomik alanda ilk adımlarını atan bireylerin finansal okuryazarlık bilgi ve becerilerini geliştirmenin önemli olduğu düşünülmektedir. Finansal okuryazarlığın, bireylerin gelecekte finansal başarıya ulaşmalarını sağlayan temel bir beceri olduğu düşünüldüğünde, iyi bir finansal altyapıya sahip olmak; hem kendileri için bilinçli kararlar vermeleri hem de ülkeleri için nitelikli insan gücü kaynağı oluşturmaları bakımından önemli olması sebebiyle bu araştırma ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin finansal okuryazarlık algı, tutum ve davranışlarını incelemek, çeşitli değişkenlerle ilişkisini tespit etmek ve öğrencilerin finansal okuryazarlığa yönelik algılarını ortaya çıkarmak amacıyla tasarlanmış olup, araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. İlkokul 4. Sınıf öğrencilerin finansal okuryazarlık tutum ve davranış düzeyleri nedir?
2. İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin finansal okuryazarlık tutum ve davranış düzeyleri cinsiyetlerine, anne- baba eğitim durumuna, anne- baba mesleğine, ailenin ortalama aylık gelirine ve finans haber kaynaklarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık göstermekte midir?
3. İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin Finansal okuryazarlığa yönelik algıları nasıldır?

**Yöntem**

Öğrencilerin finansal okuryazarlık tutum ve davranışlarının incelenmesi için nicel yaklaşımlara, finansal okuryazarlığa yönelik algılarının ortaya çıkarılması içinse nitel yaklaşımlara ihtiyaç duyulmuş olup, bu çalışmada karma araştırma yöntemlerinden Açıklayıcı Ardışık Desen kullanılmıştır. Açıklayıcı ya da Açıklayıcı Ardışık Desende nicel veriler toplanmasının ardından nicel sonuçların ayrıntılarına inilmesi amacıyla nitel veriler toplanır (Creswell, 2017). Açıklayıcı ardışık desende ilk aşamada nicel veriler toplanır, bulgular analiz edilir ve nicel analiz sonuçlarından yola çıkılarak, ikinci aşamada nitel veriler toplanır ve analiz edilir. Bu desenin güçlü yönü, birbiri üzerine yapılandırılabilmesi ve birbirinden ayırt edilebilmesidir (Creswell, çev. 2019). Bu sebeple bulguların rapor haline getirilmesi aşamasında önce nicel bulgular, ardından nitel bulgular verilir. Bu araştırmada öğrencilerin finansal okuryazarlık tutum ve davranışlarının belirlenmesi amacıyla önce nicel ölçümler yapılmış, ardından nicel ölçüm yapılan alt, orta ve üst sosyoekonomik okullardan seçilmiş öğrencilerin finansal okuryazarlık algılarını ortaya koymak amacıyla öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu Çorum ilinde öğrenim gören İlkokul 4. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Nicel verileri toplamak amacıyla alt, orta ve üst sosyoekonomik düzey okullardan toplam 374 öğrenciye ölçek uygulanmış, ardından nitel verileri toplamak amacıyla bu öğrenciler arasından seçilmiş 30 öğrenci ile görüşmeler yapılmıştır.

Araştırmanın nicel veri toplama araçları Çelikten ve Doğan (2020) tarafından geliştirilen Marmara Finansal Okuryazarlık Tutum ve Davranış Ölçeği ile tutum ve davranışlarının çeşitli değişkenlerle ilişkisini tespit etmek amacıyla hazırlanan 'Kişisel Bilgi Formu'dur. Araştırmanın nitel verileri ise finansal okuryazarlık tutum ve davranış ölçeğiyle ilişkili olarak hazırlanmış, uzman görüşleri doğrultusunda son hali verilmiş, yarı yapılandırılmış 'Öğrenci Görüşme Formu'dur.

Araştırmanın nicel verilerinin analizinde verilerin normal dağılıma uymamasından ötürü nonparametrik testlerden Mann Whitney U ve Kruskall Wallis H analizleri kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. İçerik analizi; kategorize edilebilecek verilerin bir araya getirilerek kavramsal temalar oluşturması ve bunun organize edilerek yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu sebeple çalışmadan elde edilen verilerden kodlar çıkarılmış, kodlar kategorize edilerek temalara ulaşılmıştır. Verilerin analizinde uzman görüşüne başvurulmuştur.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Öğrencilerin finansal okuryazarlık tutum ve davranış düzeyleri yüksek çıkmıştır. Tutum ve davranış düzeylerine olumlu etki eden değişkenler anne- baba eğitim durumu, kumbarada para biriktirmeleri ve harçlıklarını yeterli bulmaları olmuştur.

Öğrencilerin finansal okuryazarlığa ilişkin algıları ise finansal planlama ve tüketim, ihtiyaç farkındalığı, finansal araçlar ve finansal sorumluluk temalarında şekillenmiştir. Nicel ve nitel bulgular beraber kıyaslandığında; ölçeğin alt boyutları ile öğrenci algılarının örtüştüğü görülmektedir. Buna göre öğrencilerin finansal planlama ve tüketime ilişkin algıları alışveriş, bütçe, tasarruf ve harçlık değerlendirme boyutlarında ortaya çıkmıştır. Malbeleği ve Sağlam (2013) ile Balbağ (2023)'ün çalışmalarında alışverişte önem verilenler ile bu çalışma sonuçları benzeşmektedir. Tomaskova, Mohelska ve Nemcova (2011) ise bütçeyi finansal varlıkların yönetimi ve finansal yükümlülüklerin yönetimi ile ilişkilendirmiştir. Bu çalışmadaki ödemeleri planlama ile istek/ihtiyaç dengesini kurma boyutları, Tomaskova vd.'nin (2011) finansal varlıkların yönetimiyle, bütçenin aile ekonomisine katkı boyutu ise finansal yükümlülüklerin yönetimiyle ilişkilendirilebilir. Öğrenciler aile bütçesine katkı sağlayacağı gerekçesiyle birikim yapmanın önemini vurgulamışlar, harçlıklarından dahi tasarruf yapılabileceğini ifade etmişlerdir. Dolayısıyla çalışma özelinde küçük yaşlardan itibaren tasarruf bilincinin kazanıldığı söylenebilir. Bireylerin erken yaşlarda kazanılan tasarruf davranışını, yetişkinlikte de sürdürme eğilimine girdikleri düşünüldüğünde (Ashby vd., 2011), finansal okuryazar bireyler yetiştirmek adına önemli olduğu açıktır.

İhtiyaç farkındalığında ise öğrenciler ihtiyaçların zorunluluk, isteklerinse seçim olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin ihtiyaç duyulan üründen sayıca fazla alınmasını da istek olarak tanımlamaları sebebiyle sınırın ne olduğuna karar verilmesi önemli görünmektedir. Çünkü istek ve ihtiyaçlar arasında belirgin bir sınır olmadığı görülmektedir (Çakırer, 2019).

Finansal araçlarda öğrencilerin birçok finansal aracı örneklemeleri ve bunlardan en çok kredi kartını söylemelerinin, kullanımının yaygın olmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Sarıgül (2019)'e göre sebebi kredi kartlarının, nakit para yerine geçerek kullanım kolaylığı sağlaması ve nakit para çekimine imkân vermesidir.

Finansal sorumluluk ise vergi, tasarruf ve nitelikli meslek bağlamında ortaya çıkmış; öğrenciler verginin devlete karşı ekonomik bir sorumluluk olduğunu, meslek sahibi olarak ülkelerine katkıda bulunulabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca küçük büyük herkesin tasarruf yapmasının da etkili olduğunu vurgulamışlardır. Çünkü devlete karşı doğrudan bir finansal sorumluluk olmasa da tasarrufun, çevresel vatandaş sorumlulukları olmasıyla ilişkisi vardır (Bookchin, 1996; Uysal ve Karatekin, 2022). Bu sonuçlardan hareketle öğrencilerin finansal okuryazarlık tutum ve davranış düzeylerinin ve algılarının yüksek ve ilkokul düzeyinde yeterli olduğu söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler**: Finansal okuryazarlık, algı, bilinçli tüketici, ekonomik okuryazarlık

**Kaynakça**

Ashby, J. S., Schoon, I., & Webley, P. (2011). Save Now, Save Later? Linkages between Saving Behaviour in Adolescence and Adulthood. *European Psychologist*, 16, 227-237.

Balbağ, N. L. (2023). Evaluation of Primary School Teachers and Students Opinions About Conscious Consumerism. *International Journal of Educational Research Review*, 8(2), 180-194.

Bookchin, M. (1996). *Ekolojik Bir Topluma Dogru*. (Çev. Abdullah Yilmaz). Istanbul: Ayrıntı Yayınları.

Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. Edam.

Creswell, J. W. (2019). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (M. Sözbilir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.

Çakırer, M. A. (2019). *Finansal okuryazarlık*. Bursa: Ekin Yayınevi.

Çelikten, L., Doğan, M.C. (2020). Marmara Finansal Okuryazarlık Tutum ve Davranış Ölçeğinin Geliştirilmesi. *HAYEF: Journal of Education*, 17(2), 199-221.

Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st century skills. In J. Bellance, & R. Brandt (Eds.), *21st century skills: Rethinking how students learn* (pp. 51-76). Bloomington, IN: Solution Tree Press.

Gökmen, H. (2012). *Finansal Okuryazarlık*, İstanbul: Hiperlink Yayınları.

Kamakia, M. G., Mwangi C. I. ve Mwangi M. (2017). Financial Literacy and Financial Wellbeing of Public Sector Employees: A Critical Literature Review, *European Scientific Journal*, 13(16), 233-249.

Malbeleği, F., & Sağlam, H. İ. (2013). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Bilinçli Tüketiciliğe İlişkin Görüşleri. *Ondokuz Mayis University Journal of Education*, 32(1).

Remund, D. L. (2010). Financial literacy explicated: The case for a clearer definition in an increasingly complex economy. *Journal of Consumer Affairs*, 44 (2), 276–295.

Sarıgül, H. (2019). *A'dan Z'ye Finansal Okuryazarlık*, İstanbul: Der Yayınları.

Tomášková, H., Mohelská, H., & Němcová, Z. (2011). Issues of financial literacy education. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 28, 365-369.

Uysal, C., Karatekin, K. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeylerinin belirlenmesi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 371-392.

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

# Annelerin COVID-19 Salgınında Evlerinde Çocuklarının Eğitim Süreçlerini Deneyimlemelerine İlişkin Nitel Sistematik Bir İnceleme

Fatih Selim Sellüm
Sakarya Üniversitesi

Ali Ersoy
Anadolu Üniversitesi

Dilruba Kürüm Yapıcıoğlu
Anadolu Üniversitesi

**Problem Durumu**

Eğitim, küresel COVID-19 salgınının en fazla etkilediği alanlardan biridir. Yapılan sistematik incelemeler salgının; öğrenme-öğretme süreçlerini önemli ölçüde etkilediğini ve çeşitli zorluklara neden olduğunu göstermiştir (Adedoyin ve Soykan, 2023; Betthäuser vd., 2023; Mseleku, 2020; Huck ve Zhang, 2021). Salgının etkileri eğitimin tüm paydaşları üzerinde görülmüştür. Bu etkilerin önemli bir yansıması ebeveynler üzerine olmuştur. Ebeveynler; acil uzaktan eğitim sürecinde zorluklar yaşadıklarını, uzaktan eğitimin küçük çocuklar için ve özel gereksinimli çocuklar için uygun olmadığını ve kendilerine ağır bir yük getirdiğini ifade etmişlerdir (Misirli ve Ergulec, 2021). Salgın sürecinde ebeveyn stresi önemli ölçüde artmıştır (Brown vd., 2020; Calvano vd., 2021). Acil uzaktan eğitim süreçlerinde annelerin; babalara göre çocukların eğitim süreçleriyle daha fazla ilgilendikleri, sınavlarını takip ettikleri (Bakiler ve Kurtça, 2021) ve öğretmen rolü üstlenmeleri nedeniyle çocuklarının eğitimiyle ilgili zorluk yaşadıkları (Burns vd. 2023) görülmüştür. Annelerin salgın sürecinde evlerinde çocuklarının eğitim süreçlerini deneyimlemelerini inceleyen birçok araştırma yapılmıştır (Albrecht ve Hill, 2022; Bakiler ve Kurtça, 2021; Burns vd. 2023). Bu araştırmalar; farklı ülkelerde, çocuğu çeşitli sınıf kademesinde eğitim gören, kendileri farklı işlerde görev yapan veya çalışmayan olmak üzere çeşitli özel yaşantılara sahip annelerle gerçekleştirilmiştir. Anneler çocuklarının salgın sürecinde aldığı uzaktan eğitim sürecinde kendi yaşadığı deneyimlerini paylaşmıştır. Bu deneyimler uzaktan eğitim sürecinin farklı yönlerini ortaya çıkarmıştır. Özellikle çalışan annelerin bu süreçte çocuklarıyla daha fazla zaman geçirme fırsatı yakalamakla birlikte çocuklarının eğitim süreçlerinde çeşitli zorluklar yaşadıkları görülmüştür. Bu zorluklar ailelerin yapısına, evde eğitime devam eden çocuk sayısına, çocuğunun yaşına, annenin çalışma durumuna ve yaptığı işe göre farklı nitelikler taşıyabilmektedir. Anneler bu süreçte bir çalışan olma ve ebeveyn olma rolleri arasında çatışma yaşayabilmektedir. Anneler, öğretmen olmadıklarını ifade ederek (Hoskins ve Wainwright, 2023) üstlendikleri sorumluluğun önemini vurgulamışlardır. İlgili araştırmalar incelendiğinde annelerin benzer deneyimlerine yönelik ulaşılan sonuçların bütüncül olarak değerlendirilmesine gereksinim duyulmuştur. Bu nedenle bu çalışmada annelerin COVID-19 salgınında evlerinde çocuklarının eğitim süreçlerini deneyimlemelerine ilişkin araştırmaların nitel sistematik bir şekilde incelenmesi amaçlanmaktadır.

**Yöntem**

COVID-19 salgınında evlerinde çocuklarının eğitim süreçlerini deneyimlemelerine ilişkin araştırmaların nitel sistematik bir şekilde incelenmesi amaçlayan bu çalışmada incelenecek araştırmalar PRISMA (The Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) 2020 kılavuzuna uygun olarak belirlenmiştir (Page vd., 2021). Araştırmaların tespit edilmesi için "COVID-19" ve "MOTHER" anahtar kelimeleri Web of Science (WOS) ve ERIC veri tabanlarında 05.07.2023 tarihinde aranmıştır. Bu arama, eğitim araştırmaları kategorisinde İngilizce veya Türkçe olarak rapor edilmiş araştırmalarla sınırlandırılmıştır. Yapılan arama sonrasında WOS'ta 48 ve ERIC'te 72 olmak üzere toplam 120 çalışma tespit edilmiştir. Bu araştırmaların altısı farklı veri tabanlarında tekrar etmesi (duplikasyon) nedeniyle dışarıda bırakılmış ve 114 araştırmanın taraması yapılmıştır. Başlık ve özet incelemesi yapılarak çalışmanın amacına uygun olmadığı görülen 86 araştırma elenmiştir. Bu eleme sonrasında 28 araştırmanın tam metni uygunluk açısından değerlendirilmiştir. COVID-19 salgınında çocuğu uzaktan eğitim alan anne deneyimi içermeme (n = 4) ve yeteri kadar veri/bulgu/sonuç içermeme (n = 6) nedenleriyle yapılan eleme sonrasında 18 araştırma incelenmeye uygun bulunmuştur. Çalışmanın veri analizi Thomas ve Harden (2008) tarafından nitel sistematik incelemeler için önerilen tematik analize uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Buna göre tümevarımsal bir anlayışla ilk olarak çalışmaların bulguları kodlanmış ve açıklayıcı olacak ilk temalar belirlenmiştir. Ardından daha kapsayıcı analitik temalar oluşturulmuş ve incelenen araştırmalardan doğrudan alıntılarla desteklenerek bulgular yorumlanmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Annelerin COVID-19 salgınında evlerinde çocuklarının eğitim süreçlerini deneyimlemelerine ilişkin araştırmaların nitel sistematik bir şekilde incelenmesi amaçlayan bu çalışmada 18 araştırma incelemeye dahil edilmiştir. Yapılan tematik analiz sonuçları, COVID-19 salgını sürecinde çocuğunun uzaktan eğitim almasının anneler için zorlayıcı olduğunu göstermektedir. Bu zorluk annelerin ve çocuklarının özel durumlarına göre farklılaşabilmektedir. İncelemeye dahil edilen araştırmalarda bu deneyimin zorluğu çeşitli yönleriyle ortaya çıkarılmıştır. Yaşanan bu zorluklar annenin eğitime devam eden çocuk sayısına, çocuğunun yaşına, çalışma durumuna ve yaptığı işe göre farklı şekillerde kendini göstermektedir. Annelerin çalışma durumu ve yaptığı işler bazı durumlarda kolaylaştırıcı bir faktör olmakla birlikte bazı durumlarda ek sorumluluklar da içerdiğinden yaşanan zorluğu artırabilmektedir. Evden çalışan annelerin, çocukların ders saatleriyle aynı zaman diliminde çevrimiçi olması gerektiğinde iş ile eğitime destek olma arada kalarak sorunlar yaşadığı da anneler tarafından ifade edilmiştir. Bazı anneler çocukların öğrenim gördüğü kurumların ve öğretmenlerin yeteri kadar destek vermemesi ve yapılacak görevleri net olarak ifade etmemelerinin belirsizliği ve bu süreçte yaşanan zorluğu artıran faktörlerden olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte

çocuklarının eğitim gördüğü kurum tarafından sağlanan destek, annenin eğitim durumu ve çocuğun öz-düzenleme becerisi annelerin bu süreçte yaşadıkları zorlukları etkileyen faktörler olarak görülmektedir. Annelerin deneyimleri, bu süreçte kendilerini birer öğretmen gibi gördüklerini ve özellikle küçük yaştaki çocuklar için uzaktan eğitim uygulamalarının daha zorlayıcı olduğunu göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler**: COVID-19 salgını, evde eğitim, annelik, nitel sistematik inceleme

**Kaynakça**

Adedoyin, O. B. ve Soykan, E. (2023). Covid-19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities. *Interactive learning environments*, *31*(2), 863-875. https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1813180

Albrecht, S., & Hill, C. M. (2022). Thriving in the Wake of COVID-19: Educational Response across Bio-Ecological Communities. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, *95*(6), 250-261. https://doi.org/10.1080/00098655.2022.2106171

Bakiler, E. ve Kurtça, T. T. (2021). Preparing for exam during the pandemic period from the perspective of mothers. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *9*(3), 809-826. http://dx.doi.org/10.18506/anemon.871988

Betthäuser, B. A., Bach-Mortensen, A. M. ve Engzell, P. (2023). A systematic review and meta-analysis of the evidence on learning during the COVID-19 pandemic. *Nature Human Behaviour*, *7*(3), 375-385. https://doi.org/10.1038/s41562-022-01506-4

Brown, S. M., Doom, J. R., Lechuga-Peña, S., Watamura, S. E. ve Koppels, T. (2020). Stress and parenting during the global COVID-19 pandemic. *Child abuse & neglect*, *110*, 104699. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104699

Burns, S., Jegatheeswaran, C. ve Perlman, M. (2023). I felt like i was going crazy: Understanding Mother's and young children's educational experiences at home during COVID-19. *Early Childhood Education Journal*, *51*(3), 469-482. https://doi.org/10.1007/s10643-022-01306-5

Calvano, C., Engelke, L., Di Bella, J., Kindermann, J., Renneberg, B. ve Winter, S. M. (2021). Families in the COVID-19 pandemic: parental stress, parent mental health and the occurrence of adverse childhood experiences—results of a representative survey in Germany. *European child & adolescent psychiatry*, 1-13. https://doi.org/10.1007/s00787-021-01739-0

Hoskins, K. ve Wainwright, E. (2023). 'I am not a teacher!'The challenges of enacting home schooling during the COVID-19 pandemic among low-income families of primary-aged children. *Education 3-13*, 1-15. https://doi.org/10.1080/03004279.2023.2210590

Huck, C. ve Zhang, J. (2021). Effects of the COVID-19 Pandemic on K-12 Education: A Systematic Literature Review. *New Waves-Educational Research and Development Journal*, *24*(1), 53-84.

Misirli, O. ve Ergulec, F. (2021). Emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic: Parents experiences and perspectives. *Education and information technologies*, *26*(6), 6699-6718. https://doi.org/10.1007/s10639-021-10520-4

Mseleku, Z. (2020). A literature review of E-learning and E-teaching in the era of Covid-19 pandemic.

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... ve Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *International Journal of Surgery*, *88*, 105906. https://doi.org/10.1016/j.ijsu.2021.105906

Thomas, J. ve Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology*, *8*(1), Article 45. https://doi.org/10.1186/1471- 2288-8-45.

# Ön Ergenlikte Bilişsel Duygu Düzenleme Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Büşra Kurtoğlu Karataş
Hitit Üniversitesi

Fatma Abide Güngör Aytar
Gazi Üniversitesi

**Problem Durumu**

Duygu kontrolü ve duyguların işlevselliği son yıllarda oldukça dikkat çeken konulardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Duygular insan yaşamının ayrılmaz parçalarıdır. Barrett ve Russell (2014) duyguları bilişsel değerlendirmeler, bedensel hisler ve eylemlerle birlikte deneyimlenen karmaşık eylemler olarak tanımlamaktadır. Bu tanımdan da anlaşıldığı üzere duyguların bilişsel süreçler, bedensel tepkiler ve eylemlerle doğrudan ilişkisi vardır. Birden fazla karmaşık sistemi eş zamanlı olarak ilgilendiren bir yapının düzenlenme becerisi insan yaşamının kalitesini arttırmak adına önemli ve gerekli olacaktır. Bu bağlamda çalışmacılar duygu düzenleme ve duygu kontrolü üstüne yoğunlaşmıştır. Farklı duygu düzenleme teknikleri ve teorileri üzerinden duyguların oluşum sürecini ve yaratacağı tepkileri kontrol etme üzerine çalışmalar yürütülmüştür. Duygu düzenleme; fizyolojik açıdan incelendiğinde bir uyarılmayı tersine çevirme ve başlangıç durumuna dönme olarak değerlendirilmektedir (Charles & Carstensen,2007). Garnefski, Kraaij ve Spinhoven (2001), duygu düzenlemenin farklı katmanlar içerdiğine değinerek, duygu düzenleme süreçlerinde bilişsel boyuta dikkat çekmişlerdir. Benzer şekilde Ochsner ve Gross da duygu düzenlemenin bilişsel boyutuna dikkat çekmişlerdir (Ochsner & Gross, 2005). Bilişsel duygu düzenlemeyi Garnefski ve arkadaşları, duyguların bilinç düzeyinde ve içsel motivasyonla değerlendirilmesi ve uygun biçimde düzenlenmesi olarak tanımlamıştır (Garnefski vd., 2001). Einsberg, Spinrad ve Smith (2004) ise bilişsel duygu düzenlemeyi; bireylerin hedefleri doğrultusunda duygusal durumlarını rahatlatıcı bir düzeye, bilişsel süreçlerden faydalanarak taşıması olarak ele almıştır. Tüm bu tanımlardan yola çıkarak bilişsel duygu düzenleme, bireyin duygusal süreçleri algılayış basamağından tepki oluşturma basamağına kadar her adımda bilişsel süreçlerden faydalanarak duyguyu tanımlama, tepkiyi organize etme ve uygun(faydalı) tepkiyi belirleyerek yansıtma süreci olarak tanımlamak mümkündür. Alan yazın incelendiğinde bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin genellikle okul öncesi dönem, ergenlik ya da yetişkinlikte çalışıldığı ise dikkat çekmektedir (Ataman & Dağ, 2014; Anayurt,2017; Daşçı, 2015). Oysa ön ergenlik dönemi bireylerin bilişsel süreçlerde önemli adımlar attığı dönemlerden biridir (Santrock,2020). Bu bağlamda özellikle ilgili dönemde bilişsel duygu düzenleme becerisinin bireyin yaşantısındaki önemi ve yeri düşünüldüğünde bu beceriyle ilişkili olabilecek değişkenlerin belirlenmesi ilgili becerinin desteklenmesinde ve geliştirilmesinde önem taşımaktadır. Bu amaçla mevcut çalışmada ön ergenlik dönemindeki bireylerde bilişsel duygu düzenleme becerilerini etkileyen çeşitli değişkenlerin durumunun tespit edilmesi amaçlanmıştır.

**Yöntem**

Bireylerin bilişsel duygu düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amacıyla ilgili çalışmada ilişkisel tarama modelinden faydalanılmıştır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı çalışmalarda iki ya da daha fazla sayıda değişkenin birbirleriyle olan ilişkisi müdahale olmadan incelenir. Bu araştırma türünde değişkenler arasındaki inceleme bir ilişkinin varlığı veya yokluğu üstünedir. Var olan ilişkinin ya da ilişki olmamasının neden-sonuç bağlantısı aranmaz (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2015, s. 184).

**Katılımcılar, Veri Toplama Araçları & Analiz**

Çalışma kapsamında Ankara ili Polatlı ilçesinde özel ve devlet okullarında ilköğretim 4., 5. Ve 6. sınıfa devam eden 9-11 yaş aralığındaki 877 öğrenciye ulaşılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak katılımcıların demografik bilgilerini elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu, bilişsel duygu düzenleme becerileri düzeylerinin tespit edilmesi amacıyla Garnefski ve arkadaşları (2007) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Karataş Kurtoğlu ve Aytar (2019) tarafından yapılan "Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Türkçe Çocuk Formu/ BDDÖ-Tç)" ve öz saygı düzeylerini belirlemek amacıyla da Coopersmith (1959) tarafından geliştirilen ve Pişkin (1996) tarafından Türkçe uyarlaması gerçekleştirilen "Coopersmith Özsaygı Envanteri" kullanılmıştır.

**Verilerin Analizi**

Çalışmanın veri analizlerinde SPSS 22 paket programından faydalanılmıştır. Verilerin analizinde iki grup karşılaştırmasında bağımsız gruplar için t testi; ikiden fazla grup karşılaştırmalarında tek faktörlü (yönlü) ANOVA kullanılmıştır. ANOVA sonucunda ortaya çıkan anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemeye yönelik ikili karşılaştırmalar için Post-Hoc testi olarak Tukey testi kullanılmıştır. Ölçeklerin alt boyutları ve ölçeklerin birbirleri arasındaki korelasyonların belirlenmesinde, verilerin dağılımın normalliği sağlanmadığı için, Spearman RHO korelasyon tekniği kullanılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Analizler sonucunda bilişsel duygu düzenlemenin öz saygı ile ilişkisi incelendiğinde bilişsel duygu düzenlemenin "Pozitif Yeniden Odaklanma" ve "Plan Yapma" alt boyutlarının özsaygının tüm alt boyutlarıyla pozitif yönde düşük düzeyde ilişki

gösterdiği ortaya konmuştur. Ayrıca "Felaketleştirme" ve "Diğerlerini Suçlama" alt boyutlarının da özsaygının tüm alt boyutlarıyla negatif yönde anlamlı bir ilişki ortaya koyduğu tespit edilmiştir. "Ruminasyon" alt boyutunun özsaygının "Genel Özsaygı", "Ev-Aile Özsaygısı" ve "Toplam Özsaygı" boyutlarıyla, "Kendini suçlama" alt boyutunun ise "Genel Özsaygı" ve "Toplam Özsaygı" alt boyutları ile negatif yönlü düşük düzeyde ilişki gösterdiği tespit edilmiştir.

Mevcut çalışmanın bulguları yaş değişkeni açısından incelendiğinde; bilişsel duygu düzenlemenin "Plan Yapma", "Olayın Değerini Azaltma" ve "Diğerlerini Suçlama" alt boyutlarında anlamlı farkların olmadığı; "Kendini Suçlama" ve "Kabul" alt boyutlarında 10 yaş grubundaki öğrencilerin 9 yaş grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek puan aldıkları; "Ruminasyon", "Pozitif Yeniden Odaklanma" ve "Felaketleştirme" alt boyutlarında ise 10 yaş grubundaki öğrencilerin ve 11 yaş grubundaki öğrencilerin, 9 yaş grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek puanlar aldıkları görülmüştür.

Çalışma bulguları okul türü değişkeni açısından ele alındığında bilişsel duygu düzenlemenin alt boyutlarından "Kendini Suçlama", "Kabul", "Ruminasyon", "Pozitif Yeniden Odaklanma" ve "Plan Yapma" alt boyutlarının özel okula devam eden öğrenciler lehine anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür.

Cinsiyet değişkenine göre yapılan incelemede ise bilişsel duygu düzenlemenin "Diğerlerini Suçlama" alt boyutunda erkek öğrenciler lehine bir fark olduğu ve bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin diğer alt boyutlarında cinsiyete göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Yine bulgular katılımcıların bilişsel duygu düzenleme beceri düzeylerinin anne babalarının öğrenim durumuna göre de farklılaştığını ortaya koymuştur.

**Anahtar Kelimeler**: Ön ergenlik, bilişsel duygu düzenleme, öz saygı

**Kaynakça**

Anayurt, A. (2017). *Duygu düzenleme ile erken dönem uyumsuz şemalar, bilişsel esneklik ve ruminasyon arasındaki ilişkilerin incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Ataman Temizel, E., & Dağ, İ. (2014). Stres veren yaşam olayları, bilişsel duygu düzenleme stratejileri, depresif belirtiler ve kaygı düzeyi arasındaki ilişkiler. *Klinik PsikiyatriDergisi, 17*(1), 7-17.

Barrett, L. F., & Russell, J. A. (Eds.). (2014). The psychological construction of emotion. Guilford Publications.

Daşçı, E. (2015). Bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin ebeveyn kontrolü ile akran ilişkileri ve akran baskısı arasındaki ilişkide aracılık rolünün incelenmesi. (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Smith, C. L. (2004). Emotion-related regulation: Its conceptualization, relations to social functioning, and socialization. P. Philippot & R. S. Feldman (Ed.), The regulation of emotion içinde (s.277-307). Mahway: Erlbaum.

Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual differences, 30*(8), 311 -327.

Garnefski N, Rieffe C, Jellesma F, Terwogt MM & Kraaij V. (2007). Cognitive emotion regulation strategies and emotional problems in 9-11-year-old children: The development of an instrument. *Euro Child Adolescence Psychiatry 16*(1), 1–9.

Ochsner, K. N., & Gross, J. J. (2005). The cognitive control of emotion. *Trends in cognitive sciences, 9*(5), 242-249.

# İlkokul 3.ve 4.Sınıf Öğrencilerinin Güvenli İnternet Kullanım Durumlarının Veli Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi

Zehra Nur Koynoğlu
Trabzon Üniversitesi

Taner Altun
Trabzon Üniversitesi

**Problem Durumu**

İnternet teknolojilerinin gelişmesi ve yaygınlaşması ile dünya artık yeni bir düzene geçiş yapmıştır. Artık gündelik işlerimizin büyük çoğunluğu sanal düzene uyum sağlamış ve internet üzerinden yapılabilir duruma gelmiştir. Eskiden uzun vakitler ayrılan banka işlemleri, market alışverişi gibi pek çok iş artık internet üzerinden kolayca yapılabilir duruma gelmiştir. Aynı şekilde resmi işlemlerin çoğu güvenlik önemleriyle beraber internet aracılığıyla yürütülmektedir (Karabulut, 2015). Hızla büyüyen ve devam eden ilerlemelerinin sonucunda internet, insanların gündelik hayatlarında en çok kullandıkları iletişim kaynağı haline gelmiştir. Çok hızlı ve basit bir şekilde bilgiye erişim olanağı sunduğu için kullanımı fazla hale gelmiştir. Çok sayıda kişinin yer aldığı internet dünyası faydalarının yanında tehlikeler de barındırmaktadır (Kaşıkçı ve diğerleri, 2014). Özellikle çocukların internette karşılaştıkları riskler çok fazladır. Bir yabancı ile kolayca iletişim sağlama imkânı tanıyan internet, aynı zamanda her türlü cinsel ve yasaklı paylaşıma da kolayca erişim olanağı sağlayabilmektedir. Bu gibi durumlarla karşılaşan çocuklar yaşadıkları bu durumdan kurtulmak için yardım isteyebilecekleri bir tanıdıklarına başvururlar. Eğer çocuğun ailesiyle arasında belli bir seviyede güven yoksa çocuk bu yardımı arkadaşlarında arama yolunu tercih etmektedir. Çünkü ailenin vereceği tepkiden korkabilir ya da onların ona yardımcı olamayacağını düşünebilir (Korkmaz, 2016). Bu ve bunlardan farklı olmak üzere internette pek çok tehlike vardır. İşte bu sebeple çocuklarını bu tehlikelerden korumak isteyen ebeveynlerin gerekli eğitimleri alıp bir internet kullanım bilincine sahip olmaları gerekmektedir. Artık yaşanılan çağında gereksinimleri dâhilinde internet insan hayatında çıkarılamayacak kadar önemli bir konuma gelmiştir. Çocuklar intenette tehlikelerle veya sorunlarla karşılaştığında onların internet kullanımını engelleyerek sorunlar çözülememektedir. Bilinçli bir ebeveyn kendi çocuğuna yol göstermeye çalışmalıdır. Çünkü çocuk bilinçli bir kullanıcı olursa interneti amacına uygun ve faydalı bir şekilde kullanacak, karşılaştığı tehlikelerden nasıl kurtulacağını bilerek hareket edecektir (Çakı, 2017). Bu sebeple bu çalışmada ilkokul öğrencilerinin güvenli internet kullanım durumları velilerinin gözünden incelenmeye çalışılmıştır. Çünkü bilinçli ve internet kullanımına hâkim bireylerin çocukları da diğer çocuklara göre daha avantajlıdır. Çocuğunu denetleyip, nasıl davranması gerektiğini anlatan ve internet risklerini çocuklarına açıklayan ebeveynlerin çocukları, gelecekte karşı karşıya gelebilecekleri sorunlardan sonra ailesinden çekinmeden yardım istemektedirler. Sadece çocuğa değil yetişkinlere de güvenli internet kullanımıyla ilgili bilgi vermek önem taşımaktadır.

**Yöntem**

İlkokul öğrencilerinin güvenli internet kullanım durumlarını velilerin görüşleri doğrultusund inceleyen bu çalışma nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde yürütülmüştür. Nitel araştırma, doküman analizi, görüşme ve gözlem gibi veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, olayların ve algıların doğal ortamda bütüncül ve gerçekçi bir şekilde ortaya konmasına yönelik bir sürecin yürütüldüğü araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Ekiz'e (2007) göre nitel araştırma yaklaşımı araştırılması gerektiği düşünülen problem durumunu doğal ortamında pek çok farklı yönden inceleyen, gözlem ve görüşme gibi veri toplama araçlarını sıklıkla kullanan, insanların düşüncelerini, tutumlarını ve duygularını derinlemesine incelemeye fırsat sunan bir yöntemdir. Nitel araştırma yöntemleri arasında sık kullanınan durum çalışması deseni, araştırmacıların bilimsel meraklarını yansıtan ve araştırma sorularını yansıtan bir yapıdır (Saban ve diğerleri, 2010). Durum çalışmaları, doğal ortamında neler olduğuna bakan, sistematik bir biçimde araştırma verilerini toplayan, toplananları analiz eden ve sonuçları ortaya koyan çalışmalardır. Ortaya çıkan sonuçlar, olayın niçin o şekilde olduğunu belirtir ve gelecek araştırmalar için detaylı bir şekilde nelere odaklanılması gerektiğini işaret eder (Davey, 2009). Bu sebeple çalışmada kullanılması uygun görülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu, kolay ulaşılabilirlik ve uygulama yapmaya daha elverişli olması açısından uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiştir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012). Araştırmada mülakat tekniği kullanılmıştır. Buradan hareketle araştırmanın katılımcıları veliler olarak belirlenmiştir. Katılımcılar Trabzon ili merkez ilçesine bağlı üç farklı ilkokulda öğrencisi öğrenim gören 20 veliden oluşmaktadır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Velilerin neredeyse tamamının sosyal medya hesaplarına sahip olduğu ve büyük kısmının internette her gün 2 saate yakın zaman geçirdiği saptanmıştır. Velilerin interneti kullanma amaçlarının genel olarak iş sebepli olduğu tespit edilse de öğrencilere örnek teşkil etmesi açısından internette geçirilen sürenin fazla olduğu düşünülmektedir. 9-10 yaşlarındaki çocuklar ailelerini rol model olarak gördükleri için ebeveynlerinin internette fazla zaman harcaması çocuklar için olumsuz bir örnek teşkil edebilir. Velilerle yapılan görüşmelerde çalışmayı en çok etkileyen hususlardan birinin güvenli internet profili kullanma hususu olduğu söylenebilir. Görüşülen velilerin yarısının evde güvenli internet profili kullanmaması çocukların internette riskli ve tehlikeli durumlarla karşı karşıya kalma oranlarını arttırmaktadır. Velilerin çoğu çocuklarının internet kullanma durumları hususunda zaman ve içerik sınırlandırmaları yaptıklarını belirtmiş, onları kontrol ettiklerini söylemiş hatta bazı veliler kendileri

kontrol ettikleri için güvenli internet profiline ihtiyaçları olmadığını düşündüklerini belirtmiştlerdir. Ayrıca velilerin güvenli internet kavramına ilişkin görüşleri çoğunlulukla güvenli internet profilinin erişimi engelleyen bir paket olduğu doğrultudadır. Velilerin çoğu öğrencilerinin interneti bilinçli bir şekilde kullandığını düşünmektedir fakat aynı zamanda velilerin yarısı öğrencilerinin interneti güvenli kullandığını belirtirken diğer yarısı güvenli kullanmadıklarınıda belirtmiştir. Ayrıca bazı veliler öğrencilerinin kişisel bilgilerini paylaştığını ve yabancılarla iletişim kurduğunu söylemişlerdir. Velilerin öğrencilerinin interneti kullanma amaçlarının farkında olduğu söylenebilir. Ayrıca internet kullanımı ile ilgili sıklıklar ve süreler üzerine kurallar koydukları sonucuna varılmıştır. Velilerin interneti bilgiye ulaşmada kolaylık sağlaması açısından olumlu gördükleri fakat en büyük olumsuzluğun bağımlılık riski olduğunu belirttikleri gözlemlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler**: İlkokul öğrencileri, güvenli internet, veli

**Kaynakça**

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi

Çakı, F. (2017). Risk Toplumunda Çocukluk. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 5 (10-11), 141-171.

Davey, L. (2009). The Application of Case Study Evaluations. Elementary Education Online, 8(2).

Ekiz, D. (Ed.). (2007). Bilimsel Araştırma Yöntemler. İstanbul: Lisans Yayıncılık

Karabulut, B. (2015). Bilgi Toplumu Çağında Dijital Yerliler, Göçmenler ve Melezler. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (21), 11-23.

Kaşıkçı, D., Çağıltay, K., Karakuş, T., Kurşun, E., ve Ogan, C. (2014). Türkiye ve Avrupadaki Çocukların İnternet Alışkanlıkları ve Güvenli İnternet Kullanımı. Eğitim ve Bilim, 39(171), 230.

Korkmaz, A. (2016). Siber Zorbalık: Fizikselden Sanala Yeni Şiddet. Kurgu, 24(2), 74-85.

Saban, A., Koçbeker Eid, B.K., Saban, A., Alan, S., Doğru, S., Ege, İ., Arslantaş, S., Çınar, D. Ve Tunç, P. (2010). Eğitim Bilim Alanında Nitel Araştırma Metodolojisi ile Gerçekleştirilen Makalelerin Analiz Edilmesi. Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleş Eğitim Fakültesi Dergisi, 30, 125-142.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# Depremin İlkokul Öğrencilerinin Kök Değer Algıları Üzerine Etkileri: Sorumluluk ve Yardımseverlik Üzerine Bir İnceleme

Aybüke Baştürk
Trabzon Üniversitesi

Bahar Candaş
Trabzon Üniversitesi

Taner Altun
Trabzon Üniversitesi

**Problem Durumu**

Yakın geçmişte Türkiye'de yaşanan Kahramanmaraş merkezli deprem felaketi, psiko-sosyal ve ekonomik açıdan tüm toplumu etkilemiştir. İnsanların evlerinin yıkılması, yakınlarının yaralanması veya kayıp edilmesi, kayıp yaşanmamasına rağmen, olaylara şahit olunması, ya da deprem bölgesinde yaşamamasına rağmen televizyon, radyo ve sosyal medya gibi iletişim araçları aracılığıyla depreme ait bilgileri edinmesi deprem sonrasında bireylerin sosyal ve duygusal öğrenme yaşantıları üzerinde önemli etkiler bırakmaktadır (Kazan, 2021). Deprem bölgesindeki aileler, yakınlarının yanına ya da güvenli şehirlere göç ederek çocukları da bu bölgelerdeki okullarda eğitimlerine devam etmişlerdir. Bu durum, eğitim kurumlarının demografik yapısının da değişmesine sebep olmuştur. Depremzede bir öğrenciyi ağırlayan sınıflar, ortak bir yaşantıda buluşmuşlardır. Öğretim programlarında karşımıza çıkan kök değerlerin bu tür sınıflar içerisinde nasıl hayata geçirildiği ve öğrencilerin kök değer algılarında depremin yerinin belirlenmesinin önemli olduğuna inanılmaktadır. Hem depremden doğrudan etkilenen hem de depremden dolaylı olarak etkilenen öğrenciler ve öğretmenler için tamamen yeni ve hassas olan bu durum, kök değerlere bakış açılarında da farklılaşmaya sebep olabilir. Değerler, kısaca bir toplumun ait olduğu kültürüne yönelik inançlar, bu inançlara ait fikirler ve bunların davranışlarla gözler önüne serildiği normlar (Ülken, 1969, akt: Kılcan, 2020, s.135) olarak tanımlanabilir. Bireylerin toplumsal değerleri ediniminde geçirmiş olduğu yaşantılar ve öğrenme faaliyetleri önemli bir yer almaktadır. Bu anlamda eğitim kurumları toplumun var olan değerlerini yeni nesillere aktarmada önemli bir rol üstlenmektedir (Topal, 2019). İlkokul öğretim programı incelendiğinde, programda "adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik" kök değerlerinin eğitim öğretim faaliyetleri kapsamında öğrencilere kazandırılmasının hedeflendiği görülmektedir (MEB, 2018). Türkiye'de değer eğitimi uygulamalarına bakıldığında zaman içerisinde farklılaşmalar olduğu görülmektedir. Okullarda değerler bazı zamanlarda ayrı bir ders kapsamında okutulurken, daha sonraları kök değerler tüm öğretim programı içerisinde örtük bir şekilde öğrencilere kazandırılmaya çalışılmıştır (Cihan, 2014). Daha çok öğrenme yaşantıları yoluyla kazandırılmaya çalışılan değerlerin, gündelik yaşamda beklenmedik bir anda ortaya çıkan, deprem gibi toplumun tamamını etkileyen olgu ve olaylarla bağlantılı olarak planlı olmayan ya da diğer bir ifadeyle fırsat eğitimi yoluyla bireylere kazandırılması da eğitim-öğretim faaliyetlerinin bir parçası olarak görülebilir. İlkokul döneminde eğitim alan, depremi doğrudan yaşamış veya yaşamamış çocukların deprem sonrasında yaşadıklarının anlaşılması, tepkilerinin farkında olunması onların daha sağlıklı gelişimlerine yardımcı olma konusunda önemli bir adım olarak değerlendirilmektedir (Aral, 2023). Bu kapsamda bu çalışmanın amacı, ilkokul 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin yaşanan deprem felaketi sonrası sorumluluk ve yardımseverlik kök değerlerine yönelik bakış açılarının incelenmesidir. Çalışmada öğrencilerin özellikle sorumluluk ve yardımseverlik değerlerine ilişkin algılarının deprem sonrasında nasıl şekillendiğine dair tespitler yapılması amaçlanmıştır.

**Yöntem**

Bu amaç doğrultusunda, çalışma nitel araştırma yaklaşımı kapsamında, durum çalışması şeklinde yürütülmüştür. Durum çalışmasında esas yeni, kritik, değişik bir durumun ele alınmasıdır (Ekiz, 2020; Yin, 2017). Araştırmanın katılımcıları, kritik durum örneklemesi bağlamında depremi doğrudan deneyimlemiş ve göç etmek durumunda kalmış ilkokul öğrencilerinin bulunduğu sınıflarda öğrenim gören ilkokul öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma, Trabzon'da bir ilkokulda depremden doğrudan ve dolaylı etkilenen öğrencilerin bulunduğu 3. ve 4. sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Depremden doğrudan etkilenen öğrencilerin bulunduğu sınıflardaki öğrencilere sorumluluk ve yardımseverlik kavramlarının ve ilgili kök değere yönelik bir cümle yazmaları için boşluk bulunan kelime ilişkilendirme testi (Ercan, Taşdere ve Ercan, 2010) dağıtılmıştır. Kelime ilişkilendirme testi, her sınıfta öğrencilere farklı bir kavram üzerinde örneklendirilerek açıklanmıştır. Ancak öğrencileri yönlendirmemek adına deprem vurgusu yapılmamıştır. Her bir kök değere yönelik cevaplarını yazabilmeleri için bu sınıf düzeyindeki öğrenciler için önerilen 1,5 dakikalık süre verilmiştir. Kelime ilişkilendirme testi uygulamasından 2 hafta sonra 4. sınıf düzeyinden seçilen depremden dolaylı etkilenen yedi öğrenciyle beraber odak grup görüşmesi yürütülmüştür. Öğrencilere her bir kök değere ilişkin dört açık uçlu soru yöneltilmiştir. Kelime ilişkilendirme testlerinden elde edilen veriler frekansları doğrultusunda kesme noktası tekniğiyle gruplandırılmıştır. Daha sonra sorumluluk ve yardımseverlik kök değerlerine yönelik kavram ağları oluşturulmuştur. Odak grup görüşmesinden elde edilen veriler içerik analizine tabi tutularak ve kelime ilişkilendirme testlerinden elde edilen verileri desteklemek amacıyla kullanılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu çalışmanın veri toplama araçlarından biri olan kelime ilişkilendirme testinin analizleri neticesinde elde edilen ön bulgular; ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin öğretim programlarında yer alan kök değerlerden "sorumluluk" değerini çoğunlukla "görev" kavramıyla ilişkilendirdikleri bulunmuştur. Sorumluluk kök değeri ile ilişkilendirilen görev kavramına

yönelik kodların odasını toplamak, anneye yardım etmek, sofrayı kurmak, çöp atmak gibi "ev içi görevler" şeklinde değerlendirildiği görülmektedir. Bunun yanı sıra ödev yapmak, okula zamanında gitmek, dersi dinlemek, okul eşyalarına zarar vermemek gibi "öğrenci sorumlulukları" şeklinde değerlendirilmelerin yer aldığı ortaya çıkmaktadır. İlgili kök değere ilişkin gerçekleştirilen odak grup görüşmesinin ön analizi neticesinde katılımcıların sorumluluk kök değerini kelime ilişkilendirme testiyle benzer olarak "okula gitmek" kodu ile açıkladıkları ancak bunun ilaveten kelime ilişkilendirme testinde sınırlı sayıda yer alan "vatandaşlık sorumlulukları" kategorisi altında yer alabilecek askere gitmek, vergi vermek gibi sorumluluk davranışları ile ilişkilendirdikleri görülmektedir.

Çalışmanın bir diğer boyutu olan "yardımseverlik" kök değerine ilişkin kelime ilişkilendirme testinden elde edilen bulguların; paylaşmak, yaşlı/komşulara yardım etmek, merhamet, para vermek/bağış yapmak, kurtarmak gibi kodlarla ilişkilendirildiği görülmektedir. İlgili kök değere ilişkin odak grup görüşmesinden elde edilen verilerin analizinde katılımcıların yardımseverlik değerine yönelik yaralı birine yardım etmek, duygusal sorunları olanlara yardım etmek, depremzede arkadaşların sınıf ortamına oryantasyonunu sağlamak gibi yakın zaman deneyimlerinden yola çıkarak ilişkilendirmede bulundukları tespit edilmiştir. Verilerin analiz süreci devam etmekte olmakla birlikte; ön analizler neticesinde katılımcıların sorumluluk ve yardımseverlik kök değerlerini deprem ile ilişkilendirmelerini ortaya çıkartmakta yetersiz kaldığı ancak deprem ile ilgili açığa çıkan kodların ise depremden doğrudan etkilenen katılımcılar tarafından belirtildiği görülmektedir. Odak grup görüşmesinde ise depremden dolaylı etkilenen katılımcıların yer almasına rağmen, özellikle "yardımseverlik" kök değerine ilişkin derinlemesine sorularla ilgili kök değeri depremle ilişkilendirdikleri görülmüştür. Bu noktada; kök değerlerin davranışa dönüşme durumunun irdelenmesinde odak grup gibi derinlemesine görüşmelerin daha etkili sonuçlar elde edilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Kök değerler, ilkokul öğrencileri, deprem

**Kaynakça**

Aral, N. (2023). Depremin çocuklara etkileri. *Çocuk ve Gelişim Dergisi, 6*(11), 93-105.

Cihan, N. (2014). Okullarda değerler eğitimi ve Türkiye'deki uygulamaya bir bakış. *Electronic Turkish Studies, 9*(2).

Ekiz, D. (2020). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, 6. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.

Ercan, F., Taşdere, A. ve Ercan, N. (2010). Kelime ilişkilendirme testi aracılığla bilişsel yapının ve kavramsal değişimin gözlenmesi. Türk Fen Eğitimi Dergisi, 7 (2), 136 - 154.

Kazan, H. (2021). Dijital habercilik bağlamında trajik haberlerde etik ve bireyler üzerindeki etkisi üzerine bir araştırma. International Journal of Social Inquiry, 14(2), 661-692.

Kılcan, T. (2020). Ortaokul öğretmenlerinin öğretim programlarında yer alan kök değerlerin önem sırasına ve eğitimine ilişkin görüşleri. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi, 5*(2), 134-145.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). *Hayat Bilgisi Öğretim Programı,* Ankara: MEB Yayınları

Topal, Y. (2019). Değerler eğitimi ve on kök değer. *Mavi Atlas, 7*(1), 245-254.

Yin, K. R. (2017). Durum çalışması araştırması uygulamaları. (Çev., İ. Günbayı, 3. Basımdan çeviri), Ankara: Nobel Yayıncılık.

# Depremi Yaşayan İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Çizdikleri Resimler ve Bu Resimlere Yönelik Sözel Dışavurumları Yoluyla Deprem Algılarının İncelenmesi

Fadime Özdemir
İnönü Üniversitesi

Başak Kasa Ayten
İnönü Üniversitesi

**Problem Durumu**

Türkiye depremler bakımından Dünya'nın "yüksek riskli" olarak nitelenebilecek bir coğrafyasında bulunmaktadır. Türkiye'de ortalama olarak beş yılda bir geniş çapta can ve mal kaybına yol açan bir deprem yaşanmaktadır (AFAD, 2018). Dünyada büyük ve yıkıcı sonuçları olan deprem sınıfına giren hatta "asrın felaketi" olarak adlandırılan 6 Şubat 2023'te yaşanan Kahramanmaraş depremi, Türkiye'de meydana gelen birçok yıkım ve kayıplara neden olan son depremdi r(Utkucu, Durmuş, Uzunca ve Nalbant, 2023). Asrın felakati ile ilgili olarak AFAD (2023) ön değerlendirme raporunda, 06.02.2023 günü Türkiye saati ile 04:17'de ve 13:24'de merkez üssü Pazarcık (Kahramanmaraş) ve Elbistan (Kahramanmaraş) olan Mw 7.7 ve Mw 7.6 büyüklüğünde iki deprem meydana geldiğini açıklamıştır. 7.7 büyüklüğündeki depremin yerin 8.6 km derinliğinde meydana gelirken 7.6 büyüklüğündeki depremin yerin 7 km derinliğinde meydana geldiği ifade edilmiştir. Deprem, Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde 11 ili içine alan 108 bin 812 kilometrekarelik alanda etkili olmuştur. Depremin etkili olduğu alanın geniş olması, şiddetinin büyük olması birçok kayıp ve yıkıma neden olmuştur. TÜİK'in 2022 yılı için açıkladığı verilere göre depremin etkilediği 11 ilin toplam nüfusu 14.013.196'dır. Toplamda 14 milyondan fazla kişinin etkilendiği depremde ölü sayısı 22 Nisan 2023 itabariyle 50783 olarak açıklanmıştır (Soylu, 2023). Çinçin (2023) deprem bölgelerinde evini, işini, dostunu, akrabasını yitirmiş binlerce kişinin olduğunu, kolunu ve bacağını yitirmiş 800 bin ampute birey olduğunu ifade etmiştir.

6 Şubat 2023'te gerçekleşen Kahramanmaraş depremin etkisi çocuklar ve eğitim açısından da ağır olmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2021-2022 Eğitim yılı için hazırladığı istatistiklere bakıldığında deprem bölgesinde bulunan 10 ilde kamu ve özel okullarda ilköğretimde ve ortaöğretimde örgün olarak eğitim gören toplam öğrenci sayısı 3.418.856'dır. Bu sayı ise tüm Türkiye'de örgün olarak zorunlu eğitim kapsamında okuyan toplam öğrenci sayısı olan 15.532.369'un yaklaşık %22'sine tekabül etmektedir. Yine MEB istatistiklerine göre 10 ilde görev yapan öğretmen sayısı 208.556'dır. Bu sayı Türkiye'deki toplam öğretmen sayısı olan 1.076.531'in %19.3'üne tekabül etmektedir (MEB, 2022). Bu verilerle ülkemizde yaklaşık her 5 öğretmen ve öğrenciden birinin depremden etkilendiği söylenebilir.

Türkiye'de depremi yaşamış ilkokul öğrencilerinin deprem algılarını inceleyen yeterli sayıda çalışma olmaması sebebiyle bu çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Yapılan bu çalışmanın ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin deprem algılarını çizdikleri resimler ve resimlere yönelik sözel dışavurumlarıyla ortaya koyması yönünden önem taşımaktadır.

Küçük yaştaki çocuklara resim çizdirmek ve bu resimleri analiz etmek, çocukların konu hakkındaki düşüncelerini, algılarını belirlemek, iç dünyalarını keşfetmek için etkili bir yöntemdir (Falk, 1981; White ve Gustone, 1992; Akt. Özsoy, 2012). Çocuklar resimlerinde günlük hayattaki gözlemlerini kendi düşünceleri ile harmanlayarak dünyayı algılayış biçimlerini yansıtırlar. Resim çizmek çocuklar için hem keyifli bir etkinlik hem de bir anlatım tekniğidir (Hayes, Symington ve Martin, 1994; Johnson, 1993; Akt. Özsoy, 2012). Çocuklar sözcüklerle anlatamayacakları birçok şeyi resim yoluyla anlatabilirler. Bu şekilde duygusal anlamda boşalım imkanı da bulabilirler (Yukay Yüksel, Canel, Mutlu, Yılmaz ve Çap, 2015). Bu araştırmada asrın felaketini yaşayan çocuklara resim yaptırılarak, ardından bu resimler üzerinde konuşturularak deprem algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Depremin hemen ardından depreme yönelik sorular sormak yerine resim yoluyla kendilerini daha iyi ifade edebilecekleri düşünülmüştür. Söz konusu araştırma sonunda elde edilecek verilerin, okullarda yürütülen depreme yönelik öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin depremi algılama şekillerine göre düzenlenmesi ve eğitim öğretim faaliyetlerinin daha verimli hale gelmesi beklenmektedir.

**Yöntem**

Bu araştırma olgu bilim deseninde nitel bir araştırmadır. Olgubilim deseninde amaç bireylerin bir olguya ilişkin yaşantılarını, algılarını ve bunlara yüklediği anlamları belirlemektir. Olgubilim araştırmaları nitel araştırmaların doğasına uygun olarak kesin ve genellenebilir sonuçlar ortaya çıkarmayabilir. Ancak bu olguyu daha iyi tanımamıza ve anlamamıza yardımcı olacak sonuçlar sağlayacak örnekler, açıklamalar ve yaşantılar ortaya koyabilir. Bu yönüyle hem bilimsel alan yazına hem de uygulamaya önemli katkılar getirebili r(Yıldırım ve Şimşek, 2011: Akt, Konan, Yılmaz ve Bozanoğlu, 2017: 109).

Araştırmanın çalışma grubu 2022-23 eğitim öğretim yılında Adıyaman ilinde devlet okulunda öğrenim gören, depremi yaşamış ilkokul 4. sınıfa devam eden gönüllü olarak resim çizen ve bu resimlere yönelik soruları yanıtlayan 15 öğrenciden oluşmaktadır.

Veriler çocukların çizimlerinden oluşan dokümanlardan ve çocuklarla yüz yüze ve yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanmıştır. Her çocuğa A4 ebatlarında beyaz kağıt verilerek "6 Şubatta meydana gelen depremde yaşadıklarının resmini çizmeleri" için yönerge verilmiştir. Resimler tamamlandıktan sonra her birinden tek tek çizdikleri resimde neler olduğunu anlatmaları istenmiş ve anlatırken kurdukları cümleler ve kullandıkları ifadeler not edilmiştir. Öğrenciler resimlerini anlatırken daha açıklayıcı olması için sorular sorulmuştur.

Yıldırım ve Şimşek'e (2000, Akt. Ölçer, 2019) göre araştırmada elde edilen dokümanlar görüşme ve gözlem gibi başka veri toplama yöntemleriyle birlikte kullanılıyorsa, araştırmacı bu yöntemlerle elde ettiği verileri dokümandan elde ettiği verilerle karşılaştırma olanağı bulur. Bu karşılaştırma araştırmanın daha geçerli ve güvenilir hale getirilmesi açısından önemlidir. Araştırmacı dokümandan elde ettiği yeni bilgiler doğrultusunda görüşme formuna ek sorular koyabilir ve bu soruları görüştüğü kişiye yöneltebilir. Bu yolla araştırma verilerinin hem daha zengin olması hem de toplanan verilerin değişik yöntemlerle kontrol edilerek geçerliliğinin sağlanması mümkün olacaktır.

Bu araştırmada, araştırma verilerinin analizinde nitel araştırma tekniklerinden içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi sözel, yazılı, görsel ve diğer materyallerin nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesine olanak tanıyan bilimsel bir yaklaşımdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001; Akt. Yukay Yüksel vd., 2015). Veri analiz sürecinde öncelikle çocukların yaptıkları resimler incelenmiş ve bu resimlerle ilgili sözel dışavurum kayıtları okunarak analiz edilmiştir. Öğrencilerin resimleri ve resimlere ait dışavurumları her öğrenci için ayrı ayrı (Ö1, Ö2, Ö3….Ö15) adlandırılmıştır. Araştırmanın ilgili yerlerinde öğrencilerin yaptıkları resimlere ilişkin sözel dışavurumlarından birebir alıntılara ve çizimleriyle ilgili örneklere yer verilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma sonucunda öğrencilerin resimlerinde ağırlıklı olarak 18 unsura yer verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler tarafından en çok kullanılan unsurların başında, üzgün insan, ölüm, enkaz, hasarlı ev, yaralı ve ambulans unsurlarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler sözel dışavurumları ile resimlerinde deprem anında ve depremden sonra yaşadıkları sorunları, depremde tek katlı binaların da yıkıldığını, binaların depremden önce ve sonraki durumlarını çizdiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin depreme ilişkin çizimleri ve çizimlere yönelik sözel dışavurumlarının depremin insanlar, evler ve doğa üzerindeki olumsuz etkileriyle ilişkilendirilerek ifade edilmesi önemli bir sonuçtur.

Deprem sırasında ve depremden sonra yaşanılan sorunları katılımcılar aç ve susuz kalmak, soğukta kalmak ve üşümek, eve girememek, dışarıda kalmak, insanların ölmesi, enkaz altında kalmak, evlerin yıkılması, çadır ve konteyner bulamamak, tedirginlik, korku ve çadırda kalmak şeklinde sözel ve görsel olarak ifade etmişlerdir. Öğrencilerin yaşadıkları sorunlara ilişkin ifadelerine bakıldığında çaresizlik, korku, endişe ve stres duygularının yaşandığı görülmektedir.

Araştırma sonucunda öğrencilerin 10 metafor oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler tarafından en çok tekrarlanan metaforların ölüm, salıncak, ev metaforları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ceza (dini sonuç), dev, yıldırım, canavar, savaş, araba kazası ve fırtına diğer metaforlar olarak ifade edilmiştir. Geliştirilen metaforlardan yola çıkarak öğrencilerin depremi zarar veren, yok eden, yıkıcı, korku veren, istenmeyen bir olay olarak algıladığı görülmektedir.

Öğrencilerin tamamı depremin önlenemeyeceğini ifade etmiştir. Öğrencilerin depremin önlenemeyeceğine ilişkin açıklamaları "Allah istemezse yapmaz. Bizim yapacak bir şeyimiz yok.", "Önleyemeyiz Allah yaptığını yapar.", "Bu Allah'ın işi yapabileceğimiz bir şey tedbir almaktır.","Allah bize bir şey demek istiyor." şeklindedir. Bu açıklamalar incelendiğinde öğrencilerin depremi dini imgelere bağladıkları görülmektedir.

Araştırma sonucunda öğrenciler tarafından depremden daha az etkilenmek için dokuz öneri ortaya konmuştur. Öğrenciler tarafından en çok tekrarlanan öneriler depreme dayanıklı evler yapmak, deprem çantası hazırlamak ve deprem esnasında çök-kapan-turun pozisyonu almak olduğu görülmüştür. Deprem esnasında sakin olmak, tek katlı evler yapmak, eşyaları duvara sabitlemek ve ağaçları kesmemek gibi önlemlerin de öğrenciler tarafından önerildiği görülmüştür. Sunulan önerilerin büyük bir kısmının depremden sonra yapılabilecek öneriler olduğu görülmektedir. Depremin kötü sonuçlarını yaşamış olmak öğrencilerin daha çok deprem sonrasında ihtiyaçlarını karşılamak yönünde önerilerde bulunmalarını sağlamıştır. Öğrenciler önerilerini bilimsel temellere dayanarak değil olumsuz yaşantıları ve kötü tecrübelerine dayanarak geliştirmiştir.

**Anahtar Kelimeler**: Deprem algısı, resim, olgubilim, ilkokul öğrencileri.

**Kaynakça**

Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD) (2018). Türkiye'de Afet Yönetimi ve Doğal Kaynaklı Afet İstatistikleri, Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı, Ankara.

Aksoy, B. (2013). Depremi yaşamış olan 9. Sınıf öğrencilerin deprem kavramına yönelik algılarının nitel açıdan incelenmesi. Zeitschrift für dieWelt der Türken 5(1), 247-265.

Aktaş Salman, U., Arık, B. M., Gencer, E. G., Tunca E., Kesbiç, K., Korlu, Ö. ve Akay, S. S. (2023, 14 Mart). 6 şubat 2023 tarihli Kahramanmaraş merkezli depremlerin eğitime etkileri bilgi notu -1. Eğitim Reformu Girişimi. https://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2023/03/6Subat2023TarihliKahramanmarasMerkezliDepremlerinEgitimeEtkileri_BilgiNotu_1.pdf

Bulu, D. (2023). Sınıf öğretmenlerinin afet bilinci algı düzeylerinin belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bartın.

Çelik, İ., Dur, D. Ve Bayar, M. E. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarında deprem algısı: Ağrı ili örneği. TURAN: Stratejik Araştırmalar Merkezi; Kars 8, 63-69. https://www.proquest.com/docview/1854175484

Ertürkmen, C. (2006). Afet yönetimi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Güngör Aytar, F. A., Kara Eren, C., Aşkan, M. ve Şahin, H. S. (2019). Beş-altı yaş çocuklarının temel duygu durumlarını ifade ediş biçimlerinin çizdikleri resimleri yoluyla incelenmesi. Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi 9(1), 91-105.

Karakuş, U. (2013). Depremi yaşamış ve yaşamamış öğrencilerin deprem algılarının, metafor analizi ile incelenmesi. Doğu Coğrafya Dergisi 18(29) , 97-116.

Ölçer, S. (2019). 4-7 Yaş çocuklarının çizdikleri resimler ve bu resimlere yönelik sözel dışa vurumları yoluyla zihinsel ve görsel gerçeklik durumlarının incelenmesi. Türkiye Sosyal Araştıtmalar Dergisi 23 (1), 221-252.

Öner, Z. S. (2010). Türkiyede afet yönetimi ve niğde örneği. Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü., Niğde.

Şahin, Ş. (2019). Türkiyede afet yönetimi ve 2023 hedefleri. Türk Deprem Araştırma Dergisi (1)2, 180-196.

Tanhan, F. ve Kardaş F. (2014). Van depremini yaşayan ortaöğretim öğrencilerinin travmadan etkilenme ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. Sakarya University Journal of Education (4)1, 102-115.

Tekin, Ö. & Dikmenli, Y. (2021). Sınıf öğretmeni adaylarının afet bilinci algısı ve deprem bilgi düzeylerinin incelenmesi. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 7(1) , 258-271.

Türk Dil Kurumu (TDK) (2023). Genel Türkçe Sözlüğü. 28 Mayıs 2023 tarihinde https://sozluk.gov.tr/ 30 Mayıs 2023 tarihinde erişildi.

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) (2022). Adrese dayalı nüfus kayıt sistemi sonuçları. https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Adrese-Dayali-Nufus-Kayit-Sistemi-Sonuclari-2022-49685 30 Mayıs 2023 tarihinde erişildi.

Utkucu, M., Durmuş, H., Uzunca, F., ve Nalbant S. (2023). 6 şubat Gaziantep (Mv=7,7) ve Elbistan (Mv=7,5) depremleri üzerine bir değerlendirme. http://www.aym.sakarya.edu.tr/2023/02/07/6-subat-2023-gaziantep-mw7-7-ve-elbistan-mw7-5-depremleri-uzerine-bir-degerlendirme/

# Ana Babanın Başarıya Dönük Biliş ve Davranışlarının Lise Öğrencilerinin Akademik Başarısı Üzerindeki Etkisinin Kültürlerarası Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi

Emine Nihal Lindberg
Kastamonu Üniversitesi

**Problem Durumu**

Bireylerin özellikle ergenlik döneminde bir yandan gelişimsel durumlara uyum sağlayıp bir yandan da akademik başarı için gerekli davranışları gösterebilmeleri için rehberlik ve desteğe ihtiyaçları vardır. Bu ihtiyaç, özellikle ergenlik döneminde ana babaların gençlerin eğitimine katılım göstermeye dönük inanç ve davranışlarını daha önemli hale getirmektedir.

Ana baba beklentisi; ana babanın, ders notları, eğitim süresi veya üniversiteye devam gibi çocuklarının gelecekteki başarısına yönelik gerçekçi inanç veya yargıları yoluyla betimlenmektedir (Glick & White 2004; Goldenberg, Gallimore, Reese & Garnier, 2001). Alanyazın (Fan & Chen, 2001; Jeynes, 2007); akademik başarı üzerinde etkili olan en önemli değişkenin, ana babanın eğitsel beklentileri olduğunu göstermektedir. Ana baba beklentileri; eğitsel katılımı, ev ortam ve koşullarının öğrenme için hazırlanmasına dönük istek ve davranışları, eğitsel geleceği konusunda çocukların ne düzeyde güdüleneceği üzerinde etkilidir (Hoover-Dempsey & diğ., 2005; Hong & Ho, 2005). Ancak ana babanın başarıya dönük nedensel yüklemelerinden de etkilenmektedir.

Nedensel yüklemeler; ana babaların, çocuklarının başarı/başarısızlığını açıklama, değerlendirme ya da onlarla ilgili varsayımda bulunma yollarını göstermektedir. Alanyazın, nedensel yüklemelerin, çocuk ve ergenlerin kısa ve uzun dönemli akademik performansları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Liu, Cheng, Chen, & Wu, 2009). Bunun nedeni, nedensel yüklemelerin, ana babaların günlük yaşamda çocukları ile kurdukları tüm etkileşimler ile çocuklarının başarısını sağlama, destekleme, güçlendirmeye dönük tüm davranışlarını etkiliyor olması ile açıklanmaktadır. Ana babalar; başarı ya da başarısızlığı, şans ya da okulla bağlantılı etmenlerle değil genellikle yetenek ya da çaba ile açıklamaktadırlar (Philipson & Philipson, 2007; Rytkönen, Aunola & Nurmi, 2005). Philipson ve Philipson (2010) ile Rytkönen, Aunola ve Nurmi (2005), ana babaların başarıya dönük yüklemelerinde kültürel birtakım farklılıkların olduğunu ve bu farklı kültürlerde beklentilerin başarı üzerindeki etkisinin de farklı olabileceğini belirtmektedirler. Araştırmacılara göre, batılı ana babalar başarıyı daha çok yetenekle açıklarken Asya kökenli ana babaların çabaya öncelik verdikleri gözlenmiştir. Bu kültürel farklılığa karşın, başarının yetenek ya da çaba değişkenleri ile birlikte açıklanmasının, şans ya da görevin zorluğu gibi değişkenlere göre başarının daha iyi yordayıcıları oldukları görülmektedir. Bunun temel nedeni, başarıya yönelik nedensel yüklemelerin beklentilerle birlikte ana babanın çocuğunun eğitimine katılımını etkiliyor olması ile ilişkilidir.

Ana baba katılımının tüm eğitim kademeleri ile farklı sosyo-kültürel ya da sosyo-ekonomik çevrelerden gelen öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi kanıtlanmıştır (Fan & Chen, 2001; Hill & Tyson, 2009). Fishel ve Ramirez (2005) ana baba katılımını, ana babanın, çocuklarının akademik ve toplumsal alanlardaki başarısını desteklemek amacıyla, onların eğitimlerinin tüm aşamalarında ve tüm alanlarında yer alması olarak tanımlamaktadır. Hill ve Tyson'ın (2009) meta analiz çalışmasında, ergenlik dönemindeki öğrencilerin ev ödevlerine yardım etmek ile başarı arasında olumsuz yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ancak çalışmada, ana babanın ergene; başarısını arttırabilecek stratejiler konusunda rehberlik etmesinin, eğitimin amacı/ gelecek hedefleri/ başarılı olmanın ne anlama geldiği konularında destek olmasını da içeren ev temelli katılım uygulamalarının öğrencilerin akademik başarısı üzerinde olumlu yönde etkileri olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında, lise döneminde bir yönüyle gelişimsel bir yönüyle bireysel ve toplumsal özellikleri olan tüm sorun durumlarının anlaşılması ve çözümlenmesinde okul-aile ve toplumun bütün olarak ortaklığa dayalı bir işbirliği kurmasının en önemli ve etkili yöntem olduğu da belirtilmektedir (Epstein ve diğ., 2018; Hill ve Tyson, 2009).

Bu çalışmanın temel amacı, lise düzeyindeki bireylerin akademik başarısında etkili olan ana baba biliş ve davranışlarının kültürlerarası karşılaştırmasını yapmaktır. Bu genel amaç doğrultusunda yanıtı aranan sorular aşağıda verilmiştir:

1. İsveç ve Türk ana babaların 15-17 yaş aralığındaki çocuklarının akademik başarılarına yönelik beklenti düzeyleri arasında fark var mı?
2. İsveç ve Türk ana babaların 15-17 yaş aralığındaki çocuklarının akademik başarı ve başarısızlıklarına yönelik nedensel yüklemeleri arasında fark var mı?
3. İsveçli ve Türk ana babaların 15-17 yaş aralığındaki çocuklarının akademik başarısı ile ilgili beklentileri, nedensel yüklemeleri, ev temelli katılımları, sosyoekonomik düzeyi, eğitim düzeyleri ve akademik başarı değişkenleri arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkiler nasıldır ve buna yönelik oluşturulan yol analiz modeli farklılaşmakta mıdır?

**Yöntem**

Bu çalışma; ana baba beklentisi, ana babanın katılımı, ana babanın başarı ile ilgili nedensel yüklemeleri, sosyo ekonomik ve eğitim düzeyi değişkenlerinin 15-17 yaş aralığındaki ergenlerin akademik başarısı değişkenleri arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaya ve Türk ve İsveç kültürlerini karşılaştırmaya dönük ilişkisel bir tarama çalışmasıdır. Araştırmada hem Türkiye hem de İsveç örneklemi için tabakalı amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Buna göre katılımcılar Türkiye istatistiksel bölge birimleri sınıflaması (İBBS-1) dikkate alınarak belirlenen her bir ilde, sosyo-ekonomik çevre ve başarıları bakımından birbirinden farklılaşan liseler yoluyla ulaşılmıştır. Türkiye'den toplam 307 ve İsveç'den de 302 katılımcıya ulaşılmıştır. Katılımcıların çoğunluğunu anneler (%67.9) oluşturmaktadır. Ana babaların %27.5'i ilkokul, %26.9'u üniversite, %24.6'sı lise, %15.1'i ortaokul ve %5.9'u lisansüstü mezunudur. Veri toplama araçlarının doldurulmasında ana babaların %56.7'sı erkek ve %43.3'ü kız çocuklarını esas almışlardır. Katılımcıların çoğunluğu (%60,3) orta gelir grubunda olduğunu belirtmiştir. Çalışmada İsveç'den ise 302 katılımcıya ulaşılmıştır. Katılımcılara göçmen nüfusun az olduğu bölgelerdeki okullar aracılığıyla ulaşılmıştır. Bu okulların belirlenmesinde, en az göçmen alan belediyelere ait istatistikler kullanılmıştır (2020, http://hotpot.se/politik/category/invandringspolitik/). İsveçli katılımcıların %71.9'nu anneler oluşturmaktadır. Katılımcıların çoğunluğunu lise (%30,5) ve yüksekokul mezunudur (%30,5). Ana babalardan %53'ü erkek ve %47'si kız çocuklarını esas alarak ölçekleri doldurmuştur. Son olarak ana babaların %11.6'sı aylık gelirini alt, %35.1'i orta ve %53.3'ü de üst düzeyde belirtmiştir. Akademik başarı değişkeni ile ilgili analizlerde katılımcıların çocuklarına ait sene sonu akademik başarı ortalaması (Türkiye) ya da üst eğitime geçiş de kritik değeri olan derslere ait başarı notlarının ortalaması (İsveç) kullanılmıştır. Ana baba beklentilerini belirleyebilmek için ana babalara, çocuklarının mezun olacağı en son eğitim kademesini belirtmeleri istenmiştir. Aile katılımı ile ilgili verilerin toplanmasında; Epstein, Connor's ve Salinas (1993) tarafından geliştirilmiş ve Lindberg ve Demircan (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmış bir ölçek kullanılmıştır. Özgün ölçek, 7 boyut ve 88 maddeden oluşmaktadır. Bu çalışmada ölçeğin Ev temelli katılım ile ilgili boyutuna ait 14 maddesi kullanılmıştır. Ana babaların başarı/başarısızlığa yönelik nedensel yüklemeleri, Philipson ve Philipson (2010) tarafından geliştirilmiş ve Türkçe'ye Lindberg (2021) tarafından uyarlanmış, 24 madde ve 8 boyuttan oluşan ölçek yoluyla değerlendirilmiştir.

Türk ve İsveçli ana babaların 15-17 yaş aralığındaki çocuklarının akademik başarılarına yönelik beklentileri, nedensel yüklemeleri, ev temelli katılımları arasında fark olup olmadığı İlişkisiz Gruplar için t Testi ile belirlenmiştir. Bunun yanı sıra ilgili değişkenler arasında ilişkinin olup olmadığı, yönü ve düzeyi Pearson Momentler Çarpım korelasyon katsayısı hesaplanarak incelenmiştir. Son olarak bağımsız değişkenler ile bağımlı değişken olan akademik başarı değişkeni arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler yol analizi (path analysis) ile incelenmiştir

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Sonuçlar, hem Türkiye hem de İsveç kültürlerinde ana babanın başarı/başarısızlığa dönük yüklemelerinin ana babanın ev temelli katılımı üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Her iki kültürde de ortak olan bir diğer bulgu, ana baba eğitim durumunun ergenlerin akademik başarısı üzerinde olumlu bir etkisinin olduğuna dönüktür. Bununla birlikte İsveç'de -Türkiye'den farklı olarak- ana babanın eğitim düzeyi yükseldikçe gencin akademik başarısının da arttığı belirlenmiştir. Böylece Türkiye'de ergenin akademik başarısında ana babanın eğitim düzeyi önemli bir etmen olmakla birlikte, İsveç'de olduğu kadar önemli görünmemektedir. Çalışmanın sonuçları, Türkiye'de ana babaların ergenin eğitsel kariyeri ile ilgili beklentileri yükseldikçe ev temelli katılımlarının arttığını ortaya koymuştur. Yani çocuğunun örneğin üniversite eğitimi almasına dönük beklentisi olan ana babalar, onların eğitimini destekleme konusunda gerek ev ortamının öğrenme için daha uygun hale getirilmesi gerekse başarılı olması konusunda onu daha fazla güdülemeye dönük etkileşimler kurma gibi ev temelli katılım uygulamalarını daha fazla kullanmaktadır. Aksine ana babanın ergenin eğitimine katılımı, İsveçli gençlerin akademik başarısını olumsuz yönde etkiliyor görünmektedir. Her iki grupta da akademik başarı üzerinde istatistiksel olarak doğrudan etkisi en yüksek değişkenin ana baba beklentisi olduğu belirlenmiştir. Son olarak Türkiye örnekleminde aylık gelirin akademik başarı üzerindeki doğrudan etkisi ana baba eğitim durumuna göre daha yüksek bulunurken, İsveç örnekleminde ise ana babanın eğitim durumunun akademik başarı üzerindeki doğrudan etkisi ailenin aylık gelirinden daha yüksek olarak bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler**: Akademik başarı, lise öğrencisi, ana baba katılımı, ana baba beklentisi, başarıya yönelik nedensel yüklemeler

**Kaynakça**

Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., ... & Hutchins, D. J. (2018). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Corwin Press

Epstein, J. L., Connors, L J., & Salinas, K. C. (1993). *High school and family partnerships: How to summarize your high school's survey data.* Baltimore MD: Johns Hopkins University Center on School, Family, and Community Partnerships

Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 13*(1), 1-22.

Fishel, M., & Ramirez, L. (2005). Evidence-based parent involvement interventions with school-aged children. *School Psychology Quarterly, 20*(4), 371.

Glick, J. E., & White, M. J. (2004). Post-secondary school participation of immigrant and native youth: The role of familial resources and educational expectations. *Social Science Research, 33*(2), 272-299.

Goldenberg, C., Gallimore, R., Reese, L., & Garnier, H. (2001). Cause or effect? A longitudinal study of immigrant Latino parents' aspirations and expectations, and their children's school performance. *American Educational Research Journal, 38*(3), 547-582.

Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental psychology*, *45*(3), 740-763.

Hong, S., & Ho, H. Z. (2005). Direct and Indirect Longitudinal Effects of Parental Involvement on Student Achievement: Second-Order Latent Growth Modeling Across Ethnic Groups. *Journal of Educational Psychology, 97*(1), 32-42.

Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, *106*(2), 105-130.

Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education, 42*(1), 82-110.

Lindberg, E.N. (2021). Parents' attributions and perception questionnaire: Turkish validity and reliability study. *Pegem Journal of Education and Instruction, 11(1), 163-186.*

Liu, K. S., Cheng, Y. Y., Chen, Y. L., & Wu, Y. Y. (2009). Longitudinal effects of educational expectations and achievement attributions on adolescents 'academic achievements. *Adolescence, 44*(176), 911-924.

Phillipson, S., & Phillipson, S. N. (2010). The involvement of Hong Kong parents in the education of their children: A validation of the Parents' Attributions and Perception Questionnaire. *Educational Psychology, 30*(6), 625–649.

Rytkönen, K., Aunola, K., & Nurmi, J.E. (2005). Parents' causal attributions concerning their children's school achievement: A longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, *51*(4), 494–522.

# Değer Odaklı Manevi Güçlenme ve Bakım (DOMAB) Programı Uygulamasının Ergen Bireylerin Affetme Düzeyleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

Feride Göregen
MEB

**Problem Durumu**

Affetme kavramı gerek kişilerarası ilişkilerde yaşanan olaylara karşı verilmiş bir tepki olsun, gerek bir kişilik özelliği olarak düşünülsün, psikolojik sağlığa ve iyi oluşa sağladığı katkı açısından ilgileri üzerine çeken ve son zamanlarda sosyal bilimciler tarafından oldukça artan bir ilgi ile çalışılan bir kavramdır. (Enright ve Fitzgibbon, 2000)

Enright vd.'in (1989:107) Kohlberg'in ahlaki gelişim basamaklarına dayanan, affetmenin sosyal bilişsel gelişimsel modelini tanımlayan çalışmalarında affetme kavramını anlamada yaşın önemli bir faktör olduğu, ergenlerin affetmeye karşı anlamlandırmalarının çocuk ve yetişkinlerden farklı olduğu saptanmıştır. Ergenlerin affetmesi teşvik edici akranlar ya da dini bir otorite gibi dışsal etkenlere bağlı bulunmuştur. Affetmenin ergenler tarafından dini otorite ile bağdaştırılması affetme kavramının onlar tarafından dini bir değer olarak algılandığını düşündürmesi açısından önemlidir. Affetme kavramı birçok dini sistemin de ana konusu olmuştur (Exline vd., 2003).

Dinler genel olarak affetme ve benzeri pek çok değeri şahsiyetinde bulunduran bireyi inşa etmeyi hedeflerler. Sınırsız duygu, düşünce ve davranışlar dünyasında insana kendisini varoluş içerisinde konumlandırabileceği bir alan tanımlaması açısından din insanın hayatında son derece önemli bir yere sahiptir. Din bu yolla gerçekliği tanımlamak, insanı bu gerçekliğin içinde konumlandırmak ve ortaya koyduğu değerler sistemi ile hayat için bir kılavuz olmak gibi işlevleri yerine getirir (Hökelekli, 2013).

Maneviyat, ilişkiler, değerler, yaşamdaki anlam ve bağlılığı içeren dört temel faktöre sahiptir. Bunların tümü doğrudan yaşamda kişiye stres oluşturan etmenlerle daha iyi başa çıkma ile ilişkilidir. Böylece maneviyat, ilişkiler, yaşam değerleri, kişisel anlam ve başa çıkma üzerindeki etkisiyle bireysel dayanıklılığı artırabilen önemli bir kavramdır (Smith vd. 2012:444).

Yapılan literatür araştırması sonucunda ülkemizde ergen birey örnekleminde yürütülen affetme çalışmalarının henüz çok yeni olduğu görülmüştür (Bkz. Asıcı, 2019; Bayın; 2020; Yıldız, 2017; Eker, 2017) Bu çalışmalar arasında ergenlerin affetme eğilimlerini manevi güçlenme perspektifinden ele alan başka bir çalışmaya rastlanmamıştır. Literatürdeki bu eksiğe katkı sunmak amacıyla bu araştırmada Değer Odaklı Manevi Güçlenme ve Bakım Programının (DOMAB) ergenlerin affetme eğilimleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu kapsamda bu araştırmanın temel problemi *"Değer Odaklı Manevi Güçlenme ve Bakım (DOMAB) Programı uygulaması din eğitimi alan ergen bireylerin değerlerle ilgili farkındalık düzeylerini artırarak onların affetme eğilimlerinin artması üzerinde bir etki göstermekte midir?"* olarak belirlenmiştir.

**Yöntem**

Bu araştırmada nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntem uygulanmıştır. Karma yöntem tasarımlarından açıklayıcı sıralı tasarım kullanılmıştır.

Araştırmanın evreni Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı okulların 11. Sınıfında öğrenim gören öğrencilerden oluşurken çalışma grubu Ankara ili Keçiören ilçesinde bulunan Etlik Anadolu İmam Hatip Lisesi 11. Sınıfında öğrenim gören öğrencilerden oluşmuştur.

Araştırmanın ilk aşamasında Özdoğan (2019) tarafından geliştirilen ve ergenlere yönelik olarak uyarlanan Değer Odaklı Manevi Güçlenme ve Bakım Programı (DOMAB) öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desende nicel bir çalışma uygulanmıştır. Araştırma, deney grubunda 50 kontrol grubunda ise 46 katılımcı olmak üzere çalışma toplamda 96 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. DOMAB Programı uygulaması öncesinde deney ve kontrol gruplarına affetme eğilimi ölçeği (AEÖ) ön test olarak uygulanmıştır. Sonrasında deney grubuna 11 oturumdan oluşan DOMAB Programı Kovid-19 salgını sebebiyle çevrimiçi olarak uygulanmıştır. Uygulama sonrasında hem deney hem de kontrol gruplarına affetme eğilimi ölçeği (AEÖ) son test olarak uygulanmıştır. Uygulamadan üç ay sonra deney grubu öğrencilerine affetme eğilimi ölçeği (AEÖ) izleme testi olarak uygulanmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında ise DOMAB programına katılan deney grubundan 16 öğrencinin katılımı ile fenomenolojik desende nitel bir çalışma yürütülmüştür. Araştırmanın nicel kısmında Ayten (2009) tarafından geliştirilen "Affetme Eğilimi Ölçeği'' kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 23 paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırmanın nitel kısmının verileri ile araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme soruları aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmanın nicel bölümünde DOMAB programının etkililiğini ölçmek amacıyla Affetme Eğilim Ölçeği (AEÖ) uygulanmıştır. Elde edilen verilerden yola çıkılarak DOMAB uygulaması sonrasında deney grubunun kendi içinde Affetme Eğilimi Ölçeği uzaklaşma boyutu, iyimserlik boyutu ve genel affetme eğilimi ön test-son test puanlarının istatiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği ($p<0,05$) saptanırken öç alma boyutunda anlamlı farklılık gözlenmemiştir. DOMAB uygulaması sonrasında deney ve kontrol gruplarının gruplar arası Affetme Eğilimi Ölçeği iyimserlik boyutu ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanırken, uzaklaşma boyutu, öç alma boyutu ve affetme eğilimi genel ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Bu kapsamda uygulanan Değer Odaklı Manevi Güçlenme ve Bakım Programının (DOMAB) öğrencilerin iyimserlik becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın nitel bölümünde ise öğrencilerin affetmenin anlamına, affetme sürecini nasıl yaşadıklarına ve kendilerine karşı affedici olup olmadıklarına ilişkin sorular sorulmuştur. Öğrencilerin cevaplarından yola çıkılarak affetmeyi çoğunlukla, ‘bağışlamak', ‘büyük bir erdem', Allah’a ait bir kavram’, ‘hatanın farkında varıp empati yaparak karşımızdaki kişiyi mazur görmek’ olarak tanımladıkları saptanmıştır. Kendilerine karşı hata yapıldığında affetme sürecini araya mesafe koyarak, ne yaşadıklarına bağlı olarak değişen şekillerde ve özür bekleyerek, Allah affettiği ve bizden de affetmemizi istediği için affetmeyi seçerek yaşadıkları ve bir hata yaptıklarında ise çoğunlukla kendilerine karşı affedici oldukları bulgulamıştır.

**Anahtar Kelimeler**: Ergenlik, manevi güçlenme, affetme

**Kaynakça**

Asıcı, E. (2019). Affetme esnekliğinin ergenlerin iyi oluşunu yordayıcı rolü. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(3), 17-31.

Ayten, A. (2009). Affedicilik ve Din: Affetme Eğilimi ve Dindarlıkla İlişkisi Üzerine Ampirik Bir Araştırma. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (37), 111-128.

Bayın, Ü. (2020). *Ergenlerde Affetme ve Algılanan Sosyal Destek* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Eker, H. (2017). *Affetme esnekliği kazandırma amaçlı bilişsel davranışçı yönelimli grupla psikolojik danışma uygulamasının ergenlerdeki umutsuzluk üzerindeki etkisi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

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

Enright, Robert. & D.Fitzgibbons, Richard. P. (2000). *Helping Clients Forgive: An Empirical Guide For Resolving Anger And Restoring Hope.* Washington, DC: American Psychological Association.

Exline, J. J., Worthington Jr, E. L., Hill, P., & McCullough, M. E. (2003). Forgiveness and Justice: A Research Agenda for Social and Personality Psychology. *Personality And Social Psychology Review*, *7*(4), 337-348.

Hökelekli, H. (2013). *Din Psikolojisi*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.

Özdoğan, Ö. (2019). Değer odaklı manevî güçlenme ve bakım programının geliştirilmesi ve uygulanması. Güngör, Ö. (Ed.), [içinde] *5. Uluslararası sosyal bilimler kongresi bildiriler kitabı*, (ss. 913- 918). Üsküp/Makedonya: Sageya Yay.

Smith, B. W., Ortiz, J. A., Wiggins, K. T., Bernard, J. F., & Dalen, J. (2012). Spirituality, resilience, and positive emotions. In L. J. Miller (Ed.), *The Oxford handbook of psychology and spirituality* (pp. 437–454). Oxford University Press.

Yıldız, M. (2017). Suça sürüklenen ergenlerde affetme üzerine bir inceleme. *Toplum Bilimleri*, 11(22), 39-52.

# Türkiye'de Beslenme Okuryazarlığına Yönelik Son 10 Yıldaki Yapılmış Çalışmaların Sistematik Derlemesi

Erhan Bostan
Kırşehir Ahi Evran Üni.

Gülşen Altıntaş
Manisa Celâl Bayar Üni.

Enver Türksoy
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Sümeyya Erce
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Hayriye Üzümcü
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

**Problem Durumu**

Beslenme ile ilgili yapılmış olan bilimsel çalışmalara bakıldığında dengesiz beslenmenin farklı sağlık sorunlarına yol açtığı ifade edilmektedir (Aihara & Minai, 2011). Malnütrisyon ve temel besin öğelerinin tüketilmemesi insan sağlığını riske atan faktörlerdir. Diyabet ve kalp damar rahatsızlıkları beslenmeyle alakalı hastalıklar arasında en sık karşılaşılan hastalıklar olduğu bildirilmektedir. Bu hastalıklara bağlı ölümlerin daha çok düşük ve orta ekonomi seviyesine sahip ülkelerde görülmesi, beslenme kalitesiyle sağlık sorunları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Sağlıksız beslenme alışkanlıklarının sebep olduğu hastalıklardan korunabilmek için önleyici ve koruyucu sağlık politikaları gerekmektedir. Sağlıklı bir birey olabilmek için iki temel faktör vardır. Bunlar sağlıklı beslenme alışkanlıkları kazanmak ve bu alışkanlıkları gündelik hayata entegre edebilmektir (Pekcan, 2009). Şanlıer ve ark. (2009) bireylere kazandırılacak doğru beslenme alışkanlıklarının, toplum sağlığının korunması ve yanlış beslenme alışkanlıklarına bağlı hastalıkların önlenmesi için etkin bir faktör olacağını ifade etmektedir. Beslenme eylemi; kişinin beslenme ile ilgili bilgi, tutum ve beceri düzeyine bağlı olarak değişmektedir. Bireylerin sağlıklı beslenme tercihleri yapabilmeleri ve bu tercihlerini uygulayabilmeleri hem farkındalık hem de beceri gerektiren bir durumdur. Bu becerileri kazanmak ve gündelik hayata uygulayabilmenin yolu beslenme okuryazarlığı ile mümkündür (Franklin & ark., 2020).

Okuryazarlık kavramı sadece eğitim değil aynı zamanda sağlık ve beslenme konularında da çok boyutlu bir birikim ürünüdür. Günümüzde sağlık ve beslenme konularında kişilerin bilgi, tutum ve beceri düzeylerinin yeterli olmasının gerekliliği bakımından beslenme okuryazarlığı kavramı önem kazanmaktadır. Beslenme okuryazarlığı; gıda ve gıda çeşitlerini sınıflandırabilme, sınıflandırmaları analiz yapabilme ve bu değerlendirmelerin sonucunda sağlıklı gıda tüketimine yönelik doğru tercihler yapabilmeleri bakımından önemli bir kavramdır. Besin tercihlerindeki artan çeşitlilik, hazır gıda ve fastfood tüketiminin artması, beslenme okuryazarlığı kavramının dikkat çekmesini sağlamıştır (Keser & Çıracıoğlu, 2015). Gündelik hayatta beslenme ile ilgili kararlar verilirken, gıda ürünlerinin; hijyenikliği, besin değeri, maliyet, tat, doğallık, tazelik, mevsimine uygunluk, kültürel uyum, kalite gibi farklı özellikleri dikkate alınmaktadır. Tüketmek istediğimiz besin türünün miktarı ve kalitesi gibi kararların sağlıklı ve doğru şekilde alınabilmesi beslenme okuryazarlığının edinimine bağlıdır. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin beslenme ihtiyacını da barındırması üzere beslenme, üzerinde çalışma yapılabilecek önemli araştırma konularından birisidir. Beslenme okuryazarlığı alanında son yıllarda diğer ülkelerde yapılan çalışma sayısında yükseliş gözlemlenmektedir. Ülkemizdeki alanyazın tarandığında yurt dışındaki yapılan çalışmalara kıyasla daha az olduğu gözlemlenmektedir. Bu nedenler çerçevesinde yapılan bu araştırmanın amacı Türkiye'deki beslenme okuryazarlığı çalışmalarının incelenerek ortaya çıkarmaktır. Yapılan sistematik derlemede şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Beslenme okuryazarlığı konusunda Yapılan araştırmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Araştırmalar hangi amaç ve anahtar kelimelerde yapılmıştır?
3. Araştırmalarda tercih edilen desenler ve yöntemler nelerdir?
4. Araştırmalarda toplanan bulgular nasıldır?

**Yöntem**

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada sistematik derleme yöntemi kullanılmıştır. Sistematik derleme; "aynı konuda yapılmış olan araştırma sonuçlarını sentezlemek ve özetlemek için geliştirilmiş bir araştırma yöntemidir" (Gökdemir ve Dolgun, 2020, s. 192). Sistematik derleme çalışması, eğitim bilimleri ve sosyal bilimler alanında 90'lı yıllardan itibaren sıklıkla başvurulan bir yöntemdir. (Bearman ve ark., 2012). Sistematik derleme yönteminde, çalışılan konu ya da kavramla ilgili olarak yayımlanmış çalışmaların kapsamlı bir şekilde taranması, dahil edilecek ve dahil edilmeyecek ölçütlerin belirlenmesi ve sonrasında hangi araştırmaların derlemeye alınacağının belirlenmesi söz konusudur (Karaçam, 2013). Derlemeye alınacak araştırmalar belirlendikten sonra nitel ve nicel tasarımlı araştırmalardan elde edilen ortak tespitler sentezlenir. Sonrasında ortaya çıkarılan bulgulardan hareketle okuyucuya bir sonucun sunulması esastır (Çam & Bilge, 2013).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada, Türkiye'de 2013-2023 yılları arasında beslenme okuryazarlığı konulu araştırmaları incelenmiştir. İncelemeler yapılırken ulusal ve uluslararaası veri tabanları taranmıştır. Araştırmaların bu tarihler aralığında seçilmiş olmasının nedeni son 10 yılda yayımlanan beslenme okuryazarlığı konusundaki güncel çalışmaların incelenmesinin amaçlanmasıdır. Bu amaçla Web of Sciene, Scopus ve TRDizin veri tabanları incelenmiştir. Kullanılmış olan bu veri tabanlarının açık erişim imkânı sunması ve Türkçe yayımlanan çalışmaları barındırması, hakemli ve prestijli dergiler içermesi gibi sebeplerden dolayı daha fazla yayına ulaşılabileceği düşünülmüştür. Bu durumlardan ötürü tarama bu veri tabanları üzerinden yapılmıştır.

Araştırmada; "beslenme okuryazarlığı", "ilkokul", "temel eğitim", "ilköğretim", "gıda ve beslenme okuryazarlığı" anahtar kelimeleri ve bu anahtar kelimelerin İngilizce karşılıkları olan nutrition literacy, primary school, basic training, food and nutrition literacy kullanılarak taranmıştır. Yapılan taramalarda ulaşılan kitaplar, araştırma raporları, özet veya metin bildirileri çalışmaya dahil edilmemiştir. Bu şekilde toplam 34 adet araştırmaya ulaşılmıştır. Ulaşılan çalışmalar kriterlere göre değerlendirilmiştir.

Alanyazın tarama işlemi Mayıs 2023 tarihinde başlamıştır ve Haziran 2023 tarihine kadar devam etmiştir. Toplanmış olan araştırmaların her biri belirlenmiş olan parametrelere ayrılarak Excel'e işlenmesi halen devam etmektedir. İncelenen parametreler; yayın yılı, yayın türü, amaç yöntem, örneklem, veri toplama aracı, veri analiz yöntemi ve incelenen konu olarak belirlenmiştir. 2023 Haziran ayından sonra yayımlanmış araştırmalar kapsam dışı tutulmuştur. Yapılmış olan taramadan toplanan araştırmaların mevcut çalışma bağlamına uygunluğu konusunda haziran ayında uzman görüşüne başvurulmuştur.

Geçerlik Güvenirlik Önlemleri

Sistematik derlemede geçerlik ve güvenirliğin sağlanması dikkat edilmesi gereken önemli bir husustur (Karaçam, 2013). Bu çalışmada da güvenirliğin sağlanması için beslenme ve temel eğitim alanında 2 uzmana başvurulmuştur. Çalışmanın geçerliliğinin sağlanması amacıyla sistematik derleme sürecinin her bir adımına dikkat edilerek detaylı bir biçimde açıklamaya özen gösterilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Yapılan literatür taramasının sonucunda yetersiz beslenme eğitiminin çeşitli birçok sağlık sorunlarına yol açtığı görülmektedir. Eğitim seviyesi ve ekonomik refah seviyesi düşük ülkelerde, beslenme alışkanlıklarıyla ilgili oluşan diyabet ve kalp damar hastalıklarına bağlı ölüm oranlarının yüksek olması, beslenme eğitimi ile sağlık problemleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu desteklemektedir. Sağlıksız beslenme alışkanlıklarının sebep olduğu hastalıkları önleyebilmek için bireyden yola çıkarak toplumun beslenme okuryazarlığının geliştirilmesi önem kazanmaktadır. Toplumun temel yapısını oluşturan bireylerin doğru beslenme tercihlerini yapabilmeleri ve hayatlarına uygulayabilmeleri farkındalık ve beceri gerektiren bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu becerilerin oluşturulması ve gündelik hayata uygulanabilmesi beslenme okuryazarlığı ile mümkündür. Bu çalışma beslenme okuryazarlığı üzerine ülkemizdeki yapılan çalışmaları belirlemek ve derleme çalışması yaparak ortaya somut veriler sunmak amacıyla yapılmıştır. Türkiye'deki yapılmış olan beslenme okuryazarlığı ile ilgili alanyazında toplam 34 araştırmaya ulaşılmıştır ve incelemeler devam etmektedir. İncelenen araştırmalar yoluyla beslenme okuryazarlığı ile ilgili gelecekte yapılacak çalışmaların önünün açılmasını sağlayarak, son yıllarda besin seçenekleri artan insanlara ve sağlıkla ilgili eğitim veren mesleklere fayda sağlayacak nitelikte bir derleme çalışmasının ortaya konması hedeflenmektedir. İncelenen çalışmaların veri girişi tamamlandıktan sonra verilerin hangi temalarda toplandığı ortaya koyulacak ve beslenme okuryazarlığının nasıl daha nitelikli hale getirilebileceği tartışılacaktır. Bu tartışma sayesinde Türkiye'de yapılmış beslenme okuryazarlığı konusunda ve derleme çalışması türüyle alanyazına katkı sağlaması hedeflenmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Beslenme okuryazarlığı, ilkokul, temel eğitim, ilköğretim, gıda ve beslenme okuryazarlığı

**Kaynakça**

Aihara, Y. ve Minai, J., 2011. *Barriers and catalysts of nutrition literacy among elderly Japanese people. Health promotion international, 26*(4), 421-431. https://doi.org/10.1093/heapro/dar005

Bearman, M., Smith, C. D., Carbone, A., Slade, S., Baik, C., Hughes-Warrington, M., & Neumann, D. L. (2012) Systematic review methodology in higher education, *Higher Education Research & Development, 31*(5), 625-640. https://doi.org/10.1080/07294360.2012.702735

Çam, O. ve Bilge, A. (2013). Türkiye'de ruhsal hastalığa/hastaya yönelik inanç, tutum ve damgalama süreci: Sistematik derleme. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi, 4*(2), 91-101. https://doi.org/10.5505/phd.2013.92300

Franklin, J., Holman, C., Tam, R., Gifford, J., Prvan, T., Stuart-Smith, W., O'Connor, H. (2020). *Validation of the e-NutLit, an electronic tool to assess nutrition literacy. Journal of Nutrition Education and Behavior, 52(6)*, 607-614. https://doi.org/10.1016/j.jneb.2019.10.008

Gökdemir, F., & Dolgun, G. (2020). Writing material & method section in qualitative, quantitative, systematic review, meta-analysis, and meta-synthesis studies. *Archives of Health Science and Research, 7*(2), 189-195. https://doi.org/10.5152/ArcHealthSciRes.2020.594665

Karaçam, Z. (2013). Sistematik derleme metodolojisi: Sistematik derleme hazırlamak için bir rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi, 6*(1), 26-33. https://dergipark.org.tr/tr/pub/deuhfed/issue/46815/587078

Keser, A. ve Çıracıoğlu, E.D., 2015. *Sağlık ve Beslenme Okuryazarlığı*. Sağlık Okuryazarlığı, (Ed.) Yıldırım, F ve Keser, A., Ankara Üniversitesi Yayın No:455, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara, 39-59s. https://l24.im/bdU

Pekcan, G., 2009. Türkiye'de Beslenme ve Sağlık Durumu. Hacettepe Beslenme ve Diyetetik Günleri II. Mezuniyet Sonrası Eğitim Kursu, 19-20 Haziran, Ankara.

Şanlıer, N., Konaklıoğlu, E., Güçer, E., 2009. Gençlerin beslenme bilgi alışkanlık ve davranışları ile beden kütle indeksleri arasındaki ilişki, *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *29*(2): 333-352. https://l24.im/qXwKkcI

# Erken Çocukluk Döneminde Bağlanma Stilleri ve Medya Kullanım Sürelerinin Problemli Medya Kullanımları ile İlişkisi

Büşra Vural Şenel — Harran Üniversitesi
Şule Erden Özcan — Çukurova Üniversitesi

**Problem Durumu**

Bu çalışmada erken çocukluk döneminde medya araçlarını problemli biçimde kullanmanın, çocukların temel bakım veren ile geliştirdikleri bağlanma stilleri ile ilişkisi ile medya kullanım süreleri ele alınmaktadır. Bu yaklaşım çocuk davranışları üzerinde bakım veren ile geçmiş tecrübelerin etkisini, bir başka deyişle problemli medya kullanımının ortaya çıkmasında ebeveyn-çocuk ilişkisi üzerinde belirleyici olan bağlanma stilleri ile ilişkisine vurgu yapmaktadır.

Bağlanma kuramı, son yıllarda ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde medyanın problemli kullanımına ilişkin dinamikleri anlamak için kullanılan bir çerçeve kuram niteliğindedir. Bağlanma kuramı, ilk yıllarda bakım verenin derin duygusal bağ deneyiminin kişi üzerinde yakın ilişkilerden beklentiler, duygu düzenlemeye ilişkin beceriler ve davranışlar alanlarında yaşam sonlanana dek etkisi olduğunu açıklayan bir yaklaşımla temellendirilmiştir (Bowlby, 1982). Ainsworth ve arkadaşlarının (2015), 'Yabancı Ortam Deneyi' adını verdikleri yöntem ile küçük çocukların yabancı birinin varlığında, annenin ayrılması ve yeniden buluşmaları durumlarında ne tür tepkiler verdiklerine bakarak bağlanma örüntüleri ortaya konmuştur. Çocukların ayrılma-birleşme ve yabancıyla birlikte oldukları durumlara verdikleri tepkiler, bağlanma stillerini sınıflandırmanın temelini oluşturmaktadır.

Bağlanma konusunda yetişkin ve ergenler ile yürütülen çalışmalar; akıllı telefon bağımlılığı (Kim & Koh, 2018), sosyal medya bağımlılığı (D'Arienzo, Boursier & Grissiths, 2019), internet bağımlılığı (Odacı ve Çıkrıkçı, 2014) gibi farklı boyutları ele almıştır. Erken çocuklu dönemi bağlanma stilleri ile yürütülen problemli medya kullanımı veya medya bağımlılığı çalışmaları ise nadirdir. Sümer ve arkadaşları (2015), çeşitli bağımlılık türlerinin (madde, internet vb.) bağlanma sisteminin duygu ve benlik düzenleme kapasitesine olan etkisi ile açıklanabileceğine işaret etmektedir. Buna göre, güvenli bağlanma gerçekleştiremeyen bireyler öz-düzenlemede yetersizlik yaşamakta, güvensiz-kaçınan bağlanmaya sahip bireyler ise yakınlık aramayı reddederek duygu düzenlemede başarısızlık yaşamaktadırlar. Bunun sonucunda, hem kaygılı hem de güvensiz-kaçınan bağlananlar bağımlılık davranışlarına daha yatkın hale gelmektedirler. Flores (2001) ise bireyin bağımlı olmanın önüne erken dönemde temelleri atılmış duygu düzenleme kapasitesi ile geçilebileceğini, bunun güvenli bağlanma ile güçlendirilebileceğine işaret etmekte ve güvenli bağlanmanın gerçekleşmediği durumlarda kişilerin bağımlılık gösterdikleri nesneyi güvenli üs olarak görebilme ihtimallerine dikkat çekmektedir.

Uluslararası ve ulusal araştırmalar, çocuklar üzerinde pek çok hasara yol açma potansiyeli barındıran medya araçlarının erken çocukluk döneminde ulaşılabilirliğinin ve kullanımının her yıl arttığını ve medya kullanımının ciddi boyutlara ulaştığını göstermektedir (OfCom, 2018; TÜİK, 2019). Çocuklar üzerinde gelişimsel aksaklıklara neden olan bu problemli davranışın derin bir yaklaşımla ele alınması, anlaşılması ve önlem alınması önem kazanmaktadır. Bu çalışmada, bağlanma kuramı temelinde erken çocukluk döneminde medyanın problemli kullanımını anlamak hedeflenmektedir. Bu çalışmanın amacı çocukların geliştirdikleri bağlanma stilleri ve ekran süreleri ile ebeveynlerin ekran sürelerinin çocukların problemli medya aracı kullanımı ile arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Erken çocuklukta bağlanma stili, ekran süreleri ve problemli medya kullanımları ne düzeydedir?
2. Çocuğun cinsiyetine göre bağlanma stili, problemli medya kullanımı puanı, medya kullanım süresinde ve ebeveynin cinsiyetine göre medya kullanım süresinde anlamlı bir fark var mıdır?
3. Bağlanma stili, çocuk günlük medya süresi ve ebeveyn günlük medya süresi erken çocuklukta problemli medya aracı kullanım puanını yordamakta mıdır?

**Yöntem**

Araştırma Tasarımı:

Bu araştırma, bağlanma stilleri ve medya kullanım süresi ile problemli medya aracı kullanımı arasında nedensellik bağını sorguladığından, nicel desende ilişkisel tarama modelinde yapılandırılmıştır. Tarama modelleri, durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır ve bu araştırmalarda bilgi, soru sorma yolu ile toplanmaktadır. Katılımcıların sorulara verdiği cevaplar çalışmanın verilerini oluşturmaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2009).

Katılımcılar

T.C. Harran Üniversitesi Etik Kurulu 2021/89 sayılı onayıyla gerçekleşen bu çalışmanın katılımcıları 2021-2022 eğitim öğretim yıllarında Şanlıurfa'nın merkez iki ilçesindeki beş farklı kurumda okul öncesi eğitimi alan 57 çocuk (27 kız, 30 erkek) ve ebeveynleridir (18 baba, 39 anne). Araştırmaya için seçilen okullar uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu

okullardaki gönüllülük esasıyla çalışmaya katılmayı kabul eden ebeveyn ve çocuklarla (72) çalışma başlatılmıştır. Başlangıçta gönüllülük bildiren ancak soruların tamamını yanıtlamayan (11) ve çocukları uygulama gününde hazır bulunmayan (4) katılımcılar çalışma dışında bırakılmıştır. Buna göre, çalışmaya katılma oranı (%79,2) olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerine çocuklara uygulanan Oyuncak Öykü Tamamlama Testi (OÖTT) ve ebeveynlerin yanıtladığı Demografik Bilgiler Formu ile Problemli Medya Kullanım Ölçeği (PMKÖ) aracılığı ile ulaşılmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan Demografik Bilgi Formu iki kısımdan oluşmaktadır. Formun ilk kısmında ebeveynlerin yaşları, çocuğun yaşı ve cinsiyeti hakkında, ikinci kısmında ise çocuk ve ebeveynlerin bir günlük medya aracı kullanım süreleri hakkında sorular bulunmaktadır.

Problemli Medya Kullanım Ölçeği, 4-11 yaş aralığındaki çocukların ekran bağımlılığını ölçmek için Domoff ve arkadaşları (2017) tarafından İngilizce dilinde geliştirilmiş, Furuncu ve Öztürk (2020) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek 5'li Likert tipinde derecelendirilmiş 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin tek faktörlü yapısı için Cronbach Alpha katsayısı orijinali için .97, uyarlama çalışması için .90 olarak belirtilmiştir.

Oyuncak Öykü Tamamlama Testi, Bretherton, Ridgeway ve Cassidy (1990) tarafından ortaya konan yarı-yapılandırılmış bağlanma öyküleri halinde orijinal dili İngilizce olacak şekilde geliştirilmiş, Uluç (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Bu çalışmada Oyuncak Öykü Tamamlama Testinde yer alan iki öykü kullanılmıştır. Çocukların bağlanma stilleri, verdikleri cevaplara göre güvenli bağlanan çocuklar ve güvensiz bağlanan çocuklar olarak kodlanmıştır.

Analiz

İstatistiksel analizlerin ilk aşamasında normallik kontrolü ve varsayımların sağlanıp sağlanmadığına dair testler gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri normal dağılım gösterdiği için parametrik testlere başvurulmuştur. Araştırma sorularını cevaplamak için betimsel istatistikler, ortalamaların cinsiyete göre karşılaştırılmasında t-test ve değişkenlerin arasındaki ilişkiyi sınamak için çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Oyuncak Öykü Tamamlama Testinin analizini gerçekleştirmek amacıyla iki araştırmacı 5 katılımcının sonuçlarını birlikte değerlendirmiştir. Sonraki aşamada, katılımcı sayısının %10'u olan 6 çocuğun sonuçlarını ayrı ayrı değerlendirmiş ve uyumu karşılaştırmışlardır. Bu karşılaştırmada %100 uyum elde edilmiştir. Diğer katılımcıların cevapları tek araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Ekran süresini belirlemeye yönelik analiz sonuçları katılımcı çocuklar arasında medya araçları ile hiç vakit geçirmeyen çocuklar olduğu gibi günlük sürenin 300 dakikaya kadar çıktığını (ort. 123 dk.), katılımcı ebeveynler arasında ise bu sürenin 30 dakika ile 900 dakika arasında değiştiğini (ort. 223 dk.) göstermektedir. Gerçekleştirilen analiz erken çocukluk döneminde bağlanma stili ve problemli medya aracı kullanma durumunun çocuğun cinsiyetine göre farklılaşmadığını ortaya koymaktadır. Ebeveynlerin günlük medya süresi ise cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Sonuçlar, ebeveynlerin çocuklara göre, babaların da annelere göre daha fazla medya aracı kullandığını göstermektedir. Buna göre erken çocuklukta problemli medya kullanımını önlemeye dair çalışmaların ebeveynlere, özellikle babalara yönelik yürütülmesi tavsiye edilmektedir.

Gerçekleştirilen istatistiksel analizler sonucunda problemli medya kullanımı üzerinde, bağlanma stili, çocuk ekran süresi ve ebeveyn ekran süresi değişkenlerinin rolü belirlenmiştir. Bu analiz sonucunda problemli medya aracı kullanma durumu üzerinde çocuk ekran süresinin anlamlı bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışma, problemli medya kullanımının geçmiş bağlanma deneyimlerinden çok eş zamanlı medya kullanım süresi ile ilişkili olduğuna dikkat çekmektedir. Buna göre problemli medya kullanımını önlemeye dair çabaların çocuğun medya süresini azalmaya odaklanması gerekmektedir. Çocuğun kendi medya süresi hakkında alınan kararlarda fikir beyan etmesi, ebeveyn ile çocuğun ortak kararda buluşması, başka bir deyişle ebeveynin aktif aracılık ile medya sürecini düzenlemesi tavsiye edilmektedir (Clark, 2011).

**Anahtar Kelimeler**: Erken çocukluk, bağlanma, medya bağımlılığı, problemli medya kullanımı

**Kaynakça**

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. N. (2015). Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation. Psychology Press. J. (1969). *Attachment and loss: Vol. I. Attachment*. New York: Basic Books.

Bowlby J. (1982). *Attachment and loss: Vol. I. Attachment*. 2nd Vol. New York: Basic Books.

Bretherton, I., Ridgeway, D., & Cassidy, J. (1990). Assessing internal working models of the attachment relationship. An attachment story completion task for 3-year-olds. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years: Theory, research and intervention*. (pp. 273-308). Chicago: University of Chicago Press.

Clark, L. S. (2011). Parental mediation theory for the digital age. *Communication theory*, 21(*4*), 323-343.

D'Arienzo, M. C., Boursier, V., & Griffiths, M. D. (2019). Addiction to social media and attachment styles: A systematic literature review. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 17(*4*), 1094-1118.

Domoff, S. E., Harrison, K., Gearhardt, A. N., Gentile, D. A., Lumeng, J. C., & Miller, A. L. (2017). Development and validation of the problematic media use measure: A parent report measure of screen media “addiction” in children. *Psychology of Popular Media Culture*. http://dx.doi.org/10.1037/ppm0000163

Flores, P. J. (2001). Addiction as an attachment disorder: Implications for group therapy. *International Journal of Group Psychotherapy*, 51(1: Special issue), 63-81.

Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7.bs.). New York: McGraw-Hill.

Furuncu, C., & Öztürk, E. (2020). Problemli Medya Kullanım Ölçeği Türkçe formunun geçerlik güvenirlik çalışması: Çocuklarda ekran bağımlılığı ölçeği ebeveyn formu. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(*3*), 535-566.

Kim, E., & Koh, E. (2018). Avoidant attachment and smartphone addiction in college students: The mediating effects of anxiety and self-esteem. *Computers in Human Behavior*, 84, 264-271.

Odacı, H., & Çıkrıkçı, Ö. (2014). Problematic internet use in terms of gender, attachment styles and subjective well-being in university students. *Computers in Human Behavior*, 32, 61-66.

Ofcom, 2014. Children and parents: Media use and attitudes report. Retrieved from https://www.ofcom.org.uk/research-and-data/media-literacyresearch/childrens/childrenparents-oct-1

Sümer, N., Oruçlular, Y., & Çapar, T. (2015). Bağlanma ve bağımlılık: Kuramsal çerçeve ve derleme çalışması. *Bağımlılık Dergisi*, 16(*4*), 192-209.

Türkiye İstatistik Kurumu (2019). Hanelerde bilişim teknolojileri bulunma oranı, 2004-2019. Erişim adresi: http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1028

Uluç, S. (2005). Okul öncesi çocuklarda benliğe ilişkin inançlar, kişilerarası şemalar ve bağlanma ilişkisinin temsilleri arasındaki ilişki: Ebeveynlerin kişilerarası şemalarının ve bağlanma modellerinin etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

# Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Sosyal Yetkinliklerinin Annelerin Duygusal İstismar Potansiyeline Göre Değerlendirilmesi

Nilay Kaptan
Hacettepe Üniversitesi

Tülay İlhan İyi
Hacettepe Üniversitesi

Aysel Esen Çoban
Hacettepe Üniversitesi

**Problem Durumu**

Annelerin duygusal istismarda bulunma potansiyeli çocukların iyi oluşunu ve gelişimini etkileyebilecek oldukça önemli bir konudur. Bu potansiyel ise birçok değişkenden etkilenmektedir. Bu değişkenlerden biri annelerin kendi anneleri ile olan ilişkileridir (Brown et al., 2019). Araştırmalar çocukluk döneminde kötü muamele deneyimlemiş olan annelerin kendi çocuklarını duygusal olarak istismar edebilme potansiyellerinin daha yüksek olduğunu göstermiştir (Stith et al., 2009; Zalewski et al., 2013). Bu durum annelerin ebeveynlik davranışlarını ve deneyimlerini etkileyebilecek nesiller arası duygusal istismar döngüsü potansiyeline işaret etmektedir.

Annelerin duygusal istismar potansiyellerine etki edebilecek bir diğer faktör ise ebeveynlerin demografik özellikleridir. İran'da yapılan bir çalışmaya göre çocukların fiziksel ve duygusal istismara uğrama durumları ile ebeveynlerin eğitim seviyesi, ev içi şiddete maruz kalma durumu, kaygı ve depresyon düzeyi arasında ilişki bulunmaktadır (Khazaei et al., 2023). Bir başka çalışma ise İsveç'te yaşayan çocukların çocukluk çağında maruz kaldıkları kötü muamele ile annelerin yaşı, eğitimi ve kendi ebeveynleri ile olan geçmiş deneyimlerinin ilişkili olduğunu bulmuştur (Marryat & Frank, 2019). Bu bulgular ebeveynlerin; yaşı, eğitim durumu ve gelir durumunun çocukların kötü muameleye uğrama riski üzerinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Bu durumun da annelerin duygusal istismar gösterme potansiyeli ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Anne ve çocuk arasındaki ilişkinin kalitesi annelerin duygusal istismar potansiyelini etkileyebilecek bir diğer faktördür (Jaffee ve ark., 2013). Arabistan'da yaşayan çocukların sosyal-duygusal uyumu ve ebeveyn yeterlilikleri ile ebeveynlik stilleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmanın sonuçları ebeveynlik stilleri ve ebeveyn yeterliliklerinin çocukların sosyal-duygusal uyumunu etkilediğini göstermektedir (Agbaria & Mahamid, 2023). Bu bulgu, duygusal istismar gibi olumsuz ebeveyn davranışlarının çocukların sosyal ve duygusal gelişimini olumsuz etkilediğini göstermektedir. Duygusal istismara uğrayan çocuklar; enürezis, enkoprezis, uyku bozukluğu, konuşma bozukluğu, yalan söyleme, suça eğilim, empatik yoksunluk ve sosyal ilişki kurmada yetersizlik (Durmuşoğlu Saltalı, 2015), yeme bozukluğu, parmak emme, dikkat dağınıklığı, öğrenme güçlüğü, depresyon ve endişe gibi problemler yaşamaktadır (Bayraktar, 2015). Ayrıca, ebeveynleri tarafından duygusal istismara maruz kalan çocuklar ebeveynlerinden uzaklaşmakta, saldırgan ve uyumsuz davranışlar sergilemekte, benlik algısı ve kimlik gelişimleri olumsuz etkilenmektedir (Polat, 2007). Oysa çocukların yüksek sosyal ve duygusal yeterliğe sahip olması daha iyi akademik öğrenme çıktıları ve daha pozitif davranışlarını beraberinde getirmektedir (Martinsone et al., 2022).

Dolayısıyla çocukların gelişimini desteklemek ve iyi oluşunu arttırmak için karmaşık ve çeşitli faktörlere bağlı olan annelerin duygusal istismar potansiyelinin incelenmesi önemli görülmüştür. Annelerin duygusal istismar potansiyeli bulunan davranışları ile ilişkili olabilecek faktörleri ve bunlar arasındaki dinamikleri anlayabilmek için farklı değişkenleri ön plana çıkarabilecek yeni araştırmalara ihtiyaç vardır. Ayrıca duygusal istismara uğramış çocukların sosyo-duygusal gelişimini destekleyebilecek ihtiyaca yönelik destek sistemleri ve müdahaleler hazırlayabilmek için daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu doğrultuda, bu çalışma okul öncesi dönemdeki çocuğu olan annelerinin duygusal istismar potansiyeli bulunan davranışlarının; annelerin yaşı, öğrenim durumu ve kendi anneleri ile olan ilişkilerine göre incelenmesini amaçlamıştır. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

a. Annelerin yaşı ve öğrenim durumu, iş durumu ve aylık ortalama geliri ile birlikte annelerin duygusal istismar potansiyeli bulunan davranışlarını (nedensel ve önleyici davranışlar) anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

b. Annelerin kendi anneleri ile olan ilişkileri duygusal istismar potansiyeli bulunan davranışlarını (nedensel ve önleyici davranışlar) anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

c. Annelerin duygusal istismar potansiyeli bulunan davranışları (nedensel ve önleyici davranışlar) çocukların sosyal yetkinlik ve davranışlarını yordamakta mıdır?

**Yöntem**

Tarama modeli eğitim araştırmalarında en sık kullanılan betimsel yöntemdir (Fraenkel ve diğerleri, 2012). Tarama modelinde davranışlar, bilgi veya tutum kişinin öz bildirimlerine dayalı olarak ölçülür (Mertens, 2019). Tarama araştırmaları; testler, anketler veya görüşme soruları gibi ölçme materyalleri aracılığıyla ilgili grubun özelliklerini tanımlamak için kullanılır (Fraenkel ve diğerleri, 2012). Ayrıca bu yöntem, yüksek sayıda katılımcıdan veri toplanabilmesine izin vermektedir (Descombe, 2011; Mertens,2019). Bu çalışmada geniş bir katılımcı grubunun davranışları ve tutumu ölçülmeye çalışılmıştır. Bu nedenle tarama modeli kullanılması uygun bulunmuştur.

**Örneklem**

Çalışmada tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini 3-6 yaşında çocuğu olan 294 ebeveyn oluşturmaktadır.

**Veri Toplama Araçları**

Çalışmanın verileri çevrim içi veri toplama araçları aracılığı ile toplanmıştır. Çalışma kapsamında kullanılan veri toplama araçları; "*Kişisel Bilgi Formu", "Annelerin Yaşam Koşulları ve Kendi Anneleri ile İlişkilerini Belirleme Anketi", "Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirmesi Ölçeği" ve "3-6 Yaş Çocuğa Sahip Ebeveynlere Yönelik Duygusal İstismar Potansiyeli Ölçeği'nden oluşmaktadır.*

***Veri Analizi***

*Araştırmanın verileri normal dağılım gösterdiği için verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır. Bu testler çoklu doğrusal regresyon analizi, iki yönlü varyans analizi ve aşamalı regresyon analizidir.*

***Etik Prosedürler***

*Bu çalışma Hacettepe Üniversitesi Etik Kurul Komisyonu tarafından izinlidir. Ayrıca çalışma kapsamında* Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde' bulunan kurallara tamamen uyulmuştur. Çalışma gerçekleştirilirken her bir katılımcının çalışmanın içeriği ve benimsenen etik prosedürleri hakkında derinlemesine bilgi alması sağlanmıştır. Her bir katılımcının gönüllü katılım formunu doldurduğundan ve formu onayladığından emin olunmuştur.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma sonuçlarına göre annelerin yaşı, öğrenim durumu, iş durumu ve aylık ortalama geliri ile ebeveynlerin duygusal istismara neden olan davranışlarını düşük düzeyde ve anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Annelerin yaşı, öğrenim durumu, iş durumu ve aylık ortalama gelirinin birlikte annelerin duygusal istismara neden olan davranışlarını % 0.5 düzeyinde açıklamaktadır. Diğer yandan annelerin yaşı, öğrenim durumu, iş durumu ve aylık ortalama gelirinin birlikte annelerin duygusal istismarı önleyici davranışlarını anlamlı bir şekilde fakat düşük düzeyde yordamaktadır. Annelerin yaşı, öğrenim durumu, iş durumu ve aylık ortalama gelirinin birlikte annelerin duygusal istismarı önleyici davranışlarını %0.5 düzeyinde açıklamaktadır. Annelerin kendi anneleri ile olan ilişkilerinin duygusal istismarı önleyici ve duygusal istismara neden olan davranışlarını yordama düzeyleri incelendiğinde ise 'anneme hayrandım, ilgili bir annem vardı, bir sorun ile karşılaştığımda annemden yardım isterdim, bir hata yaptığımda annem tarafından cezalandırılırdım, duygu ve düşüncelerimi annem ile paylaşırdım, annemin annelik rolleri ile benim annelik rollerim benzerdir, duygu ve düşüncelerimi annem ile paylaşırım, annemin annelik rolleri ile benim annelik rollerim benzerdir' değişkenleri birlikte annelerin duygusal istismara neden olan ve duygusal istismarı önleyen davranışlarını anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir. Hem önleyici hem de nedensel boyut annelerin kendi anneleri ile olan geçmişlerini %10 oranında açıklamaktadır. Son olarak annelerin hem duygusal istismara neden olan davranışlarının hem de duygusal istismarı önleyici davranışlarının çocukların sosyal yetkinlik ve davranışlarını yordadığı bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler**: Annelerin duygusal istismar potansiyeli, okul öncesi dönem, sosyal yetkinlik

**Kaynakça**

Agbaria, Q. and Mahamid, F. (2023). The Association Between Parenting Styles, Maternal Self-efficacy, and Social And Emotional Adjustment Among Arab Preschool Children. Psicologia Reflexão E Crítica, 1(36). https://doi.org/10.1186/s41155-023-00252-4

Bayraktar, S. (2015). *İnsanlığın kanayan yarası çocuk istismarı ve ihmali.* Nobel Tıp Kitabevleri.

Brown, S., Rienks, S., McCrae, J., Watamura, S. (2019). The Co-occurrence Of Adverse Childhood Experiences Among Children Investigated For Child Maltreatment: a Latent Class Analysis. Child Abuse & Neglect, (87), 18-27. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.11.010

Denscombe, M. (2017). *EBOOK: The good research guide: For small-scale social research projects*. McGraw-Hill Education (UK).

Durmuşoğlu Saltalı, N. (2015). Çocuk istismarı ve ihmali. N. D. Saltalı, O. Budak, R. K. Er & S. S. Doğru (Editör) içinde, *Çocuk Hakları ve Koruma Aile Refahı ve Koruma* (ss. 61- 107). Eğiten Kitap.

Fraenkel, R., Wallen, E., & Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8 b.). New York: The McGraw-Hill Companies.

Jaffee, S., Bowes, L., Ouellet-Morin, I., Fisher, H., Moffitt, T., Merrick, M., … & Arseneault, L. (2013). Safe, Stable, Nurturing Relationships Break the Intergenerational Cycle Of Abuse: A Prospective Nationally Representative Cohort Of Children In The United Kingdom. Journal of Adolescent Health, 4(53), S4-S10. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.04.007

Khazaei, S., Salehi, A., Vardanjani, H. (2023). Prevalence and Correlates Of Child Maltreatment Among Mothers In The Kurdistan Province, Western Iran. The International Journal of Psychiatry in Medicine, 5(58), 461-475. https://doi.org/10.1177/00912174231163740

Marryat, L. and Frank, J. (2019). Factors Associated With Adverse Childhood Experiences In Scottish Children: a Prospective Cohort Study. BMJ Paediatrics Open, 1(3), e000340. https://doi.org/10.1136/bmjpo-2018-000340

Martinsone, B., Supe, I., Stokenberga, I., Damberga, I., Cefai, C., Camilleri, L., … & Grazzani, I. (2022). Social Emotional Competence, Learning Outcomes, Emotional and Behavioral Difficulties Of Preschool Children: Parent And Teacher Evaluations. Frontiers in Psychology, (12). https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.760782

Mertens, D. M. (2019). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Sage publications.

Polat, O. (2007). *Tüm boyutlarıyla çocuk istismarı önleme ve rehabilitasyon.* Seçkin Yayıncılık.

Stith, S., Liu, T., Davies, L., Boykin, E., Alder, M., Harris, J., … & Dees, J. (2009). Risk Factors In Child Maltreatment: a Meta-analytic Review Of The Literature. Aggression and Violent Behavior, 1(14), 13-29. https://doi.org/10.1016/j.avb.2006.03.006

Zalewski, M., Cyranowski, J., Cheng, Y., Swartz, H. (2013). Role Of Maternal Childhood Trauma On Parenting Among Depressed Mothers Of Psychiatrically Ill Children. Depression and Anxiety, 9(30), 792-799. https://doi.org/10.1002/da.22116

# PIRLS 2021 Türkiye Sonuçlarına Göre Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutumlarının Okuma Başarılarına Etkisinde Ev Ortamı Desteğinin Aracılık Rolü

Murat Ermiş — MEB
Ertuğrul Çam — MEB
Aylin Yılmaz Hiğde — Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Muhammet Baştuğ
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaş

**Problem Durumu**

PIRLS, Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu -IEA- tarafından üye ve diğer katılımcı ülkelerde beş yıllık dönemler halinde 4. sınıf öğrencilerine uygulanan bir tarama araştırmasıdır. PIRLS okuma değerlendirmelerine ek olarak okul, öğretmen, öğrenci, ev anketleri, okuma öğretimi/öğrenimi ile ilişkili ev ve okulda ortamındaki bağlamsal faktörler hakkında kapsamlı bilgi toplamaktadır. Bu çerçevede ev ortamı desteği, okulun yapısı, kaynakları ve iklimi, öğrencilerin okuma tutum ve davranışları hakkında bilgiler sunmaktadır. Bu çalışmada öğrencilerin okuma tutum ve davranışlarının, öğrencilerin okuma başarısı üzerindeki etkisi ve bu etkide ev ortamı desteğinin aracılık rolü incelenmiştir.

Evde okuryazarlık ortamı, okuryazarlık gelişimine katkıda bulunan zengin ve çeşitli deneyimler olarak tanımlanmaktadır (Van Tonder, Arrow ve Nicholson, 2019). Bu deneyimler çocuğa kitap okuma, hikâye/masal anlatma, şarkı söyleme, alfabe oyunları oynama, bir konu hakkında konuşma, kelime oyunları oynama, sayma oyunları, şekilleri içeren oyunlar vb. şeklinde geniş yelpazede örneklendirilebilir. Bununla birlikte Elliott ve Olliff, (2008) çocukların okumayı öğrenme süreçlerinde başarılı olabilmeleri için okul öncesi dönemde; alfabe bilgisi, fonolojik farkındalık, ses-harf ilişkisi ve yazı farkındalığı gibi deneyimler edinmenin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Buradan hareketle ev ortamı desteğinin erken okuryazarlık çerçevesinde okuma becerilerine katkı sağladığı ifade edilebilir.

Tutumlar bireylerde olumlu ya da olumsuz davranışların temelini oluşturabilir (Balcı, 2016). Okumaya yönelik tutum da bireyin okumaya yönelik davranışlarını etkiyeceğinden okuma tutumu okuma davranışlarından bağımsız değildir. Yamashita, (2004) okumaya yönelik tutumu; okumaya yaklaşmaya veya okumadan kaçınmaya neden olan duygular sistemi, çok ya da az okumayı olası kılan duygular olarak tanımlamaktadır. Öğrencinin okumaya yönelik tutumu okuma performansı açısından önemli bir faktör olduğundan (McKenna ve Kear, 1990) öğrencilerin okuma başarısı üzerinde etkili olduğu ifade edilebilir.

PIRLS 2021 Türkiye sonuçlarına göre öğrencilerin okuma tutum ve davranışlarının, okuma başarısına etkisinde ev ortamı desteğinin rolü nedir?

Bu problem çerçevesinde aşağıdaki hipotezler test edilmiştir:

H1. Okumaya yönelik tutum ve davranışlar okuma başarısını olumlu yönde etkiler.

H2. Okumaya yönelik tutum ve davranışlar ev ortamı desteğini olumlu yönde etkiler.

H3. Ev ortamı desteği okuma başarısını olumlu yönde etkiler.

H4. Ev ortamı desteği, okumaya yönelik tutum ve davranışlar ile okuma başarısı arasındaki ilişkiye aracılık eder.

**Yöntem**

Yapısal Eşitlik Modellemesi bir teoriye göre çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiyi istatistiksel olarak belirlenmeye çalışıldığı bir yöntemidir (Anderson ve Gerbing, 1988). Bu araştırmada Yapısal Eşitlik Modellemesi kullanılmıştır. Çalışmanın verileri IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) tarafından yayımlanan PIRLS 2021 sonuçlarından elde edilmiştir. Veri setinden Türkiye'ye ait veriler seçilerek analizler yürütülmüştür. Verilerin yapısal eşitlik modellemesine uygun hale getirilmesi için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Kullanılan Ölçekler:

**Okumaya Yönelik Tutum:**

PIRLS 2021 sonuç bildirgesinde öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını belirlemek için öğrencilere 8 maddeden oluşan bir ölçek uygulanmıştır.

| Soru Kodu | Soru |
|---|---|
| ASBR07A | I like talking about what I read with other people … |
| ASBR07B | I would be happy if someone gave me a book as a present … |
| ASBR07C | I think reading is boring … |
| ASBR07D | I would like to have more time for reading … |
| ASBR07E | I enjoy reading … |
| ASBR07F | I learn a lot from reading … |
| ASBR07G | I like to read things that make me think … |
| ASBR07H | I like it when a book helps me imagine other worlds … |

Ölçek 8 sorudan oluşmaktadır ve 4'lü likert biçimindedir. Öğrencilere "çok katılıyorum", "az katılıyorum", "az katılmıyorum" ve "çok katılmıyorum" seçenekleri verilmiştir.

**Okuma Başarısı:**

PIRLS 2021 sonuç bildirgesinde öğrencilerin okuma başarıları ASRIBM01, ASRIBM02, ASRIBM03, ASRIBM04 ve ASRIBM05 kodlu verilerle açıklanmıştır. Bu veriler öğrencilerin alıkları puanların 0-400 arası1, 400-475 arası 2, 475-550 arası 3, 550-625 arası 4 ve 625 ve üstü 5 şeklinde derecelendirilmesi ile belirlenmiştir.

**Ev Ortamı Desteği Ölçeği:**

PIRLS 2021 sonuç bildirgesine göre ev ortamı desteğini belirlemek için öğrencilere 18 maddeden oluşan bir ölçek uygulanmıştır.

| Soru Kodu | Soru |
|---|---|
| ASBH01A | Read books |
| ASBH01B | Tell stories |
| ASBH01C | Sing songs |
| ASBH01D | Play with alphabet toys (e.g., blocks with letters of the alphabet) |
| ASBH01E | Talk about things you had done |
| ASBH01F | Talk about what you had read |
| ASBH01G | Play word games |
| ASBH01H | Write letters or words |
| ASBH01I | Read aloud signs and labels |
| ASBH01J | Say counting rhymes or sing counting songs |
| ASBH01K | Play with number toys (e.g., blocks with numbers) |
| ASBH01L | Count different things |
| ASBH01M | Play games involving shapes (e.g., shape sorting toys, puzzles) |
| ASBH01N | Play with building blocks or construction toys |
| ASBH01O | Play board or card games |
| ASBH01P | Write numbers |
| ASBH01Q | Draw shapes |

| | |
|---|---|
| ASBH01R | Measure or weigh things (e.g., when cooking) |

Ölçek 3'lü Likert tiptedir ve "sıklıkla" "bazen" ve "hiç ya da neredeyse hiç" seçenekleri verilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Yapısal eşitlik modellemesi ile kurgulanmış bu çalışmada okumaya yönelik tutumun okuma başarısına etkisi ve ev ortamı desteğinin aracılık rolü incelenmiştir. Araştırma da dört hipotez test edilmiştir. Bunlar;

H1. Okumaya yönelik tutum ve davranışlar okuma başarısını olumlu yönde etkiler.

H2. Okumaya yönelik tutum ve davranışlar ev ortamı desteğini olumlu yönde etkiler.

H3. Ev ortamı desteği okuma başarısını olumlu yönde etkiler.

H4. Ev ortamı desteği, okumaya yönelik tutum ve davranışlar ile okuma başarısı arasındaki ilişkiye aracılık eder.

Öncelikle PIRLS 2021 verilerinden okumaya yönelik tutum, okuma başarısı ve ev desteği ile ilgili Türkiye verileri alınmıştır. Kayıp veriler temizlendikten sonra ölçeklere doğrulayıcı faktör analizi yapılmış buna göre modelde kullanılacak maddeler tespit edilmiştir. Yapılan analizler sonrasında okumaya yönelik tutumun okuma başarısını olumlu anlamda etkilediği sonucuna ulaşılmış ve çalışmanın birinci hipotezi doğrulanmıştır. Daha sonra okumaya kurulan modelle ev ortamı desteğinin aracılık rolü incelenmiştir. Yapısal eşitlik modelinde, aracılık etki modelleri, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisine aracılık eden değişkenin bağlantılarına ilişkin araştırma hipotezlerinin test edilmesinde kullanılır (Gürbüz, 2021). Aracı değişken, bağımsız değişkenin bağımlı değişkene etkisinin açıklanmasına yardımcı olmada kullanılır. Aracı değişken modele dahil edilmeden önce bağımsız değişkenin bağımlı değişkene etkisi test edilmelidir. Bağımsız değişkenin bağımlı değişkene etkisi belirlendikten sonra; aracı değişken modele dahil edildiğinde bağımsız değişkenin etkisinde anlamlı bir azalma varsa bu kısmi aracılığı; tamamen ortadan kalkması ise tam aracılığı göstermektedir (Kahveci ve Demirtaş, 2014). Model sonuçlarına göre ev ortamı desteğinin okumaya yönelik tutumun okuma başarısının etkisini ortadan kaldırmadığı ancak azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum ev ortamı desteğinin kısmi aracılık rolü bulunduğunu göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler**: PIRLS 2021, okuma başarısı, okuma tutumu, ev ortamı desteği, okuryazarlık

**Kaynakça**

Anderson, J. C. ve Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological bulletin*, *103*(3), 411.

Balcı, A. (2016). *Okuma ve Anlama Eğitimi* (2. bs.). Ankara: Pegem Akademi.

Elliott, E. M. ve Olliff, C. B. (2008). Developmentally appropriate emergent literacy activities for young children: Adapting the early literacy and learning model. *Early Childhood Education Journal*, *35*(6), 551–556. doi:10.1007/s10643-007-0232-1

Gürbüz, S. (2021). *AMOS ile yapısal eşitlik modellemesi* (2. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Kahveci, G. ve Demirtaş, Z. (2014). Örgüt kültürünün örgütsel yabancılaşmaya etkisi örgütsel güvenin aracılık rolü. *Turkish Journal of Educational Studies*, *1*(3).

McKenna, M. C. ve Kear, D. J. (1990). Measuring attitude toward reading: A new tool for teachers. *The reading teacher*, *43*(9), 626–639.

Van Tonder, B., Arrow, A. ve Nicholson, T. (2019). Not just storybook reading: Exploring the relationship between home literacy environment and literate cultural capital among 5-year-old children as they start school. *The Australian Journal of Language and Literacy*, *42*(2), 87–101. doi:10.1007/bf03652029

Yamashita, J. (2004). Reading attitudes in L1 and L2, and their influence on L2 extensive reading.

# YouTube Kullanımının İlkokul Öğrencileri Üzerindeki Etkilerinin Öğrenci Görüşleri ile İncelenmesi

Meryem Bozmaz
İnönü Üniversitesi

Cihat Yaşaroğlu
İnönü Üniversitesi

**Problem Durumu**

Günümüzde internet kullanımının artmasıyla dijitalleşme oldukça yaygın olup hayatımızın vazgeçilmez bir unsuru haline gelmiştir. İnternet kullanımı, sosyal medya platformlarına ulaşma özellikle YouTube kullanımı, sosyal medya takip yaşı okul öncesi döneme kadar inmiş, ekran süresi oldukça artmıştır. Pek çok platformda pek çok içeriğe ulaşmak mümkün hale gelmiştir.

Gelişen internet alt yapı hizmetleri ve özellikle akıllı telefonların yaygınlaşması ülkemizin en batısından en doğusuna en güneyinden en kuzeyine tüm bölgelerde köylere kadar girmiştir. İnternet hizmetinin gelişimiyle pek çok platforma da ulaşmak mümkün hale gelmiştir. Çok çeşitli içerikler farklı platformlar evlerimize girmiş olup hayatımızın birer parçası olmuştur. Bu denli yaygınlaşan ve kullanılan medya platformlarından etkilenmemek, etkileşime girmemek mümkün olmasa gerektir.

Medya karakterlerinden etkilenme, etkileşim kurma konusu araştırmacıları bu konuyu araştırmaya davet etmiştir. Bu konuda ilk çalışmayı 1950'lerde Horton ve Wohl yapmıştır. Televizyonun gelişmesiyle, insanların televizyonla ilgilenmesi ve oradaki medya karakterlerini takip etmeleri bir nevi sosyal etkileşim olarak görülmüştür. Bu etkileşim parasosyal etkileşim kavramını ortaya çıkarmıştır. Yazarlar televizyon, radyo, sinema, sosyal medya platformları YouTube gibi yeni medya teknolojilerinin izleyicilerde medya karakteriyle gerçek bir yüz yüze iletişim kurma etkisi yarattığını ileri sürmüşlerdir. Horton ve Wohl, medya karakteri ile hedef kitle arasında medya karakterlerinden izleyicilere tek yönlü, sembolik ve izleyiciler tarafından kontrol edilen bu ilişkiyi parasosyal etkileşim olarak tanımlamışlardır. (Akt. Aytulun, 2015)

Parasosyal etkileşim ile ilgili yapılan araştırmalar göstermektedir ki bireyler çeşitli yönlerden medya fenomenlerinden etkilenmekte ve onlarla etkileşime girmektedir. Hatta günümüzde bu etkileşim ve iletişim tek yönlü olmaktan çıkarak fenomenler ile takipçileri arasında karşılıklı etkileşim ve iletişime dönüşmüştür. Bu konuda yapılan çalışmalara bakıldığında insanların sosyal medyada yer alan belli bir kişiyi ya da kişileri tekrar tekrar izleyerek bir süre sonra izledikleri medya karakterlerini kişisel olarak tanıdıklarını ve ünlü kişilerin kendilerinin hayatlarının içinde yer aldığı düşüncesinin oluşmaya başladığı belirtilmiştir. (Akt. Aytulun, 2015).

İnternetin eğitici yönleri olduğu gibi doğru kullanılmadığında pek çok faydasının yanında oldukça zararlı yönlerinin olduğu da bilinmektedir. Çocukların interneti, YouTube gibi mecraları eğlence amacı ile kullanmaları, merak duygusuyla cinsel içerikli sitelere ulaşabilmelerinin kolayca mümkün olması, çeşitli sosyal medya platformlarında sahte hesaplar açarak flört yaşının oldukça düşmesi, çocuğun gerçek dünyadan koparak sanal dünyaya kapanması, aile büyükleri ile ilişkilerin, iletişimin zayıflaması internetin, çeşitli sosyal medya mecralarının çocuklar üzerindeki etkilerini ortaya koymaktadır. İnternet kullanımının denetimi oldukça zordur bu sebeple toplumsal değerlere en çok zarar veren kitle iletişim aracı internettir. İnternet kullanımı çocuklarda bağımlılık oluşturmakta ve çocuğun iletişimini azaltmakta asosyalliğin, bireyselliğin, içe dönük gerçek hayattan kopuk yaşamın yaygınlaşmasına neden olmaktadır (Altunay, 2017).

TDK (2017) sözlüğünde değer; "bedel, paha, bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, kıymet, bir şeyin değdiği karşılık, bir şeyin para ile ölçülebilen karşılığı," şeklinde tanımlanmaktadır.

Çocukların sanal dünyaya kapanmasıyla ekran süresi oldukça artmıştır. Bu denli aktif kullanılan platformlar çocukları toplumdan uzaklaştırabilmekte, aile içi ilişkilerin soyutlaşmasına neden olmaktadır. Dolayısı ile toplumun bir bireyi olarak çocuğun bu denli toplumdan uzaklaşması onun değerleri üzerinde olumsuz etkilere neden olabilmektedir.

Dijitalleşmenin bu denli artması, çeşitli platformlarda pek çok içeriğin olması ve bu platformlara ve içeriklere ulaşmanın kolay olması, kullanımın oldukça düşük yaşlara inmesi, ekran sürelerinin artması çok uzun saatler çocukların YouTube'da zaman geçirmesi, çeşitli içeriklere ulaşması, çocuklar üzerinde etkisinin yadsınamaz olduğunu düşündürmektedir. Dolayısıyla çocukların ne düzeyde, etkilendiği, etkilendiği yönlerin neler olduğu araştırılması gereken konular arasındadır. Alanyazın incelendiğinde YouTube'un çocuklar üzerindeki etkisi, çocukların nasıl etkilendiğiyle ilgili veya onların değerler algılarına ilişkin etkisi, çocukların hangi içerikleri tercih ettikleri ve nedenleri ile ilgili çalışmalara rastlanmamıştır. Bu çalışma, ilkokul öğrencilerinin YouTube'dan ve YouTuberlar'dan neden ve nasıl etkilendiğini ve bu etkilenmenin öğrencilerin değerler üzerinde nasıl bir etkisinin olduğunu, öğrenci görüşleri alınarak ortaya koymayı amaçlamaktadır.

**Yöntem**

Bu araştırmada nitel çalışma yapılacak olup olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseninde, yaygın uygulamaları ortaya çıkarmak ve katılımcılar tarafından oluşturulan anlamları tanımlamak ve açıklamak amaçlanır (Annells, 2006). Bu desende genelde şu iki soruya yanıt aranır: Bu olguya ilişkin algı/deneyimler nelerdir?

Bu olguya ilişkin deneyimlerin meydana geldiği ortam ve koşullar nelerdir? (Ersoy, 2014; Cresswell, 2013). Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim, yaşanmış deneyimi değerlendirmeye odaklanan bir yöntemdir (Jasper, 1994; Miller, 2003). Olgubilim, öncelikli olarak olgunun altında yatan ortak anlamları keşfetmek için bireyler tarafından deneyimlenmiş dünyayı tanımlamaya ve yaşanmış deneyimlerin özünü açıklamaya çalışmaktadır. (Akt. Kocabıyık, 2015)

Çalışmamızda, öğrenciler tarafından oluşturulan anlamları tanımlamak, yaşanmış deneyimleri değerlendirmek, öğrencilerin düşüncelerini derinlemesine incelemek, öğrencilerin değerleri üzerindeki etkileri nedenleriyle ortaya koymak amacı ile olgubilim deseni tercih edilmiştir.

Bu araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi ile belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemesinde örneklem, problemle ilgili olan ve kendi içinde benzeşik, değişken ve farklı durumlardan oluşacak şekilde belirlenmektedir (Akt. Baltacı 2018; Grix, 2010). Maksimum çeşitlilik, sonuçların genelleme kaygısı güdülmeden evrende olma ihtimali olan farklılıkları, zenginlikleri, benzerlikleri ortaya koymayı amaçlaması nedeniyle çalışmamızın grubu 2021-2022 öğretim yılında temel eğitim öğrencilerinden farklı sınıf düzeyinde okuyan, farklı illerde yaşayan, kız ve erkek öğrencilerden oluşup hem devlet okulu hem de özel okulda öğrenim gören öğrencilerden takip ettikleri fenomenler, takip etme sebepleri ve etkilenme boyutunda görüşlerini gönüllü olarak belirten 16 öğrenciden oluşmaktadır.

Olgubilim araştırmalarında başlıca veri toplama aracı görüşmedir. Olgulara ilişkin yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmak için görüşmenin araştırmacılara sunduğu etkileşim, esneklik ve sondalar yoluyla irdeleme özelliklerinin kullanılması gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmanın veri toplama aracı, araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Araştırmanın veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcı öğrencinin cinsiyet ve sınıf seviyelerini belirlemeyi amaçlayan iki soru yer almaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularına sonda sorular da eklenerek örnekler ve açıklamalar alabilmek, alınan cevapları detaylandırmak mümkün olabilmiştir. Böylelikle görüşmede detaya inilebilmiştir.

Verilerin analizinde içerik analizi ve betimsel analiz yöntemi kullanılmış ve zaman zaman katılımcıların verdikleri ifadelerden alıntılar yapılmıştır. Veriler benzerliklerine göre belirli kavramlar etrafında kodlanarak kategoriler kategorilerden de temalar oluşturulur.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Öğrenciler internet erişimini telefon, bilgisayar ve tablet ile sağlamaktadır. Öğrencilerin neredeyse tamamı takip ettiği fenomene veya içeriğe Youtube'un önerilerinden keşfetmektedir. Öğrencilerin bir fenomeni, medya platformunu takip etme nedenleri arasında en büyük etken eğlence amacıdır. Öyle ki bazı öğrenciler zamanının neredeyse tamamını bu içeriklere ayırmak istemektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu takip ettiği fenomenin hayatını konforlu bulduğu için onun yerinde olmak istemektedirler, takip edilen fenomenin hayatına özenti oluşmakta öğrencilerde konforlu hayat, kısa yoldan kazanç sağlama gibi beklentiler oluşturmaktadır. Öğrencilerin takip ettiği fenomeni takip edemeyecek olması durumunda bundan pek etkilenmeyip yeni video arayışına girecekleri, öğrencilerin çoğunun fenomenlerden çok içeriklere bağlı olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Takip edilen fenomenlerin içerikleri çoğunlukla eğlence içerikleri olup nadir olarak bilgi, araştırma, spor gibi video içeriklerine yer vermektedirler. Öğrencilerin büyük çoğunluğu eğlence içeriklerini tercih ederken kimisi de spor, bilgi edinme gibi içerikleri tercih etmektedir. Öğrenciler çoğunlukla uzun videoları sıkıcı bulup uzun videoları ileri sararak izlemektedirler. Önceleri bu yaş grubu öğrenciler eğlence amacı ile daha çok akranları ile sokak oyunları oynarken günümüzde internetin etkisi ile komik, eğlenceli videolar izlemeye yönelmektedirler. Bu durum öğrencileri akranlarından uzaklaştırabilmekte, paylaşma duygusundan uzaklaştırıp daha çok bireyselleşmeyi, benmerkezciliği etkileyebilmektedir.

İnsanların, medyada yer alan belli bir kişiyi ya da kişileri tekrar tekrar izledikleri ve bir süre sonra izledikleri medya karakterlerini kişisel olarak tanıdıklarını ve ünlü kişilerin bir dereceye kadar hayatlarının içinde olduklarını düşünmeye başladıkları belirtilmiştir (Aytulun, 2015; Cohen, 2004; Gles ve Maltby, 2004). Horton ve Wohl (1956). Bu araştırmada da görüldüğü üzere kimi öğrenciler, takip ettiği fenomenin sanki kendi evinde yaşadığı, aile üyelerinden biri veya bir yakını olduğu ve fenomenin de kendisini tanıdığı gibi düşünceler hissettiği görülmektedir.

Öğrenciler takip ettiği fenomenlerin en çok konforlu yaşam şartlarından, hayvan sever olmalarından ve hayvan beslemelerinden, eğlenceli olmalarından etkilenirken, giyim tarzı, saç şekli, gibi özelliklerinden de etkilenmektedir. Bunların yanında alışveriş bakımından da etkilenmektedirler; öğrenciler gördükleri ilgi çekici şeyleri, oyuncakları, teknolojik aletleri, fenomenin giyim tarzını almak, hayatına geçirmek istemektedir Öğrencilerin çoğu tarafından izlediklerinin ders çalışmaya etkisinin olmadığı görülmektedir. Öğrencilerden biri çok fazla mycraft oynadığını ve mycraft videoları izlediğini bu sebeple derslerine çok zaman ayıramadığını, başka bir öğrenci ise zamanının neredeyse tamamında video izlemek ve sanal oyunlar oynamak istediğini bu sebeplerle derslerinin olumsuz etkilenebileceğini ifade etmiştir. Öğrenciler gerek fenomenden olsun gerekse içeriklerden olsun çeşitli yönlerden etkilenmektedir. Özellikle içeriklerde paylaşılan ürün, eşya, fenomenin yaşamı gibi konular öğrencileri etkileyip onları gerçek yaşamdan uzaklaştırabilmekte ve öğrencilerin her gördüğüne sahip olma duygusu ile var olanlarla yetinmeyip, doyumsuzluk oluşturabilmekte ve her zaman daha fazlasını isteyip ulaşamadığı şeyler için mutsuz hissedebilmektedirler.

**Anahtar Kelimeler**: Parasosyal etkileşim, sosyal medya, fenomen, YouTube, değerler eğitimi

**Kaynakça**


Aytulun, G. (2015). Ergenlerde parasosyal etkileşim: İnternette gerçek benlik, kendilik algısı ve sosyal kaygı arasındaki ilişkiler. *Ankara, Ankara Üniversitesi*.

Aytulun, G., & Sunal, A. B. (2020). Medya karakterleriyle kurulan parasosyal etkileşim. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, *12*(4), 494-506.

Alimcan, D., & Şam, E. A. (2017). Sosyal Bilgiler Dersi Boyutunda Değerler Eğitiminin Önemi Ve Medyanın Değerler Üzerindeki Etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, *46*(215), 239-259.

BURUCUOĞLU, M., & YAZAR, E. E. (2019). YouTube'da Fenomen Performanslarinin Ölçülmesi Üzerine Bir Araştirma. *Journal of Business In The Digital Age*, *2*(2), 69-78.

Ersoy, A. (2014). İnternet kaynaklarından intihal yaptığımın farkında değildim: Bir olgubilim araştırması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *35*(1), 47-60.

Kaya, G., & Usluel, Y. K. (2011). Öğrenme-öğretme süreçlerinde BİT entegrasyonunu etkileyen faktörlere yönelik içerik analizi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 48-67.

Kapkın, B. , Çalışkan, Z. & Sağlam, M. (2018). Türkiye'de 1999-2017 Yılları Arasında Değerler Eğitimi Alanında Yapılmış Lisansüstü Çalışmaların İncelenmesi. Değerler Eğitimi Dergisi , 16 (35) , 183-207 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/ded/issue/37646/351533

Oyman, M. & Akıncı, S. (2019). Sosyal Medya Etkileyicileri Olarak Vloggerlar: Z Kuşağı Üzerinde Para-Sosyal İlişki, Satın Alma Niyeti'nin ve YouTube Davranışları Açısından Vloggerların İncelenmesi . Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi , (32) , 441-464 . DOI: 10.31123/akil.620050

Yaşaroğlu, C. (2020). Temel Eğitim Çağı Çocuklarının Değerleri Bağlamında YouTube. 7. Uluslararası Erken Çocukluk Dönemi Din-Ahlak-Değerler Eğitimi ve Sorunları-2. Tam metin bildiri, Balıkesir.

Yaşaroğlu, C. ve Boylu, M. A. (2020). YouTubers' Effect on Children's Values: Parents' Views. European Journal of Educational Sciences, 7(4), 1-15.

YILDIRIM, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# Family Goal Setting in Early Head Start Programs: A Case Study

Sevil Buzcu
Hacettepe Üniversitesi

**Problem Statement**

Family partnership has always been a core value in Early Head Start (EHS) programs since the beginning. In the Early Head Start Program Strategies, it is stated that "family goals might include both goals that families set for their children, such as 'my child will learn to use his words to ask for what he needs' or 'my child will receive her speech therapy in the Early Head Start setting", as well as setting goals aimed at caregivers, such as "I will finish my GED" or 'we will move into a new home by the end of the year" (U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, 2003 p.5).

There is not a structured mandatory document, a specific family goal setting tool or one approach to experience the family goal setting process in EHS programs. A goal vaguely defined as "a vision of the future" by The Office of Head Start (U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, 2003, p.5). Thus, this approach leaves the process being experienced vary in every program. The Office of Head Start only sets regulations, lists standards and expectations that each program should follow in the process of family goal setting. For example, as stated in the Head Start program performance standards (U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, n.d.-d) "programs must engage in a process of collaborative partnership-building with parents to establish mutual trust and to identify family goals, strengths and necessary services and other support."

Partnership in EHS programs is an effective approach to work with families to be heard and seen as being one of the core parts of the intervention program. It is a fair way to create reliable relationships and sustainable collaboration between the professionals and families. In order to create a collaborative environment in a EHS program, family-centered approach and empowerment strategies are two important implications in order to maintain a partnership in which parents have a voice in terms of the services they and their families are getting, and staff have parents' collaboration for the Head Start core values to be put into action using the knowledge of both sides of the partnership (The National Center on Program Management and Fiscal Operations, 2014 cited in Buzcu, 2016). This type of collaboration enables children and families to gain more out of the program while the program is fulfilling its goal to maintain to keep the standards as high as aimed.

In the literature, how parents, professionals, program characteristics such as program philosophies, goals and aims, play roles in the goal setting process in Head Start programs are very limited and needed to be examined more to have a better understanding about the concept (Manz, Lehtinen and Bracaliello, 2013).

The significance of the study was to address the research gap in the literature on the family goal setting process in EHS programs. The study also focused on both home-based model and on the center-based program models whereas the majority of the research focus either of them. It was also aimed to hear and present the participants intentionally and thoroughly via their own words.

This qualitative study was focused on these two research questions:

1. How do family service providers (FSP) perceive their experiences with the family goal setting process in the EHS program?
2. How do parents perceive their experiences with the family goal setting process in the EHS program?

**Research Methods**

The EHS program in the study was funded in the late 1990s. Annually around 200 children and pregnant women are enrolled in the program. One Early Head Start program year represents full 12 months of period beginning September. These dates were used to determine the participant selection and recruitment. The data collection was done in between November and January.

In order to have a deep understanding on the family goal setting process in the selected EHS program there were two different data collection methods: an online survey for FSP and individual semi-structured interviews for both FSP and parents. Fourteen FSP agreed to participate in the online survey, eleven of the surveys were used for data analysis. Eight of the fourteen FSP and eight parents were then interviewed individually.

To be able to fully understand the robust data, as Rubin and Rubin (1995) stated *hear the data*, to have a professional planning and scheduling, in addition to the online survey and individual interviews, a reflexive journal was kept to document the whole research process starting the sampling and recruitment. Researcher's reflections throughout the research (Lincoln & Guba, 1985) and field notes were taken during the individual interviews.

Merriam (2009) states that researchers conducting basic qualitative research should be primarily interested in "(1) how people interpret their experiences, (2) how they construct their worlds, and (3) what meaning they attribute to their experiences" (p. 23). The qualitative case study design fits the aim of this study in which the researcher explored one process (family goal setting), bounded by the time (one program year), in one agency (an Early Head Start program) and collected detailed information by using variety of data collection procedures (online survey, individual interviews) during a sustained period of time (Buzcu, 2016; Creswell, 1994, 2014; Stake, 1995; Yin, 2012).

Bio-ecological theory, family system theory, and family resilience were used to analyze the data sets. Literature on family partnership and collaborative goal setting in EHS programs, as well as The Office of Head Start's written documents on the partnership between programs and families were also used as framework of the study. Open coding was used to identify each data set's codes, and then categories were created based on the codes in each set and the categories of each data set were then re- tested within other data sets (Buzcu, 2016).

**Expected/Temporary Results**

There were similarities as well as differences in terms of interpretations of between the perceived experiences of FSP and parents while experiencing family goal setting in the selected EHS program. Three primary themes were emerged based on the data analysis. They were: purposes, roles and relationships.

The data demonstrated that family goals are defined and described as future-related topics such as better housing, better employment, going back to school, being role model to their children for a better future, better living. In addition to these, existing issues that the families are facing at the moment; especially crises and immediate needs such as housing, employment, paying bills and rents, child's developmental needs were given as examples for family goals.

Based on the shared perspectives, it can be summarized as, family goals are, unique to each family, parent's perceived needs of their families, parents' interests for their families, areas of concerns that families decide or establish, something that the family is working on to better the family unit, short-term or long-term as well as initiated by the family in conjunction with staff.

The data showed that family goal setting process is shaped through the relationship between FSP and parents. It was seen that when parents trust FSP and program, they share more, when FSP knows the families, they see the needs of the families easier.

The process depends on parents' being awareness of the need of the goal, able to see the future – has a vision for future, active in terms of setting goals and taking steps towards them as well as in a close relationship with the family service provider.

The process also depends on family service providers' being, aware of families' needs and interests, respectful to families' decisions and culture, empathic to families' situations and challenges, and also motivated to work with families through strength-based approach.

The study findings revealed similarities with the limited research focusing on family goal setting in the early intervention and families of children with special needs. The findings of the study also aligned with The Office of Head Start's family goal setting understanding and expectations from its staff and intervention programs.

**Keywords:** Family goal setting, Early Head Start, partnership, collaboration, intervention programs

**References**

Buzcu, S. (2016). The Analysis of the Family Goal Setting Process in One Early Head Start Program from the Perspectives of Family Service Providers and Parents. [University of Delaware. Doctoral Dissertation.] https://udspace.udel.edu/items/c0497a76-29dc-47c8-9ee3-53aad0eeb96e

Creswell, J. W. (1994). Research Design: Qualitative & quantitative approaches. London: Sage Publications.

Creswell, J. W. (2014). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1985). Naturalistic Inquiry. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

Manz, P., Lehtinen, J., & Bracaliello, C. (2013). A Case for increasing empirical Attention to Head Start's Home-Based Program: An exploration of routine Collaborative Goal Setting. School Community Journal, 23(1), 131-144.

Merriam, S. B. (2009). Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Rubin, H. J. & Rubin, I. S. (1995). Qualitative Interviewing: The art of hearing data. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Stake, R. E. (1995). The art of case study research. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

The National Center on Program Management and Fiscal Operations. (2014). Head Start Core Values. Retrieved from https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/sites/default/files/pdf/no-search/head-start-a-to-z-lrng-modules-fndtn.pdf

U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families. (n.d.-d). Head Start Performance Standards and other regulations: Definitions. Washington, DC: Head Start Bureau. Retrieved from https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/policy/45-cfr-chap-xiii/1305-2-terms

U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families. (2003). Early Head Start program strategies: The family partnership agreement process. Washington, DC: Head Start Bureau. Retrieved from https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/publication/family-partnership-process-engaging-goal-setting-families

Yin, R. K. (2002). Case study research: Design and methods. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

# Türkiye'de Yapılmış Olan Lisansüstü Araştırmalarda Değerler Eğitimi Uygulamalarının Etkililiğinin İncelenmesi

Musa Çalışır
Sakarya Üniversitesi

Ebru Uzunkol
Sakarya Üniversitesi

**Problem Durumu**

20 ve 21. yüzyılda politik olarak yaşanan değişimler sonucunda sosyal, ekonomik ve politik birçok gelişme yaşanmıştır. Özellikle küresel olarak yaşanan toplumcu anlayış yerine bireyci anlayışa yönelik bir kayma yaşanmaktadır. Bu durum ise sosyal ve psikolojik sorunların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu nedenle de yaşanan buhranın çözümünde ön plana çıkan değerler ve değerlerin eğitimi son yıllarda önem arz eden bir konu haline gelmiştir (Erkılıç, 2019). Değerler bireylerin öteki insanların, toplumsal olguların ve şeylerin değerlerini ölçmede kullandıkları ölçütler olarak tanımlamaktadır (Turan ve Ulusoy, 2014, p. 3). Bir diğer tanımda ise değerler amaçlarımızı, tercihlerimizi, kararlarımızı, tutumlarımızı, davranışlarımızı, değerlendirmelerimizi yönlendiren ölçütler ve onlara rehberlik eden ilkeler olarak ifade etmektedir (Demirhan İşcan, 2019, p. 35). Bu tanımların ortak noktası ise bireyin kendi davranışlarını yönlendirmesi yoluyla diğer insanlarla ilişkilerine odaklanmasıdır. Toplumların amacı kendi değerlerini bilen, benimseyen ve koruyan bireyler yetiştirmektedir. Bu nedenle değerler eğitimi sadece bilgi değil, bu bilginin davranış haline getirilmesini de kapsar. Değerler eğitimi vasıtasıyla bireyler içinde bulundukları toplumun bir parçası olmayı ve topluma olan sorumluluklarının farkına varır (Turan ve Ulusoy, 2014). Değerler eğitiminde temel amaç bireyin doğrudan ya da dolaylı şekilde toplumsal birlikteliğin sağlanması için gereken temel davranışları edinmesini sağlamaktır (Akbaş, 2008). Günümüzde değerler konusu daha önce görülmemiş bir kullanım ve prestij kazanmaktadır. Her geçen gün değerlerde bir kriz olmasa bile değerlerde bir değişim yaşandığına dair daha fazla haber duyulmaktadır. Ülkelerin anayasal kuralları, her toplumda ve her tarihsel anda benzersiz olsa da, toplum tarafından paylaşılan değerler etrafında ifade edilmektedir. Her bireyin yaşamı, tercih ettiği ya da seçtiği değerler tarafından tanımlanır. Bunlar yöneldiğimiz, niyetlerimizi yönlendiren ve yaşam biçimimizi belirleyen hedeflerdir (Martín, 2023). Türkiye'de değerler ve değerler eğitimi konusu 2004 yılından itibaren ciddi şekilde ele alınmaya başlanmış (Turan ve Ulusoy, 2014) ve değer eğitimi alanında yapılan lisansüstü çalışma sayısı gün geçtikçe artmaktadır (Betül Kapkın vd., 2018). Değer eğitimi Plato ve Aristo'dan başlayarak insanlık tarihini uzun süre meşgul etmiş bir konudur. Ancak 19. yüzyılda yaşanan teknolojik ve sosyolojik gelişmeler sonucu ortaya çıkan pozitivist ve mekanist eğitim anlayışı değerlerin arka plana atılmasına neden olmuştur. Ancak bu eğitim anlayışının aldığı yoğun eleştiriler sonrasında değerler ve değerlerin eğitimi konusunun tekrar ele alınmaya başlanmıştır (Kenan, 2009). Bu nedenle günümüzde oluşturulan modern değerler eğitimi yaklaşımları ve bu yaklaşımların etkililiğinin belirlenmesi önem arz etmektedir. Alanyazın incelendiğinde değerler eğitimi yaklaşımlarının ve kullanılan farklı stratejilerin etkililiğinin incelendiği pek çok çalışma bulunduğu görülmektedir. Ancak değerler eğitimi uygulamalarının etkililiğinin bir bütün olarak incelendiği sınırlı sayıda çalışmaya rastlanılmıştır. Bu çalışmalar incelendiğinde ise Yıldırım (2022) çalışmasında drama yönteminin değerler eğitimine etkililiğini, Tulunay Ateş (2017) ise lisansüstü değerler eğitimi uygulamalarının etkililiğini değerlendirmiştir. Ancak değerler eğitimi uygulamalarının etkililiğinin tüm kademelerde ve kullanılan yöntemlere göre değerlendirildiği çalışmalar bulunmamaktadır. Bu nedenle bu araştırmanın amacı Türkiye'de yapılmış olan lisansüstü araştırmalarda değerler eğitimi uygulamalarının etkililiğinin belirlenmesidir.

Araştırmanın problemi "Türkiye'de yapılmış olan lisansüstü araştırmalarda değerler eğitimi uygulamalarının etkililiği ne düzeydedir?" şeklindedir. Araştırmanın alt problemleri ise şu şekildedir;

1. Türkiye'de yapılmış olan lisansüstü araştırmalarda değerler eğitimi uygulamalarının etkililiği anasınıfı, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde ne düzeydedir?
2. Türkiye'de yapılmış olan lisansüstü araştırmalarda değerler eğitimi uygulamalarının etkililiği kullanılan yaklaşımlara göre ne düzeydedir?"

**Yöntem**

Meta analiz bir konu hakkında önceki çalışmaların sistematik bir şekilde değerlendirilecek konunun bütünü hakkında sonuçlar çıkartılmasına olanak sağlayan nicel bir yöntemdir (Haidich, 2010). Bu araştırmada Türkiye'de değer eğitimi uygulamalarının çocuklar üzerindeki etkisi araştırılmak istendiğinden meta analiz yöntemi tercih edilmiştir. Araştırma verileri YÖK-TEZ veritabanından 01.06.2023 – 10.06.2023 tarihleri arasında toplanmıştır. Verilerin toplanmasında YÖK-TEZ veritabanına tezlerin kaydı esnasında bildirilen konu, dizin ve özetlerden faydalanılmıştır. Araştırmada Moher vd. (2009) tarafından meta analizler için önerilen PRISMA (Sistematik İncelemeler ve Meta-Analizler için Tercih Edilen Raporlama Öğeleri) yönergesi dikkate alınmıştır. PRISMA akış diyagramı şekil 1'de görülmektedir. Akış diyagramı sonunda 72 tezin dahil etme kriterlerine uyduğu görülmüş ve çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışmaya dahil edilen tezlerin 23 tanesi doktora, 45 tanesi ile yüksek lisans tezidir. Tezlerin örneklemleri incelendiğinde 8 tez okul öncesi, 23 tez ilkokul, 32 tez ortaokul ve 5 tez ise lise kademesinde yer alan çocuklarla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler CMA (Comprehensive Meta Analysis) istatistik programı ile analiz edilmiştir. PRISMA akış diyagramı takip edilerek değer eğitimi uygulamalarının çocuklar üzerindeki etkisi

üzerine yapılmış 68 tez meta analiz yöntemiyle birleştirilmiştir. Tezlerin CMA'ya işlenmesi esnasında ölçek geneli ile ilgili verilerin bulunmadığı ancak ölçek altboyutları ile ilgili verilerin sunulduğu tezilerde alt boyutlar ayrı ayrı girilerek program üzerinde birleştirilmiştir. Ayrıca bir tezde aynı örneklem üzerinde birden çok değerin birden çok ölçek ile ölçüldüğü durumlarda veriler birleştirilerek sunulmuştur. Ancak tezde farklı örneklemler üzerinde farklı uygulamaların gerçekleştirildiği durumlarda her uygulama yeni bir satıra işlenmiştir. Sonuç olarak 68 tez için CMA programına toplam 116 satır veri girişi yapılmış ve yukarıda belirtilen farklı örneklem/uygulamalar nedeniyle bölünmelerin ardından toplam 73 uygulama ile analizlere geçilmiştir. Çalışmaların genel etki büyüklüğü analizinin yanı sıra Valentine vd.'ne (2010) göre çalışma sayısı yeterli olduğundan kademelere göre de etki büyüklükleri hesaplanarak sunulmuştur. Çalışmalarda yer alan ölçümler özellikle ölçekler farklı ise ortalamalar arasındaki fark kullanılarak kıyaslanamaz. Bu nedenle standartlaştırılmış ortalama fark değeri hesaplanarak farklı araştırmalar kıyaslanabilmektedir. Standartlaştırılmış ortalama fark hesaplamalarından biri olan Hedge's g etki büyüklüğü ise özellikle 20'den küçük örneklemler içeren çalışmalarla yapılan meta analizler için tavsiye edilmektedir (Şen ve Yıldırım, 2020). Bu araştırmada da değerler eğitimi çalışmalarının etkililiği incelenmek istendiğinden bu amaçla yapılan farklı deneysel modellerin bir bütün olarak değerlendirilebilmesi için standartlaştırılmış ortalama fark ve 20'den küçük örnekleme sahip araştırmalar da çalışmaya dahil edildiğinden Hedge's g etki büyüklüğü tercih edilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Tablo 1 incelendiğinde genel etki büyüklüğü g= 1,037 olarak tespit edilmiştir. Etki büyüklüğünün standart hatası 0,091'dir ve güven aralığında alt sınırı 0,859 ve üst sınırı 1,214'tür. Elde edilen bulgulara göre değer eğitimi uygulamalarının çocuklar üzerindeki etkili olduğu görülmektedir. Ayrıca bu bulgu etkililik düzeyi olarak değerler eğitimi uygulamalarının çocuklar üzerinde geniş düzeyde etkili olduğunu göstermektedir. Çalışmalara ait orman grafiği Şekil 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Rastgele etkiler modeline göre çalışmaların etki büyüklüğü

| Model | k | Etki Büyüklüğü | Standart Hata | p | %95 Güven Aralığı | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | Alt Sınır | Üst Sınır |
| Rastgele | 73 | 1,037 | 0,091 | 0,000 | 0,859 | 1,214 |

Orman grafiğinde araştırmaya dahil edilen çalışmalara ait Hedge's g etki büyüklüğü değerleri ve dahil edilen diğer çalışmalara göre kıyaslanması görülmektedir. Orman grafiğinde en altta yer alan elmas işareti genel etki büyüklüğünü, kareler çalışmalara ait eki büyüklüğünü ve karelerin ortasından geçen çizgiler ise çalışmanın alt ve üst sınırını göstermektedir. Orman grafiği incelendiğinde etki büyüklüğünün yedi çalışmada önemsiz düzeyde, dokuz çalışmada küçük düzeyde, on bir çalışmada orta düzeyde, on yedi çalışmada geniş düzeyde, yedi çalışmada çok geniş düzeyde ve yirmi bir çalışmada mükemmel düzeyde olduğu görülmektedir.

**Tablo 2.** Kademelere bazında rastgele etkiler modeline göre çalışmaların etki büyüklüğü

| Kademe | k | Etki Büyüklüğü | Standart Hata | p | %95 Güven Aralığı | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | Alt Sınır | Üst Sınır |
| Okul Öncesi | 8 | 1,707 | 0,208 | 0,000 | 1,299 | 2,114 |
| İlkokul | 25 | 1,066 | 0,150 | 0,000 | 0,772 | 1,360 |
| Ortaokul | 35 | 0,897 | 0,127 | 0,000 | 0,648 | 1,147 |
| Lise | 5 | 0,846 | 0,253 | 0,001 | 0,350 | 1,342 |

Tablo 2 incelendiğinde kademelere bazında hesaplanan genel etki büyüklükleri görülmektedir. Okul öncesi düzeyinde gerçekleştirilen çalışmalar için genel etki büyüklüğü g= 1,707, ilkokul düzeyinde gerçekleştirilen çalışmalar için genel etki büyüklüğü g = 1,066, ortaokul düzeyinde gerçekleştirilen çalışmalar için genel etki büyüklüğü g = 0,897 ve lise düzeyinde gerçekleştirilen çalışmalar için genel etki büyüklüğü g = 846 olarak tespit edilmiştir. Bu bulgu değerler eğitimi uygulamalarının en çok okul öncesi düzeyde etkili olduğunu göstermektedir. Yine tablo 3 incelendiğinde ilkokul, ortaokul ve lise kademesinde değerler eğitimi uygulamaları geniş düzeyde etkili iken okul öncesinde mükemmel düzeyde etkili olduğu görülebilir.

**Şekil 1.** Çalışmalara ait orman grafiği

**Anahtar Kelimeler**: Değerler eğitimi, sınıf eğitimi

**Kaynakça**

Abukan, F. (2019). *Öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik farkındalık düzeyleri materyal ve okul politikası oluşturulmasına yönelik görüşleri* [Yüksek Lisans, Amasya Üniversitesi]. openaccess.amasya.edu.tr. http://openaccess.amasya.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12450/1801

Akbaş, O. (2008). Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış. *Journal of Values Education*, *6*(19), 9–27.

Akıtürk, H. K., & Bağçeli Kahraman, P. (2019). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Değerler Eğitimine Yönelik Görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, *17*(38), 267–294. https://doi.org/10.34234/ded.563493

Baş, K., Taşkıran, C., & Bulut, B. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine Yönelik Görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *2016*(6), 75–84. https://dergipark.org.tr/en/pub/goputeb/issue/34311/379174

Batmaz, O., & Erdoğan, T. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine Yönelik Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *27*(6), 2681–2692. https://doi.org/10.24106/kefdergi.3594

Berkant, H. G., Efendioğlu, A., & Sürmeli, Z. (2014). Değerler Eğitimine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Journal of Turkish Studies*, *9*(Volume 9 Issue 5), 427. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.6732

Betül Kapkın, Zekeriya Çalışkan, & Mehmet Sağlam (2018). Türkiye'de 1999-2017 Yılları Arasında Değerler Eğitimi Alanında Yapılmış Lisansüstü Çalışmaların İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, *16*(35), 183–207. https://dergipark.org.tr/en/pub/ded/issue/37646/351533

Demirhan İşcan, C. (2019). Değerler eğitiminde temel kavramlar. In A. F. Ersoy & P. Ünüvar (Eds.), *Karakter ve değerler eğitimi.* Anı Yayıncılık.

Deniz, D. (2018). Matematik Öğretim Programında Yer Alan Değerler Eğitimine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, *9*(16), 678–705. https://doi.org/10.26466/opus.476727

Dinçer, S. (2014). *Eğitim bilimlerinde uygulamalı meta-analiz* (1. baskı). PEGEM Akademi.

Erkılıç, T. A. (2019). Değişim ve değerler eğitiminin gerekçeleri. In A. F. Ersoy & P. Ünüvar (Eds.), *Karakter ve değerler eğitimi.* Anı Yayıncılık.

Haidich, A. B. (2010). Meta-analysis in medical research. *Hippokratia*, *14*(Suppl 1), 29–37. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3049418/

Kenan, S. (2009). Modern Eğitimde Kaybolan Nokta: Değerler Eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *9*(1), 259–295. https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/90078/modern-egitimde-kaybolan-nokta-degerler-egitimi

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *Annals of İnternal Medicine*, *151*(4), 264-9, W64. https://doi.org/10.7326/0003-4819-151-4-200908180-00135

Şen, S., & Yıldırım, İ. (2020). *CMA ile Meta-analiz uygulamaları* (1. baskı). Anı.

Tulunay Ateş, Ö. (2017). Türkiye'de Değerler Eğitimi Uygulamalarının Öğrencilere Kazandırılması İstenen Olumlu Özellikler Üzerindeki Etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, *15*(34), 41–60. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ded/issue/37287/430469

Turan, R., & Ulusoy, K. (2014). *Farklı yönleriyle değerler eğitimi* (1.baskı). PEGEM

Uzun, M., & Köse, A. (2017). Okul Öncesi Eğitimde Değerler Eğitiminin Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12*(23), 305–338. https://dergipark.org.tr/en/pub/befdergi/issue/30012/305131

Valentine, J. C., Pigott, T. D., & Rothstein, H. R. (2010). How Many Studies Do You Need? *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, *35*(2), 215–247. https://doi.org/10.3102/1076998609346961

Yıldırım, E. (2022). Değerleri Kazandırmada Drama Yönteminin Etkisi: Bir Meta Analiz Çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, *20*(44), 297–328. https://doi.org/10.34234/ded.1106474

# What Do Metaphors Reveal About Preschool Teachers' Perceptions and Understanding of Gender

Özkan Özgün
Çukurova Üniversitesi

Büşra Vural Şenel
Harran Üniversitesi

Hatice Çakır
Gazi Üniversitesi

**Problem Statement**

This research examines the perceptions of preschool teachers regarding gender through metaphors. The perception of gender and the perspectives on gender that a teacher possesses shape children's attitudes, opinions, beliefs, and behaviors towards their own gender and the genders of others. The perceptions of preschool teachers regarding children's gender roles are shaped and differentiated by knowledge, experience, and the influence of the culture they are in, reflecting on children and shaping their perceptions of gender. In preschool education, views on gender are often conveyed to children through language and concepts that are implicitly used, as well as through interactions with teachers and peers both inside and outside the classroom.

In many cultures, including Turkey, gender-linked metaphors manifest in diverse ways. Beyond common associations such as girls with the color pink and boys with blue, naming traditions in Turkey provide a more vivid demonstration of these metaphorical connections. This practice transcends mere cultural norms, resonating with deeper gender-related meanings. Female names, for example, often evoke a sense of delicacy or vulnerability, as seen in names like İpek (Silk), Narin (Delicate), or Nazlı (Coy). In contrast, male names tend to suggest attributes of strength or courage, with examples such as Cenk (Epic War), Alper (Stouthearted), or Aslan (Lion). These names serve as reflections of societal perceptions and values tied to femininity and masculinity.

Teachers, in particular, play a decisive role in the perspective that children begin to acquire about gender. This is because, in early childhood education, teachers play a guiding role in establishing social roles and expectations related to gender. One way to understand how children's perspectives, expectations, attitudes, and behaviors related to gender are formed is to examine the metaphors associated with gender. In addition to the metaphors that children possess and use, studying the gender-related metaphors of the adults with whom they continually interact is one of the tools that will provide new insights to those working and researching in this field. Due to their pivotal roles in children's learning and development, understanding the gender-related metaphors of preschool education teachers serve as guides and models in the socialization of children, is highly instructive. In this study, metaphors were utilized to understand the perceptions of preschool teachers concerning the gender roles of children in their classes. Metaphors provide individuals the opportunity to express their experiences in their lives as they perceive them (Morgan, 1980) and facilitate freedom of thought (Di Ceglie, 2018). In the context of gender, metaphors serve an illuminating function in understanding the stereotypes, biases, and complex conceptual comprehension conveyed to children. Recognizing the crucial role preschool teachers play in shaping young children's understanding of gender, this study aims to explore preschool teachers' perceptions by examining the metaphors they use. These metaphorical depictions are thought to hold the teachers' nuanced insights regarding gender and help disclose the core conceptual elements that influence their teaching strategies and interactions with pupils.

The central research problem guiding this study is an exploration of the variations in preschool teachers' perceptions based on children's gender. Through an analysis of metaphors, the investigation aims to shed light on these distinct perceptions and contribute valuable insights into how gender influences teachers' views of their students. The specific purpose of the study is to scrutinize the perceptions of preschool teachers concerning girls and boys, utilizing metaphors as a lens.

To achieve this goal, the study is guided by the following research question:

1. What metaphors do preschool teachers employ in relation to girls and boys in their classroom?
2. What conceptual categories emerge from teachers' metaphorical expressions?

**Research Methods**

**Research Design**

This study adopts a phenomenological approach to explore preschool teachers' metaphorical perceptions of gender. By emphasizing the real experiences of teachers, phenomenology allows us to reveal how they perceive gender by examining their personal experiences with girls and boys in their classrooms (Merriam, 2013; Johnson & Christiansen, 2014; Patton, 2014). We aim to lay the groundwork for understanding these perceptions through the lens of metaphors.

**Participants**

The study included 57 preschool teachers in Turkey (6 men and 51 women), working across 23 provinces. Their work experience ranged from 1 to over 21 years, with an average tenure of 6 years and 3 months, and a mean age of 29. We employed

snowball sampling, allowing us to expand our participant base through the networks and connections of the teachers (Güçlü, 2019).

**Data Collection Process and Tools**

Data were collected using an online questionnaire, comprising a demographic form and short open-ended questions about children's gender. This tool enabled us to uncover teachers' gender-related perceptions through metaphors, exploring their thoughts and beliefs about boys and girls.

**Role of the Researchers**

The researchers' role in crafting, delivering, and analyzing the digital questions was clearly defined, in line with Glesne's (2013) emphasis on the importance of researcher positionality in qualitative research.

**Ethical Measures**

Credibility and reliability were ensured by adherence to ethical guidelines (Merriam, 2013). Participants were informed about the study's purpose and procedures and provided written informed consent. Personal identifiers were avoided, and all data were recorded with research numbers. A firm commitment was maintained to participant security and well-being.

**Data Analysis**

The teachers' written answers were subjected to content analysis. The systematic procedure included verbatim transcription and open coding to develop reflective codes (Charmaz, 2006). The codes were grouped into broad categories, leading to a framework matrix. Intersections between participants and categories led to increasingly abstract conclusions, with axial themes related to gender and societal norms identified. Three researchers maintained the rigor of the study by conducting the coding and thematic processes throughout.

**Expected/Temporary Results**

The preliminary analyses of early childhood educators' perceptions regarding metaphors for gender have revealed some key themes. For girls, there seems to be a focus on delicacy and beauty, symbolized by flowers, delicate objects, and brightness, representing attributes such as care, fragility, and elegance. They are also likened to elements of growth and transformation, like butterflies and water nourishing a flower, coupled with sunlight. Occasionally, girls are depicted with mixed metaphors like rainbows or angels, aligning with more universal symbols of childhood.

In contrast, the metaphors associated with boys center around strength and activity. Boys are likened to robust objects like cars, bicycles, and motors, as well as to natural elements like soil and lions, symbolizing physical strength. Additionally, they are characterized by energetic movement and explosive growth, as represented by metaphors like bouncing balls and restless movements. Interestingly, some metaphors, such as trees and cats, overlap between genders, adding complexity to these perceptions and reflecting a more nuanced view of gender in early childhood education.

The analysis uncovers a dichotomy in gender perception where girls are often associated with delicacy, beauty, and natural elegance, while boys are symbolized by strength, power, and movement. Shared themes and mixed metaphors reveal complexity and occasionally challenge stereotypical views. These findings echo broader studies on gender stereotypes in early childhood education, emphasizing the contrasting lenses through which boys and girls are perceived by teachers.

**Keywords:** Gender perception, metaphors, early childhood educators

**References**

Ahkemoğlu, H. (2011). A study on metaphorical perceptions of EFL learners regarding foreign language teacher. Unpublished Master’s Thesis, Çukurova University, Institute of Social Sciences Department of English Language Teaching, Adana.

Allard, A. C. (2004). Speaking of gender: teachers' metaphorical constructs of male and female students. *Gender and Education*, *16*(3), 347-363.

Aslan, G. (2015). Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet algılarına ilişkin metaforik bir çözümleme. *Eğitim ve Bilim*, *40*(181).

Balcı, A. (1999). *Metaphorical images of school: School perceptions of students, teachers, and parents from four selected schools.* (Unpublished master's thesis). Middle East Technical University. Ankara

Collins, E. C., & Green, J. L. (1990). Metaphors: The construction of a perspective. *Theory Into practice*, *29*(2), 71-77.

Çelikten, M. (2006). Kültür ve öğretmen metaforları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *1*(21), 269-283.

Di Ceglie, D. (2018). The use of metaphors in understanding atypical gender identity development and its psychosocial impact. *Journal of child psychotherapy*, *44*(1), 5- 28.

Güneş, C. (2019). Metafor nedir, ne değildir?. *Metaforlar ve eğitimde metaforik çalışmalar için bir uygulama rehberi.* (2. Baskı) İçinde (ss. 1-14). Ankara: Pegem Akademi.

Hegstrom, J. L., & McCarl-Nielsen, J. (2002). Gender and metaphor: Descriptions of familiar persons. Discourse processes, 33(3), 219-234.

Lakoff, G. (1993). T*he contemporary theory of metaphor*. Cambridge University Press

Martin, C. L., Wood, C. H. ve Little, J. K. (1990). The development of gender stereotype components. Child Development, 61(6), 1891-1904. doi:10.2307/1130845

Maya, İ. (2013). Türk eğitim sistemindeki cinsiyet eşitsizliklerinin AB ülkeleri ile karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, *38*(168).

Neuman, A., & Guterman, O. (2018). Metaphors and education: comparison of metaphors for

Oakley, A. (2016). *Sex, gender and society*. Routledge.

Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. *Qualitative research and evaluation methods].(Çev.. Eds. M. Bütün ve SB Demir). (ss. 104-110) Ankara: Pegem Akademi*.

Smidt, S. (2014). *An ABC of Early Childhood Education: A guide to some of the key issues*.

Routledge.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (S. Akbaba Altun ve A. Ersoy, Ed. ve Çev.). Ankara: Pegem Akademi.

# Özel Yetenekli İlkokul Öğrencilerinin Biyomimikri Modelleri Bağlamında Yaratıcı Kombinasyon Seçimlerini İnceleme

Mustafa Çelik
MEB

**Problem Durumu**

Her geçen gün yaşam pratikleri evrenin çok yönlü ihtiyaçlarının bir sonucu olarak revize edilme gereksinimi taşımakta, bu durum yeni desen ve uygulamaların hayata geçirilmesine ivme kazandıran nedeni hazırlamaktadır. İnsanın varoluşundan itibaren karşılaştığı problemler onu çözüm arayışına yöneltirken, bu çözümün referans alındığı temelin ise daima doğa olduğu görülmektedir. Yaşanabilir gezegende insanın eylemleri doğayla uyumlu şekilde başlayıp ahengini sürdürürken, bilim ve teknolojinin her geçen gün hızlı bir şekilde gelişimi insanın doğayla arasına mesafe koymasına ve doğadan giderek uzaklaşıp onu adeta kontrol altına alma çabasına dönüşmüştür. Bu çaba kontrolsüz sonuçları doğurarak orantısız tahribata yol açmakta, iklim değişikliğinden türlerin yok olmasına kadar birçok çevre felaketinin yaşanmasına sebep olmaktadır.

İnsanın bu yıkıcı eylem dizgesi, organik ve inorganik tüm doğa unsurlarında olduğu gibi kendisinin de bu sorunlardan yoğun şekilde etkilenmesini beraberinde getirmiştir. Bu durum, insanın kendi ürettiği sorunlardan üzerine düşen payı çıkarmasını gerekli kılmış ve bu eksende doğa dostu sürdürülebilir yaşam modellerinin geliştirilmesi ihtiyacı doğmuştur. Bu bağlamda insanoğlu üretimine geçtiği araç-gereç, yapı ve teknolojilerde doğayı temel alarak enerji verimliliği, dayanıklılık, güç ve işlevsellik bileşenlerini doğa yaşamından ilham alarak üretime kazandırma yoluna gitmeye başlamıştır. Estetik ve yaratıcı bir tasarım fikrine zemin hazırlayan bu uygulama alan yazında biyomimikri olarak yerini almıştır.

Biyomimikri, doğada yer alan canlılık unsurlarını incelemekte; insanın çözemediği problem durumlarında doğanın süreçlerini taklit ederek inovasyon yaratma sürecini esas almaktadır (Benyus, 2022). Biyomimikride yer alan taklit kavramı doğrudan 'kopyalama' anlamına gelmemekte, doğa üretimlerinin öykünmeye dayalı ilham verici çağrışımları olarak anlamlandırılmaktadır (Çelikel, 2020). Giderek önem kazanan ve yaşamın her alanında kullanılagelen biyomimikrinin okul etkinliklerinde de kullanılması çocukların doğaya ilişkin ilgi ve merakının artmasına, yaratıcılık ve girişimcilik becerilerini kullanarak özgün ürünler hazırlamasına yardımcı olabilmektedir (Avcı, 2019). Bu anlayış doğrultusunda çalışmada Bilim ve Sanat Merkezine devam eden özel yetenekli ilkokul öğrencilerinin biyomimikri çalışmaları incelenerek, özel yetenekli öğrencilerin yaratıcılık becerisini kullanırken doğayı konu edinme biçimleri, ürün geliştirmede başvurdukları yaratıcı düşünme süreçleri incelenmeye çalışılmıştır.

**Yöntem**

Çalışmanın kuramsal temelini Sarnoff Mednick'in üzerinde çalıştığı Çağrışımsal Yaklaşım Kuramı oluşturmuştur. Çağrışımcı görüşe göre yaratıcılık; zihinde yer alan mevcut duyu ve izlenimlerin, kavram ve görüşlerin yeni yaşantılar karşısında örgütlenip düzenlenmesi sonucu oluşmaktadır (Eker, 2013). Yaratıcı çözümlerin olumlu raslantı, benzerlik ve aracılık süreçleriyle ortaya çıkacağını savunan Mednick (1962), belirli koşulları yerine getiren bazı çağrışım öğelerini birbirine yaklaştırarak yaratıcı sürecin işlerlik kazanacağını belirtmektedir. Bu kapsamda çağrışım ögelerinin bir araya gelmesi 'olumlu rastlantı', uzak ya da yakın olması 'benzerlik', ortak ögeler aracılığıyla akla gelmesi ise 'aracılık' terimleri ile açıklanmaktadır (Ayyıldız Potur, 2007).

Bu doğrultuda Trabzon ilindeki bir Bilim ve Sanat Merkezine devam eden 36 destek eğitimi öğrencisi ile biyomimikri çalışması yapılmış; çalışmada öğrencilerin doğadaki herhangi bir unsurdan ilham alarak belirli bir ürün oluşturmaları amaçlanmıştır. Çalışma sürecinde ilk olarak öğrencilere biyomimikrinin nasıl bir uygulama şekli olduğu açıklanmış, farklı üretim alanlarında geliştirilmiş olan biyomimikri örnekleri sunulmuştur. Örnekler üzerinden biyomimikri çalışmalarının yaşamın her alanında değerlendirmeye alınabileceği, biyomimikrinin problem durumlarında çözüm için yaratıcı ilham kaynağı olabileceğine ilişkin temellendirme etkinlikleri yapılmıştır. Bu kuramsal temellendirmenin ardından öğrencilere yaşam içerisindeki problem durumlarına çözüm sunacak ya da mevcut bir duruma yenilikçi bir boyut kazandıracak şekilde belirli bir doğa unusurunu kullanarak biyomimetik bir çalışma hazırlama görevi verilmiştir. Bu görev doğrultusunda öğrencilerden hazırlayacakları biyomimetik ürünü bir kağıda çizmeleri ve ardından çizimlerini sunmaları istenmiştir. Öğrencilerin hazırladıkları çizimler araştırmacı öğretmen tarafından toplanarak, bu materyallerin içerik analizi yapılmıştır.

İçerik analizi, belirli bir metin veya belgenin içeriğinin incelenerek sayısal ya da istatistiki bir şekilde ortaya konulmasında kullanılan bir analiz çeşidi olarak belirtilmektedir (Ekiz, 2007). İçerik analizi yapılırken amaçları belirleme, kavramları tanımlama, analiz birimlerini ve konuyla ilgili verilerin yerini belirleme, mantıksal bir yapı geliştirme, kodlama kategorilerini belirleme, sayısallaştırma ve yorumlama adımlarını takip içeren bir süreç izlenmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Bu araştırmada verilerinin kodlanması yapılırken verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama türü tercih edilmiştir. Bu tür kodlamada toplanan verilerin analizinde araştırmacıya rehberlik edecek bir kavramsal

yapı olmadığı ve veri içeriği değişkenlik arz edebileceği için toplanan verilerin tümevarımcı bir analizle incelenmesi gerekmektedir (Çepni, 2012).

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Çalışmada öğrencilerin hazırlamış olduğu biyomimetik çizimlerin içerik analizinden beş adet tema başlığı çıkarılmıştır. Bu tema başlıkları ürün (ne çizilmiş?), bilimsel alan (ürün hangi alana yönelik?), problem durumu (hangi ihtiyaç gözetilmiş?), çağrışım unsuru (hangi doğa unsurundan ilham alınmış?), biçimlendirme öğeleri (tasarımda yer alan öğelerin yoğunluğu ve sıradışılığı nasıl?) şeklinde oluşturulmuştur. Örneğin; bir mağaradan ilham alınıp biyomimetik tasarımı yapılan bir otelin analiz yorumunda, ilgili tasarımın barınma ihtiyacını gözettiği, mimari alanda hazırlandığı ve yalnızca dış görünüm taklit edildiği için rutine dayalı çalışma olduğu yorumu yapılırken; bu yorum içeriğinden mağara, otel, barınma, mimari ve rutin kodları çıkarılmıştır.

Araştırmanın genel kapsamından edinilen analizlerde ise öğrencilerin daha çok mekan tasarımına yönelik yapı-inşa ürünlerini biçimlendirmeye odaklı olduğu, bu biçimlendirmelerde ağaç, çiçek, sinekkapan gibi bitkileri; kedi, kaplan, at, kaplumbağa gibi hayvanları taklit ederek model inşasını gerçekleştirdikleri görülmüştür. Bunların yanında robot, taşıt, sürdürülebilir enerji üretim alanı gibi teknolojik modellerin de biyomimetik çalışmalarının yapıldığı belirlenmiştir. Öğrencilerin ilham aldığı doğa ürünlerinin daha çok yakın çevrede karşılaşılan varlıklardan esinlenerek seçildiği, taklidi yapılan doğa unsurunun fiziksel özelliklerinin tasarımın biçimlendirilmesinde daha fazla ön planda yer aldığı; canlının hareket kabiliyeti, eylemselliği, karakter özellikleri gibi ayırt edici yönlerinin ise biçimlendirmede daha az kullanıldığı görülmüştür. Eğitim ortamlarında doğal yaşama yönelik öğrenme süreçlerindeki farklılaştırma ve zenginleştirme uygulamaları ile birlikte öğrencilerin biyomimetik üretim modellerindeki ayrıntı yoğunluğunun artış göstereceği ve bu doğrultuda problem durumlarının çözümünde doğa temelli tasarım ve üretim farkındalığının yoğunluk kazanacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Özel yetenekli, ilkokul, biyomimikri, yaratıcı kombinasyon

**Kaynakça**

Avcı, F. (2019). Doğa ve inovasyon: Okullarda biyomimikri, Anadolu Öğretmen Dergisi, 3(2), 214-233, DOI: 10.35346/aod.604872

Ayyıldız Potur, A (2007). Mimarlık eğitimi başlangıcında bireyin ilgi - yetenek – yaratıcılık düzeyi tasarım performansı arasındaki ilişkiler (Doktora Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Türkiye

Benyus, J.M (2022). Biyomimikri: İlhamını Doğadan Alan İnovasyon. İstanbul: Usturlab Yayıncılık

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri (18. Baskı), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Çelikel, S.B. ve Uçar, S., (2020). Biyomimikri: Doğayla Uyumlu Yeni Bir Tasarım Modeli, Humanities Sciences (NWSAHS), 15(2):51-60, DOI: 10.12739/NWSA.2020.15.2.4C0235.

Çepni, S. (2012). Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş, Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Eker, A. (2013). Yaratıcı Zıt Düşünme (Yazid) Tekniği'nin Sosyal Geçerliliğinin Araştırılması (Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye.

Ekiz, D. (2007). Bilimsel araştırmalarda nitel veri analizi ve yorum. D.Ekiz (Ed.), Bilimsel Araştırma Yöntemleri (189-218 ). İstanbul: Lisans Yayıncılık

Mednick, S. A. (1962). The associative basis of the creative process, Psychological Review, 69(3), 220-232.

# STE(A)M'de Sanat Etkinliklerinin Öğrenime Etkisi: Karbon ve Oksijen Döngüleri

Burcu Uysal Atalay
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Saadet Deniz Korkmaz
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

***Problem Durumu***

STEAM, bilim (Science), teknoloji (Technology), mühendislik (Engineering), sanat (Art) ve matematik (Mathematics) disiplinlerinin bir araya getirilerek öğrencilere entegre bir şekilde sunulduğu bir eğitim yaklaşımıdır.

Sanat, keşfetmeyi, yaratmayı, araştırmayı ve sorunlara çözüm bulmayı teşvik eder. Böylece öğrenciler, sadece problem çözme becerilerini değil, aynı zamanda problem saptama ve çoklu çözüm önerileri geliştirme becerilerini de geliştirebilirler (Mercin, 2019). Sanatın STE(A)M'e dahil edilmesi, yaratıcılığı teşvik etmek, estetik anlayışı geliştirmek, görselleştirme becerilerini desteklemek ve öğrenmeyi daha anlamlı hale getirmek için önemlidir (Sanders, 2009). Özellikle mühendislik ve bilim alanında ürün veya proje geliştirme sürecinde, hayal gücü ve estetik anlayışının eksik olduğu düşünülmektedir. STE(A)M eğitim yaklaşımı, öğrencilere multidisipliner bir perspektif sunarak 21. yüzyıl becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir (Wagner, 2008; Windschitl, 2009). Bir öğrenci, bir robot oluşturmak için fizik, matematik ve biyoloji gibi disiplinleri öğrenebilir, ancak robotunun formunu, biçimini ve estetik yönünü oluşturmak için sanata ihtiyaç duyar. Sanat, risk alma, özgüven, sorumluluk duygusu, girişimcilik ve yaratıcılığı tetikleyen özelliklere sahiptir.

STE(A)M etkinliklerinde yaratıcılık ve inovasyon sürecinin eksik olduğu belirtilmektedir. Bu noktada, sanatın soyut kavramların somutlaştırılmasında, konuların görselleştirilmesinde ve model kullanma ile öğretimin desteklenmesi önemlidir. Modeller, öğrenmeyi görsel ve somut hale getirerek öğrencilerin anlamalarını ve kalıcı öğrenmeyi sağlar. Ayrıca, model yapma süreci öğrencilerin birbirleriyle etkileşimini ve işbirliğini geliştirir. (Gilbert&Priest,1997).

STE(A)M eğitiminin derslere entegrasyonunun sağlanabilmesi için dersin kazanımlarıyla ilişkilendirilmiş uygulamalı STE(A)M etkinliklerinin geliştirilmesine ve bu etkinliklerle ilgili öğrenci görüşlerini ortaya koyan çalışmalara ihtiyaç vardır.

Literatür taraması yapıldığında, STEM ile ilgili nitelikli çalışmaların sayısının fazla olduğu, ancak Art (sanat) faktörünü içeren çalışmaların sayısının ve Çevre eğitimi ve madde döngüleri alanının STE(A)M ile ilişkilendirildiği çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Öte yandan Fen ve Çevre Eğitimi sürecinde, öğrencilerin madde döngüleri konusunda mantığı anlamakta zorlandıkları gözlenmektedir. STE(A)M yaklaşımlarının etkilerinin incelenmesi, fen eğitiminde bazı konuların öğretimindeki zorlukların çözümünde yardımcı olabileceği düşüncesiyle bu araştırma planlanmıştır.

Çalışmanın konularından biri olan Karbon döngüsü, karbonun doğada dolaşımını ve dengesini sağlayan bir döngüsel süreçtir. Karbon, atmosferdeki karbondioksit ($CO_2$) gazı, bitkiler tarafından fotosentez yoluyla alınarak organik bileşiklere dönüştürülür. Bitkiler, fotosentez yoluyla karbonu kullanarak oksijen üretirler ve karbonu organik maddelerinde depolarlar. Bu organik maddeler, bitki ölüsü, hayvan atıkları veya fosil yakıtlar gibi farklı yollarla ayrıştırıcı organizmalar tarafından parçalanır. Ayrışma süreci sırasında karbon tekrar atmosfere $CO_2$ şeklinde geri salınır. Böylece karbon sürekli olarak atmosfer, bitkiler ve organizmalar arasında dolaşır. (Sabine vd, 2004)

Diğer bir madde döngüsü ise oksijen döngüsüdür. Canlıların bir kısmı yaşamları için gerekli enerjiyi, havada bulunan oksijen gazının kullanıldığı solunum olayı ile sağlar. Canlılar solunum olayında havadaki oksijeni alıp karbondioksit verirler. Havadaki oksijenin tükenmesini fotosentez olayı önler. Fotosentez yapan canlılar havadaki karbondioksit gazını kullanarak oksijen gazı üretirler. Solunum olayı sonucunda havadaki oksijen tüketilirken fotosentez sonucunda üretilir. Doğada oksijen gazının bu çevrimine oksijen döngüsü denir. (Cloud & Gibor, 1970).

Bu çalışmada STE(A)M'in Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre (FTTÇ) kazanımlarının Fen eğitiminin alt temalarını ne ölçüde etkilediğini araştırmak amaçlanmıştır. Madde döngülerinin soyut olması bir başka deyişle öğrencilerin zihinlerinde somutlaştıramadıkları gerçeği nedeniyle, gerçekleştirilecek etkinlikler aracılığıyla somutlaştırmaları amaçlanmaktadır. Ayrıca, her iki madde döngüsü anlatılırken farklı etkinlikler kullanılması, hangi etkinliğin öğrenme sürecinde daha etkili olduğunu belirlemeye yönelik bir sonuca ulaşmak hedeflenmektedir.

Bu bağlamda, STE(A)M'in sanat faktörünün öğretim sürecinde neden-sonuç ilişkisi kurmada ne kadar etkili olduğunu belirlemeyi amaçlamaktadır.

Araştırmaya şu sorulardan yola çıkılmıştır;

1. "Oksijen ve Karbon döngülerinin öğretiminde STE(A)M'in bir parçası olan sanat faktörünün etkisi var mıdır?
2. "Oksijen ve Karbon döngülerinin öğretiminde hangi STE(A)M etkinliğinin daha çok etkisi vardır?

**Yöntem**

Araştırmada 2 özdeş sınıfla çalışılacak ve sınıfın birine bu etkinlikler yapılmış (Deney), diğerinde klasik sunuş tekniği (Kontrol) kullanılmıştır. Bu nedenle araştırma deseni yarı deneysel desendir. Bundan dolayı dolayı evren ve örneklem seçilmemiş, bunun yerine çalışma grupları alınıp grupların eşitliği üzerinde durulmuştur. Bu modelde gruplar yansız atama yoluyla deney ve kontrol grubu olarak oluşturulur (Balcı, 2001; Büyüköztürk, 2007).

Deneysel model, araştırmacının kontrolü altında, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini keşfetmek için gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma alanıdır (Karasar, 2005). Yarı deneysel desen, bütün değişkenlerin kontrol altına alınmasının mümkün olmadığı durumlarda özellikle eğitim alanındaki araştırmalarda en çok kullanılan deneysel desendir.

2022-2023 eğitim öğretim yılı 2. Döneminde Ankara'da bulunan bir devlet ortaokulunda, Çevre eğitimi ve iklim değişikliği seçmeli dersini alan 2 sınıf 38 adet 8. Sınıf öğrencisi ile yapılmıştır.

Çalışmanın ölçme araçları bakımından deseni nicel olarak belirlenmiştir. Çalışmada test- tekrar test yöntemiyle uygulanan ölçek Nacaroğlu ve diğerleri tarafından 2019 yılında geliştirilmiş olan "Madde Döngüleri ve Çevre Sorunları Başarı Testi" dir. Test çoktan seçmeli 30 sorudan oluşup, iç tutarlılık katsayısı KR 20; 0,81 olarak hesaplanmıştır. Ölçek kullanım izni e-posta yoluyla alınmıştır.

Çalışmanın uygulama süreci iki aşamalı olarak gerçekleşmiştir.

1. Etkinlik: KARBON DÖNGÜSÜ RAP ŞARKISI

Karbon döngüsü için, öğrenciler öncelikle konu hakkında bilgilendirilmiş ardından bu konu ile ilgili bir rap şarkısı yazmaları istenmiştir. Şekil9'da öğrencilerin yazdıkları şarkı görülmektedir. STE(A)M in bir kolu olan Sanat (Art) bu şekilde çalışmaya dahil edilmiştir.

2. Etkinlik: OKSİJEN DÖNGÜSÜ MODELİ

Bu etkinlikte Oksijen Döngüsü için öğrencilerden getirecekleri malzemeler ile 3 boyutlu bir model tasarlamaları istenmiştir. Model tasarımının STEM'in en önemli boyutlarından olan mühendislik tasarım süreci gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Öğrenciler önce nasıl yapacaklarını planladılar, daha sonra iş bölümü yaparak 30dklık süre içerisinde tamamlamak için çalıştılar. Bu süreçte çalışma yapan 4 grup olmasına rağmen, verilen sürede, aşağıda şekilde görülen tek bir grubun ürünü tamamlanmış durumdadır. Bu bağlamda asıl meselenin ürünü yapmak değil, verilen sürede tamamlayabilmenin önemini gösterir. Ayrıca estetik ve kullanılabilir bir model olması gerekmektedir.

Verilerin analizinde betimsel ve anlam çıkarıcı istatistiklerinden SPPS 20. paket programı kullanılarak t testi ve çift yönlü bağımlı ANOVA testi yapılarak analizinden yararlanılmıştır. STEAM etkinliklerinin sanat faktörü öğretimde pozitif yönde etkisi olduğu saptanmıştır. Ölçekte karbon döngüsü ile ilgili 1,2,3 ve 7. Maddeleri, oksijen döngüsü ile ilgili maddeler ise 6,10,14 olduğu tespit edilmiştir. Maddeler bazında öntest ve sontest puanları analizi sonucunda hem rap şarkısı yazmanın, hem de model oluşturmanın öğrenmeyi olumlu etkilediği, fakat bu farklı iki STE(A)M etkinliği arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Deney ve kontrol gruplarının madde döngüleri başarısı ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durumda uygulama öncesinde grupların birbirine denk olduğu söylenebilir. Her iki grubun da madde döngülerine ilişkin başarısı ön test ve son test ortalama puanlarında artış görülmüştür. Deney ve Kontrol grubunun madde döngüleri başarısı ön test ve son test fark ortalamaları değerlendirildiğinde deney grubunun başarısının kontrol grubuna göre daha fazla yükseldiği görülmüştür. Bu durum, STEM etkinlikleri ile öğretimin geleneksel yönteme göre daha etkili olduğu sonucuna varılabilir.

Öğrencilerle yapılan STEM etkinlikleri sayesinde paylaşma, özgüven, üretkenlik, problem çözebilme becerisi, el becerileri, teknolojiyi kullanabilme becerisi, yansıtıcı düşüme, grup çalışması, araştırma becerisi, anlamlı öğrenme, aktif katılım gibi 21.yüzyıl becerilerini kazandırma noktasında olumlu sonuçlar verdiği anlaşılmaktadır. Bu durum STEM etkinliklerinin 21.yüzyıl becerilerini geliştirdiğini ortaya koyan araştırma sonuçlarıyla da paralellik göstermektedir (Çakır vd., 2016; Şahin vd., 2014; Tunkham vd., 2016). Madde döngüleri konusu, 8. Sınıfın müfredatındaki son üniteler ile seçmeli çevre ve iklim değişikliği dersinde öğretilmektedir. Bu konuyu kazanımlarda daha önceki yıllarda ve ilk dönemin ortalarına almak öğrenme için olumlu etki yaratabilir. Öğrencilerin derse ilgilerini artırmak ve konuların akılda kalıcılığını yükseltmek için STEM etkinliklerine daha fazla yer vermek gerekmektedir. Öğrencilerin STEM hakkında bilgi sahibi olmadıkları gözlemlenmiştir. Bu sebeple ortaokul 5. sınıftan itibaren geçerli olacak şekilde STEM adında seçmeli ders konulmalıdır.

**Anahtar Kelimeler**: STEAM, oksijen döngüsü, karbon döngüsü, model tasarımı

**Kaynakça**

Büyüköztürk, Ş. (2007). Performansa Dayalı Durum Belirleme Nedir?. *İlk öğretmen Eğitimci Dergisi*, (8) 28-32 Ankara.

Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Yöntem, Teknik ve İlkeler, Ankara: PegemA Yayınları.

Cloud, P., & Gibor, A. (1970). The oxygen cycle. *Scientific American*, 223(3), 110-123.

Gilbert. J., Prıest. M. (1997). Models and discourse: A prımary school science class visit to a museum. *Science Education.* V:8l. No:6, s:749-761. Bulmershe Court. 3. Harrıson,

Karasar N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler ve Teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Mercin, L. (2019). Steam eğitiminde sanatın yeri. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 9 (19), 28-41 . DOI: 10.16950/iujad.514132

Nacaroğlu, O., Bektaş, O. & Kızkapan, O. (2020). Madde Döngüleri ve Çevre Sorunları Konusunda Başarı Testi Geliştirme: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28 (1), 36-51 . DOI: 10.24106/kefdergi.3374

Sabine, C. L., Heimann, M., Artaxo, P., Bakker, D. C. E., Chen, C. T. A., Field, C. B., ... & Metzl, N. (2004). Current status and past trends of the global carbon cycle. *In The Global Carbon Cycle: Integrating Humans, Climate, and the Natural World* (pp. 17-44). Island Press.

Sanders, M. (2009). *The poetry of Chartism: aesthetics, politics, history* (No. 62). Cambridge University Press.

Tunkham, P., Donpudsa, S., & Dornbundit, P. (2016). Development of STEM activities in chemistry on "protein" to enhance 21 st century learning skills for senior high school students. *Silpakorn University Journal of Social Sciences, Humanities, and Arts*, *16*(3), 217-234.

Wagner, P. (2008). *Modernity as experience and interpretation*. Polity.

Windschitl, M. (2009, February). Cultivating 21st century skills in science learners: How systems of teacher preparation and professional development will have to evolve. In *Presentation given at the National Academies of Science Workshop on 21st Century Skills*, Washington, DC (Vol. 15).

# Fen Bilimleri Alanında Yapılan eTwinning Projelerine Bakış

Burcu Uysal Atalay
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Burcu Anılan
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

**Problem Durumu**

Çağdaş bir eğitim için, bilgi teknolojilerine hakim bilgi üreten bireylerin varlığı eğitimin kalitesini belirler (Köseoğlu vd, 2007). Ülkeler, 21. yüzyıl beceri ve yeterliliklerine sahip bu bireylerin yetiştirilmesine yönelik farklı politikalar geliştirmektedir. Bu yetkinlik ve becerilerin kazandırılmasına ilişkin pek çok öğretim yöntem ve yaklaşımı bulunmaktadır Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin farklı becerilerini geliştirme ve kendilerini değerlendirmede önemli bir yol olarak öne çıkmaktadır. Yapılan pek çok araştırma, proje tabanlı öğrenme yaklaşımını içeren araştırmaların 21. yüzyıl becerilerinin geliştirmesin etkili olduğu sonucunu göstermektedir. (Gençtürk Erdem vd, 2021; Papadakis, 2016; Cinganotto, 2017). Bu beceriler arasında; yaratıcılık, yabancı dilde iletişim, bilişim teknolojileri okuryazarlığı, işbirlikli öğrenme, çoklu zeka öğrenimi, deneyimsel öğrenme, web 2.0 araçları kullanımı gibi yetkinlikler bulunmaktadır (MEB, 2018).

eTwinning, proje tabanlı öğrenmenin en önemli örneklerinden biridir. eTwinning projeleri; bir çalışma planlanarak, öğrenci merkezli etkinliklerle yürütülen, çevrimiçi ortamda ortaklarla paylaşım içinde bulunulan, farklı okullardan, farklı ülkelerden öğrencilerin işbirliği ile yürütülen alan projeleridir. Öğretmenler ve öğrencilerin çevrimiçi ortamlarda birlikte çalışmalarını sağlayarak, öğrencilerin aktif, sorumlu ve saygılı vatandaşlar olmalarını teşvik eder (eTwinning, 2021). Aynı zamanda 21. yüzyıl becerileri, dil ve iletişim teknolojileri becerilerini kazandırmayı hedefler (Hertz vd, 2022; Crawley, 2010). eTwinning portalı, öğretmenlere özgür bir ortam sunarak, projelerin bireysel olarak başlatılmasını, ortakların seçilmesini ve proje süresinin belirlenmesini sağlar. Proje, en az iki farklı okuldan öğretmen ile bilgi, iletişim ve teknoloji kaynakları kullanılarak çalışılmak istenen ortak bir konuda proje yürütülebilir. eTwinning projesinde ulusal ve uluslararası düzeyde yer almanın, öğretmenlerin mesleki gelişimini olumlu yönde etkilediği, motivasyonlarını artırdığı ve kişisel gelişimlerini desteklediği gözlemlenmiştir. (Avcı, 2021; Başaran vd, 2020) Ayrıca, yeni öğrenme ortamları oluşturarak öğrenme alanını verimli hale getirdiği belirtilmiştir. (Cachia vd, 2010). eTwinning projesi, teknolojiyi ve yenilikleri takip ederek öğretmenlerin ve öğrencilerin çok yönlü gelişimlerine katkı sağlayan uygun bir platform olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle, Türkiye ortaklı fen bilimleri eTwinning projelerinin analiz edilmesi ve sonuçlarının paylaşılması, fen bilimleri öğretmenleri ve öğrencileri için rehberlik sağlama ve proje hazırlama konusunda teşvik etme açısından önemlidir.

Bu bağlamda, çalışmanızda 2009-2022 yılları arasında Türkiye ortaklı fen bilimleri alanında yapılmış eTwinning projelerinin incelenerek öğretmen ve öğrencilere hazırlık sürecinde katkı sağlaması amaçlanmıştır.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

2009-2022 yılları arasında Fen Bilimleri alanında "eTwinning" portalında yapılmış Türkiye ortaklı projelerin;

1. Proje sayısının yıllara,
2. Katılımcı sayısına,
3. Katılımcı öğrencilerin yaş aralıklarına,
4. Proje yılının okul seviyelerine,
5. Yabancı ülke ortaklarına,
6. Projelerde öğretilen disiplinlere,

göre dağılımı nasıldır?

**Yöntem**

Bu araştırma betimsel tarama modeline dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, 2009-2022 yılları arasında Fen bilimleri alanında yapılan Türkiye ortaklı eTwinning projeleri incelenmiştir. Bu dokümanlar, ESEP platformunda dışarıya açık olarak listelenebilen özet verilerle ilgili bilgi sağlayan resmi yazılı materyallerdir. Veriler doküman analizi tekniğine dayalı olarak içerik analizi ile analiz edilmiştir. Günümüzde, pek çok veri kaynakları ile birlikte çevrim içi kaynaklar da doküman analizinde veri olarak kullanılmaktadır (Bryman, 2012). Doküman analizi, araştırmacıların resmi veya özel yazılı materyalleri sistematik bir şekilde inceleyerek içerdikleri bilgileri çözümlemesini ve anlamasını sağlayan bir yöntemdir. (Krippendorff, 2018; Elo & Kyngäs, 2008). Doküman analizi, basılı ve elektronik yani bilgisayar ve internet erişimine açık materyalleri incelenme ve değerlendirme sürecinde gerçekleşen bir dizi işlemden oluşur (Bowen, 2009). İçerik analizi, dokümanların içerisinde yer alan bilgilerin sistematik bir şekilde analiz edilerek örüntülerin, temaların ve eğilimlerin ortaya çıkarılmasını sağlayan bir yöntemdir. (Creswell, 2005; Şimşek ve Yıldırım, 2011)

Bu araştırmada veriler https://school-education.ec.europa.eu/tr/networking/projects web sitesi üzerinden toplanmıştır. Araştırma verilerinin toplanması elektronik ortamda gerçekleştirilmiştir. e-Twinning veri tabanı sisteminde Aralık 2022 itibariyle 136429 proje listelenmektedir. Araştırmada, araştırmacılar tarafından oluşturulan proje tarama tablosu temalar doğrultusunda 2009-2022 yılları arasında Fen Bilimleri alanında yukarıdaki gibi filtrelendiğinde Türkiye ortaklı yapılmış 6194 adet proje sistematik olarak incelenmiştir. Projelerin incelenmesinde veri toplama aracı olarak bir excel belgesi oluşturularak web sitesinde dışarıya açık olarak görüntülenebilen projelerin tanıtım sayfasında bulunan ana başlıklara göre tablo haline getirilmiştir. Tablo, araştırmacılar tarafından amaca uygun web sitesinde bulunan ilgili filtreler kullanılarak yazın taraması yapılarak projeler listelenmiş ve proje twinspace ekranında bulunan ana başlıklar tabloya aktarılarak son hali verilmiştir. Çalışma kapsamındaki projeler, araştırmacılar tarafından oluşturulan proje tarama tablosu doğrultusunda proje tarihi, proje katılımcı sayısı, proje yaş aralığı, okul seviyeleri proje ortakları, proje ile ilişkili disiplinler kategorilerinde analiz edilmiştir. Filtreleme sonucunda ortaklar içerisinde Türkiye bulunmayan 2 adet, proje açıklamasında Türkçe ve/veya İngilizce dil kullanılmayan 20 adet proje olmak üzere toplam 22 adet proje değerlendirme dışı bırakılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

2009-2022 yılları arasında Fen Bilimleri alanında eTwinning platformunda incelenen projelerin yıllara göre dağılım sonuçlarına bakıldığında, 1563 ile en fazla projenin 2020 yılında, en az sayıda projenin ise 4 ile 2009 yılında yapıldığı görülmektedir. 2009 yılında Türkiye'nin bu platforma ilk kez dahil olması katılımın az olmasının sebebi olarak düşünülebilir. 2009 yılından 2016 yılın kadar proje sayısının artış hızı düşük olup, 2016 yılından sonra sürekli artan ivme ile proje yapıldığı söylenebilir. İncelenen projelerin katılımcı sayılarına göre sonuçları incelendiğinde; 0-20 sayılarında yoğunlaştığı görülmektedir. Ancak birkaç projede bu sayının dışına çıkılarak 50 kişiden fazla katılımcı bulunduğu tespit edilmiştir. İncelenen projelerde katılımcıların yaş aralıkları sonuçlarına bakıldığında; en fazla projenin 11-14 yaş aralığında öğrencilerle yürütüldüğü yani ortaokul çağındaki öğrenciler ile daha fazla çalışıldığı gözlenmektedir. En az proje, 15 yaş üstünde yapılmıştır. Her yıl ortalama en fazla sayıda proje ortaokul seviyesinde yapılmış, daha sonra sırasıyla ilkokul, okul öncesi ve en az ise lise ve sonrası seviyelerde yapılmıştır. İncelenen projelerde Türkiye ile yabancı ortaklar olarak 1325 proje ile Romanya ile çalışıldığı görülmektedir. Ardından İtalya, Polonya ve Azerbaycan en çok çalışılan ülkelerdendir. En az çalışılan ülke 13 proje ile Lübnan'dır. Projenin içerdiği disiplinler arasında en çok 4600 proje ile "çevre eğitimi" ardından 2895 proje ile "sanat" alanı gelmektedir. En az öğretilen disiplin 105 proje ile "klasik diller" yer aldığı görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: eTwinning, fen bilimleri, proje, ESEP portal

**Kaynakça**

Avcı, F. (2021). Çevrim içi bir öğrenme ortamı olarak etwinning platformuna ilişkin öğretmenlerin görüş ve değerlendirmeleri. Cumhuriyet International Journal of Education, 10(1), 1-22. http://dx.doi.org/10.30703/cije.663472

Başaran, M., Kaya, Z., Akbaş, N. & Yalçın, N. (2020). Reflection of eTwinning Activity on Teachers' Professional Development in Project-Based Teaching Process. Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 6 (3) , 373-392 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/ekuad/issue/59178/851112

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. Qualitative Research Journal, 9(2), 27-40.

Bryman, A. (2012). Social research methods. Oxford University Press.

Cachia, R., Ferrari, A., Ala-Mutka, K. & Punie, Y. (2010). Creative learning & Innovative teaching: Final report on the study on creativity and innovation in education in the EU member states. European Union: Spain

Cinganotto, L. (2017). Experiential Learning for teacher training: a case example on language, content and technologies in a Learning Event by eTwinning. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, *13*(1).

Crawley, J. (2010). In at the deep end: a survival guide for teachers in Post-Compulsory Education. Routledge.

Creswell, J. W. (2005). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. Pearson Education.

Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. Journal of Advanced Nursing, 62(1), 107-115.

eTwinning, (2021) Avrupa Komisyonu Okul Eğitimi Platformu https://school-education.ec.europa.eu/tr/about

Gençtürk Erdem, E., Başar, F.B., Toktay, G., Yayğaz, İ.H. & Küçüksüleymanoğlu, R. (2021). eTwinning projelerinin öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerine katkısı. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 7 (3), 204-219. DOI: https://doi.org/10.24289/ijsser.901129

Hertz, B., Grainger Clemson, H., Tasic Hansen, D., Laurillard, D., Murray, M., Fernandes, L., ... & Rutkauskiene, D. (2022). A pedagogical model for effective online teacher professional development—findings from the Teacher Academy initiative of the European Commission. European Journal of Education, 57(1), 142-159.

Köseoğlu, P., Yılmaz, M., Gerçek, C., & Soran, H. (2007). Bilgisayar kursunun bilgisayara yönelik başarı, tutum ve öz-yeterlik inançları üzerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *33*(33), 203-209.

Krippendorff, K. (2018). Content analysis: An introduction to its methodology (4th ed.). Sage Publications.

Millî Eğitim Bakanlığı (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programı (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara.

Papadakis, St. (2016) 'Creativity and innovation in European education. Ten years eTwinning. Past, present and the future', *Int. J. Technology Enhanced Learning*, Vol. 8, Nos. 3/4, pp.279–296.

Şimşek, Ö. F., & Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

# Fen Bilimleri Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Fark Etme Beceri Düzeylerini Etkileyen Değişkenler

Hüseyin İnaltun
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi

**Problem Durumu**

Fen bilimleri öğretmenleri öğretim uygulamaları sırasında birçok farklı eylemin aynı anda gerçekleştiğine şahit olurlar. Bu eylemler öğrencilerin ilgili fen konusundaki anlayışlarıyla ilgili bilişsel çıktılardan, öğrencilerin akranlarıyla sosyal ilişkilerine kadar geniş bir yelpazede değişiklik gösterebilir. Sınıfta gerçekleşen tüm bu eylemler öğrencilerin öğrenmesi açısından belirli bir öneme sahiptir. Ancak etkili bir öğretim için fen bilimleri öğretmenlerinin bu çıktıların arasından öğrencilerin ilgili fen konusundaki düşüncelerine seçici dikkatleri aracılığıyla katılım göstermeleri, öğrencilerin düşüncelerine dair elde ettikleri verileri bilgi temelli muhakeme sürecinden geçirerek analiz etmeleri ve son olarak öğretimlerini öğrencilerin öğrenme ihtiyacına göre düzenlemeleri gerekmektedir (Berland ve Reiser, 2009). Etkili bir fen öğretimi için öğretmenlerin gerçekleştirmeleri gereken bu uygulamalar fark etme becerisi olarak isimlendirilmiştir (Sherin, Jacobs ve Philipp, 2011).

Araştırmacılar öğretmenlerin fark etme becerilerinin seçici dikkat ve bilgi temelli muhakeme olmak üzere birbirleriyle etkileşim halindeki iki süreçten oluştuğunu ileri sürmüşlerdir (Sherin, 2007). Seçici dikkat öğretmenlerin öğretim etkinlikleri sırasında meydana gelen eylemlerden hangilerinin önemli olduğuna karar vermeleriyle ilgilidir. Öğretmenlerin öğretim etkinlikleri sırasında karşılaşabilecekleri bu eylemler öğrencilerin bilişsel çıktılarından duygusal reaksiyonlarına kadar çok farklı türlerde olabilirler. Öğretmenlerin tüm bu uyarıcı eylemlere yanıt vermesi mümkün olamayacağı için bu eylemlerden bilinçli olarak öğrencilerin öğrenmesini desteklemesine yardımcı olanlara seçici dikkatleri ile katılım göstermeleri gerekmektedir. (Sherin ve diğerleri, 2011). Ancak çalışmalar öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğrencilerin fen öğrenmelerini geliştirmelerine yardımcı olabilecek düşünceleri yerine çeşitli süreçleri nasıl yerine getirdiklerine veya çeşitli duyuşsal durumlarına odaklandıklarını göstermektedir (Barnhart ve van Es, 2015; Zummo, Hauser & Carlson, 2022).

Öğretmenlerin fark etme becerilerinin bir diğer önemli süreci bilgi temelli muhakeme veya analizdir (Sherin, 2007). Öğrencilerin fen öğrenmelerini desteklemek için öğretmenlerin yalnızca öğrencilerin fen ile ilişkili düşüncelerine katılım göstermesi yeterli olmamaktadır. Bunu başarmak için öğretmenlerin katılım gösterdikleri öğrenci düşüncelerini analiz etmeleri de gerekmektedir. Analiz ise öğretmenlerin mesleki bilgilerini kullanarak seçici dikkatleri ile katılım gösterdikleri durum hakkında muhakemede bulunması anlamına gelmektedir. Bu durumda öğretmenlerin katılım gösterdikleri durumları analiz etmek için pedagojik alan bilgilerini kullanmaları gerekmektedir. Ancak araştırmalar öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının genellikle bu süreçte sorunlar yaşadığını ortaya çıkarmıştır. Barnhart ve van Es (2015) çalışmalarında öğretmen adaylarının dikkat ettikleri durumları bilgileri aracılığıyla yorumlamak yerine genellikle tasvir etmeyi tercih ettiklerini ortaya çıkarmıştır. Aydeniz ve Doğan da (2016) benzer şekilde çalışmalarında öğretmen adaylarının öğrencilerin düşüncelerini anlamlandırmak yerine bu bilgileri doğru veya yanlış şeklinde değerlendirmeyi tercih ettiklerini bulmuşlardır.

Öğretmenlerin fark etme becerilerini etkili bir şekilde kullanabilmeleri için yetkin bir şekilde uygulamaları gereken üçüncü bir bileşen daha bulunmaktadır. Bu üçüncü uygulamada öğretmenin seçici dikkati ile katılım gösterdiği ve ardından pedagojik alan bilgisini kullanarak analiz ettiği durum hakkında öğrencinin öğrenmesini geliştirmeye yönelik bir sonraki adımını planlaması gerekmektedir. Bu haliyle mevcut fark etme yapısı üç süreçten oluşmaktadır. Araştırmacılar çalışmalarında bu üç sürecin birbirleriyle bir ölçüde ilişkili olduğunu göstermiştir (Barnhart ve van Es, 2015; Lam ve Chan; 2020).

Araştırmacılar fen bilimleri öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının bu becerileri kullanmalarına destek olmak için fark etme becerilerinin çeşitli değişkenlerle ilişkilerini incelemektedirler. Bu çalışmalarının sonucunda fark etme becerilerinin doğasına yönelik daha gelişmiş bir anlayışa ulaşmayı hedeflemektedirler. Bu çalışmanın amacı ise fen bilimleri öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının fark etme becerilerinin şu ana kadar hangi değişkenlerle ilişkisinin incelendiğini ve bu ilişkilerin doğasını ortaya çıkarmaktır.

**Yöntem**

Fen bilimleri öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının fark etme becerilerinin şu ana kadar hangi değişkenlerle ilişkilerinin çalışıldığını ve bu çalışmalar sonucunda ne tür sonuçlara ulaşıldığını araştırmak için literatürde yer alan makaleler incelenmiştir. Konu ile ilgili nitelikli ve hakemli dergilerde yayınlanmış makalelere ulaşılmak istendiği için incelemeler Web of Science veri tabanı üzerinden yapılmıştır. Öğretmenlerin fark etme becerileri özellikle fen bilimleri eğitimi açısından yeni bir konu olduğu için yalnızca 01.01.2010 ila 30.06.2023 tarihleri arasında gerçekleştirilmiş çalışmalara odaklanılmıştır. Web of Science veri tabanında İngilizce olarak fen ve öğretmen fark etmesi anahtar kelimeleriyle araştırmaların başlık ve özet kısımlarında arama yapılmıştır. Ayrıca ulaşılan çalışmaların zenginliğini artırmak için fen bilimleri eğitimi alanında öğretmenlerin fark etme becerilerine yönelik yapılan literatür çalışmalarının ulaştıkları makaleler (örn., Chan, Xu, Cooper, Berry ve van Driel, 2021) de Web of Science veri tabanında yapılan arama sonucunda ulaşılan çalışmalara eklenmiştir. Bu

işlem sonucunda elde edilen çalışmalar iki kriter kullanılarak incelenmiştir. Buna göre ilk olarak çalışmaların fen bilgisi öğretmen veya öğretmen adaylarına odaklanıp odaklanmadıkları kontrol edilmiştir. İkinci olarak ise çalışmaların fen bilgisi öğretmenlerinin veya öğretmen adaylarının fark etme becerilerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisini inceleyip incelemediği kontrol edilmiştir. Bu kontrol işlemlerinden sonra elde edilen çalışmalar incelenerek fen bilgisi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının fark etme becerilerinin hangi değişkenlerle ilişkilerinin incelendiği ve bu inceleme sonucunda hangi bulgulara ulaşıldığı analiz edilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bulgular ilk olarak fen bilimleri eğitimi alanında görece yeni sayılabilecek bir çalışma alanı olan öğretmen fark etmesi konusunda oldukça az sayıda çalışma olduğunu göstermiştir. Buna bağlı olarak çalışmanın sonuçları literatür taramasında yer alan çalışmaların yalnızca beşinin fen bilimleri öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının fark etme becerilerinin diğer değişkenlerle ilişkilerini incelendiğini göstermiştir. Buna göre çalışmalarda fark etme becerileriyle ilişkili olarak incelenen değişkenler öğretmen ve öğretmen adaylarının disiplin alanları, aldıkları lisans derslerinin sayısı, pedagojik alan bilgileri, öğretime yönelik inançları, bilişsel yetenekleri, fen bilimleri ile ilişkili tecrübeleri, epistemik role yönelik anlayışları ve geçmişte aldıkları fen bilimleri derslerinin sayısı olmuştur. Araştırmaların sonuçları bu değişkenlerden fen bilgisi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının disiplin alanlarının, öğretime yönelik inançlarının, pedagojik alan bilgilerinin, epistemik role yönelik anlayışlarının ve bilişsel yeteneklerinin fark etme becerileriyle ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bunların dışında kalan değişkenlerin ise fen bilgisi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının fark etme becerileriyle ya sınırlı bir ilişkiye sahip oldukları ya da herhangi bir ilişkiye sahip olmadıkları görülmüştür. Çalışmaların sonuçları fen bilimleri öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının fark etme becerilerinin tam olarak anlaşılabilmesi için daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Başta matematik eğitimi alanında olmak üzere diğer disiplin alanlarında öğretmenlerin fark etme becerileri üzerine yoğun bir şekilde çalışılırken benzer şekilde fen bilimleri eğitimi alanında yapılan çalışmaların sayısının da artırılarak doğasının daha detaylı bir şekilde anlaşılması gerekmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Fark etme becerileri, fen bilimleri öğretmenleri, literatür taraması

**Kaynakça**

Aydeniz, M., & Dogan, A. (2016). Exploring pre-service science teachers' pedagogical capacity for formative assessment through analyses of student answers. *Research in Science & Technological Education, 34*(2), 125-141.

Barnhart, T., & van Es, E. (2015). Studying teacher noticing: Examining the relationship among pre-service science teachers' ability to attend, analyze and respond to student thinking. *Teaching and Teacher Education, 45*, 83-93.

Berland, L. K., & Reiser, B. J. (2009). Making sense of argumentation and explanation. *Science Education, 93*(1), 26–55.

Chan, K. K. H., Xu, L., Cooper, R., Berry, A., & van Driel, J. H. (2021). Teacher noticing in science education: Do you see what I see? *Studies in Science Education, 57*(1), 1-44.

Lam, D. S. H., & Chan, K. K. H. (2020). Characterising pre-service secondary science teachers' noticing of different forms of evidence of student thinking. *International Journal of Science Education, 42*(4), 576-597.

Sherin, M. G. (2007). The development of teachers' professional vision in video clubs. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron, & S. J. Derry (Eds.), *Video research in the learning sciences* (pp. 383–395). Lawrence Erlbaum.

Sherin, M. G., Jacobs, V. R., & Philipp, R. A. (Eds.). (2011). *Mathematics teacher noticing: Seeing through teachers' eyes*. Routledge.

Zummo, L., Hauser, M., & Carlson, J. (2022). Science Teacher Noticing via Video Annotation: Links between Complexity and Knowledge-Based Reasoning. *Journal of Science Teacher Education, 33*(7), 744-763.

# Sosyobilimsel Konularda Karar Verme Üzerine Yapılmış Araştırmaların Tematik Analizi

Ayşenur Ocak
Trabzon Üniversitesi

**Problem Durumu**

Hızla gelişen teknoloji bireyleri karmaşık, belirsiz, ikilem oluşturan ve risk içeren problemlerle başa çıkmak zorunda bırakmıştır (Demiral ve Türkmenoğlu, 2018). Bu problemler nesli tükenmekte olan canlılar, küresel ısınma, organik tarım, klonlama ve enerji kaynakları gibi alanlar şeklinde ifade edilip çeşitlendirilebilirken fen eğitimcilerinin de ilgisini çekmektedir (Şengül, 2017). Fen ve teknoloji ile ilgisi olan karmaşık yapılı, çözümü konusunda farklı bakış açıları gerektiren aynı zamanda etik, ahlaki ve sosyal pek çok normu içerisinde barındıran konular sosyobilimsel konular olarak adlandırılmaktadır. Fen eğitiminde sosyobilimsel konular önem kazanmıştır çünkü bilimdeki diğer konulardan farklı olarak çoklu bakış açısı ve açık uçlu olan tartışmalı problemleri içerirler. Sosyobilimsel konuların bu yönü bireylerin karar verme sürecinde çeşitli eğilimleri olduğunu ortaya koymuştur (Sadler ve Zeidler, 2004). Bilim ve teknolojideki gelişmelerin olumlu ve olumsuz yönleri konusunda değerlendirme yapılırken karar verme süreçleri bundan etkilendiği ve yanı sıra farklı bakış açılarının olduğu görülebilmektedir. Aynı zamanda sosyobilimsel konular, bilimsel kavramların, ilkelerin ve uygulamaların karşılaştırmasını içeren bir karar verme sürecini de gerektirir (Kolomuç ve Çalık, 2019). Sosyobilimsel konularla ilgili ahlaki, etik ve sosyal kaygılarla karşılaşan bilim eğitimcileri fen eğitiminin yeniden şekillendirilmesi ve bu konuların fen müfredatına dahil edilmesine karar vermişlerdir (Lee, 2006). Ülkemizde fen bilimleri öğretim programı incelendiğinde 2013 yılından sonra sosyobilimsel konular fen-teknoloji-toplum-çevre alanında kazandırılması hedeflenen beceriler arasında yer almaktadır. Literatür tarandığında sosyobilimsel konularda yapılan analiz çalışmalarında karar verme ile ilgili böyle bir çalışmanın yapılmadığı görülmüş ve bu eksiklik giderilmeye çalışılmıştır.

Karar verme, çelişkili konularda müzakere etmeyi ve bunun sonucunda uzlaşmanın gerektiği bir tür çatışma çözümüdür. Bireylerin karar verme süreci sorun, çelişkili konu ve bireysel etmenlere bağlıdır (Svenson, 1996). Fen ve Teknoloji öğretim programında 2004 yılından itibaren yapılandırmacı yaklaşımla ilişkilendirilmiştir. Fen bilimleri dersi öğretim programı iyi kararlar verebilen bireyler yetiştirmeyi amaçlar. Yapılandırmacı yaklaşımın hedefi; öğrenmeye istekli, teknolojik yeniliklere uyumlu, sorgulayabilen, kendi kendini yönetebilen, keşfedebilen, sorun çözme becerisine sahip, karar verebilen ve verdiği kararın sorumluluğunu alabilen bireyler yetiştirmektir (MEB, 2006). MEB (2013) Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda fen okuryazarı bireylerin araştıran, sorgulayan, etkili kararlar verebilen, problem çözebilen, kendine güvenen, işbirliğine açık, etkili iletişim kurabilen, sürdürülebilir kalkınma konusunda bilinçli oldukları ifade edilmiştir. Bu bireylerin toplumu ilgilendiren sosyobilimsel konularda rollerinin önemli olduğunun farkına varmaları vurgulanmıştır. Bireylerin topluma ve çevreye adapte olabilmeleri için o toplumda yaşanılan toplumsal olayların kaynaklanma nedenlerini ve oluşturduğu sonuçları tayin edebilen kişiler olmaları önem taşır. Bilim ve sanayinin toplumsal olarak ilerlemesinin yönlendirilmesiyle ilgili olarak önemli kararların alınmasında toplumda yaşayan bireylerin hepsi sorumludur (Şahintürk, 2014). Sosyobilimsel konular ahlaki ve epistemolojik konuları birleştiren teorik çerçeveye katkıda bulunmuş ve bilinçli karar vermeye önem vermiştir (Sadler, 2004).

Sosyobilimsel konular fen eğitimi alanı itibariyle son zamanlarda en çok tartışılan konular arasında yer almaktadır. Bunun en önemli sebepleri arasında epistemolojik konuları içermesinin yanı sıra bilinçli karar vermeye önem vermesi yer alır. Aynı zamanda sosyobilimsel konular alanında yürütülen çalışmaların içerisinde karar verme konusuna yönelik nitelikli bir oran bulunmaktadır. Yukarıda belirtilen çalışmalar incelendiğinde sosyobilimsel konularda meta-analiz ve içerik analizi çalışması olmakla birlikte daha spesifik bir alan olan sosyobilimsel konularda karar verme ile ilgili yürütülmüş makale ve tezlerin birlikte incelendiği herhangi bir tematik analiz çalışması görülmemiştir. Belirlenen veri tabanlarında taramalar yapılarak sosyobilimsel konularda karar verme ile ilgili ulusal ve uluslararası alanda yayımlanmış çalışmaları belirli parametrelere göre incelemek yürütülen çalışmaların mevcut durumunu ortaya koyarak alan yazına katkı sağlayacaktır.

Belirtilen gerekçeler çerçevesinde sosyobilimsel konularda karar verme üzerine yayınlanmış olan çalışmalar tespit edilmiş belirlenen parametreler dahilinde temalara göre bir araya getirilerek incelenmiş ve mevcut durum ortaya konulmaya çalışılmıştır.

**Yöntem**

**Araştırma Deseni**

Bu araştırma 2002-2023 yılları arasında yürütülmüş sosyobilimsel konularda karar verme çalışmalarının bazı sınırlılıklar ile belirlenmiş çalışmaları belirli temalara göre birleştirip derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. İçerik analizi aynı alanda yapılmış olan çalışmalardan elde edilen bulguların bir araya getirilerek ortak bazı kategorilerde birleştirmek ve bilgi kaynağı oluşturmak olarak ifade edilmektedir (Selçuk, Palancı, Kandemir ve Dündar, 2014). Bu çalışmada temalar ve tablolar

oluşturularak sosyobilimsel konularda karar verme hakkındaki eğilimleri eleştirel olarak sentezleyen içerik analiz yöntemlerinden biri olan tematik analiz kullanılmıştır (Çalık ve Sözbilir, 2014). Tematik analiz çalışmaları bu özellikleri nedeniyle ilgili alanda çalışan araştırmacılara zengin bir kaynak sunmaktadır (Ültay ve Çalık, 2012). Bu araştırmada sosyobilimsel konularda karar verme hakkında gerçekleştirilen çalışmaların nitel yöntemlerle analiz edilip eleştirel bir değerlendirmesi yapılarak konu hakkında nasıl bir eğilim olduğunun belirlenmesi amacıyla tematik analiz kullanılmıştır.

**Veri Toplama Araçları**

Araştırma amacı doğrultusunda cevabı aranan araştırma sorularına uygun sosyobilimsel konularda karar verme konusunu içeren 18 çalışma; künye, amaç, gerekçe, örneklem, veri toplama aracı, verilerin analiz yöntemleri, bulgu, sonuç ve öneri sınıflandırmalarını içeren dokuz parametreden oluşan formda kodlanmıştır. Bu form araştırmanın veri aracı olarak kullanılmış ve içeriğine incelenmek istenen veriler dahil edilmiştir.

**Verilerin Toplanması ve Araştırmaya Dahil Edilme Kriterleri**

Bu araştırma 2002-2023 yılları arasında ulusal ve uluslararası düzeyde yapılmış olan sosyobilimsel konularda karar verme çalışmalarını incelemek üzere yürütülmüştür. Bu çalışmada veri toplamak için ulusal ve uluslararası düzeyde iyi bilinen veri tabanları taranmıştır. İlk olarak sırasıyla uluslararası düzeyde; ERIC, Springer Link, Sciencedirect Freedom Collection, Wiley Digital Archives, Emerald, ProQuest Dissertations and Theses Global, Scopus, Google Scholar, Springer Open ve Taylor&Francis veri tabanları taranmıştır. Sosyobilimsel konularda karar verme hakkında Emerald ve Scopus veri tabanlarında ilgili araştırmaya ulaşılmamıştır. Daha sonra ulusal veri tabanları tarandı bunlar; ULAKBİM Ulusal Veri Tabanları ve YÖK Ulusal Tez Merkezi. Araştırmada veri tabanlarında "sosyobilimsel konular" ve "karar verme" anahtar kelimeleri ile alan yazın taraması yapılmıştır. Belirlenen kriterlerin ardından 12 makale, 3 doktora tezi ve 3 yüksek lisans tezinden oluşan 18 çalışma ile tematik analiz yapılarak araştırma yürütülmüştür.

**Kodlama Süreci**

Araştırmaya dahil edilen bütün çalışmaların her bölümünün üzerinde ayrıntılı olarak durulup incelenmiştir. İncelemeler sonucunda elde edilen veriler künye, amaç, gerekçe, örneklem, veri toplama aracı, verilerin analiz yöntemleri, bulgu, sonuç ve öneri parametrelerine göre tablolaştırılmıştır. İçerik analizinde veriler analiz edilirken veriler arasında anlamlı bölümler oluşturmak için kodlama yapılmaktadır (Çepni, 2018).

**Verilerin Analizi**

Çalışma sosyobilimsel konularda karar verme ile ilgili nitel ve nicel çalışmaların ayrıntılı bir tematik incelemesini sunmaktadır. Bu çalışmada içerik analiz yöntemlerinden biri olan tematik analiz kullanılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

İlgili çalışmalar incelendiğinde bireylerin sosyobilimsel konularda karar verme süreçlerini nasıl kullandığının incelenmesine ve sosyobilimsel konular yardımıyla bireylerin karar verme becerilerinin geliştirilmesine yönelik amaçlara odaklanan çalışma sayısı oldukça fazladır. Ayrıca, çalışmaların önemli bir kısmı da sosyobilimsel konularda karar verme süreçlerine ilişkin ölçme araçlarının geliştirilmesini amaçlamıştır.

İlgili çalışmaların öncelikle sosyobilimsel konular hakkındaki karar verme süreçlerinin araştırılması gerektiği fikri üzerine kurgulandığı anlaşılmaktadır. İkinci olarak ise sosyobilimsel konulara ilişkin karar verme sürecine yönelik ilgili alanyazındaki çalışmaların sınırlı olması gerekçesi ön plana çıkmaktadır. Üçüncü olaraksa bireylerin sosyobilimsel konularda nasıl karar verdiklerinin anlamlandırılması için yeni araştırmalara ihtiyaç olduğu gerekçesi ortaya çıkmıştır.

Sosyobilimsel konularda karar verme araştırmalarında çalışmaların yürütüldüğü örneklem düzeyine bakıldığında daha çok ortaokul ve lisans öğrencileriyle çalışıldığı görülmektedir. Bu çalışmalardan sadece bir tanesi yetişkinlerle çalışmıştır. Yürütülen çalışmaların örneklem grupları incelendiğinde genel olarak ortaokul ve üzerindeki sınıf seviyeleriyle çalıştıkları görülmektedir. Ancak, ilkokul düzeyinde ve enlemsel olarak yapılan bir çalışmaya yer verilmediği anlaşılmaktadır.

İncelenen çalışmalarda veri toplama aracı olarak en fazla mülakat daha sonra ise anket kullanılmıştır. Ayrıca, bazı çalışmalarda birden fazla veri toplama aracının kullanıldığı da görülmektedir. Benzer şekilde mevcut çalışmada da öğrencilerin yaşlarının küçük olması ve rahat bir ortamda informal muhakemelerini ortaya koyabilmesine ve derinlemesine araştırma yapılmasına izin veren mülakat tercih edilmiştir.

Araştırmalarda analiz yöntemi olarak içerik analizi, tümevarımsal analiz ve sürekli karşılaştırmalı analiz kullanılmıştır. Sosyobilimsel konularda karar verme alanında yürütülen çalışmaların yarısında, birden fazla veri analizinin kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Bazı araştırmalarsa tek bir veri analizinden faydalanmıştır.

İncelenen çalışmaların en önemli bulgularına bakıldığında, farklı değişkenlerin sosyobilimsel konulara yönelik karar verme sürecini etkilediği bulgusu ön plana çıkmıştır. Bir diğer bulgu ise, bağlama bağlı olarak gerçekleşen müdahalenin sosyobilimsel konulardaki karar verme stratejilerini geliştirdiğidir.

Yürütülen araştırmalarda sosyobilimsel konularla ilgili muhakeme sürecini çeşitli değişkenlerin etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca gruplar arasındaki etkileşimin olması ve çalışmada birden fazla sosyobilimsel konunun dahil edilmesinin sosyobilimsel konularda karar verme üzerinde olumlu etkisi olduğu belirtilmiştir.

İlgili literatür incelendiğinde çoğunlukla öğretmenlerin sosyobilimsel konularda karar verme sürecini sürekli kullanması ve süreç içerisindeki rehberliği önerilmektedir. Ayrıca toplumu ilgilendiren durumları dolayısıyla sosyobilimsel konulardaki karar vermenin öneminden dolayı öğretim programına eklenmesi bir diğer öneridir.

**Anahtar Kelimeler**: Fen eğitimi, karar verme, sosyobilimsel konular, tematik analiz

**Kaynakça**

Çepni, S. (2018). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (8. Baskı). Bursa: Celepler Matbaacılık.

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

Demiral, Ü. ve Türkmenoğlu, H. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının GDO' lu besinler ile ilgili risk algılarının arar verme mekanizmalarıyla ilişkisinin incelenmesi, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(1), 1025-1053.

Kolomuç, A. & Çalık, M. (2019). Öğretim Elemanlarının Sosyobilimsel Konulara Yönelik Bilimsel Düşünme Alışkanlıklarının Karşılaştırılması. *Yükseköğretim Dergisi, 9* (1), 67-74 . DOI: 10.2399/yod.18.039.

Lee, H. (2006). *Science teachers teaching socioscientific ıssues (SSI): Four case studies*. (Unpublished doctoral dissertation). ProQuest Dissertations and Theses. (ISBN: 9780542774874).

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2006). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi (6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). *Fen bilimleri öğretim programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Şahintürk, G. Y. (2014). *Sosyobilimsel tartışma destekli fen etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin yenilenebilir enerji kaynakları ile ilgili farkındalıkları ve içerik bilgisi gelişimine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Şengül, A. A. (2017). *Sosyobilimsel konularda argümantasyonun ortaokul öğrencilerinin karar verme becerileri ve akademik başarılarının üzerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

Sadler, T. D. (2004). Informal reasoning regarding socioscientific issues: A Critical Review of research. *Journal of Research in Science Teaching, 41*(5), 513–536.

Sadler, T. D. Ve Zeidler, D. L. (2004). Patterns of informal reasoning in the context of socioscientific decision making. *Journal of Research in Science Teaching, 42*(1), 112-138.

Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M. ve Dündar, H. (2014). Eğitim ve bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: İçerik analizi. *Eğitim ve Bilim, 39*(173), 430-453.

Svenson, O. (1996). Decision making and the search for fundamental psychological regularities: what can be learned from a process perspective?. *Behavior and Human Decision Processes, 65*(3), 252-267.

Ültay, N. ve Çalık, M. (2012). A thematic review of Studies into the effectiveness of context- based chemistry curricula. *Journal of Science Teacher Education*, 21(6), 686-701.

# Öğretmen Adaylarının Çevre Kimlikleri ile Çevre Dostu Davranışlarının İncelenmesi

Yakup Doğan
Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Ali Derya Atik
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Elif Kara
Kilis 7 Aralık Üniversitesi

**Problem Durumu**

Bilgi, inanç, değer, tutum ve davranış gibi birçok faktörü içinde barındıran çevre kimliği, kişilerin doğa ile birbirlerine bağlılıklarının bir ölçüsüdür ve insanların doğal dünya ile dolaysız ve kişisel deneyimleri yoluyla ortaya çıkar (Clayton, 2003). Başka bir ifadeyle çevre kimliği kavramı çevre ile olan ilişkilerimizin tanımı olarak ifade edilebilir. Çevre kimliği insanın kendisini doğayla nasıl ilişkilendirdiğine bağlı olarak değişir. İnsanların sahip oldukları olumsuz çevre kimlikleri çevreye ilişkin olumlu yani çevre dostu davranışlara engel olurken, olumlu çevresel kimlikler ise yeşil davranışları motive etmektedir (Gatersleben, Murtagh ve Abrahamse, 2014). Clayton (2003), çevre kimliği güçlü olan bireylerin çevre ile ilgili ikilemlerde karar vermede daha az zorluk çektiklerini ve daha güvenilir kararlar verdiklerini öne sürmektedir. Eby (2016)'e göre bireylerin çevresel kimlikleri farklı güçlerde olabilmektedir. Çevre kimliği gücü arttıkça çevresel davranışlar da artmaktadır. Payne (2001)'ye göre çevre kimliği, bireyin kendi davranışlarının anlamının "çevre için" nasıl olduğunu düşünmesi açısından önemlidir. İnsan ve çevre arasındaki bağları ve karşılıklı ilişkileri içeren çevre kimliği ile ilgili bazı çalışmalara (Saraç ve Sarıkaya, 2020; Tanık Önal, Kılınç ve Saraçoğlu,2020; Öztarakçı, 2019; Spence, Pidgeon ve Pearson, 2018; Carfora, Caso, Sparks ve Conner, 2017; Green, Kalvaitis ve Worster, 2015; Gatersleben, Murtagh ve Abrahamse, 2014; Blatt, 2013; Mason, 2013; Tanık, 2012; Brock, 2010; Hinds ve Sparks, 2008; Clayton, 2003) göre kısaca ifade etmek gerekirse çevre kimliği, bireyin çevreyi nasıl anlamlandırdığını, doğa ve kendisi arasında nasıl bir bağ kurduğunu kapsamaktadır. Çevre kimliği yüksek olan insanlar benliklerini doğal çevrenin ayrılmaz bir parçası olarak görmektedirler. Bu tip insanlar, doğada vakit geçirmeyi sevmekte, doğa olaylarına karşı daha meraklı ve duyarlı olmakta, doğadaki diğer canlı ve cansız varlıklarla özdeşim kurabilmektedirler. Bunun yanında doğanın canlı bir varlık olduğunun farkında olup doğaya sevgi ve saygı beslemektedirler. Çevre kimliği yüksek bireyler çevre kimliği düşük bireylere göre daha çevre dostu davranışlar ortaya koymaktadırlar.

Çevre dostu davranışlar, bireylerin çevreye mümkün olduğu kadar en az zarar verme hatta çevreye fayda sağlama davranışlarını ifade eder (Steg ve Vlek, 2009). Burdan yola çıkarak eğer bir davranış sürdürülebilirliği destekliyor veya doğal kaynakların kullanımını azaltıyorsa o davranış çevre dostu bir davranış şeklinde ifade edilebilir. Bireyleri çevre dostu davranışlara yönlendirebilmek, bireylerde davranış değişikliği gerçekleştirebilmek için öncelikle bireylerde var olan davranışların incelenmesi ve bu doğrultuda müdahaleler yapılması gerekmektedir. Bu bağlamda geleceğin vatandaşlarını yetiştirecek olan öğretmen adaylarının çevre kimliklerini ve davranışlarını öncelikle tespit etmek ve aldıkları eğitimi yapılacak bu tespitlere göre şekillendirmek mümkündür (Tanık Önal, Kılınç ve Saraçoğlu,2020). Buradan hareketle bu çalışmanın amacı da bu amaca hizmet amacıyla öğretmen adaylarının çevre kimliklerini ve çevre dostu davranışlarının belirleyerek aralarındaki ilişki ortaya çıkarmak olarak belirlenmiştir. Bu genel amaç kapsamında aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

- Farklı değişkenlere göre öğretmen adaylarının çevre kimlik puanlarında anlamlı farklılık var mıdır?
- Farklı değişkenlere göre öğretmen adaylarının çevre dostu davranış puanlarında anlamlı farklılık var mıdır?
- Öğretmen adaylarının çevre dostu davranışları ve çevre kimliği arasında nasıl bir korelasyon vardır?

**Yöntem**

Bu araştırma nicel özellikte bir tarama çalışmasıdır. Tarama yöntemi, araştırma konusunun geçmişte veya halen var olan durumunu ortaya koymayı sağlar. Bu yöntemde amaç, var olan durumu var olduğu şekliyle betimlemektir. Araştırma konusunu değiştirme veya etkileme çabasına girilmez (Fraenkel ve Wallen, 2009, Büyüköztürk vd., 2014). Araştırmanın çalışma grubunu Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören 351 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden birisi olan uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının çevre kimliklerinin belirlemek amacıyla Clayton ve Kılınç (2013) tarafından Türkçe uyarlanması yapılmış olan 7'li Likert tipindeki "Çevre Kimliği Ölçeği" kullanılmıştır. Çevre kimliği ölçeği puan derecelendirmesi; "24-52 puan çok zayıf", "53-81puan zayıf", "82-110 puan orta güçlü", "111-139 puan güçlü", "140-168 puan çok güçlü" olarak derecelendirilmiştir. Ölçeğin Cronbach alpha güvenirlik katsayısı 0,93 olarak bulunmuştur. Öğretmen adaylarının çevre dostu davranışlarını belirlemek amacıyla Tanık (2012) tarafından geliştirilen ve 5'li Likert tipinde olan "Çevre Dostu Davranışlar Ölçeği" kullanılmıştır. Çevre dostu davranışlar ölçeğinin puan derecelendirmesi; "26-46 puan çok düşük", "47-67 puan düşük", "68-88 puan orta", "89-109 puan yüksek", "110-130 puan çok yüksek" şeklindedir. Ölçeğin

Cronbach alfa güvenirlik katsayısı değeri 0,88 olarak bulunmuştur. Verilerin analizi sürecinde frekans, yüzde, toplam puan, standart sapma gibi betimsel istatistikler, t testi, anova ve Pearson moment çarpım korelasyonu analizi yapılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmada elde edilen sonuçlar incelendiğinde, öğretmen adaylarının güçlü bir çevre kimliğine sahip oldukları tespit edilmiştir. Yine öğretmen adaylarının yüksek çevre dostu davranışlara sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının çevre kimlikleri; cinsiyet, branş, anne ve baba mesleği, aile sosyo ekonomik durumu değişkenleri açısından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak sınıf düzeyi, büyüdükleri yer, yaşadıkları yer, anne ve baba öğrenim durumu, lisans eğitiminde çevreyle ilgili ders alma, çevreyle ilgili sivili toplum örgütlerine üyelik durumu, çevreyle ilgili etkinliklere katılma durumu değişkenleri açısından gruplar arasında istatistiki olarak anlamlı farklar tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının çevre dostu davranışları; cinsiyet, sınıf düzeyi, büyüdükleri yer, yaşadıkları yer, anne ve baba öğrenim durumu, anne ve baba mesleği, aile sosyo ekonomik durumu, lisans eğitiminde çevreyle ilgili ders alma değişkenleri açısından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak branş, çevreyle ilgili sivili toplum örgütlerine üyelik durumu, çevreyle ilgili etkinliklere katılma durumu değişkenleri açısından gruplar arasında istatistiki olarak anlamlı farklar bulunmuştur. Öğretmen adaylarının çevre kimliği toplam puanları ile çevre dostu davranışları toplam puanları arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak için Pearson moment çarpım korelasyonuna bakılmıştır. Yapılan Pearson moment çarpım korelasyonu analizi sonucuna göre çevre kimliği ve çevre dostu davranışlar toplam puanları arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler**: Çevre kimliği, çevre dostu davranış, korelasyon, öğretmen adayları

**Kaynakça**

Blatt, E. (2013). Exploring environmental identity and behavioral change in an environmental science course. *Cultural Studies of Science Education*, 8, 467-488.

Brock, R. J. (2010). Exploring the development of fourth graders' environmental ıdentity through participation in a semi-formal nature club. Doctoral Dissertation, Nevada University Department of Curriculum, *Teaching, and Learning*, Nevada.

Carfora, V., Caso, D., Sparks, P., & Conner, M. (2017). Moderating effects of pro-environmental self-identity on proenvironmental intentions and behaviour: A multi-behaviour study. *Journal of Environmental Psychology*, 53, 92-99.

Clayton, S., & Opotow. S. (2003). *Identity and the natural environment.* London: The MIT Press.

Frankel, J., & Wallen, N. (2009). *How to design and evaluate research in education.* Boston, MA: McGraw-Hill Higher Education.

Gatersleben, B., Murtagh, N., & Abrahamse, W. (2014) Values, identity and pro-environmental behaviour, *Contemporary Social Science*, *9*(4), 374-392.

Gatersleben, B., Murtagh, N., & Abrahamse, W. (2014) Values, identity and pro-environmental behaviour, *Contemporary Social Science*, 9(4), 374-392.

Green, C., Kalvaitis, D., & Worster, A. (2016) Recontextualizing psychosocial development in young children: a model of environmental identity development. *Environmental Education Research*, 22(7), 1025-1048.

Hinds, J., & Sparks, P. (2008) Engaging with the natural environment: the role of affective connection and identity. *Journal of Environmental Psychology*, 28, 109–120.

Öztarakcı, D. (2020). *Öğretmen adaylarının çevre dostu davranışları ve çevre kimlikleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

Saraç, E. ve Sarıkaya, R. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının çevre kimlikleri ve çevreye yönelik materyalist eğilimleri: Ahlaki muhakeme temelli çevre eğitimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, *8*(3), 950-979. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.8c.3s.8m

Spence, E., Pidgeon, N. & Pearson, P. (2018). UK public perceptions of Ocean Acidification – The importance of place and environmental identity, *Marine Policy*, 97, 287-293.

Steg, L., & Vlek, C. (2009). Encouraging pro-environmental behaviour: An integrative review and research agenda. *Journal of Environmental Psychology*, *29*, 309-317.

Tanık Önal, N., Kılınç, A. & Saraçoğlu, S. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre kimliklerinin ve çevre dostu davranışlarının incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *33*(3), 749-777. doi:10.19171/uefad.660668

Tanık, N. (2012). *Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının çevre kimliklerinin ve çevre dostu davranışlarının belirlenmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

# The Impact of POE Method on the Development of Scientific Reasoning Skills of Pre-service Science Teachers

Feride Şahin
Manisa Celâl Bayar Üniversitesi

**Problem Statement**

One of the main objectives of science education is to enhance students' scientific reasoning skills, enabling them to make informed decisions and solve complex problems in their future lives (National Research Council [NRC], 2012). Research conducted in this context has shown that advanced reasoning skills, such as generating and evaluating hypotheses for problem-solving, positively impact students' science achievements (Ateş & Cataloglu, 2007; Lawson, 2004; Shayer & Adey, 1992). Many studies have focused on designing and implementing teaching strategies to enhance students' scientific reasoning skills based on these findings (Ding, Wei, & Mollohan, 2016; Shayer & Adey, 1992). Examining the existing studies, it is evident that inquiry-based practices have positive effects on the development of students' scientific reasoning skills at all educational levels (Blumer & Beck, 2019; Schiefer et al., 2019; Stender et al., 2018; Yulianti et al.). One of these inquiry-based practices, Prediction-Observation-Explanation (POE), has been identified as a method that not only has positive effects on students' science achievements but also promotes the development of scientific reasoning skills (Choowong & Worapun, 2021; Marušić–Sliško, 2012). This method requires individuals to predict the outcome of an event along with its reasons without any prior application, observe the event, and finally explain the discrepancies between their predictions and observations (White & Gunstone, 1992).

To cultivate individuals with advanced scientific reasoning skills in line with the demands of the 21st century, it is essential to have well-equipped teachers in these skills. Therefore, it is considered critical to implement practices that enhance scientific reasoning skills and bring these skills to the desired level for pre-service science teachers to achieve the goals of science education. While intervention studies to improve students' scientific reasoning skills exist in other educational levels (Shayer & Adey, 1992), it is observed that explicit interventions aimed at developing these skills with pre-service science teachers within the scope of a course still need to be improved. Therefore, this study aims to fill this gap in the literature by addressing this issue.

**Research Methods**

The study employed a quasi-experimental design known as the static group pretest-posttest design (Fraenkel et al., 2011), commonly used in quantitative research. Quasi-experimental designs are used when random or non-random assignments of participants are not feasible.

Participants

The study group consisted of six 3rd-year pre-service science teachers enrolled in the science education department of a university in western Turkey. The study was conducted within the scope of the compulsory course "Scientific Reasoning Skills." The participants were selected using a purposive sampling method and were the students who took this course.

Data Collection Tool

To examine the development of participants' scientific reasoning skills, the Reasoning Skills Assessment Form was used. The form developed by Kocagül Sağlam (2019), was utilized with certain modifications made by the researchers. The form, developed based on the instructional approach of "Claim-Evidence-Reasoning" by McNeill and Krajcik (2011).

The study focuses on logical and mathematical skills that support scientific reasoning, as Lawson (2000) suggested. These skills include control of variable, proportional, probabilistic, combinatorial, relational, and hypothetical thinking. Accordingly, the form was revised to cover these skills and finalized after expert opinions. The form consists of six open-ended questions structured in three stages, each addressing a specific skill. Each question begins with a problem scenario related to the skill. Students are asked to provide a response (claim) to the problem in the scenario, provide justifications (evidence) for their response, and finally, specify the relationships between their claims and evidence.

Data Analysis

Descriptive and inferential analysis was used to analyze the Reasoning Skills Assessment Form data. In this regard, the scoring rubric developed by McNeill and Krajcik (2011) was used. According to this scoring rubric, each question can receive a minimum of zero and a maximum of six points. The scores obtained by the students from the form were entered into the SPSS 23 program for necessary analyses.

**Expected/Temporary Results**

To determine the changes in pre-service science teachers' scientific reasoning skills as a result of implementing the POE method, the data obtained from the pretest and posttest of the Reasoning Skills Assessment Form were compared. Since the obtained data did not follow a normal distribution, the Wilcoxon signed-rank test was used. The analysis conducted to test whether there was a significant difference between the pretest and posttest total scores of the participating pre-service teachers on the Reasoning Skills Assessment Form revealed a statistically significant difference at the $p<.05$ level ($p=0.03$, $z = -2.20$, $r=-0.90$). This difference favored the posttest scores.

When the analyzes were conducted in the context of each variable, it was observed that there was a statistically significant difference in hypothetical thinking in favor of post-test scores between pre-test and post-test scores. ($p=0.03$, $z = -2.20$, $r=-0.90$), while there was no statistically significant difference in the pretest and posttest scores of the other skills. These findings from the study parallel the relevant literature (Choowong & Worapun, 2021). The results of this study highlight the importance of the POE method in developing hypothetical thinking skills, which are considered more challenging compared to other skills, in the teaching of scientific reasoning skills.

**Keywords:** Scientific reasoning skills, POE, pre-service science teachers

**References**

Ates, S., & Cataloglu, E. (2007). The effects of students' reasoning abilities on conceptual understandings and problem-solving skills in introductory mechanics. *European Journal of Physics*, *28*(6), 1161. http://dx.doi.org/10.1080/02635140701250618

Blumer, L. S., & Beck, C. W. (2019). Laboratory courses with guided-inquiry modules improve scientific reasoning and experimental design skills for the least-prepared undergraduate students. *CBE—Life Sciences Education*, *18*(1). https://doi.org/10.1187/cbe.18-08-0152

Choowong, K., & Worapun, W. (2021). The development of scientific reasoning ability on concept of light and ımage of grade 9 students by using inquiry-based learning 5E with prediction observation and explanation strategy. *Journal of Education and Learning*, *10*(5), 152-159. https://doi.org/10.5539/jel.v10n5p152

Ding, L., Wei, X., & Mollohan, K. (2016). Does higher education improve student scientific reasoning skills? *International Journal of Science and Mathematics Education*, *14*, 619–634. doi:10.1007/s10763-014-9597-y.

Kocagül Sağlam, M. (2019). *Fen bilimleri öğretmenlerinde akıl yürütme becerilerinin geliştirilmesi ve sınıf ortamına etkileri* [Unpublished doctoral dissertation]. Dokuz Eylül Üniversitesi

Lawson, A. (2000). The generality of hypothetico-deductive reasoning: Making scientific thinking explicit. *The American Biology Teacher*, *62*(7), 482-495. DOI: https://doi.org/10.2307/4450956

Lawson, A. E. (2004). The nature and development of scientific reasoning. *International Journal of Science and Mathematics Education*, *2*(3), 307–338

Marušić, M., & Sliško, J. (2012). Influence of three different methods of teaching physics on the gain in students' development of reasoning. *International Journal of Science Education*, *34*(2), 301-326. http://dx.doi.org/10.1080/09500693.2011.582522.

McNeill, K. L., & Krajcik, J. S. (2011). *Supporting Grade 5-8 Students in Constructing Explanations in Science: The Claim, Evidence, and Reasoning Framework for Talk and Writing*. Pearson.

National Research Council. (2012). *Discipline-based education research: Understanding and improving learning in undergraduate science and engineering.* National Academies.

Schiefer, J., Golle, J., Tibus, M., ve Oschatz, K. (2019). Scientific reasoning in elementary school children: assessment of the inquiry cycle. *Journal of Advanced Academics*, *30*(2), 144–177. https://doi.org/10.1177/1932202X18825152

Shayer, M., & Adey, P. S. (1992). Accelerating the development of formal thinking in middle and high school students III: Testing the permanency of effects. *Journal of Research in Science Teaching*, *29*(10), 1101-1115. http://dx.doi.org/10.1002/tea.3660291007

Stender, A., Schwichow, M., Zimmerman, C., & Härtig, H. (2018). Making inquiry-based science learning visible: the influence of CVS and cognitive skills on content knowledge learning in guided inquiry. *International Journal of Science Education*, *40*(15), 1812-1831. https://doi.org/10.1080/09500693.2018.1504346

Yulianti, E., Al Husna, I. Y., & Susilowati, S. (2018). The Role of Inquiry-Based Interactive Demonstration Learning Model on VIII Grade Students' Higher Order Thinking Skill. *Journal of Science Education Research*, *2*(1), 35-38. https://doi.org/10.21831/jser.v2i1.19333

# Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Fen Öğretimi Öz-yeterlilik Düzeyi ve Pedagojik Alan Bilgisi Görüşleri

Zeynep Çengel
Düzce Üniversitesi

Harika Özge Arslan
Düzce Üniversitesi

**Problem Durumu**

Eğitimi sosyal ve ekonomik gelişimin merkezine alan her gelişmiş toplumda öğrenci başarısı oldukça önemli görülmektedir (Cappara vd., 2006) Ülkelerin kalkınma ve gelişmişlik durumlarının belirlenmesinde eğitimin ve çağın gerekliliğine göre yetişen öğrencilerin önemli bir etki oluşturduğu söylenebilir. Bilim ve teknolojide büyük ve hızlı değişim ve gelişimin yaşanması, bilgi toplumunun gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip öğrenciler yetiştiren okullara olan ihtiyacı gittikçe arttırmaktadır (McLaughlin ve Talbert, 2006). Bilimsel ve teknolojik gelişimin gerisinde kalmak istemeyen ülkeler, güçlü bir gelecek oluşturmak için her vatandaşın fen okuryazarı olarak yetişmesinin gerekliliğinin ve bu süreçte fen derslerinin anahtar bir rol oynadığının farkındadır (Topsakal, 2006).

Eğitimin niteliğinin yükseltilmesinde, toplumun geliştirilmesinde ve fen okuryazarı bireyler yetiştirilmesinde fen bilimleri öğretmenlerinin etkisinin oldukça önemli olduğu söylenebilir. Dolayısıyla fen eğitiminin niteliğinin artmasında ve çağın gerekliliği fen okuryazarı bireylerin yetiştirilmesinde, öğretmenin fen eğitiminde gösterdiği performans ve öz yeterlilik inancı oldukça önemlidir (Turalı, 2014)

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının meslek hayatlarında karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmeleri ve nitelikli bir eğitim gerçekleştirmeleri için konu alan bilgisi, mesleki beceri ve deneyimleri ile ilgili geliştirdikleri öz yeterlilik inançları etkili olmaktadır (Özdemir, 2008). Fen öğretimi öz-yeterlik inancı, nitelikli bir fen eğitimin yapılabileceğine ve öğrenci başarı durumunun artırılabileceğine yönelik inançlardır (Özkan vd., 2002). Öz yeterlilik inanç düzeyi yüksek olan öğretmenlerin derslerinde öğrenci merkezli yöntemleri daha çok uyguladığı, öz yeterlilik inanç düzeyi düşük olan öğretmenlerin ise öğretmen merkezli yöntemlere derslerinde daha çok yer verdiği gözlemlenmiştir (Denizoğlu, 2008). Öğrencilerin başarılı olması için daha çok gayret eden, başarısızlık durumunda pes etmeden yeni yöntemler deneyen mesleklerinde kendilerini sürekli geliştirmeye çalışan öğretmenlerin öz yeterlilik seviyeleri yüksektir (Bandura, 1997). Eğitimde hedeflenen başarı düzeyine ulaşmada etkili olan öğretmenlerin meslekleriyle ilgili kendilerini ne düzeyde yeterli gördüklerine öğretim sırasında dikkat edilmelidir.

Öğretmenlerin "alan bilgisi, pedagoji bilgisi ve pedagojik alan bilgisi" ile becerilerini öğretim sırasında etkili bir şekilde kullanabilmeleri için öncelikle fen öğretimine yönelik öz-yeterlilik inancının iyi olması gerektiği söylenebilir. Akpınar ve arkadaşlarının farklı branşlardan mezun olan Fen Bilimleri öğretmenlerinin fen öğretimiyle ile ilgili tutumunun araştırıldığı çalışmada öğretmelerin kendi branşıyla ilgili konularda kendilerine daha çok güvenip severek anlattıkları ve kendi branşları dışındaki konularda alan bilgilerinin yetersiz olduğunu düşündüğü sonucu ortaya çıkmıştır (Akpınar vd., 2005) Alan yazın taramasında lisans eğitimine devam eden Fen Bilimleri öğretmenleriyle yapılan bazı araştırmalarda, öğretmen adaylarının lisans programında bulunan Fizik, Kimya ve Biyoloji derslerinde ilgilerinin ve başarı algılarının aynı olmadığı ortaya çıkmıştır (Çepni ve ark. 2001a, 2001b). Fen Bilimleri öğretmen adayları lise yıllarında sevdiği ve üniversite giriş sınavında daha başarılı olduğu derslere üniversitede de daha çok ilgi duyduğu ve kendini o branşta daha fazla geliştirdiğini düşünmektedir. Öğretmen adaylarının bazı branşlara karşı konu alan bilgisine güvenmediği ve o konuları öğrencilere anlatmada yetersiz kalacağını düşündüğü ortaya çıkmıştır (Büyükkaragöz ve Akgün, 1998). Fen bilimleri öğretmenleri ve fen bilimleri öğretmen adaylarında ortaya çıkan fen öğretimi öz yeterlilik inançlarıyla ilgili yetersizlik algısı, alan bilgisine güvenmeme ve bazı fen branşlarının öğretimiyle ilgili sıkıntılar yaşayacağını düşünme durumlarının görevdeki fen bilimleri öğretmenlerinde olma durumunun araştırılması gerekmektedir. Bu çalışmanın amacı fen bilimleri öğretmenlerinin fen öğretimi öz yeterlilik düzeylerini belirleyerek, amaca uygun belirlenen fen bilimleri öğretmenlerinin "Pedagojik alan bilgisi, pedagoji bilgisi ve alan bilgisi" ile görüşlerini araştırmaktır.

PROBLEM CÜMLESİ

**1-**Fen bilimleri öğretmenlerinin fen öğretimi öz yeterlilik düzeyleri nasıldır?

**2-**Fen Bilimleri Öğretmenlerinin fen öğretimi öz-yeterlilik inanç düzeylerine göre pedagojik alan bilgileriyle ilgili görüşleri nasıldır?

Alt Problemleri:

**1-**Fen bilimleri öğretmenlerinin fen öğretimi öz yeterlilik ortalamaları;

- **cinsiyet**lerine göre farklılık göstermekte midir?
- **Kıdem yılına** göre farklılık göstermekte midir?
- **öğrenim durum**larına göre farklılık göstermekte midir?

- mezun oldukları **programa** göre farklılık göstermekte midir?

**2-**Fen bilimleri öğretmenlerinin **pedagoji bilgisi** yeterlilikleri hakkındaki görüşleri nasıldır?

**3-**Fen Bilimleri öğretmenlerinin **alan bilgisi** yeterlilikleri hakkındaki görüşleri nasıldır?

**4-**Fen Bilimleri öğretmenlerinin **pedagojik alan bilgisi** yeterlilikleri hakkındaki görüşleri nasıldır?

**Yöntem**

Araştırmada nicel ve nitel yaklaşımların beraber kullanıldığı karma araştırma yöntemi kullanılacaktır. Araştırmada nicel bulgular nitel araştırmadaki çalışma grubunu seçmek ve süreci planlamak için kullanılacağı için karma araştırma yönteminin desenlerinden açımlayıcı sıralı karma desenden faydalanılacaktır. Açımlayıcı sıralı desen araştırmanın, nicel bir çalışmayla başlayıp ardından nitel bir çalışmayla derinlemesine incelendiği karma yöntem araştırma desenidir (Creswell, 2003).

Araştırmada verilerin derinlemesine incelenmesi için araştırmada nitel çalışmaya odaklanılmış, nicel veriler nitel çalışmada uygun katılımcıları seçmek için kullanılmıştır. Çalışmanın ilk aşamasında nicel veriler tarama yöntemiyle toplanıp analiz edilmiştir. Nicel çalışmada fen bilimleri öğretmenlerinin fen öğretim öz yeterlilik düzeyleri belirlenerek sonrasındaki nitel çalışma için örneklem seçilmiştir. Nitel çalışmada verilerin toplanmasında durum çalışması modeli kullanılıp veriler analiz edilecektir.

Nicel araştırmada 2022/2023 2. Dönem Düzce Merkez ilçede MEB'e bağlı okullarda görev yapan 146 Fen Bilimleri öğretmeni çalışmanın evrenini temsil etmektedir. Evrenden seçkisiz örnekleme tekniği ile örnekleme yapılmıştır. Tüm evrene ulaşılmak istenmesine rağmen gönüllük durumuna göre 73 Fen Bilimleri öğretmeni çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır.Nitel kısım çalışma grubu nicel araştırmanın örnekleminden amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Öz yeterlilik düzeyi düşük orta ve yüksek olan öğretmenlerden 2 öğretmen olmak üzere toplam 6 öğretmen nitel çalışmanın örneklemi olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın nicel kısmında fen bilimleri öğretmenlerinin öz yeterlilik düzeyini belirlemek amacıyla Şahin ve Altıncelep (2022) tarafından geliştirilen ve geçerlik ve güvenirlik çalışmaları da aynı kişiler tarafından tamamlanmış" *Fen Öğretimi Öz Yeterlik Düzeyi Ölçeği (FENÖZ)*" kullanılmıştır. Araştırmanın nitel kısmında yarı yapılandırılmış görüşme formu olarak "Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Pedagojik Alan Bilgisiyle ilgili Görüşleri Görüşme Formu" veri toplama aracı kullanılmıştır. Tez danışmanının ve bir uzman kişinin görüşü alınarak forma son şekli verilmiştir.

Nicel verilerin analizi öğretmenleri öz yeterlilik düzeylerine göre sınıflayıp nitel örneklemi belirlemek amacıyla kullanılmıştır. **Standart sapmanın dörtte birinin aritmetik ortalama ile toplanması** ile elde edilen puandan daha fazla puana sahip olanlar **yüksek** öz yeterlilik düzeyine sahip; **Aynı değerin aritmetik ortalamadan çıkartılması ile** elde edilen puandan daha az puana sahip olanlar **düşük** öz yeterlilik düzeyine sahip; **Puanları bu iki sayı arasında kalanlar** ise **orta** öz yeterlilik düzeyine sahip olarak sınıflandırılmıştır.

Nitel verilerin analizinde ses ve video kaydı ile elde edilen veriler öncelikle kelimesi kelimesine yazıya aktarılacaktır. Verilerin analizi için **betimsel analiz yöntemi** kullanılacaktır. Strauss ve Corbin (1990) kavramsal bir çerçeveye bağlı kalarak toplanan verilerin analizinde betimsel analizin uygun olacağı görüşündedir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu çalışmada Fen bilimleri öğretmenlerinin fen öğretimi öz yeterlilik düzeyleri ve öz yeterliliği etkileyebilecek bazı değişkenlerin etkisi araştırılmıştır.

Fen öğretimi öz yeterlilik ölçeği 73 öğretmene uygulanmıştır. Öğretmenlerin %43,8'i düşük, %21,9 orta ve %34,2' si yüksek öz yeterlilik düzeyine sahip olarak sınıflandırılmıştır. Erkek öğretmenlerin öz yeterlilik düzeyi kadın öğretmenlerden anlamlı olarak yüksek çıkmıştır. Bu çalışmada öz yeterlilik düzeyi olarak erkekler lehine anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Literatürde benzer çalışmalar incelendiğinde bu çalışmadaki sonuca paralel sonuçlar elde eden çalışmacılar mevcuttur (Avcı, 2014; Say, 2015). Bazı araştırmacılar aynı konuda cinsiyet ve öz yeterlilik düzeyi arasında anlamlı bir fark bulamazken (Kahyaoğlu ve Yangın, 2007) bazı araştırmacılar kadın öğretmenler lehine anlamlı fark bulmuştur (Özdemir, 2008). Sonuçların farklılık göstermesi ölçeklerin farklılık göstermesinden kaynaklanabilir. Bu çalışmada bayanların öz yeterlilik düzeylerinin erkeklere göre düşük çıkmasının sebebi aile ve ev işlerinin yoğunluğundan kaynaklanabilir. Kadınların öz yeterlilik düzeyinin erkeklerden düşük çıkması derinlemesine araştırılabilir.

Kıdem yılı, öğrenim düzeyi ve mezun olunan program ile öz yeterlilik düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Araştırmanın nitel kısmı ile ilgili veri toplanmaya devam edilmektedir. Nitel araştırmanın örneklemi belirlenmiş olup görüşmeler devam etmektedir. Alanyazın taramasında PAB ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde genellikle konu bazında çalışmalara rastlanmıştır. Araştırmaların çoğu fen bilimleri öğretmen adaylarıyla yapılmış olup Fen Bilimleri öğretmenleriyle yapılan çalışmalar sınırlı sayıdadır. Tek bir konu çerçevesinde araştırılan öğretmenin o konu ile ilgili PAB düzeyi ya da görüşü, öğretmenin genel PAB bilgisi ve görüşü hakkında bilgi vermeyebilir. Öğretmenin özel olarak araştırılan konuya ilgili olması PAB düzeyini araştırmada yüksek çıkarabilir. Bu çalışmada öğretmenlerin PAB ile ilgili görüşleri fen bilimleri öğretim programı genel çerçevesinde araştırılacaktır. Öğretmenlerin öz yeterlilik inanç düzeyi ve Pedagojik Alan bilgisiyle ilgili

görüşlerinin birleştirildiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma ülkemizdeki PAB literatürüne zenginlik katıp bu konuda yapılacak başka araştırmalara ışık tutacaktır.

Çalışmamızdan elde edilen bulgular öğretmenlerin konu alan bilgisi, pedagoji bilgisi ve PAB ile ilgili görüşlerini ortaya koyacak olup eksiklik fark edilen boyutlarda öğretmenlere hizmetiçi çalışmalar yapılabilir. PAB ile ilgili öğretmenlerde ortaya çıkan bulgular fen bilimleri öğretmenlerinin lisans eğitim programı yeniden düzenleme çalışmalarında program geliştiricilere fayda sağlayabilir. Ortaya çıkan öğretmen yetersizlikleri üniversitede bu alanların ders saatlerinin yeniden düzenlemesinde dikkate alınabilir. Öğretmenlerin daha çok hangi konularda kendilerini yetersiz hissettiklerini ortaya koyularak olup öğretmen öz yeterliliklerinin geliştirilmesi ile ilgili MEB ve üniversitelerde yapılacak çalışmalara fayda sağlayacaktır. Öğretmenlerin yetersizlik hissettikleri alanlarda geliştirilmesi fen eğitiminin niteliğini artırarak fen okuryazarı bireyler yetiştirilmesi hedefine ulaşılmasına katkı sağlayabilir.

**Anahtar Kelimeler**: Fen öğretimi, öz yeterlilik, pedagojik alan bilgisi, pedagoji bilgisi, alan bilgisi

**Kaynakça**

Akpınar, E., & Ünal. G., & Ergin. Ö. (2005) *Milli eğitim dergisi*, 168.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy in changing societies. Bandura, A. (Ed.). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies içinde (s. 1-45). New York: Cambridge University Pres.

Büyükkaragöz, S. "Öğretmen Adayı Öğrencilerin Öğretmenlik Yeterlilik Düzeyleri ve Mesleki Tutumları ile Bunlar Arsındaki İlişkiler", *Eğitim Sempozyumu, D.E.Ü. Sabancı Kültür Sarayı*, 10-12 Nisan, İzmir, (1998).

Caprara, G. V.; Barbaranelli, C.; Steca, P. & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. Journal of School Psychology, 44, 473–490.

Creswell, J. W. (2003). Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches. California: Sage Publications.

Çapa, Y. ve Çil, N. (2000). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,16, 69–73.

Çepni, S., Küçük, M., & Ayvacı, H.Ş., (2001b). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen branşlarına karşı tutumlarının ve temel fen kavramlarını anlama düzeylerinin yıllara göre değişimi, *X. Ulusal eğitim bilimleri kongresi*, 7-9 Haziran, Bolu.

Çepni, S., Özsevgeç, T., & Bacanak, A., (2001a). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen branşlarına karşı tutumları ile fen branşlarındaki başarılarının ilişkisi, X. *Ulusal eğitim bilimleri kongresi*, 7-9 Haziran, Bolu.

Denizoğlu, P. (2008). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimi öz yeterlik inanç düzeyleri, öğrenme stilleri ve fen bilgisi öğretimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)]. Çukurova Üniversitesi.

Kahyaoğlu, M. ve Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz yeterliklerine ilişkin görüşleri. Kastamonu Eğitim Dergisi, 15 (1), 73-84.

McLaughlin, M. W. & Talbert, J. E. (2006). Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement. New York, NY: Teachers College Press.

Özdemir, S.M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 277-306.

Özkan, Ö., Tekkaya, C. ve Çakıroğlu, J. (2002). Fen bilgisi aday öğretmenlerin fen kavramlarını anlama düzeyleri, fen öğretimine yönelik tutum ve öz yeterlik inançları. *V. Fen ve Matematik Kongresi*.

Strauss, A. L. & Corbin, J. (1990). Basics of Qualitative Research: Grounded theory procedures and techniques. CA: Sage

Şahin, M., & Altıncelep, S. (2022) *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13 (2), 1290-1313.

Topsakal, S. (2006). *Fen ve teknoloji öğretimi*. (1. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.

Turalı, H. B. (2014). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının çoklu değişkenlerle incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale Üniversitesi.

# Bilgisayar Destekli Eğitimin Fen Bilimleri Dersi Akademik Başarısına Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması

Şeyda Çankırılıoğlu Mehmet Akif Haşıloğlu
MEB Ağrı İbrahim Çeçen Universitesi

**Problem Durumu**

Teknolojide gerçekleşen hızlı gelişmeler sonucunda her alanda olduğu gibi eğitim alanında da sürekli yenilik ve gelişmeler olmaktadır. Bu gelişmelerle birlikte toplumun yaşam şekli de etkilenmiş ve insanların yaşantılarındaki çoğu alışkanlık da değişmiştir. Toplumun temel yapı taşlarından olan eğitim alanı da bu değişiklerle beraber bir dönüşüm süreci yaşamaktadır. Günümüzde geleneksel, ezberci eğitim yerine teknolojiden özellikle de bilgisayarlardan faydalanılarak insanların bilgiye, istenilen zamanda, hızda, seviyede be öğretim yöntemiyle ulaşmaları amaçlanmaktadır (Çalışkan, 2017).

Alanyazın incelendiğinde Türkiye'de fen eğitimi alanında bilgisayar destekli eğitimin etkililiğinin belirlenmesi önem arz etmektedir. Mevcut araştırmalar incelendiğinde fen eğitimi alanında Bilgisayar Destekli Eğitimin akademik başarıya etkisini inceleyen meta-analiz çalışması yapan Dinçer (2014), Dikmen, Tuncer (2018), Gündüz, Kutluca (2019), Yeşilyurt (2010) çalışmalarına rastlanmıştır. Fakat bu çalışmalardan sonra teknoloji hızla gelişmeye ve yaygınlaşmaya devam etmiş, buna bağlı olarak birçok araştırma yapılmıştır. Aynı zamanda bu çalışmalarda incelenen değişkenler de farklıdır.

Orhan, Men (2018), Gündüz (2018), Yılmaz (2014) ise son 10 yılda meta-analiz çalışması yapmışlardır. Yapılan bu çalışmalar; akıllı tahtanın kullanımı, web tabanlı öğretim, laboratuvar destekli öğretim yöntemi gibi küçük örneklemleri kapsayan çalışmalardır.

Bu araştırmada Türkiye'de 2012-2022 yılları arasında Bilgisayar Destekli Eğitim kullanılarak yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri meta-analiz yöntemi ile incelenerek Fen Bilimleri dersleri akademik başarısına etkisi araştırılmıştır. Aynı zamanda akademik başarı üzerinde etkisi olabilecek okul kademeleri, çalışmanın yapıldığı yıllar ve fen bilimleri öğrenme alanları değişkenleri de karşılaştırılmıştır. Meta-analiz yöntemi, birden fazla çalışmanın sonuçlarını sentezlemek için yapılan bir dizi istatistiksel teknik olup yol gösterici araştırma sorusu çalışma sonuçlarının nicel bir özetine odaklanıldığında kullanılmaktadır. Bu araştırma yöntemi ile bir alanda yapılmış olan çalışma sonuçları birleştirilip analiz edilerek benzer sonuçlara ulaşan başka çalışmaların geçerliğinin yükseltilmesi amaçlanmıştır (Dinçer, 2014a).

Araştırma problemi olarak, "Türkiye'de 2012-2022 yılları arasında Bilgisayar Destekli Eğitim kullanılarak yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri meta-analiz yöntemi ile incelendiğinde Fen Bilimleri dersleri akademik başarısına etkisi var mıdır?" sorusu belirlenmiştir.

Bu probleme bağlı olarak aşağıda belirtilen alt problemler belirlenmiştir. Bunlar:

a. Bilgisayar Destekli Eğitimin çalışmanın yapıldığı yıllara bağlı olarak Fen Bilimleri eğitiminde akademik başarıya etkisi var mıdır?

b. Bilgisayar Destekli Eğitimin uygulandığı okul kademesinin (temel eğitim, ortaöğretim, yükseköğretim) Fen Bilimleri eğitiminde akademik başarıya etkisi var mıdır?

c. Bilgisayar Destekli Eğitimin yapıldığı Fen Bilimleri öğrenme alanlarına göre (Canlılar ve Hayat, Fiziksel Olaylar, Dünya ve Evren, Madde ve Değişim) Fen Bilimleri eğitiminde akademik başarıya etkisi var mıdır?

**Yöntem**

Çalışmada, Bilgisayar Destekli Eğitim ile ilgili 2012-2022 yıllarında yapılan bütün yüksek lisans ve doktora çalışmalarına ulaşabilmek için Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (YÖK Tez)'nden "Bilgisayar Destekli Eğitim, Animasyon, Web, Artırılmış Gerçeklik, Mobil, Bilgisayar, Simülasyon, Sanal, EBA, Akıllı Tahta" anahtar kelimeler kullanılarak detaylı araştırma gerçekleştirilmiştir. Yapılan tarama sonucunda Fen Bilimleri eğitimi ile ilgili olmayan, Türkiye'de yapılmayan Bilgisayar Destekli Eğitim alanındaki çalışmalar, genel etki büyüklüğünün hesaplanması için ön test, son test ve kontrol grubunun deneysel verilerinin bulunmadığı çalışmalar araştırmaya dahil edilmemiştir.

Bilgisayar Destekli Eğitimin Fen Bilimleri eğitiminde akademik başarıya etkisini belirlemek amacıyla yapılan taramada, 206 adet yüksek lisans ve doktora tezine ulaşılmıştır. Detaylı bir inceleme sonucunda sınırlılıklara uymayan 38 çalışma araştırmaya dahil edilmemiştir.

Dahil edilecek çalışmaların bilgilerini nicel verilerine dönüştürmek için çalışma kodlanmıştır. Araştırmaya dahil edilen çalışmalar, çalışma künyesi, betimsel veriler ve istatistiksel veriler olarak üç başlık altında incelenmiştir. Çalışma künyesinde; çalışma adı, çalışma yazarı ve çalışma yılı, betimsel verilerde; yayın türü, örneklem grubu, örneklem büyüklüğü ve öğrenme alanı; istatiksel verilerde ise deney ve kontrol gruplarının her birine ait ön test ve son test sayısal verilerinden örneklem

büyüklüğü, aritmetik ortalama ve standart sapma dahil edilmiştir. Tüm bu bilgiler, Microsoft Office Excel programı yardımıyla bir araya getirilmiştir.

Bu çalışmada veri analiz yöntemlerinden meta-analiz yöntemi kullanılmıştır. Meta-analiz yönteminin çeşitlerinden grup karşılaştırmalarının alt kategorisinde yer alan işlem etkisi kullanılmıştır.

Bu araştırmada da kullanılan meta-analiz yöntemi, birden fazla çalışmanın sonuçlarının sentezlendiği bir dizi istatistiksel teknik olup yol gösterici araştırma sorusu çalışma sonuçlarının nicel bir özetine odaklandığında kullanılır. Bu araştırma yöntemi ile bir alanda yapılmış olan çalışma sonuçlarının birleştirilip analiz edilerek benzer sonuçlara ulaşan başka çalışmaların geçerliğinin yükseltilmesi amaçlanmıştır (Dinçer, 2014a).

Meta-analiz araştırmasına dahil edilen çalışmaların nicel çalışmalar olması gerekmektedir. Meta-analize dahil edilen çalışmaların nicel veri üretmeleri, karşılaştırılabilir istatistikler içermeleri, aynı değişkenleri içermeleri ve bu değişkenler arası ilişkileri incelemeleri gibi özelliklere sahip olması gerekir (Şen, 2019a; Lipsey, Wilson, 2000).

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Etki büyüklüğünün negatif olması; etkinin kontrol grubu lehine olduğunu, pozitif olması ise deney grubu lehine olduğunu göstermektedir (Wolf,1986). 168 çalışma içerisinden 151 çalışma pozitif yönlü çıkmış olup bu bulgudan hareketle durumun Bilgisayar Destekli Eğitim yapılan deney grubu lehine olduğu söylenebilir.

Çalışmalara ait etki büyüklükleri, CMA programı kullanılarak önce sabit etkiler modeline göre birleştirilmiş ve % 95"lik güven aralığında genel etki büyüklüğü 0,472 olarak belirlenmiştir. Ancak yapılan homojenlik- heterojenlik testi sonucunda Q değerinin $\chi 2$ tablosundaki kritik değerden büyük olduğu ve çalışmaların heterojen bir yapıya sahip olduğu tespit edilerek hesaplamalar rastgele etkiler modeline göre yapılmıştır. Rastgele etkiler modeline göre yapılan analiz sonucunda genel etki büyüklüğü 0.785 olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre Fen Bilimleri eğitiminde Bilgisayar Destekli Eğitimin öğrencilerin akademik başarısını artırma konusunda olumlu yönde ve orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Bu bulgu Çavuş, Deniz (2021)'in yaptığı matematik ve geometri alanındaki çalışma ile de benzerlik göstermektedir.

Kademeler ayrı ayrı incelendiğinde tamamı için p<,005 olmuştur. Bundan dolayı etki büyüklükleri dağılımı, heterojen yapıya sahiptir ve çalışma modeli rastgele etkiler modeli olarak belirlenmiştir. Araştırmada yer alan çalışmaların homojenlik testi Q=12,581 hesaplanmıştır. Ki-Kare tablosunda %95 anlamlılık düzeyinde df=2'ye karşılık gelen değer 5,991'dir. Bu değer Q=12,581'den küçük olduğu ve p<,005 olduğu için değişkenler arasında anlamlı bir ilişki vardır. Temel eğitimde genel etki büyüklüğü 0,713, ortaöğretimde 0,941 ve yükseköğretimde 0,672 hesaplanmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda temel eğitimde yani okulöncesi, ilkokul ve ortaokulu kapsayan alanda Fen Bilimleri dersleri eğitiminde Bilgisayar Destekli Eğitim; orta düzeyde bir etkiye sahiptir. Ortaöğretim yani lise alanında yapılan çalışmalarda ise Fen Bilimleri dersleri eğitiminde Bilgisayar Destekli Eğitim geniş etki düzeyine sahiptir. Yüksek öğretimde yani lisans ve lisansüstü alanında orta düzeyde etkiye sahiptir. Literatürdeki benzer çalışmalara (Dikmen, Tuncer ,2018; Akgün, Akgün,2020) bakıldığında da okul kademelerine göre Bilgisayar Destekli Eğitimin akademik başarı üzerindeki etkisi incelendiğinde paralel sonuçlara ulaşılmıştır.

Fen Bilimleri eğitiminde Bilgisayar Destekli Eğitimin öğrenme alanlarına ve çalışmanın yapıldığı yıla göre akademik başarı üzerindeki etkisine bakıldığında yıllar ayrı ayrı incelendiğinde istatistiksel olarak değişkenler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ve Fen Bilimleri eğitiminde Bilgisayar Destekli Eğitimde öğrencilerin akademik başarıları öğrenme alanlarına ve çalışmanın yapıldığı yıla göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde çalışmanın yapıldığı yıla göre Gündüz (2018), yaptığı çalışmada bu bulguya benzer bulgulara ulaştığı görülmektedir. Bilgisayar Destekli Eğitim ve öğrenme alanları arasındaki ilişkiyi inceleyen diğer çalışmalar incelendiğinde (Çavuş, Deniz, 2021; Men, 2018; Talan, 2020) benzer bulgulara ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler**: Bilgisayar destekli eğitim, fen eğitimi, meta-analiz

**Kaynakça**

Çalışkan, E. (2017). Eğitimde yenilikçi teknolojilerin kullanımı açısından Türkiye'de son beş yıl içerisinde (2011-2015) tamamlanmış lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Journal of Human Sciences* ,14(1), s. 496-505.

Dinçer, S. (2014). Uygulamalı meta analiz. *Ankara: Pegem Akademi*.

Dikmen, M., & Tuncer, M. (2018). Bilgisayar destekli eğitimin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisinin meta-analizi: Son 10 yılda yapılan çalışmaların incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT), 9*(1), s.97-121.

Gündüz, S. ve Kutluca, T. (2019). Matematik ve fen bilimleri öğretiminde akıllı tahta öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi üzerine bir meta-analiz çalışması. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi,7* (13), s.183-204.

Yeşilyurt, M. (2010). Fen ve matematik alanında bilgisayar destekli çalışmaların meta analizi: türkiye örneği. *The Turkish Online Journal of Education Technology*, 9(1), s. 123-131.

Orhan, A. T., & Men, D. D. (2018). Web tabanlı öğretimin fen dersi başarısına ve fen dersine yönelik tutumuna etkisi: bir metaanaliz çalışması. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 16*(3), s.245-284.

Yılmaz, F. (2014). Fen eğitiminde laboratuvar destekli öğretim yönteminin öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin meta analiz ile incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.*

Şen, S. (2019). SPSS ile meta-analiz nasıl yapılır?. *Harran Maarif Dergisi*, *4*(1), s. 21-49.

Wilson, S. J., & Lipsey, M. W. (2000). Wilderness challenge programs for delinquent youth: A meta-analysis of outcome evaluations. *Evaluation and program planning*, *23*(1), pp 1-12.

Wolf, F. M. (1986). *Meta-analysis: Quantitative methods for research synthesis* (Vol. 59). Sage.

Men, D.D., (2018). Web tabanlı öğretimin fen başarısı ve fen dersine yönelik tutuma etkisi: bir meta analiz çalışması. *Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.*

Gündüz, S. (2018). Matematik ve fen bilimleri öğretiminde akıllı tahta kullanımının öğrencilerin akademik başarıları üzerine bir meta analiz çalışması. *Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.*

Talan, T. (2021). The effect of simulation technique on academic achievement: A meta-analysis study. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 5(1), pp. 17-36.

Akgün M., Akgün İ. H., (2020). The effect of digital stories on academic achievement: a meta-analysis. *Journal of Education and Learning*, 9(6), pp.71-83.

Çavuş, H., Deniz, S., (2022). The effect of technology assisted tecaching on success in mathematics and geometry: a meta-analysis study. *Participatory Educational Research (PER)* Vol.9(2), pp. 358-397.

# Fen Eğitimi Akademisyenlerinin Matematiksel Modelleme Sürecine Yönelik Deneyimleri

Adem Kenan
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Recep Polat
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

**Problem Durumu**

Matematiksel modelleme (MM), matematik veya matematik dışındaki herhangi bir durumun ya da olgunun matematiksel bir dil kullanılarak bir süreç içerisinde ifade edilmesi, test edilmesi, yorumlanması olarak tanımlanmaktadır (Kertil, 2008). Ayrıca mate, model oluşturma süreci olup, gerçek dünya ile matematik dünyası arasında çift yönlü bir dönüşüm süreci şeklinde de ifade edilmektedir (Blum ve Borromeo Ferri, 2009). Aynı zamanda, fen ve matematik eğitimlerinde bu iki alanın etkili bir şekilde entegrasyonunu sağlayan yöntemlerden birisinin matematiksel modelleme olduğu söylenmektedir (Başkan, 2011; Kenan, 2022). Matematiksel modelleme, gündelik yaşamda karşılaşılan durumları anlamlandırıp matematik ve fen ilişkisini kurmak açısından değer arz etmektedir (Kaiser, 2005; Başkan, 2011; Guerrero-Ortiz ve Mena-Lorca, 2017; Deniz, 2018; Gürbüz ve Doğan, 2019; Kenan, 2022). Alan yazındaki matematiksel modelleme üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında fen eğitiminde matematiksel modelleme çalışmalarının sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Fen eğitiminde matematiksel modelleme çalışmalarının az olmasının yanı sıra Fen bilgisi öğrencilerinin ve öğretmenlerinin matematiksel modelleme yeterlikleri ve görüşleri üzerine yapılan çalışmaların da oldukça çok az olduğu fen alanında çalışan akademisyenlerle matematiksel modelleme üzerine çalışma olmadığı tespit edilmektedir (Yıldız ve Yenilmez, 2019; Derin ve Aydın, 2020). Fen eğitimi gibi farklı disiplinlerde MM araştırmalarının artırılması gerektiğine vurgu yapılmaktadır (Aztekin ve Şener, 2015; Albayrak ve Çiltaş 2017; Yıldız ve Yenilmez, 2019; Koç, 2020). Alan yazındaki bu eksiklikleri kapatmak ve matematiksel modelleme çalışmalarına disiplinler arası bir bakış kazandıracak şekilde katkı sağlamak bu çalışmaya ön ayak olmuştur.

*Çalışmanın Amacı:* Fen bilgisi öğretmenleri, öğretmen adayları ve akademisyenleri ile matematiksel modelleme çalışmaları yapılarak matematiksel modelleme deneyimi yaşayan akademisyenlerin matematiksel modellemeye yönelik deneyimlerini incelemek önem arz etmektedir. Bu çalışmanın amacı; Fen bilgisi eğitiminde çalışan akademisyenlerin MM sürecine yönelik deneyimlerini incelemektir. Çalışmanın amacı doğrultusunda problem durumları ise şu şekildedir:

1. Matematiksel modelleme sürecini deneyimleyen fen eğitimi alanındaki akademisyenlerin matematiksel modelleme sürecine yönelik görüşleri nelerdir?
2. Matematiksel modelleme sürecini deneyimleyen fen eğitimi alanındaki akademisyenlerin matematiksel modellemenin fen eğitiminde kullanımına yönelik görüşleri nelerdir?

**Yöntem**

*Araştırma Deseni:* Fen eğitimi alanındaki akademisyenlerin matematiksel modellemen sürecine yönelik deneyimlerinin incelenmesi için nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni kullanılmaktadır. Bu desen, bireylerin bir olguya ilişkin yaşantılarını, algılarını ve bunlara yüklediği anlamları ortaya çıkarmaya yönelik, birey sayısının az olduğu bir araştırma grubu ile çalışılan, veri toplama aracı olarak görüşme ve gözlemin kullanıldığı, genellenebilir sonuçlar ortaya koymayı amaçlamayan bir nitel araştırma türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Olgu bilim deseninin kullanıldığı çalışmalarda verilerin elde edildiği kaynaklar, bu olguyu bizzat yaşayan ve yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

*Örneklem:* Olgu bilim deseninin kullanıldığı çalışmalarda verilerin elde edildiği kaynaklar bu olguyu bizzat yaşayan, dışa vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplar olduğundan dolayı matematiksel modellemeye yönelik deneyimlerini incelemek için bu çalışmada sunulan etkinliklerin tamamına eksiksiz olarak katılan üç fen eğitimi alanında akademisyen ile mülakatlar yapılmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde, MM sürecini deneyimleme ölçütü dikkate alındığından dolayı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklem yöntemi kullanılmaktadır.

*Uygulama Süreci ve Veri Toplama Araçları:*

Bu çalışmada fen eğitiminde lisans/lisansüstü düzeyinde fizik, kimya ve biyoloji derslerine giren/girmiş olan akademisyenlere süreç içerisinde danışman rolü verilmiştir. Konu uzmanı olan bu kişiler öğrenciler ile birlikte sürecin içerisinde olmuşlardır. Öğretim deneyimi yöntemi (teaching experience methodology)'nde ajan olarak tanımlanan bu rol, bu çalışmada konu alanında uzman akademisyenler tarafından üstlenilmiştir. Her uygulama öncesinde matematiksel modelleme konusunda uzman, ajan ve çalışmanın yürütücüsü bir araya gelerek etkinlik konusuna ilişkin ne tür sorularla karşılaşabileceği, ne tür sorular sorulması gerektiği, nelere dikkat edilmesi gerektiği, katılımcılara aktarılabilecek ekstra bilgi ve sınırlar üzerinde fikir alışverişinde bulunulmuştur. Benzer şekilde her uygulama sonrasında ekip bir araya gelerek süreç hakkında değerlendirmelerde bulunulmuştur. Toplam altı hafta süren matematiksel modelleme etkinliklerinin ardından akademisyenler ile yarı yapılandırılmış mülakat yapılmıştır.

*Verilerin Analizi:* Yarı yapılandırılmış mülakattan elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi, elde edilen verilerin ayrıntılı incelenmesini ve bu verileri açıklayan kavram, kategori ve temalara ulaşılmasını gerektiren bir analiz süreci olarak tanımlanmaktadır (Merriam ve Grenier, 2019). Mülakat, gözlem veya doküman yoluyla elde edilen veriler, dört aşamada analiz edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Bu aşamalar şu şekildedir;

1) Verilerin kodlanması

2) Kod, kategori ve temaların bulunması

3) Kod, kategori ve temaların düzenlenmesi

4) Bulguların tanımlanması ve yorumlanması

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Çalışmanın bulgularından elde edilen ilk izlenimlere göre akademisyenlerin matematiksel modelleme konusunda uygulama öncesine kadar yeterince bilgi sahibi olmadıkları görülmektedir. Altı haftalık süreç boyunca kendilerinin ve öğrencilerin matematiksel modelleme bilgi ve becetlerinin arttığını gözlemledikleri belirtilmektedir. Matematiksel modelleme sürecini deneyimleyen akademisyenlerin tamamı derslerinde matematiksel modelleme etkinliklerini entegre ederek kullanmayı istediklerini ifade etmişlerdir. Fakat matematiksel modelleme etkinliklerinin uzun zaman aldığı ve ön hazırlık gerektirdiğini düşündükleri için çekinceleri olduğu sonucuna varılmaktadır. Matematiksel modelleme sürecine ilişkin deneyimlerine göre öğrencilerin konu alan bilgilerinden kaynaklı eksikliklerinin olduğu ve kavramlar arası ilişkileri oluşturmakta sorunlar yaşadıkları için matematiksel modelleme süreçlerinde sorunlar yaşadıkları belirtilmektedir. Çalışmaya katılan akademisyenlerin tamamı matematiksel modellemenin anlamlı ve kalıcı öğrenmeye yol açtığı konusunda fikirlerini beyan ederek uygun etkinlikler ile matematiksel modelleme çalışmalarının kullanımının önemine vurgu yapmışlardır. Disiplinler arası bir yaklaşım olan matematiksel modellemenin matematik ve fen derslerinin birlikte yürütülebilecek şekilde lisans programlarında yer alması konusunda akademisyenler görüş bildirmişlerdir. Ayrıca matematiksel modelleme sürecinde öğrencilerin bilgi kaynaklarının doğruluğunu test etmediğinden dolayı sorunlar yaşadıkları bu yüzden de medya ve bilim okuryazarlıklarının matematiksel modelleme süreci ile birlikte geliştirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Akademisyenlerin deneyimlerinden ve ifadelerinden yola çıkarak alan yazında özellikle fen eğitimi konularında matematiksel modelleme etkinlik örneklerinin az olduğundan dolayı bu eksikliği gidermek adına çalışmalar yapılması gerekliliği doğmaktadır. Araştırma sonucunda farklı disiplinlerde çalışan akademisyenlere yönelik matematiksel modelleme konusunda bilgilendirme ve bilinçlendirme çalışmaları yapılması önerilebilir.

**Anahtar Kelimeler**: Akademisyenler, fen eğitimi, matematiksel modelleme, matematiksel modelleme süreci

**Kaynakça**

Albayrak, E., ve Çiltaş, A. (2017) ‘‘Türkiye’de matematik eğitimi alanında yayınlanan matematiksel model ve modelleme araştırmalarının betimsel içerik analizi’’, *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2017(9), 258-283.

Aztekin, S., ve Taşpınar Şener, Z. (2015) ‘‘Türkiye’de matematik eğitimi alanındaki matematiksel modelleme araştırmalarının içerik analizi: Bir meta-sentez çalışması’’, *Eğitim ve Bilim, 40*(178), 139-161.

Başkan, Z. (2011) ‘Doğrusal ve düzlemde hareket ünitelerinin matematiksel modelleme kullanılarak öğretiminin öğretmen adaylarının öğrenmelerine etkileri.’, Yayımlanmamış Doktora Tezi, *Karadeniz Teknik Üniversitesi,* Trabzon

Blum, W., and Borromeo Ferri, R. (2009) ‘‘Mathematical modelling: Can it be taught and learnt? ’’, *Journal of Mathematical Modelling and Application, 1*(1) 45-58.

Deniz, D. (2018) ‘‘Matematik öğretim programında yer alan değerler eğitimine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi’’, *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(16), 678-705.

Derin, G. ve Aydın, E., (2020) ‘‘Matematik öğretmeni eğitiminde STEM-matematiksel modelleme birlikteliğinin problem çözme ve modelleme becerilerine etkisi’’, *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 37, 93-121.

Guerrero-Ortiz, C., and Mena-Lorca, J. (2017). ‘‘Modelling task design: science teachers’ view’’. In Mathematical Modelling And Applications, *Springer*, Cham. 389-398.

Gürbüz, R. ve Doğan, M. F., 2019. Matematiksel modellemeye disiplinler arası bakış: Bir STEM yaklaşımı. *Pegem Akademi*, Ankara, 43-56.

Kaiser, G. (2005) ‘‘Mathematical modelling in school–Examples and experiences’’, *Mathematikunterricht im Spannungsfeld von Evolution und Evaluation, Festband für Werner Blum. Hildesheim: Franzbecker, 99*, 108.

Kenan, A. (2022). ‘Fen eğitiminde matematiksel modelleme etkinliklerinin geliştirilmesi ve fen bilgisi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının matematiksel modelleme yeterliklerinin incelenmesi’ Doktora Tezi, *EBYU Fen Bilmleri Enstitüsü*, Erzincan.

Kertil, M. (2008) ‘‘Matematik öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin modelleme sürecinde incelenmesi’’, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.*

Koç, D. (2020) ‘‘An investigation on thesis and dissertations on mathematical modeling in Turkey in the last two decades’’, Master's Thesis, *Middle East Technical University*, Ankara.

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

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2021) Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (12. Baskı, *Seçkin Yayıncılık,* Ankara

Yıldız, Ş., ve Yenilmez, K. (2019) ‘‘Matematiksel modelleme ile ilgili lisansüstü tezlerin tematik içerik analizi’’, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 20, 1-22.

# Sanal, Uygulamalı ve Karma Laboratuvar Uygulamalarının Ortaokul Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi

Kübra Akdoğan Meltem Irmak
MEB Gazi Üniversitesi

**Problem Durumu**

Birbiriyle iç içe olan fen ve teknoloji alanlarındaki değişmeler ile birlikte yeni bilgilerin ortaya çıkması eğitim alanında değişime sebep olmaktadır. Devletlerin gelişmelerden faydalanabilmeleri ve güçlü bir gelecek kurmaları için, her bireyin fen ve teknoloji okuryazarı birey olarak yetişmeleri gerekmektedir. Bu gerekliliğin gerçekleşmesi için de fen bilimleri dersi anahtar rol oynamaktadır (Artun vd., 2020, s.2). Fen Bilimleri eğitiminin en temel amaçlarından biri bireylere bilimsel süreç becerileri kazandırılmasıdır.

Fen bilimleri dersini diğer derslerden ayıran en belirgin özellikler, deney ve gözlemin yapılması, öğrencilerde kimi olayları keşfetmeye fırsat tanımasına ve bilimsel süreç becerilerinin kullanımıyla bilişsel düşünmenin gelişmesine imkân sağlamış olmasıdır (Taşkın, 2008). Fen bilgisi öğretiminde kullanılan en etkili yöntemlerden biri laboratuvar uygulamalarıdır. Öğrencilerin deneyler tasarlayıp uygulayarak, laboratuvar ortamında bir bilim insanı gibi çalışmayı deneyimlemelerini sağlamaktadır. Laboratuvar etkinlikleri öğrencilere bilimsel çalışmada; gözlem yapma, sınıflandırma, veri toplama, açıklama ve deney yapma gibi bilimsel süreç becerilerini kazandırma konusunda önemli katkılar sağlamaktadır (Arslan ve Zengin, 2016; Lazarowitz ve Tamir, 1994; Pickering, 1993). Materyallere fiziksel olarak dokunmanın bilişsel yükü azaltarak öğrenenin çalışma belleği üzerinde etkili olabileceği ve bunun daha fazla kavramsal öğrenmeye neden olabileceği düşünülmektedir (Zacharia & Olympiou, 2011). Uygulamalı laboratuvar ortamları bu avantajları nedeniyle genellikle fen derslerinde kullanılmakta ve kabul görmektedir.

Son yıllarda teknoloji alanındaki hızlı ilerlemenin eğitim alanına da yansımaları olmuştur. Okullarda geleneksel laboratuvarlarla birlikte sanal laboratuvarın kullanımı da hızla artmaya başlamıştır. Sanal laboratuvarda öğrenciler kendilerine verilen yönergeleri veya deney föylerindeki talimatları takip ederek gerçek bir laboratuvardaki gibi deneylerini gerçekleştirebilmektedirler. Bu tip sanal laboratuvarları bilgisayar destekli uygulamalardan veya simülasyonlardan ayıran önemli özelliklerden birisi de fen ve teknoloji alanında yer alan birçok kazanıma uygun deneylerin tasarlanabilmesidir (Altınyüzük, 2008). Örneğin elektrik veya ışık ve renkler (Olympiou, Zacharia, & de Jong, 2013) gibi gözlemlenemeyen kavramlar sanal bir laboratuvar aracılığıyla somut formlara dönüştürülebilir. Uygulamalı ve sanal laboratuvar ortamlarının ortak özellikleri olmakla birlikte her birinin kendine özgü olanakları da bulunmaktadır. Bu nedenle, her iki laboratuvar ortamının sırayla veya bir arada kullanılması öğrenci başarısında daha iyi sonuçlar vermektedir (Kapıcı, 2021).

Yapılan çalışmalar incelendiğinde daha çok sanal ve geleneksel laboratuvar ortamlarının karşılaştırıldığı, bu çalışmalarda ise öğrenci başarısı ve kavramsal anlama üzerine odaklanıldığı görülmüştür (Koç Ünal ve Şeker 2020; Olympiou ve Zacharia 2012). Aynı şekilde sanal, uygulamalı ve karma laboratuvar yönteminin birlikte kullanıldığı çalışmalarda kavramsal anlama üzerine odaklanıldığı görülmektedir (Wang ve Tseng 2018; Olympiou ve Zacharia 2010). Bilimsel süreç becerileri bakımından sanal ve geleneksel laboratuvar ortamlarının karşılaştırıldığı çalışmalarda, sanal laboratuvar kullanan öğrencilerin akranlarına göre önemli ölçüde daha yüksek puanlara ulaştığı görülmüştür (Yang &Heh 2007). Alan yazında bu iki laboratuvar ortamının birleştirildiği karma laboratuvar ortamları ile sanal ve uygulamalı laboratuvar ortamlarının bilimsel süreç becerilerine etkisini araştıran çalışmaların var olduğu ancak yaygın olmadığı görülmüştür. Kapıcı (2021), elektrik ünitesi için üç farklı laboratuvar yönteminin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisini araştırmıştır. Ancak bizim çalışmamızda bu çalışmadan farklı olarak Işığın Kırılması konusu ele alınmıştır. Bu nedenle yapılan bu çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışma ile üç farklı laboratuvar yönteminin (sanal, uygulamalı ve karma) etkililiğinin karşılaştırılması çalışmanın önemini de arttırmaktadır.

Bu çalışmanın amacı Işığın Kırılması konusuna yönelik gerçekleştirilen sanal, uygulamalı ve karma (uygulamalı ve sanal) laboratuvar yönteminin ortaokul öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine olan etkisini karşılaştırmaktır. Bu amaçla aşağıda yer alan araştırma sorusuna cevap aranmıştır.

Işığın Kırılması konusuna yönelik gerçekleştirilen Sanal, Uygulamalı ve Karma (uygulamalı ve sanal) laboratuvar yöntemleri ile ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?

**Yöntem**

Farklı laboratuvar uygulamalarının (sanal/karma/uygulamalı) öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelendiği bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden "ön test- son test kontrol gruplu yarı deney modeli" kullanılmıştır. Ön test- son test kontrol gruplu yarı deney modeli, deneysel işlem sonrasında bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin test edilmesini sağlayıp elde edilen bulguların neden-sonuç çerçevesinde yorumlanmasına imkân tanır (Büyüköztürk, 2008; Karasar, 2005).

Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim öğretim yılında İç Anadolu bölgesinde yer alan bir ilçede MEB'e bağlı bir ortaokuldan gönüllü katılım sağlayan 3 şubeye ayrılmış 54 kişilik 7.Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmanın yapıldığı örneklem, ulaşılması kolay olan uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Birinci grupta uygulamalı laboratuvar, ikinci grupta karma laboratuvar, üçüncü grupta ise sanal laboratuvar kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından Işığın kırılması konusuna ait laboratuvar etkinliklerini içeren 4 adet ders planı hazırlanmıştır. Ders planlarında yer alan deneyler Phet ve Go-Labs içerisinde yer alan öğrenme alanları incelenerek ders planına dahil edilmiştir. Çalışmanın sanal laboratuvar kısmı için oluşturulan ders planları Go-Lab platformuna araştırmacı tarafından yüklenmiştir. Deney etkinliklerinde tüm gruplar aynı deneyleri yapmışlardır. Birinci grup gerçek malzemelerle uygulamalı olarak, ikinci grup sanal ve uygulamalı laboratuvarın birlikte kullanıldığı, deneylerin phet simülasyonu ile yapıldığı verilerin ise geleneksel yollarla kayıt altına alındığı karma laboratuvar yöntemi ile üçüncü grup ise sanal laboratuvar ortamında (Go Lab) çalışmışlardır. Çalışma 6 ders saati boyunca sürdürülmüştür. Araştırmada öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini belirlemek amacıyla Aydoğdu, Tatar, Yıldız ve Buldur (2012) tarafından geliştirilen 27 adet çoktan seçmeli sorudan oluşan (KR–20) 0.84 güvenirlik katsayısına sahip "Bilimsel Süreç Becerileri Ölçeği tüm gruplara ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Öğrencilerin Bilimsel süreç becerilerindeki değişiminde uygulanan üç farklı laboratuvar yönteminin etkinliğini karşılaştırmak için gruplar arasında tek yönlü kovaryans analizi (ANCOVA) yapılmıştır. ANCOVA ile etkisi test edilen bir faktörün dışında bağımlı değişken ile ilişkisi bulunan bir değişkenin istatistiksel olarak kontrol altına alınması sağlanır (Büyüköztürk, 2019). Deneysel işlemin etkili olup olmadığına odaklanılan ön test – son test kontrol gruplu bir desende en uygun işlem, ön testin ortak değişken olarak kontrol edildiği tek faktörlü ANCOVA' dır (Büyüköztürk, 2019). Bu araştırmada Bağımsız değişken, laboratuvar yöntemi (uygulamalı, karma, sanal) ve bağımlı değişken, uygulama tamamlandıktan sonra uygulanan Bilimsel Süreç Becerileri son test puanıdır. Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerileri ön test puanları bu analizde ortak değişken olarak kullanılmıştır. Normallik, doğrusallık, varyansların homojenliği, regresyon eğimlerinin homojenliği ve ortak değişkenin güvenilirlik ölçümü varsayımlarının ihlal edilmediğinden emin olmak için ön kontroller yapılarak ANCOVA' nın varsayımları sağlanmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Düzeltilmiş bilimsel süreç becerileri son test ortalama puanları uygulanan yönteme göre yüksekten düşüğe doğru sıralanırsa en yüksek ortalamanın karma laboratuvar yönteminin uygulandığı sınıf (X=0.561), bunu sırasıyla uygulamalı laboratuvar yönteminin uygulandığı sınıf (X=0.505) ve sanal laboratuvar yönteminin uygulandığı sınıfın (X=0.440) izlediği ifade edilebilir. Bilimsel süreç becerileri son test puanları arasında gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANCOVA sonuçlarına göre, uygulanan laboratuvar yöntemi ile öğrencilerin bilimsel süreç becerileri ortalama puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur, $F(2, 48) = 3.216$, $P<.05$, Kısmi $\eta 2 = 0.118$ (orta etki büyüklüğü, Tabachnick & Fidell, 2007). Başka bir ifadeyle öğrencilerin bilimsel süreç becerileri ortalama puanları, uygulanan laboratuvar yöntemi ile ilişkilidir.Benferroni testi sonuçlarına göre, karma laboratuvar(X=0.561) yöntemi uygulanan grubun son test puanı, sanal laboratuvar(X=0.440) yöntemi uygulanan gruptan anlamlı olarak daha yüksektir. Kapıcı, Akcay ve de Jong (2019) da benzer şekilde karma laboratuvar yönteminin sanal ve fiziksel uygulamaları laboratuvarlara göre kavramsal anlama ve sorgulama becerileri geliştirme bakımından daha avantajlı olduğunu ortaya koymuşlardır. Toth, Morrow ve Ludvico (2009) ve Kapıcı vd.'nin (2019) çalışması karma laboratuvar uygulamasında sanal ve fiziksel laboratuvarların uygulama sırasından bağımsız olarak karma yöntemin etkili olduğu bulunmuştur. Bu durum sanal ve fiziksel uygulamalı laboratuvarların birbirinin alternatifi değil birbirinin tamamlayıcısı olarak değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Hem fiziksel uygulamalı hem sanal laboratuvarlar fen eğitiminde önemli avantajlara sahip olmakla birlikte ikisinin birlikte kullanımı bu iki yaklaşımın avantajlarını bir araya getirme potansiyeli olduğundan özellikle soyut işlemler bilişsel gelişim evresine ulaşmış öğrenciler için kullanılması önerilmektedir (de Jong, Linn, & Zacharia, 2013; Kapıcı vd., 2019).

**Anahtar Kelimeler**: Bilimsel süreç becerileri, sanal laboratuvar, karma laboratuvar, uygulamalı laboratuvar

**Kaynakça**

Artun, H., Aydın Günbatar, S., ve Günbatar, M. S. (Ed.). (2020). *Fen öğretiminde teknoloji eğilimleri. Ankara: Pegem Akademi.*

Altınyüzük, (2008). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersi kimya konularındaki kavram yanılgıları.* (Yüksek lisans tezi) İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (Ed.). (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri.* (26. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.

De Jong, T., Linn, M. C., & Zacharia, Z. C. (2013). Physical and virtual laboratories in science and engineering education. *Science, 340*(6130), 305-308.

Erdosne Toth, E., Morrow, B. L., & Ludvico, L. R. (2009). Designing blended inquiry learning in a laboratory context: A study of incorporating hands-on and virtual laboratories. *Innovative Higher Education, 33*, 333-344.

Kapıcı, H. Ö. (2021). *The effects of vırtual and hands-on laboratory envıronments on the conceptual knowledge, ınquıry skılls and attıtudes of mıddle school students.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kapici, H. O., Akcay, H., & de Jong, T. (2019). Using hands-on and virtual laboratories alone or together—which works better for acquiring knowledge and skills?. *Journal of science education and technology*, *28*, 231-250.

Koç Ünal, İ. ve Şeker, R. (2020). Sanal laboratuvar uygulamalarının öğrenci akademik başarıları üzerine etkisinin incelenmesi: elektrik ünitesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(1), 504-543.

Lazarowitz, R., & Tamir, P. (1994). Research on using laboratory instruction in science. In D. L. Glabel (Ed.), Handbook of Research on Science Teaching and Learning (pp. 94-130). New York: Macmillan.

Olympiou, G., Zacharia, Z. C., ve de Jong, T. (2013). Making the invisible visible: Enhancing students' conceptual understanding by introducing representations of abstract objects in a simulation. *Instructional Science, 41*(3), 575-596.

Taşkın, Ö. (2008). *Fen ve teknoloji öğretiminde yeni yaklaşımlar* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 478.

Wang, T.-L., ve Tseng, Y.-K. (2018). The comparative effectiveness of physical, virtual, and virtual-physical manipulatives on third-grade students' science achievement and conceptual understanding of evaporation and condensation. *International Journal of Science and Mathematics Education, 16*(2), 203-219.

Yang, K.-Y., ve Heh, J.-S. (2007). The impact of internet virtual physics laboratory instruction on the achievement in physics, science process skills and computer attitudes of 10th-grade students. *Journal of Science Education and Technology, 16*(5), 451-461.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık

Zacharia, Z. C., ve Olympiou, G. (2011). Physical versus virtual manipulative experimentation in physics learning. *Learning and Instruction, 21*(3), 317-331.

# Fen Bilimleri Dersinde Eğitsel ve Dijital Oyun Kullanımının Akademik Başarıya Etkisi

Aslı Bahar Ivgin
Yıldız Teknik Üniversitesi

Hakan Akçay
Yıldız Teknik Üniversitesi

**Problem Durumu**

Yaşamımızın her alanında yer edinen teknolojik gelişmeler, eğitim-öğretimde de yerini almıştır. Eğitimin her alanında olduğu gibi fen öğretiminde de teknoloji kullanımı artmıştır. Hızla gelişen ve değişen bu teknolojik gelişmeler ile öğrenen neslin ilgi ve ihtiyaçları değişmektedir. Bu teknolojik gelişmeler sonucunda eğitimde yeni yönelimler meydana gelmiş ve yenilikçi öğretim yöntemleri eğitim ortamlarına uyarlanmıştır. Bu öğretim yöntemlerinden birisi de eğitsel oyunlar ile öğretimdir (Bozoğlu, 2013). Eğitsel oyunların öğrenenin bilişsel, duyuşşal özellikleri ve ihtiyaçlarına uygun bir şekilde planlanıp uygulandığında öğrenmeyi eğlenceli hale getirebileceği, aynı zamanda öğrencilerin duyuşsal, bilişsel ve sosyal becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Çoban, 2006). Oyun, öğrencilerin birbirleriyle etkileşimde olmalarını, iletişim kurmalarını ve işbirliği içinde çalışmalarını desteklemede özellikle önemlidir ve bu nedenle 21. yüzyıl yaşamı için gerekli olan öğrenme türlerini kolaylaştırmaya yardımcı olabilir (Prensky,2007); Es-Sajjade & Paas,2020). Eğitsel oyunların, öğrencilerin akademik öğrenimini motive etme ve öğrencilerin fen öğrenimini destekleme yeteneğine sahip olduğu kanıtlanmıştır (Wang & Zheng,2021). Teknolojinin gelişmesi ile birlikte oyunlar da, geleneksel ve dijital oyunlar olarak ikiye ayrılmış, eğitim ve öğretimde kullanılmaya başlanmıştır. Eğitsel dijital oyun, teknolojik araçlar yardımıyla hazırlanan, bilişsel, duyusal davranışsal hedeflere yönelik olarak öğrenmeyi sağlayan dijital ve teknolojik oyunlar olarak tanımlanabilir (Aksoy, 2014). Dijital oyun tabanlı öğrenme ise, öğrenme bağlamlarında bir dijital oyun kullanarak öğrencilerin katılımını kolaylaştırmak için bir aktif öğrenme türü olarak kabul edilir (Hwang vd. (2019); Yang & Chang (2013). Literatürde eğitsel oyunların fen akademik başarısını artırdığına yönelik var olan çalışmalar (Çavuş vd, 2011; Karamustafaoğlu ve Kaya, 2013; Bayat vd, 2014; Kaya ve Elgün, 2015) fen öğretiminde eğitsel dijital oyun kullanımının başarı üzerinde etkilerinin incelenmesi ihtiyacını doğurmuştur. Bu nedenle, dijital ve dijital olmayan oyunların öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkilerini araştırmak ve karşılaştırmak önemlidir. Literatürde eğitsel dijital oyunlar ve fen öğretimi alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde 5. sınıf düzeyinde yapılan çalışmaların az olduğu görülmektedir. Özellikle fen eğitimi açısından sınırlı olan çalışmaların geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmada, hem eğitsel oyunların hem dijital oyunların kullanım etkisini, hem de iki yöntemin birlikte kullanımının etkisini incelemek istediğimiz için, alan yazında var olan "eğitsel ve dijital oyun" tasarım ve uygulama eksikliğini tamamlamaya çalışılacağı, mevcut çalışmanın birçok araştırmacıya dijital oyunlar ile ilgili örnek teşkil edeceğini, öğretim programı güncelleme çalışmalarında bu tür eğitsel ve dijital oyunlarla ilgili farkındalığının oluşmasını sağlayarak literatüre bu yönde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, Eğitsel ve Dijital Oyun Tabanlı Fen öğretiminin ortaokul öğrencilerinin akademik başarı üzerindeki etkisini incelemektir. Dijital ve dijital olmayan oyun tabanlı öğrenme arasındaki etkileri karşılaştırmak için bir deneysel bir çalışma gerçekleştirilerek "Eğitsel ve Dijital oyunların fen bilimleri dersinde akademik başarıya bir etkisi var mıdır?" sorusuna yanıt aranmıştır.

**Yöntem**

**Çalışmanın Modeli**

Eğitsel ve dijital oyun tabanlı etkinliklerin Fen Bilimleri dersi akademik başarı üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel desen kullanılmıştır. Yarı-deneysel çalışmalarda deney grupları kendiliğinden, doğal süreç içerisinde oluşurlar. Araştırmacı bağımsız değişkenin bağımlı değişkenler üzerindeki etkisini ölçme imkanına sahip olur (Punch, 2014). Bu desende bağımsız değişkene müdahale edilebilir ancak grup üyeleri seçkisiz bir şekilde atanamaz. Seçkisiz atamanın yapılamadığı yerlerde eşleştirilmiş desen modeli kullanılır. Bu modelde, gruplar belirlenen değişkenlere göre eşleştirilmeye çalışılır. Eşleştirilen gruplar yansız bir şekilde deney ve kontrol grupları şeklinde atanırlar.

Tüm gruplara Akademik Başarı Testi ön test ve son test olarak uygulanıp veriler toplanmıştır. Uygulama sürecinde deney-1 grubu (DG1) dersleri "eğitsel oyun tabanlı etkinliklerle", deney-2 grubu (DG2) dersleri "eğitsel ve dijital oyun tabanlı etkinliklerle", deney-3 grubu (DG3) dersleri "dijital oyun tabanlı etkinliklerle", kontrol grubu (KG) dersleri ise mevcut programa bağlı kalınarak işlemiştir.

**Çalışma Grubu**

Araştırma 2021-2022 eğitim-öğretim yılı, Ankara ilinde bulunan bir ortaokulda beşinci sınıf düzeyinde eğitim görmekte olan 97 öğrenci ile gerçekleştirilecektir. Araştırmada 3 deney, 1 kontrol grubu yer almaktadır.

**Veri Toplama Aracı**

*Akademik Başarı Testi*

Çalışmada yararlanılan dijital oyunların öğrencilerin akademik başarılarını ne yönde etkilediğini ölçmek amacıyla Ekinci (2019) tarafından "İnsan ve Çevre" ünitesine ait bir başarı testi geliştirilmiştir. 25 maddelik bu testin güvenirlik analizi için KR20 değeri TAP (Test Analiz Programı) ile hesaplanmış ve analiz sonucunda 25 çoktan seçmeli soru maddesinden oluşan başarı testinin güvenirliğinin KR20 = 0.83 olduğu belirlenmiştir. Hesaplanan bu değer, başarı testleri için belirlenen 0.70 alt değerinden oldukça yüksek olduğundan, testin güvenilir olduğu söylenebilir.

**Verilerin Analizi**

Veriler SPSS programını kullanarak programa girilmiştir. Öğrencilerin bu testlerden aldıkları puanların analizinde hangi analiz yöntemin kullanılacağına karar vermek için öncelikle bu test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği kontrol edilmiştir. Bunu belirlemek amacıyla basıklık-çarpıklık katsayıları incelenmiştir (Büyüköztürk 2015). Verilerin normal dağılıma sahip olduğu ile ilgili daha fazla veri elde etmek için Shapiro-Wilk testleri incelenmiştir. Bu testler yorumlanırken, p değerinin 0,05'ten büyük olduğu durumlarda "normal dağılım", p değeri 0,05'ten küçük olduğu durumlarda ise "normal dağılım göstermediği" (Büyüköztürk, 2015) şeklinde yorumlanmıştır.

***Eğitsel ve Dijital Oyun Tabanlı Fen Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular***

Araştırma sorusu doğrultusunda öncelikle akademik başarı değişkenine yönelik Shapiro-Wilk Normallik testi, parametrik testlerden bağımlı örneklemler t-Testi ve son test gruplar arasındaki farklılaşmayı belirlemek içinde One Way-ANOVA testi kullanılmıştır. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Post-Hoc testlerinden Tukey kullanılmıştır

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

**Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Eğitsel oyun tabanlı ders işlenen deney-1 grubu (DG1), eğitsel ve dijital oyun tabanlı etkinliklerle ders işlenen deney-2 grubu (DG2), Dijital oyun tabanlı etkinlikler ile ders işlenen grubu (DG3) ve mevcut programa uygun olarak ders işlenen kontrol grubu (KG) öğrencilerinin Akademik Başarı testine (ABT) ait verileri incelenmiştir. Deneysel işlem süreci öncesinde uygulanan ABT ön test değerlerine göre deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin ABT ortalamaları birbirine çok yakındır ve başlangıçta dört grubun başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Gruplar arasında farkın olmaması, grupların uygulamaya eşit şartlar altında katılması açısından önemlidir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, dijital oyun tabanlı etkinliklerle ders işlenen DG1, değitsel oyun tabanlı etkinliklerle ders işlenen DG2, Dijital ve Eğitsel Oyun Tabanlı DG3 ve mevcut programa uygun olarak ders işlenen KG öğrencilerinin ABT ön test-son test değerleri arasında anlamlı derecede bir artış gözlenmiştir. KG da mevcut programa uygun ders işlendiğinden farklılık olması beklenen bir durumdur. ABT son test ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

Araştırmanın sonucunda; Fen Bilimleri dersinin eğitsel oyun ve dijital oyun tabanlı etkinliklerle işlenmesinin akademik başarıyı arttırdığı ve dijital ve eğitsel oyun tabanlı etkinliklerin birlikte entegre olarak kullanılmasının akademik başarıyı daha fazla etkilediği sonuçlarına ulaşabiliriz. Bu sonuçların oluşmasını, oyunların çocuklar için her zaman hayatında yer edineni ilgi çekici unsurlar olması, oyun oynarken kendilerini daha rahat hisssetmeleri, sınıfta derse aktif olarak katılım sağlanmasını kolaylaştırması, dersi eğlenceli hale dönüştürmesi, sebebiyle akademik başarıyı artırdığı düşünülebilir. Oyun Tabanlı öğretim sadece öğrenmeyi eğlenceli hale getirmediği, aynı zamanda öğrenenin kendi kendini deneyebildiği, oyuna katılım ve geri bildirim yoluyla derse katılımını ve motivasyonunu artırdığı söylenebilir (Syal & Nietfeld, 2020). Dijital oyunların öğretim sürecinde kullanılmasının öğrenci başarısını artırdığını gösteren çalışmalar da mevcuttur (Chang vd.,2018; Li vd., 2021). Literatür incelendiğinde fen eğitimi sürecinde etkili bir şekilde tasarlanan dijital oyunların öğretim sürecinde öğrenci öğrenmesine temel oluşturabileceği dikkat çekmektedir. Öğrenmeyi kolaylaştırma potansiyeli olduğu ortaya konmuştur (Papastergiou 2009); Tsai & Tsai, 2020); Wang & Zheng, 2021). Dolayısıyla çalışma bağlamında, oyunların fen öğretiminde sahip olduğu olumlu etkinin bir göstergesi olabilir. Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlara bağlı olarak bazı önerilere yer verilmiştir; Derslerde eğitsel ve dijital oyun tabanlı etkinlikler birlikte planlanabilir ve ders planlarında güncelleme yapılabilir. Etkinliklerin hazırlanma sürecine öğrenciler de dahil edilerek öğrencilerin ilgisini çeken oyunları öğrencilerin tasarlaması öz-yeterlilik ve motivasyonlarını olumlu yönde etkiliyebilir. Eğitsel ve dijital oyun tabanlı etkinliklerin farklı sınıf seviyelerindeki etkilerine bakılabilir. Farklı derslerin öğretim programlarına yönelik hazırlanan eğitsel ve dijital oyun tabanlı çalışmalar yapılarak etkisi incelenebilir.

**Anahtar Kelimeler**: Eğitsel oyunlar, dijital oyunlar, fen eğitimi, akademik başarı

**Kaynakça**

Aksoy, N.C. (2014). Dijital oyun tabanlı matematik öğretiminin ortaokul 6. Sınıf öğrencilerinin başarılarına, başarı güdüsü, öz-yeterlik ve tutum özelliklerine etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Bayat, S., Kılıçaslan. H., Şentürk, Ş., (2014). Fen ve Teknoloji Dersinde Eğitsel Oyunların Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarısına Etkisinin incelenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Bolu. Sayı 14, s.204-216

Bozoğlu, U. (2013). Ortaokul 7. Sınıf Matematik Dersi Alan Çevre İlişkisi Konusunda Oyun Temelli Öğretimin Öğrenci Başarısına Etkisi. (Yüksek Lisans Tezi). On Dokuz Mayıs Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Büyüköztürk, Ş. (2015). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Chang, C. C., Warden, C. A., Liang, C., & Lin, G. Y. (2018). Effects of digital game-based learning on achievement, flow and overall cognitive load. Australasian Journal of Educational Technology, 34(4), 155 – 167.

Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2017) Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4. Ed.). Newbury Park: Sage.

Çavuş, R., Kulak, B., Berk, H., & Öztuna Kaplan, A. (2011). Fen ve teknoloji öğretiminde oyun etkinlikleri ve oyunların günlük hayata uyarlanması. *Fen ve Teknoloji Öğretmenleri Zirvesi*, 26 Mart, İstanbul

Çoban, B. ve Nacar, E., (2015) Ortaokullarda Eğitsel Oyunlar. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Hwang, G. J., Lee, H. Y., & Chen, C. H. (2019). Lessons learned from integrating concept mapping and gaming approaches into learning scenarios using mobile devices: Analysis of an activity for a geology course. *International Journal of Mobile Learning and Organisation, 13*(3), 286–308.

Kaya, S. ve Elgün, A. (2015). Fen öğretiminde eğitici oyunların ilköğretim öğrencilerinin başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 23* (1), 329–342.

Papastergiou, M. (2009). Digital game-based learning in high school computer science education: impact on educational effectiveness and student motivation. Computers & Education, 52, 1–12

Prensky, M., & Thiagarajan, S. (2007). *Digital Game-Based Learning* (p. 17).

Punch, K. F. (2014). Sosyal araştırmalara giriş nitel ve nicel yaklaşımlar (D. Bayrak, H. B. Arslan, & Z. Akyüz, çev. ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi

Syal, S., & Nietfeld, J. L. (2020). The impact of trace data and motivational self-reports in a game-based learning environment. *Computers & Education, 157*, 103978.

Tsai, Y. L., & Tsai, C. C. (2020). A meta-analysis of research on digital game-based science learning. Journal of Computer Assisted Learning, 36(3), 280–294.

Wang, M., & Zheng, X. (2021). Using game-based learning to support learning science: A Study with middle school students. *The Asia-Pacific Education Researcher, 30*(2), 167–176.

# Eleştirel Düşünme Becerisinin Değerlendirilmesinde Semantik Ağların Kullanımı

Bahar Candaş
Trabzon Üniversitesi

Haluk Özmen
Trabzon Üniversitesi

**Problem Durumu**

21. yüzyıl bireylerinin çalışma hayatlarında ve sosyal yaşantılarında üretken olabilmeleri için sahip olmaları gereken bilgi ve becerilerden birisi olan eleştirel düşünme becerisi, "*düşüncenin geliştirilmesi amacıyla sistematik olarak değerlendirilmesi*" olarak tanımlanmaktadır (Paul & Elder, 2016, s. 28). Bireylerin iyi eleştirel düşünürler olarak toplumda yer almaları için eleştirel düşünmenin öğretilmesi şarttır (Schafersman, 1991). Eleştirel düşünmenin öğretilmesinde son yıllarda konu bağımlı öğretim yaklaşımı benimsenmektedir (Tiruneh, Verburgh & Elen, 2014). Eleştirel düşünme becerisi ile ilişkilendirilen ilk derslerden birisi olan fen bilimleri dersinin öğretim programında eleştirel düşünen bireylerin yetiştirilmesi amacına vurgu yapılmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018). Eleştirel düşünmenin fen konuları kullanılarak kazandırılmasını ve geliştirilmesini öneren çalışmalar literatürde yer almaktadır (Adam & Manson, 2014; Lin, 2013; Siew & Mapeala, 2016; Vieira & Tenreiro-Vieira, 2016). Ancak, fen eğitiminde eleştirel düşünmenin öğretilmesine yönelik çeşitli öğretim müdahalelerini içeren çalışmalar bulunsa da eleştirel düşünmenin ölçülmesi ve değerlendirilmesinde standart testlerin (örneğin, California eleştirel düşünme eğilimleri envanteri, Cornell eleştirel düşünme testi, Watson-Glaser eleştirel düşünme ölçeği) kullanıldığı görülmektedir. Bu tür testlerin kullanılmasının eleştirel düşünmenin tespitinde yetersiz kaldığı, bu sebeple karmaşık düşünmeyi gerektiren alternatif ölçme araçlarının işe koşulması gerektiği literatürde önerilmektedir (Sumarni, Supardi & Widiarti, 2018). Bu bağlamda kavramlar arasındaki ilişkileri ve bu ilişkileri kurarken sınıflandırma, gruplandırma gibi alt becerileri gösteren semantik ağlar eleştirel düşünmenin ölçülmesi ve değerlendirilmesinde kullanılabilecek araçlardandır (Nosich, 2018). Semantik ağlarda, kavramlar arasındaki ilişki sayısının artması kavramsal anlamanın sağlandığının ve öğrencilerin ilişkiler hakkında düşünebildiğinin göstergesidir (Paul & Elder, 2016). Her ünitenin öğrenilmesine daha fazla vurgu yaptığı temel ve güçlü kavramlar bulunmaktadır (Nosich, 2018). Örneğin, hücre konusunda hücre, sitoplazma, hücre zarı ve organeller ünitenin temel ve güçlü kavramları iken organellerin türleri (örneğin, koful, ribozom) hücre konusu için ilişkili kavram olarak ifade edilmektedir. Öğrencilerin çizimlerinde kullandıkları temel ve güçlü kavramların sayısı, kavramlar arasındaki ilişkiler sayesinde öğrencinin zihninde oluşan resim, düşünme rutinin ürünü olarak kabul edilebilir. Bu sayede, öğrenci kavramlar arasında ilişki kurmaya devam ettikçe eleştirel olarak da düşünür. Semantik ağların farklı düşünme becerilerinin (örneğin, yansıtma, sınıflandırma, sıralama becerisi) ortaya çıkarılmasında etkili olduğu düşünüldüğünde, bu araçların öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin konu bağımlı olarak belirlenmesinde de kullanılabileceğine inanılmaktadır. Bu bağlamda, yedinci sınıf öğrencilerinin konu bağımlı eleştirel düşünme düzeylerinin semantik ağlarla belirlenmesi bu çalışmanın amacıdır.

**Yöntem**

Eleştirel düşünme becerisinin ölçülmesi ve değerlendirilmesinde semantik ağların kullanıldığı bu araştırma durum çalışması şeklinde 23 yedinci sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Hücre ve Bölünmeler, Kuvvet ve Enerji ile Saf Maddeler ve Geri Dönüşüm ünitelerinde Düşünme Temelli Öğrenme (DTÖ) (Thinking-Based Learning) yaklaşımı doğrultusunda eleştirel düşünme stratejileri ile zenginleştirilmiş fen öğretimi gerçekleştirilmiştir. DTÖ yaklaşımı içerik bilgisiyle düşünme becerisi öğretiminin aynı anda yapılabileceğini savunur ve öğrencilere ilgili becerinin doğrudan ifade edilmesi gerektiği felsefesine dayanır (Swartz, 2008; Swartz & McGuinness, 2014). Çalışmada öğretim müdahalesi, Paul, Binker, Douglas, Jensen & Kreaklau'nun (1990) öne sürdüğü eleştirel düşünme stratejilerinden seçilen ünitelerin kazanımları ile uyumlu olan stratejiler bazında tasarlanmış ve 14 hafta boyunca devam etmiştir. Her ünite sonunda öğrencilerden ilgili ünitenin kavramlarını hatırlamaları ve bu kavramlar arasında bir ilişki oluşturmaları istenmiştir. Öğrencilere semantik ağ çizmek için bir ders saati süre verilmiştir.

Öğrencilerin çizdikleri semantik ağların analizinde Karaarslan-Semiz & Teksöz (2019) tarafından geliştirilen rubrik Nosich'in (2018) önerileri doğrultusunda yapılandırılarak kullanılmıştır. Semantik ağ değerlendirme rubriği dört düzeyden oluşmaktadır. Her düzeyde dört tema yer almaktadır. Bu temalar; ağın içerdiği temel ve güçlü kavramlar, ilişkili kavramlar, kavramlar arasındaki bağlantı sayısı ve ağın karmaşıklık durumudur. Öğrenciler her temadan minimum 1 puan maksimum 4 puan alabilmektedirler. Çizilen ağlar önce içerdiği temel ve güçlü kavram sayısı daha sonra ilişkili kavram sayısı açısından değerlendirilmiştir. Sonra bu kavramlar arasındaki bağlantılar sayılmıştır. En son ağın tamamına bakarak ağın yapısı (lineer, hiyerarşik, karmaşık) hakkında karar verilmiştir. Her bir temadan alınan puanlar toplanarak öğrencinin rubriğin tamamından elde ettiği puan hesaplanmıştır. Öğrencinin rubriğin tamamından aldığı puan 1-4 puan aralığında ise 1. düzey; 5-8 puan aralığında ise 2. düzey; 9-12 puan aralığında ise 3. düzey; 13-16 puan aralığında ise 4. düzey olarak değerlendirilmiştir. Araştırmadaki her ünite için temel ve güçlü kavramlar öğretim programında öğretilmesi hedeflenen konu/kavramlar başlığı altından seçilmiştir. İlişkili kavramlar ders kitapları incelenerek belirlenmiştir. Bağlantı sayısı için ise

ders kitaplarında ünite sonunda yer alan kavram haritalarındaki bağlantılar sayılmıştır. Daha sonra rubrikte bulunan dört düzey için her bir ölçüte yönelik aralıklar belirlenerek öğrencilerin ağları değerlendirilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Çizilen semantik ağlar değerlendirildiğinde üç ünitede de 1. ve 4. düzeyde öğrencilerin yer almadığı tespit edilmiştir. Hücre ve bölünmeler ünitesinde 14 öğrenci 2. düzeyde iken beş öğrenci 3. düzeye uygun semantik ağlar çizmişlerdir. Kuvvet ve Enerji ünitesinde dokuz öğrenci 2. düzeyde, 14 öğrenci 3. düzeyde yer almaktadır. Saf Maddeler ve Geri Dönüşüm ünitesinde ise 11 öğrencinin 2. düzeye uygun çizimi bulunurken 10 öğrenci 3. düzeyde çizim yapmıştır. 3. düzeyde yer alan öğrenci sayısının artması öğrencilerin kavramlar arasında ilişki kurabildiklerinin göstergesi olarak yorumlanabilir. Ayrıca, öğrencilerin Kuvvet ve Enerji ile Saf Maddeler ve Geri Dönüşüm ünitelerine yönelik çizimlerinde kullandıkları temel ve güçlü kavram sayısı Hücre ve Bölünmeler ünitesine kıyasla oldukça fazladır. Örneğin, 3. düzey seviyesinde temel ve güçlü kavram kullanan öğrenci sayısı Hücre ve Bölünmeler ünitesinde iki iken Kuvvet ve Enerji ünitesinde 4. düzeyde öğrenciler bulunmakta olup bu sayı 10'dur. Saf Maddeler ve Geri Dönüşüm ünitesinde ise 3. düzeyde 15 öğrenci yer almaktadır. Bu doğrultuda, Hücre ve Bölünmeler ünitesinin öğrenciler için bir hazırlık ünitesi olarak değerlendirilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin, yeni olan bir öğretim ve değerlendirme sürecine zamanla uyum sağladıkları ifade edilebilir. Bu noktada DTÖ yaklaşımı doğrultusunda eleştirel düşünme stratejileri ile zenginleştirilmiş fen öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünmelerini geliştirmede nispeten başarılı olduğu sonucuna ulaşılabilir. Eleştirel düşünmenin değerlendirilmesinde semantik ağların kullanımının tek ünite ile sınırlandırılması yerine uzun sürece yayılmasının daha etkili sonuçlar alınmasına katkı sağlayacağına inanılmaktadır. Bununla birlikte, bazı çizimlerin analizinde anlaşılmayan ilişkiler açığa çıktığı tespit edilmiştir. Bu tür durumların önüne geçmek adına öğrencilerin çizimleri hızlıca incelendikten sonra anlaşılmayan noktaları açığa çıkarmak için öğrencilere ilişkiyi nasıl kurduklarına yönelik soruların yöneltilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Eleştirel düşünme, fen eğitimi, semantik ağ

**Kaynakça**

Adam, A., & Manson, T. M. (2014). Using a pseudoscience activity to teach critical thinking. *Teaching of Psychology*, *41*(2), 130-134.

Karaarslan Semiz, G., & Teksöz, G. (2019). Sistemsel düşünme becerilerinin tanımlanması, ölçülmesi ve değerlendirilmesi üzerine bir çalışma: Kavram haritaları. *Başkent University Journal of Education*, *6*(1), 111-126.

Lin, S. S. (2013). Science and non-science undergraduate students' critical thinking and argumentation performance in reading a science news report. *International Journal of Science and Mathematics Education*, *12*(5), 1023-1046.

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). İlköğretim Kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Nosich, G. M. (2018). *Disiplinlerarası eleştirel düşünme rehberi* (4. baskı) (B. Aybek, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.

Paul, R., Binker, A. J. A., Douglas, M., Jensen, K., & Kreklau, H. (1990). *Critical thinking handbook: 4. – 6. grades a guide for remodeling lesson plans in language arts, social studies & science.* Rohnert Park, CA. Foundation for Critical Thinking. Sonoma State University.

Paul, R., & Elder, L. (2016). *Kritik düşünce. Yaşamınızın ve öğrenmenizin sorumluluğunu üstlenmek için araçlar* (3. Baskı) (E. Aslan & G. Sert, Çev.). Ankara: Nobel Akademi.

Schafersman, S. D. (1991). An introduction to critical thinking. https://www.smartcollegeplanning.org/wp-content/uploads/2010/03/Critical-Thinking.pdf adresinden 5 Mart 2023 tarihinde erişilmiştir.

Siew, N. M., & Mapeala, R. (2016). The effects of problem-based learning with thinking maps on fifth graders' science critical thinking. *Journal of Baltic Science Education*, 15(5), 602-616.

Sumarni, W., Supardi, K. I., & Widiarti, N. (2018, April). Development of assessment instruments to measure critical thinking skills. In *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering* (Vol. 349, No. 1). IOP Publishing.

Swartz, R. J. (2008). Thinking-based learning. Making the most of what we have learned about teaching in the regular classroom to bring out the best in our students. *Educational Leadership*, *65*(5), 1-24.

Swartz, R., & McGuinness, C. (2014). Developing and assessing thinking skills. Final report Part 1. *Literature Review and Evaluation Framework*.

Tiruneh, D. T., Verburgh, A., & Elen, J. (2014). Effectiveness of critical thinking instruction in higher education: A systematic review of intervention studies. *Higher Education Studies*, *4*(1), 1-17.

Vieira, R. M., & Tenreiro-Vieira, C. (2016). Fostering scientific literacy and critical thinking in elementary science education. *International Journal of Science and Mathematics Education*, *14*(4), 659-680.

# Fen Bilgisi Öğretmenliği Birinci Sınıf Öğrencilerinin Prokaryotik Canlılar (Bakteriler ve Arkeler) Hakkındaki Kavram Yanılgıları

Ali Derya Atik
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Yakup Doğan
Kilis 7 Aralık Üniversitesi

**Problem Durumu**

Kavramlar insanların öğrendiklerini, sınıflandırmalarını ve bilgilerini organize etmelerini sağlar. Ayrıca kavramlar, bireyin düşünmesini sağlayan zihinsel bir araçtır ve çok kapsamlı bilgileri kullanılabilir birimler haline getirirler (Senemoğlu, 2001). Bilimsel olarak doğru olmayan, kişinin kendine özgü biçimde anlamlandırdıkları kavramlara, kavram yanılgısı denilmektedir. Kavram yanılgıları yeni öğrenilen bilginin tekrar yapılandırılmasına engel olabilir ve anlam bütünlüğünün bozulmasına sebep olabilirler. Ayrıca kavram yanılgıları sonraki öğrenmeleri etkilemektedir. Kavram yanılgıları gerek formal gerekse informal eğitim sürecinde oluşabilmektedir. Kavram yanılgıları cinsiyet, yaş, yetenek ve kültürel yaşantıdan bağımsız olarak ortaya çıkabilir. Ancak her öğrencinin yaşantısı farklıdır ve bu nedenle her öğrencinin kavram yanılgısı, diğer öğrencilerinkinden farklıdır. Bireylerin yanlış inançları ve deneyimleri, önceden sahip oldukları bilgiler, önyargıları, bilgi eksiklikleri, öğretmenin konu hakkındaki yeterli bilgiye sahip olmaması, ders kitaplarında yer alan yanlış bilgiler gibi pek çok nedenden dolayı kavram yanılgıları oluşabilmektedir. (Tekkaya, Çapa ve Yılmaz, 2000).

Literatürde farklı biyoloji konuları (kavramlar) ve farklı eğitim kademelerinde kavram yanılgıları hakkında yapılan araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmaların bir kısmı öğrenciler, öğretmenler ve öğretmen adaylarında var olan kavram yanılgılarını ortaya çıkarmaya yönelik (Büyük, 2017; Dumais ve Hasni, 2009; Ertan Gündüz, 2022; Jordan vd., 2009; Topsakal, 2009; Yoğurtçu, 2021), bir kısmı ders kitaplarında var olan kavram yanılgılarına neden olabilecek hatalı bilgileri araştırmaya yönelik (Gündüz vd., 2019; Üstün, 2011; Yılmaz vd., 2017a; Yılmaz vd., 2017b; Yılmaz vd., 2018), bir kısmının ise kavram yanılgılarını gidermeye yönelik (Adıgüzel ve Yılmaz, 2020; Atik, 2022; Doğan, 2022; Türkmen, Çardak ve Dıkmenlı; 2005) olduğu görülmektedir. Ancak öğretmen adayları üzerinde prokaryotik canlılar ile ilgili yürütülen çalışmaların ise sınırlı olduğu görülmektedir (Kurt ve Ekici, 2013; Tekkaya, Çapa ve Yılmaz, 2000; Kınık Topalsan ve Özlap; 2021; Tunç, Akçam ve Dökme, 2011; Uzunhasanoğlu, 2017).

Bilimsel olmayan kavramlar, bireylerin sahip olduğu bilgilerin mantıksal yorumudur. Bireylerin düşünceleri ve sahip olduğu kavram yanılgıları fikirlerini oluşturur. Bireyler genellikle gözlenebilir olmayan şeyler hakkında kendi fikirlerini kullanır (Guest, Gordon ve Bristol, 2003: akt. Büyük, 2017). Fen öğretimindeki gelişmelere rağmen, çoğu yetişkin ve fen öğretmenleri de öğrenciler gibi benzer kavram yanılgılarına sahiptir. Bu araştırmanın amacı fen bilgisi öğretmen adaylarının daha önceki öğrenim dönemlerinde kazandıkları ve üniversite öğrenimine kadar getirdikleri prokaryot canlılar hakkındaki kavram yanılgılarını belirlemektir. Özellikle gözle görülemeyecek kadar küçük olan prokaryotların öğretmen adayları için birer soyut kavram olarak kaldığı düşünüldüğünden araştırmanın konusu prokaryotik canlılar seçilmiştir. İlk ve ortaöğretim döneminde fen derslerinde mikroskop kullanımı az olduğundan pek çok öğretmen adayının prokaryotik canlıları somut olarak gözlemlemedikleri varsayıldığından bu alanda kavram yanılgılarının önemli olduğu düşünülmüştür. Ayrıca geleceğin fen bilgisi öğretmeni olacak öğretmen adaylarının kavram yanılgılarının belirlenmesi ve kavram yanılgılarının düzeltilmesi, ileriki yıllarda öğrencilerde oluşabilecek pek çok kavram yanılgısının da önlenmesine yardımcı olacaktır. Araştırmadan elde edilecek sonuçlar ve önerilerin ders kitapların yazımında, öğretim programlarının geliştirilmesinde, derslerde kullanılacak yöntem ve tekniklerin belirlenmesinde diğer araştırmacılara katkı sağlaması beklenmektedir.

**Yöntem**

Araştırmada Fen Bilgisi öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin prokaryotik canlılar (Bakteriler ve Arkeler) hakkındaki kavram yanılgılarını belirlemek amacıyla tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 Öğretim yılında (güz dönemi), Kilis 7 Aralık Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Programında öğrenim gören 33 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları; bakteriler için 12 adet açık uçlu soru ve arkeler için sekiz adet açık uçlu sorudan oluşan iki ayrı anketten oluşmaktadır. Ayrıca ankette yer alan her bir sorunun altında "Verdiğiniz yanıttan ne kadar emin siniz?" sorusu sorularak, yanıtlarının doğruluğunu birden 10'a kadar puanlamaları istenmiştir. Açık uçlu sorulardan oluşan anketler öğrencilere birer hafta ara ile, bir ders saatinde (45 dakika), sınıf ortamında, kâğıt kalem kullanılarak ve yüz yüze uygulanmıştır. Katılımcılar arası etkileşimin ve şans faktörünün en aza indirilmesi için uygulamanın yüz yüze ve açık uçlu sorulardan oluşmasının uygun olacağı düşünülmüştür. Ayrıca katılımcıların konu hakkında hazırlıklı gelmemeleri için anketler habersiz olarak uygulanmıştır. Katılımcıların görüşlerini açıkça ifade edebilmeleri için bu uygulamanın bir sınav olmadığı, bir not karşılığı değerlendirilmeyecekleri ve araştırmanın amacının sadece ilgili konular hakkındaki bilgilerini belirlemek olduğu konusunda da uygulama öncesinde katılımcılar bilgilendirilmişlerdir. Katılımcılar araştırmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Katılımcıların kavram yanılgılarını tespit etmek amacıyla hazırlanan soruların içeriği belirlenirken Ortaöğretim Biyoloji 9 Dersi Öğretim Programı ve MEB onaylı Ders Kitabı esas alınmıştır. Verilerin analizinde her bir soru kendi içerisinde ayrı ayrı değerlendirilmiş ve elde edilen veriler betimsel olarak iki alan uzmanı tarafından eş

zamanlı olarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin analiz edilirken katılımcıların verdikleri yanıtlar önce üç gruba ayrılmış (doğru, yanlış ve bilgim yok) ve daha sonra aşağıdaki kriterlere göre katılımcıların sahip oldukları kavram yanılgıları tespit edilmeye çalışılmıştır.

1. *Bilimsel bilgiye sahip:* Katılımcının verdiği yanıt doğru ve katılımcı verdiği yanıtın doğruluğundan emin (Verdiğiniz yanıtın doğruluğundan ne kadar eminsiniz? sorusunu 8, 9 ve 10 puan olarak kodlamış ise).
2. *Bilgi eksikliği var:* Katılımcının verdiği yanıt doğru veya yanlış olabilir. Ancak katılımcı verdiği yanıtın doğruluğundan emin değil (Verdiğiniz yanıtın doğruluğundan ne kadar eminsiniz? sorusunu 1-7 puan arasında olarak kodlamış ise).
3. *Kavram yanılgısına sahip:* Katılımcının verdiği yanıt yanlış ve katılımcı verdiği yanıtın doğruluğundan emin ((Verdiğiniz yanıtın doğruluğundan ne kadar eminsiniz? sorusunu 8, 9 ve 10 puan olarak kodlamış ise).

Her bir soruya verilen yanıtların frekans (f) ve yüzdeleri (%) hesaplanarak tablolar halinde sunulmuştur. Araştırmada katılımcıların sadece Kilis 7 Aralık Üniversitesinde öğrenim gören Fen Bilgisi öğretmen adaylarından oluşması, veri toplama sürecinin sadece anket formu ile gerçekleştirilmesi diğer bir ifade ile kavram yanılgılarının nedenlerinin görüşmelerle detaylı şekilde araştırılmaması bu çalışmanın yöntemsel sınırlılıklarındandır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Katılımcıların %24.24'ünün bakteri tanımını yanlış yaptığı görülmektedir. Katılımcıların sadece %18.18'inin bilimsel bilgiye sahip olduğu, yarısından fazlasının (%63.64) bakteriyi tanımlamada eksik bilgiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Bakteri tanımı ile ilgili kavram yanılgıları incelendiğinde, bakteriler sadece zararlı canlılar olarak görülmektedir, oysaki doğada zararlı bakterilerin yanında yararlı pek çok bakteri önemli biyolojik ve ekolojik görevler üstlenmektedir. Bir diğer kavram yanılgısı ise insan bağırsağında yaşayan, B ve K vitamini üreten yararlı bakterilerin vitaminleri sindirdiği ifade edilmektedir. Oysaki vitaminler hücre zarından geçebilecek küçüklükte olduklarından sindirime uğramadıkları gibi bu bakteriler tarafından üretimi gerçekleştirilir. Diğer kavram yanılgısı bakterilerin mitoz bölünme ile çoğaldığıdır. Oysaki bakteriler mitoz bölünme ile değil ikiye bölünme ile çoğalmaktadır. Son kavram yanılgısı ise bakterilerin çift zarlı organeli olmayan canlılar olarak tanımlanmasıdır. Oysaki bakteriler çift zarlı organeller olan mitokondri ve kloroplast dışında diğer tek katlı organellere (lizozom, koful, Golgi aygıtı, Endoplazmik retikulum gibi) de sahip değildir.

Katılımcıların önemli bir bölümünün (%84.84) bakteri kapsülü hakkında bilgi eksiği olduğu görülmektedir. Katılımcıların neredeyse yarısı (%48.48) bakteri kapsülü hakkında yanlış bilgiye sahiptir. Sadece üç katılımcı (%9.10) bakteri kapsülü hakkında bilimsel bilgiye sahiptir. Katılımcıların bakteri kapsülü ile ilgili kavram yanılgıları incelendiğinde bakteri kapsülünün genellikle aynı türe ait bakteriler arasında tek yönlü olarak gerçekleşen, DNA aktarımı olan konjugasyonla karıştırıldığı, bu iki kavram arasında karışıklık yaşandığı söylenebilir. Bir diğer kavram yanılgısının ise bazı bakterilerin zorlu koşullarda (örneğin ortamda bakteri için elzem bir maddenin bulunmaması gibi durumlarda) endospor adı verilen dayanıklı hücreler oluşturması ile bakteri kapsülün karıştırılmasıdır. Oysaki kapsül, birçok prokaryotun hücre duvarına yapışkan bir polisakkarit ya da protein sarmalaması ile oluşur. Bu tabaka belirgin ve kalın ise kapsül, daha basit yapılı ise sümüksü tabaka adını alır. Bu yapışkan tabaka, prokaryotların kolonideki diğer fertlere ya da substratlarına tutunmasını sağlar. Bazı kapsüller su kaybına engel olurken, diğerleri patojenik prokaryotları konakçının bağışıklık sistemine karşı korur.

Katılımcılara bakterilerin yararları ve zararları nelerdir? şeklinde iki farklı soru daha sorulmuştur. Bu sorulardan alınan yanıtlarda kavram yanılgısına rastlanmamıştır. Ancak bazı katılımcıların yanlış bilgiye sahip oldukları ve önemli bir kısmının bakterilerin yararları ve zararları konularında bilgi eksikliklerinin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların bakterilerin yararları ve zararları ile ilgili görüşleri karşılaştırıldığında olumsuz görüşlerin (zararları) daha fazla olduğu belirlenmiştir. Oysaki, eğer insanlar yarın dünyada yok olsaydı, yaşam bazı türler için değişirdi, fakat çok azının nesli tükenirdi. Bunun aksine, prokaryotların biyosferdeki rolleri on denli önemlidir ki, eğer prokaryotlar yok olsalardı, birçok türün yaşamını sürdürmesi çok uzak bir olasılık olurdu.

**Anahtar Kelimeler**: Bakteri, arke, prokaryotik canlılar, kavram yanılgıları, fen bilimleri öğretmen adayları

**Kaynakça**

Adıgüzel, M., & Yılmaz, M. (2020). Biyoloji öğretmen adaylarının kavram yanılgılarının belirlenmesi ve giderilmesi üzerine bir eylem araştırması. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 16(1), 69-82. DOI: 10.17244/eku.691760

Büyük, M. (2017). İlköğretim öğrencilerinde bakteriler ile ilgili karşılaşılan kavram yanılgıları. (Yüksek Lisans Tezi). Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.

Ertan Gündüz, N. (2022). Ortaokul öğrencilerinin mikroskobik canlılar hakkındaki düşünceleri. (Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.

Gündüz, E., Yılmaz, M., Çimen, O., & Karakaya, F. (2019). 11. sınıf biyoloji ders kitabındaki konuların bilimsel içerik bakımından incelenmesi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19 (3), 999-1015. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.49440-559869

Jordan, R., Gray, S., Demeter, M., Lui, L., & Hmelo-Silver, C. E. (2009) An assessment of students' understanding of ecosystem concepts: Conflating ecological systems and cycles. Applied Environmental Education and Communication, 8(1), 40-48. DOI: 10.1080/15330150902953472

Kınık Topalsan A., ve Özalp D. (2022). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının fen bilimleri kavramları hakkındaki algılarının değerlendirilmesi, Trakya Eğitim Dergisi, 12(2), 591-623. https://doi.org/10.24315/tred.915912

Kurt, H., & Ekici, G. (2013). Biyoloji öğretmen adaylarının "Bakteri" konusundaki bilişsel yapılarının ve alternatif kavramlarının belirlenmesi. Electronic Turkish Studies, 8(8), 885-910. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4964

Topsakal, Ü. (2009). Tematik öğretimin canlı ve cansız varlıklarla ilgili kavram yanıgılarının giderilmesinde etkililiği .Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17, 219-234. https://dergipark.org.tr/tr/pub/sakaefd/issue/11213/133921

Tunç, T., Akçam, H. K., & Dökme, İ. (2011). Üç aşamalı sorularla sınıf öğretmeni adaylarının bazı temel fen kavramları hakkında sahip oldukları kavram yanılgıları. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31(3), 817-842. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/76968

Uzunhasanoğlu, Ö. (2017). Biyoloji öğretmen adaylarının bazı genel biyoloji kavram anlayışlarının incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İsatanbul.

Yilmaz, M., Gündüz, E., Çimen, O. & Karakaya, F, (2017a). Examining of biology subjects in the science textbook for grade 7 regarding scientific content, Turkish Journal of Education. 6(3), 128-142. DOI: 10.19128/turje.318064

Yılmaz, M., Gündüz, E., Diken, E. H., & Çimen, O. (2017b). 8. Sınıf fen bilimleri ders kitabındaki biyoloji konularının bilimsel içerik açısından incelenmesi. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(3), 17-35. DOI: 10.17556/erziefd.330600

Yılmaz, M., Gündüz, E., Üçüncü, G., Karakaya, F. & Çimen, O. (2018). Sekizinci sınıf fen bilimleri ders kitabındaki biyoloji konularının bilimsel içerik bakımından incelenmesi, Anadolu Öğretmen Dergisi, 2(2), 1-16. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/613156

Yoğurtçu, A. (2021). Lise öğrencilerinin hücre konusundaki kavramsal yapıları, metaforik algılar ve kavram yanılgılarının belirlenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.

# Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterliliklerin Belirlenmesi

Ayşenur Kenar
Düzce Üniversitesi

Harika Özge Arslan
Düzce Üniversitesi

**Problem Durumu**

Günümüzde teknolojide meydana gelen hızlı gelişmelerle birlikte eğitim denince akla gelen sınıf ortamı, öğretmen, tahta, kitaplar, sıralar gibi pek çokders materyali yerini daha çeşitli öğrenme ortamları içeren bir sisteme dahil olmul oldu. Öğrenme ortamlarının ve bilginin iletim yollarının değişmesi öğretmenlerin konuya bakış açılarının da değişmesine, gelişmesine sebep oldu. Dünyada pek çok öğretmen çevrim içi dersler vermekte, ders materyalleri hazırlamaktadır. Bazı paylaşım siteleri hem geleneksel öğretim stratejileri hem de yapılandırmacı yaklaşıma dayalı stratejileri destekleyen bilgi ve iletişim teknoloji aracı olarak kullanılabilmektedir. Fen Bilimleri alanında da öğretmenlerden, öğrencileri bilim ve teknoloji okuryazarı bireyler olarak yetiştirmeleri beklenmektedir. Günümüzde çocukların teknolojiyi kullanma becerilerini okul ortamında geliştirmek ve desteklemek önemlidir. Öğretimin teknolojiyle bütünleştirilmiş ortamların onların bilgi düzeylerini ve bilgiye ulaşabilme becerilerini arttırdığını fark etmelerini sağlamak için oldukça önemlidir. Bu yüzden fen bilimleri öğretmenlerinin alan bilgisinin yanında teknoloji bilgisiyle birlikte Teknolojik pedagojik alan bilgisine (TPAB) sahip olmaları gerekmektedir. Teknolojik pedagojik alan bilgisi, Alan bilgisi, pedagojik bilgi ve teknolojik bilgi arasında karmaşık etkileşimler sonucu oluşan bilgidir (Young, Young ve Hamilton, 2013). Teknoloji ile iyi bir öğretimin temeli olan Teknolojik pedagojik alan bilgisi aynı zamanda; teknolojiyi kullanarak kavramların temsillerini anlama bilgisini, öğrencilerin kavramları zor ya da kolay öğrenmelerini sağlama bilgisini ve öğrencilerin karşılaştıkları problemlerin üstesinden gelirken teknolojinin buna nasıl yardımcı olacağı bilgisini içermektedir. (Mishra & Koehler, 2006). Yapılan tanımların ışığında fen bilimleri öğretmenlerinin Teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliliklerine sahip olmaları ve bu yeterliliğini ders içinde aktif olarak kullanması gerektiğini düşünmekteyim.

Şekil'e bakıldığında Teknolojik pedagojik alan bilgisinin teknoloji biligisi, pedagojik bilgi ve alan bilgisinin birleşmesiyle elde edildiği görülmektedir.

Araştırma sorusu

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterlilikleri Nasıldır?

Alt problemler

Batı Karadeniz bölümündeki fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlilikleri nasıldır?

Fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlilikleri cinsiyetlerine göre değişmekte midir?

Fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlilikleri çalışma yıllarına göre değişmekte midir?

yapılan çalışmada verilen problem durumlarına cevap aranmaktadır.

**Yöntem**

Teknolojideki ilerlemeler ile toplum ihtiyaçlarının da değiştiği bilinmektedir. Söz konusu değişikliklerin yansımalarını eğitim alanında da görmek ve eğitim alanının bu değişikliklere göre şekillendirilmesi kaçınılmazdır. Aynı zamanda öğrenciler akademik başarılarını arttıran, teknoloji ile harmanlanmış bu öğrenme ortamları hakkında olumlu düşüncelere sahiptirler (Uluyol & Karadeniz, 2009). Bu bağlamda fen bilimleri öğretmenleri, öncelikli olarak gerekli teknolojinin eğitim süreçlerinde kullanımına ilişkin yeterliliğe ve pedagojik alan bilgisine sahip olmalıdır. Teknoloji ile yakından ilişkili olan Fen Bilimleri öğretmenlerinin; TPAB yeterlilikleri araştırılarak Bilgi ve İletişim Teknolojilerinden (BİT) ne kadar yararlanabildikleri anlamak ve çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek bu çalışmanın amacıdır.

**Araştırmanın Evreni**

Bu araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim öğretim yılında Karadeniz bölgesinin Batı Karadeniz bölümünde çalışmakta olan ortaokul fen bilimleri öğretmenleri oluşturmuştur.

**Örneklem**

Bu araştırmanın örneklemini 2022-2023 eğitim öğretim yılında Batı Karadeniz bölümünde özel ve devlet okulunda çalışmakta olan gönüllü 141 ortaokul fen bilimleri öğretmenleri oluşturmuştur.

BİT-TPAB-Fen Ölçeği; Fen bilgisi öğretmen adaylarının TPAB'larını ölçmek için geliştirilmiştir (Kadıoğlu-Akbulut vd., 2020). Beş boyut altında 38 maddeden oluşmaktadır. Beşli Likert tipi bir ölçektir (1 -kesinlikle katılmıyorum ile 5-kesinlikle katılıyorum). BİT ile bütünleşik fen öğretimini planlama (planlama) (8 madde), BİT ile bütünleşik fen öğretimi için materyal

tasarlama (tasarım) (6 madde), BİT ile bütünleşik fen öğretimini uygulama (uygulama) (12 madde), BİT ile bütünleşik fen öğretiminde etik (etik) (6 madde) BİT entegre fen öğretiminde yeterlilik (yeterlilik) (6 madde). Veriler 2022-2023 eğitim öğretim yılında toplanmıştır. Ölçek çevirim içi ortamda düzenlenmiş ve öğretmenlerle link paylaşılması yolu ile uygulanmıştır. Uygulama süreci, verilerin toplanması ve yorumlanması yaklaşık 3 ay sürmüştür.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Yapılan bu çalışmada Karadeniz bölgesinin batı Karadeniz bölümünde yer alan farklı illerdeki ortaokul fen bilimleri öğretmenlerinin yaş, meslekteki çalışma yılı ve cinsiyete bağlı olarak teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) üzerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığının araştırılması amaçlanmıştır. Fen bilimleri öğretmenlerinin meslekteki çalıma yılı ve yaşları arttıkça teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlilikleri teknoloji bağlanmında etkileneceği düşülmektedir. Yapılan çalışmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin BİT-TPAB-Fen Ölçeğinin alt boyutları göre dağılımları için betimleyici istatistikler yapılmıştır. Fen bilimleri öğretmenlerinin cinsiyet, çalışma yılı, BİT-TPAB-Fen Ölçeğinin alt boyutları ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığını belirleyebilmek için varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

Katılımcıların % 58.2'si kadın % 41.8 i erkek ve toplamda 141 fen bilimleri öğretmeni ile bu çalışma yapılmıştır. Çalışmaya katılan fen bilimleri öğretmenleri yaş, cinsiyet ve meslekteki çalışma yılına bakılarak normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmada fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojik pedagojik olan bilgisi yeterliliklerinin cinsiyete bağlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Yine aynı şekilde ölçeğin alt başlıkları ve fen bilimleri öğretmenlerinin yaş ve meslekteki çalışma yıllarına bağlı olarak anlamlı bir farklılık olmadığı, çalışmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojik pedagojik olan bilgisi yeterliliklerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bu çalışma 141 kişi ile sınırlı olduğu için daha geniş bir katılımcı sayısına ulaşıldığı durumlarda anlamlı farklılığa ulaşılabileceği düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Fen bilimleri öğretmeni, teknoloji pedagojik alan bilgisi, TPAB

**Kaynakça**

Kadıoğlu - Akbulut, C., Çetin - Dindar, A., Küçük, S. *et al.* ICT-TPACK-Bilim Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Doğrulanması. *J Sci Educ Technol*, 29, 355 – 368 (2020). https://doi.org/10.1007/s10956-020-09821-z

Mishra, P., Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagocical Content Knowledge: A Framework For Teacher Knowledge, *Teacher College Record, 108 (6 ), 1017 – 1054.*

tpack.org (2012 ). Using the TPACK Image. http://www.tpack.org/ den alınmıştır.

Uluyol, Ç., Karadeniz, Ş. (2009 ). Bir Harmanlanmış Öğrenme Ortamı Örneği: Öğrenci Başarısı ve Görüşleri, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6 (1), 60 - 84.*

Young, J. R., Young, J. L., Hamilton, C. (2013). The Use of Confidence Intervals as a Metaanalytic Lens to Summarize the Effects of Teacher Education Technology Courses On Preservice Teacher TPACK, *Journal of Research on Technology in Education (International Society for Technology in Education), 46(2), 149-172.*

# İnsan Biyolojik Yapısı ile Sosyokültürel Değişimi Arasındaki İlişkinin Disiplinlerarası Yöntem ile Eğitimde Uygulanması: Biyotarih Projesi

Nevra Çelikçakır
ODTÜ Geliştirme Vakfı Okulları

Şermin Sari Çetinkaya
ODTÜ GVO Özel İzmir Okulları

**Problem Durumu**

Günümüzden yaklaşık 3.,8 milyar yıl önce, dünya adı verilen gezegende, bazı moleküler organizma adı verilen oldukça geniş ve karmaşık yapılar oluştur. Bu organizmaları inceleyen bilim ise biyolojidir. Tarihsel süreçte insanın fizyolojik değişimi kültürel evrimini etkilemektedir. Bu değişim dünya üzerinde yaşamın var olması ile başlayıp günümüze kadar gelmekte ve devam etmektedir. Kültür ise insanların yaşam biçimi, bilgi, inanç ve araç gereç yapımının nesilden nesile aktarılması ve değişmesidir. Bu değişim ve gelişim sürecini inceleyen bilim ise tarih bilimidir. Bu yönüyle baktığımızda değişim ve gelişim bir adımla başlıyor, aşamalar geçirerek çok katmanlı bir yapı oluşturuyor. Hikâye Fizik ile başlarken sürece kimya dahil oluyor, ardından biyoloji katmanlar oluşturuyor. Biyolojik değişim sürecinde insan türünün faaliyetleri ile ortaya çıkan olay ve olgu süreçlerin, kültürün kökenleri fen bilimleri ile sarmal bir süreç içinde değişiyor, gelişiyor ve ilerliyor. Bizler fen bilimlerini ve sosyal bilimleri birebirinden ayırarak mikro ölçeklerde değerlendiriyoruz. 20. yüzyılda pozitif bilimler kendi alanlarında uzmanlaşarak ayrı ayrı disiplinlere dönüştü. Arkeoloji, ekonomi, hukuk, etnografya, arkeoloji, epigrafya, paleografya, coğrafya, kronoloji gibi pek çok sosyal bilimi bu listeye eklemek mümkün. Ve bu disiplinlerdeki her çalışma temel bilimlere haliyle tarih bilimine de eklendi. "Hiç kimse kendi içinde bütün bir ada değildir; herkes kıtanın bir parçası, karanın bir kısmıdır" tanımıyla CARR, Edward Hallett (1996) tarihin parçalı ve disiplinlerin bir araya gelen yanına vurgu yapmıştır. Tarih bu anlatımda bile hala sosyal bilimler özelliğini taşımakta ve insan merkezli bir araştırma ortaya koymaktadır.

Eğitimde ders programlarının fen ve sosyal bilimler olarak ayrılması sonucu bu bütünsel, insanın ve doğanın etkileşimini içine alan bakış açısından uzaklaşmaktadır. İnsan deneyimlerinin fizyoloji ile bağlantı kurmadan değerlendirilmesi fen bilimlerinde yapılan araştırma, gözlem ve buluşların faydası göz önüne alınmakta insanın kültürel gelişimine etkisi gözden kaçmaktadır. Bu durum öğrencilerin, insanın gelişimine tek boyutlu bakması. Kültürün gelişiminde ve değişimine etken olan fizyolojik değişimlerin fark edilmemesi sebebiyle; büyük resmi görmemekte dünyanın ve evrenin işleyişindeki bütünselliği mikro ölçekten çıkarak makro ölçekte değerlendirememektedir. Evrendeki değişim ve gelişimi sürecindeki diğer disiplinlerin ilişkisini fark edememektedir. Bu durum bilime ve bilimsel süreçlere dair bir merakı köreltmektedir.

İnsan vücudunun büyük bir kısmını oluşturan, yapıcı-onarıcı ve düzenleyici görevi olan, biyolojik moleküllerin başında proteinler gelmektedir. Organik bileşik olan proteinler, yapı taşları olan amino asitlerin farklı sıra, sayı ve çeşitte bir araya gelmesi sonucunda her canlıda farklı şekilde sentezlenmektedir. İster prokaryot ister ökaryot olsun doğadaki tüm hücrelerde bulunan ribozom organelinde protein sentezi gerçekleşmektedir ki bu da tüm canlıların kendine has proteinlerini üretebildiklerini gösterir.

Tarihsel süreç içerisinde toplumsal ve kültürel değişimlerin beraberinde biyolojik mekanizmaların da değiştiği görülmektedir. Biyotarih projesinin amacı tarihsel ve biyolojik süreçlerin birbiriyle ilişkilendirilerek öğrenme güçlüğü çekilen konular arasında yer alan protein sentezine yönelik geliştirilen öğrenci algısını değiştirmektir.

**Yöntem**

Disiplinlerarası öğrenme, farklı akademik disiplinleri yorumlamayı, bilgi ve becerileri bütünsel bir şekilde ele almaya yönelik bir yaklaşımdır. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği uygulanmıştır. Bu yöntem ile amaç katılımcının iç dünyasını uygulanan araştırma yöntemi ile ortaya koymasını sağlamaktadır. Bu maksatla 2022-2023 eğitim-öğretim yılında 9. sınıf öğrencilerine "Tarih öncesi dönemde biyolojik gelişimin kültürün ortaya çıkışı ve gelişimine etkisi" başlıklı bir araştırma görevi raporlarının değerlendirme ölçeğine göre en yüksek puanı alan altı öğrenci (5 kız,1 erkek) ile pilot uygulama olarak gerçekleştirildi.

Araştırma etkinliğinde "biyo-tarih oyunu" gerçekleştirildi. Bu etkinlik sonunda öğrencilere araştırmayı yapan öğretmenler tarafından standartlaştırılmış açık uçlu soruların yer aldığı görüşme formu uygulanmıştır. Görüşme formundaki sorular araştırma öncesinde alandaki probleme yönelik sorulardan hem bilgi hem de görüş ekseninde oluşturulmuştur. Konunun problem dışına çıkmasını engellemek için soruların belirlenmesinde seçici davranılmıştır.

Görüşme formundaki soruların yanıtlanması için öğrencilere soruları yanıtlamak için 20 dk süre tanınmıştır. Görüşler Google formlar uygulaması üzerinden uygulanmış ve derlenmiştir. Öğrencilerin sorulara cevap verme aşamasında kendilerini özgür ve rahat hissetmeleri, verilerin eksiksiz bir şekilde toplanması amacıyla görüşme formunun Google forms üzerinden paylaşılması tercih edilmiştir. Bilimsel araştırma etiği doğrultusunda katılımcı öğrencilerin isimleri Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6 şeklinde kodlanmıştır. Görüşme formundan elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Katılımcılara yöneltilen

sorulara göre temaların düzenlenmesi ve bulguların bu temalar çerçevesinde açıklanması betimsel analiz ile mümkün olmaktadır (Karataş, 2017). Böylece sorulardan elde edilen veriler için kodlamalar yapılarak bulgular ve sonuçlar elde edilir.

Araştırmanın iç geçerliliğini sağlamaya yönelik olarak alanında uzman üç eğitimcinin desteği ile veri toplama aracı üzerinde gereken düzeltmeler yapılmıştır. Çalışmanın dış geçerliliğini sağlamak için katılımcıların isimleri kullanılmamış, Ö1,Ö2,Ö3…. şeklinde kodlar verilmiştir. Görüşmeler sonrası betimlemeler yapılarak ve temalar belirlenerek sonuçlar değerlendirilmiştir. Çalışmanın iç güvenirliğini sağlamak üzere veri analizi için belirlenen temalar alanında uzman bir kişi tarafından kontrol edilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Öğrenciler tarihsel süreç içerisinde insanların biyolojik ve toplumsal yapısının değişimi arasında ilişki olduğunu düşündüklerini, bunun kanıtı olarak da vücut yapısındaki değişim ve genetik yapıyı öne sürerek bu konudaki farkındalıklarını göstermişlerdir. Canlıların yapısını oluşturan temel organik molekülün protein olduğu, proteinlerin teme birimlerinin amino asitler olduğu, protein sentez mekanizmasında hangi proteinin üretileceğini DNA'daki işlevsel birimler olan genler tarafından belirlendiği, DNA molekülündeki şifrenin mRNA(mesajcı RNA) tarafından sitoplazmadaki ribozomlara getirildiği, her insanın DNA'sının birbirinden farklı olduğu, dolayısıyla amino asitlerin sayısı ve dizilişlerinin de farklı olması sonucunda üretilen proteinlerin de birbirinden farklı olduğu ifade edilmiştir.

Tarih öncesi dönemde fizyolojik olarak cinsiyetin oluşması, toplumsal cinsiyet rollerinin ve cinsiyet ayrımcılığının ortaya çıkışı katılıcılar tarafından ifade edilmiştir.

Fizyolojik olarak çene yapısının değişimiyle, toplumsal yaşam arasındaki ilişki katılımcılar tarafından fark edilmiş yemek alışkanlıkları arasında ilişki kurulmuştur. Katılımcılardan beklenen ateşin kullanılması ile beyin gelişimi ve toplumsallaşma arasındaki ilişki derinlemesine analiz edilememiştir.

Gebelik süresinin değişimindeki fizyolojik nedenler açıklanmış ve bu değişimin toplum davranışları ile etkileşimi katılımcılar tarafından yorumlanmıştır

Avcı-toplayıcı yaşamdan yerleşik yaşama geçişin insan sağlığı üzerindeki etkileşim katılımcılar tarafından fark edilmiş yaşam kalitesinin yükselmesi ile yaşam konforunun artması, ortalama yaşam süresinin artması gibi yorumlarda bulunulmuştur.

Araştırmada elde edilen bulgularla katılımcıların kazanımlara ulaştıkları toplumsal değişim, gelişim ve fizyolojik değişim arasındaki ilişki kurulmuştur.

Heterojen bir öğrenci grubuna uyguladığımız proje sonucunda, yapılan etkinlik ile öğrencilerin ilgisini çeken tarihsel olaylar protein sentezi ile ilişkilendirilerek verilmiş, öğrenciler sadece bir dinleyici olmaktan öte etkinliğin merkezinde bir role bürünmüşlerdir. Bu projenin, öğrencilerin konuya yönelik ön yargılarını kırmalarına ve konuyu içselleştirmelerine katkı sağlayacağı düşüncesiyle disiplinler arası bir çalışma şeklinde sınıflarda uygulanması, eğitimde yenilikçi bir bakış açısı kazandıracağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Sosyokültürel, tarih, biyoloji, DNA, insan

**Kaynakça**

Dervişoğlu, S. ve Soran H. (2003). Orta öğretim biyoloji eğitiminde disiplinler arası öğretim yaklaşımının değerlendirilmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25, 25.

Hallet, E. (1996). Tarih Nedir? İstanbul: İletişim Yayınları.

Kaplan, Y. (2018). Tarih 1. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: Nitel yaklaşımın yükselişi. Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi, 1(1), 68-86.

Şenel, A, (2021) İnsanlık Tarihi / Kemirgenlerden Sömürgenlere, Ankara, İmge Kitapevi

Şimşek, A. (2018). Tarih derslerinde bütünsel öğrenme: Gestaltçı yaklaşımdan Holistik yaklaşıma bir bakış denemesi. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 10.

Şimşek, Ahmet ve Fatih Yazıcı(2013). "Türkiye'de Tarih Öğretiminin Dünü, Bugünü". TYB Dil Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi.

Tavşancıl, E., & Aslan, E. (2001). Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri. Epsilon Yayınları.

Yalı, Sibel. "Tarih Öğretimine Yeni Bir Yaklaşım: Büyük Tarih Projesi". Turkish History Education Journal, 8/2 (2019).

MEB 9. Sınıf Biyoloji Ders Kitabı

MEB 9. sınıf Tarih Ders Kitabı

https://www.oerproject.com/ adresinden 10.07.2023 tarihinde erişilmiştir.

# First Lego Lig (FLL)'in Özel Yetenekli Öğrencilerin Fen Tabanlı Girişimcilik Becerilerine Etkisi ve Turnuvaya Yönelik Öğrenci Görüşleri

Gamze Babaoğlu
Gazi Üniversitesi

Ezgi Güven Yıldırım
Gazi Üniversitesi

**Problem Durumu**

Eğitim robotları her yaştan öğrencinin ilgisini çekmekte ve onların farklı becerilerinin gelişimine hitap etmektedir. Eğitim robotları öğrencilere fen, teknoloji, mühendislik ve matematik öğretir ve onların bilimsel sorgulama, problem çözme, yaratıcı düşünme ve takım çalışması gibi becerilerini geliştirir (Barak & Assal, 2016). Öğrencilerin çevresiyle etkileşime girerek gerçek problemlerle çalışabilecekleri öğrenme ortamları eğitim robotları yardımı ile oluşturulabilir (Afari & Khine, 2017). Robotlar, fen ve teknoloji eğitiminde kullanılan mükemmel araçlardır (Çavaş, Kesercioğlu, Holbrook, Rannikmae, Özdoğru, & Gökler, 2012). Farklı disiplinleri içeren eğitim robotların kullanıldığı birçok turnuva yapılmaktadır. Bunlardan birisi de FIRST® LEGO® League'dir. Dünya'da 100'den fazla ülkede düzenlenen Bilim Kahramanları Buluşuyor / FIRST® LEGO® League Challenge turnuvaları, gençlere bilim ve teknolojiyi sevdirmek, onların özgüven sahibi, araştıran - sorgulayan, takım çalışmasına yatkın, toplumsal sorunlara çözümler üretebilen bireyler olarak yetişmelerini amaçlamaktadır (FLL, 2022). Katılımcıların hem hazırlık sürecinde hem de turnuva günlerinde "eğlenmesi" diğer bir amaçtır. Bu turnuvalarda her yıl Dünya gündemine uygun farklı bir tema seçilir. Sezon boyunca öğrenciler hem belirlenen temaya uygun bir proje üretir hem de kendilerine ait tasarladıkları ve programladıkları robotlarla bu temayla ilgili görevleri yerine getirirler. Süreç sonunda takım olarak çalışmalarını sergileyecekleri yerel, ulusal ve uluslararası turnuvalara katılırlar. Dünya genelinde 21 yılda 100 farklı ülkeden milyonlarca çocuk ve genç bu organizasyona katılmaktadır. Bu turnuvalar ülkemizde Bilim Kahramanları Derneği tarafından organize edilmektedir ve bu yıl 19. kez düzenlenmiştir (FLL, 2022). 2022-2023 SUPERPOWERED℠ sezonunun temasında, enerji üretimi, dağıtımı, depolanması ve tüketilmesi konularına odaklanılmıştır. Turnuvaya katılan takımlar enerji temalı görevleri yerine getirerek enerji üretimi ve kullanımı hakkında yenilikçi projeler geliştirmişlerdir (FLL, 2022).

Eğitim robotları ile yapılan yerel, ulusal ve uluslararası düzeydeki turnuvalardan en yaygını Lego robotlarının kullanıldığı First Lego Lig'dir. Bu konuda yapılan araştırmalarda, turnuva sürecinin, turnuvaya katılan öğrencilerin problem çözme ve bilimsel yaratıcılık becerilerine (Varnado, 2005; Chen, 2018; Kınık Topalsan, 2018), uzamsal yeteneklerine (Coxon, 2011), motivasyon ve STEM becerilerine (Aris & Orcos (2019), bilimsel sorgulama becerilerine (Williams, Ma, Projean, Ford, & Lai, 2007; Espino & Gonzalez, 2015), bilgi işlemsel düşünme ve 21. yüzyıl becerilerine (Ma & Williams, 2013) etkisini inceleyen çalışmalar belirlenmiştir. Ayrıca, Dönmez (2017) öğrenci ve takım koçlarının turnuvaya yönelik görüşlerini, Gürevin (2019) öğrencilerin FLL'ye ilişkin tutumlarını incelemiştir. Bu araştırmalarda, First Lego Lig (FLL) turnuvasının fen tabanlı girişimcilik becerileri üzerine etkisinin incelendiği ve turnuvaya yönelik öğrenci görüşlerinin alındığı az sayıda çalışma (Dönmez, 2017) olduğu görülmüştür. Bu sebeple, bu araştırmada First Lego Lig'in turnuvaya katılan özel yetenekli öğrencilerin fen tabanlı girişimcilik becerilerine etkisini incelemek ve turnuva hakkında öğrencilerin görüşlerini almak amaçlanmıştır.

**Yöntem**

Bu araştırmada nicel ve nitel yöntemler kullanılmıştır. Nicel bölümde, nicel araştırma desenlerinden zayıf deneysel desen tercih edilmiştir. Araştırmanın nicel verilerinin toplanılmasında tek grup ön test-son test deneysel desen kullanılmıştır. Tek grup ön test - son test deseninde araştırmacı tek bir gruba önce ön test ölçümü yapmakta, sonrasında deneysel işlemi uygulamakta ve en sonunda ise son testi yapmaktadır (Creswell, 2017). Nitel bölümde ise, durum çalışmasından faydalanılmıştır. Durum çalışması, "niçin" ve "nasıl" sorularını temel alan, bir olgu veya olayı derinlemesine inceleyen araştırma yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Nitel veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği yardımı ile toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu uygun örnekleme ile belirlenmiştir. Uygun örneklemede katılımcılar kolay ulaşılabilir, istenen özelliklere uygun ve araştırmaya katılmaya istekli öğrencilerden seçilir (Gravetter & Forzano, 2012). Bu araştırmanın çalışma grubunu 2022- 2023 eğitim öğretim yılında Konya'da bulunan bir bilim ve sanat merkezinin BYF-2 (6. sınıf) grubuna devam eden 10 özel yetenekli öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada kullanılan ilk veri toplama aracı Fen Tabanlı Girişimcilik Becerileri Ölçeği'dir. Deveci (2018) tarafından geliştirilen bu ölçek 5'li Likert tipidir ve 13 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .76 olarak hesaplanmıştır. Öğrenciler, bilim ve sanat merkezinde robotik atölyesinde turnuvalara haftada 4 ders saati olmak üzere toplamda 12 hafta boyunca hazırlanmıştır. Turnuva süreci öncesinde ve sonrasında bu veri toplama aracı öğrencilere ön ve son test olarak uygulanmıştır. Çalışmanın bir diğer veri toplama aracı ise, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Turnuva sonrasında öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Nicel veriler SPSS 26 Programı ile analiz edilmiştir. Fen Tabanlı Girişimcilik Becerileri Ölçeği'nden toplanan verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin araştırılmasında Shapiro Wilk testi

uygulanmıştır. Uygulama öncesinde ve sonrasında yapılan ölçümler arasında bir fark olup olmadığının belirlenmesinde ilişkili örneklem t testi kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise, içerik analizi kullanılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma sonucunda, özel yetenekli öğrencilerin Fen Tabanlı Girişimcilik Becerileri Ölçeği ön test- son test toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bunun sebebinin öğrencilerin ön test puanlarının yüksek olmasından ve turnuva sürecinin bu beceriyi geliştirmek için kısa olmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. First Lego Lig turnuvası sonrasında yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde ise, özel yetenekli öğrencilerin turnuva günü heyecanlı, meraklı, stresli ve ödül kazanınca mutlu olduklarını belirttikleri görülmüştür. Öğrenciler turnuva sırasında bütün takım üyelerinin çabaladığını ve birlikte uyumlu çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Özeleştiri yaparken streslerini iyi yönetemediklerinden, diğer üyelere moral verdiklerinden, robot tasarımı, görevler, proje sunumu gibi bölümlerde birbirlerine yardımcı olduklarından bahsetmişlerdir. Bu ifadelerden kendileri hakkında olumlu ve olumsuz özeleştiriler yapabildikleri, takım ruhunu yaşayarak zor durumlarda iş birliği içerisinde çalışabildikleri sonucu çıkarılabilir. Ayrıca, özel yetenekli öğrenciler turnuvaya tekrar katılmaya çok istekli olduklarını bildirmişlerdir. Dönmez (2017), STEM eğitimi kapsamında First Lego Lig'e katılan 15 ortaokul ve lise öğrencisiyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmıştır. Turnuvaya katılan öğrenciler robot setlerinin eğlenceli ve fonksiyonel olduğunu, ilgilerini oldukça çektiğini, motivasyonlarını arttırdığını, bilimsel araştırmaya yönelik ilgilerini arttırdığını ifade etmiştir. Robot kullanan öğrencilerin eğlendiklerini ifade etmesi, takım olarak çalıştıklarına ve konuyu öğrenmelerine işaret etmektedir (Afari & Khine, 2017). Sonuç olarak, yerel ve ulusal düzeyde düzenlenen turnuvalar ile robotik yarışmalara katılan öğrenciler, bu tarz etkinliklerde iş birliği çerçevesinde eğlenerek çalışmakta, bilimsel araştırmalara, verilen görevlere ilişkin olumlu görüşler geliştirmektedir. Bu tür turnuvalar yaygınlaştırılarak daha çok öğrenciye ulaşılabilir.

**Anahtar Kelimeler**: First Lego Lig-FLL, Lego eğitimi, özel yetenekli öğrenci, robotik kodlama

**Kaynakça**

Afari, E. & Khine, M. S. (2017). Robotics as an educational tool: impact of lego mindstorms. *International Journal of Information and Education Technology, 7*(6), 437-442.

Aris, N. & Orcos, L. (2019). Educational robotics in the stage of secondary education: Empirical study on motivation and STEM skills. *Education Sciences, 9*(2), 73.

Barak, M. & Assal, M. (2018). Robotics and STEM learning: Students' achievements in assignments according to the P3 Task Taxonomy-practice, problem solving, and projects. *International Journal of Technology and Design Education, 28*(1), 121-144.

Chen, X. (2018, April). How does participation in FIRST LEGO league robotics competition impact children's problem-solving process?. In *International Conference on Robotics and Education RiE 2017* (pp. 162-167). Springer, Cham.

Coxon, S.V. (2011). *The malleability of spatial ability under treatment of a first lego league-based robotics unit.* PhD Thesis. The Faculty of the School of Education The College of William and Mary, Virginia, USA.

Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (3. baskı). S. B. Demir, (Çev.). Ankara: Eğiten.

Çavaş, B., Kesercioğlu, T., Holbrook, J., Rannikmae, M., Özdoğru, E., & Gökler, F. (2012). The effects of robotics club on the students' performance on science process & scientific creativity skills and perceptions on robots, human and society. In *Proceedings of 3rd International Workshop Teaching Robotics,* Teaching with Robotics Integrating Robotics in School Curriculum (40-50).

Deveci, İ. (2018). Ortaokul öğrencilerine yönelik fen tabanlı girişimcilik ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education, 2*(1), 1-15.

Dönmez, İ. (2017). STEM eğitimi çerçevesinde robotik turnuvalara yönelik öğrenci ve takım koçlarının görüşleri (bilim kahramanları buluşuyor örneği). *Eğitim Bilim ve Teknoloji Araştırmaları Dergisi, 2*(1), 25-42.

FLL, (2022). 15.12.2022 tarihinde https://www.bilimkahramanlaribulusuyor.org/ adresinden erişilmiştir.

Gravetter, F. J. & Forzano, L. B. (2012). *Research methods for the behavioral sciences*. Belmont, CA: Wadsworth.

Gürevin, B. (2019). *Öğrencilerin first lego lig (FLL) turnuvalarına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Ma, Y. & Williams, D. C. (2013). The potential of a First LEGO League robotics program in teaching 21st century skills: An exploratory study. *Journal of Educational Technology Development and Exchange (JETDE), 6*(2), 2.

Varnado, T. E. (2005). *The effects of a technological problem solving activity on first lego league participants' problem solving style and performance*. PhD Thesis. Virginia Polytechnic Institute and State University, USA.

Yıldırım, A. & Şimşek, Y. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. baskı).* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# Investigating the Impact of Peer Tutoring with Jigsaw on Preservice Science Teachers' Attitudes towards the Physics Laboratories

Zeynep Kıryak
Bursa Uludağ Üniversitesi

Ebru Mazlum Güven
Bayburt Üniversitesi

Onurhan Güven
Trabzon Üniversitesi

Nevzat Yiğit
Trabzon Üniversitesi

**Problem Statement**

Research on practical experience related to science has a long tradition and many ponder if science is meaningful without laboratory activities (Hofstein & Mamlok-Naaman, 2007). Hofstein and Lunetta (2004) argue that the laboratory has an essential role in the nature of science and it can not be separated from physics learning since it promotes motivation and achievement in learning physics. The purpose of practicum in laboratories is often to provide students with scientific knowledge, various skills (such as training skills, scientific process skills [SPS], high order skills) and foster a positive attitude (Ayas, Akdeniz & Çepni, 1994). However, it is claimed that laboratory practices in college often fail to meet these purposes (Wieman & Holmes, 2015) by implicating the lack of student-driven processes might be the reason behind this failure (Saputra, Suhandi, Setiawan & Permanasari, 2020). Student-driven processes that enhance student-student interaction make ways for effective learning. Besides, it is reported that student-student interaction has a significant effect on academic outcomes, self-esteem about each other and attitudes towards teachers and school (Ekinci, 2011). Topping (2005) classifies peer learning activities in two categories; peer tutoring and cooperative learning. Peer tutoring increases students' motivation, self-confidence and enables them to develop positive attitudes towards science (Topping, 2005). Studies in which peer interaction such as cooperative learning and peer tutoring have been adopted in laboratory practices, have also acknowledged positive effects on various skills and students' attitudes (Okebukola, 1986; Onah, 2022). Cooperative learning is a form of peer learning in which a group of students work together on structured tasks (homework, lab experiments, projects, etc.) (Johnson, Johnson & Smith, 1998) and it is reported that cooperative learning prevails individual learning in laboratory practices (Raviv, Cohen & Aflalo, 2017). Among cooperative learning techniques, the jigsaw was chosen and applied together with peer tutoring in the current study. Studies showed that both techniques have a positive effect on students' academic outcomes (Kıryak, 2022; Mazlum & Yiğit, 2017; Tabiolo & Villar Rogayan, 2019). However, it is pointed out that students' conceptual understanding of physics subjects is low and especially undergraduate students possess various misconceptions related to physics (Resbiantoro, Setiani & Dwikoranto, 2022). Therefore, enriched and integrated techniques at university level may provide more effective results. These kinds of implementations will provide insight into the efficacy of combining different methods and techniques in courses such as physics laboratories, where students of all levels may come with preconceived notions and develop negative attitudes. Students' negative attitude related to science can challenge them while learning physics (Saputra et. al, 2020). In order to improve academic outcomes of physics laboratories, it seems important to promote a positive attitude toward the course. The jigsaw and peer tutoring have been used separately before; however, they have not been applied together in laboratory practices. Therefore, this study integrated peer tutoring and jigsaw in the physics laboratory and investigated the effectiveness of them on students' attitudes related to the physics laboratory.

**Research Methods**

In this mixed methods study, 30 pre-service science teachers who were enrolled in the physics laboratory participated in research. The data collection tools were "Attitude Scale Towards Physics Laboratories" (ASCTPL) (Tanrıverdi & Demirbaş, 2012) and open-ended questionnaire. Participants answered the scale before and after the process and open-ended questionnaires were filled every week after the course and at the end of the term. The questionnaire related to the difficulty level of the experiment carried out in that week, and peer and individual contributions to learning answered by the participants. They also got additional questions asking for their opinions about the whole process at the end of the term. Scale was analyzed by Paired Sample T-test and content analysis was realized for the questionnaire. Participants' answers from the questionnaire were analyzed by two researchers. Disagreements among researchers were resolved by discussions until they reached a consensus.

The intervention spanned 10 weeks and was conducted in the General Physics-1 Laboratory course. Pre-service teachers participated in-person classes in the physics laboratory for two hours per week. During the first two weeks, jigsaw groups were formed, with each pre-service teacher being designated as an expert on a particular experiment. Considering the requirements of peer tutoring, the experts were trained not only to learn the topic and experiment but also how to teach it to their peers. Supporting documents containing theoretical and procedural information as well as experimental worksheets were provided to pre-service teachers for their collaboration with peers. They were informed about how to guide their peers, and how to

ensure that their peers gain hands-on experience with the experiment and answer the experiment sheets. Besides, mistakes made at the expert tables were highlighted and information was given on how to follow up and eliminate such mistakes in the peer tutoring. Detailed collaborative work was conducted at each workstation, focusing on the theoretical background, experimental procedures, setup, execution, discussion, and conclusions of the experiments. From the third week onwards, experts began working with their assigned groups. The tutors were responsible for the experiments at each workstation provided instructional guidance. Each group spent two weeks at each workstation, allowing for an extended period dedicated to the theoretical and practical aspects of the experiment. This scheduling aimed to overcome time-related constraints and facilitate a more comprehensive learning experience.

**Expected/Temporary Results**

The t-test result indicates that there was a statistically significant difference between the mean ASCTPL scores of pre-test (M = 117.77, SD = 7.55) and pos-test (M = 113.47, SD = 9.04), t (29)=2.47, $p<0.05$ (two-tailed). This result shows that there is a significant decrease in the science teacher candidates' attitudes towards physics laboratories.

Pre-service teachers mostly interpreted the experiments as relatively easy and moderate with similar frequencies in the first week of each experiment. Positive views emerged, such as better understanding while teaching, easy measurements and procedures, and experience. Negative opinions indicating inexperience and bias, such as initial difficulties, prejudic, and lack of understanding of formulas and procedures, were determined. These opinions on the first week we largely overcome by the second week. They were replaced by positive opinions, such as retention, easy measurement and enjoyment, and not experiencing difficulties in calculations.

Learners reported that peer tutoring and their peers were essential in all experiments and emphasized collaboration, teamwork, communication, and discussion. In the first week of the experiments, they believed that significantly contributed to harmonic motion and Lami's theorem experiments and moderately to other experiments. In the second week, they felt that their contributions to all experiments significantly increased.

**Keywords:** Peer tutoring, jigsaw, physics laboratory, pre-service teachers' attitudes

**References**

Ayas, A., Çepni, S., & Akdeniz, A. R. (1994). Fen bilimleri eğitiminde laboratuvarın yeri ve önemi; Tarihsel bir bakış. *Çağdaş Eğitim*, *204*, 22-23.

Cooper, M. M., & Kerns, T. S. (2006). Changing the laboratory: Effects of a laboratory course on students' attitudes and perceptions. *Journal of Chemical Education*, *83*(9), 1356.

Ekinci, N. (2011). İşbirliğine dayalı öğrenme. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler* içinde (s. 93-109). Ankara: Pegem Akademi.

Hofstein, A., & Lunetta, V. N. (2004). The laboratory in science education: Foundations for the twenty-first century. *Science education*, *88*(1), 28-54.

Hofstein, A., & Mamlok-Naaman, R. (2007). The laboratory in science education: The state of the art. *Chemistry Education Research and Practice*, *8*(2), 105-107.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1998). *Active learning: Cooperation in the college classroom*. Edina, MN: Interaction Book Co.

Kıryak, Z. (2022). *Ortaokul öğrencilerinin fen konularında bilim dilini anlama ve kullanma düzeylerinin geliştirilmesi* [Unpublished doctoral dissertation]. Karadeniz Technical University, Trabzon, Türkiye.

Mazlum, E., & Yiğit, N. (2017). Işık konusundaki kavram bilgisi göstergelerinin ve öğretim kanallarının akran öğretimi uygulamalarıyla incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *32*(2), 295-311.

Okebukola, P. A. (1986). Cooperative learning and students' attitudes to laboratory work. *School Science and Mathematics*, *86*(7), 582-590.

Onah, K. T. (2022). Effect of reciprocal peer tutoring approach on attitude of secondary school students' physics in Enugu Education Zone. *African Journal of Science Technology and Mathematics Education*, *8*(6), 514-521.

Raviv, A., Cohen, S., & Aflalo, E. (2019). How should students learn in the school science laboratory? The benefits of cooperative learning. *Research in Science Education*, *49*(2), 331-345.

Resbiantoro, G., Setiani, R., & Dwikoranto. (2022). A review of misconception in physics: The diagnosis, causes, and remediation. *Journal of Turkish Science Education*, *19*(2).

Saputra, H., Suhandi, A., Setiawan, A., & Permanasari, A. (2020, April). Pre-service teacher's physics attitude towards physics laboratory in Aceh. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1521, No. 2, p. 022029). IOP Publishing.

Tabiolo, J. L., & Rogayan, V. (2019). Enhancing students' science achievement through jigsaw II strategy. *Journal of Science Learning*, *3*(1), 29-35.

Tanrıverdi, G., & Demirbaş, M. (2012). Fizik laboratuvarına yönelik tutum ölçeği geliştirme: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(3), 83-101.

Wieman, C., & Holmes, N. G. (2015). Measuring the impact of an instructional laboratory on the learning of introductory physics. *American Journal of Physics*, *83*(11), 972-978.

# Deprem Bölgesinde Yaşayan Öğrencilerinin Algılarına Göre Bilim ve Bilim İnsanı: Bir Metafor Çalışması

Münevver Çetin Abdussamet Aktaş
Marmara Üniversitesi Marmara Üniversitesi

**Problem Durumu**

Son yıllarda, özellikle yaşanan pandemi ve yıkıcı depremlerden sonra, bilim ve bilim insanı kavramları günlük yaşantımızda daha fazla kullanılmaya başlamış, ulusal yaşamda ve küresel ilişkilerde ekonomik, politik, teknolojik ve sağlık alanlarındaki önemini artırmıştır. Bu durum eğitimciler, eğitim kurumları ve eğitim müfredatına yön verenler için bir mesaj niteliğindedir.

Bilim; insan, doğa ve evren hakkında bilim insanlarının keşfettikleri her şeyi içermektedir. Bu; uzay, atom, insan vücudu, canlılar ya da cansızlar üzerine yapılan çalışmalar olabilir. Bilim aynı zamanda bilgi üretmekte ve bu bilginin pratik amaçlar için kullanım şeklini de tarif etmektedir (Withey, 1959). Bir diğer tanıma göre bilim, evrende var olan örüntülerin sistematik olarak gözlenmesi, oluşturulması, analiz edilmesi ve modellenmesidir (Mickens ve Patterson, 2016). Bilim insanı kavramı ise bilimi iş edinen kimseler için kullanılmaktadır (Ross, 1962). Bilim, merakı, eleştirel ve mantıksal düşünmeyi, şüpheyi gerekli kılan çalışmalar bütünüyken, bilim insanı da bu çalışmaları en iyi şekilde gerçekleştiren ve sonuçlandıran kişi olarak ifade edilmektedir (Özoğlu, 1994).

Bilimle ilgili algılar genel olarak çevreden elde edilmektedir ve öğrencilerin bu algıları eğitim kurumlarına geldiklerinde belirli bir seviyeye ulaşmış durumdadır. Eğitim kurumu bilim üzerine ilk elden nitelikli bir eğitim veremediğinde bu algılarda değişiklik yaşanamamaktadır (Talsma, 2007; Çermik, 2013). Diğer taraftan doğal afetler insanların evsiz kalmasına, göç etmesine ve eğitimden uzaklaşmak zorunda kalmasına neden olmaktadır (Dbaro ve Mbaye, 2012). Bu durumda öğrencilerin kayıtlı oldukları okullara devamsızlıkları artmakta ve okullaşma azalmaktadır (Rush, 2018). Bu durumda öğrencilerin bilimle ilgili bilgi edinmeleri ve bilimsel çalışmalar yapmaları sekteye uğramaktadır.

Bölge öğrencilerinin eğitimden, bilim ve bilimsel çalışmalardan uzaklaşmasını engellemek, sosyal yaşama çabuk uyum göstermelerini sağlamak amacıyla TÜBİTAK tarafından yayınlanan Özel Çağrı ile Adıyaman'da Şile ile Bilim Her Yerde TÜBİTAK 4007 projesi gerçekleştirilmiştir. On bir adet bilimsel çalışmanın yapıldığı atölyelerden oluşan projenin uygulanmasından önce, öğrencilerin bilim ve bilim insanı hakkındaki algılarının tespit edilmesi planlanmış ve çalışma, projenin uygulanması esnasında gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin atölyelere ilgi gösterdiği ve alandan memnun ayrıldığı gözlenmiş ve ölçülmüştür. Diğer taraftan bu araştırma verileriyle de öğrencilerin bilim ve bilim insanı algıları tespit edilmiştir.

Literatür incelendiğinde öğrencilerin bilim/bilim insanı hakkındaki algılarını tespit etme çalışmalarının Mead ve Metraux (1957) tarafından başlatıldığı görülmektedir. Bu alandaki çalışmaların popüler olması ise 1983 yılında Chambers tarafından Bir Bilim İnsanı Çiz Testi geliştirilmesiyle olmuştur ve bu test günümüzde de yaygın şekilde kullanılmaya devam etmektedir. Öğrencilerin bilim/bilim insanı hakkındaki algılarını tespit etmek amaçlı yapılan araştırmalar Mead ve Metraux'tan günümüze ulusal ve uluslararası çapta devam etmektedir (Schibeci, 1986; Jones vd., 1998; Palmer vd., 2017; Özgün vd., 2018; Duran ve Bayar, 2019; Cheney vd., 2020).

Öğrencilerin bilim/bilim insanı hakkındaki algılarını tespit etme ve değerlendirme; doğru ve olumlu bilginin yerleştirilmesini sağlamak için ipuçları vermekte, öğrencilerin bilimsel çalışmalara ve bilimle ilgili kariyerlere kariyer tercihlerine yönelip yönelmeyeceklerini tahmin etmede ve eğitime yön vermede önemli bir işlev görmektedir (Schibeci, 1986; Hammrich, 1997; Finson, 2002). Ayrıca öğrencilerin bilimsel okur yazarlıkları hakkında da araştırmacıya ve eğitim camiasına ipuçları sunmaktadır.

İlgili alan yazında bölge öğrencilerini evren kabul eden bir araştırmaya rastlanmamıştır. Özellikle eğitim bağlamında dezavantajlı kabul edilen ve yaşanan afet nedeniyle uzun süre eğitimden mahrum kalmış bir bölgede bilim ve bilim insanı kavramlarının incelenmemiş olması bir eksiklik olarak görülmüştür. Buradan hareketle bu araştırmayla; yaşanan doğal afet sonrasında eğitime ara vermek zorunda kalmış bölgede yaşayan öğrencilerin bilimle ilgili algılarını tespit etmek, gerçekçi, doğru ve olumlu algı oluşturmaları için önlemler almak, öğrencilerde bilim ve bilim insanı algısının oluşmasında etkisi olan çevrelerinin bilim/bilim insanı hakkındaki algıları üzerine tahminler yapabilmek, bölgedeki eğitim kurumlarına, eğitimcilerine ve ulusal bağlamda eğitime yön verenlere öğrencilerin bilimle ilgili algıları hakkında bilgi sunarak yapılacak planlamalara ışık tutmak amaçlanmıştır.

**Yöntem**

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni ile yürütülmüştür. Nitel araştırmalarda amaç bireylerin ve dolayısıyla toplulukların araştırılan konuya yükledikleri anlamı ortaya çıkartmaktır (Creswell, 1998). Fenomenoloji deseni ise bir olgu ya da konu hakkında ayrıntılı bilgi sahibi olmamızı sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu desende araştırmacı araştırmanın herhangi bir safhasına müdahale etmemektedir (Patton, 2002).

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim döneminde Adıyaman ilinde öğrenim görmekte olan, yaşanan doğal afet sonrasında bölgede kalmaya devam etmiş, proje uygulama alanına gelen ancak çalışmaya katılım için gönüllü olan 103 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerden elde edilen veriler incelenmiş "bilim insanı" algılarını içeren ifadelerden 28'i, "bilim" algılarını içeren ifadelerden 63'i çeşitli sebeplerle geçersiz sayılmıştır. Dolayısıyla çalışma grubunun öğrenci katılımcı sayısı bilim insanı için 75, bilim için 40 şeklinde hesaplanmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde basit seçkisiz örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu örnekleme yönteminde çalışma grubunu oluşturacak bireylerin seçilme olasılığı aynıdır ve bir bireyin seçimi diğer bireyin seçimini etkilememektedir (Büyüköztürk vd., 2018).

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmenin amacı önceden hazırlanan sorularla, gönüllü katılımcıya esneklik sağlayarak verdiği cevaplar üzerinden konu hakkında derinlemesine bilgi edinmektir. (Büyüköztürk, vd., 2018). Araştırmanın konusu doğrultusunda literatür incelemesi yapıldıktan sonra metafor analizi yapılması kararlaştırılmıştır. Formun hazırlanmasında metafor analizi hakkında deneyime sahip uzman görüşü alınmıştır. Hazırlanan formun birinci bölümünde; cinsiyet ve sınıf seviyesi değişkenlerini ölçen sorular yer almaktadır. Bilim insanı metaforunu üreten katılımcıların 39 E / 36 K şeklinde; Bilim metaforunu üreten katılımcıların 25 K / 15 E şeklinde olduğu görülmüştür. Formun ikinci kısmında "Bilim... gibidir/benzer. Çünkü…" "Bilim insanı... gibidir/benzer. Çünkü…" şeklinde ucu açık bırakılmış iki soru yer almaktadır.

Yarı yapılandırılmış formu aracılığıyla toplanan verilerin çözümünde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi yönteminde veriler kodlamaya ve ayıklamaya tabi tutulmakta, ardından temalara göre kategorize edilmektedir. Burada amaç toplanan verileri açıklayacak kavram ve ilişkileri tespit etmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu doğrultuda toplanan veriler tek tek incelenmiş geçersiz metaforlar ayıklanmıştır. Bazı katılımcıların geçerli bir metafor üretmediği, bazı katılımcıların ise metaforlarına bir gerekçe sunmadıkları görülmüştür. Bilim insanı için 75, bilim için 40 metafor üretildiği görülmüştür. Oluşturulan metaforlar arasındaki ilişkiler tespit edilerek kavramsal temalar oluşturulmuş ve metaforlar bu kavramsal temalar altında toplanmıştır. Araştırma geçerliğini sağlamak için kodlama ve kategorilere ayrıma süreci titizlikle ve müdahale olmaksızın yürütülmüştür. Araştırma güvenirliğini sağlamak için oluşturulan kodlar ve kategoriler listelenerek kontrol edilmiş, başka bir uzman görüşüne başvurulmuş ve görüş birliği olup olmadığı incelenmiştir ve listelerin %90 oranında örtüştüğü gözlenmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu araştırma Şile ile Bilim Her Yerde isimli Tübitak 4007 Projesinin uygulanması esnasında toplanan verilerin analizi ile oluşturulmuştur.

Bulgulara göre öğrenciler "Bilim İnsanı" üzerine şu metaforları üretmiştir; Güneş (12), Ay (9), Fener (6), Işık (3), Akıllı ve Zeki (8), Çalışkan (5), Meraklı (3), İlim İrfan Bilen (1), Öncü (4), Öğrenci (1), Mucit (2), Yıldız (2), Anne (3), Albert Einstein (4), Aziz Sancar (2), Çiftçi (2), Pusula (4), Nicola Tesla (1), Makine (1), Kitap (1), Bilgisayar (1).

Bulgulara göre öğrenciler "Bilim İnsanı" üzerine şu metaforları üretmiştir; Uzay (8), Hava (3), Hayat (5), Öğretmen (6), Oyun (5), Proje Ödevi (2), Aile (4), Yemek Yapmak (1), Konfor (1), Su (1), Sanat (2), Yemek Yemek (1), Akıl (1).

Bilim İnsanı hakkında üretilen metaforlar kavramsal olarak gruplandığında en çok metafor "Bilim insanı etrafını aydınlatır." teması altında toplanmaktadır. Buna göre; bölge öğrencileri bilim insanlarının faydalı buluş ve icatlar yaparak, insanlığın dünyasını aydınlattığını düşünmektedir. Burada dikkat çeken bir nokta ise bilim insanı denildiğinde öğrencilerin Albert Einstein'ı Aziz Sancar'dan daha fazla ifade etmesidir.

Bilim ile ilgili üretilen metaforlar kavramsal olarak gruplandığında en çok metafor "Bilim bilinmezliklerle doludur" teması altında toplanmaktadır. Buna göre bölge öğrencileri evrende daha keşfedilmeyi bekleyen bir sürü bilinmezlik olduğunu ve bilimin bu bilinmezlikleri keşfettiğini düşünmektedir. Burada dikkat çeken bir nokta ise öğrencilerin bilimi hayata, havaya, suya, yemek yemeğe benzeterek yaşamın bilim olmadan mümkün olmayacağını düşünmeleridir.

Sonuç olarak, öğrencilerin bilim insanı metaforu üretirken zorlanmadığı ama bilim metaforu üretirken zorlandığı, bilim insanı metaforlarını diğer araştırma sonuçlarına benzer şekilde oluşturdukları, bilim insanını dünya ve insanlığa faydası olan, sorunlara çözüm önerileri sunan öncü kişiler olarak algıladıkları, bilimi ise hayatın bir parçası olarak gördükleri ve keşfedilmeyi bekleyen, araştırdıkça yeni şeylerin eğlenerek öğrenilebileceği bir alan olarak algıladıkları görülmüştür. Dolayısıyla öğrencilerinin bilim insanına karşı bakış ve algılamaları olumludur ve öğrenciler bilim insanı olma yolunda teşvik edilmelidir. Ancak öğrenciler, bilimi eğlenceli gördüklerini belirtmelerine rağmen bilim hakkında kendilerini ifade etmekte zorlanmaktadır. Dolayısıyla öğrencilere bilimin tanıtılması, bilim üzerine kurulu bir kariyer planlamasının teşvik edilmesi, öğrencilerin bilimsel çalışmalara dahil edilmesi, eğitimde bilimsel etkinliklerin artırılması, günlük hayatla bilimin ilişkilendirilmesi, bilim hakkında doğru ve ilk elden bilgilendirme yapılması gerekmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Deprem, öğrenci, metafor, bilim, bilim insanı

**Kaynakça**

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Cheney, I., Bedu, N., Griffin, N., ve Potter, J. (Eds.). (2020). *Picture a scientist*. Uprising Productions.

Creswell, J. W. (1998). *Qualitative, quantitative and mixed methods approaches.* Thousand Oaks: SAGE.

Çermik, H. (2013). Öğretmen adaylarının zihinlerinde canlanan resimdeki bilim insanı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*(1), 139-153.

Drabo, A., ve Mbaye, L. M. (2015). Natural disasters, migration and education: an empirical analysis in developing countries. *Environment and Development Economics, 20*(6), 767-796.

Duran, E., ve Bayar, A. (2019). İlkokul öğrencilerinin bilim ve bilim insanına ilişkin algıları. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi, 8*(4), 14-29.

Finson, K. D. (2002). Drawing a scientist: What we do and do not knowafter fifty years of drawings. *School Science and Mathematics,* 102, 335-346.

Hammrich, P. (1997). Yes, daughter you can: Empowering parents is the first step toward improving females' achievement in science. *Science and Children. 34*(4), 21-24.

Mickens, R. E. ve Patterson, C. (2016). What is Science. *Georgia Journal of Science, 74,* 1-5.

Özgün, B. B., Gürkan, G. ve Kahraman, S. (2018). The investigation of preservice teachers' perception about science and scientist via metaphoric analysis, *Inonu University Journal of the Faculty of Education, 19*(2), 204-225.

Özoğlu, S. Ç. (1994). Bilim ve eğitim ilişkileri. *Türkiye Bilimler Akademisi, 75,* 83.

Palmer, T. A., Burke, P. F., ve Aubusson, P. (2017). Why school students choose and reject science: A study of the factors that students consider when selecting subjects. *International Journal of Science Education, 39*(6), 645-662.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & Evaluation methods*. (3rdEdition). Thousands Oaks: SAGE.

Ross, S. (1962). Scientist: The story of a word. *Annals of science, 18*(2), 65-85.

Rush, J. V. (2018). The impact of natural disasters on education in Indonesia. *Economics of disasters and climate change, 2*, 137-158.

Schibeci, R.A. (1986). Image of science and scientists and science education. *Science Education, 70*(2), 139-149.

Talsma, V. L. (2007). Scientist as 'Self'and 'Other': Using self-schema theory as a heuristic for the DAST. In *A paper accepted for presentation at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching,* New Orleans, LA.

Withey, S. B. (1959). Public Opinion About Science and Scientists. *Public Opinion Quarterly, 23*(3), 382-388.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# STEM Ders Planı Geliştirme Sürecinde Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğretim Yönelimlerinin ve Geliştirdikleri STEM Ders Planlarının İncelenmesi*

Sümeyra Yılmaz
Afyon Kocatepe Üniversitesi

Bülent Aydoğdu
Afyon Kocatepe Üniversitesi

**Problem Durumu**

Ülkeler, eğitim reformlarıyla birlikte öğretim programlarına STEM'i entegre etme ile ilgili alanlara yönelmiş ve STEM'in eğitimdeki yansımaları araştırılmaya değer olduğu görülmüştür. Öğrencilerin hayat boyu ihtiyaç duyacakları gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılmasında STEM öğretiminin önemi oldukça büyüktür (Wahono ve Chang, 2019). NAE ve NRC (2014), STEM öğretimine olanak tanıyan disiplinler arası yeni öğretim yaklaşımlarına ihtiyacın olduğunu belirtmektedir. Literatürde, STEM öğretiminin kalitesini arttırmaya yönelik öğretmen eğitimlerine odaklanılması gerektiğinden (Bozkurt Altan ve Ucuncuoglu, 2019) ve öğretmenlerin STEM uygulamalarını derslerine entegre edebilmeleri için desteğe ihtiyaçlarının olduğu bahsedilmektedir (Guzey ve diğerleri, 2019). Öğreticilerin meslek hayatlarında STEM öğretimi ve STEM derslerini planlamayla ilgili zorluklar ile karşılaşmamaları için hizmet öncesi STEM eğitimleri ön plana çıkmaktadır.

Öğretmen adaylarının STEM'e yönelik ders planı geliştirmeleri ve bu konuda beceri kazanmaları oldukça önemlidir. STEM üzerine bir ders planı tasarlamak STEM öğretiminde önemli bir beceri gerektirir ve bu becerinin hizmet öncesi dönemde sistematik bir eğitimle yürütülmesi önem arz etmektedir (Wu ve diğerleri, 2021). Kim vd. (2015), gelecekteki araştırmalar için STEM ders planını tasarlama ve uygulama ile ilgili araştırmalara yer verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu bağlamda, STEM öğretiminin bu denli önemli olmasına karşın fen bilgisi öğretmen adaylarının STEM'e yönelik ders planı geliştirmeleri ve sınıf içinde uygulamaları için yeterli araştırma ve incelemenin olmaması bir problem durumu olarak görülmüş olup aynı zamanda araştırmanın çıkış noktası olarak kabul edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının STEM ders planı geliştirme ve uygulamalarında nicel-nitel verilerin birbirini desteklediği deneysel sürece yönelik çalışmaya rastlanmaması, alan yazında bir eksiklik olarak tespit edilmiştir.

Bu çalışmanın amacı, STEM ders planı geliştirme ve uygulama sürecinin fen bilgisi öğretmen adaylarının entegre STEM öğretim yönelimlerine ve anlayışlarına etkisini incelemek ve bu süreçte hazırlanan STEM ders planlarındaki değişimi tespit etmektir. Araştırmanın problem cümlesi ise, "STEM ders planı geliştirme ve uygulama sürecinin fen bilgisi öğretmen adaylarının entegre STEM öğretim yönelimlerine ve anlayışlarına etkisi var mıdır?" ve "Bu süreçte katılımcıların hazırladıkları STEM ders planlarının niteliğindeki değişim nasıldır?" olarak belirlenmiştir. Çalışmanın, STEM ders planı geliştirme ve uygulama sürecinde fen bilgisi öğretmen adaylarının STEM öğretim yönelimlerindeki ve bu süreçte öğretmen adaylarının hazırladıkları STEM ders planlarının niteliğindeki değişim hakkında bilgiler sunacağı düşünülmektedir.

**Yöntem**

Bu araştırmada, nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntem deseni kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmaları, bir çalışma içerisinde nicel ve nitel yaklaşımları birleştirilmesi olarak tanımlanır (Creswell, 2007) ve bütüncül bir anlayış sağlar (Davies ve Nutley, 2000). Süreç içinde deneysel bir müdahalenin olması ve nicel-nitel veri toplama araçlarının iç içe kullanılması nedeniyle bu araştırma, karma yöntem desenlerinden biri olan iç içe karma desene göre tasarlanmıştır.

Çalışmaya 7 erkek, 27 kadın olmak üzere toplam 34 fen bilgisi öğretmen adayı katılmıştır. Çalışma grubu seçilirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örneklem yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, araştırma problemiyle ilgili olarak belirlenen nitelikte bireylerin seçilmesidir (Patton, 2002). "Fen Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları" ve "Fen Öğretim Programları" derslerini başarıyla tamamlamış olmaları çalışma grubunun seçiminde ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu dersleri başarı ile tamamlayan öğretmen adaylarının sınıf içi uygulamalarda; güncel fen öğretim programı hakkında, yöntem, teknik, araç-gereç ve materyal kullanımında yetkin ve öğretmen yeterliklerine sahip olduğu kabul edilmiştir.

Katılımcıların uygulama sürecinde entegre STEM öğretim yönelimlerindeki değişimi belirlemek amacıyla Lin ve Williams (2016) tarafından geliştirilmiş ve Hacıömeroğlu ve Bulut (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan "Entegre STEM Öğretimi Yönelim Ölçeği" kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve sonrasında hazırladıkları STEM ders planlarını incelemek amacıyla Guzey vd. (2016)'nin geliştirmiş olduğu "STEM Integration Curriculum Assessment (STEM-ICA)" aracı kullanılmıştır. Katılımcıların STEM öğretim anlayışlarındaki değişimi incelemek amacıyla da yarı yapılandırılmış odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir.

Uygulama, 2022-2023 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Fen Öğretimi 1 dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Her hafta 5 ders saati olmak üzere toplam 16 haftalık bir uygulamadan oluşmaktadır. Uygulamanın başında katılımcılara STEM öğretimine yönelik teorik bilgiler sunulmuştur. Katılımcılar beş gruba ayrılmış olup her grubun STEM ders planı geliştirmeleri ve akranlarının öğrenci olduğu sınıfta, hazırlanan ders planlarının uygulanması istenmiştir. Uygulama öncesi ve sonrasında çalışma grubuna ölçekler uygulanmış, odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Gruplar halinde hazırlanan STEM ders planları uzmanlar tarafından incelenerek katılımcılara geri dönütler verilmiştir. Katılımcılar, geri dönütlere göre düzenledikleri STEM ders planlarını sınıfta uygulamıştır.

Araştırma sonunda elde edilen nicel verilerin analizinde Bağımlı Gruplar t-Testi kullanılmıştır. Odak grup görüşmeleri içerik analiz ile, katılımcılar tarafından hazırlanan STEM ders planları ise STEM-ICA aracı kullanılarak betimsel olarak analiz edilmiştir. Nicel ve nitel verilerin analizinden elde edilen bulgular; tablo, grafik ve doğrudan alıntılara yer verilerek sunulacaktır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

İç içe karma desen kullanılarak tasarlanan bu araştırmada, STEM ders planı geliştirme ve uygulama sürecinin fen bilgisi öğretmen adaylarının entegre STEM öğretim yönelimlerine ve anlayışlarına etkisi ve bu süreçte hazırlanan STEM ders planlarının niteliğine katkısı incelenmiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde STEM ders planı geliştirme ve uygulama sürecinin fen bilgisi öğretmen adaylarının entegre STEM öğretim yönelimlerini istatistiksel olarak anlamlı ve olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. STEM ders planları ve odak grup görüşmelerinden; "Motive Edici ve İlgi Çekici Bağlam", "Mühendislik Tasarım Zorluğu", "Bilim İçeriğinin Entegrasyonu", "Matematik İçeriğinin Entegrasyonu", "Öğretim Stratejileri", "Takım Çalışması", "İletişim", "Performans ve Biçimlendirici Değerlendirme" ve "Organizasyon" olmak üzere toplam dokuz kategori elde edilmiştir. Yapılan son görüşmeler incelendiğinde, bu süreçte fen bilgisi öğretmen adaylarının entegre STEM öğretim anlayışlarının geliştiği tespit edilmiştir. Hazırlanan STEM ders planları incelendiğinde ise son ders planlarından alınan puanların ilk ders planlarından alınan puanlara göre daha yüksek olması öğretmen adaylarının STEM ders planı hazırlama konusunda geliştiğini ve bu süreçte STEM ders planlarının niteliğinin arttığını göstermektedir. İlerleyen çalışmalarda, öğretmen adaylarının gerçek sınıf ortamındaki STEM uygulama deneyimleri (örneğin: öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında) incelenebilir. Çalışmanın sonuçlarından yola çıkarak araştırmacılara, öğretmen yetiştirme programlarını hazırlayan uzmanlara ve gelecekteki uygulamalara yönelik öneriler sunulacaktır.

*Bu çalışma birinci yazarın, ikinci yazar danışmanlığında yürüttüğü yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

**Anahtar Kelimeler**: STEM, fen bilgisi, öğretmen adayı, öğretim yönelimi, ders planı

**Kaynakça**

Bozkurt Altan, E., & Ucuncuoglu, I. (2019). Examining the development of pre-service science teachers' STEM-focused lesson planning skills. *Eurasian Journal of Educational Research*. 19(83), 103–124.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design choosing among five approaches* (2nd ed.). SAGE Publications.

Davies, H. T., & Nutley, S. M. (Eds.). (2000). *What works?: Evidence-based policy and practice in public services*. Policy Press.

Guzey, S. S., Moore, T. J., & Harwell, M. (2016). Building up STEM: An analysis of teacher-developed engineering design-based STEM integration curricular materials. *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER)*, 6(1), 2.

Guzey, S. S., Ring-Whalen, E. A., Harwell, M., & Peralta, Y. (2019). Life STEM: A case study of life science learning through engineering design. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 17, 23–42.

Hacıömeroğlu, G., & Bulut, A. S. (2016). Entegre FETEMM* öğretimi yönelim ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması/Integrative STEM teaching intention questionnaire: a validity and relaibility study of the Turkish form. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(3), 654–669.

Kim, C., Kim, D., Yuan, J., Hill, R. B., Doshi, P., & Thai, C. N. (2015). Robotics to promote elementary education pre-service teachers' STEM engagement, learning, and teaching. *Computers & Education*, 91, 14–31.

Lin, K. Y., & Williams, P. J. (2016). Taiwanese preservice teachers' science, technology, engineering, and mathematics teaching intention. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 14, 1021–1036.

NAE & NRC (2014). *STEM integration in K-12 education: Status, prospects, and an agenda for research*. National Academies Press.

Patton. M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3. Baskı), Sage Publications.

Wahono, B., & Chang, C. Y. (2019). Development and validation of a survey instrument (AKA) towards attitude, knowledge and application of STEM. *Journal of Baltic Science Education*, 18(1), 63–76.

Wu, B., Peng, X., & Hu, Y. (2021). How to foster pre-service teachers' STEM learning design expertise through virtual internship: A design-based research. *Educational Technology Research and Development*, 69, 3307–3329.

# Understanding the Nature of the Science Laboratory Environment: A Systematic Review

Merve Yavuz
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Ceren Öztekin
Orta Doğu Teknik Üniversitesi

**Problem Statement**

Research on Classroom Environment has occupied a prominent role in the science education literature for over 30 years. Those studies were initiated by Herbert Walberg and Rudolf Moos' work, which was originally depended on Lewin's field theory. The theory considered behavior as a function of the person and the environment [B =f (P, E)] (Fraser, 2007). Moos conceptualizes three sets of dimensions which characterize many contexts, including learning environments. These psychosocial construction of learning environments are relationship, personal development and systems maintenance and change, (Moos, 2001). While 'relationship dimensions assess the quality and interdependence of personal relationships in a setting (i.e., how much people help and support one another, and how openly they express their feelings), personal development taps the directions in which an environment encourages personal change and development'. System maintenance and change dimensions, however, 'measure how orderly and organized the setting is, the clarity of its expectations, how much control it maintains, and how responsive it is to change' (Moos, 2001, pp. 70-71).

Educators agree that classroom environment is a subtle concept, and can be measured and examined (Fraser 2007). In line with this idea, researchers in the field of learning environment have developed various classroom learning environment inventories following the Moos' three sets of dimensions. It is necessary to mentioned that each inventory is unique to the learning environment it is intended to measure (for reviews, see Fraser, 2007). Among them are the Questionnaire on Teacher Interaction (Wubbels & Brekelmans, 1998); the What Is Happening In this Class? (Fraser, Fisher, & McRobbie, 1996) questionnaire the Constructivist Learning Environment Survey (Taylor, Fraser, & Fisher, 1997) and Social Constructivist Learning Environment Scale (Luckay & Laugksch 2015) . Such learning environment reported to be enhancing students' cognitive and affective outcomes, including scientific concept understanding, problem solving skills, attitudes towards science (Fisher et al., 1997; Fraser et al.,1993; Henderson et al., 2000; Lazarowitz & Tamir, 1994; Lin & Tsai, 2013; McRobbie & Fraser, 1993), epistemological understanding and argumentation skills (Pilar et al., 2000), metacognitive skills (see Hofstein & Kind, 2012), and academic self-efficacy (Lee et al., 2020).

On the other hand, laboratory, as being an indispensable part of science teaching, provides students with a unique environment where they can find opportunity to both practice with inquiry activities and put classroom knowledge into practice (Fraser, 1998; Hofstein et al., 2001; Lazarowitz & Tamir 1994).

Given the importance of laboratory settings in science learning (Gericke et al., 2023) , current work aims to analyze the past research that focused specifically on science laboratory learning environments and the inventory, (i.e., Science Laboratory Environment Inventory, SLEI), that has been proved to be valid and reliable in different cultural contexts and different grade levels (e.g., Fraser & McRobbie, 1995; Fraser et al., 1995). The findings were summarized and under four headings to inform the reader what happens in science laboratories, how students perceive the science laboratory learning environments in which they study and what kind of laboratory environments they prefer to participate, and lastly what factors associated with students' perceptions of psychosocial characteristics of their classrooms. The main findings are discussed, limitations and recommendations for future research are considered.

**Research Methods**

The overview presented here was designed as a systematic review which included the publications of scholars from 1995 to 2022. A systematic review seeks to assemble evidence to address a specific research issue and this study was considered as a systematic review which includes identifying possibly all primary research related to the stated review topic, critically evaluating this research, and synthesizing the findings. Systematic reviews may also incorporate data from many research studies to provide a new integrated result or conclusion, or they may bring together various sorts of evidence to explore or explain meaning (Oliver, et al., 2017). Systematic review processes were used to identify, select, and extract data from overviewing and met the study's eligibility criteria. The instrument of the study to be reviewed should be SLEI, according to the inclusion criteria. Yet, our review is limited to some of the major studies due to the word restriction.

**Instrument**

In attempt to uncover what was happening in the science laboratories, Fraser, Giddings & McRobbie (1995) developed the SLEI by adopting Moos' scheme (1974) for conceptualizing all human environments. The SLEI, specifically assess students' perceptions in terms of Student Cohesiveness (i.e., the extent to which learners know, help, and are supportive of one another), Open-endedness (i.e., the extent to which laboratory activities stress an open-ended, divergent approach to experimentation); Integration (the extent to which laboratory activities are integrated with non-laboratory and theory classes); Rule Clarity (the

extent to which behavior in the laboratory is guided by formal rules), and Material Environment (the extent to which laboratory equipment and materials are adequate) (Fraser et al., 1995, p.404). The SLEI, also included both Class form, referring to student's perceptions of the class as a whole and a personal form assess student's perceptions of his/her own role within the class. Each dimension produced acceptable internal consistency reliability, discriminant validity, and factorial validity, and differentiated between students' perceptions in different classes (Fraser, et al., 1995, p.399). It has been field tested and cross-validated, mainly by Fraser and his research groups, and reported to be valuable tool not only in its original but also in translated versions (see Fraser, 2007; Lunetta et al., 2007). The SLEI was also translated and adapted into Turkish and found to be reliable and valid for assessing Turkish students' perceptions (Özkan et al. 2008). The instrument was designed to measure student perceptions of both actual and preferred classroom environments.

**Expected/Temporary Results**

Overall, studies across different cultural context pointed out existence of somewhat similar patterns in students' perceptions of their laboratory environments. For example, although students view their laboratory environment favorably (Özkan et al., 2008; Lee & Fraser, 2001), they prefer more favorable environment compared to actual ones (Hofstein and Cohen, 1996; Hofstein et al. 2001; Kim et al. 1999; Quek et al., 2002). Özkan et al. (2008), reported that in the laboratory, students perceived a high level of cohesiveness, that students are support one another, that laboratory activities were integrated with non-laboratory and theory classes. However, they thought that laboratory activities do not necessarily emphasize an open-ended, and divergent approach to experimentation. Similar results were reported in some cross-cultural studies (Giddings & Waldrip, 1996; Lee & Fraser, 2001; Luketic et al., 2013). These studies pointed out the need for more Open-Endedness laboratory environment.

Another major finding is that students' cognitive (science achievement) and affective learning outcomes (e.g., attitudes) correlated significantly with their perceptions of psychosocial characteristics of their classrooms (Özkan, 2008). Lee & Fraser, (2001) also demonstrated significant relations between attitude & cohesiveness, integration, and Rule Clarity subscales. Henderson, Fisher, and Fraser (2000) found parallel results except for Open-Endedness.

Last but not least, we noted inconclusive results regarding the gender differences (e.g, Özkan, 2008; Quek et al., 2002).

It was noted that all results regarding the nature of the relationships between perceptions, gender and grade level differences, and between SLE and student outcomes differ according to each dimension and each discipline.

**Keywords**: Science learning environments, science laboratory environment ınventory, systematic review

**References**

Fraser, B. J. (1998). Science Learning Environments: Assessment, Effects and Determinants. *International Handbook of Science Education*, 527-564.

Fraser, B. J., Giddings, G. J., & McRobbie, C. J. (1995). Evolution and validation of a personal form of an instrument for assessing science laboratory classroom environments. *Journal of Research in science Teaching*, *32*(4), 399-422.

Hirata, S., & Sako, T. (1998). Perceptions of School Environment among Japanese Junior High School, Non-attendant, and Juvenile Delinquent Students. *Learning Environments Research, 1*(3), 321-331. https://doi.org/10.1023/A:1009968312210

Luketic, C. D., & Dolan, E. L. (2013). Factors influencing student perceptions of high-school science laboratory environments. *Learning Environments Research*, *16*(1), 37-47. https://doi.org/10.1007/s10984-012-9107-5

Ozkan, S., Cakiroglu, J., & Tekkaya, C. (2008). Students' perceptions of the science laboratory learning environment. *The impact of the laboratory and technology on learning and teaching science, Information Age Publishing*, 111-134.

Rogers, J. R., & Fraser, B. J. (2023). Sex and frequency of practical work as determinants of middle-school science students' learning environment perceptions and attitudes. *Learning Environments Research, 26*(2), 315-336. https://doi.org/10.1007/s10984-022-09426-w

# Fen Eğitiminde Çizgi Film Kullanımı: Sistematik Derleme Çalışması

Pakize Kübra Koç
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Ezgi Güven Yıldırım
Gazi Üniversitesi

**Problem Durumu**

İnsanoğlu doğası gereği sosyal bir varlıktır ve bu nedenle insanlar topluluk halinde yaşamaktadır. Sümerlerin MÖ 3000 yıllarında yazıyı icat etmesinden sonra eğitim ve öğretim insanoğlunun sahip olduğu en önemlilerinden birisi haline gelmiştir (Azertürk, 2014). Eğitim terim olarak çocuk ve gençlerin toplum yaşayışındaki yerlerini almaları ve toplum düzenine uyabilmeleri, gerekli bilgi ve becerileri elde etmeleri için okul içinde veya dışında kişiliklerini geliştirmelerine, doğrudan veya dolaylı yardım etme olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2023). Eğitim insanoğlunda var olan gizli gücün ortaya çıkmasına yol açmakta ve kişinin daha yaratıcı ve güçlü olmasına katkıda bulunmaktadır (Öztürk,2001). Teknoloji ise, insanların eğitim ve öğretim yoluyla elde ettiği bilgilerden çok daha fazla verim elde etmelerini sağlamaktadır (Sakallı, Bakay & Hüssein, 2008). Son yıllarda teknolojinin hızlı bir şekilde gelişmesiyle birlikte teknolojik aletler hayatımızın vazgeçilmez ve önemli bir parçası olmuştur. Teknolojinin ilerlemesiyle birlikte eğitimde teknoloji kullanımı da bir ihtiyaç haline gelmiş ve giderek yaygınlaşmıştır. Günümüzde fen eğitiminde de teknolojiden sıklıkla faydalanılmaktadır. Fen eğitiminin en temel hedefi öğrencilere fen kavramlarını ezberletmek değildir. Güncel Fen Öğretim Programı'nda da belirtildiği üzere fen eğitimin amacı bütün bireylerin fen okuryazarı olarak yetişmesini sağlamaktır (MEB, 2018). Fakat Fen Bilgisi dersinin içeriğinde yer alan ve günlük hayatta sıklıkla karşılaştığımız bazı kavramlar öğrenciler için bazı durumlarda soyut kalabilmektedir fakat öğrenciler fen konularını özümseyebildiği, fen hakkındaki bilgisine anlam kazandırabildiği ve fen ile ilgili öğrenmelerini günlük yaşantıyla bütünleştirebildiği sürece fen öğrenebilmektedir (Önen Öztürk, 2017). Bu noktada öğrenen bireylere erişilemez ve sanal gözüken noktaların, soyut gelen konuların bulunduğu fen bilimlerinin öğretimi noktasında eğitsel filmlerin kullanılmasının son derece etkili olduğu belirtilmektedir (Uzun, Güven Yıldırım, & Önder, 2020; Güvenir & Güven Yıldırım, 2023). Buradan yola çıkarak fen eğitiminde etkili bir şekilde kullanılabilecek eğitsel filmlerden birinin çizgi filmler olduğu düşünülmektedir. Cesur ve Paker (2007) tarafından yürütülen çalışmada da çocukların televizyonda en çok çizgi film "izlenmekten hoşlandığı ortaya çıkmıştır. Çizgi filmler çocukluğun ilk yıllarından itibaren çocukların hayatında olduğu için seyredecekleri çizgi filmlerin seçimi ve ne amaçla seyredileceği de oldukça önemlidir (Berber, Odabaş, Anılan & Alkan,2019). Literatürde yapılan araştırmalar sonucunda Fen eğitiminde çizgi film kullanımı üzerine yapılan çalışmaların son yıllarda arttığı görülmektedir (Abdüsselam, 2013; Yıldız, 2023; Küçükali, 2023; Kaya, 2022; Ateş,2019; Ada & Kartal, 2019; Berber, Odabaş, Anılan & Alkan, 2020; Gün Şahin & Arslan, 2022; Yener, Yılmaz & Kara, 2021). Bu noktadan hareketle bu çalışmada fen eğitiminde çizgi film kullanımı üzerine yapılan çalışmaların sistematik bir derlemesini yapmak amaçlanmaktadır. Yapılan sistematik derlemede çalışması ile aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmaktadır;

1. İncelenen araştırmaların yıllara ve yayın türüne göre dağılımı nasıldır?

2. Araştırmalar hangi konu ve anahtar kelimeler üzerine yürütülmüştür?

3. Araştırmaların katılımcı grupları kimlerden seçilmiştir?

3. Araştırmalarda tercih edilen yöntem ve desenler nelerdir?

4. Araştırmalarda ulaşılan sonuçlar nelerdir?

**Yöntem**

*Araştırma Deseni*

Bu çalışmada nitel araştırma türlerinden derleme çalışmaları içerisinde yer alan sistematik derleme kullanılmıştır. Sistematik derleme sonucunda araştırmanın sorularına ilişkin incelenen çalışmalardan elde edilen sonuçlar sentezlenir ve özetlenir (Çınar, 2021). Sistematik derlemenin önemi, kanıta dayalı uygulamalarda en kuvvetli kanıtların üretilebildiği bir araştırma yöntemi olmasıdır (Karaçam, 2013). Sistematik bir inceleme, literatürü özetlemek için daha bilimsel bir yöntemdir, çünkü incelemeye hangi çalışmaların dahil edileceğini belirlemek için özel protokoller kullanılır (Çınar, 2021).

Bu çalışmada önce "Google Akademik" sonra Yöktez arama motorundan yıl sınırlaması olarak 2010-2023 yılları arası seçilerek Fen, Fen eğitimi, Fen Eğitiminde Teknoloji, Çizgi Film, Fen Eğitiminde çizgi film kelimeleriyle arama yapılmıştır. Fen Bilgisi Eğitiminde çizgi film kullanımı inceleyen araştırmalar derleme sürecine dahil edilmiştir.

Arama sonucunda pek çok çalışmaya ulaşılmış bu çalışmalara yıl sınırlaması getirilerek 2010-2023 yılları arasında yayınlanmış 10 tane çalışma incelenmiştir. Bu araştırmalar 6 tane tez (Abdüsselam, 2013; Yıldız, 2023; Küçükali, 2023; Kaya, 2022; Ateş,2019; Çelik, 2015), 4 tane makale (Ada & Kartal, 2019; Berber, Odabaş, Anılan & Alkan, 2020; Gün Şahin & Arslan, 2022; Yener, Yılmaz & Kara, 2021) şeklindedir. İncelenen araştırmalar öncelikle detaylıca taranıp, kriterler belirlenmiştir. Daha sonra belirlenen araştırma problemlerine göre incelenmiştir.

Bu çalışmaların seçilmiş olma sebepleri:

- Seçilen çalışmaların tümünün Türkiye sınırları içinde yapılmış olması,
- Çizgi Film Kullanımının Fen Eğitimi üzerine etkilerini ele alan araştırmalar olmaları,
- Çizgi filmlerin fen eğitiminde nasıl kullanılacağını anlatıyor olmaları
- Hakemli dergilerde yayınlanan makaleler olmaları veya bildiri ve tez çalışmaları olmaları,

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma sonucunda; Fen eğitiminde çizgi film kullanımının farklı alt başlıklarda ele alınabildiği ve çok çeşitli çizgi film türlerinin derste kullanılabileceği ile ilgili bulgulara ulaşılması beklenmektedir. Fen eğitiminde soyut olan çoğu kavramın çizgi filmler sayesinde çok daha kolay anlaşılabileceği sonucuna varılması beklenmektedir. Ayrıca seçilen çalışmaların pek çoğunun araştırma deseninin deneysel desen olması beklenmektedir. Bu çalışmalarda kullanılacak araştırma grubunun yaş aralığının ilkokul ve ortaokul öğrencilerinden oluştuğu düşünülerek yaş aralığının 9-13 olması beklenmektedir. Araştırmaların sonuçlarından beklenen çizgi filmlerin eğitimde kullanılabilirliği ve fen bilimleri eğitiminde çizgi film kullanımının verimli olduğu sonucuna ulaşılmış olmasıdır. Çizgi filmlerin merak uyandırıcı ve görsel olmasının öğrencilerin derse olan ilgilerini artırmak için kullanıldığı, bu anlamda çizgi filmlerin derse olan motivasyonu da arttırdığı sonucu beklenmektedir. Aynı zamanda incelenen çalışmalar sonucunda çizgi filmlerin fen bilimleri derslerinde kullanımı ile eğlenceli öğrenme ortamlarının oluşturulacağını, derslerin eğlenceli bir şekilde yürütüleceği sonucuna varılacağı öngörülmektedir. Fen eğitiminde çizgi film kullanımının öğrencilerin hayal dünyasına dokunmak ve onların zihinlerinde yeni kapılar açmak için etkili bir yol olacağı sonucuna varılması beklenmektedir. Fen Bilimleri eğitiminde kullanılan bu çizgi filmlerin öğretim aracı olarak kullanılabilmesi için belli özellikleri olması gerekir, çalışmalar incelenecek ve seçilen çizgi filmlerin bu kriterlere uygunluğuna bakılacaktır. Bu kriterler "doğru bilgi kullanılması, ders içeriğine uygun, gerçeğe uygun, ilgi çekici ve eğlenceli olması" şeklinde verilmiştir.

**Anahtar Kelimeler**: Fen, fen eğitimi, fen eğitiminde çizgi film, fen ve teknoloji

**Kaynakça**

Abdüsselam, Z.(2013). Çizgi filmlerin fen öğretimine etkisi: kuvveti keşfedelim örneği. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi. Trabzon.

Ada E., Erdaş Kartal E. (2019). Çevre Problemleri ve Sürdürülebilirlik Açısından Su Elçileri Çizgi Filminin Değerlendirilmesi. *Kesit Akademi Dergisi*.5(20).

Ateş, E. (2022). Çizgi Filmlerle Fen Eğitimine Bir Aksiyon Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi. Erzincan.

Azertürk, S. İ. (2014). Çivi Yazısı ve Çin'in Fal Yazıtları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(37),70-85 .

Berber, A., Anılan, B., Odabaş, İ. N. & Alkan, D.(2019). Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Eğitimde Çizgi Filmin Kullanımına İlişkin Görüşleri . *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,465-492 .

Cesur, S. ,& Paker,O.(2007). Televizyon ve çocuk: Çocukların TV programlarına ilişkin tercihleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,* 6(19),106-125.

Çelik, S. Ö.(2015). 7.Sınıf Basit Makineler Konusunun Film ve Çizgi Filmler ile

Öğretimin Tutuma ve Akademik Başarıya Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Erzincan Üniversitesi. Erzincan.

Çınar N. (2021). İyi Bir Sistematik Derleme Nasıl Yazılmalı?. OTSBD. 6(2),310-314.

Gün Şahin, E. & Arslan, H.Ö. (2022). Çizgi Filmlerin 5. Sınıf Öğrencilerinin

Çevre Okuryazarlığı Alt-boyutları Üzerine Etkileri: Su Elçileri Örneği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*., 11 (2),432-445.

Güvenir, E. & Güven Yıldırım, E. (2023). The Effect of Educational Film Supported Augmented Reality Applications on Academic Achievement and Motivation for Science Learning . *Journal of Education in Science Environment and Health*, 9 (2),119-130.

Karaçam, Z. (2013). Sistematik derleme metodolojisi: Sistematik derleme hazırlamak için bir rehber. Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi, 6(1),26-33

Kaya, Z. (2022). Fen Bilgisi Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Fen Öğretiminde

Çizgi Film Kullanılmasına Yönelik Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Giresun Üniversitesi. Giresun.

Küçükali, T. (2023). Görsel Öğrenme Bağlamında Çizgi Film ile Animasyon Filmlerin

Fen Eğitimi ve Bilim Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi. İstanbul.

M.E.B. (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Önen Öztürk, F. (2017). Fen-Toplum Temelli Eğitsel Kısa Filmler Üzerine Bir Çalışma: Fen Bilgisi Öğretmenliği Örneği . *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (2),633-649 .

Öztürk, E. (2001). Yaratıcılık ve Eğitim. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (1)

Uzun, H., Güven Yıldırım, E. & Önder, A.N. (2020). Eğitsel Filmlerin Öğrencilerin Başarı ve Fen Konularına Yönelik İlgi Düzeyine Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18 (1),17-35.

Sakallı, M., Bakay, G. ve Hüssein, G. (2008). Yeni eğitim teknolojilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *In Proceedings of 8th. International Educational Technology Conference*. 710-714

TDK (2023). Eğitim. https://sozluk.gov.tr/ adresinden erişildi. Erişim: 12.08.2023

Yener, D., Yılmaz, M. & Kara, G. (2021). Çizgi Filmlerde Fen-Mühendislik Girişimcilik Uygulamaları: Aslan Örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (59), 1-29.

Yıldız, V. (2023)., Çizgi Filmlerin Fen Eğitimine Entegrasyonu: Durum Çalışması. *Yüksek Lisans Tezi*. Marmara Üniversitesi. İstanbul.

# Ortaokul Öğrencilerinin "Geri Dönüşüm" Kavramına Yönelik Bilişsel Yapılarının ve Kavram Yanılgılarının Veri Çeşitlemesi Yoluyla Belirlenmesi

Selçuk Şahingöz
Gazi Üniversitesi

Esra Benli Özdemir
Gazi Üniversitesi

**Problem Durumu**

Giderek artan Dünya nüfusu ve insanların bilinçsizce doğal kaynaklardan faydalanıyor olması çevre sorunlarının olumsuz etkileriyle karşı karşıya kalmamıza sebep olmaktadır. Çevre sorunlarının giderek artması ve doğal kaynakların hızla tükeniyor olması çevreye karşı daha duyarlı olmamızı gerektirmektedir. Bu noktada çevreyi anlama, çevreye yönelik farkındalık kazandırma ve bu sorunları çözmede en etkili yollardan biri bireylere verilen çevre eğitimdir. Çevre eğitimi, bireylerdeki bilgi, tutum ve davranışları değiştirerek çevresel sürdürülebilirliği artırmak için önerilen en yaygın stratejilerden biridir. Çevreye karşı duyarlı, olumlu tutum ve davranışa sahip bireylerin yetişmesi "çevresel sürdürülebilirlik" için oldukça önem taşımaktadır. Bu bağlamda, bireyleri çevreye duyarlı insanlar olarak davranmaya yönlendirecek olan çevreye karşı sahip oldukları olumlu tutumlarıdır. Bu nedenle bu tutumları geliştiren çevre eğitimi hayati önem taşımaktadır. Çevresel sürdürülebilirliği istenilen düzeyde gerçekleştirebilmemiz beraberinde etkili geri dönüşümü kavramamız ile mümkün olacaktır. Öğrencilerin geri dönüşümden bahsedildiğinde zihinlerinde çağrışım yapan kavram veya kavramlar kendilerinin geri dönüşüme yönelik görüşlerini ve çevresel sürdürülebilirlik adına davranışlarını doğrudan şekillendirecektir. "Geri dönüşüm" kavramı soyut ve kısmen karmaşık boyutlar içermesi bakımından ortaokul öğrencileri için anlamlandırılması zor bir kavramdır (Katırcıoğlu, 2019). Örneğin, geri dönüşümü sadece atık üretimi ve bu atıklardan çevre kirliğine sebep olmayacak yollarla kurtulmak olarak ele alıp değerlendirmek öğrencileri geri dönüşüm konusunda eksik ve yanlış bir değerlendirmeye götürebilmektedir. Bir diğer örnek olarak, öğrencilerin doğal kaynakların sınırlılıkları ve farklı gereksinimler için değişik formlarda kullanılmalarına ihtiyaç duyulduğunu fark etmeleri, bu doğrultuda karşılaştıkları durumları muhakeme ederek harekete geçmeleri gerekmektedir. Geri dönüşümü bu tarz bir akıl yürütme süreci içerisinde ele almamaları yine benzer şekilde bu kavrama yönelik öğrencilerin zihinlerinde olası kavram yanılgıları oluşmasına yol açacaktır. Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin geri dönüşüm kavramına yönelik bilişsel yapılarını ve kavram yanılgılarını belirlemek; çevre kirliliğinin olumsuz etkilerinden korunmak ve çevresel sürdürülebilirliği sağlamak için önemli bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, araştırmada ortaokul 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin "geri dönüşüm" kavramına yönelik bilişsel yapılarının ve kavram yanılgılarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

**Yöntem**

"Geri dönüşüm" konusunda ortaokul öğrencilerinin bilişsel yapılarının ve kavram yanılgılarının veri çeşitlemesi yoluyla belirlenmesi için bu çalışmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri beraber kullanılmıştır (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Araştırmanın çalışma grubunu, İç Anadolu Bölgesi'nde büyükşehirlerden birinin merkez ilçesinde bir devlet okulunda 2022-2023 eğitim-öğretim yılında öğrenimine devam eden 108 ortaokul öğrencisi (n5.sınıf = 26, n6.sınıf = 25, n7.sınıf = 29, n8.sınıf = 28) oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel bölümü; nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomenoloji) desenine göre tasarlanmıştır. Katılımcıların "geri dönüşüm" kavramına yönelik bilişsel yapıları ve kavram yanılgıları açık uçlu bir soru ve Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) ile belirlenirken; "geri dönüşüm" kavramına ilişkin görsel imajları ise yaptıkları çizimler aracılığıyla belirlenmiştir. Yapılan bu araştırmanın ilk aşamasında katılımcıların "geri dönüşüm" konusunda açık uçlu bir soruyu tamamlamaları ve devamında cevaplamalarını çizim yaparak ya da görselleştirerek desteklemeleri istenmiştir. Sonrasında ise, "geri dönüşüm" anahtar kelimesinin katılımcıların zihinlerinde çağrıştırdığı beş kelimeyi anahtar kelimenin karşısında boş bırakılan yere 30 saniye içerisinde yazmaları istenmiştir. Araştırmanın nicel bölümü; nicel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemine göre tasarlanmıştır. Ortaokul öğrencilerinin geri dönüşüme yönelik farkındalık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla geçerliği ve güvenirliği sağlanmış 5'li Likert türünde bir ölçek kullanılarak veri toplanması sağlanmıştır (Yavuz-Topaloğlu, Balkan-Kıyıcı ve Atabek-Yiğit, 2020). Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen nicel ve nitel veriler, ayrı ayrı nicel ve nitel veri analizi basamakları kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın inandırıcılığını sağlamak üzere katılımcılardan elde edilen veriler birebir alıntı olarak verilmiştir. Araştırmanın aktarılabilirliğini sağlamak üzere araştırma sonuçlarının farklı ortamlarda genellenebilmesi için araştırmanın katılımcılarının özellikleri detaylı olarak sunulmuştur. Araştırmanın tutarlılığı ise iki alan uzmanı tarafından verilerin eş zamanlı kodlanması ve uzlaşma oranının hesaplanması ile belirlenmiştir (Miles & Huberman,1994). Araştırmacılar arası uzlaşma oranı .89 olarak belirlenmiştir. Araştırmanın verileri (a) verilerin kodlanması, (b) temaların ve alt temaların oluşturulması, (c) temaların ve alt temaların düzenlenmesi ve (d) geçerlik, güvenirlik ve etik işlemleri aşamaları izlenerek analiz edilmiştir (Yıldırım, & Şimşek, 2018). İçerik analizi tamamlandıktan sonra tekrarlanan kelimeler dikkate alınarak kesme noktaları doğrultusunda kavram ağları oluşturulmuş ve araştırmanın bulguları raporlanmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmanın nitel verilerinden elde edilen sonuçlara göre, ortaokul öğrencilerinin açık uçlu soruya verdikleri yanıtların büyük kısmında geri dönüşümü, çöplerin yeniden kullanıma kazandırılması olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. "Geri dönüşüm" kavramı ile ilgili kelime ilişkilendirme testi sonuçlarına göre, 4 farklı tema belirlenmiştir. Bu temalar: "çevre kirliliği olarak geri dönüşüm", "dönüşümü mümkün olan/olmayan maddeler olarak geri dönüşüm", "ekonomiye katkı olarak geri dönüşüm", "çevreyi koruma olarak geri dönüşüm". Bütün sınıf düzeylerinde geri dönüşümü; en çok dönüşümü mümkün olan/olmayan maddelerle ilişkilendirdikleri görülmüştür. Katılımcıların çizimleri incelendiğinde ise tüm sınıf seviyelerinde geri dönüşümü, geri dönüşüm kutuları ile resmettikleri belirlenmiştir. Aynı zamanda KİT'leri destekler şekilde beşinci sınıf öğrencilerinin dönüşümü mümkün olan/olmayan maddeler olarak geri dönüşüm olarak, sekizinci sınıf öğrencilerinin ise ekonomiye katkı olarak resmettikleri gözlemlenmiştir. Araştırmanın nicel verileri "ortaokul öğrencileri için geri dönüşüm ölçeği" ile toplanmıştır. Ölçekten elde edilen sonuçlara göre, ortaokul öğrencilerinin geri dönüşüm konusunda katılım boyutu düşük seviyedeyken; değer verme ve ekonomiye katkı boyutları orta seviyededir. Ayrıca 8. Sınıf öğrencilerinin diğer sınıf düzeylerine göre, geri dönüşüm konusundaki katılım, değer verme ve ekonomiye katkı boyutlarının daha yüksek seviyede olduğu dikkat çekmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde, ilkokul, ortaokul ve yükseköğretim öğrencileriyle yapılan çalışmaların araştırma sonuçlarını destekler nitelikte olduğu görülmektedir (Harman, & Çelikler, 2016; Sayan, & Çetin, 2018; Ceylan, & Atabek-Yiğit, 2019). Ortaokul öğrencilerinin geri dönüşüm konusundaki kavram yanılgıları incelendiğinde ise, özellikle öğrencilerin atık ve çöp kavramlarını ayırt edemedikleri, geri dönüşümü olan ve olmayan maddeleri karıştırdıkları ve geri dönüşüm ve yeniden kullanım kavramları ile ilgili kavram yanılgısı yaşadıkları tespit edilmiştir. Son yıllarda canlıların yaşadığı en önemli çevre sorunlarının çözümü arasında yer alan "geri dönüşüm" konusunun detaylı bir şekilde tüm boyutlarıyla araştırılmasının, alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Geri dönüşüm, kavram yanılgısı, kelime ilişkilendirme testi (KİT)

**Kaynakça**

Ceylan, Ö., & Atabek-Yiğit, E. (2019). Ortaokul öğrencilerinin geri dönüşüm ile ilgili düşüncelerinin belirlenmesi, *Turkish Studies*, 14(*3*), 461-477.

Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). Research methods in education (6th ed). New York: Routledge.

Harman, G., & Çelikler, D. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının geri dönüşüm kavramı hakkındaki farkındalıkları, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16*(1), 331-353.

Katırcıoğlu, G. (2019). *Okul dışı öğrenme ortamlarının 7. sınıf öğrencilerinin geri dönüşüm konusundaki doğa algısı ve bilinç düzeyine etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

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

Sayan, Y., & Çetin, G. (2018). İlkokul öğrencilerinin okuldaki çevre kirliliği ve geri dönüşümle ilgili algıları, *Uluslararası Necatibey Eğitim ve Sosyal Bilimler Araştırmaları Kongresi (UNESAK 2018)*, 26-28 Ekim 2018, Balıkesir-Türkiye, 91-98.

Yavuz-Topaloğlu, M., Balkan-Kıyıcı, F., ve Atabek-Yiğit, E. (2020). Ortaokul Öğrencileri İçin Geri Dönüşüm Ölçeği: Ölçek geliştirme ve güvenirlik çalışması. *Pesa Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 6*(3), 244-254.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). Qualitative research methods in the social sciences (11th Edition). Ankara: Seçkin Publishing.

# Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eğitsel Oyunları Okul Dışı Öğrenme Ortamlarla İlişkilendirme Düzeyleri

Fatime Balkan Kıyıcı
Sakarya Üniversitesi

Şule Elmalı
Sakarya Üniversitesi

**Problem Durumu**

Eğitsel oyunlar, her yaşta öğrencilerin ilgisini çeken bir öğretim yöntemi olarak eğitimin çeşitli kademelerinde kullanılmaktadır. Özellikle somut işlemler döneminde olan öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenmeye uygun bir öğrenme ortamı sağlaması sayesinde zevkli, anlaşılır ve kalıcı öğrenmeler sağlar (Gençer ve Karamustafaoğlu, 2014). Fen bilimleri dersinin içeriğindeki soyut ve anlaşılması güç olan kavramların öğrencilere etkili şekilde öğretilmesi için eğitsel oyunların kullanımı fen eğitiminin niteliğini artırmada önemli bir role sahiptir. Bununla birlikte, fen eğitiminin gerçekleştiği üç temel alan olan, sınıf, laboratuvar ve okul dışı öğrenme ortamlarının (Orion ve Hofstein, 1994) niteliği de etkili bir fen öğretiminin bileşenlerindendir. Fen bilimleri derslerinin güncel hayatın içinde yer alan bir bilim olmasından hareketle, okul dışı öğrenme ortamlarında verilmesi gereken fen eğitiminin niteliğinin de sorgulanması gerekir (Kılıç ve Karamustafaoğlu, 2020).

Okul dışı öğrenme ortamlarında yapılan etkinliklerde kalıcılığın artması ve etkililiği noktasında kullanılan materyaller önem taşımaktadır (Soylu ve Karamustafaoğlu, 2021). Bu nedenle okul dışı ortamların aktif kullanımına yönelik içeriklerin geliştirilmesine ihtiyaç vardır. Bu yöntemlerden biri de fen bilimleri öğretmenlerinin derslerinde önemli bir yer tutan ve kullanmaya aşina oldukları 5E öğretim modelidir. 5E öğretim modeli, öğrencinin ilgisini ve merakını artıracak etkinliklerin uygulanmasına izin veren, öğrencinin aktif kılmasını sağlayacak yöntemlerden biridir (Bozdoğan ve Altunçekiç, 2007). Bybee (1993) tarafından geliştirilen 5E modeli, 2004 yılındaki fen öğretim programı değişiminden bu yana sonra sıklıkla kullanılmaktadır (Ayvacı ve Bakırcı, 2012; Nas, 2008). 5E modeli; girme, keşfetme, açıklama, derinleştirme ve değerlendirme basamaklarından oluşmaktadır. Girme basamağında öğrencilerin ön bilgilerinin belirlenmesi, dikkat çekme ve merak uyandırma hedeflenirken, keşfetme basamağı giriş basamağındaki dikkat çekilen konu ya da bilgiye ulaşma noktasında öğrencinin aktif öğretmenin rehber konumunda olduğu bir süreçtir (Sarıkaya ve Akbaş, 2020). Açıklama basamağında, önceki adımlarda ulaşılan bilginin, konu ya da kavramın anlaşılmasını, derinleştirme basamağı, ilgili bilgiyi yeni durumlara aktarma ve günlük hayatla ilişki kurmayı, değerlendirme ise, diğer dört aşamada öğrendikleri bilgilerin ve deneyimlerin sorgulandığı bölümdür (Ültay ve Çalık, 2011). Bu doğrultuda, okul dışı ortamlarda yapılan fen öğretimin niteliğini artırmak ve okul dışı öğrenme ortamlarında kullanmak üzere fen eğitiminde sıklıkla kullanılan 5E öğretim modeline göre eğitsel oyun içerikli ders planlarının hazırlanması, öğretmenler için iyi bir kaynak olacağından önemlidir. Bu kapsamda öğretmen adaylarının hazırladıkları ders planlarında hangi okul dışı öğrenme nasıl kullanmayı planladıkları, eğitsel oyunları okul dışı öğrenme ortamlarına entegre etme düzeyleri ve hangi içerikleri tercih ettikleri incelenmiştir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmen adaylarının 5E öğretim modeline göre hazırladıkları ders planlarında hazırladıkları eğitsel oyunları hangi konu içeriği ve kazanımlarla eşleştirmişlerdir?
2. Öğretmen adaylarının 5E öğretim modeline göre hazırladıkları ders planlarında hazırladıkları eğitsel oyunları, 5 E modelinin hangi aşamasında kullanmışlardır?
3. Öğretmen adaylarının 5E öğretim modeline göre hazırladıkları ders planlarında hazırladıkları eğitsel oyunları okul dışı öğrenme ortamlarına entegre etme düzeyleri nasıldır?

**Yöntem**

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemindedir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırma, bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 4. sınıf fen bilgisi öğretmen adayları ile, "Fen Öğretiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamları" dersi kapsamında yürütülmüştür. Ders kapsamında öğretmen adaylarından gruplar halinde çalışarak 5 E modeline göre eğitsel oyunları okul dışı öğrenme ortamlarında kullanacak şekilde ders planı hazırlamaları beklenmiştir. Öğretmen adaylarının, gruplar halinde çalışarak oluşturdukları ders planları incelenmiştir. Ortalama dört ya da beş kişiden oluşan çalışma grupları sonucunda toplam dokuz ders planı incelenmiştir. Ders planlarının analizinde, gruplar konu ve içerik seçmede serbest bırakılmıştır. Hazırlanan ders planlarında hangi konu içeriği ve kazanımlarla eşleştirdikleri ve 5E modelinin hangi aşamasında kullandıklarının analizi sürecinde betimsel analiz kullanılmıştır. Ders planlarında hazırladıkları eğitsel oyunları okul dışı öğrenme ortamlarına entegre etme düzeyleri ise, eğitsel oyun, okul dışı öğrenme ortamı ve 5 E ders planı boyutlarını içeren "Ders Planı Değerlendirme Rubriği" kullanılarak analiz edilmiştir. Ders planı değerlendirme rubriği ise, holistik bir rubrik olup "evet, kısmen ve hayır" seçeneklerini gösterme durumlarına göre, ilgili bölümlerden alınan puanlar sıfır ile iki puan arasında değişmektedir. Ders planlarının analizinde araştırmacılar tarafından ayrı ayrı incelenmiş ve

kodlamalar yapılmıştır. Araştırmacılar ayrı ayrı ders planlarını analiz etmiş ve analiz düzeylerinde benzerlik oranını %90 olduğu belirlenmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmadan elde edilen verilere göre öğretmen adaylarının ders planlarında ağırlıklı olarak biyoloji konu içerikli konularla ve canlılar ve yaşam ünitesi ile çevre ünitesinin çeşitli düzeylerindeki kazanımlarıyla eşleştirdikleri görülmüştür. İki ders planının astronomi konuları içerikli "Güneş Sistemi ve Tutulmalar" ile "Ay'ın Evreleri" kazanımlardan oluştuğu ve bir ders planının fizik konuları kapsamında olduğu görülmüş olup, kimya konuları içerikli okul dışında uygulanması önerilen herhangi bir ders planı hazırlanmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte ders planlarında öğretmen adaylarının hazırladıkları eğitsel oyunları 5E modelinin en sık keşfetme bölümünde yapılmasının önerildiği, yalnızca iki grubun derinleştirme aşamasında eğitsel oyunu kullandığı görülmüştür. Gürpınar (2017), fen bilgisi öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada katılımcılar eğitsel oyunların, 5E modelinin keşfetme, derinleştirme, uygulama ve açıklama kısmında da kullanılacağını belirtmişlerdir. 5E modelinin diğer basamaklarında eğitsel oyun kullanmaya yönelik bir ders planı bulunmamakta olup, bir grubun geliştirdiği etkinlik, eğitsel oyun özelliği taşımamamaktadır. Son olarak, Ders Planı Değerlendirme Rubriğinden alınan puanlara göre ders planlarındaki toplam puanlarının genel olarak iyi düzeyde olmakla birlikte, rubrikteki bölümlerden en düşük kısımın eğitsel oyunun okul dışı ortamla ilişkilendiirlmesi ile ilgili boyutta olup, bazı ders planlarının eğitsel oyun boyutundan düşük puan aldıkları görülmüştür. Buna göre eğitsel oyun ve okul dışı öğrenme ortamlarının ilişkisinin 5 E modeline göre hazırlanan ders planlarına yeterince yansıtılamadığı anlaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler**: Eğitsel oyun, okul dışı öğrenme, öğretmen adayları, ders planları

**Kaynakça**

Ayvacı, H. Ş., & Bakırcı, H. (2012). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin fen öğretim süreçleriyle ilgili görüşlerinin 5E modeli açısından incelenmesi. *Journal of Turkish Science Education, 9*(2), 132-151.

Bozdoğan, A. E., & Altunçekiç, A. (2007). Fen bilgisi öğretmen adaylarının 5E öğretim modelinin kullanılabilirliği hakkındaki görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi,15*(2), 579-590.

Gençer, S., & Karamustafaoğlu, O. (2014). 'Durgun Elektrik'Konusunun Eğitsel Oyunlarla Öğretiminde Öğrenci Görüşleri. *Journal of Inquiry Based Activities, 4*(2), 72-87

Gürpınar, C. (2017). *Fen bilimleri öğretiminde eğitsel oyun destekli öğretim uygulamalarının öğrenme ürünlerine etkisi. Yüksek* Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

Orion, N., ve Hofstein, A. (1994). Factors that influence learning during a scientific field trip in a natural environment. *Journal of Research in Science Teaching, 31*(10), 1097–1119.

Nas, S. E. (2008). *Isının yayılma yolları konusunda 5E modelinin derinleşme aşamasına yönelik olarak geliştirilen materyallerin etkililiğinin değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Sarikaya, S., & Akbaş, A. (2020). Ortaokul Öğrencilerinin Isı ve Sıcaklık Konusundaki Kavram Yanılgıları ve Giderilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(38), 31-40.

Soylu, Ü. İ., & Karamustafaoğlu, O. (2021). Okul dışı öğrenme ortamlarında materyal destekli fen öğretimi gerçekleştirilmiş ulusal akademik çalışmaların incelenmesi. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi, 6*(2), 203-226.

Ültay, N., & Çalık, M. (2011). Asitler ve bazlar konusu ile ilgili örnekler üzerinden 5E modelini ve REACT stratejisini ayırt etmek. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 5*(2), 199-220.

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

# Fen Bilimleri Dersi Uzay Araştırmaları Konusu ile İlgili 7.Sınıf Öğrencilerinin Argüman Oluşturma Seviyelerinin İncelenmesi

Hatice Kübra Yılmaz
Kahramanmaraş Sütçü İmam Ün.

Emine Uzun
Kahramanmaraş Sütçü İmam Ün.

**Problem Durumu**

Çağımızın en önemli gerekliliklerinden olan problem çözme, eleştirel düşünme, işbirliği, öz-yönetim ve iletişim gibi becerilerin önemi sıklıkla vurgulanmaktadır. 21. yüzyıldaki gelişmeler takip edildiğinde, öğrencilerin bilgiyi kendilerinin keşfettiği, yapılandırdığı ve farklı yöntem ve tekniklerin kullanıldığı bir eğitim anlayışının olması gerektiği; öğrencinin pasif kaldığı, tek tip öğretim yöntemlerin kullanıldığı eğitimin yetersiz kaldığı görülmektedir. Bu bağlamda 21. yy. becerilerinin eğitim sistemine entegre edilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu becerilerin öğrencilerimize kazandırılmasında ise fen eğitimi en etkili alanlardan biridir. Bilim ve teknoloji çağı olan günümüzde hızlı yaşanan değişimlere ayak uydurmak ve çağın gerisinde kalmamak için fen eğitimine ihtiyaç duyulmaktadır. Okullarda alınan fen eğitimi öğrencilerin yaşantıları boyunca karşılaşacakları teknolojik gelişmeleri takip edebilmelerini ve yorumlayabilmelerini sağlaması açısından önem arz etmektedir. Fen bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın vizyonu, "Tüm öğrencileri fen okuryazarı bireyler olarak yetiştirmek" şeklinde tanımlanmaktadır. Fen okuryazarı bireyler, günlük yaşamda karşılaştıkları bilimsel kavramları temel seviyede anlayıp açıklayabilen, teknolojik gelişmeleri takip ederek yaşamında kullanabilen, bilimin doğasını algılayan, araştıran, sorgulayan, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme gibi becerilere sahip olan bireyler olarak tanımlanabilir. Önemle üzerinde durulan fen okuryazarı bireyler yetiştirmek için geleneksel öğretim yöntemlerinin aksine, öğrencinin temel alındığı ve öğrenme ortamlarına aktif şekilde katıldığı eğitim ortamlarının planlanması gerekmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin sadece bilimsel araştırmalar yapmak için değil, günlük yaşantılarında da kanıt bulabilmeyi, alternatif fikirleri değerlendirebilmeyi ve karşıt fikirlere deliller bulabilmeyi öğrenmeleri için argümantasyonu hayatlarına kazandırmak gerektiği düşülmektedir. Argümantasyon süreci, öğrencilerin kısıtlanmadan kendi fikirlerini ifade edebildikleri, bir konu hakkında bilim insanı gibi düşünebildikleri, analiz, sentez, değerlendirme yapabildikleri ve eleştirel düşünebildikleri bir süreç olduğu için fen eğitiminden ayrı düşünülmemektedir. Öğrenciler günlük hayatta bir problemle karşılaştıklarında argümantasyon sürecini kullanarak kolaylıkla çözüm üretebilirler. Ayrıca argümantasyon öğrencilerin fen ve bilime karşı ilgi, tutum, beceri ve muhakeme güçlerini geliştirmeye olanak sağlamaktadır. Birçok araştırmacı fen eğitiminde argümantasyon sürecinin önemine vurgu yapmakta ve olumlu katkılarına değinmektedirler. Buna karşın eğitim ortamlarında ve sınıf etkinliklerinde argümantasyon sürecine yeteri kadar yer verilmemesinden dolayı öğrencilerin güçlü argüman üretemedikleri görülmektedir. Etkili bir fen bilimleri dersi için Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında, öğretmenin rehber rolünde olması gerektiği, öğrencilerin ise öğrenme sürecinde aktif olarak katılan, araştıran, sorgulayan, problem çözen ve işbirliği yapan bireyler olması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu amaçların gerçekleşmesinde argümantasyon tabanlı öğrenme etkinlikleri önemli rol almaktadır. Bilimsel okuryazar bireyler yetiştirmek için "Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme Yaklaşımı" en etkili yöntemlerden biridir. Bilimsel okuryazar olan bireyler, teknoloji ve bilimdeki gelişmelere çok daha kolay uyum sağlarlar. Bu bağlamda yapılan araştırmada, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin uzay araştırmaları konusu ile ilgili argüman oluşturma seviyelerinin belirlenmesi, argümantasyon süreci ile ilgili görüşlerinin ve bu süreçteki davranışlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma konusu olarak ise uzay araştırmaları seçilmiştir. Teknolojideki gelişmelerle uzay araştırmalarındaki çalışmalar hız kesmeden ilerlemektedir. Güncelliğini koruyan ve merak uyandıran bir konu olması nedeniyle bu konuda çalışma yapılmıştır. Alan yazın incelendiğinde yapılan çalışmaların genellikle üniversite ve lise düzeyinde olduğu veya öğretmenlerle sınırlı olduğu görülmüştür. 7.sınıf argüman oluşturabilme seviyelerinin belirlenmesinde az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu nedenle yapılan araştırma, 7.sınıf öğrencilerinin argüman oluşturma seviyelerinin belirlemesi amacı açısından önem taşımaktadır.

**Yöntem**

Yapılan araştırma nitel bir çalışma olup öğrencilerin argüman oluşturma seviyelerinin tespit edildiği bir durum çalışmasıdır. Ayrıca öğrencilerin etkinlik sürecindeki davranışları ve etkinlik süreci ile ilgili görüşleri de incelenmiştir. Durum çalışması; bir konunun derinlemesine incelenmesi ve ayrıntılı çözümlemesini yapan, karmaşık olan bir durum hakkında bilgi edinmek ve bir olayı çeşitli olgularla ilişkilendirerek araştıran, 'ne', 'nasıl' ve 'niçin' sorularına cevap arayan bütüncül bir yaklaşımdır. Bu araştırmanın çalışma grubunu; 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş ili Dulkadiroğlu ilçesine bağlı bir kamu okulunda 7.sınıfta öğrenim gören 36 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken kolay ulaşılabilir amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin uzay araştırmaları konusu ile ilgili argüman oluşturma seviyelerini ölçmek amacıyla, araştırmacı tarafından hazırlanan Kavram Karikatürü Etkinliği kullanılmıştır. "Kavram Karikatürü Etkinliği", günlük yaşamdaki bilimsel bir olgu olan uzay kirliliği konusuna yönelik ifadelerin karakterler tarafından ortaya atılmasıyla oluşturulmuştur. Etkinlik içerisinde öğretmenin sorduğu soruya karşın üç farklı iddia ortaya atılmıştır. Bu iddialardan hangisine katıldıkları, iddiayı neden seçtikleri, seçtiği iddianın kanıtı ve iddiasını güçlendirecek örnekleri, iddianın geçerli olduğu ve olmadığı durumlar olmak üzere 6 açık uçlu soru ile veriler toplanmıştır. Öğrencilerin etkinlik süreci ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla 5 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Ayrıca etkinlik süresince öğrencilerin davranışlarını incelemek amacıyla 10 sorudan oluşan gözlem formu kullanılmıştır. Uzman görüşleri alınarak

kavram karikatürü etkinliği, gözlem ve görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi ve betimsel analiz yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Erduran, Simon ve Osborne (2004) tarafından geliştirilen argümantasyon analiz rubriğine göre, öğrencilerin güçlü argüman kurabilmeleri için iddialarını destekleyecek veri/kanıt ve gerekçeler kullanmaları ve birden fazla çürütücü ile karşıt iddiaları çürütmeleri gerekmektedir. Kavram Karikatürü Etkinliği sonucunda elde edilen veriler, argümantasyon analiz rubriğine göre uzman görüşü alınarak değerlendirilmiştir. Yapılan görüşmeler içerik analizi ile ve süreç içinde yapılan gözlemler betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi kavramlar ve ilişkiler ile verilerin açıklanmasını amaçlar. Betimsel analiz ile veriler, belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen veriler araştırmacı tarafından oluşturulan kategori ve kodlar ile tablo şeklinde sunulmuştur. Oluşturulan kategori ve kodlar alan uzmanlarının görüşlerine göre revize edilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Öğrencilerin uzay araştırmaları konusu ile ilgili argüman oluşturma seviyeleri belirlenmiştir. Ayrıca argümantasyon süreci ile ilgili görüşleri ve bu süreçteki davranışları da incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda tüm grupların doğru "iddia, kanıt, destekleyici ve çürütücü" oluşturdukları tespit edilmiştir. Sadece bir grubun tüm argüman bileşenlerini oluşturduğu halde iddiasının gerekçesini oluşturamadığı görülmüştür. Bu grup dışında tüm grupların güçlü argüman oluşturdukları görülmüştür. Etkinliğin sonunda öğrencilere argümantasyon süreci ile ilgili görüşlerini tespit etmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Görüşme formundan elde edilen veriler incelendiğinde öğrencilerin argümantasyon sürecini beğendikleri ve bu süreci "fikir alışverişi, grup çalışması, bilgi aktarımı vb." şeklinde ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin etkinlik sürecinde "mutlu olmak, değerli hissetmek, ait hissetmek, gurur duymak" gibi olumlu tutumlar geliştirmelerinin yanında "stres, tereddüt, endişe" olumsuz tutumlar da geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre; etkinlik sürecinde öğrencilerin "çürütücü bulma, sınırlılık, iletişim güçlüğü, kararsızlık" gibi durumlarla karşı karşıya kaldıkları bazı zamanlarda zorlandıkları görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrenciler, yapılan etkinliğin farklı zamanlarda farklı konularda da yapılmasını istediklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin süreç içindeki davranışları gözlemlendiğinde, birbirlerinin fikirlerine saygı duyarak oluşturdukları argümanlar ile birbirlerini ikna etmeye çalıştıkları, fikirlerini açık ve net bir şekilde Türkçe'yi düzgün kullanarak ifade ettikleri, birbirlerini fikirlerini ortaya koyma konusunda teşvik ettikleri gözlemlenmiştir. Öğrencilerin günlük yaşantılarında da kanıt bulabilecekleri, farklı fikirleri değerlendirebilecekleri, eleştirel düşünerek karşılaşılan problemlere çözümler bulabilecekleri, işbirliği yapabilecekleri, iletişim kurarken zorlanmayacakları öngörülmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Argümantasyon, argümantasyon becerileri, fen eğitimi, uzay araştırmaları, 21. yüzyıl becerileri.

**Kaynakça**

Aktamış, H. ve Hiğde, E. (2017). Argümantasyon Teknikleri, H. Aktamış (Ed.), *Örnek etkinliklerle fen eğitiminde argümantasyon* (129-170). Ankara: Anı Yayıncılık.

Antiliou, A. (2012). The effect of an argumentation diagram on the self-evaluation of a creative solution. Doctor of Philosophy, The Pennsylvania State University.

Bahar, M., Yener, D., YILMAZ, M., Hayrettin, E. M. E. N., & Gürer, F. (2018). 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı Kazanımlarındaki Değişimler Ve Fen Teknoloji Matematik Mühendislik (Stem) Entegrasyonu. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(2), 702-735.

Burke, K.A., Greenbowe, T.J., & Hand, B.M.(2005). Excerpts from the process of using inquiry and the science writing heuristic (Doctoral dissertation). Prepared for the Middle Atlantic Discovery Chemistry Program, Moravian College, Bethlehem.

Çapkınoğlu, E. (2015). *7. sınıf öğrencilerinin yerel sosyobilimsel konularda oluşturdukları argümantasyonların kalitesi ve karar verirken dikkate aldıkları faktörlerin incelenmesi.* Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Daşgın, F. (2022). *5. sınıf ve 8. sınıf öğrencilerinin çevre konularındaki yazılı argümantasyon seviyelerinin belirlenmesi* (Master's thesis, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü).

Erduran, S., Simon, S., & Osborne, J.(2004). TAPping into argumentation: Developments in the application of Toulmin's argument pattern for studying science discourse. Science Education, 88, 915-933.

Gott, R. & Duggan, S., (2007). A framework for practical work in science and scientific literacy throgh argumentation: Research in science & technological education.27,271.

Hançer, A. H., Şensoy, Ö., & YILDIRIM, H. İ. (2003). İlköğretimde çağdaş fen bilgisi öğretiminin önemi ve nasil olmasi gerektiği üzerine bir değerlendirme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *13*(13), 80-88.

Jiménez- Aleixandre, M.P., & Erduran, S. (2008). Argumentation in science education: An overview. In S. Southerland (Series Ed.), S. Erduran & M.P. Jiménez-Aleixandre (Volume Eds.), Argumentation in science education: Perspectives from classroom-based research(pp.3-27). Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Kutluca, A. Y., Çetin, P.S. & Doğan, N. (2014). Effect of Content Knowledge on Scientific Argumentation Quality: Cloning Context. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED).8(1),1-30.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013, 2017,2018) Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı(3,4,5,6,7ve8.Sınıflar).

Sönmez T. (2020). 'Fen Bilgisi Dersinde Argümantasyon Destekli Senaryolar İle Öğrencilerin Performanslarının Değerlendirilmesi' Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Niğde.

Trend, R.(2009). Commentary: fostering students' argumentation skills in Geoscience Education. Journal of Geoscience Education, 57(4), 224-232.

Tiberghien, A. (2007) Foreword. S. Erduran & M. P. Jimenez-Aleixandre (Ed.) *Argumentation in Science Education from Classroom-Based Research* (1st ed., s.ix- xv). Dordrecht Heidelberg: Springer Science+Business Media.

Yıldırım, A. ve Şimşek,H.(2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# İlkokul 3. ve 4. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı Etkinliklerinin Veri İşleme Becerileri Açısından İncelenmesi

Eda Nur Akay
Kırıkkale Üniversitesi

Kader Bilican
Kırıkkale Üniversitesi

**Problem Durumu**

Dünyanız sürekli değişmekte ve gelişmektedir. Bilim ve teknolojideki eğitim anlayışında da değişimler meydana getirmiştir. Bu değişimlerde fen öğretimi büyük bir öneme sahiptir. Fen bilimi insanın dünyayı tanıma ve açıklama çabası sonucunda ortaya çıkmıştır (MEB, 2005). Doğa olaylarının incelenmesi ve daha gözlenmemiş olayların ortaya çıkarılması fen bilimlerini oluşturmuştur. Fen bilimlerini öğrencilere aktarabilmenin bir yolu da ders kitaplarıdır. Ders kitapları, öğretim programlarının içeriğini yansıtacağından dolayı öğrenme ve öğretme üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Pepin & Haggarty, 2001; Stein, Remillard & Smith, 2007). Öğrenme çıktıları ve öğretme süreçlerinin değerlendirilebilmesi için de gereklidir. Ders kitapları hem sınıflarda hem de evde çok sık kullanılmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı kontrolüyle özel yayın evlerinin öğretim programına uygun olarak hazırlanan ders kitapları da vardır. Fen bilimleri öğretmenlerinin, derslerini planlarken ve işlerken başvurduğu kaynakların başında ders kitaplarıdır (Davis ve Krajcik, 2005).

Fen dersleri çocuklara yaratıcı düşünme becerilerini geliştirir. Çevreyi ve dünyayı görmelerine izin verir. Aynı zamanda öğrenciler ve sosyal çevre arasında etkili iletişim kurmalarını sağlar. Çocukların başarılı ve hayatı anlayabilmeleri için fen bilimleri dünyasını tanımaları gerekmektedir.

Bireylerde bilimin değeri anlaşılmalı ve pozitif bir tutum geliştirilmelidir. Bunların yanında, öğrencilere verilen fen bilimleri eğitiminde bilimsel süreç becerilerinin ve veri işleme becerisinin de kazandırılması gerekmektedir. Araştırma yol ve yöntemlerini kazandıran, öğrencilerin aktif olmasını sağlayan, kendi öğrenmelerinde sorumluluk alma duygusunu geliştiren ve öğrenmenin kalıcılığını artıran temel becerileri geliştirirler ve bunları daha sonraki yaşantılarının değişik aşamalarında kullanarak hayatlarını kolaylaştırırlar (Tekışık, 2002). Fen öğretim programının amaçlarından biri beceriler kazandırmaktır. Bilimsel süreç becerileri ve veri işleme becerisi bu becerilerin önemli bir parçasıdır.

Bilim insanlarının sahip olduğu beceriler bilimsel süreç becerileri olarak geçmektedir (Yiğit, 2012). Fen bilimleri öğretmenlerinin bilimsel süreç becerilerine sahip olmalı ve öğrencilerine kazandırmalıdır. Bilimsel süreç becerilerinin kazandırılması sağlandığı taktirde öğrenciler fen bilimleri dersini sevmeleri ve fen bilimleri dersinde anlamlı öğrenmeler sağlanacaktır (Çepni ve Ayvacı, 2012).

Veri İşleme becerileri verilerin oluşturulması, toplanması, tablo ve grafik gibi çeşitli temsillerle gösterilmesi ile yorumlanmasını içerir (Morris, Croker, Masnick, & Zimmerman, 2012; Zimmerman, 2007). Fen derslerinde kullanılan ders kitaplarının veri işleme ile ilgili hangi etkinliklerin yer aldığı ve bu etkinliklerin nasıl gösterildiği önem taşımaktadır. Öğrencilerin bilimsel düşünme becerileri açısından veri işleme becerisi önemli bir yere sahiptir. Veri işleme becerisinin yanında yaşam becerileri, mühendislik becerileri ve eleştirel düşünme becerileri bir arada ele alınmıştır. Dolayısıyla yapılacak olan fen ders kitaplarındaki etkinliklerin incelenmesi çalışması alanyazısına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın temel amacı ilkokul 3. ve 4 sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji ders kitaplarındaki etkinliklerin veri işleme becerilerine uygunluğunun incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda ‘’İlkokul 3 ve 4. sınıf ders kitaplarında yer alan etkinlikler de veri işleme becerisi nasıl yer bulmuştur?’’ sorusuna cevap aranmıştır.

**Yöntem**

İlkokul 3. ve 4. Sınıf fen bilimleri ders kitabı etkinliklerini veri işleme becerisi açısından incelenmesi yapılacak bu araştırmanın yöntemi nitel araştırma yaklaşımlarından tarama modellerinden doküman incelemesidir. MEB Yayınları, Anka Kuşu Yayınlar ve Ata Yayınları fen bilimleri kitapları incelenmektedir.

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma; çeşitli nitel veri toplama yöntemleri kullanılarak, kuram oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguların doğal ortamda, gerçekçi ve bütüncül bir biçimde araştırılmasını ve anlaşılmasını ön plana alan bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, 39).

İlkokul üçüncü ve dördüncü sınıf fen bilimleri etkinliklerini veri işleme becerilerine göre incelenmesi için yapılan bu çalışmada nitel veri analiz yöntemlerinden olan içerik analizinden kullanılmaktadır. İçerik analizi; nesnel, ölçülebilir, doğrulanabilir bilgilere ulaşmak amacıyla doküman, metin ve evrak gibi materyalleri analiz etmeyi amaçlayan nitel araştırma yöntemi içerisinde yer alan bir tekniktir.

Bu araştırmanın temel amacı ilkokul 3. Ve 4 sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji ders kitaplarındaki etkinliklerin veri işleme becerilerine uygunluğunun incelenmesidir. Ders kitaplarındaki etkinliklerin bilimsel süreç becerileri açısından ve veri işleme becerilerinin hangi ölçüde olduğunun ortaya çıkarılmasıdır. Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi

kullanılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından onaylanan 2022-2023 fen bilimleri ders kitapları incelenmiştir. MEB onaylı, komisyonların ve özel yayınların hazırladığı Anka Kuşu Yayınları ve Ata Yayınları fen bilimleri kitapları da dahil edilmiştir. Ders kitapları içerisindeki toplam 38 etkinlik ele alınmıştır. ‘’ Fiziksel Olaylar’’ konu alanı adı altındaki etkinlikler belirlenen kategoriler doğrultusunda kodlanmıştır. Çalışma bulguları bu etkinlikler üzerinden incelenmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu araştırmanın bulgularına göre 3. ve 4. Sınıf fen bilimleri ders kitaplarının bilimsel süreç becerileri ve veri işleme becerisinin etkinlikler de nasıl kullanıldığının sonucuna ulaşılacaktır. ‘’Fiziksel Olaylar’’ konu alanı altındaki Millî Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanan 4 fen bilimleri ders kitabının içerisindeki 38 etkinlik ele alınmıştır. İlkokul 3. ve 4. Sınıf fen bilimleri ders kitabı etkinliklerini veri işleme becerisi açısından incelenmesi yapılacak bu araştırma da verilerin analizinde nitel veri analiz yöntemlerinden betimsel veya içerik analizinden kullanılacaktır. MEB onaylı, komisyonların ve özel yayınların hazırladığı Anka Kuşu Yayınları ve Ata Yayınları fen bilimleri kitaplarındaki etkinlikler incelenmektedir. Ders kitabında bulunan etkinlikler tek tek incelenip, ifadelerin hangi bilimsel süreç becerilerini temsil ettiği ve elde edilen veriler ünite bölümler hazırlanarak tablolar halinde sunulacaktır. Etkinliklerin üniteler ve kazanımlara oranı hesaplanarak becerileri nasıl ele aldığına bakılmıştır.

Veri işleme becerisinde öğrenciler veri ile muhakeme yapmalarına, veriyi değerlendirip analiz etme, veriye dayalı modeller açıklamalar geliştirme, sonuçları grafik tablo olarak sunma gibi, üst düzey becerilerini işe yapabildikleri, zorlayıcı problemleri çözerken bilimsel yöntemi kullanarak yapmaları gerekmektedir. Veri işleme becerisinin yer aldığı, bilimsel süreç becerilerini kullanan öğrencilerin açık uçlu problem durumları ile bilimi deneyimledikleri öğrenme etkinliklerine de gerek duymaktadırlar. Bu nedenle, verilerin amacını, kaynağını, eksikliklerini anlamayan, verinin nasıl hangi süreçlerde kullanılacağını bilen bireyler olmaları için fen ders kitaplarındaki etkinliklerin uygunlukları incelenmelidir.

**Anahtar Kelimeler**: Veri işleme becerisi, bilimsel süreç becerileri, fen bilimleri ders kitabı

**Kaynakça**

Çepni, S. & Ayvacı, H. Ş. (2012). Laboratuvar destekli fen öğretimi yaklaşımları. S. Çepni (Ed.), Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi (ss. 261-289). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Davis, E. A. ve Krajcik, J. S. (2005). Designing educative curriculum materials to promote teacher learning. Educational Researcher, 34(3), 3–14.

Dönmez, G. (2017). Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine, bilime, fen bilimlerine öğretmenine ve bilim insanına yönelik metaforik algıları ve imajları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Aydın

Ekiz, D. (2015). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Anı Yayınları.

Tekışık, H.H. (2002). Öğrenme-Öğretme Stratejileri. Çağdaş Eğitim Dergisi, 289, 1-8. YÖK/Dünya Bankası, (1997). Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara.

Pepin, B., & Haggarty, L. (2001). Mathematics textbooks and their use in English, French and German classrooms: a way to understand teaching and learning cultures. ZDM: The International Journal on Mathematics Education, 33(5), 158-175.

Kılıç, Z., Atasoy, B., Tertemiz, N., Şeren, M., & Ercan, L. (2001). Öğretimde Ders Kitaplarının Yeri, Önemi ve Genel Özellikleri. Leyla Küçükahmet (Ed.). Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu, Fen Bilgisi (ss. 93-111). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yiğit, N. (2012). Fen ve teknoloji öğretiminde planlama. S. Çepni (Ed.), Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi (ss. 337-368). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Özdemir, G. & Yanık, B. (2017). Beşinci sınıf fen bilimleri ders kitabında yer alan etkinliklerin veriler açısından incelenmesi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, Volume: 18 Special Issue, 203-221.

Morris, B. J., Croker, S., Masnick, A. M., & Zimmerman, C. (2012). The emergence of scientific reasoning. In H. Kloos, B. J. Morris, & J. L. Amaral (Eds.), Current Topics in Children’s Learning and Cognition (pp. 61–82). Rijeka, Croatia: InTech.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# Öğretmen Adaylarının Scamper Tekniğiyle Biyoloji Kavramlarına Yönelik Yaratıcılıklarının Belirlenmesi

Banuçicek Seyhan Özdemir
Giresun Üniversitesi

**Problem Durumu**

Günümüzde bilgiyi öğrenciye hazır sunmak yerine bilgiye nasıl ulaşılabileceğini öğretmenin doğru olduğunu ve bununda eğitimimizin temel amacı olduğunu unutmamak gerekmektedir (Doğru ve Aydoğdu, 2003). Bu amaçla bilginin aktarılması hususunda gerek ebeveynlere gerekse eğitimcilere oldukça fazla iş düşmektedir. Bilginin geçici hafızadan kalıcı hafızaya aktarımını sağlarken sık sık tekrar etmenin ya da teorikteki bilgilerin uygulamaya dönüştürülmesi gerekmektedir. Bunun için öğrencileri merkeze alan yapılandırmacı yaklaşımın yaparak yaşayarak öğretmenin önemi oldukça büyüktür. Bilginin öğrenme öğretme sürecindeki aşamalarında çeşitli stratejiler kullanarak öğrenciyi bilginin yapılandırmasında bireysel olarak görev vermektedir. Bu görevlerle öğrenciler bilgiyi yapılandırıp onların yaratıcı düşünme üzerinde de çeşitli şekilde etkilemektedir. Yapılandırmayı sağlayan stratejilerden birisi de SCAMPER tekniğidir. Bu teknik yaratıcılığın geliştirilmesi için kullanılan, çok sayıda fikir üretmeye teşvik eden bir bir araştırma tekniğidir. Aşamalarında yer alan sorular ile de üretilen fikirlerin şekillenmesine olanak sağlar. SCAMPER tekniği öğrencilere rehberlik ederek öğrencilerin daha esnek ve rahat düşünmelerini sağlamaktadır (Özyaprak, 2016). SCAMPER tekniği yani yönlendirilmiş beyin fırtınası tekniği normal beyin fırtınası tekniğinden farklı olarak uygulanmaktadır. SCAMPER tekniği uygulanırken belli aşamalar kullanılır. Bu aşamalar ile konu ile alakalı öğrencilerin düşünemedikleri, o anda akıllarına gelmeyen fikirlerinde ortaya çıkarılması sağlanır (İslim, 2011).

SCAMPER (yönlendirilmiş beyin fırtınası) tekniği okul öncesi dönemden başlanarak tüm eğitim kademelerinde uygulanması gereken bir tekniktir. Çünkü SCAMPER (yönlendirilmiş beyin fırtınası) tekniği öğrencilerin yaratıcılıklarının artmasını sağlayan, onları düşünmeye teşvik eden aynı zamanda çok sayıda fikir üretilmesine rehberlik yapan bir tekniktir.

SCAMPER tekniği 7 aşamalı olup kelimenin baş harfleri kullanılarak oluşturulmuştur

1.Substitude=Yer Değiştirme: Bu aşamanın amacı ele alınan nesnenin ya da kavramın yerine başka bir nesne ya da kavramın geçebilmesidir. Bu değişimi yapabilmek için bazı sorular sorulur.

Bu nesne ya da kavram başka bir nesne ya a kavram ile değiştirilebilir mi? Neden? Yerine başka nesne ya da kavram konulabilir mi? Neden? Gibi sorular sorularak ele alınan nesnenin ya da kavramın değiştirilmesi istenir.

2.Combine=Birleştirme: Bu aşamanın amacı eşyaların ya da fikirlerin birleştirilmesidir.

Bu eşya ya da fikir hangi fikirler ile birleştirilebilir? Neden?, Nasıl birleştirebiliriz? Neden? Gibi sorular sorularak ele alınan eşyaların ya da fikirlerin birleştirilmesi istenir.

3.Adapt=Uyarlama: Bu aşamada ise amaç bir ele alınan eşyanın, nesnenin, kavramın ya da fikirlerin yeni bir duruma uyarlanmasıdır.

Bu nesne olmadan önce bu nesnenin yerine başka hangi nesne ya da eşya kullanılıyordu? Neden? Bu eşya başka hangi malzemelerden elde edilebilirdi? Neden? Gibi sorular sorularak eşyanın, nesnenin, kavramın ya da fikirlerin uyarlanması istenir.

4.Modify, Minify= Değiştirme, Küçültme: Bu aşamada amaç ele alınan nesnenin ya da eşyanın değiştirilmesi, küçülmesidir. Yani bu aşama ele alınan nesnenin ya da eşyanın fiziksel özellikleri ile ilgilidir.

..… nesnenin ya da eşyanın rengini ne yapmak isterdin? Neden? Daha ağır, büyük olsaydı ne olurdu? Neden? Gibi sorular sorularak ele alınan eşyanın ya da nesnenin değiştirilmesi istenir.

5. Put to other uses=Başka Amaçlarla Kullanma: Bu aşamada amaç ele alınan nesnenin ya da eşyanın başka durumlara uyarlanarak kullanılmasının sağlanmasıdır.

Bu nesnenin ya da eşyanın yerine başka ne kullanabilirim? Neden? Alışılmışın dışında başka kullanım yolları var mıdır? Neden? Gibi sorular sorularak ele alınan nesnenin ya da eşyanın başka amaçlarla kullanılması sağlanır.

6.Eliminate=Yok Etme, Çıkarma: Bu aşamada amaç ele alınan fikirlerin, nesnenin, eşyanın ya da kavramın bazı özelliklerinin çıkarılmasıdır.

Bu nesne ya da eşya için hangi özelliği gerekli ya da gerekli değil? Neden?,Bu fikir ya da kavramın hangi özelliğini çıkarmalıyım? Neden? Gibi sorular sorularak ele alınan kavramın, nesnenin, eşyanın ya da fikrin bazı özelliklerinin çıkarılması istenir.

7. Reverse, Rearrange: Tersine Çevirme, Yeniden Düzenleme: Bu aşamada amaç ele alınan nesnenin ya da eşyanın yeniden düzenlenmesi ya da bazı işlevlerinin tersine çevrilmesidir.

Bu nesneyi ya da eşyayı sen yapmış olsaydın nasıl yapardın? Neden? Düzeni değiştirilse nasıl olur? Neden? Gibi sorular sorularak ele alınan nesne ya da eşyanın yeniden düzenlenmesi ya da bazı işlevlerini tersine çevrilmesi istenir (Yağcı, 2012; İslim, 2011)

**Yöntem**

Çalışma grubu; amaçsal örnekleme yöntemlerinden biri olan tipik durum örneklemesiyle belirlenmiş olup; Türkiye'nin Ege bölgesinde devlet üniversitesinde öğrenim gören Fen bilgisi öğretmenliği lisans öğrencilerinden Genel biyoloji laboratuvarı dersini alan 30 öğretmen adayından oluşmaktadır.

Veri toplama aracı olarak öğretmen adaylarına görüş formu ve öğretmen adayı çalışma kâğıdı kullanılmıştır. Genel biyoloji laboratuvarı dersi kapsamında 4 hafta boyunca her hafta 1 tane deney SCAMPER Tekniğiyle hazırlanmış olup ders süresince (4x2 saat) uygulamalar yapılmıştır. Uygulama başlamadan önce SCAMPER tekniğiyle ilgili video izletilmiş olup örnek olarak tekniğin basamakları için ön bilgi oluşturulmuştur. Çalışma Grubuna Genel Biyoloji Laboratuvarı dersinde öğrenilmesinde en zorlanılan iki kavramı yazmaları istenip en fazla yüzdeliğe sahip (%82) beyin ve kan kavramları üzerinde SCAMPER Tekniği uygulanmaya karar verilmiştir. Öğretmen adaylarına araştırmacı tarafından hazırlanan ve öncesinde iki uzman görüşü (kapsam, anlaşılırlık ve dil) alınarak oluşturulan çalışma kağıtları uygulama sürecinde öğretmen adaylarına verilmiştir. Uygulama bitiminde toplanmıştır.

Tüm bu araçlardan toplanan nitel veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi, Metne ait kelimelerin belli kurallarla oluşturulan kodlarla daha küçük kategorilerle içerik oluşturulan tekrar edilebilen ve sistematik bir tekniktir (Büyüköztürk ve diğ.,2009). SCAMPER tekniğinin her bir basamağı için öğretmen adaylarının verdiği cevaplar tema, kod, kategori olarak düzenlenmiştir. Araştırmacı ile uzman görüşü alınan iki kişinin oluşturduğu temalar uyumlu çıkmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Öğretmen adaylarının bu araştırmadan önce SCAMPER tekniğiyle ilgili herhangi bir bilgiye sahip olmadığı fakat uygulama esnasında ve sonrasında bu öğretim tekniğine yönelik olumlu geri dönütler alınmıştır. Öğrenilmekte güçlük yaşanan bu iki kavrama yönelik kullanan tekniğin öğretmen adaylarının yaratıcılığı üzerine olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna varılmıştır. Oluşturulan kod ve kategorilerde öğretmen adaylarının SCAMPER basamaklarında yazdıkları ifadelerin bildikleri yönüyle bağdaştırdıkları özelliklerle daha kalıcı hale getirdiklerini göstermiştir. Yapılan bu çalışma sonucunda SCAMPER Tekniğinin farklı ders ve konularda da alternatif bir öğretim yöntemi olarak kullanılması yaratıcılığına etkisi oldukça anlamlı yansımalar görüleceği öngörülmüştür.

SCAMPER tekniğinde amaç bir şey üretmekten ziyade öğrencilerin yaratıcılıklarını kamçılayarak onları yaratıcı düşünmeye teşvik etmektir. SCAMPER tekniği yaratıcı düşünmenin gelişmesine katkı sağladığı gibi öğrencilerin problem çözme becerilerinin de gelişmesine katkı sağlamaktadır (Karataş ve Tonga, 2016). SCAMPER tekniği bunların yanında öğrencileri düşünmeye teşvik ettiği ve fikirlerini geliştirdiği görülmüştür. SCAMPER yöntemi düşünceleri genişletmeye ve var olan kalıplarımızı yıkmamızı sağlamaktadır. SCAMPER tekniği yaşamı etkileyerek öğrenilenlerin daha kalıcı ve olumlu olmasını sağlamaktadır (Toroman ve Altun, 2013).

SCAMPER tekniği bireylerin farklı ya da orjinal fikirlerinin değerlendirmesine yardım ederken aynı zamanda da problemlere farklı çözüm yolları getirebilmesi anlamında cesaretlendirmektedir (Eberle, 1996). Bireylerin çok yönlü düşünmesini sağlarken aynı zamanda var olan düşünce kalıplarından da uzaklaşmayı sağlar (Yıldız ve İsrael, 2002). Farklı düşünmeyi sağlayarak varolan nesneye farklı bakmayı problem çözme becerilerini geliştirdiği ve özgün ürünler ortaya çıkarmak için yaratıcılığını geliştirme imkânı verir (Serrat, 2009). Düşünce farklılığı oluşturarak bireylerin yaşamını etkilediği aynı zamanda da düşünsel becerilerine olumlu yönde etkilediği gözlenmektedir (Gladding, 2011). SCAMPER düşünceyi uyararak bireyin yaratıcılığını geliştiren bir tekniktir (Glenn, 1997). Bireyin düşüncesindeki farklı bakış açıları belirlenirken aynı olgu üzerindeki farklı düşüncelerin açığa çıkmasını sağlamaktadır. Farklı düşünceleri açığa çıkan bireylerden alınan fikirler sonraki öğrenme- öğretme sürecine de yön gösterici olabilmektedir. Aynı yaş grubundaki öğrencilerede sonraki öğrenmelerde yaratıcı düşünmeler kullanılarak bilinmeyen bilgilerin bilinen nesnelerle anlatımını sağlar. Buda öğrenmeyi, algılamayı ve kavramsal çerçeveleri planlamayı kolaylaştırır. SCAMPER tekniği yeni bir bilgi öğretmektense bilinen nesne, obje ya da olgular üzerinde yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda hem farklı düşünmeyi ve yaratıcı düşünmeyi geliştirirken hemde öğrencilerin bu etkinliklere katılımını artırmaktadır (Yıldız ve Israel, 2002).

**Anahtar Kelimeler**: SCAMPER tekniği, biyoloji öğretimi, yaratıcı düşünme

**Kaynakça**

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem.

Doğru, M. ve Aydoğdu, M. (2003). Fen Bilgisi öğretiminde kullanıla yöntemlerde karşılaşılan sorunlar ile ilgili öğrenci görüşleri. Pamukkale Eğitim Fakültesi Dergisi,1 (13), 150-158.

Eberle, B. (1996). Scamper: Games and activities for imagination development. Waco, Texas: Prufrock.

Gladding, S. T. (2011). Using creativity and the creative arts in counseling: An international approach. Turkish Psycohological Counseling and Guidance Journal, 4(35), 1-7.
Glenn, R. E. (1997). SCAMPER for student creativity. Education Digest. 62(6), 67-68. Retrieved from http://web.b.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=2&sid=f183924f-2939-474c-8566b0596747548 d%40sessionmgr103&bdata=Jmxhbmc9dHImc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#db=eue&AN=503531629, Erişim Tarihi:11.08.2023.

İslim, Ö. F. (2011). SCAMPER (Yönlendirilmiş Beyin Fırtınası Tekniği). 5.Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumunda sunulmuş bildiri, 22-24 Eylül 2011 Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Karataş, S., Tonga, E., S. (2016). SCAMPER (Yönlendirilmiş Beyin Fırtınası) Tekniğinin Kullanımına Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri, Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, Cilt:5, Sayı:4.

Özyaprak, M. (2016). Yaratıcı Düşünme Eğitimi: SCAMPER Örneği, Üstün Zekalılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi, 3(1), 67-81.

Serrat, O. (2009). The SCAMPER technique. Knowledge Solutions. Retrieved from http://www.adb.org/sites/default/files/publication/27643/scamper-technique.pdf, Erişim Tarihi:11. 08. 2023.

Toroman, S. Altun, S. (2013). Altı Şapkalı Düşünme ve SCAMPER Tekniklerinin 7.Sınıf İnsan ve Çevre Konusuna Uygulanması: Örnek Bir Durum Çalışması, Mevlana Uluslararası Eğitim Dergisi, 3(4), 166-185.

Yağcı, E. (2012). Yönlendirilmiş Beyin Fırtınası Tekniği: Scamper Konusunda Veli Görüşleri Üzerine Bir Çalışma. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 43(43).

Yıldız, V., ve İsrael, E. (2002). Yaratıcılığı geliştirmede bir yol: SCAMPER. Yaşadıkça Eğitim, 74- 75, 5.

# Güncel Araştırmalarda Sosyobilimsel Konu İçeriklerinin İncelenmesi

Dilek Özbek
Necmettin Erbakan Üniversitesi

Oktay Aslan
Necmettin Erbakan Üniversitesi

**Problem Durumu**

Sosyobilimsel konular, bilimsel temellere dayalı toplumsal, ahlaki, ekonomik, politik yönleri olan tartışmalı ve karmaşık konulardır (Driver vd., 1996; Sadler ve Zeidler, 2004; Zeidler vd., 2009). Çok boyutlu olmaları nedeniyle farklı bakış açılarını içeren sosyobilimsel konular, açık uçlu problemler içeren ve net bir sonuca ulaşılamayan sosyal ikilemleri barındırır (Lee vd., 2013; Sadler ve Donnelly, 2006; Zeidler vd., 2005). Yani kısacası bir konunun sosyobilimsel konu niteliği taşıyabilmesi için fen bilimlerini temel alması ve toplumsal yaşamı ilgilendirmesi gerekmektedir (Sadler ve Zeidler, 2005). Bu bağlamda iklim değişikliği, küresel ısınma, sürdürebilir kalkınma, enerji kaynakları, genetiği değiştirilmiş organizmalar, kök hücre, klonlama, organ bağışı, silahlanma gibi tartışma yaratan, bölgesel ve küresel çapta toplumun günümüzdeki ve gelecekteki durumunu etkileyen konular sosyobilimsel konular kapsamında değerlendirilmektedir (Topçu, 2015).

Fen bilimleri dersi öğretim programının özel amaçları arasında, öğrencilerin sosyobilimsel konuları kullanarak muhakeme yeteneğinin, bilimsel düşünme alışkanlıklarının ve karar verme becerilerinin geliştirilmesi yer almaktadır (MEB, 2018). Sosyobilimsel konuların öğretime dahil edilmesi, öğrencilerin etik ve ahlaksal boyutta karmaşık karar verme durumlarıyla karşı karşıya kaldıkları bir öğrenme ortamı oluşturacaktır. Bu da öğrencileri görüş belirtme, argüman oluşturma, analiz yapma, eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini kullanmaya teşvik edecektir (Domènech ve Márquez, 2013; Garcia, 2015; Limbach ve Waugh, 2010; Zeidler vd., 2009). Sosyobilimsel konuların kullanılması öğrencilere problemleri çözme, kullanılan kaynakları değerlendirme ve çözüm üretmeyi öğretecektir (Paraskeva-Hadjichambi vd., 2015).

Sosyobilimsel konular bireysel ve toplumsal düzeyde karar almayı ve tercih yapmayı gerektirmektedir. Bu konular medyada sıkça yer bulmakta ve yayın organlarının amaçları veya yönlendirmeleri doğrultusunda bu konular hakkındaki bilgilerin sunumu çeşitlilik gösterebilmektedir. Zira sosyobilimsel konular hakkında eksik ve çelişkili bilimsel kanıtlar nedeniyle net bilgilere ulaşmak zor olabilmektedir. Bununla birlikte bu konular kısa süreli bir ömre sahip olabilmekte ve zamanla geçerliliğini yitirebilmektedir (Ratcliffe ve Grace, 2003). Bireylerin sosyobilimsel konular hakkında kapsamlı fikir sahibi olabilmeleri için fen bilimleri dersleri çerçevesinde bu konulardan hangilerinin üzerinde durulacağının belirlenmesi gerekmektedir. Bu nedenle sosyobilimsel konular hakkında güncel olarak yürütülen çalışmaların incelenmesi önem kazanmaktadır. Bu çalışmanın amacını son beş yılda sosyobilimsel konular hakkında yürütülen çalışmalarda ele alınan konuların incelenmesi oluşturmaktadır.

**Yöntem**

Bu araştırmanın amacı son beş yılda sosyobilimsel konular hakkında yürütülen çalışmalarda ele alınan konuların incelenmesidir. Bu kapsamda çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, yazılı kaynakların sistemli bir şekilde incelenmesini içerir ve araştırmanın amacına yönelik veri elde etmede kullanılır (Çepni, 2010). Bu çalışmada veriler fen eğitimi alanında etki faktörü en yüksek yedi dergide yer alan makalelerden elde edilmiştir (Science Education, Journal of Research in Science Teaching, Studies in Science Education, Science and Education, Research in Science Education, International Journal of Science and Mathematics Education, International Journal of Science Education). Bu dergilerin 2018-2022 yılları arası olmak üzere son beş yıldaki sayıları taranarak sosyobilimsel konuları içeren çalışmalar belirlenmiştir. Sosyobilimsel konuları içeren çalışmalar belirlenirken dergilerin sayıları tek tek taranmış ve başlıkta veya anahtar kelimelerde "socioscientific issues" ifadesinin bulunduğu çalışmalar seçilmiştir. Son aşamada seçilen çalışmalar incelendikten sonra sosyobilimsel konu başlıkları belirtilmiş olan toplam 53 çalışmaya ulaşılmıştır. Ulaşılan çalışmalarda belirlenen konu başlıklarının analizinde içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir. İçerik analizi, metindeki belirli kelimelerin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği bir tekniktir (Büyüköztürk vd., 2008). İçerik analizi kapsamında bu çalışmalarda ele alınan sosyobilimsel konu başlıkları öncelikle kodlanmış ve bu kodlar Wan ve Bi'nin (2020) oluşturduğu çerçeve kapsamında temalandırılmıştır. Analizler sosyobilimsel konular alanında uzman iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmış sonrasında kodlar karşılaştırılarak ortak bir anlayışa varılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Sosyobilimsel konular kapsamında ele alınan konu başlıklarına ilişkin çalışmaların incelenmesi sonucunda elde edilen veriler çevre sorunları, güvenlik ve sağlık, kaynaklar ve enerji ve ekolojik sistem başlıkları altında incelenmiştir. Analiz sonucunda küresel ısınma ve iklim değişikliği gibi çevre konularında yürütülen sosyobilimsel çalışmaların ağırlıklı olduğu göze çarpmaktadır. Bununla birlikte su kirliliği, hava kirliliği, plastik atıklar gibi çevre sorunlarına yönelik diğer konularda da çalışmaların yürütüldüğü görülmektedir. COVID-19 pandemisinden dolayı bu konuda da çalışmaların yürütüldüğü, bunun yanı sıra antibiyotik kullanımı, performans arttırıcı ilaçlar ve obezite gibi sağlık konu başlığında çalışmalar yürütüldüğü ortaya çıkmıştır. Ayrıca alternatif enerji kaynakları, nükleer enerji ve hidroelektrik santraller gibi enerji kaynaklarıyla ilgili konularla beraber hidrolik kırma ve madencilik gibi yer altı kaynaklarının teminine yönelik çalışmaların gerçekleştirildiği görülmektedir.

Bununla birlikte su kirliliği, hava kirliliği konularının ele alındığı çalışmalarla plastik kirliliği ve geri dönüşüm konularıyla ilgili yürütülen çalışmalar dikkat çekmektedir. Analiz sonucunda yasa dışı avlanma, nesli tehdit altındaki türler gibi biyoçeşitlilik kaybıyla ilgili çalışmaların da sıklıkla yer aldığı ortaya çıkmıştır. Sosyobilimsel konular literatüründe sık çalışılmasıyla dikkat çeken diğer konular da genetiği değiştirilmiş besinler ve bunun insan sağlığı üzerindeki etkileri; CRISPR-Cas9 ve tasarım bebekler gibi gen düzenlemeye ilişkin biyoteknoloji konularıdır. Son olarak elektromanyetik radyasyon, teknoloji bağımlılığı, tatlı su kıtlığı, uzay çalışmaları, elektronik sigara, organ nakli, taşıyıcı annelik, hayvan deneyleri gibi konulara ilişkin çalışmalar da sık olmamakla birlikte sosyobilimsel konular başlığı altında çalışılan diğer konulardır.

**Anahtar Kelimeler**: Sosyobilimsel konular, sosyobilimsel konu içerikleri, içerik analizi.

**Kaynakça**

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri.

Çepni, S. (2010). Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş. Celepler Matbaacılık, Trabzon.

Domènech, A. M. & Márquez, C. (2013). Promoting students' critical thinking through the design of scientific researches related to a SSI: The case of ADHD. ESERA Conference Proceding.

Garcia, L. C. (2015). Environmental science issues for higher-order thinking skills (HOTS) development: a case study in the Philippines. In Biology Education and Research in a Changing Planet (pp. 45-54). Springer, Singapore.

Lee, H., Yoo, J., Choi, K., Kim, S. W., Krajcik, J., Herman, B. C., & Zeidler, D. L. (2013). Socioscientific issues as a vehicle for promoting character and values for global citizens. International Journal of Science Education, 35(12), 2079-2113.

Limbach, B., & Waugh, W. (2010). Developing higher level thinking. Journal of Instructional Pedagogies, 3, 1-9.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Paraskeva-Hadjichambi, D., Hadjichambis, A. C., & Korfiatis, K. (2015). How Students' Values Are Intertwined with Decisions in a Socio-Scientific Issue. International Journal of Environmental and Science Education, 10(3), 493-513.

Ratcliffe, M., & Grace, M. (2003). Science education for citizenship: Teaching socio-scientific issues. McGraw-Hill Education.

Sadler, T. D., & Donnelly, L. A. (2006). Socioscientific argumentation: The effects of content knowledge and morality. International Journal of Science Education, 28(12), 1463-1488.

Sadler, T. D., & Zeidler, D. L. (2004). The morality of socioscientific issues: Construal and resolution of genetic engineering dilemmas. Science Education, 88(1), 4-27.

Topçu, M. S. (2015). Sosyobilimsel konular ve öğretimi. *Ankara: Pegem Akademi*.

Wan, Y., & Bi, H. (2020). What major "socio-scientific topics" should the science curriculum focused on? A Delphi study of the expert community in China. International Journal of Science and Mathematics Education, 18(1), 61-77.

Zeidler, D. L., Sadler, T. D., Applebaum, S., & Callahan, B. E. (2009). Advancing reflective judgment through socioscientific issues. Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching, 46(1), 74-101.

Zeidler, D. L., Sadler, T. D., Simmons, M. L., & Howes, E. V. (2005). Beyond STS: A research-based framework for socioscientific issues education. Science education, 89(3), 357-377.

# Fen Bilgisi Öğretmen Adayları ile Müzelerde Fen Eğitimi: "Müzelerde Bilimin Gücünü Keşfediyoruz"

Hikmet Sürmeli
Mersin Üniversitesi

Ganime Aydın
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Aysun Öztuna Kaplan
Sakarya Üniversitesi

Mehpare Saka Melen
Trakya Üniversitesi

**Problem Durumu**

Uluslararası Müzeler Konseyi'nin müze tanımı yıllar içinde değişmekle birlikte, Konsey tarafından onaylanan güncel tanıma göre (ICOM, 2022): "Müze, somut ve somut olmayan mirası araştıran, toplayan, muhafaza eden, yorumlayan ve sergileyen, toplumun hizmetinde olan, kâr amacı gütmeyen, kalıcı bir kurumdur. Kamuya açık, erişilebilir ve kapsayıcı müzeler, çeşitliliği ve sürdürülebilirliği teşvik eder. Eğitim, keyif, düşünce ve bilgi paylaşımı için çeşitli deneyimler sunarak etik, profesyonel ve toplulukların katılımıyla çalışır ve iletişim kurarlar."

Kültür depoları olarak da ifade edilen müzeler, bireylerin yaşadıkları çevre hakkında yeni bilgiler öğrenebileceği, bireylerin geçmiş, günümüz ve geleceği ilişkilendirerek bulundukları kültürü anlamalarına yardımcı olduğu eşsiz bir ortam olarak görülmektedir (İlhan, Artar, Okvuran ve Karadeniz, 2014; Lasky, 2009). Müze eğitimi kültürü uzun bir süreçte gelişmiş, temel olarak toplum yaşamı, eğitim ve müzecilik alanındaki yaşanılan değişimlerden etkilenerek biçimlenmiştir. Müzelerin eğitim işlevini içinde barındırarak kurulmaya başlamaları ise Fransa'da Aydınlanma hareketi ile oluşan toplum yapısı ile 1789 Fransız ihtilali devriminin yaşanması ile müzeler halka açılmaya başlamıştır. 19. yy'da şehirlere göçün artması ile özellikle Avrupa ve Amerika'da müzelerin eğitim yapılanması açısından etkili olmuştur. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra ise müzelerdeki eğitim işlevinin önemi giderek artmıştır (Tezcan Akmehmet, 2014). Dewey, öğrencilere öğrendiklerini gerçek hayatla ilişkilendirmeleri için fırsatlar sağlaması nedeni ile müzelerin deneyimsel öğrenme kaynağı olarak önemini vurgularken (Hein, 2004), müzelerin yapılandırmacı öğrenmeyi desteklediği ve bireylerin kendi kendine öğrenebileceği öğrenme ortamları sağladığı araştırmalarda belirtilmiştir (Griffin, 2004; Kratz ve Merritt, 2011). Bu bağlamda, müze eğitimi ile öğrencilerde öğrenmeyi geliştirmek, öğrencileri motive etmek ve sınıf içi öğrenmelerle ilişki kurmakla okul eğitimini destekleme rolü öne çıkmaya başlamıştır (Mercin, 2017).

Fen eğitiminin önemli bir parçası olan müzeler (Mortensen, Smart, 2007), bilimsel kavramların öğrenilmesini olumlu etkiler ve öğrencilerin fen derslerine katılımlarını artırır. Müzelerde fen öğretmenleri yenilikçi öğretim yaklaşımlarından yararlanabilir, bilim insanlarının gerçek çalışmalarını öğretim materyallerine dönüştürebilir ve bilim öğrenimini öğrenciler için daha erişilebilir ve ilgi çekici hale getirmeye yardımcı olabilir. Bu bakış açısıyla, müzeler öğretmen eğitimi için uygun alanlar olarak görülmektedir.

Çalışmada etkileşimli öğrenme ortamları olarak arkeoloji ve deniz müzeleri ile arkeoparklar işe koşulmuştur. Arkeoloji müzeleri geçmişi öğrenmek ve öğretmek amacıyla güvenilir ve önemli bilgi kaynakları olarak kabul edilmektedir (Smardz, 1989). Arkeoloji müzelerinde sergilenen eserler, geçmiş kültürlere ait görsel ve dokunsal uyaranlar sunduğu için doğa bilimleri kavramları ile ilişkilendirilebilmektedir (Georgopoulou, Koliopoulos, 2017). Öğrenme amaçlı gezi düzenlenebilecek müze türlerinden birisi de askeri müzeler kapsamında değerlendirilebilecek denizcilik müzeleridir. Bu müzelerin gemi yapımı, rıhtımlar, rıhtım alanları, her türden geleneksel gemiler, iç su yolları, seyrüsefer ve seyir yardımcıları, denizciler, denizcilik sanatı ile ilgili olduğu belirtilmektedir (Davies, 2012). Geçmiş uygarlıkların yaşantısı, kültürü ve mimarisini yansıtan arkeolojik bulguları içeren halka açık arkeolojik alanlar olarak ifade edilen arkeoparklar (Eres, 2016) da eğitsel açıdan önemli olanaklar sunar.

Müzeler, öğretmenler ve öğretmen eğitimi açısından, bilim öğretiminin gelişmesine olumlu etkileri olduğunu gösterse de süreçte neler deneyimledikleri ve öğrendikleri konularında sınırlı kalmaktadırlar (Lau, Sikorski, 2018). Müzelerin bilim eğitimi ortamı olarak kullanılması ve müzedeki her nesne bir öğretim aracıdır düşüncesi doğrultusunda, bu çalışma kapsamında fen bilgisi öğretmen adaylarında Mersin ilinde bulunan Arkeoloji ve Deniz müzeleri ile Soli Pompeipolis arkeoparkında sergilenen eserler ile fen bilimleri öğretiminde yer alan kazanımlar arasında bağlam kurmalarını sağlayacak etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Bu tür müzeler ve akeoparklarda fen eğitiminin ilişkilendirildiği çalışmalara ihtiyaç bulunmaktadır. Bilim müzeleri gibi doğrudan fen ile ilgili olmadığı düşünülen müzelerin de fen eğitimi ile ilişkilendirilebileceğine örnek oluşturmak hedeflenmiştir. Bu doğrultuda çalışmanın temel problemi; *Müzeler ve arkeoparklarda gerçekleşen etkinliklerin öğretmen adaylarında, müze- fen kazanımları arasında bağlam- kurabilmelerine katkısı nedir? olarak belirlenmiştir. Çalışmada* öğretmen adaylarının müzelerin fen öğretimi ortamları olarak kullanılabileceğini fark etmeleri, müzelerin eğitim ortamları olarak kullanılmasına yönelik ders planı hazırlama yeterliliklerinin geliştirilmesi, müzede inceledikleri eserler ve bu eserlerin

ilişkili olduğu bilimsel disiplinlerle entegre etkinlikleri deneyimlemeleri ve kendi etkinliklerini planlarken müzede kullanılabilecek öğretim yöntem ve teknikleri hakkında çıkarımlarda bulunmaları amaçlanmıştır.

**Yöntem**

Çalışmanın verileri, TÜBİTAK 2237-A Bilimsel Eğitim Etkinlikleri Desteği Programı kapsamında desteklenen 'Müzelerde Bilimin Gücünü Keşfediyoruz' adlı proje kapsamında elde edilmiş olup ilgili proje işbirlikli eylem araştırmasının bir ürünü olarak ortaya koyulmuştur. Projeyi düzenleyen araştırmacıların okul dışı öğrenme ile ilgili verdikleri derslerde öğretmen adaylarının müze algıları ve fen eğitimi ile ilişkilendirmelerinde yaşadıkları sorunların tespiti, kuramsal çerçeve ve alanyazındaki eksiklikler bu konuda bir eylem planı geliştirilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Müzelerde Bilimin Gücünü Keşfediyoruz projesi bu planlamanın bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Proje kapsamında gerçekleştirilen planlama üzerinde her ne kadar döngüsel olarak yeniden yapılandırma gerçekleştirilemese de beklenen çıktılar belirlenerek gözlenen çıktılarla karşılaştırılmış ve daha sonra müzelerin fen öğretiminde kullanılmasına yönelik yapılacak çalışmalar için öneriler haline dönüştürülmüştür. Projeye Türkiye'nin farklı üniversitelerinin Fen Bilgisi Öğretmenliği programında 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 18 öğretmen adayı katılım sağlamıştır. Altı gün boyunca devam eden projede alanında uzman kişiler tarafından 'okul dışı öğrenme ortamları, müze eğitimi, etkili bir müze eğitimi için öğretim materyali hazırlama' konularında verilen eğitimlerin ardından Mersin Arkeoloji Müzesi, Deniz Müzesi, Soli Pompeipolis ve Aratos kazı bölgesinde ayrıntılı geziler düzenlenerek öğretmen adaylarının fen konu ve kazanımlarını ilgili müzelerle nasıl ilişkilendirebilecekleri ve öğretim materyalleri hazırlayacakları konusunda farkındalık oluşturulmuştur. Yine proje kapsamında öğretmen adayları ile birlikte müzelerde sergilenen nesnelerle ilişkilendirmelerin yapıldığı 'toprağın bilimle sanata dönüşümü, arkeoloji ile STEM entegrasyonu, okulum için fosil müzesi yapıyorum, kerpiç evler, geçmişten günümüze deniz araçları…vb.' bilimle tarihi ve sanatı buluşturan etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarından da fen bilimleri dersi öğretim programı çerçevesinde müze-fen ilişkilendirmelerini yapacakları çalışma yaprakları, gözlem formları ve ders planları yapmaları istenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak açık uçlu soru formları, öğretmen adaylarının hazırladığı ders planları, araştırmacıların gözlem kayıtları oluşturmaktadır. Ön uygulama olarak öğretmen adaylarının müzelerle ilgili algıları, deneyimleri ve fen eğitimiyle ilişkilendirmeye yönelik düşüncelerinin alındığı sorulardan oluşan form uygulanmıştır. Projenin sonunda ise müzelere yönelik algılarında ve fen eğitimiyle ilişkilendirme durumlarında bir değişim olup olmadığını anlamaya yönelik soruların yer aldığı form uygulanmıştır. Projenin dolayısıyla bu çalışmanın en büyük sınırlılığını 6 Şubat'ta yaşanan depremler oluşturmuştur. 6 -11 Şubat 2023 tarihleri arasında gerçekleştirilmesi planlanan projenin ilk gününde gerçekleşen ikiz depremler sebebi ile projenin yürütülmesinde aksaklıklar yaşanmış, deprem bölgesinde ailesi olan öğretmen adaylarımızdan bazıları projeden ayrılmış, proje programında bazı değişikliklere gidilmiştir. Bu sebeple öğretmen adaylarının hazırlayıp uygulamaları gereken ders planları uygulanamamış, planlar proje sonrasında ve az sayıda teslim edilmiştir. Ancak yine de teslim edilen planlar değerlendirme altına alınmıştır. Tüm olumsuzluklara rağmen öğretmen adayları projede gerçekleştirilen etkinliklere gönülden katılmış, üzerlerine düşen görevleri yerine getirmeye çalışmışlardır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Çalışma sonucunda, verilen eğitim ve etkinlikler öncesinde öğretmen adaylarının çoğunun müzeleri tarihi eşyaların sergilendiği gezi alanları, tarihi ve kültürel değerlerin kazandırıldığı yerler ve bazılarının öğrenme ortamları olarak düşündükleri, lisans öğrenimlerindeki müze ile ilgili eğitimin genelde yetersiz olduğu görüşünde oldukları tespit edilmiştir. Eğitim öncesi öğretmen adaylarının bazıları müzelerin fen öğretim ortamları olarak kullanılmasını önerirken, müze ziyaretinin öğrencilere öğrenmede kalıcılık, somutlaştırma ve pekiştirmenin yanında fen konuları ile ilişkilendirme sağlaması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bunun yanında eğitim ve etkinlikler öncesi genelde müzelerde fen eğitiminin ilişkisini kurmanın zor olduğunu belirttikleri tespit edilmiştir.

Proje sonunda, fen bilgisi öğretmen adaylarının hepsinin müzelere bakış açılarının değiştiği, büyük çoğunluğunun müzeleri fen eğitimi ile ilişkilendirebildikleri, müzelerin fen eğitim ortamı olarak kullanılabilmesi konusunda farkındalık kazandıkları gözlenmiştir. Gerçekleştirilen eğitimler ile ilgili olarak da öğretmen adaaylarının büyük çoğunluğunun verilen eğitimin, müzelerin fen eğitim ortamı olarak planlanarak kullanılması, müzelerin Fen programında fizik, kimya, biyoloji, mühendislik alanlarının çeşitli konuları ve kazanımları ile ilişkilendirilmesi, bu süreçte çeşitli öğretim yöntem, teknik ve stratejileri kullanılabilmeleri konularında etkili olduğunu düşündükleri, ders planı hazırlayan öğretmen adaylarının öğretim uygulamalarına yansıtmaya çalıştıkları bulunmuştur. Ayrıca, çoğunun özellikle arkeoloji ve deniz müzelerinin fen öğretiminde kullanılabilir olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Çalışma sonucunda, öğretmen adaylarının hepsi öğretmenlik meslek hayatlarında müzeleri fen bilimleri dersi kapsamında kullanma konusunda hemfikirdirler.

**Anahtar Kelimeler**: Arkeoloji müzesi, arkeopark, deniz müzesi, fen bilgisi öğretmen adayları, müzede fen eğitimi

**Kaynakça**

Davies, S. (2012). Maritime Museums: Who Needs Them?, Nalanda-Sriwijaya Centre Working Paper No 11 , http://www.iseas. edu.sg/nsc/documents/working_papers/nscwps011 .pdf

Eres, Z. (2016). Arkeolojik Kazı, Koruma, Sergileme ve Toplum İlişkisi- Kırklareli'nde Tarihöncesi Arkeolojik Alanlar Üzerinden Bir Deneyim. Eres, Z. (Ed.), Mimari ve Arkeolojik Koruma Kültürü Üzerine Yazılar (115-156). Arkeoloji ve Sanat Yayınları, 257s, İstanbul

Georgopoulou, P., Koliopoulos, D. (2017). Archaeological museums as environments of informal and non–formal science and technological education: The case of Educative Islets. In V. Ferrara (Ed.), Proceedings of the EdMuse Conference (pp. 100–103). Roma, Italy: Sapienza Università di Roma.

Griffin, J. (2004). Research on students and museums: Looking more closely at the students in school groups. Science Education, 88(S1), S59-S70

Hein, G. E. (2004). John Dewey and museum education. Curator: The Museum Journal, 47(4), 413-427

ICOM (International Council of Museums) (2022). Museum definition. https://icom.museum/en/resources/standards-guidelines/museum-definition/ sayfasından erişilmiştir.

İlhan, Ç. A., Artar, M., Okvuran, A., Karadeniz, C. (2014). Museum Training Programme in Turkey: Story of Friendship Train and Children's Education Rooms in the Museums. Creative Education, 5, 1725-1732.

Karadeniz, C. ve Sivrikaya, G. (2020). Müzeler. C. Laçin Şimşek (Ed.), Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları içinde (2. Baskı, s. 19-56). Ankara: Pegem

Kratz, S., Merritt, E. (2011). Museums and the future of education. On the Horizon, 19(3), 188-195

Lasky, D. (2009). Learning from Objects: A Future for 21 st Century Urban Arts Education. Penn GSE Perspectives on Urban Education, 6, 72-76.

Lau, M., Sikorski, T.R. (2018) Dimensions of Science Promoted in Museum Experiences for Teachers, Journal of Science Teacher Education, 29, 7, 578-599.

Mercin, L. (2017). Müze eğitimi, bilgilendirme ve tanıtım açısından görsel iletişim tasarımı ürünlerinin önemi. Milli Eğitim Dergisi, 46(214), 209-237.

Mortensen, F. M., & Smart, K. (2007). Free-choice worksheets ıncrease students' exposure to curriculum during museum visits. Journal of Research in Science Education, 44(9), 1389-1414

Smardz, K.E. (1990). Educational archaeology: Toronto students dig into their past. History and Social Sciences Teacher, 148-155.

Tezcan Akmehmet, K., (2014). Çocuklar, Eğitim ve Müzeler: Eğitim ve Müzeler. Müzeler Oyunlar Oyuncaklar ve Çocuklar (ss.155-161), İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları.

# K-8 Öğrencileri ve Bilimin Doğası Anlayışı: Sistematik Bir İnceleme

Seher Esen
Selçuk Üniversitesi

**Problem Durumu**

Bireylerin bilime yönelik tutumları, seçimleri, algıları ve yaklaşımları bilimsel araştırma yöntemlerinden ve sorgulamalarından farklı anlayışları içermektedir. Nitekim insanların bilime yönelik anlayışları, epistemolojik temellere dayanmakta ve bilimin ne olduğuna, nasıl çalıştığına, bilim insanlarının yaklaşımlarına, geniş bir ifadeyle bilimin doğasının anlaşılmasına yönelik inançlarla ilişkilidir (Clough, 2006; Driver vd., 1996). Bu açıdan değerlendirildiğinde çok yönlü bir şekilde ele alınan bilimin doğası kavramı, sosyolojinin, bilim felsefesinin yönlerini içermekte ve bilim epistemolojisi, bilimsel bilginin özellikleri ve bilimin bilmenin bir yolu olarak çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır (Bell vd., 2009). Lederman'a (1992) göre ise bilimin doğası "bilimin epistemolojisine, bilmenin bir yolu olarak bilime veya bilimsel bilgi ve onun gelişimine özgü değer ve inançlara atıfta bulunur."

Uluslararası çalışmalarda ve belgelerde de farklı pek çok düşünce ve disiplinin katkılarıyla temellendirilen ve çok yönlü bir kavram olan bilimin doğası anlayışının önemine ve gelişimine vurgu yapılmaktadır (Abd-El-Khalick ve Lederman, 2000; Bell vd., 2009; Karaman, 2023; Lederman, 2007; McComas ve Nouri, 2016; NRC, 1996; Smith ve Siegel, 2004). Bu önem doğrultusunda uluslararası literatürde, öğrencilerin bilimin doğası anlayışlarını tespit etmek ve geliştirmek için farklı bağlamlarda, farklı örneklem gruplarıyla çok fazla araştırma yapılmıştır (Conley vd., 2004; Khishfe, 2008; Khishfe ve Abd-El-Khalick, 2002; Smith vd., 2000). Ancak lise mezunu öğrencilerin bile yeterli düzeyde bilimin doğası anlayışına sahip olmadıklarına dair kanıtlara rastlanmaktadır (Akerson vd., 2011). Bilimin doğasına yönelik bu eksikliğin en önemlerinden bir tanesi bilimin doğası öğretimine küçük yaşlardan itibaren başlanmaması gösterilmektedir (Akerson vd., 2019). Bilimin doğası konusunda pek çok araştırma yapılmasına rağmen araştırmaların hangi konular ve bağlamlarda gerçekleştiğine dair son yıllarda herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Özellikle okulöncesi ve ilköğretim seviyesindeki (K-8) öğrencilerle bilimin doğası konusunda yapılan bir çalışmanın olmadığı görülmüştür. Bu açıdan bilimin doğası konusunda küçük yaş gruplarındaki öğrencilerle yapılan çalışmaların genel bir resmini çizmenin gelecekteki araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Tüm bu anlatılardan yola çıkılarak, bu çalışma da K-8 öğrencileriyle yapılan bilimin doğası konusundaki makalelerin sistematik bir şekilde incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir.

**Yöntem**

Bu araştırma sistematik incelemelerin yürütme metodolojisine dayanan bir derleme çalışmasıdır. Sistematik derleme çalışmalarında kavramsal bir perspektiften yararlanarak ilgili konular ve araştırma soruları belirlenir, amaçlar yazılır, ilgili yayınlar belirlenir, değerlendirilir ve yorumlanır. İnceleme sürecinde veri kaynakları ve verilerin nasıl analiz edildiği açıklanarak araştırmanın bulguları ve sonuçları tartışılır (Hallinger, 2013). Bu bağlamda sistematik derleme yöntemiyle yürütülen çalışma için öncelikle literatür taraması yapılmıştır. K-8 öğrencileriyle yapılan bilimin doğası konusunda yürütülen araştırma makalelerine ulaşmak için Web of Science (WoS) veri tabanında tarama yapılmıştır. WoS arama motorunda "nature of science" AND "student*" yazılıp "Title" seçildikten sonra arama yapılmıştır. Arama sonrasında Document Types kısmından "Articles" ve "Early Access" seçilmiş ve toplamda 146 makaleye ulaşılmıştır. Tarama sürecinde K-8 öğrencileriyle yürütülen bilimin doğası konusundaki makalelere odaklanılmıştır. Analiz sürecinde araştırma kapsamında olduğu düşünülen makaleler çalışmadan çıkarılmıştır. Taramada yapılan elemeler sonucunda toplamda 36 makalenin incelenmesine karar verilmiştir. Daha sonra bu makalelerin analizi sonucunda elde edilen veriler sistematik bir şekilde Excel programına aktarılmıştır. Makaleleri analiz etmek için tümevarımcı analiz yönteminden faydalanılmıştır. Bu analiz yönteminde toplanan veriler, önce kavramsallaştırılır, ortaya çıkan kavramlar mantıklı bir şekilde düzenlenir ve sonrasında verileri açıklayan temalar ve örüntüler saptanır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu doğrultuda ulaşılan makaleler; yayın yılları, konuları, yayınlanan dergiler, yöntemleri, veri toplama araçları, veri analiz yöntemleri, sonuç ve önerileri açısından değerlendirilmiştir. Ardından kavramlaştırılan verilerden kodlar ve kodlardan da kategoriler oluşturulmuş ve temalara ulaşılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

K-8 öğrencileriyle yapılan bilimin doğası konusundaki makaleler sistematik bir şekilde incelenmiştir. Makaleler yıllara göre analiz edildiğinde en fazla çalışmanın 2014 yılında yapıldığı görülmüştür. Makalelerin 2010 yılında sonra artış gösterdiği saptanmıştır. Makalelerin yayınlandığı dergiler incelendiğinde ise toplamda 17 dergi tespit edilmiştir. İlgili konudaki makalelerin en fazla yayınlandığı derginin Science & Education olduğu tespit edilmiştir. Bilimin doğası ile ilgili yapılan çalışmaların genellikle bilimin doğası anlayışlarının geliştirilmesi yönünde olduğu görülmüştür. Bilimin doğası öğretiminin bilimin doğası anlayışlarına etkisini inceleyen çalışmaların yapıldığı da saptanmıştır. Bilimin doğası öğretiminin uygulandığı araştırmalarda sıklıkla açık-yansıtıcı yaklaşım kullanıldığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca yapılan çalışmalarda bilimin doğasının farklı değişkenlerle ilişkisinin incelendiği ve ölçme araçlarının geliştirildiği de görülmektedir. Araştırmalarda nitel ve karma yöntemler kullanılsa da nicel yöntemlerin daha sık kullanıldığı ve çalışmaların deneysel desenle tasarlandığı göze çarpmaktadır. Araştırma büyük bir çoğunluğu ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. On çalışmanın

ilköğretim birinci kademedeki öğrencilerle, iki çalışmanın da okulöncesindeki öğrencilerle yürütüldüğü tespit edilmiştir. Nicel çalışmalarda veri toplamak için farklı ölçekler kullanılmıştır. Nitel çalışmalarda ise yoğun olarak görüşme tekniğinden faydalanılmıştır. Bütün bunların yanında bilimin doğası anlayışlarını ölçmek için tasarlanan VNOS ölçme aracının versiyonlarından biri olan VNOS-D, ilköğretim seviyesindeki öğrencilerin seviyesine daha uygun olması bakımından sıklıkla kullanılmıştır. Çalışmalarda çok farklı analiz tekniklerinden faydalanıldığı görülmüştür. Nicel çalışmalarda özellikle korelasyon, t testi, ANOVA ve MANOVA gibi analiz tekniklerinin daha sık karşımıza çıktığı söylenebilir. Nitel yöntemlerde ise özellikle içerik analizinin daha sonra da betimsel analizin sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. VNOS'un kullanıldığı çalışmalarda ise ayrı bir puanlama anahtarıyla analizler yapılmıştır. Makalelerin sonuçları incelendiğinde ise deneysel çalışmalarda uygulanan müdahalelerin genellikle öğrencilerin bilimin doğası anlayışlarını ve farklı becerilerini geliştirdiği saptanmıştır. Araştırmalarda sunulan önerilerin ise genellikle bilimin doğası anlayışlarının geliştirilmesi üzerine yapıldığı söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler**: İlköğretim öğrencileri, bilimin doğası, sistematik derleme

**Kaynakça**

Abd-El-Khalick, F. ve Lederman, N. G. (2000). Improving science teachers' conceptions of nature of science: a critical review of the literature. *International Journal of Science Education*, *22*(7), 665-701. https://doi.org/10.1080/09500690050044044

Akerson, V. L., Carter, I., Pongsanon, K. ve Nargund-Joshi, V. (2019b). Teaching and learning nature of science in elementary classrooms. Science & Education, 28(3), 391-411. https://doi.org/10.1007/s11191-019-00045-1

Bell, P., Lewenstein, B., Shouse, A. W. ve Feder, M. A. (Eds.). (2009). *Learning Science in Informal Environments: People, Places, and Pursuits*. National Academies Press.

Clough, M. P. (2006). Learners' Responses to the Demands of conceptual change: Considerations for effective nature of science instruction. *Science & Education*, *15*(5), 463-494. https://doi.org/10.1007/s11191-005-4846-7

Conley, A. M., Pintrich, P. R., Vekiri, I. ve Harrison, D. (2004). Changes in epistemological beliefs in elementary science students. Contemporary Educational Psychology, 29(2), 186-204. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.01.004

Driver, R., Leach, J., Millar, R. ve Scott, P. (1996). *Young people's images of science*. Open University Press.

Lederman, N. G. (1992). Students' and teachers' conceptions of the nature of science: A review of the research. *Journal of Research in Science Teaching*, *29*(4), 331-359. https://doi.org/https://doi.org/10.1002/tea.3660290404

Karaman, A. (2023). Teachers' conceptions about science and pseudoscience. *Science & Education*, *32*, 499-528. https://doi.org/10.1007/s11191-021-00312-0

Khishfe, R. (2008). The development of seventh graders' views of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, *45*(4), 470-496. https://doi.org/https://doi.org/10.1002/tea.20230

Khishfe, R. ve Abd-El-Khalick, F. (2002). Influence of explicit and reflective versus implicit inquiry-oriented instruction on sixth graders' views of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, *39*(7), 551-578. https://doi.org/https://doi.org/10.1002/tea.10036

Lederman, N. G. (2007). Nature of science: Past, present, and future. S. K. Abell & N. G. Lederman (Eds.), *Handbook of research on science education* içinde (s. 831-879). Erlbaum.

McComas, W. F. ve Nouri, N. (2016). The Nature of Science and the Next Generation Science Standards: Analysis and Critique. *Journal of Science Teacher Education*, *27*(5), 555-576. https://doi.org/10.1007/s10972-016-9474-3

NRC. (1996). *National Science Education Standards*. National Academies Press.

Smith, M. U. ve Siegel, H. (2004). Knowing, Believing, and Understanding: What Goals for Science Education? *Science & Education*, *13*(6), 553-582. https://doi.org/10.1023/b:sced.0000042848.14208.bf

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.

# İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin STEM Etkinlikleri Sırasında Ortaya Koyduğu Argümanların İncelenmesi

İdris Köylü
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi

**Problem Durumu**

Fen eğitiminin temel amacı bilim okuryazarı bireyler yetiştirmektir. Bilim okuryazarlığı 21. yy. becerileri olarak adlandırılan sorgulama, problem çözme, eleştirel düşünme, liderlik yapabilme, bilimsel sorgulama, karar verme, kanıta dayalı düşünme, bilimsel bakış açısını kullanma ve üretken olmayı içermektedir (Okulu, 2019; Özden, 2016). Öğrencilerin bu becerileri edinmelerini destekleyen, ülkelerin programlarına entegre ettiği çağdaş yöntemlerden biri STEM eğitimidir. STEM eğitimi gerçek yaşam sorunlarının tekil disiplinlerle ele alınamayacağından yola çıkarak bilgi ve becerilerin de birlikte edinilmesi gerekliliğini savunur (Karahan, 2017).

STEM eğitim yaklaşımında gerçek yaşam sorunları ele alınır. Ancak gerçek yaşam sorunlarının genel geçer tek bir çözümünün olmayışı her birey için farklı bir çözüm tasarımı demektir (Gülen ve Yaman, 2018). Bilimsel açıdan bir problemin birden çok doğru çözüm yolu olabilir düşüncesinden yola çıkarak STEM yaklaşımının açık uçlu doğası öğrencilerin argümantasyon yapabilmeleri için uygun bir bağlam özelliği taşımaktadır (Gülen ve Yaman, 2018; Kaptan ve Korkmaz, 2001). STEM eğitim sürecinde çözüm aranan konuya yönelik öğrencilerin tespitleri, çözüm önerileri, ürün tasarlama ve geliştirme aşamalarında farklı fikirleri olacaktır. Soruna yönelik tespitlerden ürün oluşturmaya kadar öğrenciler her aşamada iddialarını destekleyecek argümanlar ortaya koyacaktır. Bu argümantasyon sürecinde öğrenciler birbirlerinin düşüncelerine kuşkucu bir şekilde yaklaşacaklar, birlikte sebep sonuç analizi yapacaklar ve ulaştıkları sonuca göre fikirlerinde değişime gideceklerdir (Kardaş, 2013). Dolayısıyla STEM yaklaşımı öğrencilerin argümantasyon yapabilmeleri için uygun bir zemine sahiptir. Argümantasyon sonunda kazananı olan bir tartışma değil ortaya atılan bir iddiayı desteklemek için kişilerin veriler ve gerekçeler sunarak, karşıt görüşleri çürütücü ifadelerle kendi savundukları iddiaya ikna etme (Erduran, Simon ve Osborne, 2004), bireysel bilgi ve becerilerle olaylar ve fikirler arasındaki ilişkiyi yapılandırılmış bir dille ortaya koyma sürecidir (Duschl ve Osborne, 2002).

Alan yazın incelendiğinde ilkokul öğrencileri ile gerek STEM eğitimi gerekse argümantasyon odaklı çalışmalar olduğu görülürken STEM eğitiminin bağlam olarak kullanıldığı araştırmalarda öğrencilerin argüman yapılarını ve niteliklerini inceleyen ya da geliştirmeyi amaçlayan bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Dolayısıyla STEM eğitimi süreçlerinde öğrencilerin karar verme, tartışma, düşüncelerini savunma ya da diğer öğrencilerin argümanları çürütürken kullandıkları argüman yapılarını incelemek ve onların argüman üretme niteliklerinin nasıl geliştirileceğini keşfetmek önemlidir. Bu kapsamda bu araştırmanın amacı ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin STEM uygulamalarında kullandıkları argüman yapılarını ve argüman niteliklerini incelemektir. Bu amaca yönelik olarak araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır;

1. Öğrencilerin argüman bileşenlerini kullanma sıklıkları nedir?
2. Öğrencilerin STEM etkinlikleri sırasında ortaya koydukları argümanların nitelikleri nedir?

**Yöntem**

Araştırmada karma araştırma yöntemi desenlerinden müdahale deseni kullanılmıştır. Desenin nicel aşamasında tek grup deneysel desen; nitel aşamasında ise temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi basit seçkisiz örnekleme (Cohen, Manion ve Morrison, 2007) kullanılarak ulaşılabilir evrenden seçilmiştir. Belirlenen okul İç Ege Bölgesi'nde, il merkezine bağlı bir mahallede bulunmaktadır. Bu okulda dördüncü sınıflar iki şube ve ortalama yirmi dört öğrenci olarak öğrenim görmektedirler. okulda bulunan her iki şubenin öğretmeni de araştırmaya katılmakta gönüllü olmuşlardır. Her iki şubenin öğretmeni de araştırmaya katılmak istediği için araştırmanın yürütüleceği sınıf kura çekme yöntemi ile belirlenmiştir. Çekilen kura sonucunda 4/A sınıfı öğrencileri müdahale grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın nicel boyutunda 7 modülden oluşan STEM etkinlikleri 9 hafta boyunca katılımcı öğrencilerle uygulanmıştır. Uygulanan modüller şunlardır: 1 - Yiyecek Kutusu Yapıyorum, 2 - Köprü Yapıyorum, 3 - Araç Yapıyorum, 4 - Paraşüt Yapıyorum, 5 - Su Aracı Yapıyorum, 6 - Teleferik Yapıyorum, 7 - Su Arıtıcı Yapıyorum.

Uygulama sürecinde nicel veriler Argüman Seviyelerini Belirleme Ölçeği (Erduran, Simon ve Osborne, 2004) kullanılarak, nitel veriler ise gözlemler yoluyla elde edilmiştir. Elde edilen nicel verilerin analizinde betimsel istatistiksel teknikler, nitel verilerin analizinde ise bir dizi veriyi okumayı ve veriler arasındaki örüntüleri aramayı içeren bir nitel veri analiz yöntemi olan tematik analiz tekniği kullanılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

STEM etkinliklerinde öğrencilerin iddia, veri, gerekçe, destekleyici ve çürütücü bileşenleri kullandıkları görülse de bu bileşenlerin kullanım sıklıkları arasında büyük farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler etkinlikler sırasında yaşanan

tartışmalarda argüman bileşenlerinden en çok iddia kurmaya yer vermişlerdir. Veri ve gerekçe kullanımı iddiadan sonra en sık başvurulan bileşenlerden olurken destekleyici bileşenin bu bileşenlere göre daha az kullanıldığı saptanmıştır.

STEM eğitiminin aşamalı yapısı gereği öğrenciler ürün tasarlamışlar ve kurduğu argümanları tasarımlarında hayata geçirmişlerdir. Bu aşamalarda öğrencilerin argüman bileşenlerini kullanma biçimlerinin farklılaştığı gözlenmiştir. Problemin incelenmesi ve düşünce üretme aşamasında öğrencilerin kendilerine sunulan senaryoya dair çözüm önerilerini içeren argümanları daha yüzeysel düşüncelerle, akla geldiği şekliyle, yapılandırmadan oluşturdukları gözlenmiştir. Bu durumun düşünce üretme aşamasında herkesin fikrini rahatça söyleyebilmesi ve iddiaların henüz test edilmiyor oluşundan kaynaklandığı söylenebilir. Ancak hesaplama yapmadan, iddialar etrafında düşünce geliştirmeden tasarım yapmaya başlamanın sonraki aşamalarda sorunlara yol açtığı görülmüştür. İlerleyen aşamalarda bu iddiaların daha detaylı, anlaşılır, ölçülü bir şekilde ifade edilmesi gerektiği fark edilmiş, öğrencilerin zaman kaybı yaşadıkları, malzemeleri kullandıkları için malzeme sorunu yaşadıkları ve stres yaptıkları gözlenmiştir. Problemin incelenmesi ve düşünce üretme aşamasında yaşanılan bu karmaşa öğrencilerin iddialarını düşündükleri kadar kolay ürüne dönüştüremediklerini fark etmelerini sağlamıştır. Bu sebeple tasarlama ve prototip oluşturma aşamasında argümanların derinlik kazandığı argüman bileşenlerinin daha sık kullanıldığı gözlenmiş, STEM eğitiminin aşamalı yapısının öğrencilerin argüman yapılarını etkilediği saptanmıştır.

**Anahtar Kelimeler**: STEM, argümantasyon, fen, fen öğretimi

**Kaynakça**

Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). Research methods in education (6. bs.). New York: Routledge/Taylor ve Francis Group.

Duschl, D. A. ve Osborne, J., (2002). Supporting and Promoting Argumentation Discourse in Science Education, *Studies in Science Education, 38 (2002) 39-7*

Erduran, S., Simon, S., ve Osborne, J. (2004). TAPping into Argumentation: Developments in the Application of Toulmin's Argument Pattern for Studying Science Discourse. *Science Education, 88(6), 915-933*

Gülen, S. ve Yaman, S. (2018). Fen Bilimleri Dersinde Argümantasyon Süreci ve STEM Disiplinlerinin Kullanımı; Odak Grup Görüşmesi. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15 (1), 1184-1211

Karahan, E. (2017). STEM eğitimi. İçinde Ö. Taşkın (Ed.). Fen eğitiminde güncel konular. (s. 318-333). Ankara: Pegem Akademi.

Kardaş, N. (2013). Fen Eğitiminde Argümantasyon Odaklı Öğretimin Öğrencilerin Karar Verme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir

Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2001). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 20, 193-200

Okulu, H. Z., 2019, Stem Eğitimi Kapsamında Astronomi Etkinliklerinin Geliştirilmesi ve Değerlendirilmesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Muğla

Özden, M. (2016), Bilim Okuryazarlığı için bir çerçeve: Fen Teknoloji Toplum Çevre ve Sosyobilimsel Konular, (Ed.) Anagün, Ş. S. ve Duban, N. (2016), Fen Bilimleri Öğretimi, Anı Yayıncılık, Gözden Geçirilmiş 2. Baskı, Ankara

# S-T-E-M: STEM'in Anlaşılmasına Engel Bu Kodlama Olabilir Mi?

Canan Laçin Şimşek
Sakarya Üniversitesi

Aysun Öztuna Kaplan
Sakarya Üniversitesi

Nuray Çalışkan Dedeoğlu
Sakarya Üniversitesi

**Problem Durumu**

STEM son yıllarda ön plana çıkan ve sıklıkla duyulan bir öğretim yaklaşımıdır. STEM eğitimi fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerinin bir araya getirildiği eğitim sürecini ifade eder (Bybee, 2013). STEM eğitimiyle sözü edilen disiplinlerinin bütünlüğü sağlanarak öğrencilerin sahip oldukları bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirmeleri, anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmeleri ve 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeleri hedeflenmektedir (Beswick ve Fraser, 2019; NAE, 2014; National Academy of Engineering and National Research Council, 2014). Akgündüz de (2018), STEM uygulamaları ile 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasının öncelikli hedefleri arasında yer aldığını vurgular.

21. yy. becerilerinin '*öğrenme ve yenilik becerileri, bilgi, medya ve teknoloji becerileri ve yaşam ve kariyer becerileri*' olarak (Kylonen, 2012; Partnership for 21st Century Learning, 2015; Trilling ve Fadel, 2009; Yalçın, 2018) ya da '*bilişsel beceriler, kişilerarası beceriler ve içsel beceriler*' olarak (Binkley, Erstad, Herman, Raizen ve Ripley, 2010; Kylonen, 2012) sınıflandırılabildikleri görülmektedir. Bu beceriler arasında ise problem çözme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, karar verme, takım çalışması, iletişim kurma, özdenetim gibi beceriler bulunmaktadır (Beers, 2011; Griffin ve Care, 2014; P21, 2018). STEM uygulamaları esnasında da bu becerilerin kullanılması ve geliştirilmesi hedeflenmelidir. Laçin-Şimşek ve Soysal (2022) bir STEM uygulaması esnasında problemin en etkili şekilde çözümü için problem çözmeyi, bu çözümlere ulaşmak için yapılan analizler ve akıl yürütmeler ile konunun ele alınmasında eleştirel düşünmeyi, çözüm arayışında inovatif ve yaratıcı süreçlerin işe koşulmasında yaratıcı düşünmeyi, farklı fikirlerin tartışılmasında iletişimi, bir araya gelerek grup halinde çalışılmasında takım çalışmasını, çalışma sırasında sorumluluk alma ve tamamlama noktasında özdenetimi, çeşitli kaynaklara ulaşma ve bu kaynaklardan elde edilen bilgilerin analiz edilip kullanılmasında bilgi ve teknoloji okuryazarlığını etkili ve nitelikli bir şekilde işe koşulmasının gerekliliği üzerinde dururlar. Bu şekilde etkili STEM uygulamaları ile söz konusu disiplinlerin bir arada bütünlük ve iş birliği içinde çalışmasının öğrenciler üzerinde önemli gelişmeler sağlayacağı söylenebilir. Nitekim STEM eğitimine yönelik çalışmalar incelendiğinde, STEM eğitiminin okul öncesinden üniversite düzeyine kadar öğrencilerin STEM konularını anlamlandırmalarına, STEM alanlarına yönelik ilgilerine, katılım durumlarına ve akademik başarılarına olumlu katkılar sağladığı görülmektedir (Becker ve Park, 2011; Cotabish, Dailey, Robinson ve Hughes, 2013; NRC, 2011). Öte yandan STEM eğitimi denilince iki ya da üç disiplinin entegrasyonunun yeterli olduğunun düşünüldüğü ya da disiplinlerden ayrı ayrı yararlanıldığı, mutlaka robotik setlerin kullanılması gerektiği, kodlama yapmanın STEM uygulaması olarak algılandığı, problem odaklı olmayan ve benzer çalışmaların tekrar edildiği yanlış uygulamaların da söz konusu olduğu bilinmektedir. Bu tip uygulamalar, STEM eğitimi kapsamında olmadığı gibi öğrencilerde beklenen kazanımları da sağlamayacaktır.

STEM eğitiminin özünü oluşturan farklı disiplinlerden faydalanarak gerçek hayattaki problemlerin çözümünün hedef alınması ve bu süreçte de 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması hedefinin arka planda kalmasının STEM denince akla ilk gelen fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarının baş harflerinin kısaltılması olduğu düşünülmektedir. STEM'in amacını ve içeriğini anlatmaktan uzak olan bu ifade sıklıkla STEM anlatımlarında vurgulanmakta ve öne çıkmaktadır. İşte bu çalışmada, STEM denilince ne anlaşıldığı Fen Bilgisi öğretmen adayları üzerinden tespit edilmeye çalışılmış, STEM'le ilişkilendirmede öne çıkan kavramların belirlenmesi amaçlanmıştır. Bunun için, araç olarak zihin haritaları kullanılmıştır. Zihin haritası, bilgileri diğer bilgiler ile ilişkilendirerek bir konuyu görsel hale getirmeyi sağlayan, düşünceler arasındaki ilişkileri ortaya koyan bir tekniktir. Bireyler zihin haritalarını oluştururken kavramlar ve düşünceler arasında bağlantılar kurmakta ve aynı zamanda kavramı ya da düşünceyi hatırlayabilecekleri bir görsel öğe ile bu kavram ya da düşünceleri bir arada sunmaktadırlar. Sadece kelimeler değil, görsel, formül ve şekillerin kullanılmasına olanak tanıdığından bireylere düşüncelerini daha rahat aktarıp, ifade etme şansı verdiği için STEM'den ne anlaşıldığının ve ne ölçüde 21. yy. becerileri ile ilişkilendirildiğinin zihin haritaları aracılığıyla tespit edilmesi amaçlanmıştır.

**Yöntem**

Çalışma doküman incelemesi türünde olup öğretmen adaylarının oluşturduğu zihin haritalarının incelemesi yapılmıştır. Çalışma grubunu, Marmara Bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinin Fen Bilgisi Öğretmenliği lisans programında öğrenim gören 111 3. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu öğrencilere Özel Öğretim Yöntemleri I dersi kapsamında STEM Eğitimi konusu işlenmiştir. Ardından öğrencilere STEM ile ilgili araştırma yapmaları, STEM eğitimi ile ilgili örnekleri incelemeleri, bir hafta sonra da STEM'i zihin haritaları aracılığıyla anlatmaları istenmiştir. Hazırlanmış olan zihin haritaları, içerik analizi yolu ile incelenmiştir. Analizde, merkez kavram olan STEM'in hangi kavramlar ile ilişkilendirildiği ve bu ilişkilendirmeler içerisinde 21. yüzyıl becerilerine ne kadar yer verildiği tespit edilmiştir. 111 zihin haritası arasından zihin haritası özelliği taşımayan 12 tanesi inceleme dışı bırakılmış ve 99 zihin haritası incelemeye alınmıştır. Haritalar öncelikle yapılış şekillerine göre tasniflenmiştir. Bu tasnife göre zihin haritaları dörde ayrılarak incelenmiştir. Bunlar 'herhangi bir gruplandırma olmayan (bu haritalarda STEM ile ilişkilendirmeler ayrı ayrı yapılmıştır, herhangi bir grup altında toplanmayan

ilişkilendirmeler mevcuttur), sadece STEM disiplinlerine yer veren (bu haritalarda STEM disiplinleri olan fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinleri yer almaktadır), STEM disiplinleri ile beceri ilişkilendirmesi yapan ve STEM'i farklı kavramlarla dağınık bir şekilde ilişkilendiren' olmak üzere dört farklı grup oluşmuştur. Daha sonra zihin haritalarında yer verilen beceri ve kavramlar listelenerek sıklıkları ortaya çıkarılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

İnceleme sonunda, zihin haritalarının küçük bir kısmının herhangi bir sınıflandırma yapılmaksızın dağınık bir şekilde oluşturulduğu, bir kısmının sadece STEM'e ilişkin disiplinlerle (Fen-Teknoloji-Mühendislik-Matematik) ilişkilendirilerek, bir kısmının bu alanlara özgü özelliklerinin yanında bazı becerilere de yer verilerek, diğer bir kısmının ise STEM disiplinlerinin yanı sıra başka alan, beceri, kavram vb. ile ilişkilendirilerek çizildiği görülmüştür. STEM'e ait disiplinlerin sınıflandırıldığı zihin haritalarında bu alanlara özgü (örneğin, deney, laboratuvar, tasarım, üretim, model, sayı, işlem…gibi) özelliklerin verildiği tespit edilmiştir. Bu zihin haritalarında 21. yy. becerilerine ilişkin herhangi bir göstergeye rastlanmamıştır. STEM'le beceri ilişkilendirilmelerinin yapıldığı zihin haritalarının bir kısmında beceri ilişkilendirmelerinin disiplin sınıflandırmalarının içinde bir kısmının ise başka sınıflandırmalar altında (faydaları ve beceriler) yer aldığı görülmüştür. Sadece bir öğrenci 21. yy. becerileri adı altında becerileri sınıflandırmıştır. STEM ile ilişkilendirilen beceriler incelendiğinde en sık yer verilen becerilerin 'iş birliği/takım çalışması, yaratıcı düşünme, girişimcilik, eleştirel düşünme, analitik düşünme, iletişim, yaratıcılık ve inovasyon'un olduğu tespit edilmiştir. Zihin haritaları genel olarak değerlendirildiğinde ağırlıklı olarak STEM disiplinleri ile ilişkilendirme sınırlılığında kaldığı, 21. yy. becerileri ile yeterli düzeyde ilişkilendirmelerin yapılmadığı (haritaların 23'ünün STEM alanları ile ilişkili olmak üzere 51 tanesinde becerilere yer verildiği), gerçek hayat problemlerinin çok az sayıda öğrenci tarafından vurgulandığı söylenebilir. Bu bulgular doğrultusunda, STEM'in anlaşılmasını ve hatırlanmasını kolaylaştırmak için yapılmış olan bu kodlamanın (S-T-E-M), onun tam ve doğru olarak anlaşılmasının önünde bir engel oluşturduğu söylenebilir. STEM'in anlaşılması için STEM öğretiminde, sürecin öneminin özellikle vurgulanmasına, 21. yüzyıl becerileri ile ilişkilendirilmelerine, bağlam temelli doğası doğrultusunda gerçek hayat problemlerinin çözümüne odaklanılmasına dikkat edilmelidir.

**Anahtar Kelimeler**: STEM eğitimi, fen eğitimi, öğretmen adayları, zihin haritası, 21. yy. becerileri

**Kaynakça**

Akgündüz, D. (2018). *Okul öncesinden üniversiteye kuram ve uygulamada STEM eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Becker, K. ve Park, K. (2011). Integrative approaches among science, technology, engineering, and mathematics (STEM) subjects on students' learning: A metaanalysis. *Journal of STEM Education: Innovations and Research, 12*(5-6), 23-37.

Beers, S. Z. (2011). 21st Century Skills: Preparing students for their future. Erişim adresi: https://cosee.umaine.edu/files/coseeos/21st_century_skills.pdf

Beswick, K., Fraser, S. (2019). Developing mathematics teachers' 21st century competence for teaching in STEM contexts. *ZDM Mathematics Education 51*, 955–965.

Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., & Rumble, M. (2010). Defining 21st century skills. White Paper commissioned for the Assessment and Teaching of 21st Century Skills Project (ATC21S). Melbourne, Australia: Assessment and Teaching of 21st Century Skills.

Bybee, R. W. (2013). *The case for STEM education: Challenges and opportunities*. Virginia, USA: NSTA Press.

Cotabish, A., Dailey, D., Robinson, A. ve Hughes, G. (2013). The effects of a STEM intervention on elementary students' science knowledge and skills. *School Science and Mathematics, 113*(5), 215-226.

Griffin, P., & Care, E. (Eds.). (2014). *Assessment and teaching of 21st century skills: Methods and approach*. Springer.

Kim, Y., Chu, H. E. ve Lim, G. (2015). *Science curriculum changes and STEM education in east Asia*. In M. S. Khine (Ed.), Science Education in East Asia: Pedagogical Innovations and Research-informed Practices (pp. 149-226). Cham, Switzerland: Springer Nature.

Kyllonen, P. C. (2012). *Measurement of 21st Century Skills within the Common Core State Standards*. In Invitational Research Symposium on Technology Enhanced Assessments (pp. 7-8).

Laçin-Şimşek, C., Soysal, M.T. (2022). Deprem Temalı Mühendislik Tasarım Temelli STEM Etkinliklerinin Akademik Başarı, Motivasyon, STEM'e Yönelik Tutum ve 21. Yüzyıl Becerilerine Etkisi. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education, 6*(4), 133-157.

National Academy of Engineering (NAE) (2009). *Engineering in K-12 education testimony*. Erişim adresi: https://www.nae.edu/18390.aspx

National Academy of Engineering and National Research Council. (2014). *STEM integration in K-12 education: Status, prospects and agenda research*. Washington, DC: National Academies. https://doi.org/10.17226/18612.

National Research Council (NRC). (2011). *Successful K-12 STEM education: Identifying effective approaches in science, technology, engineering, and mathematics*. Washington, USA: The National Academic Press.

Partnership for 21st Century Learning (2015). P21 Framework Definitions. Erişim adresi: http://www.p21.org/our-work/p21-framework

Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Francisco: Jossey-Bass.

Yalçın, S. (2018). 21. Yüzyıl Becerileri ve Bu Becerilerin Ölçülmesinde Kullanılan Araçlar ve Yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 51*(1), 183-201.

# İlkokul Düzeyi İçin Fen Laboratuvarı Sanal Gerçeklik Uygulaması: FEN VR LAB

Fatih Özer
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

İrfan Şimşek
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

**Problem Durumu**

Günümüzde eğitimde teknoloji kullanımı bazen eğitim süreçlerinin kalitesini artırmak için bazen de mecburi olarak eğitim süreçlerini yürütmek için başvurulan yollardan bir tanesidir. Örgün öğretim süreçlerinde eğitimciler teknolojiyi bir materyal olarak kullanarak örneklendirme, pekiştirme ve ölçme-değerlendirme süreçlerinde kullanabilmektedirler. Sınıf içerisine getirilmesi zor olan nesne ve varlıkların görselleri akıllı tahta, bilgisayar ve projeksiyon gibi teknolojiler üzerinden gösterebilmektedir. Bunun yanında salgın hastalıklar, doğal afetler gibi birçok sebep eğitimde teknoloji kullanımını zorunlu kılabilmektedir. COVID-19 salgını döneminde eğitim süreçleri mecburi olarak bilgisayar, tablet ve telefonlar üzerinden canlı ders denilen çevrimiçi dersler ile yürütülmüştür (Adak ve Koç, 2022). Yine Türkiye'de yaşanılan büyük depremler sonrasında da eğitim süreçleri bazen tamamen bazen ise hibrit olarak teknoloji üzerinden gerçekleştirilmiştir. Hem araç-gereç olarak eğitim süreçlerini destekleme noktasında hem de mecburi durumlarda kullanma açısından teknoloji ve teknolojinin getirdiği imkanlar çok önemlidir. Özellikle fiziki materyallerin çok olduğu ders ve konularda teknoloji güçlü bir alternatif olarak karşımıza çıkmaktadır. Fen dersleri bu bağlamda en çok materyal ve ekipman kullanılan derslerden bir tanesidir. Bu sebeple okullarda fen laboratuvarları kurulmakta, laboratuvarların içerisinde birçok ekipman ve malzeme bulunmaktadır. Bazı okullarda laboratuvar bulunmaması, laboratuvar bulunan okullarda ekipman ve materyal eksikliğinin yaşanması, ekipman ve materyal tedarikinin maliyetli olması, laboratuvarlar tüm sınıflar tarafından ortaklaşa kullanıldığı için sınıf ve öğrenci başına düşen zamanın kısıtlı olması gibi birçok olumsuz durum ortaya çıkabilmektedir (Demir, Böyük ve Koç, 2011). Bunun yanında yapılan araştırmalar fen derslerinde teknoloji kullanımının akademik başarıyı sadece programa dayalı etkinlik ve materyallerle yürütülen süreçlere göre daha fazla artırdığını ve bilimsel süreç becerilerini geliştirdiğini göstermektedir (Akgün vd., 2014; Özer, 2017). Bu araştırmanın amacı ise ilkokullarda bulunan fen laboratuvarı ekipman ve materyallerinin sanal gerçeklik teknolojisine aktarılması ve bu sayede hem eğitim süreçlerinin zenginleştirilmesi hem de mecburi durumlarda laboratuvarlara fiziki olarak erişememenin olumsuz etkilerinin ortadan kaldırılması ya da azaltılmasıdır. Bu bağlamda bu araştırmada, öğrencilerin sanal bir fen laboratuvarına girebildikleri ve bu laboratuvarda bulunan ekipman ve materyalleri birden fazla duyu yoluyla deneyimleyebilecekleri "FEN VR LAB" isimli bir sanal gerçeklik uygulaması geliştirilecektir.

**Yöntem**

"FEN VR LAB" isimli sanal gerçeklik uygulaması ADDIE modeline dayalı olarak geliştirilecektir. ADDIE modeli öğretim tasarım modelleri arasında en çok bilinen modellerden biridir ve Analysis (Analiz), Design (Tasarım), Development (Geliştirme), Implementation (Uygulama) ve Evaluation (Değerlendirme) kelimelerinin birleşiminin kısaltmasından oluşmaktadır (Özerbaş ve Kaya, 2017). Analiz basamağında "FEN VR LAB" uygulamasına yönelik öğretim programları, alanyazın ve ilkokullarda bulunan laboratuvarlar incelenecektir. Tasarım basamağında yapılan incelemeler doğrultusunda içerikler belirlenecek ve içeriklere bağlı kalınarak uygulama içi etkinliklere karar verilecektir. Geliştirme aşamasında, analiz ve tasarım basamakları sonucunda ortaya çıkan plan doğrultusunda sanal gerçeklik uygulamasının geliştirilme süreci yürütülecektir. Burada geliştirme aşaması üç ana basamaktan oluşacaktır. Birincisi sanal gerçeklik uygulamasının içeriğini oluşturacak olan 3D modellerin belirlenmesi olacaktır. İkincisi, içeriklere uygun şekilde seslendirmelerin yapılmasıdır. Üçüncüsü ise uygulama içerisinde çalışacak olan mekaniklerin, 3D modellerin ve seslendirmelerin birbirlerine entegre edilmesi olacaktır. Uygulama aşaması ilkokul dördüncü sınıf öğrencileriyle yürütülecek ve öğrencilerin uygulamayı deneyimlemesi sağlanacaktır. Ardından öğrencilere "Google Form" formatında hazırlanmış çevrimiçi anket yine sanal gerçeklik başlığı aracılığı ile doldurtulacaktır. Ayrıca araştırmacı tarafından uygulama esnasında araştırmacı notları tutulacak, bu sayede uygulamanın aksayan tarafları tespit edilecektir. Öğrencilerle yapılan uygulama sonrasında sınıf öğretmenleri ile de uygulama yapılacak, sınıf öğretmenlerinin de "FEN VR LAB" uygulamasını deneyimlemeleri sağlanacaktır. Uygulamanın ardından öğretmenler ile görüşmeler yapılacaktır. Değerlendirme aşamasında öğrencilerden ve öğretmenlerden toplanan veriler ve araştırmacı notları içerik analizi ile analiz edilecektir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

"FEN VR LAB" sanal gerçeklik uygulamasının alana önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu uygulamanın eğitimcilerin eğitim süreçlerini zenginleştirebilecekleri ve öğrencilerin motivasyonlarını yükseltebilecekleri bir araç-gereç olarak işlev göreceği öngörülmektedir. Bu uygulama ile kullarda laboratuvar olmaması, laboratuvar olan okullarda yaşanan ekipman ve materyal eksikliğinin olması, ortak kullanılan laboratuvarlarda öğrencilere düşen deneyimleme zamanının az olması gibi olumsuz durumların etkilerinin azaltılmasının sağlanması umulmaktadır. Ayrıca doğal afet, salgın ve benzeri olumsuz durumlarda laboratuvar ihtiyaçları sanal gerçeklik uygulaması ile giderilebilecektir. Sanal gerçeklik teknolojisinin kullanımının gün geçtikçe arttığı düşünülürse ilerleyen süreçlerde "FEN VR LAB" uygulamasının önemi de artacaktır.

Uygulama ile öğrencilerin sanal gerçeklik teknolojisi ve fen derslerine yönelik bakış açılarının olumlu yönde değişeceği düşünülmektedir. Bununla birlikte, öğretmenler ve okul yöneticilerinin de sanal gerçeklik uygulamalarına ve teknolojiye bakış açılarının da olumlu yönde değişeceği ve bu gibi uygulamaları eğitim süreçlerinde daha fazla kullanmak isteyecekleri umulmaktadır. Ayrıca yapılan bu çalışma sayesinde alanyazında yapılan çalışmalara bir yenisi eklenmiş olacak ve ilerleyen süreçte yapılacak benzer araştırmalara ışık tutulacaktır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda bu araştırma sayesinde yeni fikirler ortaya çıkabilecek, süreç içerisinde yaşanabilecek problemlere önceden önlem alabilecektir. Sanal gerçeklik uygulama marketlerinde hem eğitsel içeriklerin azlığı hem de Türkçe uygulama azlığı düşünüldüğünde, "FEN VR LAB" sayesinde sanal gerçeklik uygulama mağazalarındaki hem eğitsel içerik sayısı hem de Türkçe uygulama sayısı artmış olacaktır. Böylece sanal gerçeklik ile fen öğrenmek isteyenlerin seçenekleri artmış olacaktır. Ayrıca bu araştırmanın ardından yeni araştırmalar yapılması planlanmakta, farklı ünite ve konular için sanal gerçeklik uygulamalarının geliştirilmesi planlanmaktadır. Bunun için yeni sanal gerçeklik uygulamaları için de "FEN VR LAB" bir başlangıç olacaktır.

**Anahtar Kelimeler**: İlkokulda fen öğretimi, fen öğretiminde sanal gerçeklik, fen öğretiminde teknoloji

**Kaynakça**

Adak, M. M. ve Koç, M. (2022). Covid-19 pandemi döneminde uygulanan uzaktan eğitim sürecinde bilişim teknolojileri öğretmenlerinin deneyimlerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 8*(1), 30-45.

Akgün, A., Özden, M., Çinici, A., Aslan, A. ve Berber, S. (2014). Teknoloji destekli öğretimin bilimsel süreç becerilerine ve akademik başarıya etkisinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 13* (48), 27-46. DOI: 10.17755/esosder.97729

Demir, S., Böyük, U. ve Koç, A. (2011). Fen ve Teknoloji Dersi öğretmenlerinin laboratuvar şartları ve kullanımına ilişkin görüşleri ile teknolojik yenilikleri izleme eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7* (2), 66-79. https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17378/181450 adresinden 12.08.2023 tarihinde erişilmiştir.

Özer, F. (2017). *Ciddi oyunların ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi akademik başarılarına, derse yönelik motivasyonlarına ve problem çözme becerilerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir

Özerbaş, M. A. ve Kaya, A. B. (2017). Öğretim tasarımı çalışmalarının içerik analizi: Addie modeli örneklemi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 15* (1), 26-42. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/29870/321749 adresinden 12.08.2023 tarihinde erişilmiştir.

# Beceri Temelli Fen Sorularına Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi

Murat Yavaşer
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

Ahmet Turan Orhan
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

**Problem Durumu**

Fen bilimleri dersi öğretim programı, öğrencilerin sadece fen bilgisi konularında bilgi sahibi olmalarını değil, aynı zamanda hayatlarına yön verecek becerileri de öğrenmelerini amaçlamaktadır. Bu programın içeriği incelendiğinde, öğrencilere sunulan bilimsel içeriklerin yanı sıra onların analitik düşünme, iletişim, karar verme gibi yaşamsal becerilerini de geliştirmeyi hedeflediği görülmektedir. Öğretmenlerden beklenen ise hedeflenen kazanımların yanında öğrencilere bu becerilerin kazandırılmasıdır. Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin beceri temelli yeni nesil fen bilgisi sorularına yönelik algılarını ortaya koymaktır.

**Teorik Çerçeve**

Eğitim sistemleri ve öğrencileri değerlendirme yöntemleri sürekli olarak değişmektedir. Ülkemizde son 20 yılda ortaöğretime geçiş sisteminde beş kez değişikliğe gidilmiştir. Bu değişiklerin bazı nedenleri sosyoekonomik ve kültürel değişikliklerdir. Aynı zamanda, uluslararası araştırmalardan elde edilen sonuçlar da eğitim sistemi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. PIRLS, TIMSS ve PISA gibi uluslararası sınavlar, ülkelerin eğitim düzeyini ölçmek için kullanılır. Bu sınavlardan elde edilen sonuçlar, bir ülkenin eğitim sisteminin gücünü ve zayıflıklarını gösterir. Bu nedenle, bu sınavlar eğitim politikalarının belirlenmesinde önemli bir rol oynar (Gürlen, Demirkaya ve Doğan, 2019).

Eğitim vizyonu 2023'te, eğitim sisteminin geliştirilmesi için sınavların amacı, içeriği, soru tiplerine bağlı yapısı ve sağladığı faydaların yeniden düzenlenmesine vurgu yapılmaktadır. Yapılacak sınavlarda zihinsel süreçlerin ölçülmesi hedeflenmekte, ezberden ziyade zihinsel becerilerin değerlendirilmesi önemsenmektedir. 2018 yılında LGS sistemiyle birlikte soru tipleri önemli ölçüde değişmiştir. Bu yeni soru tipleri, öğretmenler, öğrenciler ve diğer eğitim paydaşları tarafından "yeni nesil sorular" olarak adlandırılan beceri odaklı sorular olarak tanımlanmaktadır (Kertil, Gülbağcı Dede ve Ulusoy, 2021). Beceri temelli sorular, öğrencilerin bilgiyi ezberlemek yerine, bilgiyi nasıl kullanacaklarını, analiz edeceklerini ve eleştirel düşüneceklerini ölçmeye yönelik sorulardır. Bu soru tipinin ülkemizi uluslararası araştırmalarda başarıya ulaştıracağı düşünülmektedir (Karakeçe, 2021). Beceri temelli yeni nesil sorular, tablo ve grafik gibi görsel unsurları barındıran ve yorumlama gibi üst düzey becerler gerektirir. Beceri temelli soruların dezavantajları arasında ise yüksek düzeyde okuma becerisi gerektirmesi ve nitelikli soru üretme zorluğu yer almaktadır. Ayrıca sosyal iletişim ve kendini ifade edebilme gibi becerileri ölçmez (Arslan, 2022).

**Yöntem**

Bu araştırmada nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Nitel araştırma, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Sınıf öğretmenlerinin beceri temelli fen sorularına ilişkin deneyimlerine ait görüşlerinin incelendiği bu çalışma nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilime göre desenlenmiştir. Bu desende, belli bir olguya ilişkin bireysel algıların ya da bakış açılarının ortaya çıkarılması ve yorumlanması amaçlanır. Olgubilim araştırmalarında veri analizi, yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan analizlerde verinin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılma çabası vardır. Katılımcılar, Sivas genelinde faaliyet gösteren Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel ve devlet okullarında görev yapan 41 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Örneklem grubu ise basit rastgele örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışmaya ait veriler araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. 7 sorudan oluşan görüşme formu hazırlanarak uzman görüşüne başvurulmuştur. Görüşme formu uygulanmadan önce çalışma grubu dışındaki öğretmenlerle pilot çalışma yapılmış, görüşme formu tekrar düzenlenmiştir. Veri toplama sürecinde 41 sınıf öğretmeni ile birebir görüşmeler yapılmıştır. Görüşme öncesinde öğretmenlere araştırmanın amacından bahsedilerek kısa açıklamalar yapılmış ve gönüllü öğretmenlerle çalışma yürütülmüştür. Verilerin analizinde maxqda paket programı yardımı ile içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi ile kategori, alt kategori ve kodlar belirlenmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Gerçekleştirilen içerik analizi ile; öğretmenlerin beceri temelli sorulara ilişkin olarak görüşeri; "yordama geçerliliği yüksek sorular olması", "anlamaya dayalı olması", " birden fazla duyu organına ve zeka türüne hitap etmesi", "yeteneği ortaya çıkarması", "fikri yok", "problem çözebilme becerisi kazandırma", "farklı bakış açısı kazandırma", "günlük hayatla ilişkilendirmesi", "üst düzey düşünme becerisi sağlaması", "analitik düşünme kazandırması", "yorum içermesi", "ezberden uzak olması", "beceri odaklı bilgi ölçmesi", "akıl yürütme gerektirmesi", "okuma ve anlaşılmanın güç olması", "öğrenci gelişimine katkı sağlaması" ve "daha iyi değerlendirme yapması" şeklinde 17 alt kategoriye ayrılmıştır.

Öğretmenlerin beceri temelli fen sorularının öğrenme-öğretme sürecindeki yerine ilişkin görüşleri; “olumlu düşünceler” ve “olumsuz düşünceler” olarak iki kategoride toplanmıştır. “Olumlu düşünceler” kategorisi kendi içinde “etkin ölçme sağlaması”, “kalıcı öğrenme sağlaması”, “eleştirel bakış açısı kazandırma”, “farkındalık sağlaması”, “öğrenmeyi arttırması", “neden sonuç ilişkisi kurması”, “eleştirel düşünmeyi geliştirme”, “hazır bulunuşlukları ortaya çıkarma”, “akıl yürütme temelli olması”, “ezber sisteminden uzaklaştırılması”, “analitik düşünmeye teşvik etmesi”, “sorgulamaya fırsat vermesi”, “yorum yapma yeteneği kazandırması”, “birden fazla duyu organına hitap etmesi”, “yaparak yaşayarak öğrenmeyi geliştirmesi” ve “motivasyon artırması” olmak üzere 16 alt kategoriden oluşmaktadır.

Öğretmenlerin beceri temelli fen sorularının öğrenci gelişime etkisine ilişkin olarak görüşleri; “bilgilerin daha kalıcı olması”, “güçsüz yönleri ortaya çıkarma”, “analitik düşünme becerisi geliştirme”, “ezber sisteminden uzaklaşmayı sağlama”, “dikkati arttırması”, “problem çözmeye yönlendirme”, “düşünmeye teşvik etmesi”, “yaratıcılığı geliştirme”, “akıl yürütmeyi geliştirme”, “bilginin nasıl kullanılacağını göstermesi”, “yorum yapmaya olanak sağlaması”, “özgüven arttırma”, “ufku genişletme”, “yaparak yaşayarak öğrenmenin temelini oluşturması”, “sosyal gelişime yardımcı olma”, “öğrenilen bilgileri günlük hayata entegre etme”, “zihinsel gelişime katkı sağlaması” ve “farklı türde becerileri kazandırma” şeklinde 19 kategoriden oluşmaktadır.

**Anahtar Kelimeler**: Fen bilimleri eğitimi, düşünme becerileri, beceri temelli sorular, sınıf öğretmenleri

**Kaynakça**

Arslan, P. (2022). *Vücudumuzdaki sistemler ünitesine ilişkin beceri temelli yeni nesil soruların öğrenme sürecine etkisinin incelenmesi,* Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.

Erden, B. (2020). Türkçe, matematik ve fen bilimleri dersi beceri temelli sorularına ilişkin öğretmen görüşleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 270-292.

Gürlen, E., Demirkaya, A. ve Doğan, N. (2019). Uzmanların pısa ve tımms sınavlarının eğitim politika ve programlarına etkisine ilişkin görüşleri, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (52) 287-319

Karakeçe, B. (2021). *Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Beceri Temelli Sorulara Ilişkin Değerlendirmeleri.* Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Kertil, M., Gülbağcı Dede, H. ve Ulusoy, E. G. (2021). *Skill-based Mathematics Questions. What Do Middle School Mathematics Teachers Think about and How Do They 101 Implement Them?.* Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT), 12 (1), 151-186.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık, Ankara

# Sorgulamaya Dayalı Yer Bilimi Eğitiminin Öğrencilerin Temel Yer Bilimi Konularındaki Akademik Başarılarına Etkisi

Güneş Keskin Çevik Hikmet Sürmeli
Mersin Üniversitesi Mersin Üniversitesi

**Problem Durumu**

Yer bilimi (*jeoloji*), insan deneyiminin çok dışında kalan, zamanın büyüklüğü ile ilgilenen doğadaki organik ve inorganik yapılarda meydana gelen değişimleri araştıran bir bilimdir (Mayer ve Armstrong, 1990). Zamanın bu büyüklüğü jeolojik düşüncenin merkezindedir. Yer bilimi alanında çalışan bilim insanları, Dünya'nın ortalama 4.6 milyar yaşına kadar süregelen binlerce hatta milyonlarca yılla ilgilenmektedirler. Yeterli zaman geçtiğinde, erozyon seviyeleri dağları, doğal seleksiyon yeni türleri üretir. Eğitimciler de dahil olmak üzere birçok kişi tarafından yer bilimi kolayca anlaşılamayan bir terimdir ve çoğu zaman sadece "eski kayaları ve fosilleri araştırmak" çağrışımına sahiptir. Nadiren yer bilimi, "ayaklarımızın altındaki" gezegenimizin fiziğini, kimyasını, gezegenimizin ve yaşamın tarihini inceleyen bilim dalı olarak görülür (Vallender, 2010). Frodeman (2003), insanın varoluşunun dünya tarihinin kapsamına göre kısalığını anlamanın "gerçeklik anlayışımızda inovasyon" gerektirdiğini savunmaktadır. Araştırmalar fen bilimleri dersi içerisinde yüzeysel bir düzeyde sunulan yer bilimi eğitiminin, öğrencilerin dünyayı anlamalarını sınırlayabildiğini göstermektedir (Ford, 2005; Hawley, 2002).

Yer bilimi, bazen bir coğrafya dersinde, bazen de kimya veya fizikte rastgele farklı konulara entegre edilmiştir. Sonuç olarak, yer bilimi, çoğu öğretmenin yeterli bilgiye sahip olmadığından içeriği öğretmekten rahatsız olduğu bir bilim dalıdır (Boatright ve ark., 2020; King, 2021; Locke ve ark., 2012). Bunun yanında, yer bilimi, iki nedenden dolayı öğretilmesi en zor bilim konuları arasındadır. Birincisi, yer süreçleri, öğrencilerin doğrudan deneyimleyebileceği bir sınıfa sığmayacak kadar büyük ve yavaş olan zaman ve uzamsal ölçeklerde işler (Kastens ve Rivet, 2010). İkincisi; Dünya durağan ve istikrarlı görünmesine rağmen karmaşık ama öngörülebilir şekillerde sürekli değişmektedir. Jeosfer, hidrosfer, atmosfer ve biyosfer arasındaki dinamik etkileşimler, saniyelerden bin yıllara kadar çeşitli ölçeklerde işleyen karmaşık fenomenler yaratmaktadır. Ancak sistemler arasındaki bu etkileşimlerin tutarlılığını ve karmaşıklığını gözlemlemek zordur ve genellikle Dünya'nın özelliklerinin ve davranışlarının tipik tanımlarında gözden kaçırılmakta veya yanlış anlaşılmaktadır (Assaraf ve Orion, 2005; Raia, 2008). Yapılan program geliştirme çalışmalarında, temel süreçleri anlamak için çeşitli disiplinler arası çabalar ortaya konulsa da, fen bilimleri öğretim programının, biyoloji, kimya ve fizikten oluşan asırlık öğretim programlarına hapsolduğu belirtilmektedir (Lee ve Fortner, 2005). Bu durum, evimiz olan ve refahımızı yöneten dünya gezegeni sistemlerine yeterince önem verilmediğini göstermektedir.

Yer bilimi eğitimi ile ilgili kazanımlar ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerinde ve öğretmen yetiştirme kurumlarının öğretim programlarında nadiren yer almaktadır (Vallender, 2010). MEB 2018 ortaokul öğretim programları incelendiğinde, yer bilimine yönelik kazanımlardan Dünya'nın yapısı konusuna yönelik kazanımların fen bilimleri ve sosyal bilgiler derslerinde yer aldığı tespit edilmiştir. Dünya'nın oluşumu, toprağın yapısı ve çeşitleri, plaka tektoniği ve jeolojik zaman konularına yönelik ilkokul ve ortaokul programında herhangi bir kazanımın bulunmadığı belirlenmiştir (MEB, 2018). Dünya'nın katmanları, kayaçlar, fosiller ve yıkıcı doğa olayları konularına yönelik ise fen bilimleri öğretim programında yüzeysel kazanımların yer aldığı tespit edilmiştir. Araştırmalar fen bilimleri dersi içerisinde yer bilimi eğitiminin yüzeysel olarak sunulduğunu ve bu durumun da öğrencilerin Dünya'yı anlamalarını sınırlayabildiğini göstermektedir (Ford, 2005; Hawley, 2002). Yer bilimi ile ilgili öğrenme kazanımlarını içeren fen bilimleri öğretim programının geliştirilmesi ve uygulanmasının önündeki engeller ise, yeterli kaynak bulunmaması, eğitimli ve nitelikli, yer bilimi konularına hakim öğretmen yetersizliği ve değer algılarına dayanmaktadır (Dal, 2006). Ulusal Bilim Eğitimi Standartları'na göre, yer bilimi için, ilkokul, ortaokul ve lise yıllarında Dünya'nın yapısı, tarihi ve güneş sistemindeki konumu ile ilgili üniteleri içeren gelişimsel bir plan yapılmaktadır (National Research Council 2012). Öğrencilere toprağın oluşumu, yapısı ve güneş sisteminin yapısı gibi soyut kavramların öğretilmesi zor olsa da, öğrencilerin liseden mezun olduklarında yer bilimi kavramlarını derinlemesine anlamaları için gerekli ön bilgilere sahip olmaları önemlidir (Kortz ve Murray 2009).

**Yöntem**

Araştırmada deneysel desenlerden zayıf deneysel desen kullanılmıştır. Hatay'ın Arsuz ilçesine bağlı bir devlet okulundan uygun örnekleme metodu ile seçilen 31 öğrenci (17 kız, 14 erkek) araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Mevcut çalışmada öğrencilere sorgulama temelli öğretim modeline uygun yer bilimi etkinlikleri uygulanmıştır. Yer bilimi uygulamaları; Dünya'nın yapısı ve oluşumu, Dünya'nın katmanları, mineraller ve kayaçlar, fosiller, toprağın yapısı ve çeşitleri, plaka tektoniği, jeolojik zaman ve yıkıcı doğa olayları konularından oluşmaktadır. Etkinlikler, okul/sınıf dışı öğretim, proje tabanlı öğretim, STEM vb. gibi yenilikçi öğretim yaklaşımlarına uygun olarak tasarlanmıştır. Yer bilimi ders planları ayrıca, yer bilimi konularına yönelik yenilebilir malzemeler ile basit deneyleri içermektedir. Yer bilimi etkinliklerine ilişkin ders planları oluşturulurken 2 yer bilimi alan uzmanı ve 3 fen eğitimi alan uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri neticesinde gerekli düzenlemeler yapılıp, etkinliklerin pilot uygulamaları yapılmıştır.

Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan "Yer Bilimi Kavram Başarı Testi (YBKBT)" ön test, son test ve kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Testin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda, testin standart sapması 4.083, ortalama güçlüğü 0.556, KR-20 puanının da 0.810 olduğu görülmüştür. YBKBT, ön test olarak uygulamalara başlamadan iki hafta önce, son test olarak ise uygulamalar sona erdikten iki hafta sonra uygulanmıştır. İki uygulama arası uygulama arası 10 hafta süre bulunmaktadır. Kalıcılık testi ise, uygulamalar sona erdikten 18 hafta sonra uygulanmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Mevcut çalışmada yer bilimi etkinlikleri, MEB 2018 Fen Bilimleri öğretim programında da önerildiği şekilde sorgulama temelli öğretim modeline uygun olarak hazırlanmıştır. Literatürde sorgulama temelli öğretimin yer bilimi öğretiminde etkili olduğunun belirtildiği çalışmalar bulunmaktadır. Russell ve Chiappetta (1981) çalışmalarında, yer bilimleri dersinde sorgulama temelli öğretim yönteminin etkilerini araştırmıştır. Sonuçlar, sorgulama temelli öğretimin öğrencilerin genel başarısını artırmada yararlı olduğunu göstermekte, sorgulama temelli öğretimin özellikle yer bilimi konularının uygulanmasını kolaylaştırmada etkili olduğu belirtilmektedir. Chang (2001) çalışmasında benzer şekilde, sorgulama temelli öğretim ile bilgisayar destekli öğretimi bir arada kullanan, öğrencilerin yer bilimleri başarıları üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Çalışma sonucunda, yer bilimi kavramlarının edinilmesini ve anlaşılmasını geliştirmede, sorgulama temelli öğretimin etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Mevcut çalışma sonucunda yer bilimi eğitimi sonrası öğrencilerin YBKBT sonuçları dikkate alındığında sorgulamaya dayalı yer bilimi eğitiminin öğrencilerin yer bilimi konularını anlamalarına katkı sağladığı anlaşılmaktadır.

Çalışma sonucunda, yer bilimi eğitimine katılan öğrencilerin YBKBT ön test YBKBT son test ile 18 hafta sonra uygulanan kalıcılık testinden aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel açıdan son test lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($<0.05$). Ayrıca, öğrencilerin YBKBT ön test - son test puanlarının ortalamaları arasında son test lehine, ön test-kalıcılık testi puanlarının ortalamaları arasında ise kalıcılık testi lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar ve farklılıklara ait büyük etki değerleri göz önünde bulundurulduğunda uygulanan yer bilimi eğtiminin öğrencilerin yer bilimi kavramlarına yönelik akademik başarılarına önemli katkısı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, son test ve kalıcılık testleri arasındaki farkın son test lehine çıkması, bazı kavramların yeterli düzeyde kalıcı olarak öğrenilemediğini düşündürmekle birlikte, YBKBT ön-kalıcılık test sonuçları arasındaki kalıcılık testi lehine bulunan anlamlı fark, yer bilimi eğitiminin uzun süreli etkisi olduğunu göstermiştir.

**Anahtar Kelimeler**: Yer bilimi, yer bilimi eğitimi, sorgulamaya dayalı öğretim, akademik başarı, ortaokul öğrencileri

**Kaynakça**

Assaraf, O.B.Z., & Orion, N. (2005). Development of system thinking skills in the context of Earth system education. *Journal of Research in Science Teaching, 42*(5), 518–560..

Boatright, D., King, C., & Davies-Vollum, S. (2020). Earth science education: The current state of play. *Geoscientist, 29*(8), 16–19.

Chang, C.Y. (2001). Comparing the impacts of a problem-based computer-assisted ınstruction and the direct-interactive teaching method on student science achievement. *Journal of Science Education and Technology, 10*(2), 147–153.

Dal, B. (2006). The origin and extent of student's understandings: The effect of various kinds of factors in conceptual understanding in volcanism. *Electronic Journal of Science Education,* 11, 38-59. http://ejse.southwestern.edu adresinden 2 Ağustos 2020 tarihinde erişilmiştir.

Ford, D.J. (2005). The challenges of observing geologically: Third graders' descriptions of rock and mineral properties. *Science Education, 89,* 276-295.

Frodeman, R. (2003). *Geo-Logic: Breaking Ground Between Philosophy and the Earth Sciences,* State University of New York Press.

Hawley, D. (2002). Building conceptual understanding in young scientists. *Journal of Geoscience Education, 50,* 363-371.

Kastens, K.A., & Rivet, A. (2008). Multiple modes of inquiry in earth science. *Science Teacher, 75*(1), 26–31.

King, C., Gorfinkiel, D., & Frick, M. (2021). International comparisons of school-level geoscience education– the UNESCO/IGEO expert opinion survey, *International Journal of Science Education, 43*(1), 56-78.

Lee, H., & Fortner, R. W. (2005). International geoscience educators' perceptions of approaches to K-12 science education for the 21st Century. *Journal of Geoscience Education, 53*(2), 198–203.

Locke, S., Libarkin, J., & Chang, C.Y. (2012). Geoscience education and global development. *Journal of Geoscience Education, 60*(3), 199–200.

Kortz, K., & Murray, D. (2009). Barriers to college students learning how rocks form. *Journal of Geoscience Education, 57*(4), 300-315.

MEB (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7, 8. sınıflar)*. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.

National Research Council. (2012). *A framework for K–12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas.* National Academies Press.

Raia, F. (2008). Causality in complex dynamic systems: A challenge in earth systems science education. *Journal of Geoscience Education, 56*(1), 81.

Russell, J. M., & Chiappetta, E.L. (1981). The effects of a problem solving strategy on the achievement of earth science students. *Journal of Research in Science Teaching, 18*(4), 295–301.

Vallender, G.D. (2010). *Geological science education and conceptual change.* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Curtin University of Technology.

# Fizik Dersi Öğretim Programının Amaçlarıyla Ses Konusunun İlişki Düzeyi

Müge Aygün
Giresun Üniversitesi

Hasan Şahin Kızılcık
Gazi Üniversitesi

**Problem Durumu**

Fizik dersinde kavram öğretimi en önde gelen konulardan biri olmuştur (Kızılcık, 2023). Ancak Fizik dersinin içeriğinde karşılaştığımız ses konusuyla ilgili literatürde pek çok kavram karmaşası ve olası kavram yanılgısı tanımlanmıştır (Aygün & Hacıoğlu, 2022). Bu durum konunun öğretimini ele almayı önemli kılmaktadır.

Öğretimin yol göstericisi öğretim programlarıdır. Öğretmenler, öğretim programlarının tanımlamış olduğu öğrencilere edindirilmesi gereken kazanımları hedefleyerek derslerini planlarlar. Bu nedenle öğretim programının felsefesini yansıtan amaçlarına erişim, ancak öğrencilere kazanımları edindirme yoluyla gerçekleşebilir. Bu birbirine bağlı durum nedeniyle program geliştirme aşamasında kazanımlar programın amaçlarını yansıtacak şekilde planlanmalıdır. Bir öğretim programının içindeki tüm kazanımların öğretim programının felsefesi ve amaçları ile uyum içinde olup olmadığına mutlaka dikkat edilmelidir. Amaçlarla kazanımlar arasındaki ilişki beklentileri karşılamadığında ise programlar güncellenebilir.

Hali hazırda öğretim programları toplumsal gelişme için bireylerden beklenenlerdeki değişmelerle bağlantılı olarak çeşitli aralıklarla güncellenmektedir (Bezen, Aykutlu, & Bayrak, 2020). Ancak bu güncellemelerde programların amaçlarında değişiklikler olurken ders içeriğinde işlenen konular önceki programlarla benzerlik gösterebilmektedir. Nitekim Fizik dersi için 2018 yılı öğretim programı amaçları 2013 yılındaki öğretim programında yer alan amaçlara göre daha kapsamlıyken programda yer alan konular aynıdır (Bezen, Aykutlu, & Bayrak, 2020). Oysa amaç ve kazanım ilişkilerinin düzenli olarak değerlendirilerek gerekli düzenlemelerin yapılması öğretim programlarının gelişmesinde sistematik bir yaklaşım izlenmesini sağlayacaktır. Böylelikle öğretim programının tutarlılığı arttırılmış olacaktır. Alanyazında fizik dersi için böyle bir değerlendirmeye daha önce yer verilmediği görülmektedir.

Programların amaç kazanım ilişkileri Fizik Dersi Öğretim Programı'nın içeriğindeki bütün kazanımlar içinde yapılabilir. Öte yanda böyle bir çalışmanın ses gibi tek bir konu özelinde yapılması da program geliştiriciler için küçük birimlerde çalışarak tüme ulaşma fırsatı sunacaktır. Böylece daha önce tespit edilmiş öğretme ve öğrenmeyle ilgili sorunların programla ilgili olma durumunu ortaya çıkarmak için bir adım atılmış olabilir. Bu çalışmanın amacı Fizik Dersi Öğretim Programı içinde ses konusuna dokuzuncu sınıftan on ikinci sınıfa kadar tüm sınıf düzeylerinde değinilen kazanımları ile dersin amaçları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır.

**Yöntem**

Bu çalışma doküman analizi yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. İncelenen doküman Fizik Dersi Öğretim Programıdır (MEB, 2018). Öğretim programının "Öğretim Programının Temel Felsefesi ve Genel Amaçları" başlığı altında toplamda 13 amacı bulunmaktadır. Öğretim programındaki ses konusuyla ilgili kazanımları belirlemek için öncelikle doğrudan ses konusunun işlendiği kazanımlar tespit edilmiştir. Bu kazanımlar 10. sınıftaki "Dalgalar" ünitesinde "Ses Dalgası" konusundadır. Bu konuda iki kazanım yer almaktadır. Takiben "ses" kelimesinin geçtiği kazanımlar tespit edilmiştir. 11. sınıf kazanımlarında ses kelimesine hiç yer verilmemiştir. 9. sınıfta "Enerji" ünitesinde bir kazanımda; 12. sınıfta ise "Dalga Mekaniği" ünitesinde de bir kazanımda ses kelimesine yer verilmiştir. Öğretim programında ses konusuna değinildiği tespit edilen toplam dört kazanım olduğu belirlenmiştir. Bunlar şöyledir (MEB, 2018):

- 9.4.3.1. Enerjinin bir biçimden diğer bir biçime (mekanik, ısı, ışık, ses gibi) dönüşümünde toplam enerjinin korunduğu çıkarımını yapar.

  a) Sürtünmeden dolayı enerjinin tamamının hedeflenen enerji biçimine dönüştürülemeyeceği vurgulanır.

  b) Enerji dönüşüm hesaplamalarına girilmez.
- 10.3.4.1. Ses dalgaları ile ilgili temel kavramları örneklerle açıklar.

  a) Yükseklik, şiddet, tını, rezonans ve yankı kavramları ile sınırlı kalınır.

  b) Uğultu, gürültü ve ses kirliliği kavramlarına değinilir.

  c) Farabi'nin ses dalgaları ile ilgili yaptığı çalışmalar hakkında kısaca bilgi verilir.
- 10.3.4.2. Ses dalgalarının tıp, denizcilik, sanat ve coğrafya alanlarında kullanımına örnekler verir.
- 12.3.1.6. Doppler olayının etkilerini ışık ve ses dalgalarından örneklerle açıklar.

  Örneklerin günlük hayattan seçilmesine özen gösterilir. Matematiksel hesaplamalara girilmez.

Söz konusu kazanımlar belirlendikten sonra, ilgili dersin amaçları ile belirlenen kazanımların ilişkisi iki uzman tarafından kodlanmıştır. Kodlama sorasında belirlenen ölçütler şöyledir:

- 0: Kazanım amaca hizmet etmiyor.
- 1: Kazanım amaca hizmet etmekte kullanılabilir. Ancak ilişki kazanımda açıklanmamış.
- 2: Kazanım amaca hizmet etmekte kullanılabilir. İlişki kazanımda hissettirilmiş.
- 3. Kazanım amaca hizmet etmekte kullanılabilir. İlişki kazanımda net olarak açıklanmış.

Söz konusu ölçütlere uygun olarak iki uzmanın bağımsız olarak yaptığı kodlamalar arası korelasyon katsayıları tespit edilmiştir. Korelasyon katsayısı 0,763 olarak hesaplanmıştır ve bu yüksek bir korelasyonu göstermektedir.

Değerlendirme için uzmanların kodlamalarının ortalaması alınmıştır. Ortalama 0-3 arasında bir değerdedir. Ortalama 0-1 aralığında ise düşük, 1-2 aralığında ise orta düzeyde ve 2-3 aralığında ise yüksek olarak ortaya konmuştur.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

İlişki düzeyinin kazanımlardan 9.4.3.1 için ortalama 1,12; 10.3.4.1 için 1,31; 10.3.4.2 için 1,12 ve 12.3.1.6 için 1,04 olduğu görülmüştür. Buna göre, kazanımların dördü de fizik dersinin genel amaçları ile orta düzeyde ilişkilidir denebilir. Ancak bu ilişkilerin zayıfa yakın olduğu görülmektedir.

Fizik dersinin 13 amacı için ortalamalar ise sırasıyla şöyledir: 1,50; 0,88; 0,00; 1,00; 1,50; 2,38; 1,63; 0,88; 1,25; 1,38; 0,63; 1,13; 0,75. Buna göre, 2, 3, 8, 11 ve 13 numaralı amaçlar ile ses konusuna değinilen kazanımlar arasında zayıf ilişkiler vardır. Bu amaçlar; bilim ve bilimsel sorgulamanın doğası, fiziğin uygulamalarının etik ve sosyal etkileri, proje, tasarım ve buluş üretme ile medeniyet tarihimizde bilime yön veren fikir ve buluşlarla ilgilidir. 1, 4, 5, 7, 9, 10 ve 12 numaralı amaçlarla ise orta düzeyde ilişki vardır. Dikkat çeken unsur ise orta düzey ilişkilerin 1, 5 ve 7. amaçlar dışındaki hemen hepsinin zayıfa yakın değerlerde olmasıdır. Sadece 6 numaralı amaçla yüksek düzeyde ilişkili vardır. Bu amaç öğrencilerin Fizik biliminin ilke, prensip ve yöntemlerini günlük hayattaki olay veya durumlarla ilişkilendirmesidir. Oysa alan yazında fizik dersi için günlük yaşam ile ilişkisi olmayan ve öğrenilemeyen bir ders nitelemeleriyle karşılaşılabilmektedir (Eke, 2018).

2018 değişikliğiyle beraber öğretim programına yeni eklenen amaçlar olan 7, 9, 10 ve 11'den (Bezen, Aykutlu, & Bayrak, 2020) sadece biriyle zayıf ilişki, diğerleriyle ise orta düzeyde ilişki söz konusudur. Bu amaç proje, tasarım ve buluş üretmeyle ilgilidir. Bilimsel bilginin üretilmesi ve kullanılmasıyla ilgili 4 numaralı amaç ile kazanımlar arasında orta düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Öğretim programında yapılacak düzenlemelerde ses konusundaki kavramların öğrenilmesiyle ilgili sorunların önüne geçebilmek için bilimsel bilgi üretme ve kullanmayla ilgili amaçlarla kazanımlar arasındaki ilişki düzeyi artırılabilir. Ayrıca yine öğretim programının 13 amacından beşiyle zayıf ilişki tespit edildiği göz önüne alınarak ses konusu kazanımları güncellenebilir.

Fizik Dersi Öğretim Programı, kazanımlarının bilişsel yönünün baskın olduğu ifade edilerek tutum ve becerilerin ihmal edildiği konusunda eleştirilmektedir (Dicle Erdamar, 2019). Bu çalışmada da amaçlar arasında doğrudan ifade edilmese de fizik bilimine yönelik tutum geliştirme konulu 1 numaralı amaçla kazanımlar arasında orta düzeyde ilişki bulunmuşken, fiziğin uygulamalarının etik ve toplumsal etkileriyle ilgili 8 numaralı amaç arasında zayıf ilişki tespit edilmiştir. Amaçlarda beceri olarak ise sadece bilimsel süreç becerilerine değinildiği görülmektedir. Bu amaçla kazanımlar arasında orta düzeyde ilişki söz onuşudur.

**Anahtar Kelimeler**: Amaç, fizik dersi, kazanım, öğretim programı, ses

**Kaynakça**

Aygün, M., & Hacıoğlu, Y. (2022). Teaching the sound concept: a review of science and physics education postgraduate theses in Turkey. *Athens Journal of Education, 9*(2), 257-278.

Bezen, S., Aykutlu, I., & Bayrak, C. (2020). Türkiye'de 2013 ve 2018 yılı ortaöğretim fizik dersi öğretim programlarının temel öğeler açısından karşılaştırılması. *Başkent University Journal of Education, 7*(1), 92-101.

Dicle Erdamar, I. Y. (2019). Lise fizik dersi öğretim programının program geliştirme bağlamında analizi. *Harran Maarif Dergisi, 4*(2), 29-44. doi: 10.22596/2019.0402.29.44

Eke, C. (2018). Ortaöğretim fizik dersi öğretim programındaki kazanımların Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri, 4*(6), 69-84.

Kızılcık, H. Ş. (2023). A bibliometric analysis of articles on physics education in Turkey between 2010 and 2020. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education), 38*(3), 347-366. https://doi.org/10.16986/HUJE.2023.493

Millî Eğitim Bakanlığı- MEB (2018). *Ortaöğretim Fizik Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı.http*://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=351, Erişim tarihi: 17 Temmuz 2020.

# Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Gerçekleştirilen STEM Etkinliklerine İlişkin Görüşleri

Güliz Aydın
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Merve Ünlü
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

**Problem Durumu**

STEM eğitimi, son yirmi yıla damgasını vuran ve 21. yüzyıl iş dünyası için gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılmasında etkili bir yere sahip olan bir eğitim yaklaşımıdır (Yıldırım, 2018). STEM eğitimi Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik disiplinlerini bir araya getiren ve bu disiplinler arasındaki bütünleşmeyi düzenli bir şekilde sağlayarak, anasınıfı eğitiminden lisans eğitimine kadar verilecek proje tabanlı eğitim yaklaşımıyla sorgulayan, araştıran, problem çözme yeteneğine sahip ve yeni buluşlar, icatlar üretebilen bireylerin yetiştirilmesini hedef haline getirmiştir (Kendaloğlu, 2021).21. Yüzyılda dünyadaki en önemli paradigmalardan birisi olan STEM (Fen, teknoloji, mühendislik, matematik) eğitimi teorik bilgilerin ürüne dönüştürülmesi açısından çok önemlidir.STEM eğitimi farklı disiplinleri bir araya getirerek nitelikli öğrenmeyi, var olan bilgiyi günlük hayatta nasıl kullanılması gerektiğini, yaşam becerilerini artırmayı, üst düzey ve eleştirel düşünmeyi kapsayan bir eğitim olarak düşünülmektedir (Yıldırım ve Altun, 2015). STEM eğitiminin birçok disiplinle iş birliği içinde uygulanması ve STEM eğitiminin özümsenmesinin bir sonucu olarak, 21. yüzyıl becerilerine sahip çok yönlü düşünebilen, tasarlayabilen bireyler ortaya çıkabilir. 21. yüzyılın değişen şartlarıyla ve problemleriyle birlikte takım çalışması ve disiplinler arası yaklaşımları doğuran bu ihtiyaç, bireyleri erken yaşlardan itibaren STEM araştırmaları yapabilecek şekilde eğitecek öğrenme ortamlarının tasarımını ve bu tasarımları etkin şekilde kullanabilecek öğretmenlerin yetiştirilmesini ihtiyaç haline getirir (Çorlu, 2014).STEM etkinlikleri tasarlama ve gerçekleştirme konusunda deneyim kazanan bireyler, kendilerini geliştirebilen çok yönlü bireyler olma fırsatı elde edebilirlerken; aynı zamanda STEM etkinlikleri konusunda kendilerini geliştirebilirler.. Bireyin öğreneceği kavramı tek bir disipline bağlı kalmadan; fen, matematik, teknoloji ve mühendislik disiplinlerindeki karşılıklarını edinerek çeşitli yönlerle kavramaya odaklanması ve çok yönlü düşünmesi bu sayede desteklenebilir.

STEM yaklaşımıyla bireyin problem çözme kabiliyeti ve tasarım süreçlerinde sahip olduğu bilgileri etkili kullanması desteklenerek; öğrenme ortamlarının niteliklerinin artması, öğretim sürecinin daha verimli ve etkili hale gelmesi bireyin problem çözme becerisi ve tasarım süreçlerinde sahip olduğu bilgileri kullanması desteklenerek; öğrenme ortamlarının zenginleştirilmesi, öğretim sürecinin daha verimli ve aktif bir birey haline gelmesi sağlanabilir. (Kayabaş,2019).

**Yöntem**

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına dayalıdır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesinde "Fen Öğretimi II" dersini almakta olan 21 üçüncü sınıf öğretmen adayı (19 kadın, 2 erkek) oluşturmaktadır.

Öğretmen adaylarıyla 4 hafta süresince dört STEM etkinliği yapılmıştır. Bunlar; Hidrolik ile Çalışan Basit Asansör Yapımı, Paraşüt Tasarlama, Ses Yalıtımlı Ev Yapalım ve Balonla Hareket Eden Araç Yapımı STEM etkinlikleridir. Bu etkinliklere ilişkin araştırmacılar tarafından oluşturulan çalışma yapraklarında grup adı, grup üyeleri, problem durumu, araç-gereçler, yapılışı yer almaktadır. Devamında ise kullanılacak malzemeleri belirterek tasarımın çizilmesi, sonra oluşturulan ürünün son şekli ile tasarım çizimleri arasındaki değişiklerin açıklanarak yazılması istenmiştir. Etkinlik çalışma yaprağının son kısmına gelindiğinde ise etkinliklerle ilgili 4-5 soru yer almaktadır. Bu sorular tasarımlarının geliştirilebilir yönleri, bazı değişkenler sonucu tasarımlarının nasıl etkilendiği vb. STEM ile ilişkilendirilen sorulardır. Öğretmen adayları, etkinlikleri 4 kişiden oluşan dört grup ve beş kişilik bir grup halinde yapmışlardır. Etkinliklerden sonra, öğretmen adayları yine gruplar halinde kendileri birer özgün STEM etkinliği tasarlamışlardır.

Uygulamalara ilişkin öğretmen adayı görüşlerini belirlemek için "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılmıştır. Bu form, araştırmacılar tarafından uzman görüşleri alınarak oluşturulmuştur. STEM etkinliklerinde yer alan her gruptan gönüllü birer öğretmen adayı seçilerek, toplam 5 öğretmen adayı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmacının katılımcılarla yüz yüze gerçekleştirdiği görüşmeler yaklaşık 20-30 dakika sürmüştür. Katılımcıların onayı alınarak görüşmeler kaydedilmiştir. Bu kayıtlar daha sonra dinlenerek, bilgisayar ortamında metne dönüştürülmüştür.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Görüşme yapılan öğretmen adayları, gerçekleştirilen STEM etkinliklerinin eğitici olduğunu zengin bir içeriğe sahip olduğunu, mutluluk verici ve öğretici olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları etkinlikleri gerçekleştirirken diğer alanların da bilgilerini kullandıklarını görmelerinden dolayı disiplinlerarası çalıştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları seçtikleri malzemeleri bir araya getirip kendilerinin özgün tasarımlar yapmalarının, tasarımları için düşünme aşamalarının, ürünlerini test etmelerinin kolay ve eğlenceli olduğunu söylemişlerdir. Öğretmen adayları etkinlikleri gerçekleştirme aşamasında ise ürünlerinin işlevsel olduğunu gördüklerinde çok şaşırdıklarını ve sevindiklerini, tasarımları için hayal güçlerini kullandıklarını, heyecan verici olduğunu ve sonuçlardan mutluluk duyduklarını belirtmişlerdir. STEM uygulamalarının, öğretmen adaylarının

farklı bakış açılarına sahip olmalarında, yaratıcılık ve hayal güçlerini harekete geçirmede onları sınırlı kalıplardan çıkarmakta olumlu etkisi olduğu düşünülebilir.

Çalışma kapsamında öğretmen adayları zaman, malzemeler, malzemelerin kullanımı açısından etkinliklerde zorlandıklarını söylemişlerdir. Yıldırım da (2016) çalışmasında STEM uygulamalarında karşılaşılan problemleri belirtirken, sınıfın fiziki yapısı, sınıf mevcudu, gürültü, malzemeler gibi birçok neden belirtmiştir. Bu sonuç, çalışmayı destekler niteliktedir. Görüşme yapılan öğretmen adayları etkinliklerin daha farklı şekilde nasıl yapılabileceğine yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmen adayları, etkinliklerin sınıf ortamında değil de açık alanda yapılabileceğini; daha farklı malzemelerin ilave edilebileceğini, grup sayısının ve gruptaki kişi sayılarının azaltılabileceğini, farklı kazanımların kullanabileceğini söylemişlerdir. Benzer şekilde Yıldırım'ın (2016) çalışmasında öğretmenler, bir sınıfın STEM çalışmasına uygun olması ve grup çalışmasına ortam sağlaması gerektiğini belirtmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler**: STEM, STEM etkinlikleri, öğretmen adayı, fen eğitimi

**Kaynakça**

Çorlu, M. S. (2014). FeTeMM eğitimi makale çağrı mektubu. *Turkish Journal of Education, 3*(1), 1-10. http://fetemm.tstem.com/home/sunumveyazilar/yazi2

Kayabaş, B. (2019). *Probleme Dayalı Okul Dışı STEM Etkinliklerinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Karar Verme Becerilerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kendaloğlu, E. (2021). *STEM etkinliği geliştirme sürecinin fen bilimleri öğretmen adaylarının girişimcilik ve STEM öz-yeterlilikleri üzerine etkilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yıldırım, B., ve Altun, Y. (2015). STEM eğitim ve mühendislik uygulamalarının fen bilgisi laboratuar dersindeki etkilerinin incelenmesi. *El-Cezerî Fen ve Mühendislik Dergisi,* 2(2), 28-40.

Yıldırım, B., (2016). *7. sınıf fen bilimleri dersine entegre edilmiş fen teknoloji mühendislik matematik (STEM) uygulamaları ve tam öğrenmenin etkilerinin incelenmes*i. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yıldırım, B. (2018). STEM uygulamalarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, *4*(1), 42-53. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/449491

"Bu çalışma, 2209/A numaralı TÜBİTAK Projesi Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destek Programı tarafından desteklenmektedir."

# Hesaplamalı Düşünme Becerisinin Biyoloji Eğitimindeki Yeri

Aynur Elif Bulut
MEB

**Problem Durumu**

Hesaplamalı düşünerek modelleme ve simülasyon kullanımıyla başlayarak, günümüzde büyük miktarda veriyi analiz etmek için veri madenciliği ve makine öğrenimi kullanımı yoluyla, hesaplama, bilimin üçüncü sütunu olarak kabul edilmektedir. Bilim adamlarının ve mühendislerin enstrümanlar, deneyler ve simülasyonlar aracılığıyla veri toplama ve üretme hızı ve hacmi, veri analitiği, veri depolama ve alma ile veri görselleştirmede ilerlemeler hesaplamalı düşünme ile somutlaştırılarak anlaşılır hale gelmektedir. Bilim adamları ve mühendislerin modellemek ve analiz etmek istedikleri çok boyutlu sistemlerin karmaşıklığı, hesaplamalı soyutlamalar gerektirmektedir.

Hesaplamalı düşünme becerisinin kazanımları doğrultusunda yaşam boyu öğrenme etkin kılınacağından, aktif çalışma alanları algoritmik tıp, hesaplamalı arkeoloji, hesaplamalı ekonomi, hesaplamalı finans, hesaplama ve gazetecilik, hesaplamalı hukuk, hesaplamalı sosyal bilim ve dijital beşeri bilimleri ön plana çıkacaktır. Hesaplamalı düşünme becerisi sanat, müzik, resim, fotoğrafçılık, tasarım, ekonomi, istatistik, mekanik, finans gibi birimlere oldukça faydalı katkılar sağlayacak, bir organizasyon sürecinde veya toplum biliminde (citizen-science) yol gösterici adımlar olacaktır.

Dünyada K-12 öğretim programları içerisinde yer almaya başlayan hesaplamalı düşünme becerisi, hesaplamalı biyoloji, bilgisayar bilimleri, robotik endüstrisi, mühendislik bilimi, dil teknolojileri enstitüsü, insan-bilgisayar etkileşimi enstitüsü, nöropsikoloji, makine öğrenimi ve yapay zeka bilimi, istatistik ve matematik, yazılım araştırma enstitüsü, bilgisayar bilimi ile kamu politikası ve sosyal bilimler bölümlerinde aktif olarak faydalanılan bir beceri olarak ön plana çıkmaktadır. Bu düşünme sürecinin uygulama alanları Avustralya Öğretim Programlarında, Hesaplamalı Biyoloji, Eğlence Teknolojisi Merkezi, Drama Okulu, Güzel Sanatlar fakültesi, Mantık ve Hesaplamalı Düşünme Felsefesi Atölyeleri şeklinde gösterilmektedir. Hesaplamalı düşünme becerisi, ISTE öğrenci standartlarında belirtilen karmaşık problem çözme sürecinin geliştirmesine çok önemli katkılar sunmaktadır. CSTA ve ISTE sayısal düşünmeyi öğrenci başarısını artırmada, öğrencileri küresel rekabete hazırlamada ve okul hayatındaki başarı ile gerçek hayattaki başarıyı harmanlamada önemli bir beceri olarak görmektedir.

Bugün eğitim otoriteleri, soru sormanın problem çözmekten daha önemli olduğunu savunmaktadır. Yeni bir durum hakkında soru sormak, yeni olasılıkları değerlendirmek, eski sorunları yeni bir bakış açısıyla görmeye çalışmak, yaratıcı bir hayal gücü gerektirir. Dijitalleşen dünyada formüle edilen yaratıcı problemlere çözüm üretebilmek için öğrencinin sayısal düşünme becerilerinin bu çözüm sürecine dahil edilmesi gerekmektedir.

Hesaplamalı düşünme uygulama süreci, yaratıcı çözümler yaratmayı, tasarlamayı ve uygulamayı, soyutlamalar ve modeller tasarlamayı ve uygulamayı ve öğrencilerin hesaplamalı çalışmalarını analiz eden tasarım modellerini desteklemeyi içermektedir. Ancak K-12 müfredatındaki STEM ve benzeri yaklaşımlar bağlamında öğrencilere kazandırılması gereken temel becerinin bilişimsel düşünme olduğu dikkate alınmalıdır.

Hesaplamalı düşünme becerilerinin temel becerilerinden ve uygulamalarından yararlanarak öğrencilerin analitik ve problem çözme becerilerine büyük katkı sağlayacağı araştırmacı ve uygulayıcılar tarafından düşünülmektedir.

Hesaplamalı düşünme, eleştirel düşünme, STEM (bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik) öğrenme ve proje tabanlı öğrenme ile transdisipliner düzeyde bağlantılıdır. Öğrenciler, birden çok disiplinde hesaplamalı düşünme becerisini kullanarak öğrenme düzeylerini geliştirmede güçlü bağlantılar kurabilirler. Ayrıca kategorize edilmesi gereken karmaşık problem çözme sürecinde zorluklarla karşılaştıklarında, öğrenciler geleneksel konu sınırlarını aşan zengin bir araç setine sahip olacaklardır.

**Yöntem**

Araştırma nitel araştırma metodolojisine uygun durum çalışması yöntemi doğrultusunda planlanmış ve yürütülmüştür. Durum çalışması; güncel bir durumu, olayı, eylemi veya süreci kendi gerçek yaşam çerçevesinde çalışan, ilişkili etkenlerin bütüncül bir yaklaşımla derinlemesine analiz edildiği bir araştırma yöntemi olarak tanımlanmaktadır. Bu araştırmada; durum çalışması kendi başına bir yöntem yerine bir dizi yöntem içeren daha geniş bir tasarım çerçevesi olarak ele alınmaktadır.

Bu doğrultuda araştırmada örnek bir etkinlik planı uygulanacaktır.

HESAPLAMALI DÜŞÜNME BECERİSİNE GÖRE HAZIRLANMIŞ ETKİNLİK ÖRNEĞİ PLANI "BİYOLOJİ DERSİ BİYOİNFORMATİK ÖRNEĞİ: HESAPLAMALI DÜŞÜNMEYİ KULLANARAK GENOMUN MODELLENMESİ

Genel Bakış Öğrenciler, bilim adamlarının hiçbir DNA bilgisinden sadece 60 yıl içinde bilgisayar tarafından ritmik olarak genleri kodlayabilecek hale nasıl geldiklerini öğreniyorlar. Öğrenciler, doğal fenomenleri anlamak için ayrıştırma, örüntü tanıma, soyutlama ve algoritma tasarımının hesaplamalı düşünme becerilerinin nasıl kullanılabileceğini görmeye başlayacaklardır. Bu gösterinin sonunda öğrenciler, bir bilgisayar modelinin biyolojik bir sürece nasıl benzediğini, ancak biyolojik bir süreçle aynı olmadığını ve hücresel bir sürecin DNA'dan nasıl mRNA ürettiğini ve mRNA'nın protein sentezi

için nasıl temel olduğunu açıklayabilmelidir. Materyal ve Araçlar • Öğretmenler için: • İnternet, Bilgisayar kurulumu • Projektör ve projeksiyon ekranı veya diğer düz projeksiyon yüzeyi • Python 3.x (https://www.python.org/) ve VPython 5.x (http://vpython.org/) ya da Python 2.x (https://www.python.org/) ve VPython 6.x (http://vpython.org/)

Araştırmanın basamakları;

Bölüm 1: DNA'nın protein sentezine nasıl rehberlik ettiğini göstermek için Hesaplamalı Düşünmeyi Kullanma (15 ila 30 dakika)

Bölüm 2: DNA'nın hangi proteinlerin sentezlendiğini nasıl belirlediğini simüle etmek için sözde kod ve VPython kullanma (20 ila 40 dakika)

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Hesaplamalı düşünmenin adımları dikkate alınarak beklenen sonuçlar şu şekildedir:

Hesaplamalı Düşünme Bağlantıları Ayrışma DNA, baz çiftlerinin dizilerinden oluşur ve tam olarak dört baz vardır: guanin, sitozin, timin ve adenin. Desen tanıma DNA'nın gen kodlaması, dört bazın her birinin mRNA'daki (haberci RNA) bir baza nasıl karşılık geldiği dikkate alınarak kısmen anlaşılabilir. mRNA'nın işlevi, üç bazın kombinasyonunun her birinin belirli bir amino aside nasıl karşılık geldiği düşünülerek kısmen anlaşılabilir.

Soyutlama mRNA transkripsiyonu ve protein sentezinin hücresel süreçleri, talimatlara dayalı olarak şeyler üreten makineler olarak düşünülebilir. Algoritmik Tasarlama Süreç ve talimatlar adım adım yazılarak bir akış şeması hazırlanabilir.

Pseudocode Kullanan Algoritmik Tasarım DNA kodlamasını proteinlere çevirmek için hücreler esas olarak aşağıdakileri yapar: 1. DNA'nın bir kısmı, aşağıdaki eşleme kullanılarak haberci RNA'ya kopyalanır: b. Guanin ile Sitozin çiftleri c. Guanin ile sitozin çiftleri d. Adenin ile timin çiftleri e. Urasil ile adenin çiftleri 2. Messenger RNA, çekirdekten çıkar ve bir ribozoma bağlanır. Ribozom, mesaj kodunu "okur" ve bu işlemi kullanarak amino asitleri "istenen" proteinde birleştirir: c. haberci RNA, transfer RNA ile eşleştirilir d. transfer RNA bir amino asit getirir e. amino asitler proteine birleştirilir

**Anahtar Kelimeler**: Hesaplamalı düşünme, bilimsel veri, biyoloji eğitiminde modelleme, biyopython, biyoistatistik. NCBI, BLAST

**Kaynakça**

Bulut, A. E. (2023). Hesaplamalı düşünme becerisi. *Düşünme Becerileri ve Uygulama Örnekleri Kılavuz Kitabı.* Editör Prof. Dr. Gülay Ekici, (AnkaraVizetek Yayıncılık), 365-391.

Brennan, K., & Resnick, M. (2012). New frameworks for studying and assessing the development of computational thinking. Paper presented at the Annual American Educational Research Association meeting, Vancouver, BC, Canada.

Czerkawski, B. (2013). Instructional Design for Computational Thinking. In R. McBride & M. Searson (Eds.), Proceedings of SITE 2013--Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (pp. 10-17). New Orleans, Louisiana, United States: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Czerkawski, B. C., & Lyman III, E. W. (2015). Exploring issues about computational thinking in higher education. TechTrends, 59(2), 57-65.doi:10.1007/ s11528-015-0840-3.

Gonzalez, M. R. (2015). Computational thinking test: Design guidelines and content validation. Proceedings of EDULEARN15 Conference (pp. 2436- 2444). Barcelona, Spain.

Grover, S. (2015). "Systems of Assessments" for deeper learning of computational thinking in K-12. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA 2015). Chicago, USA.

Grover, S., & Pea, R. (2013). Computational thinking in K-12: A review of the state of the field. Educational Researcher, 42, 38-43. doi: 10.3102/0013189X12463051

ISTE (2015). Computational thinking leadership toolkit (First Edition). [Çevrimiçi: https://www.iste.org/explore/articleDetail?articleid=152&category=Solutions& article=Computational-thinking- for-all, Erişim tarihi: 16.11.2016.]

ISTE-CSTA. (2011). Computational thinking: Teacher resources (2. edition) (Grant No: CNS- 1030054). [Çevrim-içi: https://www.iste.org/explore/article- Detail?articleid=152&category =Solutions& article=Computational-thinking- for-all, Erişim tarihi: 04.01.2017.]

Kalelioğlu, F., Gülbahar, Y., & Kukul, V. (2016). A framework for computational thinking based on a systematic research review. Baltic Journal Modern Computing, 4(3), 583-596.

Kazimoglu, C., Kiernan, M., Bacon, L., & MacKinnon, L. (2011). Understanding computational thinking before programming: Developing guidelines for the design of games to learn introductory programming through game-play. International Journal of Game-Based Learning, 1(3), 30-52. doi:10.4018/ijgbl.2011070103.

Kong, S., Abelson, H. (2019) Computational Thinking Education. Springer Book. Hong Kong.

National Research Council. (2011). Report of a Workshop of Pedagogical Aspects of Computational Thinking. Washington, D.C.: The National Academies Press.

Zhang, N., & Biswas, G. (2017). Assessing students' computational thinking in a learning by modeling environment. In S.-C. Kong (Ed.), The Education University of Hong Kong, Hong Kong (pp. 11–16).

Zhang, L., & Nouri, J. (2019). A systematic review of learning computational thinking through Scratch in K-9. Computers & Education, 141, 103607. Günlük plan hazırlanırken yararlanılan kaynaklar: Next Generation Science Standarts ve Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA).

# Development of the Attitudes toward Fossils Instrument

Birgül Çakır Yıldırım
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

**Problem Statement**

The foundation of science education is centered around encouraging curiosity and cultivating positive perspectives towards various fields of scientific study (Lin et al., 2019; Swanson & Collins, 2019). Fossils, which serve as remnants from ancient life forms, offer tangible evidence for Earth's evolutionary timeline (Hume, 1978). Assessing students' attitudes towards fossils is crucial in understanding their level of interest in scientific exploration (Meyer & Crawford, 2015). This knowledge assists in developing effective curricula and teaching approaches. However, the absence of specialized tools to measure these attitudes limits educators' ability to gather empirical evidence on the effectiveness of their instructional methods.

The aim of this research is to fill the existing knowledge gap and provide valuable insights for education. Conducting a specific questionnaire to assess students' attitudes towards fossils could significantly influence curriculum development. If there is a clear inclination and positive attitude towards fossils, it would justify further exploration in paleontology. On the other hand, if students show indifference or negativity towards fossils, adjustments may need to be made in teaching strategies. Additionally, fostering a positive outlook on fossils can potentially spark interest in related fields such as geology, archaeology, and biology, thus paving the way for future experts in these disciplines.

Due to the limited availability of assessment tools for gauging primary students' perceptions of fossils, our research aims to address and fill this gap. By developing an instrument specifically designed to measure attitudes towards fossils, we hope to provide educators with a valuable tool that can inform instructional strategies and align teaching approaches with student engagement and interests in science education. This endeavor may also serve as a stepping stone towards creating similar instruments for other specialized areas within science education. Measuring primary children's attitudes toward fossils, providing educators and curriculum developers with an essential tool to gauge and enhance student engagement in this area of science education.

**Research Methods**

In this study, it was aimed to develop a measurement tool for determining primary students' attitudes toward fossils. This research is a scale development study. The study group of this research consists of 495 primary students who were 4th graders in Van. Out of 495 studens, 48% was girls, 49% was boys and 3% was missing. The ethical approval is obtained before the study and the informed consent of the participants and parents were obtained before the application of the scale.

In the instrument developemnt process, firstly the related literature on attitude toward fossils and science was reviewed. Based on the literature review, the general framework of the concept was determined. Then, interviews with 20 primary students were conducted. In this interview their interests, thoughts and motivations for learning about fossils were asked. Through these questions, their attitude were explored. Based on the interviews a pool for items were created. As a result, 18 items in total were written by the researchers. The scale items were evaluated by a total of three experts, one assessment and evaluation expert, one science education expert and one paleontologist. These experts opinions on items were collected and the final form consisting of 18 items was obtained. The scale is a four-point Likert-type, rated as 1. Strongly disagree, 2. Disagree, 3. Agree, and 4. Strongly agree. Emojies were also used for each statement.

The items were written based on a framework. Therefore, confirmatory factor analysis is used for understanding the factor structure. AMOS 21 was used for this purpose

**Expected/Temporary Results**

CFA was conducted to validate the two-factorial structure of the instrument (i.e., interest for fossils and the other factor is the contributions of fossils to learning). According to Sumer (2000), a model is accepted as a good fit if the

**Keywords**: Fossils, instrument development, attitudes

*References*

Finch, H., French, B. F., & Immekus, J. C. (2016). *Applied psychometrics using SPSS and AMOS*. IAP.

Hume, J. D. (1978). An understanding of geologic time. Journal of Geological Education, 2, 141-143.

Lin, P., Chai, C., & Jong, M. (2019). a pisa-2015 comparative meta-analysis between singapore and finland: relations of students' interest in science, perceived ict competence, and environmental awareness and optimism. International Journal of environmental Research and Public Health, 16(24), 5157. https://doi.org/10.3390/ijerph16245157

MacCallum, R., Browne, M., & Sugawara, H. (1996). power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling.. Psychological Methods, 1(2), 130-149. https://doi.org/10.1037/1082-989x.1.2.130

Meyer, X. and Crawford, B. (2015). Multicultural inquiry toward demystifying scientific culture and learning science. Science Education, 99(4), 617-637. https://doi.org/10.1002/sce.21162

Sumer, N. (2000). Yapisal esitlik modelleri [Structural Equation Modeling]. Turk Psikoloji Yazilari, 3(6), 49-74.

Swanson, H. and Collins, A. (2019). learning to theorize in a complex and changing world. Foresight and Sti Governance, 13(2), 98-106. https://doi.org/10.17323/2500-2597.2019.2.98.106

# Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Geri Dönüşüme Yönelik Bilişsel Yapılarının Kelime İlişkilendirme ve Metafor Aracılığıyla İncelenmesi

Filiz Kara
MEB

**Problem Durumu**

İnsan ve doğa arasındaki etkileşim insanlığın var olduğunda beri süregelen bir etkileşimdir. Ancak eski zamanlarda ikisi arasında denge söz konusuyken son yıllarda insanların doğayı gereğinden fazla tahrip etmesiyle bu denge doğa aleyhine bozulmuştur. Günümüz dünyasında artan nüfusa paralel olarak ihtiyaçların ve dolayısıyla tüketimin artması doğal kaynakların bilinçsiz kullanımını beraberinde getirmiştir. Artan tüketimi karşılamak için doğal kaynakların kullanımı ve bu kullanıma bağlı olarak doğal kaynakların azalması gezegenimizin geleceğini tehdit etmekte ve gelecek neslin hakkını gasp etme gerçeği ile karşı karşıya kalmaktayız.

İnsanların ihtiyaçlarını gidermek için giriştikleri sosyal, endüstriyel ve kişisel eylemleri sonucu ortaya çıkan atıklar doğada uzun yıllar bozulmadan kalmakta, çevreyi kirletmekte ve canlı sağlığını tehdit etmektedir (Kayranlı, Tankut ve Pampal, 2003). Avrupa Birliği atıkların yönetim stratejisi bağlamında öncelik sıralamasında ilk sırada atıkların oluşumunu azaltma, ikinci sırada yeniden kullanım ve üçüncü sırada geri dönüşüm yer almaktadır (EC, 2010). Atıkların geri dönüştürülmesi çevre kirliliği ve doğal kaynakların kullanımını azalır, canlı sağlığı ve ekonomi üzerinde oluşturduğu tehdit hafifler (Spiegelman & Sheehan, 2004).

Çevre tahribatının insan kaynaklı olması çevre eğitimine önem verilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu nedenle okullarda verilen mevcut çevre eğitimin ne kadar işe yaradığının tespit edilmesi, hali hazırdaki programın düzenlenmesi, geliştirilmesi veya değiştirilmesi sürecinin ilk basamağı olarak kabul edilebilir. Türkiye'de ortaokul seviyesinde çevre eğitimi adı altında ayrı bir ders bulunmamakta olup çevre eğitimi ile ilgili kazanımlar Fen Bilimleri dersi kapsamında verilmektedir. Program incelendiğinde geri dönüşüme yönelik ortaokul düzeyindeki sınıflar baz alındığında yedinci sınıf ve sekizinci sınıf düzeyinde beşer kazanım olmak üzere toplamda on kazanım yer aldığı görülmektedir (MEB, 2018). Araştırmanın sekizinci sınıf öğrencileriyle yürütülmesi mevcut programın öğrencilerin geri dönüşüme yönelik algıları üzerindeki etkisinin tespit edilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmada Fen Bilimleri dersi kapsamındaki çevre eğitimini tamamlamış sekizinci sınıf öğrencilerinin geri dönüşüme yönelik bilişsel algılarının kelime ilişkilendirme ve metafor aracılığıyla incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı ışığında araştırma kapsamında cevabı aranan problemler aşağıda verilmiştir.

1. Sekizinci sınıf öğrencilerinin geri dönüşüm ile ilgili bilişsel yapıları nelerdir?
2. Sekizinci sınıf öğrencilerinin geri dönüşüme yönelik oluşturdukları metaforlar nelerdir?
3. Sekizinci sınıf öğrencilerin oluşturdukları geri dönüşüm metaforları bağlamında geri dönüşüme yönelik bilişsel yapıları nasıldır?

**Yöntem**

Araştırmada tarama modellerinden olan genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modeli, kalabalık bir evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tamamı veya evreni temsil etme gücü bulunan bir grup üzerinde yapılan tarama çalışmalarıdır (Bailey, 1982).

**Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu Samsun ilindeki bir devlet ortaokulunda sekizinci sınıfta öğrenim gören 85 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemleri kapsamındaki kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla seçilmiştir.

**Veri Toplama Aracı**

Araştırmada öğrencilerin geri dönüşüm ile ilgili bilişsel yapılarını ortaya çıkarmak amacıyla Kelime İlişkilendirme Test (KİT) ve Metafor Testi (MT) olmak üzere iki test kullanılmıştır.

KİT'de öğrencilerin geri dönüşüm ile ilgili akıllarına gelen ilk beş kavramı yazmaları ve geri dönüşümle ilgili bir cümle kurmaları istenmiştir.

MT, öğrencilerin geri dönüşümü neye benzettikleri ve nedenini içeren belirli kısımları boş bırakılmış bir cümleden oluşmaktadır. Metafor için öğrenciler üç dakika süre verilmiştir. Bu süre içerisinde geri dönüşümü benzettikleri eşya, kavram veya durumu yazmaları ve bu benzetmenin nedenini yazmaları beklenmiştir.

**Geçerlik ve Güvenirlik**

KİT ve MT fen eğitimi alanında uzman iki öğretim üyesi ve iki fen bilimleri öğretmeni tarafından incelenmiştir. Soruların araştırmanın amacına ve öğrencilerin seviyesine uygun olduğu ortak kararıyla geçerliliğin sağlandığı kabul edilmiştir.

KİT'in ve MT'nin güvenirliği için Miles ve Huberman (1994)'a ait olan iki bağımsız kodlayıcı arasındaki uzlaşma yüzdesi formülü kullanılarak ayrı ayrı yapılmıştır. KİT ve MT araştırmacı ve bir fen bilimleri öğretmeni tarafından bağımsız şekilde değerlendirilerek kodlanmıştır. Ortaya çıkan ortak kodların sayısı görüş birliği, farklı kodların sayısı ise görüş ayrılığı olarak ele alınarak [Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı)] formülüne göre hesaplama yapılmıştır. Analiz sonucunda uzlaşma yüzdesi KİT için % 94, MT için % 92 olarak hesaplanmıştır. İki kodlayıcı arasında hesaplanan uzlaşma yüzdesinin % 70 ve üstünde olması güvenilir bir kodlama için yeterli kabul edilmektedir (Miles & Huberman, 1994).

**Verilerin Analizi**

KİT testinde öğrencilerin verdikleri cevaplar incelenerek tekrarlanan kavramlar için frekans tablosu oluşturulmuştur. Verilen cevaplardan yola çıkılarak "madde", duygu ve eylem" ve "çevre sorunu" olmak üzere üç tema belirlenmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar bu temalar altında yer almaktadır. Öğrencilerin bilişsel yapılarını gösteren bu temalar ve temaların altındaki cevapların sıklığı incelenmiş ve yorumlanmıştır.

Geri dönüşümle ilgili kurulan cümleler incelenerek sınıflandırılmıştır. "Bilimsel bilgi içeren cümleler", "bilimsel olmayan ve yüzeysel bilgi içeren cümleler", "yanlış bilgi içeren cümleler" ve "ilgisiz/eksik/anlamsız" olmak üzere dört kategoride değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin geri dönüşüm metaforları ve gerekçelerine yönelik verdikleri cevaplardan elde edilen verilerin analizinde Saban (2008), Aydın ve Ünaldı (2010) ve Ulukök, Bayram ve Selvi (2015) tarafından metaforik çalışmalarında kullandıkları beş analiz basamağı dikkate alınmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Kelime İlişkilendirme Testindeki geri dönüşüm anahtar kavramının çağrıştırdığı kavramlara yönelik olarak verilen cevaplardan "madde", duygu ve eylemler" ve "çevre sorunları" olmak üzere üç tema belirlenmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde geri dönüşümün en çok "madde" teması (240) altındaki kavramlarla ilişkilendirildiği tespit edilmiştir. Bu temayı 45 ile "duygu ve eylemler" teması takip etmektedir. En az ilişkilendirilen kavram ise "çevre sorunları" temasında yer almaktadır.

Öğrencilerden 49'u geri dönüşümü "madde" temasında değerlendirilen kağıt kavramı ile ilişkilendirmişlerdir. Bunu yine aynı temada 48 öğrenciyle plastik, 40 öğrenciyle cam takip etmektedir. 19 öğrenci ise geri dönüşümü pil ile ilişkilendirmiştir.

Öğrencilerden geri dönüşüm anahtar kavramıyla ilgili cümle yazmalarının istendiği soruya yönelik verilen cevapların "bilimsel bilgi içeren cümleler", "bilimsel olmayan ve yüzeysel bilgi içeren cümleler", "yanlış bilgi içeren cümleler" ve "İlgisiz/eksik/anlamsız cümleler" olmak üzere dört kategoride değerlendirilmiştir. Anahtar kavramla ilgili cümle kurma sorusunda 53 öğrencinin "bilimsel olmayan ve yüzeysel bilgi içeren cümleler" kategorisinde cümleler kurdukları tespit edilmiştir. 24 öğrencinin "bilimsel bilgi içeren cümleler", dörder öğrencinin de "yanlış bilgi içeren cümleler" ve "ilgisiz/eksik/anlamsız cümleler" kategorilerinde cümle kurdukları belirlenmiştir.

Metafor Testindeki geri dönüşüme yönelik metaforik algıların incelendiği soruda öğrencilerin gerekçeleri yedi farklı kategoride toplanmıştır. Öğrencilerin geri dönüşüme yönelik olarak yedi kategori altına yerleşen toplam 72 metafor oluşturduğu belirlenmiştir. Sekiz öğrencinin geri dönüşümü çamaşır makinesine benzetmesiyle çamaşır makinesi en yüksek metafor olma özelliğini göstermiştir. Gerekçelendirmelerde ise en fazla metaforun "dönüşüm/dönüştürme" kategorisinde olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler**: Geri dönüşüm, kelime ilişkilendirme, metafor, bilişsel yapı

**Kaynakça**

Aydın, F. & Ünaldı, Ü. E. (2010). Coğrafya öğretmen adaylarının "coğrafya" kavramına ilişkin algılarının metaforlar yardımıyla analizi. *International Online Journal of Educational Sciences, 2*(2), 600-622.

Bailey, K. D. (1982). *Methods of social research*. New York: The Free Press.

EC, European Commission. Environment Directorate-General. 2010. *Being wise with waste: the EU's approach to waste management*. Publication Office of the European Union.

Kayranlı, B., Tankut, İ., & Pampal, S. (2003). Endüstriyel katı atıklar ve atık geri dönüşüm borsasının işletilmesi. *5. Ulusal Çevre Mühendisliği Kongresi,* Adana.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis.* London: Sage Publications.

MEB, Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları. http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=325, 02 Temmuz 2023.

Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* (55), 459-496.

Spiegelman, H., & Sheehan, B. (2004). The future of waste, *BioCycle, 45*(1): 59.

Ulukök, Ş., Bayram, K. & Selvi, M. (2015). Fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoloji kavramına ilişkin zihinsel imgeleri (metafor analizi örneği). *International Online Journal of Educational Sciences, 7*(3), 244- 259.

# Model Tabanlı Sorgulama Yöntemi ve Argümantasyon Yöntemiyle Desteklenmiş Şekliyle İlgili Öğrenci Görüşleri

Tuğba Geçgil — MEB
Hakan Akçay — Boğaziçi Üniversitesi

**Problem Durumu**

Bilimde modeller, incelenen bir sistemi (veya bir sistemin parçalarını) temsil etmek, soruların ve açıklamaların geliştirilmesine yardımcı olmak, tahminlerde bulunmak için kullanılabilecek verileri üretmek ve başkalarına fikir iletmek için kullanılır. Öğrencilerden, tahminlerini gerçek dünyayla karşılaştıran ve ardından modellenen olguya ilişkin içgörü kazanmak için bunları ayarlayan yinelemeli bir döngü aracılığıyla modelleri değerlendirmeleri ve iyileştirmeleri beklenebilir. Bu nedenle modeller kanıtlara dayalıdır. Modellerin açıklayamadığı yeni kanıtlar ortaya çıktığında, modeller değiştirilir (NGSS, 2013).

Model Tabanlı Sorgulamada bir olay hakkında soru sorarken kişinin zihinsel modellerini değiştirerek dinamik, yinelemeli bir öğrenme süreci başlamış olur (Gobert & Buckley, 2000). Öğrenciler Model Tabanlı Sorgulama yönteminde, doğal olaylar hakkında açıklamalar oluşturmaya çalışırken modelleme, açıklama ve tartışma gibi bilimsel uygulamalardan yararlanır (Windschitl vd., 2008). Modellemede, öğrencilerin doğal olayları ve karmaşık soyut kavramları temsiller oluşturması ve anlaması için etkili bir araçtır. Açıklama oluşturma pratiği, öğrencilerin fen kavramlarına ilişkin çok daha derin bir anlayış geliştirmelerine olanak tanır. Öğrenciler bilimsel tartışmalara katılarak kavramsal anlayışlarını geliştirirler ve değerlendirirler. Model Tabanlı Sorgulama yöntemi çerçevesi aracılığıyla bu uygulamalar bir arada kullanılarak, öğrencilerin basitçe tahminlerde bulunmalarının yerine fikirleri test etmelerini sağlar ve öğrencileri geleneksel sorgulama yaklaşımından daha derin düşünmelerine, kavramsal anlayışlar geliştirmelerine yardımcı olur (Baze, 2017).

Munnuke ve diğ. (2003) tartışmayı açıklarken açıklama, sorgulama ve doğrulama kavramlarını bir araya getirmiştir. Bireyler tahmin yürütürken olaylar karşısında argüman oluşturma çabasında olurlar (Driver, Newton, & Osborne, 2000). Model tabanlı yaklaşımlar açısından, bir argümantasyonun amacı, modellerin uygunluğunun değerlendirilmesi olabilir. Model tabanlı görüşlere bakılarak argümantasyonu tanımlayacak olursak Argümantasyon, aynı konu üzerindeki bir ya da daha fazla modelin mevcut olana mantıksal olarak en uygun olanının değerlendirildiği süreçtir (Boettcher & Meisert, 2011). Osborne vd. (2004), argüman kavramını bir etkinlik olarak topluluk olarak ya da bireysel olarak yapılabileceğini belirtmiştir. Bireysel olarak argüman üzerinde düşünülebilir ve sonrasında yazılabilir. Topluluk olarak tartışılıp ifade edilebilir. Toulmin'in ünlü modelini eğitimciler ve bilim insanları tarafından öğrenci argümanlarını belirlemek ve değerlendirmek için bir araç olarak kullanılır. Toulmin argümantasyon sürecinde altı unsuru analiz eder; veri, iddia, gerekçe, destekleyici, çürütme ve sınırlayıcılar (Erduran vd., 2004).

Modellemenin ve argümantasyonun, önemli bilimsel uygulamalar olduğu bu etkinliklerin fen eğitiminde kullanılmasının öğrencilerin dikkatini çektiğini göstermiştir (Evagorou vd., 2020). Bu iki kavram bilginin değerlendirilmesinde ve geliştirilmesinde önemli rol oynamaktadır ve öğrencilerin her iki bilimsel kavramı da öğrenmeleri desteklenmelidir (Bottcher & Meisert, 2011; Passmore&Svoboda, 2012; Windschitl, Thompson & Braaten, 2008).

Her ne kadar model tabanlı sorgulama ve argümantasyonun birbiriyle olan ilişkisine (Mendonça ve Justi, 2013; Passmore ve Svoboda, 2012; Boettcher ve Meisert, 2011) dikkat çekilmiş olsa da alan yazınında model tabanlı sorgulama ve argümantasyon süreçlerini birlikte ele alan sınırlı sayıda çalışmanın (Evogorou vd., 2020; Kara, 2019; Gülbaş, 2019) olduğu görülmektedir. Bunların bazılarında ise argümantasyon yönteminin daha etkili olması için modellemeyi kullanan çalışmalardır (Arslan Buyruk, 2022; Kara, 2019; Gülbaş, 2019; Ogan Bekiroğlu&Belek,2014). Model tabanlı sorgulama yönteminde yapılan argümantasyon sürecinin ise daha çok sözel olarak yürütüldüğü görülmektedir (Praisri & Faikhamta, 2020; Baze, 2017). Yazma etkinliklerinin kullanıldığı fen derslerinde, öğrenmeler daha etkili ve kalıcı bir şekilde gerçekleşebilir. Yazma etkinlikleri, öğrenciler kendilerini kolaylıkla ifade edebileceği ortam yaratmasına katkıda bulunur (Akçay vd. 2014). Bu sebeple fen bilimleri derslerinde model tabanlı sorgulama yönteminin uygulanırken yürütülen argümantasyon sürecinin sözlü olmasının yanında yazılı olmasının daha etkili ve önemli olacağı görülmektedir. Sözlü olarak açıklanan ifadelerin birbirinden bağımsız olabileceği, yazılı olarak açıklanan ifadelerin konuyla daha ilgili birbirleriyle de daha bağlantılı olabileceği bilinmektedir (Kara, 2019). Model tabanlı sorgulama yönteminde sorgulamaların hem sözel hem de yazılı olarak yürütülmesini konu edinen bu araştırmanın alan yazında örnek teşkil etmesi yönünden önemli olacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak Model Tabanlı Sorgulama yönteminin argümantasyon etkinlikleriyle zenginleştirilmiş halinin öğrenci görüşleri üzerindeki etkisini inceleme bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bu çalışmada "Model Tabanlı Sorgulama *yönteminin ve bu yöntemin yazılı argümantasyon ile zenginleştirilmiş şeklinin uygulanması ile ilgili öğrenci görüşleri nelerdir?"* sorusuna yanıt aranmaktadır.

**Yöntem**

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması uygulanmıştır. Durum çalışmaları olayı bütüncül olarak derinlemesine inceler ve bunu yaparken birden fazla yöntemi bir arada kullanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmanın deney Model Tabanlı Sorgulama yönteminin Argümantasyon etkinlikleri ile zenginleştirilmiş şekliyle dersler işlenirken kontrol grubunda ise Model Tabanlı Sorgulama yöntemi uygulanmıştır. Araştırmanın uygulama süresince toplanan ders günlükleri ve öğrenci mülakatları çalışmanın veri toplama araçlarını oluşturmaktadır.

Araştırmaya iki farklı 6.sınıftan toplam 52 öğrenci katılmıştır. Görüşmeye katılacak öğrenciler belirlenirken gönüllükleri esas alınarak derse katılım durumları iyi, orta ve kötü olan öğrenciler karışık olarak her iki gruptan toplamda 18 öğrenci seçilmiştir. Çalışma süresince dersler araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Araştırmacı 10 yıllık deneyime sahip, Yüksek lisans mezunu ve derslerde farklı yöntemler kullanmaya ilgilidir.

Kontrol grubunda Model Tabanlı Sorgulama yöntemine göre dersler işlenmiştir. Uygulama 17 ders saati sürmüştür. 6.sınıf ses ünitesindeki kazanımları kapsayacak şekilde araştırmacı tarafından öğretmen rehber planı ve çalışma kağıtları oluşturulmuştur. Model Tabanlı Sorgulama yönteminde öncelikle öğrenciler zihinsel modellerini oluşturmakta sonra bununla ilgili düşünce deneylerini yapmaktadır. Bu iki aşamada yaptıkları sorgulamalar ile zihinsel modellerinde düzenlemeler yaptıktan sonra oluşturdukları modeli sınıftaki arkadaşlarına sunup bir kez daha sorgulamalar yaparak değerlendirmektedirler. Her basamakta sorgulama ve sözel olarak argümantasyon süreçleri kullanılmaktadır.

Araştırmanın deney grubunda da kontrol grubuna benzer olacak şekilde 6.sınıf ses ünitesi kazanımlarını kapsayan 17 ders saatlik uygulama yapılmıştır. Araştırmacı tarafından kazanımlara uygun öğretmen rehber planı ve öğrenci çalışma kağıtları oluşturulmuştur. Ders planlamışının her aşamasında sorgulamaların ve sözel olarak yürütülen argümantasyonların yanında yazılı argümantasyon etkinliğiyle zenginleştirilmiş model tabanlı sorgulama yöntemi kullanılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu araştırmada nitel veri toplama araçlarından görüşme ve öğrenci günlüklerinden elde edilen veriler içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizinde önceden belirlenen bir çerçeve yoktur. Analiz sırasında veriler kodlanır, bunlar daha sonra temalar oluşturularak yorumlanır. Temalar arasında belirli ilişkiler vardır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Öğrenci günlüklerinden ve görüşmelerin analizinden çıkan kodların benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sebeple ölçme araçları birlikte analiz edilmiştir. Model Tabanlı Sorgulama ve Argümantasyon ile zenginleştirilmiş şekliyle uygulanan derslerin işlendiği sınıflardan toplam 18 öğrenciyle gerçekleştirilen mülakatların analiz Uygulama Süreci İle İlgili Düşünceler, Süreçte Kazanılan Beceriler ve Karşılaşılan Sorunlar olmak üzere toplam 3 tema altında toplanmıştır.

Katılımcılara uygulama süreciyle ilgili düşüncelerinin neler olduğu yönünde sorulan sorulara verilen cevaplar analiz edilmiş ve katılımcılar uygulama sürecini *Eğlenceli, Öğretici, Zorlu, Güdüleyici, Faydalı, İş birliği gerektirici, Merak Uyandırıcı, Akılda Kalıcı, Etkili, Kolay* olarak tanımlamışlardır.

Katılımcılara süreçte ne tür beceriler kazandıkları yönünde sorulan sorulara verdikleri cevaplar analiz edilmiş ve katılımcılar süreçte kazandıkları becerileri *Muhakeme, İletişim, Günlük yaşam ile ilişkilendirme, Araştırma, Tartışma, Model oluşturma, Sorgulama, Düşünme* ve *Bilim insanı gibi çalışma* olarak tanımlamışlardır.

Katılımcılara süreçte karşılaştıkları sorunlar konusunda sorulan sorulara verdikleri cevaplar analiz edilmiş ve katılımcılar *Çalışma kağıtları, Grup çalışmaları, Zaman, Model Oluşturma ve Sıkılma* konusunda sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Model tabanlı sorgulama yöntemiyle bu yöntemin yazılı argümantasyon ile pekiştirilmiş şeklinin uygulanmasının karşılaştırıldığı bu araştırmada amaç öğrencilerin yazılı olarak argümantasyon yapmalarının daha etkili olacağını göstermektir. Uygulanan yöntemlerin öğrenci görüşlerine etkilerine bakıldığında benzerliklerin olmasına rağmen birtakım farklılıkların da oluştuğu tespit edilmiştir. Her iki grupta dersler eşit düzeyde eğlenceli, merak uyandırıcı, etkili ve derse yönelik güdüleyici bulunmuştur. Model tabanlı sorgulama yönteminin kullanıldığı kontrol grubunda kullanılan yöntemin öğretim sürecinde öğretici, akılda kalıcı, faydalı, iş birliği gerektirdiği sonuçlarına ulaşılsa da deney grubunda ulaşılan aynı temaların daha yüksek frekansta olduğu tespit edilmiştir.

Mendonca ve Justi'ye (2013) göre, argümantasyon süreci sadece modellerin değerlendirilmesinde kullanılmamalı, modellerin daha eksiksiz olması için modellemenin her aşamasında kullanılmalıdır. Tartışmacı durumlar, modelleme sürecinde öğrencilerin anlamlandırma, ifade etme ve ikna etme gibi beceriler gerektirdiğini ve bu şekilde öğrencilerin modeller seçip akranlarına önermelerinin iletişimlerini de artıracağı ile ilgili çalışmalarda mevcuttur (Bottcher & Meisert, 2010; Passmore & Svoboda, 2012).

Bu çalışmada Model tabanlı sorgulama yönteminin ve bu yöntemin argümantasyon etkinlikleriyle zenginleştirilmiş şekliyle uygulanmasının etkileri incelenmiştir. Benzer şekilde çalışmalar yapacak araştırmacılar uygulanan yöntemi farklı sınıf seviyelerinde ve konularda deneyerek araştırmanın bulgularını destekleyebilirler. Bu çalışmanın sonuçları başka ölçme araçlarıyla genelleyebilirler. Bu yöntem sonucunda oluşturulan argümanların ve modellerin gelişimini inceleyen araştırmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Model tabanlı sorgulama, argümantasyon, fen eğitimi

**Kaynakça**


Akçay, H., Özyurt, B. B., & Akçay, B. B. (2014). Çoklu yazma etkinliklerinin fen ve teknoloji dersi öğretiminde kullanılmasının öğrenci başarısı ve kavram öğrenmeye etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(2), 15-31.

Arslan Buyruk, A. (2022). *Argümantasyona ve modelleme ile argümantasyona dayalı öğretimin kavramsal değişim ve argüman kalitesi açısından karşılaştırılması*. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Baze, C. L. (2017). *Examining the Effects of Model-Based Inquiry on Concepetual Understanding*. Doctoral dissertation, Northern Arizona University.

Boettcher, F., & Meisert, A. (2011). Argumentation in science education: A model-based framework. *Science & education*, *20*, 103-140.

Driver, R., Newton, P., & Osborne, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science education*, *84*(3), 287-312.

Erduran, S., Simon, S., & Osborne, J. (2004). TAPping into argumentation: Developments in the application of Toulmin's. *Science education*, *88*(6), 915-933.

Evagorou, M., Nicolaou, C., & Lymbouridou, C. (2020). Modelling and argumentation with elementary school students. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, *20*, 58-73.

Gobert, J. D., & Buckley, B. C. (2000). Introduction to model-based teaching and learning in science education. *International Journal of Science Education*, *22*(9), 891-894.

Gülbaş, E. (2019). *Modelleme değişken değişkenlemenin öğrencilerin bilimin doğasını ölçeklerine etkisi.* Doktora Tezi, Hacettepe Ün,versitesi, Ankara.

Kara, S. (2019). *Model destekli argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının ilkokul fen dersinde uygulanması*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Mendonça, P. C. C., & Justi, R. (2013). The relationships between modelling and argumentation. *International journal of science education*, *35*(14), 2407-2434.

Munnuke, E.L., Amelsvoort, M.A.A., and van Andriessen J.E.B. (2003). The role of diagrams in collaborative argumentation-based learning. *International Journal of Educational Research*, 39, 113-131.

NGSS Lead States. (2013). Next Generation Science Standards. Washington, DC: The National Academies Press.

Ogan Bekiroğlu, F. ve Belek, D. E. (2014). Impact of Model-Based Teaching on argumentation skills. *International Journal Of Progressive Education*, *10*(1), 59-72.

Osborne, J., Erduran, S. & Simon, S. (2004). *Ideas, Evidence & Argument in Science CPD Training Pack*. King's College: London.

Passmore, C. M., & Svoboda, J. (2012). Exploring opportunities for argumentation in modelling classrooms. *International Journal of Science Education*, *34*(10), 1535-1554.

Praisri, A., & Faikhamta, C. (2020). Enhancing Students' Mental Models of Chemical Equilibrium Through Argumentation within Model-based Learning. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, *19*(7), 121-142.

Windschitl, M., Thompson, J., & Braaten, M. (2008). Beyond the scientific method: Model-based inquiry. *Science education*, *92*(5), 941-967.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# Öğretmen Adaylarının Bazı Biyoloji Kavramlarına Yönelik Bilişsel Yapılarının Kelime İlişkilendirme Testi Aracılığıyla İncelenmesi

Banuçicek Seyhan Özdemir
Giresun Üniversitesi

**Problem Durumu**

Biyoloji yaşamda en çok karşılaştığımız olay ve olgularla iç içe olan bilim dallarından biridir. Birçok alanda yer almasına rağmen öğrenilen ya da öğretilen kavramların kalıcılığı oldukça zor ve karmaşıktır. Alan yazında eğlenceli ama bir o kadarda öğrenilmesi güç olan derslerden bir tanesi olduğu bu yüzdende bireyler bilişsel yapılarını oluştururken sıkıntı yaşamaktadır (Kurt ve Ekici, 2014; Lukin, 2013; Prokop, Prokop ve Tunnicliffe, 2007; Jones ve Rua, 2006; Udovic, Morris, Dickman, Postlethwith ve Wetherwax, 2002). Bu kavramları, olayları olguların öğretilmesi amacıyla oldukça farklı yöntem, teknik ve stratejiler günümüzde hala çalışılmaya daha kalıcı ve daha etkili öğretmek amacıyla çalışılmaya devam etmektedir ( Vance, Miller ve Hand,1995; Bahar, 2003). Kavramların bilişsel yapılarını sadece teorik olarak dinlemek öğrenmede etkili olmadığı için gerek laboratuvar ortamında gerekse gerçek yaşamda bilgilerin uygulamaya dökülmesi gerekmektedir. Bu da bu kavramların bilişsel yapılarını desteklemek ve kalıcılık için oldukça önemlidir. Bireylerin herhangi bir konu hakkında bilişsel yapılarını açığa çıkarmak oldukça zordur. Bunun için anahtar kelimeler ya da kavramlar kullanılarak belli kavramlara yönelik bilişsel yapılar ortaya çıkarılabilir (Gilbert ve Boulter,2000). Bilişsel yapılar uzun süreli bellekteki kavram ilişkilerini yansıtmak için oldukça önemlidir (Kurt ve Ekici, 2014). Kavramların tanımının yanı sıra birbirleriyle olan ilişkisinin belirlenmesi ve bunların aralarındaki geçiş bağlantısı bilişsel yapının incelenmesi için oldukça önemlidir (Skemp,1971; Bahar,2003; Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2006; Çetin vd., 2022). Yeni bilgilerin öğrenilmesi ve bunların bilişsel yapıda yer bulması ancak kavramlar arasındaki ilişkilerin anlaşılmasıyla mümkün olacaktır. Yanlış ya da eksik öğrenmeler uzun vadede yeni bilgilerin öğrenilmesinde olumsuz etkilemesi kaçınılmazdır (Esener ve Tahiroğlu, 2002). Kavramları düşünmek, zihinde anlamlandırmak, kavramak doğru ve yeterli şekilde olmazsa daha sonraki adımlarda genellemede ayırt etmede ya da yanlış anlamada oldukça fazla soruna neden olacaktır (Tokcan, 2015). Bu yüzden kavram yanılgılarını ya da kavramlarda öğrenilen yanlış öğrenmeleri belirlemek ve gidermek için bazı alternatif yöntem ve teknik geliştirilmiştir (Ercan vd., 2010). Kelime ilişkilendirme testide bunlardan biridir (Tokcan, 2015, s.144). Özellikle kavramlar arasında ilişkilerin belirlenmesinde oldukça etkili bir yöntemdir (Kurtaslan vd., 2018). Bireylerin bilişsel yapılarındaki kavramların ve bu kavramlar arasındaki bağları belirlemektedir (Bacanlı, 2011; Çetin vd., 2022). Bu araştırma, Öğretmen adaylarının bazı biyoloji kavramlarına (arka beyin, beyincik, yutak, talamus, hipotalamus) yönelik bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme aracığıyla incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

**Yöntem**

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından bu kavramlara yönelik hazırlanan kelime ilişkilendirme testi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarına araştırmacı tarafından hazırlanan kelime ilişkilendirme testi verilmiş olup bu kavramlara yönelik ilişki kurabildikleri kavramları (hayat düğümü, hayat ağacı, kavşak, trafo, termos) seçerek aralarındaki ilişkinin açıklanması istenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örneklem şeklinde belirlenmiştir. Lisans öğreniminde Genel Biyoloji I-II derslerini alan Fen bilgisi Öğretmenliği lisans 2.sınıf öğrencilerinden 70 kişi oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunda amaçlı örneklem seçilme sebebi problemleri en aza indirmek amacıyla belirlenen kriterlere göre seçim yapmaktır (Patton,1990; Given, 2008). Bu araştırma kapsamında öğretmen adaylarının gönüllü olarak ve Genel Biyoloji I ve II derslerini almış olması ve lisans ikinci sınıf öğrencisi olması gibi kriterler olduğu için amaçlı örneklem tercih edilmiştir.

Elde edilen veriler kavram ve kelime ilişkisiyle birlikte oluşturulan bir frekans, yüzde tablosuna kaydedilmiş ve öğretmen adaylarının bilişsel yapıları belirlenmiştir. Belirlenen biyolojik kavramlar araştırmacının mesleki tecrübesinde öğrenilmesinde zorluk çekildiğini belirlediği 5 anahtar kavram (arka beyin, beyincik, yutak, talamus, hipotalamus)'dır.

Veri analizinde nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz yapılmış olup, kavramların kelimelerle olan ilişkilendirilmesi ve sebeplerine yönelik yorum yapılması için 40 dakikalık süre verilmiştir. Nitel araştırmalar herhangi bir olgu, kavram ya da olayların katılımcıların bakış açılarıyla görmeyi ve bakış açılarının süreçlerini ortaya koymak amacıyla detaylı bir şekilde yapılan araştırma yöntemidir (Creswell, 1994; Patton, 1990; Yıldırım ve Şimşek, 2000). Veri analizinde öğretmen adaylarının kağıtları 1'den 70'e kadar sınıflandırılmış (Ö1,2,3……) ve herhangi bir demografik değişken sorulmamıştır. Verilen kelime ilişkilendirme testinde beş kavrama yönelik beş kelime yazılmış ve her bir kavram için bir kelime seçilerek öngördükleri ilişkili sebebinin yazılması istenmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma sonucunda bu kavramların birbirleriyle olan ilişkilerinde doğru ilişkilendirme sıralaması; Yutak -Kavşak (f:59, %95), Beyincik- Hayat ağacı (f:48, %72), Hipotalamus- Termos (f:30, %57), Arka Beyin- Hayat düğümü (f:33 %57) ve Talamus -Trafo (f:23, %47) şeklindedir. Kavramların ilişkilendirilmelerinde yanlış yapılma oranları ise en fazla Talamus - Trafo (f:26 %53), Hipotalamus- Termos (f:23, %43), Arka beyin-Hayat düğümü (f.25, %43), Beyincik- Hayat ağacı (f:19,

%28), Yutak -Kavşak (f :3, %5) olduğu görülmüştür. Bu araştırma Genel Biyoloji I-II dersini alan öğrenciler olmasına rağmen hala biyolojik kavramlarda karmaşa yaşandığını göstermektedir. En fazla doğru ilişkilendirilen yutağın kavşak kavramıyken en fazla karıştılan kavramların talamus ve hipotalamus görevlerinin kavramsal ilişkileri olmuştur. Kavramların öğretmen adaylarının bilişsel yapılarını belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada; özellikle Talamus-Trafo ilişkisini yazan öğretmen adayları doğru bilenden daha fazla yanlış ilişkilendiren olduğu görülmüştür. Hipotalamus-termos ilişkisindede yine yakın frekansta olması bu kavramların karıştırılmasının yanı sıra görevlerininde karıştırıldığı sonucuna varılmıştır. Öğretmen adaylarının aralarındaki ilişki kurma sebeplerine dair örnekler herbir tablonun altında yer verilmiştir. Yapılan çalışma belli kavramlarla sınırlı kalınmasına rağmen biyoloji kavramların öğretilmesinde ve öğrenilmesinde çeşitli stratejiler kullanılması öğrenmeyi daha kalıcı hale getirebileceğin ön görülmektedir. Kavramların öğretimi ya da kavramlar arasındaki ilişkilerin öğretimi üzerine yapılan çalışmalar oldukça fazla olmasına rağmen farklı branşlarda, konularda, kavramlarda hala öğrenilmesinde güçlük çekilen kavramlar olduğu görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Biyoloji eğitimi, öğretmen adayı, kelime ilişkilendirme testi

**Kaynakça**

Bacanlı, H. (2011). *Eğitim psikolojisi* (16. Baskı). Pegem Akademi.

Bahar, M. (2003). Misconceptions in biology education and conceptual change strategies.

*Educational Sciences: Theory & Practice, 3*(1), 55- 64.

Bahar, M., Nartgün. Z., Durmuş. S. ve Bıçak, B. (2006). Geleneksel-Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Öğretmen El Kitabı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Çetin, T. , Yel, Ü. & Tahıroglu, M. (2022). Kelime İlişkilendirme Testi Aracılığıyla Ortaokul Öğrencilerinin İpek Yolu Kavramına İlişkin Bilişsel Yapılarının Belirlenmesi. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (2) , 87-109 .

Ercan. F., Taşdere, A., & Ercan, N. (2010). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla bilişsel yapının ve kavramsal değişimin gözlenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi, 7*(2), 136-154.

Esener, P. , & Tahiroğlu, M. (2022). Analysis of science-based entrepreneurship skills and parents' academic achievement pressure and support of primary school students. *International Journal of Psychology and Educational Studies, 9*(4), 1173-1186. https://dx.doi.org/10.52380/ijpes.2022.9.4.788

Gılbert, J. K. and Boulter, C. J. (2000) Learning Science through Models and Modeling. The International Handbook of Science Education (Ed: K. Tobin and B Frazer), 53–66, Dordrecht: Kluwer.

Jones, M. G. and Rua, M. J. (2006). Conceptual Representations of Flu and Microbial Illness Held by Students, Teachers, and Medical Professionals. School Science and Mathematics, 108 (6), 263–278.

Ekici, G. & Kurt, H. (2014). Öğretmen Adaylarının "Aıds" Kavramı Konusundaki Bilişsel Yapıları: Bağımsız Kelime İlişkilendirme Testi Örneği . *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi* , 183 (183) , 267-306 .

Lukın, K. (2013). Exciting Middle and High School Students about Immunology: An Easy, Inquiry-Based Lesson. Immunologic Research, 55 (1–3), 201–209.

Prokop, P., Prokop, M. and Tunngiclgiffe, S. D. (2007). Is Biology Boring? Student Attitudes toward Biology. Journal of Biological Education, 42 (1), 36–39.

Skemp, R.R. (1971). The Psychology of Learning Mathematics. Middlesex, England: Penguin Books.

Tokcan, H. (2015). Sosyal bilgilerde kavram öğretimi. Pegem Akademi.

Udovıc, D., vd. (2002). Workshop Biology: Demonstrating the Effectiveness of Active Learning in an Introductory Biology Course. BioScience, 52 (3), 272–281.

Vance, K., Mıller, K. and Hand, B. (1995). Two Examples of Using Constructivist Approaches to Teach Ecology at the Middle School Level. The American Biology Teacher, 37 (4), 244–249.

# Ortaöğretim Öğrencilerinin Sosyal Görünüş Kaygısı ile Beden Eğitimi Dersi Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Zehra Çapraz
Kastamonu Üniversitesi

Ayşe Feray Özbal
Kastamonu Üniversitesi

**Problem Durumu**

Ergenlik dönemindeki gençler, bedenlerinde meydana gelen boy, kilo, güç gibi fiziksel değişikliklerin sonucu olarak, vücut görünümü ve çekicilikleriyle daha fazla ilgilenmeye başlarlar. Ergenlikte kişiler sosyal ve spor alanlarında fiziksel görünümlerini başkalarının (akranların, sınıf arkadaşlarının, öğretmenlerin ve antrenörlerin) nasıl değerlendireceği konusunda endişelenirler (Jamali ve ark., 2022; VanderVelde, 1985). Bedeniyle ilgili olumsuz algıya sahip kişilerde bu endişe daha sık görülebilir (Senna, 2019). Fiziksel görünümüne karşı olumsuz hisler ve düşünceler geliştiren bireyler bedeninden utanabilir ve kendi bedenini kabul etmekte zorlanabilir (Doğan, 2010). Yüksek düzeyde beden memnuniyetsizliği ve sosyal öz-bilinç, bazı ergenlerde rahatsız edici sosyal görünüş kaygısı duygularına zemin hazırlayabilir (Hart ve ark., 1989).

Ergenlik döneminde, bedensel olarak birçok değişim yaşanır bir ve kişi için fiziksel görünümün sosyal hayatta önemi artar (Eriş ve İkiz, 2013). Bu dönemde ergenler, kendi kişilik özelliklerini, değerlerini, inançlarını ve hedeflerini keşfetmek için çaba sarf ederler. Bu keşif süreci sırasında, kendilerini başkalarıyla karşılaştırarak kendi yerlerini belirlemeye çalışırlar ve dış görünümlerine de önem verirler (Rosenblum ve Lewis, 1999). Ergenlerin beden imajı, kendilerini keşfettikleri bu dönemde önemli bir yer tutar ve sosyal görünüş kaygısı ile ilişkilidir. Bedenleri ile ilgili olumsuz bir algıya sahip olan ergenler, sosyal görünüş kaygısı yaşayarak kendilerini başkalarıyla karşılaştırır ve kendilerine yönelik olumsuz düşünceler geliştirirler (Berscheid ve ark., 1971). Bu nedenle ergenlerin sosyal görünüş kaygısı, kimlik gelişimleri açısından önemli bir etkiye sahiptir. Bu durum gençlerin okul başarısını, akademik performansını, sosyal ilişkilerini ve genel yaşam kalitelerini de olumsuz yönde etkileyebilir. Olumsuz beden algısına sahip olan gençler, sosyal faaliyetlerden kaçınabilirler, sosyal izolasyon, özgüven eksikliği, depresyon gibi sorunlar yaşayabilirler (Cash ve Pruzinsky, 2002).

Ergenlik döneminde akranlarının önünde fiziksel olarak çekici görünmenin önemi ve fiziksel performansa odaklanma, lise beden eğitimini bu tür sosyal kaygı yaşayan bireylerin gözlemlenebileceği olası bir yer haline getirmektedir. Kişilerin beden eğitimi ortamlarına katılımıyla ilgili yapılan çalışmalarda beden eğitimi derslerine ilişkin olumlu tutum geliştirmek ile olumlu beden algısı arasında pozitif bir ilişki olduğu; beden eğitimi dersine karşı olumlu tutumu olan bireylerin fiziksel aktiviteye katılma alışkanlığının da yüksek olduğu ortaya konmuştur (Hagger ve ark., 2003). Beden eğitimi ve sporda bedenin fiziksellik konularına odaklanan sosyal inşası, ergenlerin bedensel kaygılarının incelenmesi için önemli bir alan haline gelmektedir. Buradan yola çıkarak yapılan çalışmada ortaöğretim öğrencilerinde sosyal görünüş kaygısı ile beden eğitimi dersi tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada aşağıda belirtilen sorulara cevap aranmıştır:

1. Sosyal görünüş kaygısı ile beden eğitimi dersi tutumu arasında ilişki var mıdır? Varsa bu ilişki ne yöndedir?
2. Sosyal görünüş kaygısında cinsiyete ilişkin anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Sosyal görünüş kaygısında sınıf düzeyine/ yaşa ilişkin anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Sosyal görünüş kaygısı egzersiz yapma değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

**Yöntem**

**Araştırma Modeli**

Yapılan çalışmada nicel araştırma yöntemi olan korelasyonel araştırma modeli kullanılmıştır. Korelasyonel araştırmalar, değişkenler arasındaki ilişkilerin incelendiği ve bu ilişkilerin düzeylerinin belirlendiği çalışmalardır (Büyüköztürk ve ark., 2012). Korelasyonel araştırmalarda değişkenlere herhangi bir müdahale olmadan değişkenler arasında ortaya çıkan neden-sonuç bağlantısı hakkında bilgi edinilir. Değişkenler arasındaki ilişki, +1 ile -1 aralığında değişen katsayı ile gösterilir. Yapılan çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin sosyal görünüş kaygısı ile beden eğitimi dersine karşı tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlandığı için korelasyonel araştırma deseninin yapılan çalışmaya uygun olduğu düşünülmektedir.

**Çalışma Grubu**

Çalışmanın evrenini ortaöğretim öğrencileri, örneklemini ise basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen, Kastamonu ilinde eğitimine devam eden 384 ortaöğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Basit seçkisiz örnekleme, evreni temsil eden tüm örneklem içinden seçilme ihtimali eşit olan ve rastgele seçimle oluşan örneklem yöntemdir (Büyüköztürk ve ark., 2012). Çalışmaya katılan 384 öğrenciden 198' i (%51,6) kadın, 186' sı (%48,4) erkektir. Çalışma grubunda 9- 12. sınıfa devam eden öğrenciler yer almaktadır. Katılım en çok 9. sınıftan (%42,2) en az 12. sınıftan (%6,8) olmuştur. Öğrencilerin 151' i (%39,3) düzenli egzersiz yapmakta, 233' ü (%60,7) düzenli egzersiz yapmamaktadır.

**Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplama araçları olarak Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği ve Ortaöğretim Öğrencileri İçin Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Veriler Kastamonu ilinde bulunan farklı türde 6 devlet okulunda eğitimine devam eden (anadolu lisesi, imam hatip lisesi, meslek lisesi) lise öğrencileri arasından gönüllülük esası dikkate alınarak yüz yüze toplanmıştır.

*Sosyal Görünüş Kaygı Ölçeği (Ergen):* Araştırmada, ortaöğretim öğrencilerinin sosyal görünüş kaygı düzeylerini ölçmek için Hart ve ark.,'nın (2008), geliştirdiği, Doğan (2010) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılarak Türkçe uyarlama çalışması yapılan Sosyal Görünüş Kaygısı (Ergen) ölçeği kullanılmıştır. Ölçek tek boyut ve 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin ilk maddesi ters kodlanmıştır. 5'li likert tipinde olan puanlamada, tamamen uygun, uygun, biraz uygun, uygun değil ve hiç uygun değil seçenekleri yer almaktadır. Ölçek puanı en yüksek 80 ve en düşük 16' dır. Ölçek puanlarının yüksekliği, öğrencilerin sosyal görünüş kaygısı düzeylerinin de yüksek olduğunu ifade etmektedir.

*Ortaöğretim Öğrencileri İçin Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği:* Güllü ve Güçlü (2009) tarafından geliştirilerek geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan ölçek, alt boyutsuz 35 maddeden oluşmaktadır. Ölçek derecelendirmesi, en düşük puanı (1) ifade eden 'kesinlikle katılmıyorum' ve en yüksek puanı (5) ifade eden 'kesinlikle katılıyorum' seçeneklerinden oluşan 5 likerttir. Ölçekten 35- 175 arasında puan alınabilir. Ölçeğe ait Cronbach Alfa katsayısı 0,94 ve güvenilirlik katsayısı 0,80 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınacak puanların yüksek olması, öğrencilerin derse yönelik pozitif tutuma sahip olduğunu belirtmektedir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Cinsiyete ilişkin elde edilen bulgulara göre, kadın lise öğrencilerinin sosyal görünüş kaygısı puanlarının erkek öğrencilerin puanlarına göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu ayrıca beden eğitimi dersi tutum puanlarının erkek öğrencilere göre daha düşük olduğu görülmüştür. Önceki araştırmalar da sosyal görünüş kaygısının cinsiyetler arasında farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur (Eklund ve ark., 1997; Frederick ve Morrison). Koca ve Aşçı (2006) yaptıkları çalışmada beden eğitimi dersinde cinsiyetin sosyal görünüş kaygısı üzerindeki etkilerini incelemiş ve sonuçta, kadınların beden eğitimi dersi bağlamında sosyal görünüş kaygılarının erkeklere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Öğrencilerin düzenli egzersiz yapma durumlarına ilişkin analiz sonuçlarına göre düzenli egzersiz yapan öğrenciler ile düzenli egzersiz yapmayan öğrencilerin sosyal görünüş kaygıları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Araştırmalara göre, sosyal görünüş kaygısı yaşayan bireylerin çoğunluğunun fiziksel olarak aktif olmadığı, fiziksel etkinliklere katılım göstermekten geri durdukları görülmüştür (Soylu ve ark., 2017; Küçük Kılıç, 2020). Bununla birlikte fiziksel aktiviteye karşı olumlu tutum geliştirmenin sosyal görünüş kaygısının azalmasına etki ettiğini belirten çalışmalar da bulunmaktadır (Akyol ve Vedat, 2015; Güngörmüş, 2007). Senna ve Ünlü (2019), yaptıkları çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin egzersiz yapmaları ile sosyal görünüş kaygısı arasında negatif ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Çalışmada öğrencilerin sınıf düzeylerine ilişkin sosyal görünüş kaygısı ve beden eğitimi dersi tutumu sonuçlara göre en yüksek sosyal görünüş kaygısının 12. sınıf öğrencilerinde en düşük ise 11. sınıf öğrencilerinde olduğu görülmüştür. Sosyal görünüş kaygısı ile ilgili yapılan çalışmalarda sınıf düzeyi ve bağlantılı olarak yaş yükseldikçe sosyal görünüş kaygısının düştüğü bulunmuştur. Ballı ve ark. (2014) lise öğrencilerinin cinsiyet ve sınıf düzeyine göre sosyal görünüş kaygısı düzeylerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada 9. ve 10. sınıf öğrencilerinde sosyal görünüş kaygısı puanlarının 11. ve 12. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Ortaöğretim öğrencilerinin sosyal görünüş kaygıları ile beden eğitimi dersi tutumu arasındaki ilişki bulgularına göre sosyal görünüş kaygısı ile beden eğitimi dersi tutumu arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Beden eğitimi dersine karşı tutum ile sosyal görünüş kaygısı düzeyi arasındaki ilişkinin incelendiği farklı çalışmalarda da iki değişken arasında negatif bir ilişki olduğu görülmüştür (Cox ve ark., 2011; Jankauskiene ve ark., 2023). İnan ve ark. (2019) ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğrencilerin sosyal görünüş kaygıları ile beden eğitimi dersi tutumu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın bulgularına göre, öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının yüksek, sosyal görünüş kaygılarının ise düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmalar ayrıca sosyal görünüş kaygısı yüksek olan bireylerin beden eğitimi derslerinden hoşlanmadıklarını göstermiştir (Eklund ve Crawford, 1994).

**Anahtar Kelimeler**: Beden eğitimi, ergenler, sosyal görünüş kaygısı, tutum

**Kaynakça**

Akyol, P. ve Vedat, Y. (2015). Beden eğitimi öğrencileri, öğretmenleri ve dansçıların fiziksel benlik algılarının karşılaştırılması. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi, 6*(2), 109- 120. https://doi.org/10.17155/spd.25937.

Arabacı, R. ve Çankaya, C. (2007). Beden eğitimi öğretmenlerinin fiziksel aktivite düzeylerinin araştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(1), 1-15.

Bain L. L., Wilson T., & Chaikind E. (1989). Participant perceptions of exercise programs for overweight women, *Research Quarterly for Exercise and Sport, 60*(2), 134-143. https://doi.org/10.1080/02701367.1989.10607428.

Ballı, Ö. M., Erturan-İlker, G., & Arslan, Y. (2014). Achievement goals in Turkish high school PE setting: The predicting role of social physique anxiety. *International Journal of Educational Research, 67*, 30–39. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2014.04.004.

Bayram, E. (2019). *Üniversite öğrencilerinin sosyal görünüş kaygı düzeyleri ile bilinçli farkındalık düzeyi arasındaki ilişkinin spor ve farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 539700) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Berry, T. R., & Howe, B. L. (2004). Effects of health-based and appearance-based exercise advertising on exercise attitudes, social physique anxiety and selfpresentation in an exercise setting. *Social Behavior and Personality, 32*(1), 1-12. http://dx.doi.org/10.2224/sbp.2004.32.1.1.

Berscheid, E., Dion, K., Walster, E., & Walster, G. W. (1971). Physical attractiveness and dating choice: A test of the matching hypothesis. *Journal of Experimental Social Psychology*, *7*(2), 173-189. https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/0022-1031(71)90065-5

Cox, A., & Williams, L. (2008). The roles of perceived teacher support, motivational climate, and psychological need satisfaction in students' physical education motivation. *Journal of sport and exercise psychology 30* (2), 222-239. https://doi.org/10.1123/jsep.30.2.222.

Çınar, H., & Keskin, N. (2015). Öğrencilerin sosyal görünüş kaygısının öğrenim yeri tercihlerine etkisi. *Electronic Journal of Vocational Colleges, 14*, 457-464.

Doğan, T. (2010). Sosyal görünüş kaygısı ölçeğinin (SGKÖ) Türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39*, 151-159.

Eklund, R, Kelley, B., & Wilson, P (1997) The social physique anxiety scale: Men, women, and the effects of changeing item 2. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *19*(2), 188-196.

Eriş, Y. ve İkiz, F. E. (2013). Ergenlerin benlik saygısı ve sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişki ve kişisel değişkenlerin etkileri. *Electronic Turkish Studies*, *8*(6). 179-193. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4726

Hart, E. A., Leary, M. R., & Rejeski, W. J. (1989). Tie measurement of social physique anxiety. *Journal of Sport and exercise Psychology*, *11*(1), 94-104. https://doi.org/10.1123/jsep.11.1.94.

Senna Y. E. (2019) *Ortaöğretim öğrencilerinin fiziksel aktiviteye yönelimlerinin, sosyal görünüş kaygısı ve öz-yeterlikleriyle ilişkisinin incelenmesi* (Tez No: 556030) [Yüksek isans tezi, Aksaray Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

# Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yaşam Doyumu ve Sağlıklı Yaşam Farkındalıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Elif Özer
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Ayşe Daştan Yılmaz
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Yeşim Bağcı
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Asuman Özkan
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

**Problem Durumu**

Günümüz sağlık anlayışı, insanların sadece hastalıklardan kaçınmalarıyla ilgili değil aynı zamanda fiziksel, zihinsel ve sosyal refahlarıyla ilgilidir. Dolayısıyla sağlığı koruyan ve geliştiren sağlıklı yaşam biçimi davranışlarının kazanılmasıyla yakından ilişkilidir. Sağlıklı yaşam biçimi; insanların sağlıklarını etkileyen bütün davranışlarını kontrol etmesi, günlük aktivitelerini düzenlemede kendi sağlık statüsüne uyan davranışları seçmesi olarak tanımlanmaktadır (Esin, 1997). Sağlıklı yaşam biçiminin benimsenmesi ise öncelikle insanların kendi sağlıklarına sahip çıkmaları ve sağlık bilincini geliştirmeleriyle mümkündür (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2020). Bu noktada "bilinçlilik hali" olarak tanımlanan (Rohrer, 2002) farkındalık kavramından bahsetmek mümkündür. Farkındalık düzeyinin yüksek olması insanların sağlıklı yaşam biçimi davranışlarını düzenleyebilmek için gerekli olan geri bildirimi sağlayarak, yaşamlarına yön vermeleri açısından önemli görülmektedir. Ayrıca bireye kazandırılacak sağlıklı yaşam tarzı, toplumun yaşam kalitesini artırmakla birlikte sürdürülebilir bir sağlık bilincinin ortaya çıkmasına da katkı sağlayacaktır (Aksoy ve Uçar, 2014). İnsanların yaşamlarının bir anlam kazanabilmesi için sahip olmaları gereken temel unsurların başında yaşam doyumu gelmektedir. Yaşam doyumu öznel iyi oluşun bilişsel bir bileşeni ve kişinin yaşamıyla ilgili bilişsel yargıları içermektedir (Diener, 1984). Bu noktada yaşam doyumu, yaşamın belli bir alanında ya da bütününde bireyin memnuniyet durumuna ilişkin yaptığı bilişsel değerlendirmeler olarak tanımlanmaktadır (Çivitçi, 2009). Bir başka ifadeye göre yaşam doyumu, bireyin geçmiş, şimdi ve gelecekteki doyumunu; yaşamını olduğundan farklı bir şekilde devam ettirme isteği; diğerlerinin bireyin yaşamı üzerindeki fikirleri şeklinde ifade edilmektedir (Diener vd., 1999). Yaşam doyumu, kişinin bir bütün olarak kendi yaşamının genel kalitesini olumlu olarak değerlendirmesinin derecesidir (Dağlı ve Baysal, 2016). Yaşam doyumunu etkileyen faktörlere bakıldığında kendinin farkında olma, kendine güven, öğrenmeye istekli olma, sosyalleşme, diğerleri ile ilişkiler kurma, faydalı olma, anlamlı yaşam, mutluluk ve fiziksel iyilik hali olarak belirtilmektedir (Keser, 2005; Yildirim ve Belen, 2018). Literatüre bakıldığında ise sağlıklı yaşam farkındalığı ile yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Gelecekte sağlık alanında çalışacak olan öğrencilerin sağlıklı yaşam farkındalık düzeylerinin incelenmesi ve yaşam doyumu ile arasındaki ilişkinin tespit edilmesi bu noktada önemli görülmektedir. Bu çalışmada temel amaç; sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam doyumu ile sağlıklı yaşam farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Bu çalışmanın amacı sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam doyumu ile sağlıklı yaşam farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin araştırılmasıdır.Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinin sağlıklı yaşam farkındalığı ile yaşam doyumu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. Sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinin sağlıklı yaşam farkındalığı ile yaşam doyumu bazı demografik değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

**Yöntem**

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılı içerisinde, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Refahiye Bahar Yıldırım Sağlık Hizmeleri Meslek Yüksekokulu'nda öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. 170 kişilik evrenden örneklem seçilmeden bütün öğrencilere anket uygulaması yapılmıştır. Yapılan anketler sonucu 165 öğrenciye ulaşılmıştır. Veri toplama aracı olarak Özer ve Yılmaz (2020)'ın geliştirdiği "Sağlıklı Yaşam Farkındalığı Ölçeği" ve Dağlı ve Baysal (2016)'ın Türkçe'ye uyarladığı "Yaşam Doyumu Ölçeği" kullanılmıştır. Aynı zamanda 11 sorudan oluşan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Formda katılımcıların demografik nitelikleri ile ilgili olan 5 soru bulunmaktadır. Veriler yüz yüze anket tekniği kullanılarak toplanmıştır. Veriler toplandıktan sonra bilgisayar ortamına aktarılarak standart sapma, aritmetik ortalama, frekans ve yüzde hesaplamaları analiz edilecek, boyutları çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılırken ikili gruplarda t testi (independent t test), üç ve daha fazla değişkenli gruplarda ise ANOVA (F testi) analizleri yapılmıştır.

Sağlıklı Yaşam Farkındalığı Ölçeği: Özer ve Yılmaz (2018) tarafından geliştirilmiş 15 ifadeli Sağlıklı Yaşam Farkındalığı ölçeği kullanılacaktır. Ölçeğin 4 alt boyutu vardır. Bunlar; "Değişim" (5 madde), "Sosyalleşme" (4 madde), "Beslenme" (3

madde) ve “Sorumluluk” (3 madde) şeklindedir. Ölçekte, (1) Kesinlikle katılmıyorum ve (5) Kesinlikle Katılıyorum şeklinde 5’li bir likert kullanılmıştır. Ölçekten en düşük 15 en yüksek 75 puan alınmaktadır. Ölçekte alınacak olan puan arttıkça sağlıklı yaşam farkındalığı da artmaktadır. Araştırmada ölçeğin güvenilirlik değeri .829 olarak hesaplanmıştır.

Yaşam Doyumu Ölçeği: Yaşam doyumu ölçeği, Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından genel yaşam doyumunu ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. YDÖ’nün Türkçeye uyarlaması Dağlı ve Baysal (2016) tarafından yapılmıştır. Toplamda 5 maddenin olduğu ölçek, 5’li likert tipinde ölçüm yapmaktadır. Ölçekten en düşük 5 en yüksek 25 puan alınmaktadır. Ölçekte alınacak olan puan arttıkça yaşam doyumu da artmaktadır. YDÖ’daki toplam 5 maddenin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Sağlık hizmetleri meslek yüksek okulu öğrencilerinin sağlık alanıyla iç içe olmalarından dolayı sağlıklı yaşam farkındalık düzeylerinin yüksek olması beklenmektedir. Yaşam doyumunu etkileyen kendinin farkında olma, sosyalleşme, fiziksel iyilik hali, diğerleri ile ilişkiler kurma gibi faktörlere bakıldığında yaşam doyumu yüksek olan öğrencilerin sağlıklı yaşam farkındalık düzeylerinin de yüksek olacağı düşünülmektedir. Konuyla alakalı benzer yapılan bazı araştırmalara bakıldığında yaşam doyumu yüksek bireylerin her yönden sağlıklı bir yaşama sahip oldukları görülmektedir (Dağlı ve Baysal, 2016). Bu kapsamda da yaşam doyumu yüksek olan bireylerin sağlıklı yaşama dair farkındalıklarınında yüksek olacağı düşünülmektedir. Yaşam doyumu ile sağlıklı yaşam farkındalığı boyutları arasında anlamlı ilişkiler beklenmektedir. Yaşam doyumu yüksek olan öğrencilerin beslenme düzeylerinin yüksek olacağı ve beslenme konusunda farkındalıklarının yüksek olacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda yaşam doyumu yüksek olan öğrencilerin bedenleri üzerinde meydana gelen değişikliklerin farkında olabileceği düşünülmektedir. Yaşam doyuumunu etkileyen faydalı olma, anlamlı yaşam gibi faktörler düşünüldüğünde sağlıklı yaşam farkındalığının bir boyutu olan sorumluluk boyutuyla da anlamlı ilişikiler bulunabileceği beklenmektedir. Yaşam doyumu yüksek olan öğrencilerin kendi bedenleri üzerindeki sorumluluğun farkında olabilecekleri düşünülmektedir. Yaşam doyuumunu etkileyen bir diğer faktör olan diğer kişilierle ilişkili olma durumu incelendiğinde yaşam doyumu yüksek olan öğrencilerin sağlıklı yaşam farkındalığı alt boyutu olan sosyalleşme boyutuyla anlamlı bir ilişkisinin olacağı beklenmektedir. Genel olarak bakıldığında yaşam doyumu yüksek olan öğrencilerin sağlıklı yaşam farkındalıklarının da yüksek olacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Sağlıklı yaşam farkındalığı, yaşam doyumu

**Kaynakça**

Aksoy T, Uçar H. Hemşirelik Öğrencilerinin Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları. Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Drgisi 2014; 1(2): 53-67. Çivitçi A. İlköğretim Öğrencilerinde Yaşam Doyumu: Bazı Kişisel ve Ailesel Özelliklerin Rolü. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 2009; 22(1): 29-52.

Dağlı S.C, Baysal N. Yaşam Doyumu Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi 2016; 15(59): 1250-1262. Diener E, Suh E, Lucas R.E, Smith H.L. Subjective Well-Being: Three Decades of Progress. PsychologicalBulletin 1999; 125(2): 276-302.

Diener E. Subjectivewell-being. Psychological Buletin 1984; 95(3): 542-575.

Esin M.N. “Endüstriyel Alanda Çalışan İşçilerin Sağlık Davranışlarının Saptanması ve Geliştirilmesi”. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, 1997. Keser A. İş Doyumu ve Yaşam Doyumu İlişkisi: Otomotiv Sektöründe Bir Uygulama. Çalışma ve Toplum 2005; 4(7): 77-96.

Özer E, Yılmaz N. Sağlıklı Yaşam Farkındalığı: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. Geleneksel ve Tamamlayıcı Tıp Dergisi 2020; 3(1): 47-60. Rohrer J. Abc of Awareness. Personal Development as The Meaning of Life. Oberumen Utd Media Book Series, 2002.

T.C. Sağlık Bakanlığı. Yeterli ve Dengeli Beslenme. Erişim tarihi 16.05.2022, https://hsgm.saglik.gov.tr/tr/beslenme/yeterli-ve-dengeli-beslenme.html

Yildirim M, Belen H. Fear of Happiness Predicts Subjective and Psychological Well-Being above the Behavioral Inhibition System (BIS) and Behavioral Activation System (BAS) Model of Personality. Journal of Positive School Psychology 2018; 2(1): 92-111.

# Öğretmenlerin Sıfır Atık Farkındalık Düzeylerinin Farklı Değişklenler Açısından İncelenmesi

Öznur Kayış
Gazi Üniversitesi

Ezgi Güven Yıldırım
Gazi Üniversitesi

Ayşe Nesibe Önder
Gazi Üniversitesi

**Problem Durumu**

Çevre canlıların veya canlı topluluklarının yaşamları süresince etkilendiği her türlü biyotik ve abiyotik faktörlerin dengeli bir biçimde, etkileşim içinde bulunduğu ortamdır (Erten, 2000). Çevrenin bir ögesi olan insanoğlu da var oluşundan günümüze kadar, hayatta kalabilmek için çevreyle arasında bir denge kurmuş ve çevre ile insan, süreklilik gösteren bir bütünün ayrılmaz parçaları şeklinde hareket etmiştir. Fakat insan-çevre arasında kurulan bu denge özellikle son yüzyıl içerisinde bozulmuş ve insanoğlu kendi eliyle değiştirdiği çevrede, doğal dengenin bozulması sonucu birçok çevre sorunu ile karşı karşıya kalmıştır (Güven & Aydoğdu, 2012). Gezegenimizde hızla artan nüfus ve durmaksızın devam eden sanayileşme faaliyetleri çevresel kirlilik, ekosistemlerin tahribi, iklim değişikliği, ozon tabakasında incelme gibi pek çok çevre sorununa neden olmaktadır. Marmara Denizi'ndeki müsilaj sorunu, 7. Kıta olarak görülen çöp dağları, türlerin yok olması, topraktaki erozyon ve verimin azalması, Antarktika kıtasında mikroplastiklere rastlanması çevre sorunlarından yalnızca birkaçıdır. Bu sorunların oluşmasındaki temel sebeplerden biri de insanoğlunun oluşturduğu atıklardır. Bu atıkların azaltılmasında ve bertaraf edilmesinde son yıllarda Dünya'da yeni bir yaklaşım benimsemektedir; Sıfır Atık yaklaşımı. Sıfır Atık, atık ve malzemelerin hacmini ve toksitisesini sistematik olarak önlemek ve ortadan kaldırmak, tüm kaynakları korumak ve geri kazanmak için ürün ve süreçleri tasarlamak ve yönetmek anlamına gelmektedir (ZWIA, 2018). Ülkemizde de 2017 yılında Sıfır Atık Projesi uygulanmaya başlanmış ve bu proje kapsamında projenin tüm öğretim programlarında da yer alması amaçlanmıştır. Tüm öğretim kademelerinde bu projenin uygulanmasında aktif biçimde görev alacak olan bireylerin öğretmenler olduğu düşünüldüğünde, özellikle öğretmenlerin Sıfır Atık kavramına yönelik farkındalıklarının ortaya çıkarılması bir ihtiyaç haline dönüşmüştür. Fakat konuyla ilgili ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde özellikle çalışma grubu olarak öğretmen/öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmaların sayısının son derece sınırlı olduğu dikkat çekmiştir (Altınok, 2021; Harman & Yenikalaycı, 2020; Yıldar, 2022; Yüzüak & Erten, 2022). Bu noktada eğitimin formal kısmını gerçekleştiren ve öğrencilerle sınıf içinde ilk teması kuran öğretmenlerin konuya ilişki farkındalıklarının ne düzeyde olduğunun bilinmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırma ile öğretmenlerin Sıfır Atık farkındalık düzeylerinin farklı değişkenler (bölüm ve cinsiyet) açısından incelenmesi amaçlanmaktadır.

**Yöntem**

Bu çalışmada verilerin elde edilmesinde nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde görev yapan öğretmenler (fen bilimleri, fizik, kimya, biyoloji) oluşturmuştur. Çalışmada verilerin toplandığı katılımcılar uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu örnekleme yöntemi, araştırmacıların verilerin elde edileceği katılımcıları çalışmayı yürüteceği alana yakın ve çalışmaya gönüllü bireylerden seçmesine olanak tanımaktadır (Fraenkel & Wallen, 2003; Gravetter & Forzano, 2012). Bu noktada araştırmacılar çalışılan konuya yakın bir alanda görev yapan ve ulaşılması daha kolay olan fen bilimleri öğretmenleri ile çalışma yürütmeyi tercih etmiş ve çalışmanın örneklem grubuna fen bilimleri, fizik, kimya ve biyoloji öğretmenleri dahil edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kayış ve Güven Yıldırım (2022) tarafından geliştirilen Sıfır Atık Farkındalık Ölçeği kullanılmıştır. Likert tipi olan bu ölçek üç boyut ve 27 maddeden oluşmaktadır. Araştırmacılar tarafından ölçeğin iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alfa .86 olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin ölçekten aldığı puanların normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesinde Shapiro Wilk testine başvurulacaktır. Araştırmadan elde edilen verilerin cinsiyet değişkenine göre incelenmesinde bağımsız gruplar t-testinden, bölüm değişkenine göre incelenmesinde ise tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) yararlanılacaktır. Analizler sonucunda anlamlı farkın çıkması durumunda anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerine başvurulacaktır. Yapılan bütün analizlerde anlamlılık düzeyi .05 kabul edilecektir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu araştırmada öğretmenlerin sıfır atık farkındalık düzeylerini farklı değişkenlere göre incelemek amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda elde edilmesi muhtemel sonuçlara aşağıda yer verilmiştir. Çalışmanın ilk alt problemi ile öğretmenlerin sıfır atık farkındalık düzeylerinin görev yaptıkları bölümlere göre farklılık gösterip göstermediği incelenecektir. Bölüm değişkenine göre öğretmenlerin sıfır atık farkındalık düzeylerinin farklılık göstermesi beklenmektedir. Bu farklılığın özellikle öğretim programlarında çevre ile kazanımların fazlaca yer aldığı fen bilimleri ve biyoloji öğretmenleri lehine olacağı düşünülmektedir. Fakat fizik ve kimya öğretmenlerinin sıfır atık farkındalık ölçeği puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark çıkmayacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte fen bilimleri ve biyoloji öğretmenlerinin ölçek puan ortalamalarının ise yine biyoloji öğretmenleri lehine anlamlı şekilde farklılaşacağı ön görülmektedir. Beklenen sonuçlar literatürde çevre konularında yapılan daha önceki araştırmaların sonuçları ile paralel olacak şekilde düzenlenmiştir. Çalışmanın bir diğer alt problemi ile

öğretmenlerin sıfır atık farkındalık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediği araştırılacaktır. Bu alt probleme ilişkin verilerin çözümlenmesi sonucu öğretmenlerin ölçek puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılık göstermeyeceği düşünülmektedir. Bu beklenti literatürde konuyla ilgili yapılan diğer çalışmaların sonuçlarına dayanmaktadır. Sıfır atık yaklaşımına yönelik sınırlı çalışma olmasına rağmen özellikle çevre konulu araştırmaların sonuçları cinsiyet değişkeni bakımından gruplar arasında anlamlı farklılığın oluşmadığını göstermektedir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar alanyazın taranarak ilgili literatür ile tartışılacaktır.

**Anahtar Kelimeler**: Sıfır atık, farkındalık, öğretmenler

**Kaynakça**

Altınok, G. (2021). *Çevre eğitiminde sıfır atık politikasının sosyal bilgiler dersine yansıması ve öğretmen görüşlerine göre incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.

Erten, S. (2000). *Empirische untersuchungen zu bedingungen der umwelterziehung– ein interkulturellervergleich auf der grundlage der theorie des geplanten verhaltens.* Marburg: Tectum Verlag.

Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2003). *How to design and evaluate research in education.* McGraw-Hill Higher Education.

Gravetter, F. J. & Forzano, L. B. (2012). *Research methods for the behavioral sciences*. Belmont, CA: Wadsworth.

Güven, E. & Aydoğdu, M. (2012). Çevre sorunlarına yönelik farkındalık ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmen adaylarının farkındalık düzeylerinin belirlenmesi. *Journal of Teacher Education and Educators, 1*(2), 85-202.

Harman, G. & Yenikalaycı, N. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının sıfır atık yaklaşımına yönelik farkındalıkları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (50), 138-161.

Kayış, Ö. & Yıldırım, E. G. (2022). Developing the Zero Waste Awareness Scale and determining the zero waste awareness levels of the pre-service science teacher. *Scholars Journal of Research in Social Science (SJRSS), 2*(4), 27-39. yaklaşımına yönelik farkındalıkları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi*

Yıldar, K. (2022). *Öğretmenlerin sıfır atık projesine yönelik farkındalık düzeylerinin belirlenmesi üzerine betimsel bir araştırma.* Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yüzüak, A. V. & Erten, S. (2022). Teachers' views about turkey's zero waste project (TZWP). *Journal of Turkish Science Education, 19*(1), 71-81.

ZWIA- Zero Waste International Allience, (2018). Zero waste definition. 26.06.2021 tarihinde https://zwia.org/zero-waste-definition/ adresinden erişilmiştir.

# Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-69 Aylık Çocukların Ekolojik Ayak İzi Farkındalıklarının İncelenmesi

Merve Özer
Anadolu Üniversitesi

Füsun Kurt Gökçeli
Anadolu Üniversitesi

**Problem Durumu**

Okul öncesi dönem, çocuğun bilişsel, sosyal-duygusal, motor, dil gelişimi ve özbakım becerileri alanlarında geliştiği, yeni beceriler kazandığı kritik bir dönemdir. Bu dönem çocuğuna kazandırılması gereken becerilerden biri de ekolojik ayak izi farkındalığıdır. Sürdürülebilirliğin göstergelerinden biri olan ekolojik ayak izi, insan faaliyetlerinin gezegenin sahip olduğu biyolojik kapasiteyi ne kadar tükettiğini nicel olarak ifade etmekte ve doğa- insan arasındaki ilişkiyi açıklamaktadır. Bir bireyin ekolojik ayak izi ifade edilirken altı bileşene odaklanılmaktadır. Bunlar; karbondioksiti emmek için gerekli olan enerji alanı, tüketilen tahılları üretmek için gerekli olan tahıl alanı, hayvansal ürünler elde etmek için gerekli olan otlak alanı, odun ve kâğıt üretmek için gerekli olan orman alanı, deniz ürünleri elde etmek için gerekli olan deniz alanı ve konut yapmak için gerekli olan inşaat alanı şeklinde ifade edilmektedir (Keleş, 2007). Ekolojik ayak izi, bireylerin yeryüzünde bıraktığı olumsuz etkileri nicel olarak gösterdiği için sahip oldukları alışkanlıkları doğanın yararına kullanmada bizlere veriler sunmaktadır (Başoğul, 2018). Örneğin; bireyin ulaşımda toplu taşıma araçlarını tercih etmesi, plastik kullanımından sakınması, su ve elektrik tüketiminde bilinçli olması ekolojik ayak izini azaltan davranışlardan bazılarıdır. Bu anlamda ekolojik ayak izi, bireyin çevreye olan olumsuz etkilerini olumluya dönüştürebilmesinde etkili bir çevre eğitim aracıdır. Bu çevre bilincinin ve farkındalığın bireylere kazandırılmasında okul öncesi dönem oldukça önemlidir. Çünkü okul öncesi dönem, pek çok beceri, tutum ve davranışın temelinin atıldığı bir dönemdir. Bu dönemde kazandırılan farkındalık ile davranış değişikliği yaratması daha olasıdır. Eğer bu bilinç ve farkındalık çocuklara kazandırılmazsa üretim ve tüketim faaliyetlerinde değişikliğin olması zorlaşacak ve gelecek kuşaklara bırakacak bir dünya kalmayacaktır (Günal vd, 2018). Alanyazında ekolojik ayak izi farkındalığı ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde; konunun fen bilimleri alanında üniversite öğrencileri, öğretmen adayları, akademisyen gibi büyük yaş grubu ile çalışıldığı görülmüştür. Okul öncesi dönem çocuklarının ekolojik ayak izi farkındalığını ölçen sınırlı çalışma bulunmaktadır. Bu doğrultuda bu araştırma okul öncesi eğitime devam eden 60-69 aylık okul öncesi dönem çocuklarının ekolojik ayak izi farkındalıklarını ölçmek amacıyla yapılmıştır.

**Yöntem**

Araştırma nicel araştırma yöntemleri arasında bulunan ilişkisel tarama şeklinde yürütülmüştür. İlişkisel tarama modelinde iki ya da daha fazla sayıdaki değişkenler arasında beraber bir değişimin varlığının ya da derecesinin belirlenmesi amaçlanmaktadır (Fraenkel & Wallen, 2009; Karasar, 2014). Bu doğrultuda araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının ekolojik ayak izi farkındalıkları ile anne baba eğitim düzeyi, mesleği, kardeş sayısı gibi demografik değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örnekleme kullanılmıştır. Bu doğrultuda ulaşması kolay ve araştırmaya gönüllü iki okul öncesi eğitim kurumu belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini Eskişehir'de MEB'e bağlı bağımsız okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim alan, yaş aralığı 60-69 ay olan 62 kız, 44 erkek olmak üzere toplam 106 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Güngör ve Cevher Kalburan (2018) tarafından geliştirilen Ekolojik Ayak İzi Farkındalık Ölçeği (EKAY-Ö) ve araştırmacılar tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Ekolojik ayak izi farkındalık Ölçeği; "Atıkların değerlendirilmesi", "Su ve enerji kullanımı", "Gıda tüketimi" ve "Ulaşım" olmak üzere beş temadan ve toplam 19 maddeden oluşmaktadır. Kişisel bilgi formu ise cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi, anne-baba eğitim düzeyi, anne-baba mesleği gibi çeşitli değişkenleri içermektedir. Veri analizinde ise SPSS 24 programı kullanılarak t testi, ANOVA gibi istatiksel hesaplamalar yapılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma sonucunda okul öncesi dönem çocuklarının ekolojik ayak izi farkındalıklarının cinsiyet, yaş, okula devam etme süresi, gelir düzeyi, kardeş sayısı, anne- baba mesleği ve eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Benzer şekilde alanyazında ekolojik ayak izi farkındalığının ele alınan değişkenler açısından benzer ya da farklı sonuçları olduğunu ifade eden çalışmalar bulunmaktadır. Ayrıca okul öncesi dönem çocuklarının ölçekten aldıkları toplam puanın 16 olduğu belirlenmiştir. Ölçekten maksimum 19 puan alınabileceği düşünüldüğünde çocukların ekolojik ayak izi farkındalıklarının yüksek olduğu söylenebilir. Çocukların ölçeğe verdikleri cevaplar incelendiğinde çoğunlukla yiyecek ve su tüketiminin azaltılmasına ilişkin doğru cevaplar verdikleri bunun yanı sıra en çok ulaşım boyutunda düşük puan aldıkları görülmüştür. Çocukların ulaşım tercihlerinde toplu taşıma araçları yerine özel araçlarını tercih etmeleri dikkat çekmektedir. Ayrıca çocukların büyük çoğunluğunun ekolojik bir bilinç yerine yetişkin söylemleri ile ekolojik ayak izlerini azaltmaya yönelik davranışlar sergiledikleri belirlenmiştir. Bronfenbrenner'ın (1986) ekolojik sistem kuramında ifade ettiği gibi, aile çocukların çevresel tutum ve davranışlarında oldukça kritik bir role sahiptir. Bu nedenle ebeveynlerin çocuklarına çevre dostu davranışları ile olumlu rol model olması oldukça önemlidir. Bunun yanı sıra sürdürebilirliğin okul öncesi eğitim kurumlarında

bir kurum kültürü olarak benimsenmesi, çocuklara küçük yaşlardan itibaren bu bilincin verilmesi ve buna yönelik okul öncesi eğitim kurumlarında çeşitli etkinliklerin düzenlenmesi gerektiği vurgulanabilir.

**Anahtar Kelimeler**: Okul öncesi dönem, ekolojik ayak izi farkındalığı, çevre eğitimi, çocuk

**Kaynakça**

Ağaç, H. ve Yalçın, S. (2018). Üniversite öğrencilerinin ekolojik ayak izlerine göre kaç gezegene ihtiyacı var?. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi, 3(2), 960-967.

Akıllı, H., Kemahlı, F., Okudan, K. ve Polat, F. (2008). Ekolojik ayak izinin kavramsal içeriği ve Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde bireysel ekolojik ayak izi hesaplaması. Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi, (15), 1-25

Başoğul, Y. (2018). Akademisyen ve idari personelin ekolojik ve karbon ayak izinin belirlenmesi: Adıyaman Üniversitesi mühendislik fakültesi örneği. Mühendislik Bilimleri ve Tasarım Dergisi, 6(3), 464 – 470.

Cevher- Kalburan, F. N. Ve Güngör, H. (2018). Çocuklar için ekolojik ayak izi farkındalık ölçeğinin (EKAY-Ö) geliştirilmesi. Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 3(2), 1-14.

Günal, N., Yücel- Işıldar, G. ve Atik, A. D. (2018). Üniversite öğrencilerinin ekolojik ayak izi azaltılması konusundaki eğilimlerinin incelenmesi. TÜBAV Bilim, 11(4), 34-46.

Karasar, N. (2014). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Nobel Yayınları

Keleş, Ö. (2007). Sürdürülebilir bir yaşama yönelik çevre eğitim aracı olarak ekolojik ayak izinin uygulanması ve değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

# 2013-2023 Yılları Arasında Eğitim Alanında Okuryazarlık Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin Tematik Analizi

Adem Kenan
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Murat Demir
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Recep Polat
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

**Problem Durumu**

Okuryazarlık toplumların kültürel, sosyal, ekonomik ve eğitim gibi birçok açıdan gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Gelişen toplumların bir ihtiyacı olarak görülen okuryazarlık, bireylerin farklı bağlamlarla ilişkili görsel, yazılı, dijital vb. materyalleri açıklama, anlama, yorumlama, iletişim kurma ve hesaplama becerileri şeklinde ifade edilmektedir. Bireylerin günlük hayat ihtiyaçlarını giderebilmesi, akademik gelişimleri, toplumsal olayları anlamlandırabilmesi, yeni bilgiler üretebilmesi ve gelişen teknolojiler yararlanabilmesi için sahip olduğu okuryazarlık düzeylerinin artırılması önemli bir yere sahiptir (Önal, 2010; Nergis, 2011; Altun, 2015; Arslan, 2020). Bu sebepten dolayı okuryazarlık becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesi bireysel ve toplumsal açıdan değer kazanmaktadır (Oğuz Haçat & Demir, 2019, Arslan, 2020). Eğitim açısından da okuryazarlık, vurgulanması gereken bir hedef olmalıdır (Önal, 2010; Oğuz Haçat & Demir, 2019). Eğitim ile okuryazarlıklarının gelişimi hedef alınarak öğrencilerin bilginin ötesine geçmelerine, farklı durumlarda karar vermelerine, anlamlı ve kalıcı öğrenmelerine ve problem çözmelerine katkıda bulunmak mümkün görülmektedir (Hopfenbeck vd., 2018). Okuryazarlık, kısa ve uzun vadede öğrencilerin okul hayatında başarılı olmaları ve hayat boyu öğrenme süreçlerine etkin katılım göstermeleri açısından önemli görülmektedir (Oğuz Haçat & Demir, 2019; Arslan, 2020; Suna vd., 2020).

Literatürde özellikle son yıllarda eğitim alanında çeşitli okuryazarlıkları farklı açılardan ele alan birçok çalışma görülmektedir. Okuryazarlık türlerinden belirli bir konu kapsamında yapılan lisansüstü tezlerini inceleyen çalışmalar alan yazında mevcuttur. Medya okuryazarlığı üzerine 45 lisansüstü tezin incelemesinde, tezlerin çoğunlukla yüksek lisans düzeyinde olduğu, 2010-2013 yılları arasında yoğunlaştığı ve seviye belirleme, etki, algı ile ilgili çalışmaların fazla olduğunu belirtilmektedir (Maden, 2017). Aksoy ve Kaplan (2018) tarafından harita okuryazarlığı becerisi ile ilgili yapılmış olan 23 tezin incelenmesinde ise bu konuda en çok öğrenci grubu üzerinde araştırmalar yapıldığı, en çok tarama yöntemi kullanıldığı, değişkenler bakımından en çok cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, aile gelir düzeyi gibi değişkenlerin incelendiği tespit edilmiştir. Eğitim alanında ise Haçat ve Demir (2019) eğitimde okuryazarlık üzerine yapılan lisansüstü çalışmalarının analizi çalışmalarında 1998-2019 tarihleri arasında hazırlanan 308 lisansüstü tezi (208 yüksek lisans ve 100 doktora tezi) incelemişlerdir. Bu çalışmada medya okuryazarlığının en çok çalışılan konu olduğu, çalışmaların kadınlar tarafından daha çok tercih edildiği ve örneklem gruplarının ortaokul öğrencileri yoğunluğunda olduğu ortaya çıkarılmıştır.

*Çalışmanın Amacı:* Günümüz insanının çevre, kültür, medya, finans, fen, matematik, teknoloji, ekonomi okuryazarlığı gibi pek çok çoklu okuryazarlıklara sahip olması gerekmektedir. Bu gereklilik doğrultusunda bilimsel çalışmalarda eğitim alanında okuryazarlıklar üzerine araştırmalar hazırlanmıştır. Türkiye'de eğitim alanında okuryazarlıkla ilgili yapılan çalışmaların genel değerlendirilmesini içeren geniş kapsamlı ve güncel bir çalışma mevcut değildir. Dolayısıyla eğitimde okuryazarlık üzerine hazırlanmış lisansüstü tezler analiz edilerek, bu konuya ilişkin genel bir görünümü ortaya çıkaran güncel ve kapsamlı bir çalışmaya ihtiyaç vardır. Bu araştırmanın amacı, son on yılda (2013-2023) eğitim alanında okuryazarlık üzerine yapılan lisansüstü tezleri yöntem, örneklem, veri toplama araçları, veri analizleri gibi çeşitli kriterler açısından incelemektir.

Belirtilen amaç çerçevesinde araştırma problemini "2013-2023 yılları arasında eğitim alanında okuryazarlık üzerine çalışılan lisansüstü tezlerin içerikleri nelerdir?" sorusu oluşturmaktadır. Çalışmanın amacı doğrultusunda cevap aranan sorular şu şekildedir;

1. Lisansüstü tezin yayın yılı,
2. Lisansüstü tezin türü,
3. Lisansüstü tezin yöntemi,
4. Lisansüstü tezin örneklem türü
5. Lisansüstü tezin örneklem sayısı
6. Lisansüstü tezin okuryazarlık konu alanı,
7. Lisansüstü tezin veri toplama araçları,

8. Lisansüstü tezin veri analizler yöntemleri nasıl bir dağılım göstermektedir?

**Yöntem**

*Araştırma Deseni:* Araştırma verilerinin toplanmasında nitel araştırma veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırmada amaçlanan olguları içeren mevcut yazılı materyalleri analiz etme; zaman ve ekonomik açıdan katkıda bulunma, nitel araştırmalarda kullanılan önemli bir bilgi kaynakları olma özelliğine sahiptir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

*Veri Kaynakları:* Çalışmanın örnekleminin belirlenmesinde, amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş olan ölçütleri karşılayan bütün durumların derinlemesine çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu ölçüt kapsamında araştırma Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi resmî sitesinde kayıtlı olan eğitim alanında okuryazarlık üzerine yapılan 603 lisansüstü tezlerle sınırlıdır.

*Verilerin Analizi:* Bu çalışmada elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz, toplanan veriler önceden belirlenen temalar çerçevesinde sistematik ve açık bir biçimde betimlenerek açıklanır ve yorumlanır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Betimsel analiz dört aşamada gerçekleşir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Çalışmanın verileri, "Tezin türü (YL/DR), Yayınlandığı tarih, okuryazarlık türü, araştırma yöntemi, araştırma deseni, örneklem grubu, örneklem sayısı, veri toplama araçları, veri analiz yöntemi" olmak üzere toplam 9 tema altında düzenlenektedir. Belirlenen temalara göre elde edilen dokümanlar değerlendirilmiştir. Veriler, sistematik ve açık bir biçimde grafik ve tablolar oluşturularak frekans (*f*) ve yüzde (%) değerleri gösterilmektedir. Ardından veriler gerekli yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenmektedir. Tanımlanan bulgular yorumlanarak verilerin analizi tamamlanmaktadır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Mevcut durumda incelenmek istenen ve amaçlı örneklem kriterlerine uyan 600 lisansüstü tezin 300 tanesinin analizleri tamamlanmış olup bir ön izlenim elde edilmiştir. İncelenen 302 tezin yüksek lisans tezi (f=251, %83) çoğunluğunda olduğu ve doktora tezi çalışmalarının yüksek lisans tezlerine göre daha az sayıda f=51, %17) olduğu ortaya çıkmaktadır. Yapılan bu tez çalışmalarda araştırma yöntemi olarak çoğunlukla nicel ( f=207, %69) yöntemler tercih edilirken karma yöntem (f=62, %20) ve nitel ( f=32, %11) yöntemlerin daha az tercih edildiği görülmektedir. Yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunda veri toplama aracı olarak ölçekler (f=234, %77) kullanıldığı tespit edilmektedir. Okuryazarlık türleri açısından incelendiğinde ise dijital okuryazarlık çalışmalarının olduğu (f=55), erken okuryazarlık (f=32), program okuryazarlık (f=29) ve medya okuryazarlık (f=26) çalışmalarının da sıkça yapıldığı izlenimi oluşmaktadır. Sağlık okuryazarlığı (f=7), çevre okuryazarlığı (f=12), matematik okuryazarlığı (f=13), finansal okuryazarlık (f=13), fen okuryazarlığı (f=14) ve bilim okuryazarlığı (f=16) çalışmalarının sayılarının birbirine yakın olduğu ortaya çıkmaktadır. Öte yandan afet okuryazarlığı (f=1), yapay zekâ okuryazarlığı (f=1), küresel okuryazarlık (f=1), biyoteknoloji okuryazarlığı (f=1) ve enerji okuryazarlığı (f=1) çalışmalarının oldukça sınırlı olduğu söylenebilir. Sürdürülebilirlik hususundaki küresel ısınma, iklim değişikliği, afet, yenilenebilir enerji, geri dönüşüm, sağlıklı yaşam konularında okuryazarlık çalışmalarının alan yazına kazandırılması gerektiği söylenebilir. Ayrıca eğitimde de kullanımının yaygınlaşacağı öngörülen yapay zeka, artırılmış gerçeklik gibi teknolojilere yönelik okuryazarlık çalışmalarının artırılması geleceği şekillendirmek adına gereklilik arz ettiği ifade edilebilir.

**Anahtar Kelimeler**: Okuryazarlık, eğitim, lisansüstü tezler

**Kaynakça**

Altun, A. (2015). Medya okuryazarlığı eğitimine yönelik Türkçe yayınlar: Bir bibliyografya denemesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9,* 5-15.

Aksoy, B. ve Kaplan, M. (2018). *Türkiye'de harita okuryazarlığı becerisi ile ilgili yapılan tezlerin incelenmesi.* 7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu (Eylül 2018) Bildiri Kitabı, 1050-1075.

Arslan, K. (2020). İklim okuryazarlığı ölçeği geliştirme çalışması, Doktora Tezi, *Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul.

Haçat, S. O., & Demir, F. B. (2019). Eğitim alanında okuryazarlık üzerine yapılan lisansüstü tezlerin analizi. *ANADOLU KÜLTÜREL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ, 3*(2), 116-145.

Hopfenbeck, T. N., Lenkeit, J., El Masri, Y., Cantrell, K., Ryan, J., & Baird, J. A. (2018). Lessons learned from PISA: A systematic review of peer-reviewed articles on the programme for international student assessment. *Scandinavian Journal of Educational Research, 62*(3), 333-353.

Maden, S., Maden, A. ve Banaz, E. (2017). Medya okuryazarlığı ile ilgili lisansüstü tezlere yönelik bir içerik analizi. *International Journal of Languages' Education and Teaching, 5* (1), 588-605.

Nergis, A. (2011). Okuryazarlık kültürü ve değişen okuryazarlık türleri. *International Online Journal of Educational Sciences, 3* (3), 1133-1154.

Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiyedeneyimi. *Bilgi Dünyası, 11* (1), 101-121.

SUNA, H. E., TANBERKAN, H., & Mahmut, Ö. Z. E. R. (2020). Changes in literacy of students in Turkey by years and school types: Performance of students in PISA applications. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 11(1), 76-97

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri***.** (Genişletilmiş 12. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.

# Sürdürülebilir Bir Toplum İnşa Etmede Okul Yöneticilerine Düşen Roller: Bir Eko-Okula İlişkin Durum Çalışması

Eftal Süngü
Gazi Üniversitesi

Fatih Şahin
Gazi Üniversitesi

**Problem Durumu**

Bugünümüz ve yarınımız doğal kaynaklarımızın verimliliğine ve onların etkili bir biçimde kullanılmasına bağlıdır. Doğal kaynaklarımızın sonsuz olmadığını bilmek ve yarınlarımızı inşa etmede sürdürülebilirlik ilkesi tüm bileşenleriyle karşımıza çıkmaktadır. Sürdürülebilirlik, insan ve doğa arasında kurulacak bir dengenin devamlılığıyla mümkündür. Sürdürülebilirlik kavramını küresel bağlamda ilk olarak Birleşmiş Milletler bünyesinde bulunan Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu'nun hazırlamış olduğu 1987 yılında yayımlanan "Ortak Geleceğimiz" adlı raporda görüyoruz. Ortak Geleceğimiz raporunda küreselleşme ile hızlanan sanayileşme, kaynakların düzensiz kullanımı ve özellikle nüfus artışından kaynaklanan sorunlara raporda yer verilmiştir. Bu rapor sayesinde sürdürülebilirlik kavramı, somut örnekleriyle hem küresel hem de ulusal ölçekte gündeme gelmiştir.

Sürdürülebilir gelişmenin üç temel unsuru bulunmaktadır. Bunlar; ekonomik, ekolojik ve sosyolojik unsurlardır (UN, 2000). Sürdürülebilir bir toplumun inşa edilebilmesi bu üç temel unsurun karşılıklı olarak gelişmesine bağlıdır. Sürdürülebilir bir gelişme anlayışında hem ekonomik göstergelerin hem de çevre unsurlarının bir araya getirilmesi aynı zamanda da bu unsurların merkezinde insan odaklı bir bakış açısına ihtiyaç duyulmuştur. Bu unsurların yanına sürdürülebilir gelişme odaklı yaklaşıma bir prensip olarak kültürel çeşitlilik de ilave edilmiştir (UN, 2001). Bu anlayışla toplumların ilerlemesinin yalnızca ekonomik gelişmelere dayandırılmaması, ekonomik olarak kalkınmanın çevresel ve sosyolojik unsurlardan bağımsız düşünülmemesi aynı zamanda kültürel çeşitliliğin de sürdürülebilir gelişmede önemli bir unsur olduğu dile getirilmiştir.

Bozlağan (2002) sürdürülebilir gelişmenin merkezinde insan faktörünün olduğu sosyal ve ekonomik unsurların yanı sıra yaşamı bir bütün olarak gören sürecin hem devamlılık hem de gönüllülük esasına dayandırıldığını, bu aşamada bireylerin de katılımcı bir özellik gösterdiğini özetlemiştir. Sürdürülebilir gelişme bireysel ve toplumsal alanda birlikte hareket edilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Sterling, 2014). Sürdürülebilir gelişme, ulusal unsurların ötesinde dünya vatandaşlığını ön plana çıkaran sosyal, kültürel, ekonomik ve çevresel dengelerin bir arada düşünüldüğü bir sistem olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sürdürülebilirlik kavramı gün geçtikçe eğitim bilimleri alanında da önem kazanmaktadır. Toplumlar içinde yaşadıkları çevre ve çevresel faktörler, bulundukları sosyoekonomik durumlardan bağımsız olarak düşünülemez; bu bağlamda bireyin farkındalığının artırılması için eğitimin bütün bileşenlerine odaklanmaya ve bu alanda eğitim politikaları oluşturulmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu alanda yapılacak düzenlemeler Sürdürülebilir Gelişme Odaklı Eğitim (SGE) anlayışının gelişmesine ve yayılmasına katkı sağlayacaktır (OECD, 2008).

2002 yılında Johannesburg'da düzenlenen Dünya Zirvesi'nde, Birleşmiş Milletler tarafından SGE Dönemi (UN Decade of EducationforSustainable Development) olarak ilan edilmesiyle birlikte (IISD, 2012; OECD, 2008; UN, 2002), sürdürülebilirlik kavramı eğitimin gündemine alınmış, aynı zamanda tüm bileşenleriyle değerlendirilen bir konu haline gelmiştir. Bu bağlamda özellikle gelişmiş ülkeler eğitim programlarına sürdürülebilirliği dâhil etmişlerdir. Türkiye'de ise sürdürülebilirlik ders içeriklerinde ele alınmakta aynı zamanda da öğretmenlerin öğrencilerde farkındalık geliştirme çabaları bulunmaktadır. Buna rağmen konunun okulun bütünlüğü içerisinde yönetsel bağlamda ele alınması gereklidir. Kavram okul paydaşları içerisinde ele alınmalıdır. Paydaşların rollerinin neler olduğu problemi aydınlatacak temel unsurlardan biri olacaktır.

Alan yazın incelemelerinde okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranışlarını ortaya koyan araştırmaların az ve görece çoğunlukla nicel araştırma yöntemi kullanılarak yapıldığı görülmüştür. Sürdürülebilir liderliğin doğasını derinlemesine ortaya koyacak nitel araştırmanın eksikliğinden hareketle, bu araştırmada öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve öğrenci velilerinin görüşlerine başvurularak okul yöneticilerinin sürdürülebilirlikteki rollerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu araştırmada "okul yöneticilerinin sürdürülebilir bir toplum inşa etmek için okullarda sergiledikleri sürdürülebilir liderlik davranışları nelerdir?" sorusuna cevap aranmıştır.

Bu araştırmanın amacı, sürdürülebilir bir toplum inşa etmede okul yöneticilerine düşen rolleri farklı paydaş görüşleri doğrultusunda ele almaktır. Bu amacı gerçekleştirmek adına aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1) Okul yöneticisinin toplumun ekonomik kalkınmasındaki rolü nedir?
2) Okul yöneticisinin çevresel sürdürülebilirlikte rolü nedir?
3) Okul yöneticisinin sosyal kapsayıcılıktaki rolü nedir?
4) Okul yöneticisinin iyi yönetişimdeki rolü nedir?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel olarak tasarlanmış olup araştırma deseni olarak tekli durum çalışması yapılmıştır. Creswell'e (2007) göre durum çalışması; araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-işitseller, dokümanlar, raporlar) ile derinlemesine incelediği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır. Durum çalışması; tek bir durum ya da olayın derinlemesine boylamsal olarak incelendiği, verilerin sistematik bir şekilde toplandığı ve gerçek ortamda neler olduğuna bakıldığı bir yöntemdir. Elde edilen sonuçlarla olayın neden o şekilde oluştuğu ve gelecek çalışmalarda nelere odaklanılması gerektiğini ortaya koyar (Davey, 1991). Yin (1984) ise durum çalışmasını; 1) araştırmada "nasıl" ve "niçin" sorularına odaklanıldığı, 2)araştırmacının olaylar üzerinde çok az ya da hiç kontrolünün olmadığı, 3) olayı ya da olguyu kendi doğal yaşam çerçevesinde çalıştığınızda, 4) olay ve gerçek yaşam arasındaki bağ yeterince açık olmadığı zamanlarda kullanılan bir araştırma yöntemi olarak tanımlamaktadır.

### Çalışma Grubu

Bu araştırma Ankara ili merkez ilçelerinden Gölbaşı'nda bulunan özel bir ortaokulda gerçekleştirilmiştir. Araştırmada örneklem çeşitliliğine gidilecek okul yöneticileri (okul müdürü ve müdür yardımcıları), öğretmenler ve öğrenci velileri ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın yapıldığı okul uluslararası eğitim programlardan biri olan International Baccalaureate (IB) MiddleYears Programını (MYP) uygulamaktadır. MYP, akademik başarılarının yanında öğrencilerin; öz disiplini gelişmiş, üst düzeyde düşünme becerileri kazanmış, sürekli öğrenmeyi yaşam biçimi olarak benimsemiş, toplumsal sorumluluklarının bilincinde, değişik kültürleri tanıyan ve anlayan birer "dünya vatandaşı" olarak yetiştirilmesini hedeflemektedir. Buna ek olarak kendine hedef olarak öğrencilerin sahip oldukları çevre bilincini daha da geliştirmek ve bu bilinci okul ortamının dışına çıkarıp yaymayı belirlemiş olan Eko-Okul (Eco-school) programını uygulamaktadır. Bu iki kavramın okul genelinde oluşturduğu öğrenme iklimi ışığında öğrencileri için sürdürülebilirliği önemsemesinden hareketle araştırma yapmaya uygun olduğuna karar verilmiştir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada okul yöneticisi, öğretmen ve öğrenci velileri için oluşturulmuş ve sürdürülebilir bir toplum inşa etmede okul yöneticilerine düşen rolleri belirlemeyi amaçlayan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Formun geliştirilmesinde tez danışmanı ve araştırmacı ilgili alanyazından hareketle soru havuzu oluşturmuştur. Araştırmanın geçerlik ve güvenirliğinde önemli yer tutan uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmada ayrıca sürdürülebilirlik bağlamında okulda gerçekleştirilen faaliyetler gözlemlenip raporlanmıştır.

### Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin sağlıklı bir şekilde toplanması için katılımcılardan öncesinde randevu alınmış ve görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve deşifre edilmiştir. Elde edilen veriler katılımcı teyidi için ilgili kişilere gönderilip geçerlik ve güvenirliğin temin edilmesinin yanı sıra araştırmada etik kurallara uyulması adına onay alınmıştır.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizinde tematik içerik analizi tekniğine başvurulmuştur. Nvivo programı aracılığıyla veri çözümlemesi yapılıp görüşme içeriklerinden tematik kodlar oluşturulmuştur.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sürdürülebilir bir toplum inşa etmede okul yöneticilerine düşen roller; bu çalışmada toplumun ekonomik kalkınması, çevresel sürdürülebilirlik, kapsayıcılık ve iyi yönetişim bağlamında ele alınmaya çalışılmıştır. Araştırmanın analiz süreci devam etmekle beraber geçici araştırma bulgularına göre okul yöneticilerinin;

1. Ekonomik kalkınmadaki rolünün bireyin yeteneklerini geliştirmeye öncülük ettiği,
2. Okulda topluma katkı sağlayan projeler üretilmesine çalıştıkları,
3. Ülkenin öz kaynaklarının düzenli kullanımı hakkında bilgilendirme ve paylaşımlar yapılmasına liderlik etmeye odaklandıkları,
4. Okulu, sürdürülebilirliğin küçük ölçekli bir prototipi gibi düşünerek her boyutuyla tasarlamaları,
5. Sürdürülebilir kalkınma amaçlarının okulun her yerinde her boyutuyla ele alınması ve bunun üzerinde disiplinler arası çalışmalar yapılmasına katkı sağladıkları,
6. Doğal ve yenilenebilir kaynakların kullanımı hakkında okulda örnek teşkil edecek çalışmalar yapılmasına teşvik ettiği,
7. Sosyo-ekonomik veya fiziksel dezavantajlı öğrenciler ile üstün yetenekli/ zekâlı öğrencilerin kaynaşması sosyal topluma her ikisinin de en üst niteliklerine göre kazandırılmasını sağladıkları,

8. Okullar birçok sosyal farklılığın bir arada yaşandığı yerlerdir. Tüm kesimlerden, farklı köken, inanç, yaş, cinsel yönelim, siyasi görüş, mülkiyet, engellilik gibi çok sayıda farklılığın bir arada olduğu yerler olan okullarda tüm bu farklıkları bir yana koyup yaşama, öğrenme süreçlerine aktif katılımın sağlanmasını sağladıkları,
9. Okul paydaşlarının dâhil olduğu çevreye duyarlı okul planı oluşturma; eşitlik ve kapsayıcılık kavramlarını alınan kararları ve yönetimsel süreçlerdeki faaliyetleri tüm paydaşlarla şeffaflık ile paylaşarak sosyal kapsayıcılığa katkı sağlayabilme potansiyelleri oldukları gözlemlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler**: Eko-okul, sürdürülebilir toplum, okul yöneticisi, okul paydaşları

**Kaynakça**

Alnidawi, A.A.B., Alshemery, A. S. H., & Abdulrahman, M. (2017). Competitiveadvantagebased on humancapitalanditsimpact on organizationalsustainability: Appliedstudy in Jordaniantelecommunicationssector. *Journal of Management andSustainability,7*(1), 64-75.

Atkinson, G. (2000). Measuringcorporatesustainability.*Journal of Environmental Planning and Management,43*(2), 235-252. https://doi.org/10.1080/09640560010694

Birleşmiş Milletler (1992a), *Çevre ve Kalkınma Konferansı*: *Rio Bildirgesi*, İlke 1.

Bourn, D. (2008). Educationforsustainabledevelopment in the UK: Makingtheconnectionsbetweentheenvironmentanddevelopmentagendas.*TheoryandResearch in Education,6*(2), 193-206. https://doi.org/10.1177/1477878508091112

Bozlağan, R. (2002). Sürdürülebilir gelişme düşüncesine giriş. *Çağdaş Yerel Yönetimler*, *11*(1), 56-72.

Creswell, J. W. (2007). *Nitel araştırma yöntemleri (*L. Bütün & B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal.

Davey, L. (2009). Theapplication of casestudyevaluations (T. Gökçek, Çev.). *ElementaryEducatıon, 8*(2), 1-3.

Gummerson, W. M. (2015). Augmentingsustainableleadershippracticeswithcomplexitytheory. *Literacy Information andComputerEducationJournal, 6*(1), 1247-1255.

The International InstituteforSustainable Development. (2012). *Sustainabletimeline. WinnipegManitoba*, Canada: IISD. www.iisd.org adresinden erişilmiştir.

Sterling, S. (2014). At variancewithreality: How to re-thinkourthinking. *Journal of SustainabilityEducation*, *6*(14), 145-155.

United Nations. (2000). *United Nations Millennium Declaration*. www.un.org/millennium/declaration/ares552e.htm adresinden 19.03.2022 tarihinde erişilmiştir.

United Nations. (2014). *Report of the Open WorkingGroup of the General Assembly on Sustainable Development Goals.*www.undocs.org/A/68/970

Yin, R. (1984). *Case studyresearch: designandmethods* (3th Edition). California: Sage.

# İlkokul Öğretim Programında Geri Dönüşüm Kavramının Yeri

Sevgi Akkoy
Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi

Mine Poyraz
Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi

**Problem Durumu**

Hızla gelişen ve değişen dünyamızın en büyük sorunlarından biri çevredir. Çevre; Canlıların yaşamları boyunca ilişkilerini sürdürdükleri ve karşılıklı olarak etkileşim içinde bulundukları biyolojik, fiziksel, sosyal, ekonomik ve kültürel ortamlardır (Çevre Kanunu, 1983). Diğer bir tanımla çevre, insanların ve diğer canlıların yaşamları boyunca ilişkilerini sürdürdükleri ve karşılıklı olarak etkileşim içinde bulundukları fiziki, biyolojik, sosyal, ekonomik ve kültürel ortamdır. Doğal dengeyi oluşturan zincirin halkalarında meydana gelen kopmalar zincirin tümünü etkileyip, dengenin bozulmasına neden olmaktadır. Dengenin bozulmasında en önemli faktör insandır (ÇSB,2023).

Artan nüfus ile birlikte çevrenin doğal yapısı ve ekolojik dengesi bozulmaya başladı. Çevre kirliliği tüm dünya ülkelerinin uğraşmak zorunda kaldığı bir ekolojik problem haline gelmeye başladı. 1960'lı yıllardan itibaren çevre sorunları dünya ülkeleri tarafından algılanmaya başladı ve çevre politikaları üretilmeye başlandı. Çevre politikaları ülkeler bazında farklılık gösterse de ortak çıkan temel kavram 'sürdürülebilir kalkınmadır'. Sürdürülebilir kalkınma ile sosyal, ekonomik ve çevresel kalkınma kaydedilirken, doğal kaynaklar korunarak gelecek nesillerin yararlanmasına imkân sağlayan insan baskısı azaltılması hedeflenir (ÇSB,2023).

Yapılan çalışmalar bize çevre sorunları yaşamayı önleme konusunda, bireyleri daha bilinçli hale getirmenin çevre eğitimiyle mümkün olduğunu gösteriyor. Bireylerin insan sağlığı ve çevre sorunları konusunda yeterli düzeyde eğitilmesi ile bilikte toplumun davranışlarında istenilen değişiklikler meydana getirilerek gelecek için "çevre okuryazarı" nesiller yetiştirilmesi, oldukça önemli hale gelmiştir (Ünal, Mahçuhan ve Sayar, 2001). Bir diğer tanımla Çevre okuryazarlığı canlı ve cansız varlıklardan oluşan insan ile etkileşimi olan bir anlayıştır. Bireyin çevre okuryazarlığını etkileyen faktörlerin tespit edilmesi, çevre okuryazarlık seviyesi yüksek olan bireylerin yetişmesi oldukça önemlidir (Rockcastle,1989).

İlkokul 1,2,3 ve 4. sınıf hayat bilgisi (2018), fen bilimleri (2018) ve sosyal bilgiler (2018) öğretim programları incelediğinde çevre ile ilgili konuların büyük çoğunluğunun 4. sınıf fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler dersinde verildiğinde görülmektedir. Fakat bu derslerde sürdürebilirlik, çevre eğitimi ya da geri dönüşüm ayrı bir başlık altında yer almamıştır. Bu derslerde öğretmenlerin çevre ve geri dönüşüm ile ilgili konularda farkındalıklarının ve bilgi düzeylerinin yüksek olması önemlidir. Bu yolla öğrencilerin çevre konularında bilinç kazanması ve bilgilerinin davranışa dönüşmesi daha kolay olabilir. Öğretmenlerin sahip olduğu değer ve davranışlar öğrencileri etkilemektedir (Artvinli ve Bayar ,2018). Programların genel hedeflerinin çevreyi koruma, temiz tutma, tasarruflu olma, kaynakların bilinçli kullanımı, insan ve çevre arasındaki ilişkiyi anlamaya dayalı olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın amacı ilkokul 1,2,3 ve 4. Sınıf öğretim programında geri dönüşüm kavramın ne kadar verilip vermediğini araştırmaktır. Literatür incelendiğinde ortaokul, lise ve üniversite öğrencilerine yönelik geri dönüşüm alanında birden fazla çalışmanın yapıldığı sonucuna varılmıştır. İlkokul 1, 2 ve 4. sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler derslerinde geri dönüşüm ile ilgili kazanımlarına yönelik araştırmanın az olduğu sonucuna varılmıştır. Çocukların erken yaşlarda çevre bilinci ve eğitimi almaları oldukça önemlidir. Çocukların ne kadar erken yaşlarda çevre bilinci kazanırlarsa o ileriki yaşlarda o kadar çevreye duyarlı bireyler olacakları araştırmalarda da yer almaktadır. Bu yüzden çocukların erken yaşlarda çevre yönünde farkındalık oluşturabilmek için okullarda öğrendikleri derslerinin programında geri dönüşüm ile ilgili kazanım ve kavramların olması oldukça önemlidir.

**Yöntem**

Araştırma ilkokul 1,2,3 ve 4. Sınıf programında geri dönüşüm kavramının yer aldığı gerekli kazanımlar Hayat Bilgisi (2018), Fen Bilimleri (2018) ve Sosyal Bilgiler (2018) öğretim programında saptanmıştır. Araştırmanın bu kısmında geri dönüşüm konusuyla ilgili kazanımlar, konuya ayrılan süre, ayrılan bu sürenin bütün ders saati içerisindeki yüzdesi, konunun ele alındığı sınıf düzeyi ve konu ile ilgili kazanımların yer aldığı ünitelerin belirlenmesi yoluyla ele alınmıştır. Bu araştırmada, Hayat Bilgisi (2018), Fen Bilimleri (2018) ve Sosyal Bilgiler (2018) Öğretim Programları (2018)'nda geri dönüşüm konusuna ilişkin kazanımların ve amaçların nasıl yapılandırıldığını, geri dönüşüm kavramı bağlamında programlar incelendiğinden nitel araştırma yaklaşımından doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi yönteminde, araştırma ile ilgili kaynaklar (kitap, dergi, gazetede, mektup, arşiv vb.) toplanır, belirli bir sisteme göre kodlanır ve incelenir. Doküman analizinde hem bireylerle etkileşim halinde olunmadığından görüşme ve gözlemde yaşanan sorunlar ile karşılaşılmaz hem de daha ekonomiktir (Çepni, 2014; Metin, 2015). Araştırmada kullanılacak bilgilerin elde edilmesinde, çalışmanın teorik yönünün desteklenmesi amacıyla, ulusal ve uluslararası literatür ve Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2018 yılında yürürlüğe koyduğu Hayat Bilgisi, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler Dersleri Öğretim Programları oluşturmaktadır. Bu inceleme yapılırken söz konusu öğretim programları amaçlar, kazanımlar ve program hakkındaki açıklamalar göz önüne alınarak geri dönüşüm konusunu değerler eğitimi bağlamında analiz edilmiştir. İnceleme sonunda programlarda var olan mevcut durum olduğu gibi ortaya konulduğundan, verilerin analizinde betimsel içerik analiz tekniği kullanılmıştır. Alıntılar bilimsel kriterlere uygun olacak şekilde yapılmıştır. Bu araştırmada; araştırma ve yayın etiğine uygun hareket edilmiştir. Araştırmada kullanılan kaynaklar metin içerisinde ve kaynakçada belirlenen kurallara uygun olacak şekilde eksiksiz ifade edilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Son yüzyılda dünyamızın sürdürülebilirliği açısından son derece önem kazanan geri dönüşüm kavramı Millî Eğitim Bakanlığı 1,2 ve 3. Sınıf Hayat Bilgisi (2018) 3 ve 4. Sınıf Fen Bilimleri (2018) ve 4. Sınıf Sosyal Bilgiler (2018) programlarında geri dönüşüm kavramının yer aldığı kazanımlar incelenmiştir. Bu kazanımlara uygun olarak ilkokul öğrencilerinin geri dönüşüm alanındaki farkındalıklarını ölçmek amacıyla 'ilkokul öğrencileri için çevre tutum ölçeği' geliştirilmiştir.

İlkokul öğrencilerinin geri dönüşüm alanında çok fazla bilgiye sahip olmadıkları okullarında kağıt, plastik ve cam gibi çöplerini ayrıştırmak için gerekli konteynırlarını kullanırken evde kağıt, plastik ve camları ayrıştırmaya fazla dikkat etmedikleri sonucuna varılmıştır. Ayrıca literatüre tarandığında ilkokul öğrencilerinin çevreye yönelik algılarının ölçülmesi ile ilgili çok fazla araştırma yapılmadığı görüldüğünden böyle bir araştırma yapma ihtiyacı duyulmuştur. Araştırmalarımızın sonucuna göre bizlere kaynaklarda geri dönüşümle ilgili ne kadar kazanım verilse de derslerde yeteri kadar uygulamaya dayalı dersler anlatılmadıkça bu da öğrencilerin geri dönüşümü çevre de o kadar az uyguladıklarında ve bir davranışa dönüştürebildiklerini göstermektedir.

Yapılan çalışma sonucunda erken yaşta bireylerin çevre ve geri dönüşüm konusunda eğitilmelerinin son derece önemli olduğunu ve sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ulaşmak için de kapsayıcı ve hakkaniyete dayanan nitelikli eğitimi yaşam boyu uygulayabilmenin gerekliliğini göstermektedir. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin okul dışı öğrenmelerinin ders planları içerisine daha fazla entegre etmeleri kazanımların daha etkili öğrenilmesi için tavsiye edilmektedir. Bununla birlikte Millî Eğitim Bakanlığı Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler öğretim programında geri dönüşüm ile ilgili daha fazla kazanıma yer verilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.1, 2, 3 ve 4. sınıf Hayat Bilgisi, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler dersi öğretim programına da geri dönüşüm adında bir seçmeli ders koyulup öğrencilerin bu alanda farkındalık kazanmaları sağlanabilir. Ayıca belediye ve sivil toplum kuruluşları gibi kurum ve kuruluşların öğrencilerin çevre algılarını arttırmaları için okullarda çeşitli eğitimler ve seminerler verilmesi ön görülmektedir. Akademisyenler ve sınıf öğretmenlerinin iş birliği ile öğrencilerin erken yaşta olumlu bir çevre tutumuna sahip olmaları için çeşitli çalışmalar yapılabilir.

**Anahtar Kelimeler**: Atık, çevre, çevre eğitimi, geri dönüşüm, ilkokul

**Kaynakça**

Avan, Ç. (2011). Plastik ve plastik atıkların, geri dönüşümü ve çevreye etkileri konularında öğrenci tutumlarının belirlenmesi Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.

Artvinli, E. & Bayar, V. (2018). İlkokul ve Ortaokul Öğretim Programlarında Bir Değer Olarak Geri Dönüşüm (Makale) Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Ek, H. N., Düzgün, G., Kılıç, N., Öğdüm, P. ve Şeker, S. (2009). Adnan menderes üniversitesinin farklı akademik alanlarında öğrenim gören ilk ve son sınıf öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik tutumları ve duyarlılıkları. Kastamonu Eğitim Dergisi, 17, 125-136.

Kayıkçı, P., Armağan, K. & Dal, N. E.. (2019). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sürdürülebilir Pazarlama: Kavramsal Bir Çalışma, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Burdur s:5.

Köklü, N. (1995). tutumların Ölçülmesi ve Likert Tipi Ölçeklerde Kullanılan Seçenekler. Ankara Üniversitesi Dergisi, 28(2): 81-93.

Karaismailoğlu, E. S. (2018). Öğretmenlerin çevrebilinci düzeyinin belirlenmesi-Ankara Etimesgut örneği Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018A). Fen bilimleri dersi öğretim programı. Erişim adresi http://mufredat. meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=325.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018B). Hayat bilgisi dersi öğretim programı. Erişim adresi http://mufredat. meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=326. Milli Eğitim Bakanlığı (2018c).

Milli Eğitim Bakanlığı (2018C). Matematik dersi öğretim programı. Erişim adresi http://mufredat. meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=329.

Milli Eğitim Bakanlığı (2018D). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı. Erişim adresi http://mufredat. meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354.

Milli Eğitim Bakanlığı (2018E). Türkçe dersi öğretim programı. http://mufredat. meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663.

Rockcastle, V. (1989). Enviromnetal Literaacy: Philosophy Content, Strategies Nature Study,43(1-2),(8-9).

Şimşekli, Y. (2004) "Çevre bilincinin geliştirilmesine yönelik çevre eğitimi etkinliklerine ilköğretim okullarının duyarlılığı", Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(1), 83-92.

Uzun, N. & Sağlam, N. (2006). Ortaöğretim Öğrencileri için Çevresel Tutum Ölçeği Geliştirme ve Geçerliliği Erişim adresi http://naimuzun.com/yayinlar/745-published.pdf

# Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Gülçin Çeliker Ercan
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

**Problem Durumu**

İnsanoğlunu diğer canlılardan ayıran en önemli özelliği kuşkusuz düşünme yeteneğidir. Fakat günümüzde bilim ve teknolojideki hızlı gelişime bağlı olarak bilgi miktarında meydana gelen hızlı artış, artık insanların sadece basit bir şekilde düşünmelerini değil üst düzey düşünme becerilerine sahip olabilmelerini gerektirmektedir. İçinde bulunduğumuz 21. yüzyıl becerileri olarak anılan üst düzey düşünme becerilerine sahip olmak ve bu becerilere sahip bireyler yetiştirmek kaçınılmaz bir gereklilik halini almıştır. Üst düzey düşünme beceri içerisinde yer alan eleştirel düşünme becerisi, en basit anlamda, bireylerin düşünme sorumluluğunu alabilmeleri (Elder ve Paul 1994) ve hiçbir düşünceyi, geçerliğini ve doğruluğunu sorgulamadan benimsememeleri (Potts, 1994) olarak tanımlanabilir. Eleştirel düşünme yeteneği, bireyin birçok bilgi arasından doğru ve işlevsel olanı ayırt edebilmesi ve hayatına aktarabilmesi açısından değerlidir. Bireyin doğuştan itibaren içinde bulunduğu ortam, dolayısıyla aile hayatı, düşünme şeklini etkilemektedir (Zincirli, 2014). Ailelerin çocuklarını yetiştirirken sahip oldukları ebeveyn tutumları, çocukların kişilikleri başta olmak üzere algıları, olaylara verdikleri tepkiler, düşünme şekilleri vb. pek çok özelliği şekillendirmektedir. Demokratik ebeveyn tutumlarının hâkim olduğu bir ortamda yetişen çocukların, eleştirel düşünme yetenekleri de olumlu bir yönde artış gösterirken, koruyucu ve otoriter anne-baba tutumları eleştirel düşünmeyi olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Palut, 2008). Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük ve orta düzeyde olduğunu gösteren çalışmalardan da yola çıkarak (Alper, 20210; Can ve Kaymakçı, 2015; Kuvaç ve Koç, 2014; Ocak vd., 2016), gelecek nesilleri yetiştiren öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeyi kendi öğrencilerine modelleyerek aktarabilmeleri açısından bu düşünceye ne düzeyde sahip olduklarının tespit edilmesi, öğretmen yetiştirme alanında gerekli önlemlerin alınması konusunda önemli görülmektedir. Ayrıca yine gelecek nesilleri yetiştiren ailelerin çocuk yetiştirme sürecinde sergiledikleri tutumlar ile kendi çocuklarının eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi belirleyerek, ailelere de bu konuda ışık tutmak 21. yüzyıl becerilerine sahip ve çağın koşullarının gerektirdiği özelliklerle donanmış nesillerin yetiştirebilmesi açısından da değerlidir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ne düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri cinsiyete, anne-baba eğitim düzeyine göre değişmekte midir?
3. Öğretmen adaylarının anne-baba tutumlarına ilişkin algıları nasıldır?
4. Öğretmen adaylarının anne-baba tutumlarına ilişkin algıları cinsiyete ve anne-baba eğitim düzeyine göre değişmekte midir?
5. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ile anne-baba tutumları arasında ilişki var mıdır?

**Yöntem**

Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel desen kullanılarak tasarlanan araştırmanın evrenini bir devlet üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. 2022-2023 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören ve kolaylı/uygun örnekleme tekniği ile gönüllülük esasına dayalı olarak araştırmaya katılan 440 öğretmen adayı araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin belirlenmesi için Faicone, Faicone ve Giancarlo (1998) tarafından geliştirilen ve Kökdemir (2003) tarafından yeniden düzenlenerek Türkçe' uyarlaması yapılan "Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanmış hali toplam 51 maddeden ve doğruyu arama, açık, fikirlilik, analitiklik, sistematiklik, kendine güven ve meraklılık olmak üzere 6 alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçeğin tamamı için iç tutarlılık katsayısı (alfa) .88 olarak hesaplanmıştır. Öğretmen adaylarının anne baba tutumlarına ilişkin algılarının belirlenmesinde ise orjinali Lamborn ve arkadaşları (1991) tarafından geliştirilen ve doktora tezi kapsamında Türkçe'ye uyarlaması Yılmaz (2000) tarafından yapılan "Anne-Baba Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek toplam 26 maddeden ve kabul/ilgi, kontrol/denetleme ve psikolojik özerklik olmak üzere 3 alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlamasında güvenirlik çalışmaları ilköğretim, lise ve üniversite öğrencileri üzerinde ayrı ayrı yapılmıştır. Bu çalışmanın örneklem grubuna uygun olarak üniversite öğrencileri için test-tekrar test güvenirlik katsayıları ve Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları sırasıyla kabul/ilgi alt ölçeği için .79 ve .73; kontrol/denetleme alt ölçeği için .85 ve .66; psikolojik özerklik alt ölçeği için .67 ve .65 olarak hesaplanmıştır. Yılmaz (2000) tarafından yapılan faktör analizi sonucunda alt ölçeklerin üniversite öğrencileri için orijinal ölçekten farklılaştığı görülmüştür. Bu doğrultuda kabul/ilgi ve özerklik boyutunun tek bir boyut, kontrol/denetleme boyutunun ise doğrudan kontrol ve dolaylı kontrol olmak üzere iki faktörden oluştuğu gözlenmiştir. Verilerin toplanması, araştırmacı tarafından öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflarda, ders

saatleri içerisinde, ölçeklerin öğrencilere dağıtılması ve gerekli açıklamaların araştırmacı tarafından yapılması ile yüz yüze sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistikler (frekans, yüzde dağılımı), bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Pearson moment çarpım korelasyon katsayısı gibi nicel veri analizi yöntemlerinden faydalanılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Yapılan analizler sonucunda, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda, öğretmen adaylarının hem ölçeğin genelinde hem de alt ölçekler kapsamında eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinden ve anne-baba tutum ölçeğinden aldıkları puanlar frekans ve yüzde dağılımları şeklinde sunulmuştur. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile anne-baba tutumuna ilişkin algılarının cinsiyete göre farklılaşma durumu bağımsız gruplar t-testi ile analiz edilirken, anne-baba eğitim düzeyine göre farklılaşma durumu tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. Eleştirel düşünme eğilimleri ile anne-baba tutumları arasında ilişki olup olmadığı ise Pearson moment çarpımı korelasyon katsayısı ile belirlenmiştir. İlk etapta makro düzeyde yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara göre, örneklem grubundaki öğretmen adaylarının genel eleştirel düşünme düzeylerinin düşük ve orta düzeyde oldukları tespit edilmiştir. Alt ölçekler açısından incelendiğinde, sistematiklik, doğruyu arama, kendine güven ve meraklılık alt ölçeklerinde eleştirel düşünme eğilimleri yine düşük ve orta düzeydeyken; açık fikirlilik ve analitiklik alt ölçeklerinde öğretmen adaylarının çoğunluğunun eleştirel düşünme eğilimlerinin orta düzeyde olduğu ve bunu yüksek düzeyde olanların takip ettiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri genel olarak cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermezken, alt ölçekler kapsamında incelendiğinde, sadece doğruyu arama alt ölçeği için öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri kadın katılımcıların lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermiştir. Anne-baba eğitim düzeyleri açısından öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri incelendiğinde ise hem ölçeğin tamamı hem de alt ölçekler açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Anne-baba tutumlarına ilişkin algılar incelendiğinde, öğretmen adaylarının % 29'luk kısmının izin verici/ihmalkâr anne-baba tutumuna ilişkin algılara sahip olduğu ve bunu %26 ile otoriter, %23 ile izin verici/müsmahakar ve %21 ile demokratik anne-baba tutumlarının izlediği görülmektedir. Anne-baba tutumlarına ilişkin algıların cinsiyete göre farklılaşma durumu ölçeğin alt boyutlarında incelendiğinde her üç boyutta da cinsiyete göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu farklılık kabul/ilgi ve psikolojik özerklik ile dolaylı kontrol alt ölçeklerinde kadın öğretmen adaylarının lehine iken, doğrudan kontrol alt ölçeğinde erkek öğretmen adaylarının lehinedir. Anne-baba tutumlarının anne-baba eğitim düzeyine göre ise ölçeğin üç boyutunda da farklılaşmadığı görülmüştür. Anne-baba tutumları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki incelendiğinde, doğrudan kontrol ile meraklılık arasında pozitif, doğruyu arama arasında negatif yönde; dolaylı kontrol ile kendine güven ve doğruyu arama alt ölçekleri arasında pozitif yönde; kabul/ilgi ve psikolojik özerklik ile analitiklik, meraklılık ve kendine güven alt ölçeklerinde pozitif yönde ve düşük düzeylerde ilişkiler tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, literatür kapsamında tartışılmış ve hem araştırmacılara hem de uygulayıcılara yönelik öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler**: Eleştirel düşünme, anne-baba tutumu, ilişkisel desen, öğretmen adayları

**Kaynakça**

Alper, A. (2010). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *Eğitim ve Bilim, 35*(158). http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/153/218.

Büyüköztürk, (2002). *Sosyal bilimler için eri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.

Can, Ş. ve Kaymakçı, G. (2015). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *Education Sciences, 10*(2) , 66-83. Doi: 10.12739/NWSA.2015.10.2.1C0633.

Elder, L. & Paul, R. (1994). Critical thinking: Why we must transform our teaching. *Journal of Developmental Education, 18*(1), 34-35.

Facione, P.A. ve Facione, N., (1992). The California Critical Thinking Dispositions Inventory (CCTDI); and CCTDI Test Manual, Millbrae, CA: California Academic Press.

Kökdemir (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.

Kuvaç, M. ve Koc, I. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri: İstanbul Üniversitesi örneği. *Turkish Journal of Education, 3*(2), 46-59.

Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development, 62*: 1049-1065.

Ocak, G., Eymir, E. ve Ocak, İ. (2016). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(1). Doi=10.17556/jef.27258.

Palut, B. (2008). Düşünme stilleri ve anne baba tutumları arasındaki ilişki. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, (24). https://dergipark.org.tr/tr/pub/deubefd/issue/25427/268239

Potts, B. (1994). Strategies for teaching critical thinking. *Practical Assessment, Research, and Evaluation, 4*(1), 3. https://doi.org/10.7275/hdhj-fc81

Yılmaz, A. (2000). *Eşler arasındaki uyum ve çocuğun algıladığı anne-baba tutumu ile çocukların, ergenlerin ve gençlerin akademik başarıları ve benlik algıları arasındaki ilişkiler* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

# Bilim Sanat Merkezinde Uygulanan Üçüncü ve Dördüncü Sınıf Fen Bilimleri Etkinliklerinin Veri İşleme Becerilerine Göre İncelenmesi

Hatice Ardahan Kulak
Kırıkkale Üniversitesi

Kader Bilican
Kırıkkale Üniversitesi

**Problem Durumu**

Günümüz bilgi çağında, ekonomik olarak gelişmiş ülkelerde bilim ve teknoloji alanında ilerleme kaydetmiş olmaları göze çarpmaktadır. İlerleme kaydeden bu ülkelerin bilim ve teknolojideki bu faydaları fen bilimlerindeki eğitim başarıları ile mümkün olmaktadır. Ders kitapları bu başarıya katkıda bulunan birçok faktörden biridir (Özdemir&Yanık, 2017). Bilgi ve iletişim teknolojisinin eğitim sektörüne girmesine rağmen, ders kitapları hala öğrenciler için temel bilgi kaynağıdır (Güneş & Çelikler, 2010). Fen okuryazarlığında yer alan bilimsel süreç becerileri; bireysel bilimsel araştırma yol ve yöntemlerini öğretmeye çalışarak farklı bakış açıları sunabilen bireylerin yetişmesinde önemli rol oynadığı açıktır (Kaya, 2016).Fen okuryazarı olan bir kişi, kendi sorunları hakkında kişisel ve toplumsal kararlar almak için bilimsel süreçlere dayalı bilgilerini kullanabilir durumda olmalıdır(Anagün,2008). Bilimsel süreç becerileri yaşam boyu öğrenen ve bilgiyi sürekli yenileyen bireyler yetiştirmede önemli role sahiptir. Fen öğretim programı öğrencide farklı bakış açıları sağlama, bilimsel süreç becerilerini kullanabilme gibi özellikleri kazandırmayı hedeflemektedir.

Örgün öğretim kurumlarına devam eden; genel zihinsel, görsel sanatlar veya müzik yetenek alanlarında özel yetenekli olan öğrencilere, yeteneklerini geliştirmek ve en üst düzeyde performans göstermelerini sağlamak amacıyla destek eğitim hizmeti vermek üzere açılan kurumlar (MEB, 2018) olarak tanımlanan Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) üstün yetenekli öğrencilerin eğitim öğretim alanlarıdır. Bilim ve Sanat Merkezi Fen Bilimleri dersi öğretim programına göre (2021), üst düzey düşünme becerileri geliştirme, disiplinler arası araştırma, duygusal gelişim, teknolojik beceri geliştirme, öğrenme dinamikleri gibi bileşenler bulunmaktadır. Üstün yetenekli öğrencilere yönelik programların, öğrencinin bireysel özelliklerine göre uyarlanması gerekir. Etkinlikler, uzmanlar tarafından belirli gözlemler ve testler kullanılarak seçilen öğrencilere, becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak şekilde uygulanır (Çaylak, 2009). Veri işleme, matematik ve fen bilimleri derslerinde yaygın olarak kullanılmaktadır (Özdemir & Yanık, 2017). Fen bilimleri dersinde kullanılan veri işleme becerilerinin öğrencilerin düşüncelerini aktarmada, bilimsel becerilerini geliştirmede etkili bir yere sahiptir. Veri işleme becerileri; Fen derslerinde sıklıkla kullanıldığı için bu kaynaklardan veri içeren etkinlik türlerinin ve bu etkinliklerin nasıl sunulduğunun dikkate alınması çok önemlidir (Morris, Masnick, Baker & Junglen, 2015). Uygulanan etkinlikler sayesinde öğrencilerin kazanmış olduğu beceriler tespit edilmiştir.

Bu çalışmada BİLSEM'de uygulanan üçüncü ve dördüncü sınıf fen bilimleri etkinliklerinin veri işleme becerisi açısından incelenmesi amaçlanmıştır. "Veri işleme" becerisi bilimsel süreç becerileri ve bilimsel yöntem hakkında kabul edilebilir bir anlayış geliştirmeye yardımcı olacak ve bu beceri fen okuryazarlık hedefine ulaşmada esas kısım olarak sayılacaktır.

**Yöntem**

BİLSEM'de uygulanan üçüncü ve dördüncü sınıf fen bilimleri etkinliklerini veri işleme becerilerine göre incelenmesi amacıyla yapılacak bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından tarama modellerinden doküman incelemesidir. Doküman analizi; araştırma gereken durumlar hakkında bilgiyi içeren literatürün özeti, sentezi ve taranmasıdır (Balcı, 2001: 63; akt. Kaya, 2016). Doküman, yetenekli ve yaratıcı bir araştırmacı için hazır bir bilgi kaynağıdır (Merrıam, 2018). Doküman incelemesi; incelenen fenomen hakkında bilgi içeren belgelerin analizini içerir (Yıldırım & Şimşek,2016).

Araştırmada veriler doküman inceleme metodu kullanılarak elde edilmiştir. Doküman inceleme, mevcut kayıt ve belgelerden veri toplama işlemi olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2022, s.229). Bu araştırmada veri kaynağı olarak uygulanması tavsiye edilen Millî Eğitim Bakanlığı 05.04.2022 tarihli Bilim ve Sanat Merkezleri Fen ve Teknoloji Alanı Yardımcı Ders Materyali Kitabının DEP bölümü ve Bilim Sanat Merkezleri Destek Eğitim Alanı Yardımcı Ders Materyali Kitabı kullanılmıştır. 2 farklı bu kitaptan (3. ve 4. Sınıf) 18 etkinlik Bilim ve Sanat Merkezleri Fen ve Teknoloji Alanı Yardımcı Ders Materyali Kitabının DEP bölümünden,22 etkinlik Bilim Sanat Merkezleri Destek Eğitim Alanı Yardımcı Ders Materyali Kitabı'ndan toplamda 40 etkinlik belirlenmiştir. Seçilmiş olan etkinlikler oluşturulan kategoriler çerçevesinde "veri işleme" becerisi açısından incelenmiştir. Etkinlikler bilimsel süreç becerileri açısından analiz edilirken gözlem yapma, sınıflama, iletişim kurma, ölçme, çıkarımda bulunma becerileri baz alınarak yapılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

BİLSEM'de uygulanan üçüncü ve dördüncü sınıf fen bilimleri etkinliklerinin veri işleme becerilerine göre inceleme yapılan bu çalışmanın; problem çözen, yaratıcı düşünen, bilimsel bilgiyi anlayan bilimsel bilgiyi uygulayan yenilikçi bireyler yetiştirmede öncü olması beklenmektedir. Üstün yetenekli bireylerin kendi özelliklerini fark etmelerine ve yaratıcı olmalarına faydalı olmaları için önemli görülmektedir. Çalışmada, toplamda Bilim ve Sanat Merkezleri Fen ve Teknoloji Alanı Yardımcı Ders Materyali Kitabının DEP bölümü 18 etkinlik ve Bilim Sanat Merkezleri Destek Eğitim Alanı Yardımcı Ders Materyali

Kitabı'ndan 22 etkinlik olmak üzere toplamda 40 adet fen etkinliği incelenmiştir. Fen eğitiminin genel amacı, problem çözebilen, yaratıcı ve eleştirel düşünebilen, bu süreçlerde bilimsel yöntemi kullanan, bilimsel bilgiyi anlayan ve bilimsel bilginin geçtiği süreçleri bilen yaratıcı bireyler yetiştirmektir. Bu bireyleri yetiştirebilmek için veri işleme becerilerine ihtiyaç vardır. Veri işleme becerileri, öğrencilerin verilerle akıl yürütmesini gerektirir. "Veri işleme" becerilerini geliştiren etkinlikler, bilimsel düşünme becerilerini güçlendirir ve öğrencileri bilimsel okuryazarlık hedeflerine bir adım daha yaklaştırır. Fen okuryazarlığı bireylerin bilimsel bilgiyi geliştirmede bilimsel işleme becerilerini kullanarak bilgiye erişmelerini ve bilgiyi yapılandırmalarını sağlamaktadır. Bireyler ön bilgilerine de dayalı olarak yapılan etkinlikler sonucunda bilgi yapılarını derinleştirebilmekte, merak, araştırma ve sorgulayıcı davranış göstermeleri için her zaman canlı tutulmalıdır. Ders kitapları, öğretmenlerin bilimsel etkinlikleri planlarken ve yürütürken güvendikleri en önemli kaynaklardan biridir. Bireyler verinin amacını, nasıl ve hangi amaçla kullanacağını anlaması gerekmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Üstün yetenekli, veri işleme becerisi, bilimsel süreç becerileri

**Kaynakça**

Anagün S. Ş. (2008). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinde Yapılandırmacı Öğrenme Yoluyla Fen Okuryazarlığının Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,* Eskişehir.

Çaylak, B. (2009). Bilim ve Sanat Merkezlerinde Uygulanan Fen Bilimleri Etkinliklerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *İnönü Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü,* Malatya.

Güneş, M. H., & Çelikler, D. (2010). Konu alanı ders kitabı inceleme dersine yönelik öğrenci görüşleri. *Sosyal Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 5,* 81-90.

Karasar, N. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemi.* (37. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kaya, E. (2016). İlkokul 3. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabının Yapılandırmacılık ve Bilimsel Süreç Becerilerini Geliştirmesi Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Adıyaman.

MEB. (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_07072018.pdf.

Merrıam, S.B. (2018). Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber. (Çev: S. Turan).Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık .

Morris, B. J., Masnick, A. M., Baker, K., & Junglen, A. (2015). An analysis of data activities and instructional supports in middle school science textbooks. International Journal of Science Education, 37, 16, 2708-2720, DOI:10.1080/09500693.2015.1101655.

Özdemir, G. ve Yanık, B. (2017). Beşinci sınıf fen bilimleri ders kitabında yer alan etkinliklerin veriler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 18,* 203-221.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# İlkokul Öğretim Programlarının Çevresel Vatandaşlık Bağlamında İncelenmesi

Zeynep Kılıç
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Gülçin Çeliker Ercan
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

**Problem Durumu**

Son yıllarda çevre tüm ülkelerde önemli konular arasında yer almaktadır. Bunun nedenleri arasında çevre sorunlarının giderek artması, çevresel sorunlarının doğaya, canlılara ve bireylere etkisi hızla olmakta ve bu etkinin yıllarca sürmesidir. Her ne kadar bireylerin yaşamı bilimsel, teknolojik, sosyal ve kültürel değişimlerle daha nitelik hale gelse de bireyler çevre sorunları karşı karşıya kalmaktadır. İnsan kendi yaşamını daha rahat biçimde sürdürmek ve gereksinimlerini karşılamak için çevreyi hoyratça kullanmaktadır. Örneğin insan, barınma sorununu çözmek için orman alanlarını tahrip edip yerleşim birimleri yapmış; artan nüfusla birlikte giyecek, beslenme gereksinimi için daha çok hammaddeye ihtiyaç duyup daha fazla üretim yapmış ve bunun sonucunda hava, toprak, su kirliliğine neden olmuş; modern teknolojinin gelişmesi ile daha fazla makine, otomobil üretmiş ve havanın fazladan karbondioksit emilim yapmasına neden olmuştur. Artan nüfusla birlikte gıda gereksiniminsin artması ve ormanlık alanlarının tarım alanlarına çevrilmesi, tarımda kimyasal ilaçların ve gübrelerin kullanılması, çarpık ve düzensiz kentleşme, teknolojinin gelişimi ile havaya zehirli gazların yayılması, vb. nedenlerden dolayı çevre sorunları meydana gelmiştirTüm bu gelişmeler sonucunda çevre sorunları ortaya çıkmıştır (Mittal ve Mittal, 2013; Polaiah, 2018; Seto vd, 2012). Çevre sorunlarının başında hava, toprak, su kirliliği, küresel ısınma, kuraklık, iklim değişikliği vb. gelmektedir (Erten, 2004).

Hem çevre sorunlarının ortaya çıkmasını önlemek hem de çevre sorunlarının etkilerini en aza indirmek için tüm ülkelerdeki kurum ve kuruluşlar, resmi kurumlar, sivil toplum örgütleri ve uluslararası örgütlerin yaptıkları mücadeleler sonucunda çevre eğitimi kavramı ortaya çıkmış ve ilk kez Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD), Carlos City/Nevada düzenlenen uluslararası bir seminerde kullanılmıştır (Radeiski, 2009). Her ne kadar çevre eğitimi kavramının ortaya çıkması böylelikle olsa da çevre sorunları ile mücadele ve kamuoyu oluşturma da buna benzer bir mücadele serüveni ile gerçekleşmiştir.

Bu çalışmalar kapsamında, Birleşmiş Milletler Çevre Konferansı'nda "Birleşmiş Milletler çevre programı" (United Nations Environment Programme, 1972) , "Uluslararası Çevre eğitimi Çalıştayı (International Workshop on Environmental Education 1975), Tiflis Bildirgesi (1977) gibi programlar, çalıştaylar düzenlenmiş, bildirgeler sunulmuştur. Çevre ile ilgili gerçekleştirilen konferans/çalıştay/kongrelerde iki önemli noktanın vurgulandığı görülmektedir. Bunlardan birincisi çevresel sorunlardan dolayı ortaya çıkan endişe ve çevrenin korunması ikincisi ise sürdürebilir bir yaşam için çevre eğitimi gereksinimidir. Özellikle sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ulaşmada önemli yollardan birisi çevresel vatandaşlıktır. Çevresel vatandaşlık; çevreyle ilgili konular (Gabrielson & Cawley), vatandaşlarım hak ve sorumlulukları (Clarke & Agyeman, 2011), Çevre ile sürdürülebilir olumlu insan etkileşimini teşvik etme (Berkowitz, vd.) ile ilgili olduğu söylenebilir (Akt. Hayrynen, Keinoen, Karkkainen & 2021). Dolayısıyla çevre eğitiminin bir sonucu çevresel vatandaşlıktır (Hayrynen, Keinoen & Karkkainen, 2021). Çevresel vatandaşlık, çevre hakkında daha fazla bilgi edinmeye ve sorumlu çevresel eylemlerde bulunmaya yönelik kişisel bir tahattür (Canada Government, 1990). Çevresel vatandaşlık, bireyin, çevre ile ilgili eylemleri ve seçimleri için sorumluluk alma aynı zamanda sürdürebilirliğin sağlanmasında kolektif katılımda kendi payına düşeni yapmasıdır (Barry, 1996). Çevresel vatandaşlık, bireyin çevreye yönelik tutumunu, davranışlarını, çevre sorunlarını ele alış biçimini, çevre sorunların çözümü için sorumluluklarını ifade eder. Çevresel vatandaşlıkta bireyin çevre sorunlarını çözümü için kolektif katılımı önemlidir. Çevresel vatandaşlık diğer çevresel vatandaşlık anlayışlarından farklıdır. Çevresel vatandaşlık bölgesizdir, bireyin en küçük bir eylemi diğer ülkelerde yaşayan bireyi etkileyebilir. Çevresel vatandaşlık temelinde erdemler yer almaktadır. Çevresel vatandaşlıkta bireyin sorumlulukları yerine getirmesini sağlayan motivasyon yasal kurallar ya da toplumsal baskı değil erdemlerdir. Çevresel vatandaşlık, birey olarak değil toplumsal olarak da eylemleri içeren bir kavramdır. Çevresel vatandaşlıkta bireyin çevre bağlamında hak ve sorumluluklarını bilmesi, çevresel sorunları dikkate alması, bu sorunları önlemek ve çözmek için hem bireysel ve hem de sivil toplum eylemlerde bulunmasını içerirÇevresel vatandaş, kendisini diğer canlılardan üstün görmediği için çevreye saygı duyar. Bu kapsamda çevre ile ilgili kurallara uymaya özen gösterir. Örneğin araç emisyonlarına sınırlama getiren bir yasa varsa çevresel vatandaş bu yasaya uymak ile sorumludur. Ayrıca çevresel vatandaşların çevresel haklarını koruyacak doğru yasaları destekleme ve düzenleme sorumluluğu vardır (Bell, 2005; Akt. Özden-Özdemir, 2019).

**Yöntem**

Çevresel vatandaşlık, bireyin çevreye yönelik eylemlerini, bakış açısını kapsar. Bireyin çevresel vatandaşlık anlayışına sahip olması için öncelikle bireyin çevre eğitimi alması gerekmektedir. Çevre eğitimi, yaşam boyu süren, örgün ve yaygın eğitim aracılığı ile sürdürülebilir kalkınmayı gerçekleştirmek, çevreyi korumak için öğrencilere çevre bilinci, çevreyle ilgili bilgi, tutumlar, değerler, çevre ile ilgili etik sorumluklar kazandırmayı amaçlayan bir süreç olarak tanımlanır (Ibanez, Munoz ve Claros, 2017). Bireylerin aileden sonra çevre ile ilgili eğitim aldıkları kurumlar okullardır. Çevre eğitimi kapsamında okulların iki temel işlevi bulunmaktadır. Bunlar; eğitim programları ile çocukların çevre farkındalığını, okuldaki etkinlikler, projelerle

çocuğun doğa ile etkileşimini arttırmaktır (Cappellaro ve Yazıcı, 2020). Ülkemizde okulöncesi eğitim kademesinden yükseköğretim kademesine kadar tüm kademelerde çevre eğitimi ile ilgili dersler bulunmaktadır. Özellikle İlkokulda öğrencilere bilgi, beceri, değer kazandırmaya yönelik birçok ders bulunmaktadır. Bu dersler; Türkçe, matematik, hayat bilgisi, fen bilimleri, sosyal bilgiler, yabancı dil, din kültürü ve ahlak bilgisi, görsel sanatlar, müzik, beden eğitimi ve oyun, trafik güvenliği, insan hakları, demokrasi ve yurttaşlıktır. Bu derslerde doğrudan ya da dolaylı olarak çevresel vatandaşlıkla ilgili boyutlar yer almaktadır. Bu çalışmanın amacı da ilkokul kademesinde okutulan derslerin öğretim programlarının çevresel vatandaşlık bağlamında incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkçe dersi öğretim programında çevresel vatandaşlık (kazanım, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme-değerlendirme bağlamında) nasıl yer almaktadır?
2. Matematik dersi öğretim programında çevresel vatandaşlık (kazanım, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme-değerlendirme bağlamında) nasıl yer almaktadır?
3. Hayat Bilgisi dersi öğretim programında çevresel vatandaşlık (kazanım, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme-değerlendirme bağlamında) nasıl yer almaktadır?
4. Fen Bilimleri dersi öğretim programında çevresel vatandaşlık (kazanım, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme-değerlendirme bağlamında) nasıl yer almaktadır?
5. Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında çevresel vatandaşlık (kazanım, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme-değerlendirme bağlamında) nasıl yer almaktadır?
6. Yabancı dil öğretim programında çevresel vatandaşlık (kazanım, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme-değerlendirme bağlamında) nasıl yer almaktadır?
7. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programında çevresel vatandaşlık (kazanım, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme-değerlendirme bağlamında) nasıl yer almaktadır?
8. Görsel Sanatlar dersi öğretim programında çevresel vatandaşlık (kazanım, içerik, öğretme-öğrenme süreci, ölçme-değerlendirme bağlamında) nasıl yer almaktadır?
9. Müzik dersi öğretim programında çevresel vatandaşlık (kazanım, içerik, öğretme-öğrenme süreci, ölçme-değerlendirme bağlamında) nasıl yer almaktadır?
10. Beden eğitimi, oyun, trafik güvenliği ve insan hakları, demokrasi ve yurttaşlık dersleri öğretim programında çevresel vatandaşlık (kazanım, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme-değerlendirme bağlamında) nasıl yer almaktadır.

Araştırma kapsamında ilkokul kademesinde okutulan derslerin öğretim programlarında, çevresel vatandaşlığı derinlemesine incelemektir. Böylelikle çevresel vatandaşlığın öğretim programlarında nasıl ele alındığı ortaya çıkmış olacaktır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

İlkokul kademesinde okutulan derslerin öğretim programlarında çevresel vatandaşlık bağlamında incelenmesini amaçlayan bu çalışma nitel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın kapsamını ilkokul kademesinde okutulan derslerin güncel, yürürlükte olan öğretim programları oluşturmuştur. Araştırmada nitel veri toplama araçlarından doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgular hakkında bilgi içeren yazılı dokümanların analizi kapsar. Dokümanların incelenmesinde (1) dokümanlara ulaşma, (2) dokümanların kaynak ve özgünlüğünü kontrol etme, (3) dokümanları anlama ve analiz etme ve (4) elde edilen verilerin yorumlama aşamaları (Forster, 1995'ten aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2021) izlenmesi uygun görülmektedir. Bunun için araştırmacılar tarafından kontrol listesi hazırlanmıştır. Kontrol listesinin hazırlanmasında çevre eğitimi çalışmış uzmanlardan görüş alınmıştır. Kontrol listesinin sütununda çevresel vatandaşlığın boyutları (kavram olarak çevresel vatandaşlık, çevresel vatandaşlığın kapsamı, çevresel vatandaşın sorumlulukları, çevre ile ilgili bağlam) yer almaktadır. Kontrol listesinin satırında ise dersler (kazanım, içerik, öğretme-öğrenme süreci, ölçme değerlendirme) yer almaktadır. İki araştırmacı kontrol listelerini kullanarak ayrı ayrı öğretim programlarını çevresel vatandaşlık bağlamında incelemiştir. Araştırma verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Verilerin makro düzeyde yapılan analizleri sonucunda bazı derslerin öğretim programının çevresel vatandaşlığa daha fazla yer verirken bazıları derslerin öğretim programlarında çevresel vatandaşlığın dolaylı olarak boyutların yer aldığı görülmektedir. Örneğin hayat bilgisi dersi öğretim programında çevresel vatandaşlığa kazanımlar aracılığı ile vurgu yapılmıştır. Ayrıntılı sonuçlar daha sonra paylaşılacaktır.

**Anahtar Kelimeler**: İlkokul öğretim programları, çevre eğitimi, çevresel vatandaşlık

**Kaynakça**

Cappellaro, E. & Yazıcı, Z. (2020). Erken çocukluk döneminde çevre eğitiminde paydaşların rolü. R. Olgan (Ed.), *Erken çocukluk döneminde çevre eğitimi* içinde (196-221). Pegem Akademi.

Ibanez, E. M., Munoz, A. V. L. & Claros, M. F. (2017). Attitudes of university students towards the environment: Enviromental education and innovation. *Revista de Hummanidades, 31*, 17-38. file:///C:/Users/TOSHIBA/Downloads/Dialnet-AttitudesOfUniversityStudentsTowardsTheEnvironment-6004957%20(1).pdf

Özden-Özdemir, D. (2019). Çevresel vatandaşlık. C. Öztürk, Z. İbrahimoğlu & G. Yıldırım (Ed.), *21. Kuramsa temeller ve güncel tartışmalar ışığında 21. yüzyılda vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi* içinde (ss.85-99). Ankara: Pegem Akademi.

Barry, John (1996) 'Sustainability, Political Judgement and Citizenship: Connecting Green Politics and Democracy,' in B. Doherty and M. De Geus (eds) Democracy and Green Political Thought, pp. 115-31. New York: Routledge.

Hayrynen, S., Keinonen, T. & Karkkainen, S. (2021). Promoting environmental citizenship thorugh local socio-cultural traditions in science education. Discourse and Communication for Sustainable Education, 12(2), 5-30. Doı: 10.2478/dcse-2021-0013

Canada, Government of (1990) Canada's Green Plan - Canada's Green Plan for a Healthy Environment. Ottawa: Minister of Supply and Services. www.ec.gc.ca/water/en/info/pubs/mountain/e_intro.htm

UNESCO [United Nations Educational Scientific and Cultural Organization], (1977). Intergovernmental conference on enviromental education. https://www.gdrc.org/uem/ee/Tbilisi-Declaration.pdf

UNESCO [United Nations Educational Scientific and Cultural Organization], (1975*). The Belgrad charter*. https://www.gdrc.org/uem/ee/belgrade.html.

United Nations (1993). *Report of the United Nations conference on environmental and development.* Rio de Janerio, 3-14 June. https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N92/836/55/PDF/N9283655.pdf?OpenElement

United Nations [UN] (1972). Stockholm declaration and action plan for the human environmental https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/NL3/217/10/PDF/NL321710.pdf?OpenElement

Erten, S. (2004). Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir, çevre eğitimi nasıl olmalıdır? *Çevre ve İnsan 1 Dergisi, 65*(66), 1-13. https://gavsispanel.gelisim.edu.tr/Document/ezozer/20190923145207313_1995812a-f88e-4958-a6d8-cd23b9f02599.pdf

Mittal, R., & Mittal, C. G. (2013). Impact of population explosion on environment. *Weschool Knowledge builder-the national journal*, 1(1), 1-5.

Polaiah, S. (2018). Impact of Technology on Environment, *Two-Day International Conference on Materials for Energy and Environmental Protection*, pp.53-55, Page (ICMEEP-18).

Radeiski, J. (2009). The implementation of environmental education in elemnetary schools: comparative study between Sweeden and Germany. (Unpublished master), Blekinge Tekniska Högskola, Karlskrona, Sweden.

Seto, K. C., Buneralp, B. and Hutyra, L. R. (2012). Global forecasts of urban expansion to 2030 and impacts on biodiversity and carbon pools. *PNAS Online, Early Edition for the week of* September 17-21.

# Yer Bilimi Eğitiminin Öğrencilerin Sürdürülebilir Çevre Bilinci Düzeylerine Etkisi

Güneş Keskin Çevik
Mersin Üniversitesi

Hikmet Sürmeli
Mersin Üniversitesi

**Problem Durumu**

Gezegenimiz 4.6 milyar yıldan daha yaşlıdır ve sürekli olarak değişmekte olan etkileşimli su, kaya, buz, hava ve yaşam alt sistemlerinden oluşmaktadır (Mayer, 1997). Dünyanın dört ana sistemi jeosfer, hidrosfer, atmosfer ve biyosferdir. Bu sistemler, mikroskobikten küresele kadar değişen ölçeklerde ve bir saniyenin kesirlerinde milyarlarca yıla kadar etkileşir. Tüm Dünya süreçleri, Dünya sistemleri içinde ve arasında enerji akışının ve kütle döngüsünün sonucudur. (Amerikan Jeoloji Enstitüsü 2006; Blake 2004; Johnson 2004). Bu enerji hem Güneş'ten hem de Dünya'nın içinden elde edilir. Yaşam için gerekli tüm kaynaklar gezegenimizde yer almaktadır. Fakat bu kaynaklar sonsuz değildir. İnsanların, Dünya'nın kaynaklarının tükenebilir olduğunun farkında olup, doğayı koruma bilinciyle hareket etmesi gerekmektedir. Yer bilimi eğitimi ile öğrenciler, gezegenimizin daha sonra karşı karşıya kalabileceği sorunlara çözüm aramakta ve Dünya'nın tükenebilir kaynaklarının korunması ve akıllıca kullanımı hakkında bilinçli kararlar alabilmektedirler (Vasconcelos, 2021). Bunun yanında bireylerde çevre koruma bilincinin oluşması, bireylerin ilkokuldan itibaren yerküre hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi olmasına bağlıdır. Yerküre, bir bitkinin büyüyüp gelişmesi, bir hayvanın doğumundan itibaren tüm yaşamının gözlemlenerek kayıtlarının tutulabilmesi gibi, yeryüzünde ve yerin derinliklerinde meydana gelen olayların önemli kayıtlara sahiptir. Bu kayıtların araştırılarak, yerkürenin de bir canlı hayatı gibi tek olduğunun öğrencilere öğretilmesi, sürdürülebilir bir yaşam için büyük bir öneme sahiptir (Günok, 2017).

Sürdürülebilirlik bilimi ve yer bilimi iç içe geçmiş disiplinlerdir. Yer bilimi, jeosfer, atmosfer, hidrosfer, kriyosfer ve biyosferdeki sistemlerin birbiriyle ilişkilerini bütünleştirir. Yer bilimi aynı zamanda, fosil yakıt kaynaklarının bulunmasından, yeraltı suyu kapasitelerinin hesaplanmasına kadar, içinde yaşadığımız dünyayı şekillendiren süreçlerin daya iyi anlaşılmasını sağlar (Hodson, 2003). Sürdürülebilirlik bilimi; insanlarla, gezegenle ve üretim sistemleriyle geleceğe yönelik olmayı hedefler. İnsan refahını iyileştirmekle ilgilenir ve özellikle daha uzun zaman dilimlerinde, ekolojik hasarı ve kaynak tüketimini en aza indirmeye yönelik ihtiyacın her zaman farkındadır (Schlosser ve Pfirman, 2012). İnsanların günümüz ve geleceğe yönelik kararlar alırken, Dünya'nın doğal sınırlarına dikkat etmelerini gerektirir (Orr, 1992). Yer bilimi ise, içinde yaşadığımız ve planladığımız dünyanın resmi için gerekli olan çeşitli kavramları, değerleri, fikirleri ve soruları aydınlatır (Vasconcelos, 2021).

Yer bilimi, insanların Dünya üzerinde sürdürülebilir bir şekilde yaşayıp yaşayamayacağını ele almada önemli bir role sahiptir. Sudan enerjiye, iklim değişikliğinden doğal afetlere kadar çok çeşitli sorunların çözümünde merkezi konumdadır (Gosselin ve ark., 2013). 21. yüzyılda ilkokul ve ortaokul öğrencileri, küresel ısınma, doğal kaynakların tükenmesi ve türlerin yok olması gibi çevreye yönelik değişikliklerin olduğu bir dünyada yaşamaya hazır olmalıdırlar, çünkü bu durum, Dünya'nın yapısını, tarihteki değişimlerini öğrenmek, bu değişimlerin sonuçlarını anlamak ve buna bağlı önlemler almak için gereklidir. Ford'un (2005) da belirttiği gibi, öğrenciler Dünya'nın oluşumunda yer alan jeolojik süreçlerin bağlantısını anlayamazlarsa, Dünya'yı koruma, çevre bilinci ve sürdürülebilir bir yaşam için üzerlerine düşen görev ve sorumlulukların bilincine varmaları güçleşecektir.

Sürdürülebilir çevre bilinci, Dünya ve çevre ile insan bağlantılarını vurgulayan ve yerel ve bölgesel meselelere ve koşullara kolayca uyarlanabilen, yer bilimi konularını içeren öğretim programları ile mümkündür (Iverson ve ark., 2019). Mevcut çalışmada, sürdürülebilir çevre bilinci kazanımları ile ilişkilendirilerek yer bilimi eğitiminin 7. sınıf öğrencilerinin sürdürülebilir çevre bilinci düzeylerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Yer bilimi eğitimi 8 haftayı kapsamaktadır. Sürdürülebilir çevre bilinci kazanımları ile ilişkilendirilen temel yer bilimi konuları; Dünya'nın yapısı ve oluşumu, Dünya'nın katmanları, kayaçlar, fosiller, toprak, plaka tektoniği, yıkıcı doğa olayları ve jeolojik zamandır. İlgili çalışmalar incelendiğinde yer bilimi eğitimi ile sürdürülebilir çevre bilinci kazanımlarını ilişkilendiren sınırlı sayıda uygulamalı çalışma olduğu görülmektedir (Hale ve ark., 2017).

**Yöntem**

Araştırmada deneysel desenlerden zayıf deneysel desen kullanılmıştır. Hatay'ın Arsuz ilçesine bağlı bir devlet okulundan uygun örnekleme metodu ile seçilen 31 öğrenci (17 kız, 14 erkek) araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Ntanos ve ark. (2018) tarafından geliştirilen "Sürdürülebilir Çevre Bilinci Anketi (SÇBA)" ön test ve son test olarak kullanılmıştır. Anket 3 bölümden (Bölüm A, Bölüm B ve Bölüm C) oluşmaktadır. Bölüm A'da, öğrencilerin ekolojik ve çevreye yönelik terimler hakkındaki bilgileri, ekolojik farkındalıkla ilgili bilgi düzeyleri ve çevreye yönelik alışkanlıkları ile ilgili soruları yer almaktadır. Öğrencilerin bu soruları "Evet/ Hayır" şeklinde yanıtlamaları istenmektedir. Bölüm A, 20 maddeden oluşmaktadır. Bölüm B, çevreye yönelik motivasyona yönelik okul ve ailenin rolü ile ilgili soruların yanı sıra öğrencilerin çevreye yönelik duyarlılığı hakkında bazı kavramsal soruları içermektedir. Bölüm C, öğrencilerin çevre bilgisi, çevre eğitimi ve ekolojik faaliyetlere katılma istekliliği ile ilgili öz değerlendirmesine ilişkin sorulardan oluşmaktadır.

Sonuç olarak, anket genel olarak, sınıf içinde ve dışında alınan enerji kullanımı, "yeşil" davranışla ve buna yönelik eylemlerle ilgili bilgi ve verileri içermektedir. Öğrencilerin, Bölüm B ve Bölüm C'deki her maddedeki bilgileri 1 ve 5 aralığındaki değerlendirme kriterleri ile değerlendirmesi istenmektedir. Bu bölümlerde en yüksek puan 5 iken en düşük puan 1'dir. Bölüm B 9 maddeden oluşmaktadır ve b bölümde alınabilecek en yüksek puan 45, en düşük puan ise 9'dur. Bölüm C ise 5 maddeyi içermektedir, dolayısıyla bu bölümden en fazla 25 en az 5 puan alınabilmektedir.

Mevcut çalışmada öğrencilere yer bilimi eğitimi ile ilişkilendirilen sürdürülebilir çevre bilinci kazanımları, sorgulama temelli öğretim modeline uygun etkinlikler (okul/sınıf dışı öğretim, proje tabanlı öğretim, yenilebilir deneyler, STEM vb.) ile uygulanmıştır. Yer bilimi etkinliklerine ilişkin ders planları oluşturulurken 2 yer bilimi alan uzmanı ve 3 fen eğitimi alan uzmanının görüşlerine başvurulmuştur.

Yer bilimi eğitimi öncesi uygulanan SÇBA ön test ve yer bilimi eğitimi sonrası uygulanan SÇBA son test sonuçları incelendikten sonra kümeleme analiz sonuçları incelenmiştir. Yer bilimi eğitiminin öğrencilerin SÇBA kümeleme analizinde bulundukları küme düzeylerine etkisi analiz edilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Yer bilimi eğitiminin 7. sınıf öğrencilerinin sürdürülebilir çevre bilinci düzeylerine olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin sürdürülebilir çevre bilinci düzeyleri ile ilgili puan ortalamalarının SÇBA son testte önemli ve anlamlı bir artış gösterdiği belirlenmiştir. Yapılan kümeleme analizi sonucunda, sürdürülebilir çevre bilinci kazanımları ile ilişkilendirilen yer bilimi eğitimi sonrası "çevre eğitimi gereksiniminde" olan öğrencilerin "çevreye yönelik olarak aktif" öğrenci grubunda yer aldığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, öğrencilerin, yer bilimi eğitiminin çevre bilinci düzeylerinde olumlu anlamda fark yarattığı düşüncesinde olduklarını göstermektedir. Buna karşılık, çevre eğitimi konusunda yapılan çalışmalardan çevre dersi alan öğrencilerin çevre konularına yönelik bir çok ders almasına karşın, alınan derslerin öğrencileri "daha çevre eğilimli" yapmadığı, ebeveyn eğitiminin bu konuda önemli olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Oğuz, Çakcı ve Kavas, 2010; Güven ve Aydoğdu, 2012; Özdemir ve ark., 2004).

Öğrencilerin yapılan uygulamalardan sonra sürdürülebilir çevre bilinci düzeylerinde artış yaşanmış olması, bu durumun sürdürülebilir olacağı anlamına gelmemektedir. Bu sebeple edinilen sonuçlardan yola çıkarak; bir bireyin çevre bilincine sahip olması; yine bireyin çevre eğitimi sürecinde okul öncesinden lisans eğitimine kadar çevre eğitimi kazanımlarının ve uygulamalarının gözden geçirilmesi gerektiği söylenebilir. Bu konuda, ebeveyn eğitimi, merkezi yönetimin ilgili kuruluşları, yerel kuruluşlar ve çevre odaklı sivil toplum kuruluşlarının işbirliği içerisinde olması önem arz etmektedir. Çalışmada, sürdürülebilir çevre bilinci kazanımları ile ilişkilendirilen "Yer Bilimi Eğitimi" dersi, içeriği sarmal yapıda olacak şekilde, seçmeli ders olarak 6, 7, 8. Sınıflarda seçmeli ders olarak yer almasına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler**: Yer bilimi, sürdürülebilir çevre bilinci, ortaokul öğrencileri, kümeleme analizi

**Kaynakça**

Amerikan Jeoloji Enstitüsü. (2004). *Why earth science?* National Science Teachers Association.

Blake, A. (2004). Helping young children see what is relevant and why: Supporting cognitive change in earth science using analogy. *International Journal of Science Education, 26,* 1855-1874.

Ford, D. J. (2005). The challenges of observing geologically: Third graders' descriptions of rock and mineral properties. *Science Education, 89,* 276-295.

Gosselin, D., Manduca, C., Bralower, T., & Mogk, D. (2013). Transforming the teaching of geoscience and sustainability. *EOS, 94,* 221–222.

Günok, E. (2017). Türkiye'de mevcut ilk ve orta öğretim programlarının jeomiras ve jeopark bilincinin oluşmasına etkileri. *Türkiye Jeoloji Bülteni, 60*(1), 107-116.

Güven, E., & Aydoğdu, M. (2012). Çevre sorunlarına yönelik davranış ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmen adaylarının davranış düzeylerinin belirlenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*(2), 573-590.

Hale, A.E., Shelton, C.C., Richter, J., & Archambault, M.L. (2017). Integrating Geoscience and Sustainability: Examining Socio-Techno-Ecological Relationships Within Content Designed to Prepare Teachers. *Journal of Geoscience Education, 65,* 101–112.

*Hodson*, D. (*2003*). Time for Action Science Education for an Alternative Future. *International Journal of Science Education, 25,* 645-670.

Iverson, E. R., Steer, D., Gilbert, L. A., Kastens, K., O'Connell, K., & Manduca, C. A. (2019). Measuring literacy, attitudes, and capacities to solve societal problems. In D. C. Gosselin, A. E. Egger, & J. J. Taber (Eds.), *Interdisciplinary Teaching about Earth and the Environment for a Sustainable Future*. Switzerland: Springer. ISBN 978-3-030-03273-9.

Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. *Educational Researcher, 33*(7), 14-26.

Mayer, V. J. (1997). Global science literacy: An Earth System View. *Journal of Research in Science Teaching, 34,* 101-105.

Oğuz, D., Çakci, I., & Kavas, S. (2010). Environmental awareness of university students in Ankara, Turkey. *African Journal of Agricultural Research, 5*(19), 2629-2636.

Orr, D. (1992). Ecological literacy: Education and transition to a post modern world. Albany: State University of New York Press.

Özdemir, O., Yıldız, A., Ocaktan, E., ve Sarışen, Ö. (2004). Tıp fakültesi öğrencilerinin çevre sorunları konusundaki farkındalık ve duyarlılıkları. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası, 57*(3), 117- 127.

Schlosser, P., & Pfirman, S. (2012). Earth Science for Sustainability. *Nature Geoscience, 5,* 587-589.

Vasconcelos, C., Torres, J., Vasconcelos, L., & Moutinho, S. (2016). Sustainable development and its connection to teaching geoethics. *Episodes, 39,* 509–517.

# Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Platformunda Bulunan Video İçeriklerinin Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları Açısından İncelenmesi

Mustafa Kemal Yüzbaşıoğlu
MEB

**Problem Durumu**

Dünya üzerinde nüfus artışı her dönemde hızlı iken son yıllarda meydana gelen bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler sayesinde hem nüfus artışı daha da hız kazanmış hem de insanların ortalama ömrü uzamıştır. Artan nüfus ile birlikte insanlığın ihtiyaçları, sanayileşme ve kentleşme hızı artmış, tüketim alışkanlıkları değişim göstermiş ve beraberinde insanlığın çevreden faydalanma durumları daha da artmıştır (Palabıyık & Altunbaş, 2004). İnsanlığın çevre ile olan etkileşiminde çevrenin kendisini belirli bir düzeye kadar yenileyebilme gücü varken belirli bir noktadan sonra bu durum gerçekleşememektedir (Kızılboğa & Batal, 2012). Dünyanın doğal kaynaklarının sınırsız olduğu düşünülebilir fakat çevrenin kendini yeterli seviyede yenileyememesinden kaynaklı olarak belirli bir aşamadan sonra doğa insanların ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalacaktır (Raven & Berg, 2006). İnsanlığın bugün kullandığı doğal kaynaklar geçmişten günümüze kadar getirilmiş emanetlerdir ve geleceğe aktarılması gerekmektedir. Bu durum insanlığın geleceğinin korunabilmesi için sürdürülebilir kalkınma kavramını ortaya çıkarmaktadır.

Sürdürülebilir kalkınma, insanlığın günümüzde ihtiyaçlarını karşılarken gelecek nesillerin ihtiyaçlarını karşılayabilme imkanlarının ellerinden alınmaması şeklinde tanımlanabilir (Brundtland Raporu, 1987). Sürdürülebilir kalkınma kavramının birbiriyle doğrudan etkileşimde olduğu çevre, toplum ve ekonomi olmak üzere üç boyutu bulunmaktadır (Harris, 2000; Soubbotina, 2004). İnsanların koşullar ne olursa olsun sürdürülebilir kalkınma kavramının bu üç boyutunu bir bütün olarak düşünmesi gerekir. Bu üç boyuttan birinde meydana gelen aksaklık zaman içerisinde göz ardı edilen diğer boyutları da etkilemektedir (Strange & Bayley, 2008). Sürdürülebilir kalkınmanın tanımlanması, amaçları ve göstergeleri gibi konularda farklı görüşler ortaya atılsa da sürdürülebilir kalkınmanın gerçekleştirilebilmesi için Sürdürülebilir Kalkınma Eğitiminin önemli bir rol üstlendiği fikri toplumlar tarafından kabul görmektedir (Foster, 2001). Sürdürülebilir kalkınma için eğitim bireylerin eleştirel düşünebilmeleri, gelecekte karşılaşılabilecek olası senaryoları hayal etmeleri ve iş birliğine dayalı şekilde adımlar atmaları gibi konularda yetkinliklere sahip olmalarını teşvik etmektedir (UNESCO, 2014). Öğretim uygulamaları ile bireylere sürdürülebilir bir dünya için gerekli bilgiler kazandırılabilir (Stratton, Hagevik, Feldman & Bloom, 2015; Yüzbaşıoğlu & Kurnaz, 2021). Böylelikle gezegenin geleceği ile ilgili sorumlu bireyler yetiştirilerek sürdürülebilir biçimde kalkınması teşvik edilebilir (Eilks, Nielsen & Hofstein, 2014).

Sürdürülebilir kalkınma için eğitimin amacı bireylerin gelecekte Dünya'nın geleceğine ilişkin sürdürülebilir kararlar alabilmeleri için eğitmektir (Wals, 2011). Sürdürülebilir kalkınma kavramından haberdar olan ve günlük yaşamlarında sürdürülebilir kalkınma amaçlarının gerçekleştirilmesine yönelik adımlar atan bireylerin yetiştirilebilmesi noktasında ise eğitimcilere önemli sorumluluklar düşmektedir (Yüzbaşıoğlu & Kurnaz, 2021). Öğretim ortamlarında eğitimciler sürdürülebilir kalkınmanın öğretimi ile ilgili zorluklar yaşayabilir ya da aksaklıklarla karşılaşabilirler. Eğitimcilerin zorlandığı noktaların başında eğitim-öğretim materyallerinin eksikliği gelmektedir (Kahriman, 2016). Öğretim ortamlarında kendisine yer bulan ders materyallerinden biri de Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformudur. Bu platform üzerinde birçok farklı ders ve konu ile ilgili video içerikleri bulunmaktadır. Bu video içeriklerinin hem öğrenciler hem de eğitimciler tarafından takip ediliyor olması, içeriklerinde sürdürülebilir kalkınma amaçlarına hangi oranda yer verildiği sorusunu akıllara getirmektedir. Bu kapsamda mevcut araştırmada Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformunda fen bilimleri dersi ile ilgili video içeriklerinin sürdürülebilir kalkınma amaçları açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

**Yöntem**

Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemede, araştırılmasının hedeflendiği olgu ya da olgulara ilişkin bilgileri içeren materyallerin analizi amaçlanmaktadır (Creswell, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2013). Araştırmada Eğitim Bilişim Ağı Platformu üzerinde bulunan fen bilimleri dersi ile ilgili 3. sınıf seviyesinden 8. sınıf seviyesine kadar olan tüm videolardan veri kaynağı olarak yararlanılmıştır. Bu kapsamda fen bilimleri dersi ile ilgili 550 adet video içeriği izlenmiştir. İzlenen her bir video içeriğinin süresi belirlenmiş ve ele alınan konunun sürdürülebilir kalkınma amaçları ile ilişkili olup olmadığı saptanmıştır. Daha sonra sürdürülebilir kalkınma ile ilişkili olduğu belirlenen videoların hangi sürdürülebilir kalkınma amacı ile ilişkili olduğu ve sürdürülebilir kalkınmanın hangi alt boyutuna yönelik mesajlar içerdiği tespit edilmiştir. Araştırmacı tarafından yapılan sınıflandırmalar sonrasında sürdürülebilir kalkınma alanında çalışmaları olan bağımsız bir araştırmacıdan her sınıf seviyesinden rastgele belirlediği beş videoyu izleyerek içeriklerinin sürdürülebilir kalkınma amaçları ve alt boyutları ile ilişkilendirmesi istenmiştir. Bağımsız araştırmacının yaptığı analizlerle araştırmacıların sınıflandırmaları için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenirlik formülü kullanılmıştır. Sonuçta iki analiz arasındaki uyum 0,95 olarak tespit edilmiştir. Güvenirlik hesaplarının 0,70'in üzerinde çıkması, o araştırma için güvenilir kabul edildiğinden (Miles ve Huberman, 1994) yapılan analizlerin yeterli ve güvenilir olduğu varsayılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma kapsamında EBA platformunda fen bilimleri dersi ile ilişkili toplam süresi 13 saat 3 dakika 52 saniye olan 550 video izlenmiştir. İzlenen videoların 89 tanesinin sürdürülebilir kalkınma amaçları ile ilişkili olduğu saptanmıştır. Sürdürülebilir kalkınma amaçları ile ilgili videolara ayrılan sürenin tüm videolar içerisindeki oranının %19,07 (2 saat 29 dakika 21 saniye) olduğu belirlenmiştir. Sürdürülebilir kalkınma amaçları ile ilgili en fazla içeriğin 24'er video ile 6. ve 8. sınıflarda olduğu, en az içeriğin ise 8 video ile 7. sınıfta olduğu tespit edilmiştir. Video içeriklerinin 17 sürdürülebilir kalkınma amacından 12'si ile ilişkiliyken 5 sürdürülebilir kalkınma amacıyla ilişkili videoya rastlanmamıştır. Birbirinden farklı sürdürülebilir kalkınma amaçları ile ilişkili videoların 11 farklı amaçla ilişkili video bulunan 8. sınıfta en fazla olduğu, 4 farklı sürdürülebilir kalkınma amacıyla ilişkili videonun bulunduğu 3. sınıfta ise en az olduğu belirlenmiştir. Gerçekleştirilen analizler neticesinde araştırmaya dahil edilen videolarda ağırlıklı olarak sürdürülebilir kalkınmanın çevre boyutunun (f=90) ele alındığı belirlenmiştir. Çevre boyutundan sonra toplum (f=56) ve ekonomi boyutları (f=21) ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan hareketle EBA üzerinde farklı ünite ve konularla ilgili fazla miktarda video içeriğinin bulunması olumlu görülmüştür Tespit edilen video içeriklerinde çoğunlukla sürdürülebilir kalkınmanın çevre boyutuna odaklanılması, toplum ve ekonomi boyutları geri planda kalması öne çıkan bir sonuç olmuştur. Videoların sürdürülebilir kalkınma amaçlarına olan ilgileri incelendiğinde ise sınıf seviyelerine göre farklı dağılımlar gösterdiği saptanmıştır. Sürdürülebilir kalkınmanın tek bir disiplin merkezinde ele alınması sürdürülebilir kalkınmanın çevre, toplum ve ekonomi boyutları ile yeterince ilgilenemediğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Bu yüzden sürdürülebilir kalkınma amaçları ile ilişkili araştırmalarda sürdürülebilir kalkınmanın tüm boyutlarının ele alınmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Sürdürülebilir kalkınma, fen eğitimi, EBA

**Kaynakça**

Bruntland, G. (1987). *Our common future: the world commission on environment and development.* Oxford, Oxford University Press.

Creswell, J.W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.* Sage Publication.

Eilks, I., Nielsen, J. A., & Hofstein, A. (2014). Learning about the role of science in public debate as an essential component of scientificliteracy. In C. Bruguière, A. Tiberghien, P. Clément (Eds.), *Topics and trends in current science education*, 85-100.

Foster, J. (2001). Education as sustainability. Environmental Education Research, 7(2), 153-165.

Harris, J. M. (2000). *Basic principles of sustainable development.* Global Development and Environment Institute Working Paper: 00-04, Tufts University, USA.

Kahriman, D., (2016). *Comparison of early childhood education educators' education for sustainable development practices across eco versus ordinary preschools* [Doctoral dissertation]. Middle East Technical University.

Kızılboğa, R., & Batal, S. (2012). Türkiye'de çevre sorunlarının çözümünde yerel yönetimlerin rolü ve önemi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 191-212.

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

Palabıyık, H. & Altunbaş, D. (2004). Kentsel katı atıklar ve yönetimi, Editörler: M.C.Marin ve U. Yıldırım, *Çevre Sorunlarına Çağdaş Yaklaşımlar–Ekolojik, Ekonomik, Politik ve Yönetsel Perspektifler*, Beta Yayınları, İstanbul, ss. 103-124.

Raven, P. H., & Berg, L. R. (2006). *Environment.* U.S.A: John Wiley & Sons, Inc.

Soubbotina, T. P. (2004). *Beyond economic growth an ıntroduction to sustainable development* (2nd Edition), USA: World Bank.

Strange, T. & Bayley, A. (2008). Sustainable development: Linking economy, society and environment. Paris: OECD Publications.

Stratton, S. K., Hagevik, R., Feldman, A., & Bloom, M. (Eds.). (2015). *Educating science teachers for sustainability*. Springer.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2014). UNESCO roadmap for implementing the global action programme on education for sustainable development. Ağustos 2023 tarihinde https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230514 adresinden alınmıştır.

Wals, A., E. J. (2011). Learning our way to sustainability. *Journal of Education for Sustainable Development, 5*(2), 177-186.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. Basım).* Seçkin.

Yüzbaşıoğlu, M. K., & Kurnaz, M. A. (2021). Pre-service teachers' caring about sustainable development goals for Turkey and for the World and their competence in associating the goals with the learning outcomes in the curriculum. *Research in Pedagogy, 11*(2), 451-467.

# Dijital Tabanlı Sürdürebilir Ekoloji Öğretim Tasarımına Ait Öğrenci Görüşleri

Kevser Arslan
Yıldız Teknik Üniversitesi

Aslı Görgülü
Yıldız Teknik Üniversitesi

**Problem Durumu**

Çevre, canlı ve cansız varlıklar arasında devamlılık arz eden bir etkileşimi içeren dinamik bir sistem olarak ele alınmaktadır. Çevre sisteminde insan akışa hâkim bir unsur haline gelmiş ve gereksinimlerini karşılamak üzere bu sistemdeki kaynaklardan yararlanmıştır. Yaşamı için gerekli olan ihtiyaçlarını çevreden karşılayan insanların neden olduğu aşırı tüketim ve yanlış kullanımlar, çevreyi olumsuz etkilemektedir (Gülersoy, Dülger, Dursun, Ay & Duyal, 2020; Uçar &Karakuş, 2017). Bununla birlikte teknoloji ve sanayideki gelişmeler doğal çevreyi ciddi yıkımlara uğratarak; hava, su, toprak ve radyoaktif kirliliği gibi çevre sorunlarına yol açmaktadır (Li, 2018). Bahsi geçen çevre problemleri ise doğal yaşama ait sürdürülebilirliğin sağlanmasında gereken önlemlerin alınmasını gerektirmektedir (Çelikbaş, 2016).

Sürdürülebilirlik, insanın çevre üzerindeki olumsuz etkilerini en aza indirebilmek ve çevreyi geri kazanabilmek amacıyla yapılan düzenlemeler olarak ifade edilmektedir. Doğa ile etkileşim halinde olan sistemler arasında etkileşimi ve dinamik önlemleri gerektiren niteliği ifade etmektedir (Sartori, Latrônico &Campos, 2014). Öte yandan sürdürülebilirliğin, üç alanından birinin çevre olması (Giddings, Hopwood & O'Brien, 2002; Summers & Childs, 2007), sürdürülebilirlik ve çevrenin ayrıştırılamayan kavramlar olduğuna işaret etmektedir. Ayrıcainsan ve doğa ilişkisini ekolojik sürdürülebilirlik bakış açısından ele alan bir görüş; insanı doğanın bir parçası olarak görme konusunu desteklemektedir (Le Grange, 2013).

Çevresel ve ekolojik problemlerde, sorunların temel kaynağı olarak gösterilebilen insanın, ancak çevreye karşı sergilediği davranışlarıyla çözüm bulunabileceği açıktır. Bireysel davranışların değişmesiyle çevre sorunlarının çözümü mümkün mertebe kolaylaşabilmektedir (Çelikler, Aksan & Yenikalaycı, 2019). Çabuk (2019) tarafından sürdürülebilir yaşam için harekete geçen bireyler, ekolojik okuryazarlığa sahip, doğayı içselleştirerek günlük hayattaki tercihleri doğaya olumsuz etkilerinin farkında olarak belirleyen kişiler olarak tanımlanmaktadır. Bu bireylerin ise ancak okullarda verilebilecek bir eğitimle sağlanabileceği belirtilmektedir. Washington vd. (2017), okullarda verilecek olan eğitimin, sürdürülebilirlik bilincinde, çevre eğitimini merkeze alan yaklaşıma dayalı şekillendirilmesini savunmaktadır. Dolayısıyla gelecek nesillerin yaşamlarını sürdürülebilir bir çerçevede devam ettirebilmeleri ve çevreleri ile uyum içerisinde olmaları için etkin bir eğitime tabi tutulmaları kaçınılmaz olacaktır. Çevreye yönelik bir sürdürülebilir ekoloji eğitimiyle; bireylere bilinç kazandırma, farkındalık oluşturması noktasında önemli bir role sahiptir. Bu noktadan hareketle, ortaokul öğrencilerinin gerçekleştirilen dijital tabanlı sürdürülebilir bir ekoloji tabanlı öğretimin tasarlanmasının hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından önemli katkılar sağlayabileceği düşünülmüştür. Bu doğrultuda, ortaokul öğrencilerine yönelik zenginleştirilmiş öğretim ortamı oluşturularak, dijital tabanlı bir sürdürülebilir ekoloji öğretim tasarımın geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Bu çalışmada uygulanan bu öğretime yönelik, öğrenci görüşlerini ortaya koymak amacıyla öğrenci günlükleri değerlendirilmiştir.

**Yöntem**

Araştırma, nitel araştırma yöntemine dayalı olarak yürütülmüştür. Çalışma, bireylerin sosyal olgulara ait anlamlarını özgün bir biçimde sorgulamaya yönelik olarak şekillendirilmiştir. Nitel araştırma, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik bir süreç olarak ifade edilebilmektedir (Creswell, 2018; Yıldırım & Şimşek, 2018).

Araştırmaya ait çalışma grubunu 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında İstanbul ilinde bir devlet okulunda öğrenim gören ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Katılımcılar yedinci sınıf düzeyinde öğrenim gören21'i kız ve 14'ü erkek olmak üzere toplam 35 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme kullanılmıştır. Bu tür örneklemede amaç araştırmaya hız ve pratik kazandırılarak, araştırmacının kolay erişebileceği hedef kitleyle çalışmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Çalışmada, veri toplama aracı olarak kullanılan öğrenci günlükleri, geliştirilen dijital tabanlı sürdürebilir ekoloji öğretim tasarımına ait içerikler doğrultusunda; ekoloji, sürdürebilirlik, iklim ve iklim değişikliği ve yıkıcı doğa olayları ana temaları altında elde edilmiştir. Günlükte öğrencilerin ana temalara ait hangi bilgileri öğrendikleri, hangi becerileri geliştirdikleri, ilgilerini çeken yönleri, beğendikleri veya beğenmedikleri etkinlikleri ortaya koyabilecek 6 soru yer almaktadır. Öğrenci günlükleri araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ve alınan uzman görüşü dönütler doğrultusunda şekillendirildikten sonra kullanılmıştır.

Öğrenciler tarafından doldurulan günlüklerden elde edilen veriler içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi belirli bir kural çerçevesinde kodlamalar yapılarak daha küçük içeriklerle özetlendiği sistematik bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Erkan-Akgün, Karadeniz, Demirel, 2016). Bu sürece, öncelikle verilerin incelenmesi ve düzenli bir biçimde toplanıp bir araya getirilmesiyle başlanmıştır. Sonraki basamakta benzer kodlar bir araya getirilerek, belirli kodlar

altında ayrıştırılarak toplanmıştır. Benzer özelliklerine ilişkin genel çerçeveden bakmayı sağlayan temalar oluşturulmuştur. Gerçekleştirilen çözümleme işlemi sonrasında ortaya konulan bulgular tablolar halinde sunulmuştur ve frekans analizleri yapılmıştır. Son aşamada tespit edilen bulgular yorumlanmış ve alıntılar yapılarak desteklenmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2018).

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Çalışmada öğrenci günlükleri aracılığıyla geliştirilen dijital tabanlı sürdürebilir ekoloji öğretim tasarımına ait öğrenci görüşleri ortaya konulmuştur.

Öğrencilerin geri dönüşüm faaliyetlerine yönelik gereken bilgileri öğrendikleri, kaynakları tasarruflu kullanma ve kaynakları koruma konusunda ihtiyaç duydukları bilgilere eriştikleri tespit edilmiştir. Bununla beraber yakıt türleri ve yenilenebilir enerji kaynakları konusunda da bilgilendikleri belirlenmiştir. İklim değişikliği ve küresel ısınma hakkında üzerlerine düşen sorumlukların farkına vardıkları, çevre kirliğine karşı almaları gereken önlemlere ait bilinç kazandıkları saptanmıştır. Günlük yaşamlarında üretim ve tüketim dengelerini kurabilecekleri beceriler kazandıklarına öğrenci günlüklerinden erişilmektedir. Ayrıca yıkıcı doğa olaylarından korunma amacıyla afet öncesinde, afet sırasında ve afet sonrasında alınması gereken tedbirleri detaylı öğrenerek afet bilinci oluşturdukları anlaşılmaktadır. Öte yandan öğrencilerin çevreye duyarlı, tutumlu, işbirliği içerisinde çalışma, kendini ifade etme, konuşma, fikir geliştirme ve teknolojiyi kullanma becerilerini kazandıkları tespit edilmiştir. Bununla beraber öğrenci günlüklerinden, gerçekleştirilen etkinlikler ile öğrencilerin yaratıcılık becerilerinin ön plana çıkarıldığı belirlenmiştir. Öğrencilerin beğendikleri etkinlikler arasında; dijital oyun, dijital hikâye yazma, yapay zekayla resim oluşturma ve sanal laboratuvar etkinlikleri yer almaktadır. Bununla beraber öğrencilere en ilgi çekici gelen etkinliklerin başında yapay zeka uygulamalarına dayalı olarak gerçekleştirilen etkinliklerin geldiği ortaya konulmuştur. Öğrencilerin beğenmedikleri etkinlikler arasında ise kart eşleştirme, ekolojik ayak izi hesaplama ve boşluk doldurma etkinlikleri bulunmaktadır. Öğrenci günlükleri göstermektedir ki, gerçekleştirilen öğretimle öğrencilerin bilgi kazanımlarında, çevre duyarlılıklarında ve yaşam becerilerinde gelişim gözlemlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler**: Çevre, sürdürülebilirlik, ekoloji, öğrenci, görüşler

**Kaynakça**

Bayram, F. Ö. & Cengelci Köse, T. (2023). Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Sürdürülebilirlik Bilinci Açısından İncelenmesi. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 7 (3), 500-531.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Erkan-Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). ScientificResearchMethods (20th Edition). Ankara: Pegem.

Creswell, JW (2020). Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşıma Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni, (Çev. Ed: Bütün, M. & Demir, SB). 5. Baskı, Ankara: Siyasal Kitabevi.

Çabuk, B. (2019). Çevre eğitimi. D. Kahrıman Pamuk (Ed.), Erken çocukluk döneminde çevre eğitimi ve sürdürülebilirlik içinde (ss.1-50). Ankara: Anı Yayıncılık.

Çelikbaş, A. (2016). *Sürdürülebilirliği temel alan çevre eğitiminin ortaokul öğrencilerinin çevresel davranışlarına ve sürdürülebilir çevre tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Çelikler, D., Aksan, Z., & Yenikalaycı, N. (2019). İlkokul öğrencilerinin çevreye yönelik farkındalıklarının belirlenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 425-438.

Giddings, B., Hopwood, B., & O'Brien, G. (2002). Environment, economy and society: Fitting them together into sustainable development. Sustainable Development, 10, 187–196.

Gülersoy, A. E., Dülger, İ., Dursun, E., Ay, D. & Duyal, D. (2020). Nasıl bir çevre eğitimi? Çağdaş yaklaşımlar çerçevesinde bazı öneriler. *Turkish Studies*, 15(5), 2357-2398.

Le Grange, L. (2013). The politics of needs and sustainability education. R. B. Stevenson, M. Brody, J. Dillon, & A. E. J. Wals (Eds.), in International handbook of research on environmental education (pp. 126–132). London: Routledge Press

Li, Y. (2018). Study of the effect of environmental education on environmental awareness and environmental attitude based on environmental protection law of the people's republic of China. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(6), 2277-2285.

Sartori, S., Latrônico, F. & Campos, L. (2014). Sustainability and sustainable development: a taxonomy in the field of literature. *Ambiente & Sociedade*, 17, 01-22.

Summers, M., & Childs, A. (2007). Student science teachers' conceptions of sustainable development: An empirical study of three post graduate training cohorts. *Research in Science and Technological Education*, 25(3), 307–327.

Uçar, A. ve Karakuş, U. (2017). 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Çevre Konularının Öğretiminde Belgesel Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarı ve Tutumlarına Etkisi. A*hi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 993-1009.

Washington, W., Taylor, B., Kopnina, H. N., Cryer, P., & Piccolo, J. J. (2017). Why ecocentrism is the key pathway to sustainability. *Ecological Citizen*, 1, 7

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# Kültür Varlıklarını Koruma ve Turizme Kazandırma Eğitimi: İpek Yolu Örneği

Kübra Akay
MEB

**Problem Durumu**

Sınıf içinde bulunan tüm öğrencilerin aynı özellikleri taşımaları mümkün değildir. Her öğrenci farklı olduğu gibi edinmiş oldukları bilgi donanımları da farklılık gösterir. Bu sebeple tüm öğrencilere farklı gözle bakmak onlara farklı yöntemlerle yaklaşmak, bulundukları seviyeden ileriye gitmelerini hedeflemek daha doğru olacaktır. Sonuçta her öğrenciyi aynı seviyeye getirmek imkânsızdır. Çünkü her öğrencinin ilgisi, yeteneği farklı olduğu gibi hedef ve beklentileri de farklıdır. Bir öğrenci için Kurtuluş savaşı ile ilgili konuları çalışmak çok ilgi çekici ve güdüleyici olduğu halde bir başka öğrenci için anlaşılması zor bir savaş olarak değerlendirilebilir. Bir öğrenci tarih eğitimi dersini, kendi milletinin geçmişi olarak görüp çok iyi dinleyip günümüzle bağ kurabilir. Ama başka bir öğrenci daha yüzeysel dinleyerek sadece sınıfı geçebilmeyi hedefleyebilir. İşte farklı öğrencilerin farklı beklentilerinin olması öğretmen tarafından dikkate alınmalı ve buna göre öğrenci özelliklerine göre değişen yöntem ve teknikleri uygulamaya koymalıdır. Tarih öğretiminde aktif öğrenme yöntemlerinin uygulanması sayesinde; kuru bir ezber dersi olarak görülmesi engellenebilir ve ders sevdirilebilir. Geleneksel tarih öğretimine karşı geliştirilen bu anlayışta, deneyim, keşfetme ve problem çözme gibi teknikler yoluyla öğrencilerde tarihsel anlamanın gerçekleşmesi hedeflenmektedir. Tarih öğretimine yönelik tek bir yaklaşım yoktur. Tarih dersinin öğrenciler açısından ilginç ve etkili kılmak amacıyla farklı yöntem ve tekniklerden yararlanılması ve çeşitli materyallerin kullanılması söz konusudur. Öğrenciler öğretmen merkezli, ders kitabına bağımlı ezberci bir anlayışın dışına çıkarak kendi fikirlerini ortaya koyabilmekte, bir tarihçi gibi düşünerek ve yorumlayarak çıkarımlarda bulunabilmelidir. Tarih öğretim yöntemlerinden kaynaklanan sorunlar öğretimin sıkıcı, kuru olduğu, öğrencinin ilgisini çekmediği, öğrenciyi tarihten uzaklaştırdığı biçimindedir. Bu sıkıcı ve öğrenciyi tarihten uzaklaştıran tarzın değişmesi gerekmektedir. Tarih derslerinde sadece öğretmenin anlattıklarını dinlemek ve olaylar hakkında bilgilendirilirken yalnızca bu yöntemin seçilmesi tarih derslerinin çekiciliğini azaltmaktadır. Aktif öğrenme-öğretme sürecinde öğrenci düşünen, sorgulayan, bilgiyi keşfeden, özgün fikirler ortaya atabilen, fikirlerini tartışabilen, eleştirel düşünebilen ve kendi zihin yapılandırmasını kontrol eder yapıdadır. Çağdaş eğitim anlayışı içerisinde yer alan aktif öğrenme yaklaşımına ait yöntem ve tekniklerin öğrenci üzerinde bilgiyi kalıcılaştırmada ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmedeki rolü ve önemi düşünüldüğü zaman bu yöntem ve tekniklerin, diğer derslerde olduğu gibi tarih dersi içerisinde de kullanılması oldukça önemlidir.

**Yöntem**

Araştırmada veri toplama aracı olarak ipek yolu örneği ile ülkemizde somut kalıntıları bulunan tarihsel kavram kullanılmıştır. İpek yolu, yüzyıllardan bu yana ekonomik faaliyetlerin yanı sıra farklı kültürleri, medeniyetleri, dilleri ve dinleri birbirine bağlamıştır. İpek Yolu'nun en büyük değerinin kültür alışverişi olması, sanat, din, felsefe, teknoloji, dil, bilim, mimari ve uygarlığın diğer tüm unsurlarının bu yollar boyunca değiş tokuş edilmesi, tüccarların ticaret yaptığı ticari mallarla ülkeden ülkeye taşınma işlemlerinin yapılması ipek yolu örneği ile birlikte kültür varlıklarının turizme ve eğitime kazandırılmasında bir bakış açısı kazandıracaktır. Değişen ve gelişen dünya ile eğitimde daha çok uygulamaya dönük ve yaparak yaşayarak öğrenmenin ön plana çıkması tarih bilincinin hazırlanan bu bildiri ile ülkemizden de geçen tarihi İpek Yolu'nu korumak ve gelecek nesillere aktarabilmekle, kültürel turizme entegrasyonu ile ilgili özgün çalışmalarla yerli ve yabancı turistlerin tarihi İpek Yolu'nu keşfedebilmelerini sağlamak amaçlanmaktadır. Prospektif olarak planladığımız bu çalışmada Erzincan'ın Kemaliye ilçesinde somut kalıntılar barındıran İpek yolunu inceledik. Taşlarla örtülü yaklaşık 9 km'lik bir alanı kapsayan bu yolun Erzurum Kültür ve Tabiat Varlıkları Bölge Müdürlüğü Kurulu'nun onayı ile tarih kitaplarında yer alan ipek yolu olduğu tescillenmiştir. İpek yolu denildiğinde zihinde canlandırılan soyut kavramın somut gerçeklikle buluşturulması, ipek yolunu merak eden, araştırma yapmak isteyen insanlar için oldukça büyük bir fırsattır. Bununla birlikte İlkokul, Ortaokul, Lise ve Üniversite kademelerinde olan öğrencilerin tarih kitaplarında yer alan İpek yolu'nu gerçekte gözlemleyerek yaşantıya dayalı öğrenme modeli ile tarih bilimine olan ilgi ve meraklarının artacağı düşünülmektedir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Çalışmanın sonucu genel olarak değerlendirildiğinde okul dışı tarih öğretiminin öğrenciye kazandırabileceği yararlara ilişkin bilginin kalıcılığını sağlanacağı, derse ilgiyi artıracağı ve öğrencilerin tarihsel empati kurabileceği yönünde çeşitli yararlar sağlayacağı düşünülmektedir. Türkiye'deki tarih öğretiminin yapısına bakıldığında, olaylar arasında nedensellik bağıntısı kurmak, tarih öğretiminde birincil temel olarak alınarak tarih, sebep - sonuç ilişkisine indirgenmekte ve kaba bir pozitivist bilim yorumu yapılmaktadır. Öte yandan sebep - sonuç ilişkisi de keşfettirilmemekte, tersine öğretmen tarafından öğrencilere dikte edilmektedir. Bunun yerine öğrencilerin yaşantısal yolla öğrenmeleri ve bu öğrenmenin kalıcılığının artacağı beklenen bir sonuçtur. Yaşantı yoluyla öğrenme ile öğrencilerin pasif alıcı durumdan çıkararak aktif alıcı ve hatta üretici duruma taşınması amaçlanmaktadır. Bununla birlikte bir diğer husus olan kültür varlıklarının turizme kazandırılması noktasında

ilerleme kaydedileceği de beklenen bir sonuçtur. Sağlıklı ve kalıcı bir öğrenmenin gerçekleşmesinde öğrencinin yaparak ve yaşayarak öğrenmesinin gerekliliği görüşü önem kazanmıştır. Bu görüş somut tarih öğretimine ilgiyi artırmaktadır. Somut tarih insanların yakın çevresindeki tarihle ilgilendiği için, yaşanılan çevrede bulunan tarihi motif ve kalıntılar tarih öğretiminin materyalleri arasında yerini almaktadır. Sosyal ve kültürel konularda öğrencinin karşılaştığı kavram sayısı oldukça fazladır. Bu kavramların öğretiminde kullanılacak somut formlar kavram öğretiminde kolaylık sağlayacaktır. Tarih ve kültür eğitiminde beklenen en önemli sonuç çocuğu içinde yaşadığı sosyal ve kültürel hayat hakkında aydınlatmasıdır. Tarih öğretimi geçmişten yola çıkarak günümüze ulaşmalı ve günümüzü anlamada, yorumlamada öğrenciye yol gösterici olmalıdır.

**Anahtar Kelimeler**: Kültür varlıkları, turizm, ipek yolu, tarih, eğitim

**Kaynakça**

Akçura, Y. (1932), “Tarih Yazmak ve Tarih Okutmak Usullerine Dair”, Birinci Türk Tarih Kongresi Konferans Müzakere Zabıtları. s. 577 – 607. http://www.yachtworks.info/tr/akcura.html#2 adresinden 3 Şubat 2012 tarihinde elde edilmiştir.

Ata, B. (2008), “Türk Tarih Öğretmen Adaylarının Tarih Eğitiminde Analoji Anlayışları”, 21. Yüzyılda Kimlik, Vatandaşlık ve Tarih Eğitimi, Ankara: Yeni İnsan Yayınları. Bailey, T. (2008), Civil War. New York: Scholastic.

Bal, M. S. (2011), “Tarih Öğretmen Adaylarının Haçlı Seferleri Konusunda Pedagojik Alan Bilgilerinin İncelenmesi”, Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 31: 239-261.

Barton, K. C. and L. S. Lewstik (2004), Teaching History For The Common Good, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. Stradling, R. (2003), 20. Yüzyıl Avrupa Tarihi Nasıl Öğretilmeli, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

Şimşek, A. (2006), “Türkiye’deki Sosyal Bilgiler Öğretimi Alanı Çocuk Edebiyatı Ürünlerinden Yararlanma Bağlamında Çağdaş Dünyanın Neresindedir?” (4-6 Ekim), II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.

Şimşek, A. (2007), “Türkiye’de Tarih Eğitiminin Ulusallığı ve Avrupa Merkezcilik”, Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, Yıl: 11, 1.

# KAO-T (Küresel Amaçlar Oyunu-Türkçe)

Özlem Kanbur
Özel Üsküdar SEV Okulları

**Problem Durumu**

*Bu çalışma TÜBİTAK 17. Ortaokul Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışma'sında İstanbul Asya Bölgesi 1.si olmuştur. 5-9 Haziran'da Ankara'da düzelenen Türkiye finaline katılmıştır.*

Bu araştırma ‘’6. sınıf öğrencilerine Birleşmiş Milletler tarafından belirlenen Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleriyle 6. Sınıf Türkçe kazanımları oyunlaştırma metoduyla öğretilebilir mi?’’ sorusundan yola çıkılarak hazırlanmıştır.

Bu çalışmanın iki genel amacı bulunmaktadır:

1. 2015 yılında Birleşmiş Milletler üyesi ülkeler tarafından 2030’a kadar başarmak için belirledikleri 17 Küresel Amaç (Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri) ile ilgili bilgi vermek, bu konuda farkındalık yaratmak, buhedeflere ulaşmak için neler yapabileceği konusunda fikirler üretmektir.
2. Türkçe Öğretim Programı’nda yer alan dinleme, okuma, anlama, konuşma, yazma be- cerilerini geliştirmek ve bu becerileri destekleyecek olan dil bilgisi kurallarını öğrencilerin ilgisini çekeceği düşünülen eğitsel oyunlaöğretmektir.

Evrensel bir eylem çağrısı olan Küresel Amaçlar ile ana dilimiz Türkçe, geliştirilen oyunla bir araya getirilmiştir. Araştırmacılar tarafından geliştirilen *KAO-T (Küresel Amaçlar Oyunu-Türkçe*)**;** okuyan, okuduğunu anlayan, duygu ve düşüncelerini belirli kurallar çerçevesinde yazarak ve konuşarak ifade edebilen bunun yani sıra çevresine duyarlı, evrensel sorunlar hakkında bilgi sahibi, problem çözme becerisi gelişmiş bireyler yetiştirmek için tasarlanmıştır.

*KAO-T (Küresel Amaçlar Oyunu-Türkçe*)**;** oyunların öğrencilerin ders başarılarına olan etkisini incelemek, geleneksel yöntemlerin dışına çıkarak Türkçe derslerini daha eğlenceli, ilgi çekici hâle getirmek ve öğrencilerin güdülenmesini sağlamak amacıyla tasarlanmıştır. Türkçe dersini sevmeyen ya da derse karşı ilgisi olmayan öğrencilerin dikkatlerini oyunlarla ve güncel konularla çekmek, Türkçe dersinde kullanılan etkinlikleri çeşitlendirmek ve zenginleştirmek, etkinliklerden sonra öğrencilerden olumlu geri bildirimler almak projeninamaçları arasındadır.

Bu çalışmada eğitsel oyunların geliştirilmesine destek olmak, kaynak oluşturmak ve Türkçe alanında hiç denenmemiş bir ürün geliştirerek alana katkı sağlanmak amaçlanmıştır.

Türkçe derslerinde eğitsel oyunlara yer verilmesiyle ilgili çalışmalar incelendiğinde geliştirilen oyun, etkinlik ve proje vb.nin başarıyı olumlu etkilediği görülmüştür. *KAO-T (Küresel Amaçlar Oyunu-Türkçe*) oyununun bu alanda yapılan diğer çalışmalardan farkı, oyunda Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan tüm kazanım alanlarıylai lgili soruların olmasıdır. Bu alanda yapılmış diğer projeler incelendiğinde Türkçe dersine ait sadece bir konu veya bir kazanımı kapsadığı görülmüştür. *KAO-T (Küresel Amaçlar Oyunu-Türkçe)* oyununda okuma, anlama, konuşma, yazma, dinleme ve izleme becerilerine ait etkinlik ve sorular yer almaktadır. Ayrıca müfredattaki konu sırasına göre dil bilgisine ait sorulara da yer verilmiştir. Tek bir oyunla dilimize ait tüm beceriler pekiştirilmektedir.

**Yöntem**

Bu araştırma için deneysel modellerden “Kontrol Gruplu Ön Test-Son Test Modeli” kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Üsküdar bölgesinde bir ortaokulun 6. sınıf düzeyinde öğrenim gören 22 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmanın ilk aşamasında öğrencilere 17 Küresel Amaç ile ilgili bilgi verilmiştir. Küresel Amaçlar ile ilgili farkındalık oluşturmak için kültür ve beceri dersi olan Türkçe dersi seçilmiştir. Türkçenin dinleme, okuma, anlama, konuşma, yazma becerileri ve dil bilgisi kazanımları Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri’ni öğretmek için araç olarak kullanılmıştır. Kontrol grubu olarak seçilen öğrencilere Küresel Amaçlar ile ilgili bilgi verildikten sonra öğrencilerin konuyla ilgili bilgi ve farkındalık düzeylerini ölçmek için araştırmacılar tarafından hazırlanmış 15 sorudan oluşan ön-test uygulanmıştır. Ön-test sonrası öğrencilere *KAO-T (Küresel Amaçlar Oyunu-Türkçe)* hakkında bilgi verilmiş ve oyun oynatılmıştır. Oyun sonrasında öğrencilere son test uygulanarak öğrencilerin başarı durumları ve tutumları değerlendirilmiştir. Öğrencilerin oyunla ilgili görüşleri alınmıştır. Ayrıca oyun sırasında öğrencilerin tutumları gözlemlenmiştir. Türkçe dersi öğretim programında yer alan kazanımlar oyuna uyarlanmıştır. 6.sınıf kazanımları Küresel Amaçlar temasıyla ilgili hazırlanmış sorularla pekiştirilmeye çalışılmıştır.

*KAO-T***,** Türkçe dersi beceri ve kazanımlarına ait etkinliklerin yer aldığı oyunun adıdır. Oyunun ana teması, Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları’dır. Oyunun teması, Türkçe kazanımlarını pekiştiren sorularla birleştirildiği için oyunun ismi *KAO-T (Küresel Amaçlar Oyunu-Türkçe*) seçilmiştir. Çalışmada metne bağlı sorular, görsel ve grafik yorumlama soruları, yazma becerisini ölçen sorular ve dil bilgisi kazanımlarını içeren sorular yer almaktadır.

Araştırmacılar tarafından geliştirilen *KAO-T,* Web2.0 araçlarından Canva programında tasarlanmıştır. Oyun haritası ve oyunda kullanılan bilgi, soru ve joker kartları Canva programında tasarlanırken oyunda kullanılan piyonlar, oyunun tabanı, oyunu kazanan takıma ve yarışmacılara verilecek rozetler geri dönüştürülebilen malzemelerden yapılmıştır. Bu aşamada *''havlu peçete ruloları, plastik şişe ve gazoz kapakları* kullanılmıştır.

Oyun üç kişilik iki takımla oynanır. Takımlar, kutup ayısı takımı ve penguenler takımı olarak adlandırılır. Oyunharitasının üst bölümünde penguen ve kutup ayısı görselleri bulunmaktadır. Nesli tükenmekte olan hayvan türlerine dikkat çekmek ve oyun sonunda kazanan takımın takım adında yer alan hayvan türünü nesli tükenmekten kurtardığı kurgusu yapılmıştır.

Oyun, oyun yöneticisi tarafından verilen bilgilendirmeyle başlar. Bilgilendirme sonrasızar atılır. Büyük zarı atan takım, birinci küresel amaçla ilgili soru kartını çekerek oyuna başlar. Çekilen karttaki soruya doğru cevap verilirse soru kartının altına yer alan bilgilendirmeye göre ilerler. Yanlış cevap verilirse soru kartının altına yer alan bilgilendirmeye göre hareket edilir. Takımlar sırayla soruları çözer ve verilen görevleri tamamlar. 17. Küresel Amaç ile ilgili bölüme ilk gelen ve o bölümdeki soruyu doğru cevaplayan takım oyunu kazanır. Oyunu kazanan takım üyelerine "Sürdürülebilir Kahraman" rozeti, oyunu ikinci tamamlayan takım üyelerine "Dünya Vatandaşı" rozeti verilir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Öğrencilere uygulanan ön-test son-test sonuçları incelendiğinde başarının %44,7 arttığı tespit edilmiştir. Ön-test başarı oranı %38,6 son test başarı %84,3 olarak belirlenmiştir. Ön-test sonuçları incelediğinde 22 öğrencinin toplam 127 doğru 203 yanlış yaptığı, son-test sonuçlarında ise toplam 276 doğru 54 yanlış yaptığı gözlemlenmiştir. Ayrıca çalışma sonrasında öğrencilerin girdikleri Türkçe sınavlarında başarıların arttığı gözlemlenmiştir.

Bu araştırmanın sonucunda öğrencilerin sürdürülebilir kalkınma hedeflerini öğrendiği, bu hedefleri gerçek hayatta uygulama becerisi geliştirdiği, gerçek dünya sorunlarına odaklandığı, küresel amaçlarla ilgili farkındalıklarının artığı ve gelecekte bu hedeflere ulaşmak için daha fazla adım atmalarına yardımcı olacağı görülmüştür. Oyunla gelecekte karşılarına çıkabilecek büyük sorunlara nasıl yanıtlar verebileceklerine dair gelecek hafızası oluşturmaları sağlanmıştır.

Öğrencilerin oyunu oynadıktan sonra günlük hayatlarında geri dönüştürülebilir malzeme seçimine, karbon ayak izini azaltmak için enerji verimliliğine, sürdürülebilir ürünler kullanmayı tercih ettiklerine, küresel ısınmayla ilgili çalışmalara katıldıklarına dikkat ettikleri gözlemlenmiştir. Okulda bu konuyla ilgili projeler başlattıkları ve farkındalık çalışmaları yaptıkları belirlenmiştir. Bunların yanında geliştirilen oyunla öğrencilerin iletişim becerisi, duygularını ifade etme becerisi, problem çözme becerisi ve empati becerisinin geliştiği fark edilmiştir. Öğrencilerin küresel ve yerel problemlerle ilgili problem çözme yeteneklerinin gelişmesinin yanında Türkçe dersindeki akademik başarılarının arttığı sınav sonuçlarıyla desteklenmiştir. Öğrencilerin derslerde eğitsel oyun kullanımına olumlu yaklaştığı ve oyun-tabanlı öğrenmeyi klasik öğrenme yöntemlerine tercih ettikleri görülmüştür. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik motivasyonlarında artış meydana geldiği gözlemlenmiştir. Matematik ve fen bilimleri gibi alanlarda hazırlanan eğitsel oyunlara sıklıkla rastlanabilirken sözel derslerdeki çalışmaların ise oldukça az olması sebebiyle Türkçe alanında böyle bir çalışma yapılmasına karar verilmiştir. Evrensel sorunlar kapsamında okuma, anlama, konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmek ve dil bilgisi kazanımlarını pekiştirmek için tasarlanan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu yönüyle araştırma alanda tek olma özelliğiyle ön plana çıkmaktadır. Bu çalışmanın yapılacak olan çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda gözlemlenen bu davranışlar derslere entegre edilen oyunların; öğrencilerin derse olan ilgi ve motivasyonlarını arttırdığı, daha istekli öğrenme ortamı sağladığı yönündeki düşünceleri destekler niteliktedir. Oyunların öğrencilerin aktif katılımını teşvik ettiği, iş birliği ve takım çalışması becerilerinin gelişmesini sağladığı tespit edilmiştir. Oyunlar öğrencilerini özgüvenini arttırırken kendi başarılarına olan güvenlerini yükseltir. Sonuç olarak eğitsel oyunların akademik başarıyı olumlu etkilediği sonucuna varılmıştır. Sürdürülebilir kalkınma günümüzde önemli daha da önem kazanmıştır. İlköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim eğitim programlarını ve ortamlarının, sürdürülebilir kalkınma şartlarına uygun olarak hazırlanması gerektiği düşünülmektedir. Öğrenciler, bu çerçeveye uygun eğitim aldığında farkındalıkları artacak ve çevreye daha duyarlı bireyler olarak yetişeceklerdir. Bu sebeple eğitim ve öğretim programlarının yeniden yapılandırılması gerektiği ortaya çıkmıştır.

**Anahtar Kelimeler**: Sürdürülebilir kalkınma hedefleri, küresel amaçlar, Türkçe dersi, eğitsel oyun, oyun merkezli öğrenme.

**Kaynakça**

Batıbay, E. F., & Filiz, M. E. T. E. (2019). Web 2.0 uygulamalarının Türkçe eğitiminde motivasyona etkisi: Kahootörneği. *A na Dili Eğitimi Dergisi*, *7*(4), 1029-1047.

Bulut, B., & Çakmak, Z. (2018). SÜRDÜRÜLEBİLİR KALKINMA EĞİTİMİ VE ÖĞ-

RETİM PROGRAMLARINA YANSIMALARI. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, *7*(4), 2680-2697.

Çayır, M. (2021). *Oyunlaştırma yaklaşımının Türkçe dersi okuma ve yazma becerilerine yöne- lik tutum ve akademikbaşa rıya etkisi* (Master's thesis, Amasya Üniversitesi).

Çobanoğlu, O., & Türer, B. (2015). Fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınma farkındalıklarının belirlenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2015*(5), 235-247.

Özmehmet, E. (2008). Dünyada ve Türkiye Sürdürülebilir Kalkınma Yaklaşımları. *Yaşar Üniversitesi E-Dergisi, 3*(12), 1853-1876.

Ersoy, B. G. (2021). Türkçe öğretiminde eğitsel oyun kullanımı: Bir meta-tematik analiz çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 9*(2), 510-530.

Gedik, M. (2017). Ortaokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Eğitsel Oyunların Başarı Ve Kalıcılığa Etkisi\The Influence Of Educatıonal Plays Onachıevement And Permanence In The Improvement Of 2th Grade Students'readıng skılls. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (58), 453-464.

Güneş, F. (2013). Türkçe öğretimi. *Ankara: Pegem Akademi.*

Karamustafaoğlu, O., & Kaya, M. (2013). Eğitsel oyunlarla "yansıma ve aynalar" konusunun öğretimi: yansımalı koşu örneği. *Journal of Inquiry Based Activities, 3*(2), 41-49.

Kaya, N., Çobanoğlu, M., & Artvinli, E. (2011). Sürdürülebilir kalkınma için Türkiye'de ve dünyada çevre eğitimiçalışmalar ı. 6. *Ulusal Coğrafya Sempozyumu, 3*(5), 407-417.

Özgür, S. D. (2020). İlköğretim Programlarının BM 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri Açısından İncelenmesi.*Karael mas Fen ve Mühendislik Dergisi, 10*(1), 61-70.

Şahin, F. (2019). *Altıncı sınıf Türkçe dersi ses olayları konusunda geliştirilen eğitsel oyunun akademik başarıya etkisi (*Master's thesis, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü).

Teksöz, G., Ertürk, E. ve Lise, Y. (2014). Sürdürülebilir kalkınma eğitimi için biyosfer rezerv- leri: Camili'de yaşam. Ankara: UNESCO Türkiye Millî Komisyonu.

Teksöz, G. 2014). Geçmişten ders almak: Sürdürülebilir kalkınma için eğitim. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 31*(2), 73-97.

Ulu, A. (2019). *Ortaokul 7. sınıflarda oyunlaştırma yöntemi ile kelime öğretimi (Örneklem: Tabu)* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Baki, Y. Ortaokul öğrencilerinin türkçe dersinde eğitsel oyunlarınkullanımına ve işlevlerine ilişkin görüşleri.

https://www.aa.com.tr/tr/cevre/paris-anlasmasini-onaylayan-turkiye-icin-iklim-politikasinda- yeni-donem-basliyor/2385045

http://www.cevreciyiz.com/makale-detay/1257/surdurulebilir-kalkinma-hedefleri-yoksulluga- son

https://www.globalcompactturkiye.org/barisadalet-ve-guclu-kurumlar/

https://www.kureselamaclar.org/wp-content/uploads/4_Nitelikli_Egitim.pdf

https://marmara.gov.tr/tr/surdurulebilir-kalkinma-amaclari-3-saglik-ve-kaliteli-yasam

https://marmara.gov.tr/tr/surdurulebilir-kalkinma-amaclari-8-insana-yakisir-is-ve-ekonomik- buyume-2

https://medium.com/@sustainabilityeditepe/ama%C3%A7-10-e%C5%9Fi%CC%87tsi%CC%87zli%CC%87kleri%CC%87n-azaltilmasi-6bc0217ae104

https://medium.com/@sustainabilityeditepe/hedef-14-sudaki%CC%87-ya%C5%9Fam- a14d12f9b5c7

https://medium.com/@sustainabilityeditepe/hedef-14-sudaki%CC%87-ya%C5%9Fam- a14d12f9b5c7

http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf

https://www.plumemag.com/5-adimda-sorumlu-tuketim/

https://sdg.medeniyet.edu.tr/ska/ska15/

http://www.terabook.org/dusle-dusme-sosyal-sorumluluk-ve-surdurulebilir-sehirler-calistayi- miz-gerceklesti/

https://www.undp.org/

http://unsdsn.boun.edu.tr/2-amac/

# Görsel Sanatlar Öğretmen Eğitiminde Biçimlendirici Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Uygulamaların İncelenmesi

Sevcan Sarıbaş
Anadolu Üniversitesi

**Problem Durumu**

Biçimlendirici değerlendirme, öğretmenlerin öğrencileri değerlendirme sürecine dahil ettiği ve her ikisinin de öğrenme sorumluluğunu paylaştığı bir değerlendirme yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, not verme kaygısı taşımadan öğrenmeyi geliştirmeye yönelik adımlar atar ve öğrenciye geri bildirim vererek öğretme-öğrenme sürecinin aktif olmasını sağlar (Heritage, 2010). Ayrıca bu değerlendirme öğretmenin öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarına yanıt vermesine ve gelecekteki öğrenmeyi planlanmasına olanak tanır (Collins, 2015). Özsoy & Mamur'a (2022) göre görsel sanatlar eğitimi sanatsal ürüne giden yolda çeşitli gözlemlerin, arayışların, sorgulamaların, hayal kırıklıklarının, deneme ve yanılmaların, yargıların olduğu bir süreci kapsar. Bu süreç öğretmenler tarafından geribildirimlerle desteklenir. Bu nitelikler, biçimlendirici değerlendirmenin etkin kullanımının temelini oluşturur ve öğrenci için faydalı olabilecek beceriler olarak görülür.

Görsel sanatlar eğitiminde değerlendirme öğrencilerin hem sürec hem sonuç üzerine düşünmelerine fırsat veren (Ayaydın, 2010; Popovich, 2006) öğrencinin motivasyonunu ve ilgisini artırarak öğretimi yönlendiren ve öğrenci gelişimi hakkında bilgi veren yaklaşımları içermelidir (Dilmaç, 2014; Mamur, 2011). Gruber'e (2008) göre görsel sanatlarda değerlendirme, devam eden bir öğrenme süreciyle bağlantılı olmalıdır. Ayrıca görsel sanatlar öğretmenlerinin öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini erken ve düzenli olarak teşhis etmesini ve öğrenci gelişimini izlemesini ve iyileştirmesini olanak sağlamalıdır (Beattie, 1997). Bu bağlamda Görsel sanatlar eğitiminde biçimlendirici değerlendirme öğrencilere gerçek yaşam deneyimleri sağlamak (Collins, 2015) ve kendi öğrenimleri hakkında bilgi vermek, öğretmenlerin de kendi öğretimleri ve ne tür öğretim materyalleri ve etkinlikleri kullanmaları gerekeceği hakkında bilgi toplamalarına yardımcı olmak amacıyla kullanılabilir (Beattie, 1997). Chen, Lui, Andrade, Valle & Mir (2017)'e göre öğrencilerin sanatsal uygulama süreçlerinde çalışmalarına ilişkin eleştirilere maruz kalmaları geribildirim işlevi gördüğünden biçimlendirici bir değerlendirme deneyimi yaşanır.

Görsel sanatlar eğitiminde ölçme ve değerlendirme konusu tartışmalara yol açmıştır. Özellikle sanatın doğasında varolan bireysellik, özgünlük ve yaratıcı sürecin sanat eğitiminde sayısallaştırmayı güçleştirmesi (Mamur, 2011) görsel sanatlar öğretim programındaki bazı öğrenci kazanımlarının ölçmeye temel oluşturacak gözlemlenebilir nitelikte olmaması (Ayaydın, 2004), postmodern felsefeye dayanan görsel kültür yaklaşımlarının sanat eğitiminin içeriği ve uygulanmasında çeşitliliğe giderek karmaşık performanslar yaratması (Boughton, 2013) bunlar arasında yer alır. Ancak bu tartışmalara rağmen Eisner (1974) sanat eğitiminde çocukların değerlendirmelere ve eleştirilere saygı duyduğunu, çünkü bunun öğretmenin onları önemsediğinin ve çalışmalarını dikkate aldığının bir göstergesi olduğunu vurgular. Lindström (2006) de benzer şekilde görsel tasarımın düşünme ve öğrenme ile ilgili olduğunu ve öğrencilerde estetik bakış açısı geliştirme açısından önemli olduğu için ne öğrendiklerini bilmenin gerekli olduğunu düşünür. Bu bağlamda görsel sanatlar öğretmenlerinin öğrencilerin gelişimine katkıda bulunup bulunmadıklarını onları değerlendirerek bilebileceklerini öngörür.

Alanyazın incelendiğinde Türkiye'de görsel sanatlar eğitiminde ölçme-değerlendirme üzerine yapılan araştırmaların portfolyo değerlendirme (Mamur & Özsoy, 2015), alternatif değerlendime (Dilmaç, 2020) ve otantik değerlendirme (Dilmaç & Dilmaç, 2014) yaklaşımları üzerine sınırlı sayıda gerçekleştirildiği görülmüştür. Bu bağlamda görsel sanatlar eğitiminde biçimlendirici değerlendirmenin değerini vurgulama ihtiyacı hissedilmiştir. Bundan dolayı bu çalışmada görsel sanatlar öğretmen adaylarının biçimlendirici değerlendirme yaklaşımına yönelik görüşleri ve bu yaklaşımın değerlendirme tekniklerini benimseyerek hazırladıkları etkinliklerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki alt amaçlara ulaşılmaya çalışılmıştır:

Görsel sanatlar öğretmen adayları;

- Biçimlendirici değerlendirme yaklaşımı hakkında neler düşünüyorlar?
- Biçimlendirici değerlendirmenin hangi tekniklerine dayalı ne tür etkinlikler tasarlamışlardır?

**Yöntem**

**Araştırma modeli**

Bu çalışmada temel nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Bu yaklaşım bireylerin yaşanılan deneyimleri nasıl yorumladıklarını ve anlamlandırdıklarını açığa çıkarmakla ilgilenir (Merriam, 2013). Bu araştırmada da görsel sanatlar öğretmen adaylarının biçimlendirici değerlendirmeyi nasıl algıladıkları ve ne tür etkinlikler üzerinden biçimlendirici süreci deneyimledikleri incelenmiştir.

**Araştırma katılımcıları**

Araştırmanın katılımcılarını, İç Anadolu Bölgesinde bir devlet üniversitesinde Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümünde 3. Sınıfta öğrenim gören 25 görsel sanatlar öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçsal örnekleme yönteminden tipik durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tipik durum örnekleminde amaç, bir konu hakkında fikir sahibi olmak ve bu konu hakkında yeterli bilgiye sahip olmayanları bilgilendirmektir (Patton, 2015). bu araştırmada da bu örneklemin tercih edilme nedeni görsel sanatlar öğretmen adaylarının biçimlendirici değerlendirme sürecine ilişkin fikir edinmelerine yardımcı olmaktır.

**Veri toplama araçları**

Araştırmada veriler doküman incelemesi yöntemiyle toplanmıştır. Doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım & Şimsek, s.217). Bu çalışmada öğretmen adaylarının biçimlendirici değerlendirme tekniklerine dayalı tasarladıkları etkinlik formları ve biçimlendirici değerlendirmenin tanımı ve öğretmen ve öğrenci açısından rolünü, görsel sanatlar eğitimiyle ilişkisine ve tasarladıkları etkinliklerin kendilerie olan katkıları değerlendirdikleri soruların yer aldığı yazılı görüşleri alınmıştır.

**Veri analizi**

Araştırmada veriler betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Betimsel analizde veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu temaların belirlenmesinde araştırma soruları, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular veya boyutlar dikkate alınabilir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu çalışmada araştırma soruları üzerinden 'biçimlendirici değerlendirme yaklaşımına dayalı görüşler' ve 'biçimlendirici değerlendirme tekniklerine dayalı etkinlik süreçleri' olmak üzere iki ana tema belirlenmiştir. Bu temalar kodlar ve alt temalar yoluyla çözümlenerek elde edilen bulgular doğrudan alıntılarla desteklenip yorumlanmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmanın birinci sorusu kapsamında görsel sanatlar öğretmen adaylarının biçimlendirici değerlendirme yaklaşımına dayalı görüşlerine ilişkin bulgular incelendiğinde; biçimlendirici değerlendirmeyi öğrenme güçlüğünü açığa çıkarma, öğrenme ihtiyaçlarını açığa çıkarmak, öğrenciyi desteklemek, öğrenciye yol göstermek, öğrencilerin eksiklerini görerek başarısını artırmak olarak tanımlamışlardır. Ayrıca bu yaklaşımda öğretmenin rolünü geribildirim sağlama, motivasyonu ve özgüveni artırma ve öğretimi düzenleme olarak ifade etmişlerdir. Öğrencinin rolü ise sorumluluk alma, süreç içerisinde aktif olma, merak etme ve kendini geliştirmeye istekli olma şeklinde yorumlamışlardır. Ayrıca öğretmen adaylarının bu araştırma sayesinde biçimlendirici değerlendirme yaklaşımını öğrendiklerini ve mesleki yaşantılarında bu yaklaşıma dayalı etkinlikler tasarlayabileceklerini ve öğrenci çalışmalarına açıklayıcı dönütler verebileceklerine dair sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmanın ikinci sorusuna yönelik biçimlendirici değerlendirme tekniklerine dayalı etkinlik süreçlerini içeren bulgulara göre de öğretmen adayları görsel sanatlar eğitiminde disiplin temelli sanat eğitimi ve görsel kültür gibi yaklaşımları benimseyerek çeşitli konular üzerine performansa dayalı etkinlikler tasarlanmıştır. Bu etkinlerde biçimlendirici değerlendirme tekniklerinden öz değerlendirme, akran değerlendirme ve rubriklere yer verilmiştir. Görsel sanatların öznellik içeren bir alan olduğunu ve öğrencinin kendi gelişimini daha net olarak görebilmesine yardımcı olacağından öz değerlendirmenin daha önemli olduğunu vurgulamışlardır. Bununla birlikte rubriklerin de sürecin her aşamasının değerlendirilmesine yardımcı olduğundan görsel sanatlar dersi açısından anlamlı olduğunu söylemişlerdir. Ayrıca görsel sanatlar dersinde biçimlendirici değerlendirmenin yapılabilmesi için ders süresinin artırılması gerektiğini düşünmüşlerdir.

**Anahtar Kelimeler**: Biçimlendirici değerlendirme, görsel sanatlar eğitimi, öğretmen eğitimi, ölçme ve değerlendirme

**Kaynakça**

Ayaydın, A. (2004). İlköğretim görsel sanatlar (resim-iş) eğitiminde değerlendirme sorunu. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *4*(7), 27-39.

Ayaydın, A. (2010). Görsel sanatlar eğitiminde ölçme ve değerlendirme süreci üzerine. *Milli Eğitim Dergisi*, *40*(187), 240-250.

Beattie, D. K. (1997). *Assessment in art education*. Worcester, MA: Davis Publications.

Boughton, D. (2013). Assessment of performance in the visual arts: What, how and why. In A. Kárpáti & E. Gaul (Eds.), *From child art to visual language of youth.-New models and tools for assessment of learning and creation in art education* (pp. 119-142). Intellect Publishers.

Chen, F., Lui, A. M., Andrade, H., Valle, C., & Mir, H. (2017). Criteria-referenced formative assessment in the arts. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, *29*, 297-314.

Collins, B. (2016). Formative assessment in the visual arts. *Irish Teachers' Journal*, 3(1), 53-70

Dilmaç, O., & Dilmaç, S. (2014). Lise öğrencilerinin görsel sanatlar dersinde otantik değerlendirme yaklaşımlarına yönelik görüşleri: Nitel bir araştırma. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *7*(4), 275-298.

Dilmaç, S. (2020). Görsel sanatlar öğretmenlerinin alternatif değerlendirme araçlarını kullanabilme özyeterlik düzeylerinin belirlenmesi. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, *26*(44), 138-149.

Eisner, E. W. (1974). The mythology of art education. *Curriculum Theory Network,* 4 (2-3), 89–100.

Heritage, M. (2010). *Formative assessment: Making it happen in the classroom*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Gruber, D. D. (2008). Measuring student learning in art education. *Art education*, *61*(5), 40-45.

Lindström, L. (2006). Creativity: What is it? Can you assess it? Can it be taught?. *International Journal of Art & Design Education*, *25*(1), 53-66.

Mamur, N. (2011). Görsel sanatlar eğitimi alan öğretmen adaylarinin alanlarina yönelik ölçme ve değerlendirme araç ve yaklaşimlarina ilişkin yeterlikleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *9*(3), 597-625.

Mamur, N., & Özsoy, V. (2015). Görsel sanatlar eğitiminde portfolyo değerlendirme. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, *4*(1), 163-177.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods: Integrating theory and practice.* Thousand Oaks: Sage.

Popovich, K. (2006). Designing and implementing exemplary content, curriculum, and assessment in art education. *Art Education*, *59*(6), 33-39.

Özsoy, V., & Mamur, N. (2022). Görsel sanatlar öğretmenlerinin öğrenci izleme, ders ölçme ve değerlendirme yaklaşımları. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, (Gelecek Sayı), 147-181.

Yıldırım, A., & Simşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# Güzel Sanatlar Lisesi Öğrencilerinin Eğitim Fakültelerine Girişte Uygulanan Baraj Uygulamasına İlişkin Görüşleri

Merve Bal
Trabzon Üniversitesi

Şefika Topalak
Trabzon Üniversitesi

**Problem Durumu**

Bu çalışmada güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin eğitim fakültelerine girişte uygulanan baraj uygulamasına ilişkin öğrencilerin görüşlerinin neler olduğunun ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu çalışmada güzel sanatlar lisesinde müzik bölümünde okuyan öğrencilerin görüşleri ortaya koyularak aynı zamanda alan yazında var olan mevcut boşluğun doldurulması da hedeflenmektedir. Müziği meslek olarak seçen bireylere yönelik verilen mesleki müzik eğitimi kurumları Ülkemizde ortaöğretim düzeyinde Konservatuvarlar, Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinde verilmektedir. Konservatuarlar özel yetenek ve becerisi olan öğrencilerin müzik ve sahne sanatları alanlarında ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitim-öğretim görmelerini, özel yetenek gerektiren üst öğretim programlarına hazırlanmalarını, yetenekleri doğrultusunda yorum ve uygulamalar yapabilen, yaratıcı ve üretken kişiler olarak yetişmelerini hedeflemektedir (YÖK Devlet Konservatuvarları Yönetmeliği, 2015). Güzel Sanatlar Liselerinde ise öğrencilere güzel sanatlarla ilgili temel bilgi ve becerilerin kazandırılması ve güzel sanatlar alanında nitelikli insan yetiştirilmesine kaynaklık edilmesi hedeflenmektedir (MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 2013).

Yetenek sınavıyla öğrenci alan bu kurumların ders içeriğini müzik alanına ilişkin dersler ve genel kültür dersleri oluşturmaktadır. Güzel sanatlar ve spor liseleri, Anadolu lisesi statüsünde olup güzel sanatlar ve spor eğitimi alanında yatılı, gündüzlü ve karma olarak ilköğretim üzerine 4 yıl eğitim ve öğretim yapılan okullardır. Bu okullar, öncelikle güzel sanatlar ve sporla ilgili yükseköğretim kurumlarının bulunduğu yerlerde açılır. Lisans düzeyinde ise Konservatuvarlarda, Güzel Sanatlar Fakülteleri Müzik ve Müzikoloji Bölümlerinde, Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında (ABD) mesleki müzik eğitimi verilmektedir. Bu kurumlara öğrenci başvuruları Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi'nin (ÖSYM) düzenlemiş olduğu Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) Temel Yeterlik Testi (TYT) puanıyla yapılmaktadır. YSK'nin 1. oturumu olan TYT'nin kapsamını Türkçe, Sosyal Bilimler, Tarih, Coğrafya, Felsefe, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (veya ilave Felsefe soruları), Temel Matematik ve Fen Bilimleri becerilerini ölçmeye yönelik sorular oluşturmaktadır. Dolayısıyla bu programlara başvuran öğrenci profilini mesleki müzik eğitimi verilen ortaöğretim kurumlarından mezun olan alan içi öğrencilerin yanı sıra diğer ortaöğretim kurumlarından mezun olan alan dışı öğrenciler de oluşturmaktadır. Son yıllarda Türkiye'de eğitim fakültelerinde yetenekle öğrenci alan bölümlere girişte uygulanan 800 bin barajı öğrencilerin bu bölümleri seçmemesine neden olduğu gözlemlenmektedir. Bu çalışma ile güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin eğitim fakültelerine girişteki bu uygulamaya yönelik görüşler ortaya çıkarılmıştır.

**Yöntem**

Araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları ve toplanan verilerin analizine ilişkin bilgilerle çalışma sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Çalışma nitel araştırma prensipleriyle yürütülmüştür. Nitel araştırma gözlem, görüşme ve belge analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir. Araştırmanın çalışma grubunu Trabzon Akçaabat Güzel Sanatlar Lisesi 12. Sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Çalışma grubunun seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinde ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme' önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Bu çalışmada belirlenen ölçüt katılımcının güzel sanatlar lisesi son sınıfta öğrenim görüyor olması ve eğitim fakülteleri özel yetenek sınavlarında uygulanan sekiz yüz bin barajına dahil olmalarıdır. Veriler 2023 yılı nisan ayında Trabzon Akçaabat güzel sanatlar lisesinde öğrenim gören son sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. Araştırma verilerini toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından on bir sorudan oluşan görüşme formu hazırlanmış ve alanında uzman üç öğretim üyesinin uzman görüşüne sunulmuştur. Gelen dönütler doğrultusunda görüşme formu son düzeltmeleri yapılarak uygulanmaya hazır hale getirilmiştir. Çalışma grubu için belirlenen öğrenciler ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi ile gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi yapılırken görüşme dökümleri yazıya dökülerek her bir katılımcıya sayı verilerek kodlanmıştır. Tüm görüşmelerin ayrıntılı bir şekilde okunmasından sonra analiz edilmiştir. Çünkü nitel bir çalışmanın güvenirliğini arttırmanın en iyi yolu görüşmelerin detaylı okunması ve okuyucuya aktarılmasıyla mümkündür (yıldırım ve şimşek,2013). Okumaların ardından görüşme dökümleri araştırmanın amacı ve alt amaçlarına uygun bir çerçevede kavramsallaştırılacak tema ve alt temalara ayrılarak görüşme dökümlerinde yer alan katılımcı görüşleriyle desteklenerek yorumlanmıştır. Son olarak tüm veriler yine alanında uzman iki akademisyenin görüşüne sunulacak tema ve alt temaların görüşmelerle uyumuna ilişkin görüşleri alınacaktır. Bu görüşlerin ardından gerekli düzenlemeler yapılarak çalışma son haline getirilmiştir. Bu araştırmada ölçüt Trabzon Akçaabat güzel sanatlar lisesi son sınıf öğrencisi ve yks sınavına görecek olmasıdır. Araştırmanın güvenirliğini sağlamak için Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen iki araştırmacı arasındaki fikir birliği yüzdesi hesaplanarak yapılacaktır (Görüş Birliği/ (Görüş Birliği +Görüş Ayrılığı))x100 formülü kullanılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Katılımcılar büyük oranda üniversite sınavına kendi hazırladıkları program ile çalışmaktadır. 'Bireysel çalışma (kendi programını oluşturma)' alt temasını oluşturan görüşme dökümünden örnekler şöyledir: K2 '…bireysel olarak ders programım var ona göre çalışmamı devam ediyorum'; K3'… testler çözüyorum tekrar yapıyorum'; K4' Üniversite sınavına baraj olduğu için önem veriyorum önce barajı geçmeye çalışacağım'; K7 'Günde en az 100 soruda çözüyorum'; K12' Daha çok denemeler soru çözümleri paragraf ilerliyorum Türkçe ağırlıklı. Tarih coğrafya gibi derslerde test çözerek ilerliyorum'; K14' Evde kendim çalışıyorum okul haricinde test çözüyorum' şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. 'Dershane' alt temasında altı katılımcının ifadeleri yer almıştır. Buna göre K2, K5:' tyt konusunda dershaneden destek alıyorum'; K3, K8, K11' Dershaneye gidiyorum'; K15' Dershaneye gidiyorum onun dışında kendim çalışıyorum evde' sözleriyle görüşlerini ifade etmişlerdir. 'Okul öğretmenlerinden yardım alma' alt temasında üç katılımcının ifadeleri yer almıştır. Buna göre K5, K8, K10: 'Ana dal olarak kemandan hocamızla çalışıyoruz. 'demişlerdir. 'Özel ders' alt temasında bir katılımcının ifadesi yer almıştır. Buna göre K9:' özel hoca tuttu ailem bana eve geliyor' demiştir. 'Hazırlık yapmıyor' alt temasında iki katılımcının ifadeleri yer almıştır. Buna göre K1, K13:' Tyt anlamında çok bir çalışma yaptığım söylenemez' demişlerdir. Üniversite bölüm tercihi temasına yönelik alt temalar ve ifade eden katılımcılar görülmektedir. Tablo verilerine göre katılımcıların çoğunluğu üniversitede konservatuar okumayı planlamaktadır. Konservatuar alt temasına işaret eden görüşme dökümünden örnekler şu şekildedir: K1' konservatuar, tek bir enstrüman üzerine gitmek istiyorum'; K3' Konservatuar. Çünkü sekiz yüz bin barajına giremeyeceğim için ve formasyon olduğu için öyle düşündüm'; K5' Sanat müziği. Küçüklüğümden beri sanat müziğine hep bir ilgim vardı aileden de kaynaklı buluyorum. Konservatuar ses eğitimi istiyorum'; K13' İTÜ konservatuar gitar bölümü'; K15' Konservatuar, Sahne sanatları oyunculuk düşünüyorum' şekilde ifade ederken, 'MSÜ' alt temasında iki katılımcının ifadeleri yer almıştır. Buna göre K7, K9:' MSÜ ye hazırlanıyorum şu an' demişlerdir. Kültür dersleri temasına yönelik alt temalar ve ifade eden katılımcılar görülmektedir. Tablo verilerine göre katılımcıların çoğunluğu kültür derslerinde tyt sınavına yönelik ders içi çalışma yapılması gerektiğini vurgulamışlardır. 'Bazı derslerin programda olmaması/seçmeli ders olması' alt temasında dört katılımcının ifadeleri yer almıştır. Buna göre K10' İngilizce yerine coğrafya görebiliriz'; K12 'coğrafya dersimiz eksik'; K17'11 ve 12 sınıfta tyt sınavında soru çıkan kültür derslerimiz yok' ifadelerine yer vermişlerdir. 'Yetersiz olduğunu düşünme' alt temasında üç kişinin ifadeleri yer almıştır.

**Anahtar Kelimeler**: Güzel sanatlar, baraj uygulaması, öğrenci görüşü

**Kaynakça**

Başbuğ, Ç., Kaya, A. (2020). Temel yeterlilik testi başarı sırası barajının müzik öğretmenliği programları özel yetenek seçme sınavına etkileri. Trakya eğitim dergisi.12 (3). 1356-1371.

Bedenlier, E. (2010). Güzel sanatlar ve spor liseleri müzik bölümleri son sınıf öğrencilerinin üniversite sınavlarına yönelik kaygılarının değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Çoban, B., Coşkuner, Z., Batmaz, H., Kırgil F. (2013). Güzel sanatlar ve spor liseleri spor bölümü 12.Sınıf öğrencilerinin YGS ve LYS'ye yönelik görüşlerinin tespit edilmesi. *International Journal of Social Science*.6(5),43-58.

Erden, M. (2021). Eğitim Bilimlerine Giriş, Arkadaş Yayınevi, Ankara.

Erden, M. Akman, Y. (1995). Eğitim Psikolojisi, Arkadaş Yayınevi, Ankara.

Haftalık Ders Çizelgesi (Müzik, Türk Halk Müziği, Türk Sanat Müziği, Görsel Sanatlar). Erişim adresi: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_02/21173451_ort _ogrtm_hdc_2018.pdf. (Erişim Tarihi:20/03/2021).

İpekçiler, B., Sazak, N. (2019). Güzel sanatlar lisesi 12. Sınıf müzik bölümü öğrencilerinin, Türkiye'de mesleki müzik eğitimi veren kurumlar hakkındaki bilgi düzeyleri. Fine Arts. 14 (1).1-11.

MEB, GSSL yönetmeliği, Değişiklik:16 Haziran 2009 https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2009/06/20090616-7.htm (Erişim Tarihi:23.03.2023)

MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. (2013, 7 Eylül). Resmî Gazete (Sayı: 28758). https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/09/20130907-4.htm. (Erişim Tarihi:21/03/2023).

MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2018, Şubat 19). Ortaöğretim Güzel Sanatlar Lisesi.

Sazak, N., Ece, S. (2004). Bolu Anadolu Güzel Sanatlar lisesi öğrencilerinin ÖSS ve Özel yetenek sınavlarına yönelik kaygıları. Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu Bildirisi SDÜ, 7-10 Nisan 2004, Isparta.

Uçan, A. (2018). Müzik eğitimi_ temel kavramlar_ ilkeler_ yaklaşımlar ve Türkiye'deki durum. Arkadaş yayınevi. Ankara.

Varış, F. (1994). Eğitim Bilimlerine Giriş, Atlas Kitabevi, Ankara.

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

YÖK (2015, Ocak 15). Yüksek öğretim Kurumları Devlet Konservatuvarları Müzik ve Bale İlköğretim Kurumları ile Müzik ve Sahne Sanatları Liseleri Yönetmeliği. Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/01/20150115-2.htm. (Erişim Tarihi:21/03/2023).

# Bilimsel Araştırmalarda Çocuk Resimlerinin Araçsallığı Üzerine Sistematik Bir Araştırma

Niran Taban
Bursa Uludağ Üniversitesi

Berna Coşkun Onan
Bursa Uludağ Üniversitesi

**Problem Durumu**

Çocuk resimlerinin sanatsal gelişim evreleri doğrultusunda bilişsel, psikomotor ve duyuşsal gelişim evrelerini incelemek için yapılan kuramsal araştırmalardan; Jean Piaget (1896-1980) çocuğun bilişsel gelişimini; vücut, kas hareketlerinin ön planda olduğu devim-duyusal dönem, kaba formların, mantıksal işlemlerin görüldüğü somut işlemler ve çocukların çevreden etkilenerek geliştirdiği biçimsel işlemler dönemi olarak 3 basamakta ortaya koyar (Özsoy, 2003, sf.88). Lowenfeld çocuğu gelişim basamaklarını; karalama dönemi (2-4 yaş), şema öncesi dönem (4-7 yaş), şematik dönem (7-9 yaş), gerçekçilik dönemi (9-11 yaş), doğalcılık dönemi (11-13 yaş) olarak sınıflandırmıştır (Lowenfeld ve Brittain, 1965). Kerschensteiner (1905) Almanya'daki okul çocuklarının birçok resimlerini incelemesi sonucunda yaşlarını da dikkate alarak; şematik, görsel görünüşe göre çizilen resim ve üç boyutlu mekanı temsil eden resim olarak 3 kategori olarak sınıflandırmıştır (Yavuzer, 2003, s.22). Rauma, çocuk resimlerini tek bir form açısından inceleyerek sınıflandırma sunmuştur (Avcı, 2000, s.75). Luquet ise çocuğun gelişimsel evrelerini; saf karalama, yorumlu karalama, başarısız gerçekçilik, zihinsel gerçekçilik ve görsel gerçekçilik olarak adlandırmıştır (Yavuzer, 2003, s.25). Çocukların resimlerinde gelişimsel özelliklerin yanında, form ve temalar olarak incelendiğinde şu şekilde sınıflandırılmıştır: saydamlık özelliği, düzleme özelliği, tamamlama özelliği ve boy hiyerarşisi özelliği olarak görülür (Ayaydın ve diğerleri, 2009, s.135). Bu araştırmalar, çocukların çizdiği resimler üzerinden aynı zamanda çocuğun kendi karakter özelliklerini de yansıttığı düşünülen görüşler oluşturmuştur. Bunlar: görücü, yapıcı, karışık tipler olarak görülür (Artut, 2009, s.257).

Alandaki araştırmalar ele alındığında, çocuk resimlerine dair temel kuramsal yaklaşımların oluştuğu bilinmektedir. Yavuzer (2003), çocuk resimlerine kuramsal açıdan yaklaşan görüşleri dört sınıfta ele alır. Bunlar; gelişimsel yaklaşımlar oyun olarak çizim, projektif yaklaşımlar, sanatsal yaklaşımlar, sembolik yaklaşımlardır. Bu yaklaşımların çocuğun gelişimsel evrelerini tanımlamak adına sanatsal gelişimden beslendiği görülür. Bu anlamda birçok araştırmacı, çocuk resimlerine ilişkin görüşlerini farklı disiplinlerin bakış açısından çeşitliliği gözlemlenir. "Özetle çocukların çizgilerinde ya da grafik anlatımlarında gelişme biyolojik, ussal, toplumsal ve kültürel etmenlere bağlıdır" (Kırışoğlu, 2014, s.26). Bu anlamda araştırmalarda, çocuğun sanatsal gelişimine yoğunlaşıldığı ve salt sanat alanı üzerinden incelemelerde bulunulduğu görülmektedir.

1960'lardan günümüze, çocuk resimleriyle ilgili salt sanat ve sanat eğitimi alanlarında gerçekleştirilmiş birçok araştırma ile geniş bir literatür (Damar, 2016; Ö. Tosun, 2015; C.A. Malchiodi, 2005; Ayaydın, 2017) oluştuğu bilinmektedir. Bunun yanı sıra, sanat eğitimi alanı dışında kalan diğer eğitim alanlarında da çocuk resimlerine yönelik ortak bir ilginin ortaya çıktığı görülmektedir. Güncel literatürde araştırma alanlarındaki farklılıklara bağlı olarak çocuk resimlerine; sosyoloji, psikoloji, eğitim, mimarlık, sağlık gibi pek çok alanda önem verildiği verildiği görülmüştür. Bu ilginin, çocuk resimlerini bir araç olarak görerek, ilgili alanlarda bilgi oluşturmak ve yeni anlamlar inşa etmek ortak amacına yönelik ortaya çıktığı söylenebilir. Bu anlamda literatürde, çocuk resimlerinin araçsal kullanımını incelemeye eğilen araştırmalara rastlanmamış ve bu durum araştırmanın problem durumunu oluşturmuştur. Birçok alanda yapılmış bu araştırmalar değerlendirildiğinde, çocuk resimlerinin farklı konuları incelemeyi amaçlayan araştırma süreçlerinde bir araç olarak kullanıldığı fakat bu araçsallığın ortaklıkları, nedenleri, türleri, temaları gibi başlıklara yoğunlaşılan sistematik bir değerlendirme yapılmadığı dikkat çekmektedir. Ulusal ve uluslararası alanyazındaki bu boşluktan hareketle, bu araştırmanın amacı, farklı disiplinlerin araştırmalarında yaygın bir biçimde başvurulan çocuk resimlerinin nasıl bir araçsallıkla kullanıldığını ortaya koyabilmektir.

Bu araştırmanın araştırma soruları, sistematik araştırmalarda izlenen ilkeler çerçevesinde düzenlenmiştir. "Sistematik incelemelerin odak noktaları, modelleri ve belirli türdeki araştırma soruları için seçilen araştırmaların dahil edilmesi bakımından değişiklik gösterir. Sistematik incelemelerin, nitel modelleri kullanan deneysel araştırmaları belirlemenin uygun olabileceği yerlerde 'neden?' veya 'nasıl?' sorularını cevaplayabileceği göz önünde bulundurulmalıdır" (Torgerson, Hall ve Light, 2017, s.358-359). Araştırmanın probleminden hareketle ifade edilen araştırma amacına ilişkin olarak belirli araştırma sorularıyla yola çıkılmıştır. Bu sorular aşağıdaki gibidir:

1. Çocuk resimlerinin araçsal kullanımı, eğitim alanı dışındaki araştırma alanlarında nasıl bir dağılım içinde görülmektedir?

2. Çocuk resimlerinin araçsal kullanımı, bilimsel araştırmaların tipolojisine göre nasıl bir dağılım içinde gösterilebilir?

3. Eğitim alanlarında, çocuk resimlerinin araçsal kullanımıyla gerçekleştirilmiş ampirik araştırmaların

   a) temel araştırma türleri nelerdir?

   b) amaçları hangi ortak temalarda açıklanabilir?

**Yöntem**

Bu araştırma, sistematik bir araştırmadır. "Sistematik incelemeler, belirli bir araştırma sorusunu cevaplamak için tüm yüksek kalitedeki araştırma delillerini etraflıca araştıran, belirleyen, onların niteliklerine değer veren ve sentezleyen, titizlikle tasarlanmış ve yürütülmüş literatür incelemeleridir" (Torgerson, Hall ve Light, 2017, s.357). Sistematik araştırmalarda araştırma sorusundan sonuca kadar ilerleyen süreç, şeffaf ve kapsamlı bir yol izlenmesini gerektirir. Bu anlamda sistematik araştırmalar; Araştırma sorusu, Protokol, Bilgi geri alma ve çalışma seçimi, Kodlama, Kalite değerlendirmesi, Sentez, Rapor Yazma olarak 7 aşamadan oluşmaktadır (Torgerson ve ark., 2017, s.361).

Çocuk resimlerinin araçsal kullanımını, veri tabanları ve yayın sistemleri üzerinde sistematik bir inceleme sunmayı amaçlayan bu araştırmada, belirlenen araştırma sorularına yönelik yapılan alanyazın taramasında, sistematik incelemelerin temel özellikleri doğrultusunda bir yol izlenmiştir. Araştırmanın dayandırıldığı genel kapsam, sosyal bilimlerde ortak araştırma veritabanları olarak kabul gören veri tabanlarında sürdürülmüştür. Belirlenen kapsam, veri toplama sürecinden veri analizi sürecine ve bulguların sunumundan tartışmaya kadar izlenen tutarlı bir yaklaşımla metne yansıtılmıştır.

Bu araştırmanın veri toplama sürecinde, elde edilen araştırma verilerinin amaç cümleleri bir tabloda bir araya getirilmiştir. Bu tabloda araştırmaların özellikle araçsallığı ifade eden fiilleri içeren amaç cümlelerini özet bölümünde aranmıştır. Özetlerinde amaç cümlesi bulunmayan araştırmaların tam metinleri ayrıca incelenmiştir. Bu değerlendirmede, araştırmanın amacına uygun olmayan araştırmalar elenmiştir. Gerçekleştirilen araştırmada veri tabanlarının arama sayfalarında "gelişmiş arama" özellikleri kullanılarak, 2015 (Ocak)-2021 (Nisan) yılları arasında yayınlanmış olan araştırmalar belirlenerek, sistematik araştırmaların güncel bir değerlendirme sunma amacına uygunluk sağlamak için örnekleme zamansal bir sınırlandırma getirilmiştir. Bu araştırma, çocuğun sanatsal gelişimine dair geliştirilen kuramsal yaklaşımlarda belirtilen yaş aralığı dikkate alınarak 2-14 yaş arası katılımcıların sağlandığı çalışmaların olduğu araştırmalara yoğunlaşmıştır.

Araştırma yaygın olarak bilinen ve Bursa Uludağ Üniversitesi Kütüphanesi E-Kaynaklarının erişim sağladığı zengin veri tabanları esas alınarak sürdürülmüştür. Bu veri tabanları; Web of Science (WOS), Education Resources Information Center (ERIC), SCOPUS, TRDİZİN'dir. Bu veri tabanlarına ek olarak, aynı zamanda yayın sistemleri olan; SAGE, SPRINGER, TAYLOR&FRANCIS, EBSCO (ALL DATABASES), SCIENCE DIRECT ELSEVIER'da "through children's drawing" tamlamasıyla arama yapılmıştır. Yanlılığı azaltmak adına birden fazla veritabanı kullanılmış ve yayın sistemleri de eklenerek arama çevresi genişletilmiştir. Ayrıca tezlerin tarandığı veritabanı olan PROQUEST ve YÖKTEZ'de de arama gerçekleştirilmiştir. Kullanılan arama terimleri, yayın sistemleri ve veri tabanlarına göre şunlardır:

Arama terimleri: "through children's drawing" (SAGE, ERIC, PROQUEST, SPRINGER, SCOPUS, TAYLOR&FRANCIS, EBSCO (ALL DATABASES), SCIENCE DIRECT ELSEVIER)

Arama terimleri: "children's drawing" and "through" (WOS tarama)

Arama terimleri: "çocuk resimleri" (TR DİZİN ve YÖK TEZ)

Arama terimleri: "çocuk resimlerinde" (TR DİZİN ve YÖK TEZ)

Arama terimleri: "çocuk resimleriyle" (TR DİZİN ve YÖK TEZ)

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Sistematik araştırmalarda bulgular, kodlama aşamasının gerçekleştirildiği ve sunulduğu kısım olarak düşünülebilir. Sistematik araştırmalarda raporlaştırma sürecinde kodlama aşamasından sonra kalite değerlendirmesi ve sentez görülmektedir. Bir ön araştırma olarak gerçekleştirilen bu araştırmada araştırmanın kalitesini ya da diğer bir deyişle niteliğini (geçerlilik ve güvenilirliğini) sağlamak amacıyla nitel araştırma konusunda bir uzmandan görüş alınmıştır. Tüm bu aşamaların sonucunda araştırmaya dahil edilen çalışmaların sonuçları, ortaya çıkan yeni temalarla ve araştırmanın eğitim bağlamına uygun bir tipoloji dayanak alınarak ve terminoloji kullanılarak sentezlenmiştir.

Bu sentez sonucunda bu bölümde geçici ve genel sonuçlar sunulabilir. "Çocuk resimleri yoluyla" tamlamasıyla yapılan bu araştırmada elde edilen veriler kapsamında 247 bilimsel araştırmayla karşılaşılmıştır. Bu verilerin uygunluğu, araştırmanın belirlenen amaçları kapsamında değerlendirilmiş ve yöntem kısmında da belirtilen bu bilimsel araştırmaların %37,2'lik (*f* 100) kısmı yaş aralığı, içerik, materyal kullanımı bağlamında uygun olmadığı için kapsam dışında yer verilen çalışmalar alanına dahil edilmiştir. Elde edilen veriler dahilinde %24,3'lük (*f* 52) bir bölümü eğitim alanı oluşturmuş ve diğer alanlar (eğitim dışı alanlar) başlığı altında yer verilen; sosyoloji, psikoloji, sağlık, sanat, mimarlık, spor, yaratıcılık, teknoloji, gelişim, turizm, gıda, çevre-doğa disiplinlerinin bu araştırma sonuçlarına göre %38,5'lik (*f* 95) bir yer sağlamıştır. Sonuç olarak, toplanan verilere göre diğer alanların, çocuk resimlerinin eğitim alanından daha fazla araçsallıkla kullanıldığı görülür. Bu sayısal değerlendirmenin yanı sıra eğitim alanında gerçekleştirilen araştırmaların özetlerinden elde edilen verilerin kodlanması sonucunda temalar bulunmuş, grafiklerle sunulmuştur. Buna göre, çocuk resimlerinin araçsallıkla kullanıldığı verilerin kodlanmasından ortaya 4 tema çıkmıştır. Bu temalar; "Ölçme değerlendirme aracı", "Algıların belirlenmesi", "Psikolojik değerlendirmeler" ve "Deneysel kullanım" temalarıdır.

**Anahtar Kelimeler**: Çocuk çizimleri, görsel sanatlar eğitimi, sanatsal gelişim evreleri, araçsallık

**Kaynakça**


Artut, K. (2009). Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.

Avcı, S. (2000). 3-12 yaş arası çocukların sanat eğitimi üzerine görüş ve öneriler (doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ayaydın, A. A. (2017). Çocuğun kendini resimle ifade etme ihtiyacı. Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi, (64), 169-177.

Ayaydın, A., Vural, D. Ü., Tuna, S., & Yılmaz, M. G. (2009). Sanat eğitimi ve görsel sanatlar öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.

Damar, Z. (2016). Ortaokul 5. sınıf Türkçe kitaplarındaki resimlerin çocuk resimleriyle ilgisi ve eğitime yansımaları. Gazi Üniversitesi.Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kırışoğlu, O.T. (2014). Bir sanat serüveni. Ankara: Pegem Akademi.

Lowenfeld, V., Britten, L. (1965). Creative and mental growth. (4th ed.). London: Macmillan, Co.

Malchiodi, C.A. (2005), "Art therapy", Expressive Therapies, Guilford Press, p. 16-45.

Özsoy, V. (2003). Görsel sanatlar eğitimi: Resim-iş eğitiminin tarihsel ve düşünsel temelleri. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Torgerson, C., Hall, J., & Light, K. (2017). Sistematik incelemeler.(Çev. U. Doğan). Eğitimde araştırma yöntemleri ve metodolojileri içinde. Arthur, J., Waring, M., Coe, R., & Hedges, L.V. (Çev. Ed. A. Erözkan ve E. Büyüköksüz). s. 357-368. Ankara: Anı Yayıncılık.

Tosun, Ö. (2015). İlkel benliğin yakın dönem sanatında bıraktığı izlere bir örnek: BASQUIAT. İdil Sanat ve Dil Dergisi, 4(17), 31-46.

Yavuzer, H. (2003). Resimleriyle çocuk. (10.bs.) İstanbul: Remzi Kitabevi.

# Müzik Öğretmenlerinin Nota Yazım Programlarını Kullanma Becerilerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Yazgı Ekim
Trabzon Üniversitesi

Fatih Özcan
Trabzon Üniversitesi

Zühal Dinç Altun
Trabzon Üniversitesi

**Problem Durumu**

Yakın zamanda diğer alanlarda olduğu gibi müzik alanında da oldukça fazla teknolojik gelişmeler olmaktadır. Bu gelişimle birlikte müzik ile bilgisayar kullanımı arasında bağ artmıştır. Dünyada ve ülkemizde mesleki ve ticari yapılan müzikte teknoloji büyük yer kaplamaktadır. Ses düzenleme, nota yazılımı, beste yapma ve işitme eğitimleri teknolojinin en sık kullanıldığı alanlardandır. Müzik alanında yapılan çalışmalarda teknolojiden yardım almak bireyin motivasyonunu arttırmaktadır. Böylece müzik alanında çeşitlilik de artmaktadır (Demirkol Yalçın, 2019). Müzik alanında sürekli gelişen ve kullanım alanı çoğalan teknolojinin okullarda da kullanımı artmaktadır. Özellikle müzik derslerinde kullanılan müzik programları hem öğretmenlerin gelişimlerini sağlamakta hem de öğrencilerin edindikleri bilgilerde kalıcılık sağlamaktadır (Tecimer, 2006). Teknoloji gelişimi müzik materyallerine de olumlu etkilerde bulunmuştur. İnsanlar materyallere ulaşımda sadece müzik mağazalarından değil internet yoluyla da ulaşım sağlamaktadırlar. Bu durum eğitime de olumlu yansımaktadır. İnternet yoluyla kaynak oluşturma ve temin etme kolaylığı doğmaktadır (Ayhan ve Göktaş, 2015).

Teknoloji deyince akla ilk gelen bilgisayar teknolojisinin sıkça kullanıldığı eğitim ortamlarında verim artmaktadır. Bu durum bireylerin bilgisayar eğitimi alma zorunluluğunu doğurmuştur. Teknolojik altyapı da bu durumlar bağlı olarak sürekli gelişim sağlamaktadır (Yalçınkaya ve Demir, 2013). Müzik alanında da teknolojinin sıkça kullanılmasıyla birlikte bilgisayar destekli eğitimlere de ihtiyaç artmıştır. Bilgisayar dersleriyle birlikte müzik teknolojisinin kullanımıyla ilgili eğitimlerin de verilmesi ihtiyacı doğmuştur. Teknoloji ve müziğin verimli halde kullanılabilmesi için bu eğitimler zorunluluk haline gelmektedirler (Demirkol Yalçın, 2019). Müzik öğretmenlerinin müzik yazılımları kullanma durumuna bakıldığında öğretmenleri birkaç program dışında başka programı kullanmayı bilmedikleri görülmektedir. Bu da yazılım kullanımı açısından sınırlılık olduğunu göstermektedir. Zaman açısından bakıldığında da geçmişten günümüze kadar eğitim hayatına devam eden öğretmenler arasında programları kullanma açısından belirgin bir fark olduğu görülmektedir (Demirkol Yalçın, 2019). Müzik programı denilince akla ilk gelen terim nota olmaktadır. Nota için bu programların işlemcisi de denilmektedir. Zamanla bu programlar müzik öğretmenleriyle bağdaşmaktadırlar. Bu programları iyi bir bilgisayar eğitimiyle kullanmak mecburi hale gelmiştir. Sürekli gelişen müzik altyapıları program kullanım seviyesini de yükseltmektedir. Üniversitelerde müzik öğretmenlerinin aldığı bilgisayar derslerinin önemi de ortaya çıkmaktadır. Bu durumda süreklilik sağlamak adına müzik eğitimcilerinin de bu programları iyi seviyede kullanabilmeleri ve öğretmen adaylarına da öğretmeleri oldukça önemlidir (Eldemir ve Yalçınkaya, 2013).

**Yöntem**

Bu araştırma tarama türlerinden biri olan betimsel bir çalışma özelliği taşımaktadır. Araştırmada nicel araştırma yöntemi çerçevesinde tasarlanmış olup veriler yarı yapılandırılmış anket yoluyla elde edilmiştir. Betimsel araştırmalar hali hazırdaki durumun ortaya konması, ne yapılması istendği ve nerede yapılması gerektiği hakkındaki soruların sorulmasıdır. İncelenen ortamın kendi doğası içerisinde incelenmesi temel esastır. Araştırmanın veri toplama aracı olarak tasarlanan anket soruları araştırmacılar tarafından hazırlanarak 3 alan uzmanı akademisyene sunulmuş ve onların dönütleri ve görüşleri doğrultusunda düzenlenmiştir. Anket 5 demografik ve 11 araştırma sorusu olmak üzere toplam 16 sorudan oluşmaktadır. Hazırlanan anket müzik öğretmenlerine çevrimiçi olarak ulaştırılmış ve gönüllülük esasına dayalı olarak doldurulmaları istenmiştir. Hazırlanan sorulara verilen cevaplar araştırmacılar tarafından içerik analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiş, bulgular tablolara dönüştürülmüş ve katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Ayrıca frekans yüzde tablolarıyla müzik öğretmenlerinin araştırma sorusu hakkındaki görüşleri ortaya konmuştur. Çoğunlukla sosyal bilimler alanında kullanımıyla bilinen içerik analizi, bir içeriğin belirli kurallar çerçevesinde kodlamalarla ve kategorilerle sadeleştirilerek anlaşılabilir şekilde yorumlanma tekniğidir (Büyüköztürk, 2021). Araştırmada örnekleme türü olarak tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan kolayda örnekleme kullanılmıştır. Kolayda örnekleme, araştırmacının yaptığı araştırma içeriğini en yakın ve de kolayca kişi ve topluluklara ulaştırarak veri toplamaya çalıştığı bir örnekleme yöntemidir (Baştürk, 2013). Araştırmanın örneklemini tesadüfi olmayan yöntemle ulaşılan 12 kadın ve 15 erkekten oluşan toplam 27 nota programı müzik öğretmeni oluşturmuştur.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmaya 12'si kadın ve 15'i erkek olmak üzere toplam 27 müzik öğretmeni katılmıştır. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümü mezunudur. Katılımcıların yarıya yakını ortaokulda görev yapmakta, çalışma yılları farklılık göstermekte ve en fazla çalınan enstrümanın keman olduğu görülmektedir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre nota yazım programı kullanan müzik öğretmenlerinin çoğunluğunun lisans eğitiminde ve sonrasına nota yazım programlarıyla ilgili bir ders almadıkları görülmektedir. Lisans eğitimi sonrasında da çoğunluğun bu konuda seminer ve hizmet

içi eğitim almadıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan katılımcılardan çalgısı keman olan öğretmenlerin diğerlerine göre nota yazım programlarını daha sık kullandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin yarıya yakını nota yazım programlarını iyi derecede kullanabildiklerini ifade etmektedir. Türk müziği çalgıları kullanan öğretmenlerin nota yazım programlarını daha az kullanmaları da dikkat çekmektedir. Katılımcılarına en sık "Finale" nota yazım programı kullandıkları görülmektedir. Nota yazım programını kullanan öğretmenler arşivleme, yazdığını dinleme, orkestrasyon ve çok seslilik, notalar üzerinde düzenleme, yazılan eserleri seslendirme gibi katkıları olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Nota yazım programı kullanan öğrencilerin nota yazma ve okumaya ilgilerinin arttığı öğretmenleri tarafından belirtilmiştir. Ayrıca bu programların öğrencilerin bilgisayar kullanma becerilerine de katkısı bulunduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Uygulanan müzik öğretim programının kazanımlarının içinde nota yazım programı kullanımını gerektiren kazanımların olması yönünde fikir ayrılıkları yaşadıkları görülmüştür. Nota yazım programı kullanmanın öğrencilere katkısı olacağını düşünen öğretmenlerin öğretim programında bu tür kazanımlar olması konusunda belirsizlik yaşaması da dikkat çekmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Müzik öğretmeni, nota yazım programı, kullanma becerisi

**Kaynakça**

Ayhan, A. ve Göktaş, M. (2015). İnsanın Toplumsal Yaşamında Müziğin Dijital Boyuttaki Yeri ve Önemi. Uluslararası Sanat Sempozyumu ve Sergisi (s. 1-11). 15-17 Ekim, Malatya İnönü Üniversitesi.

Büyüköztürk, Ş. (2021). Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri (31. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

OKAY, H. H. (2016). Müzik öğretmeni adaylarının nota yazım programlarının kullanımına yönelik eğilimleri (Balıkesir Üniversitesi Örneği). *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 74-87.

Çakır, R., ve Oktay, S. (2013). Bilgi toplumu olma yolunda öğretmenlerin teknoloji kullanımları. Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, 30, 35-54.

Tecimer, B. (2006). İnternet ve Yaşam Boyu Müzik Eğitimi. MÜZED, 15 (Kış), 8-9.

YALÇIN, P. D. (2019). Güzel sanatlar lisesi müzik öğretmenlerinin müzik teknolojilerinden yararlanma durumlarına ilişkin görüşleri. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, *6*(1), 51-62.

Yalçınkaya, B. ve Demir, A. C. (2013). Müzik Öğretmeni Adaylarının Alana Yönelik Bilgisayar Okuryazarlığı Düzeylerinin Belirlenmesi. International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. 8-8 Summer, s. 2185-2194. Ankara.

# Okul Öncesi Öğretmenlerinin Müzik Etkinliklerine Yönelik Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi

Doğancan Altındaş
Trabzon Üniversitesi

Şefika Topalak
Trabzon Üniversitesi

**Problem Durumu**

Yapılmış olan bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin müzik etkinliklerine yönelik öz yeterlik algılarının incelenmesi amacı ile yapılmıştır. Yapılmış olan bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin müzik etkinliklerine yönelik öz yeterlikleri nasıl bir dağılım göstermektedir problem cümlesi doğrultusunda öğretmenlerin müzik etkinliklerine yönelik öz yeterlik inançları;

1. Cinsiyet değişkenine göre
2. Mezun oldukları okul türü değişkenine göre
3. Mesleki yıl değişkenine göre
4. Çalıştıkları kurumun bulunduğu yer (il merkezi, ilçe, köy olması) değişkenine göre
5. Müzik etkinlikleri içerikli hizmet içi eğitimlere katılma değişkenine göre
6. Müzik etkinlikleri içerikli kendi isteği ile müzik eğitimlerine katılma değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir? alt sorularına cevap aranmıştır.

Çalışma, okul önncesi öğretmenlerinin müzik etkinliklerine yönelik öz yeterlik algılarının incelenmesi, öz yeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre, mesleki kıdem değişkenine göre, müzik etkinliklerine yönelik hizmet içi eğitime katılma değişkenine göre, çalışılan kurumun bulunduğu yer (il merkezi, ilçe, köy) değişkenlerine göre nasıl bir dağılım gösterdiği ve öğretmenlerin müzik etkinliklerini gerçekleştirmeye yönelik metaforik algılarının ne olduğuna ilişkin algılarının belirlenmesi yönünden önemlidir. Çalışmanın literatür taraması bölümünde konu ile alakalı alanyazın incelemesi ve sonuçlarına yer verilmiştir. Bu kapsamda ilgili veriler şu başlıklar ile sıralanmıştır; eğitim, okul öncesi eğitim, sanat eğitimi, müzik, müzik eğitimi, okul öncesi müzik eğitimi, okul öncesi müzik eğitiminde yöntemler, öğretmen ve öz yeterlik. Literatür taraması sonucunda okul öncesi dönemi çocugu müzik etkinliklerinde şarkı söyleme, ritimli oyunlar, bedensel devinimlerle ritmik hareketler, orff, kodaly, dalcroze yöntemleri ile yapıldığı görülmektedir. Tüm bu yöntemler okul öncesi dönemi çocuğunun genel eğitiminin bir parçası olarak geliştirici, destekleyici bir öneme sahiptir. Son yıllarda Türkiye'de okul öncesi eğitimi konusunda yapılan arştırmalarda artş olduğu görülmektedir. Hiç şüphesiz okul öncesi eğitimi insan hayatında önemli bir başlangıçtır ve sanat eğitimi bu kapsamda önemlidir. Okul öncesi öğretmenlerinin müzik etkinliklerine yönelik öz yeterliklerine ilişkin bir çıkarım sağlanabileceği gibi öğretmen adaylarının ve araştırmacıların bu çalışmadan yararlanabilecegi düşünülmektedir. Çalışmanın bu bağlamda alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Yöntem**

Araştırma, nicel araştırma yöntemi yoluyla yürütülmştür. Nicel arştırmalar, sayısal olarak ölçülen değişkenler arasındaki ilişkileri incelemekte ve miktarla ilgilenmektedir (Demirel, 2018). Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerinöz yeterlikleri ve metaforik algılarının tespit edilmesi amacıyla, Özmenteş (2011) tarafından gelştirilen "Müzik Öğretimine Yönelik Öz-yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin kullanımı için gerekli izin alınarak veriler toplanmıştır. Çalışma grubunu 2022-2023 eğitim ögretim yılında Trabzon il ve ilçelerinde bulunan devlet ve özel anaokullarında görev yapan 157 öğretmen oluşturmuştur. Çalşma grubu olşturulurken amçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi yoluyla tespit edilmiştir. Cünkü maksimum çeşitleme örneklemesi ile yürütülen bir çalışma diğer örneklemeler kullanılarak yapılacak çalısmalara göre daha zengin sonuçlar elde etmeyi sağlayabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Verilerin toplanma aşamasından hemen önce veri toplama araçları hazırlanmış ve gerekli izinler alınmıştır. Trabzon ilinde bulunan MEB'e bağlı okul öncesi kurumlarının listesi hazırlanmıştır. Ardından verileri toplamak için okullar gezilmiş ve kurum içerisindeki öğretmenlere gönüllülük esasına dayalı şekilde katılabilecekleri anket uygulanmıştır. Ayrıca Google formlar üzerinden hazırlanan anket testi ulşılamayan öğretmenlere internet üzerinden paylaşılıp verilerin bir kısmı internet üzerinden toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan müzik öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeği iki bölümden oluşmaktadır. Ölçeğin birinci bölümünde araştırmacı tarafından hazırlanan demografik bilgiler bölümü; cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mezun olduğu bölüm, görev yeri, mezun olduğu okulda müzik eğitimi alma durumu, hizmet müzik eğitimi alma durumu, kendi istğiyle üzik ğitimi alma durumu bilgilerinden oluşmaktadır. Veri toplama formunun ikinci ölümünde okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik düzeyini değerlendirmek amacıyla Özmenteş (2011) tarafından geliştirilen Müzik Öğretimine Yönelik Öz-yeterlik Ölçeği yer almaktadır. Ölçekte beşli Likert tipinde (1: kesinlikle katılmıyorum, 5: kesinlikle katılıyorum) 23 madde ve tek boyut bulunmaktadır. Ölçekte 23 ile 115 arasında elde edilen puanın yüksek olması müzik öğretimine yönelik öz yeterlik algısının yüksek düzeyde olduğunu ifade etmektedir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmanın sonucuna göre müzik öğretimine yönelik öz yeterlik puanı 74,52±13,91 olarak tespit edilmiş olup ölçekten alınabilecek en duşük (23) ve en yüksek (115) puanlara göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin müzik öğretimine yönelik öz yeterlik algısının az katılıyorum aralığında (orta düzeyde) olduğu tespit edilmiştir.

Müzik öğretimine yönelik öz yeterlik algı puanlarının cinsiyete göre istatistiksel anlamda anlamlı farklılık göstermediği (p>0,05) tespit edilmiştir. Anlamlı farklılık (p>0,081).

Müzik öğretimine yönelik öz yeterlik algı puanlarının yaş gruplarına göre istatistiksel anlamda anlamlı farklılık göstermediği (p>0,05) tespit edilmiştir. Anlamlı farklılık (0,978).

Müzik öğretimine yönelik öz yeterlik algı puanlarının okulöncesi öğretmenlikteki görev süresine öre istatistiksel anlamda anlamlı farklılık göstermediği (p>0,05) tespit edilmiştir. Anlamlı farklılık (0,552).

Müzik öğretimine yönelik öz yeterlik algı puanlarının öğrenim durumuna göre istatistiksel anlamda anlamlı farklılık göstermediği (p>0,05) tespit edilmiştir. Anlamlı farklılık (0,105).

Ölçekten elde edilen nicel verilerin istatistik sonuçları incelendiğinde katılımcıların müzik etkinliklerine yönelik öz yeterlik algılarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Koca (2016) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin müzik etkinliklerine yönelik öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğunu saptamıştır. Öztutgan (2018) yapmış olduğu çalışmasında öğretmenlerin öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğunu saptamıştır. Sonuçlar çalışmamız ile farklılıklar göstermektedir. Koca (2016) ve Öztutgan (2018)'in çalışma bulguları yaş, kıdem, mezun olunan okulda alınan müzik eğitimi ve hizmet içi eğitim değişkenlerine bağlı olarak farklılık österdiği düşünülmektedir. Yegül (2018) yapmış olduğu çalışmasında katılımcıların öz yeterlik algılarını orta düzeyde olduğunu göstermiştir. Barbaros ve Akbulut (2021) araştırmalarında okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının duüşük düzeyde olduğu bulgusunu bulmuşlardır. Bu kapsamda araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının düşük düzeyde olması sonuçlarımız ile örtuşmektedir. Nicel verilerin istatistik sonuçları incelendiğinde katılımcıların müzik etkinliklerine yönelik öz yeterlik algı puanlarının cinsiyete göre istatistiksel anlamda farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Akpınar (2021) çalışmasında katılımcıların müzik eğitimine yönelik öz yeterliklerini cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç çalışmamız ile örtüştüğü tespit edilmiştir. Koca (2016), Çelenk ve Şen (2019), Sonakın (2022) çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin müzik etkinliklerine yönelik öz yeterlik algılarını cinsiyet değişkeni yönünde anlamlı farklılık gössterdiği ve kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre öz yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kadın öğretmenlerin seçtikleri meslekte kendilerini yeterli hissettikleri sonucu ortaya konulmuştur. Bu durum çalışmamızın sonuçları bakımından farklılık göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Müzik eğitimi, okul öncesi, öz yeterlik

**Kaynakça**

Akpınar, E. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin müzik eğitimi öz yeterlik innanclarının incelenmesi (Master's Thesis, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü).

Barboros, E. & Akbulut, E. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin müzik eğitimi dersi hedeflerini gerçekleştirme ve öz yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi. Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi, 8 (1), 65-74. DOI: 10.51725/etad.817246

Çelenk, K., & Şen, Y. (2019) Okul öncesi ve sınıf eğitimi öğrencilerinin müzik öğretimine yönelik öz yeterlik algıları. Eğitim Bilimleri, 135.

Demirel, E. T. (2018). Nicel araştırma tasarımı.

Koca, Ş. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının müzik etkinliklerine yönelik öz yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(40), 375-386.

Öztutgan, Z. (2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının müzik eğitimine iliskin öz yeterlik algıları. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (29), 574-593.

Sonakın, S. (2022). Okulöncesi öğretmenlerinin müzik öğretimin yönelik öz yeterliklerinin incelenmesi (Doctoral Dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)).

Özmenteş, S. (2011). Müzik Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeğinin geliştirilmesi. J. Educ. Instr. Stud. World, 1(1), 30-36.

Yegul, B. U. (2018). Determination of Preservice Preschool Teachers' Perceptions of Music Lesson Through Metaphors. Universal Journalof Educational Research, 6(6), 1305-1312.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.

# Dore Mimi Müzikle Değerler Eğitimi Serisi'nin Görsel Özellikler, Müziksel Gelişim Basamakları ve Değerler Eğitimi Bakımından İncelenmesi

Piraye Polat
Gazi Üniversitesi

Gülşah Sever
Gazi Üniversitesi

**Problem Durumu**

Okul öncesi yaş dönemi, çocukların gelişimi için en önemli dönemdir. Bu dönemde çocuklar, tüm duyularıyla çevrelerini deneyimleyerek hızlı bir şekilde öğrenim gerçekleştirirler. Duyuların gelişimi, öğrenmenin önemli bir kısmını kapsadığından, çocuklara duyularını nasıl kullanacaklarını öğretmek, eğitim ve yaratıcılığı desteklemek bakımından önem arz eder (Çakmak, 2005: 16; Kemp, Hollowood ve Hort, 2009: 4; Okutan, 2012: 16). Yaratıcılık, öğrenme deneyimi sonucunda öğrendiklerini karşılaştırıp ilişkilendirerek, sorun çözme, özgün düşünebilme, ürün üretebilme gibi yeterlilikleri ortaya çıkardığı için önemlidir (Okutan, 2012: 13). Çocukların öğrendiklerini karşılaştırarak ilişkilendirmeleri, öğrendikleri arasında bağlantı kurulmasına sebep olur. "Bu nedenle okulöncesi eğitimin bütünsel bir yaklaşımla ele alınarak alanlar arasında öğrencilerin bağlantı kurabilecekleri şekilde düzenlenmesi önemlidir. Müzik eğitimi, hareket, sayılar, ses, oyun, keşif gibi birçok elementi içinde barındıran kapsamlı bir alan olması bakımından okulöncesi dönemde bu bağlantıların kolay kurulmasını sağlayan bir ortam oluşturur." (Bülbül ve Sever, 2022 [baskıda]). Aynı zamanda "müzik eğitimi, yaratıcı bireylerin yetiştirilmesinde sanat eğitiminin en uygun alanlarından birini oluşturmaktadır." (Gürgen ve Bilen, 2005).

Okul öncesi dönem, öncelikle ailede başlayan değerler eğitiminin temellerinin atıldığı bir dönemdir (Ogelman ve Sarıkaya, 2014). Değerler eğitimi, toplumun birer parçası olabilmek adına önem arz etmesi sebebiyle başka alanlarla harmanlanarak da okul öncesi dönemdeki çocuklara öğretilmelidir. Tüm bunlara dayanarak, toplumun bir parçası olabilmek için gerekli olan değerler eğitimi ile yaratıcılık ve öğrenme sürecini destekleyen müzik eğitiminin harmanlanarak aktarılması, okul öncesi dönemde çocukların gelişimlerini ve öğrenim süreçlerini sağlıklı bir şekilde sürdürebilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Değerler eğitimini çeşitli sanat alanları aracılığıyla aktarmayı hedefleyen yayınlarda ilgili sanat alanın gereklilikleri, verilmek istenen değerlerin ilgili yaş grubunun öğrenme ve gelişim düzeylerine uygunluğu gibi konuların birlikte ele alınması önem taşımaktadır. Bu bağlamda araştırmanın amacı, okul öncesi dönem için yazılan, değerler eğitimi ve müzik eğitiminin birleştirilerek öğretilmesini hedefleyen "Dore Mimi Müzikle Değerler Eğitimi Serisi" isimli kitap serisinin, görsel özelliklerine, müziksel gelişim özelliklerine ve değerler basamaklarına göre incelenmesidir. Bu amaca ulaşabilmek adına aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. "Dore Mimi Müzikle Değerler Eğitimi Serisi"nin genel özellikleri ve künye bilgileri nelerdir?
2. "Dore Mimi Müzikle Değerler Eğitimi Serisi" isimli seri, görsel özellikler bakımından okul öncesi döneme uygunluğu nasıldır?
3. "Dore Mimi Müzikle Değerler Eğitimi Serisi" isimli seri, değerler eğitimi bakımından incelendiğinde okul öncesi döneme uygunluğu nasıldır?
4. "Dore Mimi Müzikle Değerler Eğitimi Serisi" isimli seri, müziksel gelişim basamakları bakımından incelendiğinde okul öncesi döneme uygunluğu nasıldır?

a. Duyma/işitme etkinliklerinin uygunluğu nasıldır?

b. Sesleme/şarkı Söyleme etkinliklerinin uygunluğu nasıldır?

c. Hareket/dans etkinliklerinin uygunluğu nasıldır?

d. Keşif/oyun etkinliklerinin uygunluğu nasıldır?

**Yöntem**

**Araştırmanın Deseni**

Çalışmanın modeli, nitel araştırmadır. Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırma okul öncesi yaş grubuna yönelik olarak, müzik eğitimi ile değerler eğitiminin harmanlanması hedeflenerek hazırlanmış olan "Dore Mimi Müzikle Değerler Eğitimi Serisi"ni incelemeye dayalı bir çalışma olduğu için veri toplama tekniği olarak doküman inceleme kullanılmıştır.

**Veri Kaynağı**

Bu araştırmada veri kaynağı olarak, okul öncesi yaş grubuna yönelik müzik eğitimi ile değerler eğitiminin harmanlanması hedeflenerek hazırlanmış olan Dore Mimi Müzikle Değerler Eğitimi Serisi kullanılacaktır. Bu seri, Funda Özyurt'un yazdığı, 10 kitaptan oluşan, 120 sayfadan oluşan bir kitap seridir. Kitaplar, çocukları müziğin büyülü dünyasına konuk ederken, yardımseverliği, müziğin kainattaki yerini, sorumluluk sahibi olmayı, eskinin değerli olduğunu, eşyalarına sahip çıkıp onları temiz tutmanın önemini, hoşgörüyü, çalışkanlığı, sabretmeyi, paylaşmayı, kibar olmayı, teşekkür etmeyi, özür dilemeyi, aile bağlarının önemini, öğrenmenin güzelliğini, empati kurma becerisini ve bakmak ile görmek arasındaki farkı öğretmek üzere tasarlanmıştır. Hiç Yayınları tarafından yayınlanmış olan bu serinin ilk basımı, 2021 yılında yapılmıştır.

**Verilerin Analizi**

Bu araştırmada Dore Mimi Müzikle Değerler Eğitimi Serisi içinde yer alan kitapların görsel özelliklerine, müziksel gelişim özelliklerine ve değerler basamaklarına göre incelemesi yapılacaktır. Veri analizi için betimsel analiz ve içerik analizinden yararlanılacaktır. Seriyi incelenmek üzere, Bülbül ve Sever'in (yayında) çalışmasında kullandıkları "Müzikle ilgili resimli çocuk kitaplarını inceleme formu" kullanılacaktır. Form kitaplara ilişkin genel bilgiler, künye bilgileri, görsel inceleme boyutları ve müziksel gelişim dönemleri boyutlarını içermektedir. Değerler eğitimine ilişkin incelemede de MEB Değerler Çerçevesi kullanılacaktır. MEB Değerler Çerçevesi'nin boyutları şu şekildedir;

- Yardımlaşma ve Dayanışma
- Temizlik
- Doğruluk ve Dürüstlük
- Hoşgörü
- Sevgi ve Saygı
- Sabır
- Aile ve Toplum
- Adalet ve Sorumluluk

**Geçerlik Güvenirlik**

Araştırmanın geçerlik ve güvenirlik çalışması kapsamında kitap serisi üç farklı uzman tarafından incelenecek ve uzmanlar arası güvenirlik puanları hesaplanacaktır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu çalışmada, okul öncesi dönemde müzik eğitimi ve değerler eğitiminin harmanlanarak öğretildiği belirtilen "Dore Mimi Müzikle Değerler Eğitimi Serisi" isimli kitap serisinde yer alan on kitabın, görünüş bakımından, müziksel gelişim basamakları bakımından ve değerler eğitimi bakımından okul öncesi döneme uygun olup olmadığı araştırılacaktır. Çocuklar, okul öncesi dönemde tüm duyularını kullanarak dünyayı deneyimleyip öğrenmeye başlarlar. Dikkat sürelerinin çok kısa olması sebebiyle de çok yönlü öğrenmenin daha etkili bir yöntem olabileceği düşünülmektedir. Müzik eğitimi çok yönlü olması bakımından, bu dönemdeki çocukların öğrenimlerinin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesine yardımcı olur. Bu kapsamda, incelenen kitapların teknolojiyi de kullanarak çok yönlü tasarlanmış olması da göz önüne alınınca, incelenen serinin, çocukların müziksel gelişimine katkıları olacağı ancak müziksel gelişim özelliklerinin bazı basamaklarında zayıf kalabileceği düşünülmektedir. Kitapların içerisinde yer alan diyaloglar aracılığıyla, değerler eğitiminin etkili bir şekilde verilmiş olabileceği ancak kitapların okul öncesi dönem ihtiyaçları doğrultusunda, görsel özellikler bakımından geliştirilebileceği düşünülmektedir.

Literatürde okul öncesi dönem için yazıldığı belirtilen ancak incelendiğinde görsel özellikler, yaşa uygunluk, gelişim ihtiyaçları bakımından eksiklikleri olan kitaplar olduğu görülmektedir (Bülbül, & Sever, 2022; Sever & Karaman Benli, 2022; Demircan, 2006; Veziroğlu & Gönen, 2012). Bu çalışmanın, yazarlara ve öğretmenlere, değerler eğitimi ve müzik gibi farklı disiplinleri bir araya getiren çalışmalarda, disiplinler arası dengenin sağlanmasına ilişkin bir bakış açısı oluşturması öngörülmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Müzik eğitimi; okul öncesi müzik eğitimi, müziksel gelişim; değerler eğitimi

**Kaynakça**

Bülbül, S. & Sever, G. (2022). *Okulöncesi Dönem için Yazılmış Keman Kitaplarının Genel, Görsel Özellikleri ile Müziksel Gelişim Basamakları Bakımından İncelenmesi.* Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi [Baskıda].

Çakmak, A. (2005). *Anasınıfına Devam Eden Altı Yaşındaki Köy ve Kent Çocuklarının Yaratıcılıklarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi (Kırıkkale Örneği).* Doktora Tezi (Yayınlanmamış). Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Demircan, C. (2006). *TÜBİTAK çocuk kitaplığı dizisindeki kitapların dış yapısal ve iç yapısal olarak incelenmesi.* Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(1), 12-27.

Gürgen, E. T. & Bilen, S. (2005). *Müzik Alan Derslerinin Müzik Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Düşünme Becerileri Üzerindeki Etkileri.* Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 25, Sayı 3, 325-338.

Kemp, S.E., Hollowood, T. & Hort, J. (2009). Sensory Evaluation A Practical Handbook. Singapore: Minion by Macmillan Publishing Solutions.

MEB Malatya İli 2015- 2016 Eğitim Öğretim Yılı Okul Öncesi Değerler Eğitimi Çerçeve Planı (Kazanımlar)

Ogelman, H. G. & Sarıkaya, H. E. (2014). *Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Konusundaki Görüşleri: Denizli İli Örneği*. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi; 2015; (29): 81-100.

Okutan, N. Ş. (2012). *Karma ve İzole Yaş Gruplarında Verilen Okul Öncesi Eğitiminin 4-6 Yaş Grubu Çocuklarının Gelişim Özellikleri ve Yaratıcılık Performanslarına Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi (Yayınlanmamış). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Sever, G. & Karaman Benli, G. (2022). *Erken Çocukluk Dönemine Seslenen Müzikle İlgili Çocuk Kitaplarının İçerik, Müziksel Kavramlar ve Görselleri Açısından İncelenmesi.* Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, Cilt 6 Sayı 1, s.229-243.

Veziroğlu, M. & Gönen, M. (2012). *Resimli Çocuk Kitaplarının M.E.B. Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki Kazanımlara Uygunluğunun İncelenmesi*. Eğitim ve Bilim, Cilt 37, sayı 163.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# Resim-İş (Görsel Sanatlar) Öğretmen Eğitiminde Etkileşimli E-Kitapla Bütünleştirilmiş Müze Deneyimi

Özge Ay Kücük
Pamukkale Üniversitesi

Nuray Mamur
Pamukkale Üniversitesi

**Problem Durumu**

Dijital çağ olarak tanımlanan günümüz, bilginin hızlı bir şekilde paylaşılabilmesi ve erişimin kolaylaşması ile öğrenme materyallerinin de bu hızda ilerlemesini bir gereklilik haline getirmiştir. Harmanlanmış eğitim uygulamalarıyla birlikte eğitimde kullanılan geleneksel materyallerin yanında dijital teknolojilerle desteklenmiş materyallere ihtiyaç artmıştır. Etkileşimli e-kitaplar bir e-öğrenme materyali olarak sanat eğitimi öğrenme süreçleri ile bütünleştirilebilecek konumdadır. Etkileşimli e-kitaplar "kullanıcı ve dijital kitabın karşılıklı olarak üst düzey etkileşime geçtikleri; dijital kitabı oluşturan öğelerin kendi aralarında ve çevresi ile iletişiminin yanı sıra diğer kullanıcılarla etkileşim halinde oldukları, birçok iletişim kanalının bir arada kullanılabildiği dijital kitaplardır" (Bozkurt ve Bozkaya, 2013, s. 11). Buradaki "etkileşim" kavramı eğitimde öğrenciyi pasif alıcı durumundan aktif öğrenen durumuna geçirmesi bakımından önemlidir. Etkileşimli e-kitapların alan yazında (Pamuk, Çakır, Ergun, Yılmaz ve Ayas, 2013; Güney, 2007; Baştemur Kaya, 2013) öğrenmelere olumlu katkılar sağladığı belirtilmektedir. Öğrenme sürecinde alıcının pasif, öğreticinin aktif olduğu eğitimlerin, yüz yüze eğitimde öğrenci açısından verimli olmadığı bilinirken aynı durumun dijital teknolojilerde de etkileşimsiz ortamlarda geçerli olduğu düşünülmektedir. "Etkileşimli e-öğrenme materyalleri, içerdiği çoklu ortam özellikleri sayesinde, öğrencilerin algı düzeyinin ve bakış açısının geliştirilmesinde etkili olabilmektedir" (Kara ve Keş, 2016, s. 191).

Müzeler koleksiyonları ile var olan, onları koruyan, saklayan, araştıran ve sergileyen kurumlar olarak bilinmektedir. Ancak çağdaş müzecilik anlayışında bu tanım müzelerin üstlendikleri roller bağlamında yeterli gelmemektedir. Bu nedenle Milletlerarası Müzeler Konseyi (ICOM), 2007'de yaptığı müze tanımını 2022 yılında yenilemiştir. Bu yeni tanım "Müze, somut ve somut olmayan mirası araştıran, toplayan, koruyan, yorumlayan ve sergileyen, kâr amacı gütmeyen, toplumun hizmetinde olan kalıcı bir kurumdur" (ICOM, 2023) olarak ifade edilmiştir. Bu tanımda önceki müze tanımından farklı olarak daha sürdürülebilir, etik ve erişilebilir olma, müzenin gelişen doğasına uygun farklı topluluklarla iletişim kurma özelliğinin ön plana çıktığı görülmektedir. Müzeler artık var olan koleksiyonları üzerinden eğitim, etkileşim ve daha fazla deneyim gibi durumlara dikkat çekmektedir. Ziyaretçilerine zaman ve mekân sınırlılığı olmadan öğrenmeleri ve farklı bakış açılarıyla tanışabilmeleri için çevrimiçi ortamlarda etkileşim oluşturabilme olanaklarını artırmışlardır. Özellikle COVID-19 salgınında, evlerde izole bir haldeyken insanların kaliteli vakit geçirmeleri, bulundukları ortamlarda sosyalleşmeleri ve bilgi edinmeleri için birçok müze dijital ortamlarda çevrim içi olarak koleksiyon bilgisini (envanter ve müze arşivi vb.), dijital ve çevrimiçi ortamlara taşımıştır. Günlük yaşantılarında başka ülkedeki müzeleri gezme imkânı, zamanı ve maddiyatı olmayan insanlara ücretsiz şekilde ulaşım olanağı sunmuşlardır. Bir müzeyi gerçek anlamda ziyaret ederken ortam atmosferini, sergilenen eserler ile farklı deneyimler kazanılmaktadır. Ancak, müzelerdeki dijital sergileme, oyun gibi unsurlarda o ortamda kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmektedir. Müze teknolojileri, "Serginin yapılacağı mekanlar, sergi içerikleri, nesne özellikleri, müzenin misyonu, vizyonu ve hedef kitlesine göre kullanım biçimi ve süresi değişen bu teknolojiler, kablosuz ağ uygulamaları, internet seçeneği ve geri bildirim olanakları ile bilgi toplumunun ihtiyaçlarına cevap vermeyi amaçlamaktadır" (Karadeniz, 2020, s.976). Bazı müzelerin web tasarımları ile etkileşimli öğrenmeye olanak sağladıkları bilinmektedir. Geleneksel müze işlevlerinin yanı sıra, müzeye ilişkin uzaktan eğitim verebilecek şekilde yapılmışlardır. Müze ziyareti öncesi ve sonrası kazanımlarına ilişkin uygulamalar tasarlamışlardır. Etkileşimli öğrenmenin gelecekte her müzenin bünyesine dâhil olması beklenmektedir. Nitekim bu araştırmada müze eğitimi çerçevesinde teknolojinin kitap ve müze ortamlarına getirdiği yeniliklerin birbiri ile bütünleştirilerek öğretmen adaylarına verilmesi gerektiği düşünülmüştür. Çünkü Genç'e (2010) göre günümüzde "kullanılan uygulamaların çevrim-içi sınıf toplulukları oluşturularak işbirlikçi öğrenmeyi destekleyip desteklemediği, eğitmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki etkileşimi artırıp artırmadığı, öğrencilerin başarılarında etkisinin olup olmadığı araştırılması gereken önemli noktalardır (s. 242). Tüm bu perspektiften hareketle bu araştırmanın amacı, görsel sanatlar öğretmen adaylarının müze eğitimi dersi kapsamında yüz yüze ve çevrimiçi öğrenmeyi etkileşimli e-kitap üzerinden deneyimlemelerini sağlamak ve ortaya çıkan durumu müze ve öğretmen eğitimi bağlamında tartışmaktır. Bu yolla öğretmen adaylarının farklı öğrenme deneyimleri gerçekleştirmeleri hem bireysel hem de mesleki açıdan farklı bakış açıları kazanmaları amaçlanmıştır.

**Yöntem**

Araştırmada görsel sanatlar öğretmen adaylarının etkileşimli e-kitapla bütünlendirilmiş müze deneyimlerine odaklanıldığından "bütüncül tek durum deseni" kullanılmıştır. "Bütüncül tek durum deseni, tek bir analiz birimiyle (bir birey, bir program, bir okul gibi) yürütülen çalışmalardır" (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 290). Merriam'a (2013) göre "durum çalışmasının özelliklerini araştırmanın konusu değil analiz birimi belirlemektedir. Bu kapsamda araştırmada Görsel sanatlar öğretmen adaylarının etkileşimli e-kitapla bütünlendirilmiş müze deneyimleri analiz birimi olarak kabul edilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2021 – 2022 eğitim öğretim yılında Denizli Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Resim-iş Anabilim dalında öğrenim gören "Müze Eğitimi" dersini alan 3. Sınıf görsel sanatlar öğretmen adayları oluşturmuştur. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden "ölçüt örneklem" temelinde belirlenmiştir. Bu araştırmada çalışma grubunun belirlenmesindeki ölçütler; katılımcının Müze Eğitimi dersi kapsamında gerçek müze ziyaretini deneyimlemiş olmaları ve çalışmaya gönüllü olarak katılmalarıdır. Bu araştırmada yürütülmekte olan Müze eğitimi dersinin 8. Haftasında dahil olunmuştur. Öğretmen adayları dersin ilk 8 haftalık bölümünde müze ve müze eğitimi ile ilgili temel bilgileri almışlar ve bir müzede eğitim etkinliği gerçekleştirmişlerdir. Araştırmaya katılmadaki ikinci ölçüt gönüllüktür. Öğretmen adayları araştırma süreci ile ilgili bilgilendirilmiş ve sadece rızası alınanlar veri toplama sürecine dahil edilmiştir

Araştırmada veriler üç aşamada toplanmıştır. İlk aşamada kişisel bilgi formu kullanılmıştır. İkinci aşamada etkinlik sürecine ait verilere odaklanılmıştır. Bu kapsamda müze öncesi, etkileşimli müze deneyimi ve müze sonrası öğrenme aktiviteleri olarak planlanan uygulama sürecinde kullanılan çalışma yaprakları, etkinlik formları, araştırmacı günlüğü, değerlendirme dokümanları ile süreçte oluşturulan sanatsal çalışmalardan veriler elde edilmiştir. Üçüncü aşamada ise katılımcı gruptan bir iç örneklem seçilerek odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Toplanan veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının, etkileşimli e-kitap rehberliğinde keşfettikleri çevrimiçi müze deneyiminde müzeyi bilinen bir ortamdan farklı şekilde deneyimlemelerini sağlamıştır. Bunun sonucunda eğlendikleri, merak duygularının tetiklendiği ve sürece motive oldukları görülmüştür. Öğretmen adaylarının müzeyi bir ekran yoluyla deneyimlemeleri, diğer bir deyişle gözle gerçek nesne arasına bir araç (ekran) girmesi, temas isteğine karşılık verememe, eserdeki detaya odaklanamama, fiziksel deneyim isteği, yaşanmışlık hissiyatı verememe gibi müzeye dair beklentinin tam karşılığının bulunmadığını göstermiştir. Öğretmen adayları yaşadıkları deneyimi; bireysel öğrenmeyi destekleme, detaylı bilgi alabilme, öğrenmede farkındalık ve çok yönlü öğrenmeye destek olma açısından faydalı bulmuşlardır. Etkileşimli e- kitabın müze için bir rehber niteliğinde olduğunu ve hem fiziksel anlamda hem de bilgiye erişim anlamında öğretim sürecini kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Hazırlanan materyalin öğrenme ve öğretme açısından dersi daha verimli, aktif, anlaşılır hale getirdiği görülmektedir. İleriye dönük mesleki kazanımları bağlamında yapılan uygulamanın öğretmen adaylarına nitelik olarak artı bir değer sağladığını söylemişlerdir. Kitabın etkileşime olanak tanıması ve dikkat çekici unsurlarla desteklenmesinin ders etkililiğini artıran bir unsur olarak değerlendirmişlerdir. Etkileşimli e- kitapla müze deneyiminin uygulama içi teknik kısıtlama ve yetersiz sosyal etkileşimden dolayı bazı sınırlılıklara sahip olduğunu belirtseler de öğretmen olduklarında ve ihtiyaç duyduklarında etkileşimli e-kitapla müze deneyimine sınıflarında özellikle kültürel miras öğrenme alanını desteklemek için yer verebileceklerini ifade etmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler**: Etkileşimli e-kitap, kültürel miras, dijital öğretim materyali, dijital müze rehberi, müze eğitimi

**Kaynakça**

Baştemur Kaya, C. (2013). *6. sınıf sosyal bilgiler dersi için geliştirilen etkileşimli elektronik kitabın öğrenci başarısı üzerine etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bozkurt, A. ve Bozkaya, M. (2013). Bir öğrenme malzemesi olarak etkileşimli e-kitap hazırlama adımları. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi, 2(2),* 8-20.

Genç, Z. (2010). Web 2.0 yeniliklerinin eğitimde kullanımı: bir facebook eğitim uygulama örneği. *XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri,* 237-242.

Güney, Z. (2007). *Etkileşimli elektronik kitapla öğretimin öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

ICOM. (2023). https://icom.museum/en/resources/standards-guidelines/museum-definition/ sayfasından 15.04.2023 tarihinde erişilmiştir.

Kara, M. ve Keş, Y. (2016). Bir Öğrenme aracı olarak etkileşimli e-kitap. *Art-e Sanat Dergisi, 9(17),* 189-209.

Karadeniz, C. (2020). Müzede dijital teknolojilerin kullanımı ve salgın sürecinde dijital katılım. *İdil, 1(70),* 975-984.

Merriam, S. B., (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (çev. S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık. (Orijinal çalışmanın basım tarihi 2009).

Pamuk, S., Çakır, R., Ergun, M., Yılmaz, H. B. ve Ayas, C. (2013). Öğretmen ve öğrenci bakış açısıyla tablet PC ve etkileşimli tahta kullanımı: FATİH Projesi değerlendirmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13(3),* 1799-1822.

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

# Popüler Çocuk Şarkılarının 21. Yüzyıl Öğrenme ve Yenilik Becerileri (4C) Açısından Değerlendirilmesi

Gizem Erdi Bıyık
Gazi Üniversitesi

Gülşah Sever
Gazi Üniversitesi

**Problem Durumu**

Çağdaş eğitimin önemli bir parçası olan müzik eğitiminin, özellikle çocukluk döneminde yaratma, uygulama ve düşünme gibi alanları doğası gereği bünyesinde barındırması bakımından oldukça önemli olduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda müzik eğitiminde kullanılan en önemli materyallerden biri olan şarkı, hem müzikal öğeler (ritim, ezgi, nüans vb.) hem de içerik (konu, tema vb.) boyutlarıyla kazanımlar sağlar (Yıldız,2005). Çocukluk döneminde kazandırılması gerektiği düşünülen bilgi ve becerilerin çocukların toplumsal ve bireysel gelişimleri için önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir. Bu noktada şarkıların müzik eğitiminde, bu bilgi ve becerileri kazandırma da kullanılabilecek nitelikli bir materyal olduğu söylenebilir. Çocuklar şarkılar aracılığıyla uyumlu ilişkiler geliştirip iletişim kurabilir ve sosyal ve toplumsal yaşamda sorgulayarak düşünme becerisi kazanabilir. Toplumsal ve bireysel gelişim için gerekli olması bakımından sözü edilen becerileri 21. Yüzyıl becerileri kapsamında ele aldığımızda öğretimde kullanılan yöntemler, eleştirel, yaratıcı ve yansıtıcı düşünme ve iş birliği, iletişim gibi pek çok 21. yüzyıl becerisinin değerlendirmesini mümkün kılmaktadır (Çetin ve Çetin,2021). Bu bağlamda popüler çocuk şarkılarının içeriklerinin 21. Yüzyıl becerileri çerçevesinde inceleneceği bu araştırmada, 21. Yüzyıl becerileri Trilling ve Fadel (2009)'ın ele aldığı Partnership (P21) kapsamında '21. Yüzyıl Becerileri için Ortaklık Çerçevesi' temel olarak alınacaktır. P21 kapsamında 21. Yüzyıl becerileri öğrenme ve yenilik becerileri, dijital okur yazarlık becerileri ve yaşam ve kariyer becerileri olarak sınıflandırılmıştır (Trilling ve Fadel, 2009). Bu araştırma kapsamında 4c içinde (öğrenme ve yenilik becerileri) eleştirel düşünme ve problem çözme, yaratıcılık ve yenilik becerileri, iletişim ve iş birliği yer almaktadır.

Literatür incelemesi yapıldığında; çocuk şarkılarının içerik ve biçim bakımından incelendiği ( Yıldız, 2005), çocuk şarkılarının çocuklar üzerindeki toplumsal cinsiyet algısı bakımından okul öncesi öğretmenlerin görüşlerinin alındığı (Yurtkulu, Akçay, Yeğen & Şipal, 2022), Trt çocuk şarkıları repertuarında yer alan kavramların incelendiği (Arıcı ve Günaydın, 2019), erken yaşta yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çocuk şarkılarının değerler öğretiminde kullanımı bakımından ele alındığı (Tanrıkulu ve Koyuncu, 2020), ilköğretim sürecinde çocuk şarkılarının dil ve anlatım yönünden değerlendirildiği (Satır,2009), Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan 5. sınıf müzik dersi kitabındaki şarkıların çocukların gelişim düzeyine uygunluğunun incelendiği (Akarsu,2017), okul öncesi altı yaş çocukları için oluşturulan şarkı dağarcığının müziksel gelişim düzeylerine etkisi bakımından ele alındığı (Gül,2012), "Seksen Yılın En Güzel Okul Şarkıları" kitabının "Unesco yaşayan değerler eğitimi programı" açısından incelendiği (Sonsel ve Serin, 2017) çalışmalara ulaşılmıştır. Ancak çocuk şarkılarının içeriklerinin 21. Yüzyıl becerileri kapsamında ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bunun yerine 21. Yy becerileri bağlamında, çocuk edebiyatı eserlerinden olan resimli çocuk kitapları içerinde STEAM eğitim yaklaşımı kapsamında eleştirel düşünmeye ve yaratıcılığa yer verilmesi (Erhan, 2019) konusunda incelemeler olduğu görülmektedir. Ayrıca okul öncesi müzik eğitimi programlarında küçük çocukların oyunla eleştirel ve yaratıcı düşünüp iş birliği ve iletişim becerilerini geliştirebilecekleri düşüncesine, Ulusal Müzik Eğitimi Derneği (NAFME)'nın yeni müzik eğitimi standartlarına uygun olarak müzik öğretmenlerinin müzik eğitimini nasıl şekillendireceklerine yönelik çalışmaya ulaşılmıştır (Kim,2017). Bu bağlamda çalışmanın amacı, ülkemizde popüler çocuk şarkıları alanında ürünler veren Şubadap Çocuk Müzik Grubu'nun şarkılarının 21.yy. öğrenme ve yenilik becerilerine uygunluğu bakımından incelenmesidir.

**Yöntem**

**Araştırmanın Deseni**

Çalışmanın modeli, nitel araştırmadır. Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada Şubadap Çocuk şarkı sözleri çözümleneceği için veri toplama tekniği olarak doküman inceleme kullanılmıştır.

**Veri Kaynağı**

Bu araştırmada veri kaynağı olarak ülkemizde popüler çocuk şarkıları konusunda çalışmalar yapan Şubadap Çocuk Müzik Grubu'nun şarkıları temel alınacaktır. Şubadap Çocuk Müzik Grubu, 2013- 2023 yılları arasında yedi albüm ve kırk beş popüler çocuk şarkısı ile bu şarkıların konularını ele alan on tane çocuk kitabı yayınlamıştır. Şarkılarında barış, doğa, özgürlük, hayal kurmak, çocuk hakları, akran zorbalığı, toplumsal cinsiyet rolleri ve birlik olmak gibi temalar işlediklerini belirtmektedirler. Albüm ve şarkı çalışmalarının yanı sıra, kendilerine ait internet sitesinde şarkıların sözsüz alt yapılarını, nota kitaplarını, öğretmenler için çeşitli çalışmaları da açık kaynak olarak sunmuşlardır. Spotify, Youtube gibi müzik platformlarında yetmiş beş bin üzerinde takipçisi olup en çok dinlenen şarkıları "çekirdeksiz domates" dört milyonun üzerinde

dinlenme sayısına ulaşmıştır. Hem açık kaynak yayınlar sunması hem de dinlenme oranlarının yüksek olması nedeniyle Şubadap Çocuk şarkılarının sözleri araştırmada veri kaynağı olarak ele alınacaktır.

**Veri Toplama Araçları**

Şubadap çocuk şarkılarının incelenmesi için Trilling ve Fadel (2009)'in 21. Yy öğrenme ve yenilik becerileri (4C) tanım, sınıflandırma, beceri ve alt becerileri çerçevesinde araştırmacılar tarafından oluşturulan "Popüler Çocuk Şarkılarını 4C Becerilerine Göre İnceleme Formu" kullanılacaktır.

**Geçerlik Güvenirlik**

Araştırmada geçerlik-güvenirlik çalışması yapılacaktır. Geçerlilik çalışmalarında uzman görüşüne başvurulacaktır. Çalışmanın güvenirliği sağlamak için müzik eğitimi alanında üç uzman görüşü alınarak güvenirliğine bakılacaktır. Güvenirlik katsayısı = Görüş birliği ÷ (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100 (Miles ve Huberman, 1994).

**Verilerin Analizi**

'Şubadap Çocuk' müzik grubunun yayınlanmış 45 şarkısının içeriğinin 21. Yüzyıl öğrenme ve yenilik becerileri (4C) kapsamında incelenmesini amaçlayan bu çalışmada nitel içerik analizi kullanılacaktır. Toplanan veriler, içerik analizi tekniği ile analiz edilecektir. Temel amacı toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak olan içerik analizinde, toplanan verilerin önce kavramsallaştırılıp, ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenerek buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması sağlanır. Birbirlerine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek, anlaşılır biçimde organize edilir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İçerik analizinde Trilling ve Fadel (2009)'in 21. Yy öğrenme ve yenilik becerileri (4C) tanım, sınıflandırma, beceri ve alt becerileri önceden başlıklar halinde belirlenmiş olduğunda tümden gelim yöntemi kullanılacaktır. Şubadap çocuk şarkılarında yer alan sözler ilgili başlıklara uygunluğu dikkate alınarak kodlanacaktır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu çalışma 2014-2023 arası yayınlanan Şubadap Çocuk şarkılarının her birinin kapsamında tanımlanan 21. Yüzyıl öğrenme ve yenilik becerileri (4C) becerilerini içerip içermediği, içeriyorsa hangisini/hangilerini içerdiğini ortaya koyacaktır. Araştırmanın eleştirel düşünme, problem çözme, iş birliği ve iletişim (4C) bakımından alana olumlu katkısı olacağı düşünülmektedir. Bu süreçler çocukların gelecekteki belirsizlikler ve fırsatlarla ilgilenme kapasitelerini geliştirmekte ve etkili yaşam boyu öğrenme için gerekli olan yetenekleri sağlamaktadır (Kim,2017). Çocukların, yaşanılan kültür içinde ve kültürler arasında başkalarıyla iş birliği yapabilmelerinin yanı sıra, yaratıcı düşünen ve toplumda karşılaştıkları sorunları çözebilen eleştirel düşünürler olmaları giderek daha önemli hale gelmesi bakımından çalışmanın sonuçlarının yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Çocukların bilişsel ve sosyal-duygusal gelişimlerinin yanı sıra estetik beğenilerinde de sıklıkla etkili araçlar olarak kullanılan çocuk şarkıları sadece müzik olarak değil, şarkıların sözleri bakımından da çocukların düşünmesinde ve öğrenmesinde önemli rol oynar. Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iş birliği ve müzik yaratma, icra etme ve yanıt verme süreçleri aracılığıyla iletişim sonucu kendi dünyalarını yaratmaları ve tüm bunları deneyimlemeleri, çocukların yirmi birinci yüzyılın küresel toplumunda yetkin vatandaşlar haline gelmelerine destek olabilir. (Kim,2017). Bu doğrultuda ülkemizde dinlenme oranları yüksek olması sebebiyle de çocukların ilgisini çeken ve etki alanı geniş olan Şubadap Çocuk grubu şarkılarının işlenen temalar bakımından da 21. yy. öğrenme ve yenilik becerileri ile uyumlu olduğu sonucu beklenmektedir. Çocukları bu kadar etkileyen bir grubun şarkılarının içerisinde milli eğitim amaçları doğrultusunda hem müzik hem fen ve sosyal alanı öğretmenlerinin derslerinde materyal olarak kullanılması bakımından da tartışılacaktır.

**Anahtar Kelimeler**: Popüler çocuk şarkıları, 21. yüzyıl becerileri, öğrenme ve yenilik becerileri, 4c, müzik eğitimi

**Kaynakça**

Akarsu, S. (2017). *Yenilenen 5. Sınıf Müzik Dersi Kitabındaki Şarkıların, Çocukların Gelişim Düzeyine Uygunluğunun İncelenmesi*. Electronic Turkish Studies, 12(29).

Arıcı, A. F., & Günaydın, Ö. G. Y (2019). *Trt Çocuk Şarkıları Repertuar Kitabında Kavramlar Dünyası.* Vı. Uluslararası Çocuk Ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildirileri, 97.

Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştirma yöntemleri*. Qualitative research methods. M. Bütün & SB Demir, Trans.(Eds.). İstanbul: Siyasal Kitapevi.

Çetin, M., & Çetin, G. (2021). *21. Yüzyıl Becerileri Açısından MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Eleştirel Bir Bakış*. Yaşadıkça Eğitim, 35(1), 235-255. https://doi.org/10.33308/26674874.2021351258

Erhan, G. (2019). *Resimli Çocuk Kitaplarında Steam: "Yaratıcı Ve Eleştirel Düşünme Becerisi*". Journal of STEAM Education , 2 (1) , 1-20 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/steam/issue/48084/547724

Gül, G. (2012). *Okul öncesi altı yaş çocukları için oluşturulan şarkı dağarcığının müziksel gelişim düzeylerine etkisi* (Doktora Tezi). Bursa Uludağ Universitesi.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kim, J. *Transforming Music Education for the Next Generation: Planting 'Four Cs' Through Children's Songs.* IJEC 49, 181–193 (2017). https://doi.org/10.1007/s13158-017-0187-3

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. (2nd Edition).* California: SAGE Puplications

Satır, Ö. C. (2009). *İlköğretim Sürecinde Çocuklara Seslenen Şarkıların Dil ve Anlatım Yönünden Değerlendirilmesi*. Journal Of International Social Research, 2(9).

Sonsel, Ö. B., & Serin, Ç., (2018). *"Seksen Yılın En Güzel Okul Şarkıları" Kitabının "Unesco Yaşayan Değerler Eğitimi Programı" Açısından İncelenmesi*. Zeugma I. Uluslararası Multidisipliner Çalışmalar Kongresi www.Zeugmakongresi., Gaziantep, Türkiye.

Trilling, B. ve Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times: learning for life in our times.* John Wiley & Sons.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri***.** Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yıldız, N. (2005). *Çocuk şarkıları üzerine bir inceleme.* Tiyatro Araştırmaları Dergisi, 20.

Yurtkulu, F., Akçay, M., Yeğen, H., & Şipal, Z (2022). *Çocuk Şarkılarının Çocuklar Üzerindeki Toplumsal Cinsiyet Algısına Yönelik Okul Öncesi Öğretmenlerinin ve Ebeveynlerin Görüşleri*. Sosyal Hizmet "Socıal Work", 7.

Tanrıkulu, L., & Koyuncu, A. (2020). *Erken Yaşta Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Çocuk Şarkılarının Değerler Öğretiminde Kullanımı*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 30(2), 221-230.

# Sınıf Öğretmeni Adaylarının Gözünden: "İlkokul Görsel Sanatlar Dersinde Sınıf Öğretmeni"

Gonca Babadağ
Manisa Celâl Bayar Üniversitesi

**Problem Durumu**

Bugün ve gelecekte toplumların ihtiyaç duyduğu insan tipinin yetiştirilmesi noktasında bilgi ve beceri birikiminden fazlasına ihtiyaç duyulmaktadır. Değişen dünya şartları bu değişime ayak uydurabilen, yaratıcı, özgüven sahibi, girişimci, araştıran, sorgulayan, analitik ve eleştirel düşünebilen, kendini ifade edebilen ve üretken bireyler yetiştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Bireylere özgür düşünmenin ve yaratıcılığın anahtarını sunan sanat eğitiminin hem aklı hem duyguları eğitmesi bakımından eğitimde dengenin aracı konumunda olduğunu söyleyebiliriz. Sanat eğitimi, bireyleri toplumsal ve kültürel açıdan geliştirmenin yanı sıra duygu ve düşünceleri bir ürüne dönüştürebilme, akıl yürütme, hayal kurma ve gözlem becerisini de olumlu yönde desteklemektedir (Buyurgan ve Buyurgan, 2018; Çakır İlhan, 2003; San, 2019; Türkcan, 2020). Bu kapsamda genel eğitim içinde sanat eğitimi oldukça önemlidir. Sanatsal gelişim dönemleri açısından ise çocuğun çizgisel ustalığı, araç-gereç kullanma becerisini ve sanattan anlamayı en çok öğrenmek istedikleri dönem olması sebebiyle temel eğitim dönemi kritik bir konumda yer almaktadır. Temel eğitim kademesinde sanat eğitimi sınıf öğretmenleri tarafından verilmektedir. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin nitelikli bir sanat eğitimi almaları ve sanat eğitiminin öneminin ve katkılarının bilincinde olmaları gerekmektedir. Sınıf öğretmeninin sanata ve sanat eğitimine ilişkin bakış açısı, tutumu ve yeterlik algısı çocukların temel sanat eğitimini ve ilerleyen sanat eğitimlerine yönelik ilgilerini şekillendirmektedir. Sanat eğitimi kapsamında yer alan ilkokul Görsel Sanatlar dersine ilişkin bilgi, beceri, yöntem ve deneyim açısından yeterli olmayan sınıf öğretmenleri bu dersi amacına uygun olmayacak şekilde işleyebilmektedirler (Aydil ve Kıral, 2016). Öğretmenlerin özellikle örnek etkinlikler sunma, etkinlik düzenleme, değerlendirme, uygulamaya yönelik yöntem- teknikleri uygun biçimde kullanma nitelikleri açısından eksiklikleri bulunmaktadır (Avşar, 2010; Tarı, 2011). Yapılan çalışmalarda lisans eğitimindeki sanat derslerinin yetersizliğinin ve uygulama eksikliğinin sınıf öğretmenlerinin Görsel Sanatlar dersinde kendilerini yetersiz hissetmelerine yol açtığı vurgulanmaktadır (Açıkgöz ve Polat, 2020; Bahar, 2011; Bakırhan ve Taşkesen, 2020). Bu derse ilişkin olumsuz ve yanlış algılar ile bilgi, deneyim ve yöntem-teknik konusundaki eğitim yetersizlikleri sınıf öğretmenlerini bu dersi Görsel Sanatlar öğretmenlerinin yürütmesi gerektiğine yönelik bir algıya yönlendirmektedir (Aydil ve Kıral, 2016; Öz ve Altun, 2021; Yazar, Aslan ve Şener, 2014). Görsel Sanatlar dersi öğretim programında belirlenen amaçlara ulaşılabilmesi noktasında sınıf öğretmenlerinin belirli düzeyde bu alana ilişkin yeterliliğe sahip olmasının yanı sıra bu dersi ilkokul düzeyinde sınıf öğretmenlerinin yürütmesine yönelik algıya da sahip olmaları oldukça önemlidir. Bu algının oluşumunda ise Sanat ve Estetik, Müze Eğitimi, Geleneksel Türk El Sanatları ve Türk Sanatı Tarihi gibi seçmeli dersler lisans düzeyinde her sınıf öğretmeni adayı tarafından alınamayabildiği için zorunlu bir ders olan Görsel Sanatlar Öğretimi dersinin rolü ve niteliği son derece kritiktir. Nitekim Özsoy (2015) sadece bir sanat dalında yetenekli olan öğretmenlerin yerine öğrencilerinin tüm sanatsal yönlerini harekete geçirebilecek, eleştirel düşünme yeteneği kazandıracak, estetik duyarlılıklarını geliştirecek, hem kendi ülkesine hem de diğer ülkelere ait görsel ve kültürel mirasa sahip çıkabilecekleri davranışlar kazandıracak programlara ve bu programları uygulayacak şekilde yetiştirilmiş öğretmenlere ihtiyaç duyulduğunu vurgulamaktadır. Dolayısıyla nitelikli bir Görsel Sanatlar Öğretimi dersi sınıf öğretmeni adaylarının Görsel Sanatlar dersinin bireysel, toplumsal, kültürel ve eğitsel değerinin farkına varmasını sağlamalı ve bu dersi önemseyip meslek hayatlarında uygulamaya yönelik çaba göstermelerine katkıda bulunmalıdır. Kuşkusuz bu eğitim kendilerini geliştirmeleri ve meslek hayatlarında öğrencilerini sanat eğitimine yönelik olumlu yönde etkileyip geliştirmelerine de hizmet edecektir (Yılmaz ve Şahan, 2016). Bu kapsamda bu araştırmanın sanat eğitiminin gerekliliğine dikkat çekmesi ve sınıf öğretmeni adaylarının sanat eğitimine yönelik algılarının ortaya çıkarılması açısından önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının ilkokul düzeyinde Görsel Sanatlar dersini sınıf öğretmenlerinin yürütmesine yönelik algılarının belirlenmesinin Görsel Sanatlar Öğretimi dersine ilişkin bakış açısını yansıtması bağlamında uygulama sürecinin işlevselliğinin ortaya konulmasına ve eksikliklerin giderilmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının "ilkokul Görsel Sanatlar dersinde sınıf öğretmeni" algılarının derinlemesine incelenmesi amaçlanmaktadır.

**Yöntem**

Araştırmada, fenomene ilişkin deneyimleri sorgulamayı ve bu deneyimlerin özüne ulaşmayı esas alan (Ersoy, 2016) fenomenoloji deseninden yararlanılacaktır. Fenomenoloji, farkında olmakla birlikte ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olguların, deneyimlerin ve algıların kendi bağlamında derinlemesine ele alınmasına imkân tanımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 69). Bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının "ilkokul Görsel Sanatlar dersinde sınıf öğretmeni" algılarının derinlemesine incelenmesi amacıyla katılımcıların ayrıntılı deneyimlerine ve bu deneyimlerin onlar için taşıdığı anlamlara odaklanılmasına imkân tanıyan yorumlayıcı fenomenolojiye başvurulacaktır (Ersoy, 2016). Odaklanılan fenomeni deneyimlemiş olup bunu yansıtacak olan katılımcıların seçilmesi (Richards ve Morse, 2012) ve araştırma sürecine katılmaya gönüllü olmaları, fenomenoloji deseninde katılımcı seçiminde en önemli unsurdur (Moustakas, 1994). Bu kapsamda araştırmanın katılımcıları Creswell (2017) tarafından fenomenolojik araştırmalar için önerilen amaçlı örnekleme

yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. 2022-2023 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde sınıf öğretmenliği programında okumakta olmak, disipline dayalı sanat eğitimi yaklaşımına uygun işlenen Görsel Sanatlar Öğretimi dersini almakta olmak ve araştırmaya katılmaya gönüllü olmak kriterleri doğrultusunda araştırmaya 8 sınıf öğretmeni adayı katılmıştır. Ayrıntılı ve bütüncül bir bakış açısının sunulması ve katılımcıların ele alınan fenomene ilişkin deneyim ve anlamlarının ortaya çıkarılması amacıyla araştırmanın verileri; uygulama sürecinde öğrenci günlüğü, öğrenci ürünleri ve kişisel bilgi formu ile uygulama sonunda ise yarı yapılandırılmış görüşme aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın veri analizi süreci devam etmekte olup verilerin analizinde büyük miktarlarda veri ile çalışılmasına imkân tanıyan içerik analizinden (Seggie ve Bayyurt, 2015) yararlanılmaktadır. İçerik analizinde toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşılması hedeflenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırma verilerinin içerik analizi ile çözümlenerek derinlemesine analiz edilmesi sürecinde verilerin öncelikle kodlaması yapılacak, ardından bu kodlardan elde edilen alt kategorilere ve kategorilerden ise temalara ulaşılacaktır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Öğretmen adaylarının ilkokul dönemini; kendini sanatla ifade edebilme, eleştirel düşünme, estetik bilinç, özgüven, sanatın öneminin farkına varma, hayal gücünün ve yaratıcılığın gelişmesi açısından önemli bir dönem olarak görecekleri düşünülmektedir. Grup çalışmasıyla animasyon, dijital öykü, kısa film gibi bir görsel materyal geliştirmelerine imkan tanıyan; yaratıcı yazma, beyin fırtınası, tartışma grupları, anket, örnek olay, oyun ve görsel kültür çalışması gibi etkinlikler aracılığıyla etkileşime ve etkin katılıma dayalı olarak yürütülen Görsel Sanatlar Öğretimi dersinin öğretmen adaylarının araştırma, eleştirel düşünme, kendini sanatla ifade edebilme, iş birliği, estetik bilinç ve yaratıcı düşünme gibi becerilerinin gelişmesine imkân tanıyacağı öngörülmektedir. Disipline dayalı sanat eğitimi yaklaşımının uygulama boyutuna yönelik farklı yöntem ve tekniklerle yapılan etkinliklere ilişkin öğretmen adaylarının olumlu görüş bildirecekleri ve zorlandıkları etkinliklere yönelik önerilerde bulunacakları öngörülen sonuçlar arasındadır. Sınıf öğretmeni adaylarının hem kuramsal hem de yöntem ve teknikler açısından mesleki anlamda kendilerini yeterli görecekleri, bu dersin yetenekle ilişkisine yönelik algılarının değişeceği, bu dersi ilkokul düzeyinde sınıf öğretmenlerinin yürütmesi gerektiğine yönelik görüş bildirecekleri ve ilkokul düzeyinde Görsel Sanatlar dersini işlemeye istekli olacakları düşünülmektedir. Ayrıca uzaktan eğitim sürecinin olumsuz etkilerine ilişkin görüş bildirecekleri; müze ve ören yeri gezisi yapılması, dersin uygulama ağırlıklı olması sebebiyle döneminin değiştirilmesi ve grup çalışması etkinliklerine daha az yer verilmesi gibi öneriler sunmaları öngörülmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Görsel sanatlar dersi, sanat eğitimi, disipline dayalı sanat eğitimi, sınıf öğretmeni adayları, fenomenoloji

**Kaynakça**

Avşar, P. (2010). *Sınıf öğretmeninin yürüttüğü görsel sanatlar dersi: Öğretme ve öğrenme sürecine yönelik nitel bir araştırma*. Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aydil, N. ve Kıral, E. (2016). *İlkokullarda sanat eğitimi*. Ankara: EYUDER Yayınları.

Açıkgöz, A. ve Polat, S. (2020). *Sınıf öğretmenlerine göre sanatsal liderlik davranışları sergilemenin önündeki engeller*. International Marmara Social Sciences Congress, 19-20 Haziran 2020, Kocaeli.

Bahar, S. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin görsel sanatlar ile ilgili görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Niğde: Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bakırhan, A. ve Taşkesen, O. (2020). Sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersine ilişkin tutumları ve alan bilgisi yeterlilikleri üzerine bir araştırma. *EKEV Akademi Dergisi, 83*, 31-48.

Buyurgan, S. ve Buyurgan, U. (2018). *Sanat eğitimi ve öğretimi-eğitimin her kademesinde yönelik yöntem ve tekniklerle* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Creswell, J.W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (Çev: S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.

Çakır İlhan, A. (2003). Sınıf öğretmeni yetiştirme programları ve sanat eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 36*(1-2), 13-24.

Ersoy, A. F. (2016). Fenonemoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Ed). *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri* içinde (s. 51-105). Ankara: Anı Yayıncılık.

Moustakas, C. E. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage Publications, Inc.

Öz, Z. ve Altun, Z. D. (2021). Sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersinin işlenişine ilişkin görüşleri. *Uygulamada Eğitim ve Yönetim Bilimleri Dergisi, 1*(2), 94-113.

Özsoy, V. (2015). *Görsel sanatlar eğitimi* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Richards, L. and Morse, J. M. (2012). *Read me first for a students guide to qualitative research*. (3rd ed) Thousand Oaks, CA: Sage.

San, İ. (2019). *Sanatlar, eğitim ve kültür*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.

Seggie, F. N. ve Bayyurt, Y. (2015). *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Tarı, H. (2011). *İlköğretim okullarının 1. 2. 3. sınıflarında uygulanan görsel sanatlar dersinin öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Türkcan, B. (2020). Sanat. S. Tuna ve A. O. Alakuş (Ed.). *Görsel Sanatlar Öğretimi* içinde (s. 1-21). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Yazar, T, Aslan, T. ve Şener, S. (2014). Sanat eğitimi sorunu olarak ülkemizde ilk ve orta öğretim kurumlarında sanat eğitimine olan ilgisizlik sebepleri. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 33(*2), 593-605.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, O. ve Şahan, G. (2016). Öğretmen adaylarının sanat eğitimi ihtiyacına yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(2), 717-729.

# Mobil Öğrenmenin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Nota Konumu Tespit Becerilerine Etkileri

Yusuf Özgül
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

**Problem Durumu**

Müzik öğretimi, temel eğitimin önemli bir kısmını oluşturur. Her biri dört yıl olmak üzere temel eğitim; birinci, ikinci ve üçüncü kademeden oluşmaktadır. Birinci kademe (ilkokul) süresince öğrencilerin çeşitli alanlardaki dersleri sınıf öğretmenleri tarafından yürütülür. Dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin bu süreçte öğrencilerin birinci kademe eğitiminden birinci derecede sorumlu olduğu söylenebilir (Şahin ve Kartal, 2013). Bu sorumluluk aynı zamanda birinci kademedeki müzik derslerini de kapsamakta ve buna bağlı olarak birinci kademedeki öğrencilerin müzik eğitimini çoğunlukla sınıf öğretmenleri üstlenmektedir (Göğüş, 2008). Müziksel temelin atıldığı bu dönemde sınıf öğretmenlerinin yeterli bilgi ve becerilere sahip olmaları önem taşır (Barış & Özata, 2009; Açılmış ve Kayıran, 2021).

Sınıf öğretmenliği lisans programları, müziksel yetenekleri dikkate alarak öğrenci alımı gerçekleştirmemektedir (Kocamanoğlu, 2019). Buna bağlı olarak sınıf öğretmenleri adaylarının bir kısmının müziksel yeteneklerinin zayıf olma ihtimali, lisans döneminde verilen müzik eğitiminin önemini artırmaktadır. Sınıf öğretmenliği lisans programı (2018) incelendiğinde yedinci yarıyılda "Müzik Öğretimi" adında üç saatlik bir dersin yer aldığı görülmektedir. Bu ders, müzik öğretim yöntem-teknikleri ve nota öğretimi teknikleri gibi birçok konuyu içermektedir. Müzik öğretimi dersine programda ayrılan ders saatinin düşük olması ve öğrencilerin müziksel hazırbulunuşlukları da dikkate alındığında bu dersi yürüten öğretim elemanına zorlu bir görev düştüğü sonucuna varılabilir. Öğretim elemanları, programda yer alan konuları etkili bir şekilde kısa bir dönem içerisine yayarak öğrencilere aktarmak zorundadır.

Yukarıda bahsedilen hususlar dikkate alınarak bu çalışmada "Müzik Öğretimi" dersi kapsamında nota konumlarını tespit etme becerilerini geliştirmek üzere bir çalışma paneli ("notayı isimlendir") geliştirilmiştir. Geliştirilen bu çalışma paneli, Google Play ve AppStore üzerinde yayınlanmış Müziksel Kulak Eğitimi – Teori (2022a; 2022b) uygulamalasının alt özelliklerinden biridir. Yazar tarafından geliştirilen bu uygulama, bahsedilen nota konum tespit paneli haricinde bu çalışmanın konusu dışında birçok farklı çalışma panellerine de (nota yazım, aralık tespit vb.) sahiptir.

Notayı isimlendir çalışmasında program, kullanıcıya belirli ses aralığı içerisinde notalar gösterir. Kullanıcılar gördükleri notaların isimlerini tahmin ederek panel üzerinde bulunan nota isimlerine dokunurlar. Kullanıcının tahmin ettiği nota eğer doğruysa program diğer soruya geçerken, eğer yanlış cevap verilmiş ise program uyarı vererek olması gereken doğru cevabı gösterir. Tüm bu işlemler sırasında doğru ve yanlış cevaplar ayıca panel üzerinde bulunan bir piyano tuşesi üzerinde de görülebilir ve seslendirilebilir. Geliştirilen uygulamanın cep telefonları üzerinde çalışmak üzere tasarlanmasının, öğrencilerin mobil öğrenmenin getirmiş olduğu avantajlardan faydalanmasına olanak sağlayacağı düşünülmektedir. Mehdipour ve Zerehkafi (2013), mobil öğrenmenin; derslik, yemekhane ve toplu taşıma gibi birçok yerde gerçekleştirilebildiğini belirtmiştir.

Yukarıdaki veriler ışığında araştırmanın alt problem cümleleri aşağıdaki gibi sıralanmıştır;

1- "Geliştirilen notayı isimlendir çalışma panelinin öğrencilerin nota konumlarını tespit etme becerilerine olan etkileri nasıldır?"

2- "Notayı isimlendir çalışma paneli ile daha fazla vakit geçirmek öğrenci başarısında anlamlı farklılığa neden olmakta mıdır?"

**Yöntem**

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tek gruplu ön-test son-test yarı deneysel model kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İç Anadolu Bölgesinde bulunan bir üniversitede okumakta olan 31 sınıf öğretmenliği lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerini toplayabilmek amacıyla sol anahtarı üzerinde üst ve alt kısımda 3 ek çizgiyi aşmayacak şekilde rastgele notalar içeren bir test formu geliştirilmiştir. Bu test formu toplam 18 sorudan oluşmakta ve öğrencilerin nota konumlarını tespit edebilme becerilerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Testler üzerinde öğrenciler her notanın alt kısmına o notanın ismini yazmaktadır. Ayrıca son test sorularına ek olarak öğrencilerin yazılım uygulaması ile kaç dakika geçirdikleri bilgisi de elde edilmiştir. Ön-testin uygulanmasının ardından öğrenciler bir hafta boyunca uygulamayı kullanmak üzere öğretim elemanı tarafından yönlendirilmiştir. Bunun haricinde ders içerisinde öğretim elemanı nota konumları ile ilgili herhangi bir konu işlememiştir. Ayrıca bu süre boyunca yazılımı kullanma konusunda öğrenciler zorunlu tutulmamıştır. Bir haftalık uygulama sonrasında ise son-test uygulanmış ve veri toplama işlemi sona ermiştir. Verilerin analizi kısmında öğrencilerin her doğru işaretlediği nota için 1 puan verilmiştir. Sonrasında ise ön-test ve son-test verileri üzerinde Kolmogorov-Smirnov testi gerçekleştirilerek verilerin normal dağılım gösterip göstermediği kontrol edilmiştir. Yapılan testler sonucunda ön-test ve son-test puanlarının normal dağılım göstermediği görülmüş ve bu sebeple çalışmada parametrik olmayan

testlerden yararlanılmıştır. Ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının ortaya çıkarılabilmesi için Wilcoxon işaretli sıralar testi gerçekleştirilmiştir. Bunun yanı sıra çalışma süresinin öğrenci başarındaki etkisinin ortaya konması amacıyla çalışma süresi ile son-test puanları arasında da Spearman korelasyon testi yapılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda öğrencilerin bir haftalık mobil öğrenme destekli çalışmalar yapmasının nota konumu tespit edebilme becerilerini anlamlı bir şekilde artırdığı görülmüştür. Ayrıca yapılan son-test ve çalışma süreleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak üzere yapılan Spearman korelasyon testi sonucunda orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu sonuç, mobil uygulama üzerinde çalışma süresinin artmasıyla başarının da aynı oranda arttığını göstermektedir.

Öğrencilerin müzik öğretimi dersi için hazırbulunuşluk seviyelerinin genellikle çok düşük olmaları ve bu ders için ayrılan sürenin oldukça az olduğu göz önüne alındığında bu araştırmadan elde edilen sonuçlar önem taşımaktadır. Müzikal alt yapısı zayıf olan öğrenciler ile kısıtlı bir zaman içerisinde belirli konuları işlemek öğretim elemanları için oldukça zorlayıcı olabilmektedir. Nota konumlarını tespit etme becerileri gibi ezbere dayalı ve vakit alan bir konuyu ders haricinde öğrencilere kazandırabilmek, öğretim elemanının kısıtlı süre içerisinde daha faydalı aktiviteler yapabilmesine olanak tanıyabilir. Ayrıca bu ve benzeri mobil uygulamalar, öğrencilere hayat boyu öğrenme imkanı da sunabilirler. Geliştirilen bu eğitim panelinin, lisans öğrencilerinin yanı sıra tüm yaş gruplarında müziğe yeni başlayanlar için faydalı olma potansiyeline sahip olduğu düşünülmektedir. İnteraktif bir şekilde dönütler vermesi ile öğrenciler, hatalarını hızlı bir şekilde farkederek düzeltme imkanı bulabilirler. Eğitimciler ve öğrenciler için zorlu bir görev olan nota konumlarının doğru şekilde tespit edebilme becerisinin mobil öğrenme desteği ile ders dışı ortamlarda geliştirilmesi önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Müzik eğitimi, mobil öğrenme, sınıf öğretmenliği, nota konumları

**Kaynakça**

Açılmış, H. & Kayıran, B. K. (2021). Sınıf Öğretmenlerinin ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Müzik Öğretimine İlişkin Duyuşsal Özelliklerinin İncelenmesi. Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 11(18), 4746-4773.

Barış, D. A. & Özata, E. (2009). Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında Alınan Müzik-Müzik Öğretimi Derslerinin Öğretmenlik Uygulamalarındaki Yansımaları, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(18), 27- 42.

Göğüş, G. (2008). İlköğretim I. kademe müzik eğitiminde öğretmenin etkinliği. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(2), 369-382.

Kocamanoğlu, K. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Müzik Eğitimi Yeterliği, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Mehdipour, Y., & Zerehkafi, H. (2013). Mobile learning for education: Benefits and challenges. International Journal of Computational Engineering Research, 3(6), 93–101.

Müziksel Kulak Eğitimi - Teori. (2022a). Google Play Store üzerinde yayınlanan Müziksel Kulak Eğitimi - Teori uygulaması. https://play.google.com/store/apps/details?id=com.OzgCreativeStudios.LearnMusic&gl=TR adresinden erişilmiştir.

Müziksel Kulak Eğitimi - Teori. (2022b). AppStore üzerinde yayınlanan Müziksel Kulak Eğitimi - Teori uygulaması. https://apps.apple.com/tr/app/m%C3%BCziksel-kulak-e%C4%9Fitimi-teori/id1601087932?l=tr. adresinden erişilmiştir.

Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı (2018). https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sinif_Ogretmenligi_Lisans_Programi09042019.pdf adresinden erişilmiştir.

Şahin, Ç. & Kartal, O. Y. (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programı Hakkındaki Görüşleri. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6(1), 164-190.

# Grafik Tasarımda Kullanılan Tipografik Sistemlere Göre Sait Maden'in Kitap Kapak Tasarımlarının İncelenmesi

Furkan Kalyoncu
Trabzon Üniversitesi

Zümrüt Şen
Trabzon Üniversitesi

**Problem Durumu**

Günümüzde eğitim sadece eğitim kurumlarında değil insan hayatının her aşamasında karşımıza çıkar, nitelikli grafik tasarım ürünleri halkın estetik açıdan bilinçlendirilmesi ve eğitilmesi açısından önemli rol oynamaktadır. Buna bağlı olarak topluma sunulan her türlü ürünün kültürel açıdan değerlendirilmesi ve bireylerin eğitilmesi aşamasında toplumun içerisinde yer alan grafik sanatı işe koşulabilir. Bu ürünlerin tasarlanması ve geliştirilmesi aşamalarında görevler alan sanatçıların/grafik tasarımcıların ise toplum ile iletişim halinde olup, toplumun özelliklerini iyi derecede anlayıp bu alanda bilinçlendirilmeleri gerekmektedir (Ceran, 2014). Çünkü belli bir dönemde ortaya çıkarılan bu ürünler toplumun mevcut durumdaki bazı özelliklerine (sosyo-kültürel, ekonomik ve politik) göre şekil alır ve yıllar geçse dahi o dönemin özelliklerini yansıtır (Ünalan, 2015).

Son yıllarda dünya üzerinde hızla gelişmekte olan ve sanat eğitiminin bir dalı olan grafik eğitiminin içerisinde, tipografi, görsel algılama, grafik tasarım programları, baskı teknikleri ve illüstrasyon gibi birçok alt dal bulunmaktadır (Öcal, 2019). Grafik tasarım, eldeki verinin bilgiye, bilginin de görsel veriye dönüştürülmesine olanak sağlayan bir uzmanlık alanı olarak da tanımlanabilmektedir. Bu süreçte yalnızca teknoloji kullanımı ile verilerin işlenmesi; verilmek istenen mesajdan ve tasarımın çekiciliğinden uzak, karmaşık bir tasarım ortaya çıkmasına sebep olmaktadır (Ceran, 2014).

Tasarım açısından etkili ve anlamlı bir ürünü ortaya çıkarabilmek için grafik tasarım ve teknolojinin ilişkisi Sait Maden şu şekilde açıklanmıştır: “Başarılı bir grafik tasarımcının, plastik sanatın özünü iyi bir şekilde benimsemiş olması gerekmektedir. Konunun özünü iyi bir şekilde benimsemiş tasarımcılar teknolojinin sunduğu avantajları iyi bir şekilde kullanabilir. Konunun özünü iyi bir şekilde benimsememiş kimseler yüzeysel ve estetikten uzak tasarımlar ortaya çıkarır.” (Karamustafa, 2006).

Yukarıda bahsi geçen grafik tasarımın kişisel ve toplumsal öneminin yanı sıra bu konuda verilen eğitiminin nitelikli olması da oldukça önemlidir (Öztürk, 2023). Bu alanda çalışan tasarımcılara, geliştirdikleri ürünlerin yalnızca tüketim amaçlı değil aynı zamanda içinde bulundukları toplumun kültürel, sanatsal ve etik değerlerini de doğrudan ilgilendirdiği bilinci verilmelidir (İz Bölükoğlu, 2004). Bu anlamda Türk grafik sanatı alanında, özgünlüğü, üretkenliği ve başarılı eserleriyle Sait Maden önemli bir örnek olacaktır.

Türk grafik tasarım dünyasının sayılı sanatçılarından bir tanesi olan ve “Kapak tasarımcısı (Kitap)” olarak tanınan Sait Maden; şairliği, çevirmenliği ve tasarımcılığı yanında, bu alanın (Türk Grafik Tasarımı Tarihi) kuramsal temelleri hakkında bilinen ilk araştırmayı yapan ve bunu yayın haline getiren bir sanatçıdır (Maden, 1985).

Almış olduğu eğitim süresince çeşitli grafik çalışmaları yapmış olsa dahi 1955 yılından itibaren Grafik Tasarımın her dalında materyal üreten Sait Maden, Türk matbaacılığına çağdaş tipografi kültürünü özümseten ilk tasarımcı olarak da bilinmektedir (Timurhan, 2014). Hem yazılı hem de görsel bir iletişim aracı olarak kullanılan tipografinin tarihi oldukça eskiye dayanmaktadır. Sanat ve tasarım alanında sıkça kullanılan tipografik sistemler tasarımda yer alan harf ve/veya metinlerin belirli bir düzen içerisinde kullanılmasına, hizalanmasına ve böylelikle görünenin daha ilgi çekici hale getirilmesine olanak sağlamaktadır. Bu düzenin sağlanabilmesi için aks, koram, ızgara, modüler, katman ve rastlantısal gibi belli başlı sistemler temel alınmaktadır (MEB, 2012). Görsel tasarımlarda kullanılan yazılar belirli zamanlarda direk olarak bilgiyi iletme görevini yerine getirirken, belirli zamanlarda da görsel imgenin kendisi olmakla birlikte tasarımların önemli ögeleri haline gelmiştir. Yürütülen bu çalışmada yaklaşık 8000 adet kapak tasarımı yapmış olan ve bu tasarımları yaparken e içeriğe uygun olarak yeni harf karakterleri üretmesiyle bilinen Sait Maden’in kitap kapağı tasarımlarında kullanmış olduğu metinsel ifadelerin tipografik sistemler kapsamında nasıl tasarlandıklarına yönelik incelemeler yapılmıştır.

**Yöntem**

Yürütülen bu çalışmada, araştırılan bir olayın her yönüyle ele alınması ve değerlendirilmesine olanak sağlayan nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir (Karasar, 2020). Araştırma deseni olarak ise nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, mevcutta var olan metin veya görsellerin incelenmesine olanak sağlayan bir yöntemdir. Bahsi geçen dokümanların içerisinde kitaplar, günlükler, fotoğraflar gibi farklı kaynaklar kullanılabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu araştırmanın genel amacı, bir amaçlı örnekleme yöntemi olan "maksimum çeşitleme" prensibini temel alarak belirlenmiştir. Yani, araştırma örnekleminde geniş bir yelpazede farklı örnekleri temsil etmeye odaklanılmıştır.

Çalışmanın kapsamı, Türk grafik tasarım dünyasının sayılı sanatçılarından bir tanesi olan ve “Kapak tasarımcısı (Kitap)” olarak tanınan Sait Maden tarafından tasarlanmış kitap kapağı tasarımlarını içermektedir. Araştırma bu kitap kapağı tasarımlarının

incelenmesiyle yürütülmüştür. İncelenen kapak tasarımlarının analizi için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, metin, görüntü veya diğer medya öğelerinin detaylı olarak incelenmesine dayanan bir yöntemdir (Elçiçek, 2019). Bu yöntem aracılığıyla Sait Maden tarafından geliştirilmiş kitap kapağı tasarımlarının tipografik sistemlere göre nasıl şekil aldıkları incelenmiştir.

Sait Maden tarafından tasarlanan ve araştırmaya dahil edilen kapak tasarımlarının analizi sırasında, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2012 yılında yayınlanan ve eğitim kurumlarında çerçeve programların desteklenmesi amacıyla kullanılan "Tipografik Düzenlemeler" başlıklı yayında yer alan tipografik sistemler temel alınan unsurlar olmuştur. Bu durum, analizin temel çerçevesini oluşturmuştur.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu çalışmada ele alınan kapak tasarımlarında konuların, dünya çapında gerçekleştirilen çalışmaların incelenmesi sonucunda evrensel bir dil ile tasarıma döküldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Maden tarafından gerçekleştirilen birçok kapak tasarımında ilk kez tipografik özelliklerin kullanılmasının yanı sıra içinde bulunulan dönemin çağdaş grafik özelliklerine de rastlanmaktadır. Birçok sanatçı kişiliğe sahip olmanın avantajıyla kendine özgü motifleri tipografik sistemlerle bir araya getirerek kendi üslubunu başarıyla oluşturan tasarımcı, tipografik özellikleri yalnızca bilgi ileten nesneler olmaktan uzaklaştırıp tasarımın vermek istediği ana fikre yaklaştırarak, gerektiğinde görsel imgeler olarak da kullanabilme özelliğine sahiptir. Mevlana ile ilgili yayınlanan kitabın kapak tasarımında büyük bir vav harfi, metinler ve uygun renklerin kullanılmasıyla tipografik sistemlerden AKS sistemine uygun olarak tasarlanmıştır. Maden tarafından kapak tasarımı yapılan "Gösteri; Türk Klasikleri Var Mıdır?" isimli kitabın kapak tasarımında AKS sistemi tercih edilirken, "Arkadaş Islıkları" isimli başka bir kitapta diğer tasarımlara oranla daha büyük ve oval şekillerin tercih edilmesi sebebiyle kapak tasarımında Koram sisteminin kullanıldığı görülmüştür. "Kardeşler" başlıklı diğer bir kitabın kapak tasarımında ise diğerlerinden farklı olarak Grid sisteminden faydalanıldığı sonucuna ulaşılırken, "Amerikan Harp Doktrinleri" isimli kitabın kapak tasarımında Koram sisteminden faydalanmıştır. Tasarımını yaptığı bir şiir kitabında ise kitap ismine odaklanıldığı ve pek fazla metne yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu tasarımında Maden tarafından Modüler sistemin temel alındığı görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Tipografi, grafik tasarım, sait maden, kapak tasarımı

**Kaynakça**

Ceran, S. (2014). Türk Grafik Sanatı Eğitimine Katkısı Açısından Grafik Sanatçısı Sait Maden'in Sanatı ve Düşünceleri Üzerine Bir Araştırma (Doctoral dissertation, Necmettin Erbakan University (Turkey)).

Elçiçek, M. (2019). Programlama öğretimine yönelik video destekli çevrimiçi bir öğrenme ortamının tasarımı ve değerlendirilmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Trabzon Üniversitesi, Trabzon.

İz Bölükoğlu, Hülya. II.Sanat Eğitimi Sempozyumu. Gazi Üniversitesi, Ankara: 28-30 Nisan 2004.

Karamustafa, Sadık (2009) "Sait Maden, tasarımcı, Sanatçı, Şair", (Editör: Özpalabıyıklar, Hızlan, Gönenç, Akbal, Kaynardağ, Maden, Durmaz,) Bir Usta Bir Dünya: Sait Maden, tasarımcı, Sanatçı, Şair. İstanbul. Yapı Kredi Yayınları.

Karasar, N. (2020) Bilimsel irade algı çerçevesi ile bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayınları.

MADEN, Sait; "Türk Grafik Sanatı Tarihi", Grafik Sanatı Dergisi, Sayı:1, İstanbul, 1985, S.58 – 62

MEB, (2012) http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Tipografik%20Düzenlemeler.pdf

Öcal, A. (2019). Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Resim-İş Eğitimi Ana Bilim Dalı Programında Grafik Ders.

Öztürk, D. P. Dijital Teknoloji ve Grafik Tasarım Eğitimi. Uluborlu Mesleki Bilimler Dergisi, 6(1), 23-31.

Timurhan, S. (2014). Sait Maden; eserleri ve Türk grafik tasarımına katkıları. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.

Ünalan, H. T. (2015). Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Grafik Eğitimi Dersinde Bilgisayar Destekli Eğitimin Etkililiği (Doctoral dissertation, Anadolu University (Turkey)).

Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2021) Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# Eko-Bilincin Oluşturulmasında Sürdürülebilir Sanat Eğitimi

Betül Kurt Ömür Göktepeliler
Dicle Üniversitesi Bartın Üniversitesi

**Problem Durumu**

Bu araştırmanın amacı, MEB'e bağlı okullarda görev yapan görsel sanatlar öğretmenlerinin okullarda sürdürülebilir sanat kavramına ilişkin vermiş oldukları eğitimin niteliğini sorgulamaktır. Sürdürülebilirlik kavramı yaşadığımız çağ içerisinde kendisinin almış olduğu hiza alanını genişleterek insanlık tarihine bütünsel bir şekilde etki etmeye devam etmektedir. Geri kazanılan ve kazanılacak olan şeyler bütününün temelinde ise eko-bilinç yatmaktadır. Sürdürülebilirlik ve eko-bilincin oluşmasında eğitim ayrı önem arz etmektedir. Kültürel olarak da tarih boyunca anlamlandırılmaya devam eden sürdürülebilirlik konusu kültürel ifadelerimizin süreçlerini sanat eğitimi yoluyla dönüştürmektedir (Akuno, 2023). Nesilden nesile kültürel miras aktarımında sürdürülebilirlik kavramı eğitimsel düşünce ve uygulamada önemlidir (Sterling, Dawson & Warwick, 2018). Sanat eğitimi ve sürdürülebilirliğin eğitimsel boyuttaki ilkeleri geniş etki alanına sahiptir (Hunter vd., 2018). Bu noktada sanat eğitimcilerinin de bireylerde erken yaşlardan başlayarak sanatsal ifade yeteneklerinin yanında eko-bilincin kazandırılmasında ve öğrenilmesinde payı büyüktür (McClure vd., 2017). Sanat yoluyla ekolojik zorlukların üstesinden gelmek için sağlanan sürdürülebilir yollar aynı zamanda sanat eğitiminin vazgeçilmez unsuru olmalıdır (Miller & Cardamone, 2021). Tüm bunlar düşünüldüğünde sanat eğitimi çok önemli bir rol oynayabilir. Sanat eğitimi küresel çapta yaşanan olaylara eleştirel bir şekilde yanıt verebilir ve tartışmalara katkı sağlayabilir. Gezegenimizin karşı karşıya olduğu ekolojik krizin aşılmasında sanatın bilgilerin ifade edilmesi ve geliştirilmesindeki rolü yadsınamaz. Sanat aynı zamanda bireylerin ve toplumların görüşlerini değiştirebilir ve farklı görme biçimlerinin olduğu dünya kapıları açar. Bu görme biçimlerine meydan da okuyabilir ve rahatsız edici fikirlere de maruz bırakabilir (Chapman & O'Gorman, 2022). Çağdaş dünyamızda yaşanılan derin ekolojik dengesizlikte sürdürülebilir sanat eğitim boyutundan daha detaylı bir şekilde ele alındığında ise erken yaşlarda bilincin kazandırılmasındaki görevi ile başta görsel sanatlar öğretmenlerinin ekolojik sorunlarla ilgilenmeleri gerekmektedir. Böylelikle, ekolojik temelli duyarlı sanatsal yaklaşım ve paradigmalar benimsenerek sanat eğitimi sayesinde bireylere eko-bilinç kazandırılabilir (Bertling & Moore, 2020). Araştırma Bartın, Samsun ve Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okullarda görev yapan görsel sanatlar öğretmenlerini kapsamaktadır. Katılımcıların gönüllü olmaları ve katılımcılara ulaşımın kolay olması kriterlerine göre araştırmanın çalışma grubu belirlenecektir.

**Yöntem**

Araştırma, nitel araştırma yöntemleri kullanılarak yapılmıştır. Yorum geleneğinden başlayarak nitel araştırmaların temel ilgi alanı, sınırlı gerçekleri ve olayları olabildiğince kapsamlı ve tanımlayıcı bir şekilde analiz etmek ve değerlendirmektir (McMillan, 2004). Nitel araştırma yöntemlerini kullanarak araştırma yapmak, farklı başlıklara sahip nicel yöntemlerde, birçok yönden farklılık göstermektedir. Bunlara teorik çerçevenin oluşturulması, bir problem durumu yazılması, araştırma sorularının düzenlenmesi, bir araştırma planı oluşturulması, analiz yöntemleri ve bulguları değerlendirip yazmak örnek olarak gösterilebilmektedir. Bu araştırmada durum çalışması bir araştırma deseni olarak kullanılmıştır. Durum çalışması bir duruma ilişkin gelişen tüm süreçlerin detaylı betimlenmesini ortaya koyan ve araştıran bir durum saptamasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Çalışma grubunun belirlenmesinde araştırmada, Bartın, Samsun ve Diyarbakır ilinde görev yapan görsel sanatlar öğretmenleri ile 2022-2023 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında çalışılmaktadır. Tüm öğretmenler çalışma amacı ile ilgili bilgilendirilmiş, gizlilik ve gönüllülük esaslarına sadık kalınmaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinin kolayda örneklem alma yöntemi ile öğretmenler katılımcı olarak belirlenmiştir. Öncelikle öğretmenlere üç farklı uzman desteği sayesinde amacına yönelik, konuya uygun olarak hazırlanmış dört soruluk açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu verilecektir. Nitel araştırmalarda kullanılan farklı analiz türlerinden bazıları; tematik analiz, hikâye analizi/tanımlayıcı analiz, göstergebilimsel analiz, içerik analizi, söylem analizdir (Creswell, 2009). Böylelikle veriler, durum çalışması deseni ile uyumlu görüldüğünden içerik analizi yapılacaktır. Verilerin analizi görüşme esnasında ses kayıt cihazı ile kayda alınan konuşmalardan elde edilmiş raporlar olacaktır. Bu veriler karşılaştırmalı olarak değerlendirilecektir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Sürdürülebilirliğin, insanların kültürel inançları ve bununla birlikte çevresindeki olan bitenlere yönelik tutumları da dahil kendi anlamı değişkenlik gösterebilmektedir. Sanat alanında sürdürülebilirlik, dünya kaynaklarını tüketmeden üretmeyi önemseyerek yeni bir ürün ortaya koyma olarak karşımıza çıkmaktadır. Ekolojik sanat eğitimi daha fazla eğitim öğretim hayatımızın içerisinde olması gereken bir alandır. Sürdürülebilir sanat çocukların el becerilerini desteklediği gibi, keşfetmeye yönlendirmesi, kinestetik zekâ alanlarını genişletmesi, nesnenin hareket özelliklerini öğrenmesi ile deneyimlerini artırmaya yönelik kazanımlar sağlar. Bu alanlarda çocuklar sorguladıkları çeşitli soruları cevaplayabilen sanat eğitimcilerine ihtiyaç duyar. Görsel sanatlar öğretmenlerinin sürdürülebilir sanatın farkında olarak yetişmesi önem arz etmektedir. Kaybettiğimiz dünya kaynaklarının geri kazanılmasındaki rolü ile görsel sanatlar eğitimi, kaybetmeye yüz tutmuş olanı tüketmekle değil, onu uyum içerisinde geri kazanmaya yönelik çalışmalarla eko-bilinci oluşturmaktadır. Bu araştırmanın amacı, MEB'e bağlı okullarda görev yapan görsel sanatlar öğretmenlerinin okullarda sürdürülebilir sanat kavramına ilişkin vermiş oldukları

eğitimin niteliğini sorgulamaktır. Nitel araştırma yönteminin benimsendiği araştırmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunu kolayda örneklem alma yöntemi ile seçilen 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Bartın, Samsun ve Diyarbakır ilinde görev yapan 15 görsel sanatlar öğretmeni oluşturmaktadır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Görüşmelerden elde edilecek sonuçların farklı temalar altında toplanması amaçlanmaktadır. Bu araştırmada, görsel sanatlar öğretmenlerinin sürdürülebilirlik kavramına ilişkin farkındalık sahibi oldukları, derslerinde sürdürülebilirlik konusunda öğrencileri bilinçlendirecek, yaratıcı düşünme ve el becerilerini geliştirecek, öğrencilerin çevresini ve deneyimlerini keşfetmesine olanak sağlayarak öğrencilere sanatsal üretim süreçlerinde de rehber olabilecek yeterlilikte olmaları hedeflenmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Sürdürülebilirlik, görsel sanatlar öğretmeni, ekoloji, görsel sanatlar eğitimi

**Kaynakça**

Akuno, E. A. (2023). The Transformation of the Popular Song as a Tool for Arts Education and Cultural Sustainability. In Cultural Sustainability and Arts Education: International Perspectives on the Aesthetics of Transformation (pp. 29-38). Singapore: Springer Nature Singapore.

Bertling, J. G., & Moore, T. C. (2020). US art teacher education in the age of the Anthropocene. Studies in Art Education, 61(1), 46-63.

Chapman, S. N., & O'Gorman, L. (2022). Transforming Learning Environments in Early Childhood Contexts Through the Arts: Responding to the United Nations Sustainable Development Goals. International Journal of Early Childhood, 54(1), 33-50.

Creswell, J. W. (2009). Qualitative inquiry and research design: qualitative, quantitative, and mix methods. (3.Baskı). USA: Sage Publications.

Hunter, M. A., Aprill, A., Hill, A., & Emery, S. (2018). A conversation on the possibilities for arts and sustainability education. Education, Arts and Sustainability: Emerging Practice for a Changing World, 1-11.

McClure, M., Tarr, P., Thompson, C. M., & Eckhoff, A. (2017). Defining quality in visual art education for young children: Building on the position statement of the Early Childhood Art Educators. Arts Education Policy Review, 118(3), 154-163.

McMillan, J. (2004). Educational Research: Fundamentals for the Consumer. (6.Baskı). USA: Pearson Press.

Miller, W., & Cardamone, A. (2021). Educating Through Art, Ecology, and Ecojustice: A Rain Barrel Project. Art Education, 74(1), 40-45.

Sterling, S., Dawson, J., & Warwick, P. (2018). Transforming sustainability education at the creative edge of the mainstream: A case study of Schumacher College. Journal of Transformative Education, 16(4), 323-343.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (7.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# Sınıf Öğretmenlerinin Sanata Yönelik Bakış Açısı ve Yeterlik Algılarının Görsel Sanatlar Dersindeki Deneyimlerine Yansımaları

Tuğçe Bayram
Anadolu Üniversitesi

Gonca Babadağ
Manisa Celâl Bayar Üniversitesi

Burçin Türkcan
Anadolu Üniversitesi

**Problem Durumu**

Sanat eğitimi yalnızca bilgi, beceri ve kültür aktarımı olmayıp; bakmayı değil görmeyi bilen, toplumsal değişimlere ve gelişmelere duyarlılık gösteren, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin ortaya çıkardığı olumsuzluklara çözümler üretebilen, düşüncelerini açıkça ifade edebilen, eleştiren, sorgulayan, çok yönlü düşünebilen, risk alabilen, analitik düşünebilen, çözümler üreten, iş birliği yaparak sorumluluk alabilen, başkalarına hoşgörü ile saygı duyan, sanatın öneminin farkında olan, sanatsal ve kültürel değerlere sahip çıkan, duygu ve düşüncelerini bir ürüne dönüştürebilen yaratıcı bireylerin yetiştirilmesine hizmet etmektedir (Kırışoğlu, 2009; MEB, 2006; MEB, 2018; San, 2010; San, 2019; Türkcan, 2020). Nitekim Çakır İlhan (2003, s.13), yapıcı ve yaratıcı bireylerin yetiştirilmesinde bilim, teknoloji ve sanatın birbirini tamamlaması gerektiğinin altını çizmektedir. Sanat sevgisi, yaratıcılık ve estetik bilinç kazandırılması küçük yaşlardan itibaren alınan sanat eğitimiyle yakından ilişkilidir. Bu noktada temel eğitim kademesinde sınıf öğretmenleri tarafından verilen sanat eğitiminin niteliği son derece önem arz etmektedir. Sınıf öğretmenleri bu dersin içeriğini anlamlandırma, öğretme ve değerlendirme süreçlerini yönetme sorumluluğunu üstlenmektedir. Öğretmenleri eğitimde etkili tek unsur olarak görmek ne kadar yanlış ise öğretmenin etkisini yadsımak da o denli yanlış olacaktır. Öğretmenlerin sahip olduğu değerlerin, tutumların, davranışların, hayata bakış açılarının ve duygusal yönlerinin öğrenciler üzerindeki etkileri göz önünde bulundurulduğunda öğretmen niteliğinin önemi daha anlaşılır olmaktadır. Sanat eğitimi özelinde ele alındığında öğretmen yetiştirmedeki bilgi, uygulama ve pedagoji eksikliğine dayalı yetersizlikler, sanat eğitiminin kalitesini de doğrudan etkilemektedir (İKSV, 2014). Dolayısıyla sınıf öğretmeninin sanat eğitimine yönelik aldıkları eğitimin niteliği, bakış açısı, tutumu ve öz yeterlik algısı sanat eğitimi yaklaşımlarını, sınıf içinde yapılan etkinlikleri ve öğrencilerin sanata ilişkin eğilimlerini de doğrudan etkileyecektir. Ancak yapılan araştırmalarda sınıf öğretmenlerinin Görsel Sanatlar dersinin içeriğine ve alana yönelik hakimiyetleri gibi konularda öz yeterlik düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir (Çakmak ve Türkcan, 2019; Dilmaç ve İnanç, 2015; Gültekin, Babadağ ve Güner, 2017; Kahraman, 2014). Ayrıca sanat eğitiminin amaçları arasında yer almamasına rağmen Görsel Sanatlar dersinin serbest zamanların değerlendirildiği, diğer derslerin yorgunluğunun atıldığı ve yetenek gerektirdiği yönünde olumsuz algılar söz konusudur (Çakmak ve Türkcan, 2019; Çakır İlhan, 2003; Yazar, Aslan ve Şener, 2014). Bu ön yargıların oluşmasındaki en önemli unsurlardan birinin sınıf öğretmenlerinin bu alanda iyi yetiştirilememesinden kaynaklı olduğu söylenebilir. Lisans düzeyinde sanat eğitimi dersleri sınıf öğretmeni adayının sanat eğitimine ve ilişkili olduğu tüm disiplinlere yönelik bilgi, yöntem ve tekniklerin yanı sıra eleştirel düşünme, sorgulama, özgüven, farkındalık, yaratıcılık, estetik yargıda bulunma ve kendini sanatla ifade edebilme gibi becerilerini de geliştirmelidir. Kuşkusuz bu eğitim kendilerini geliştirmeleri ve meslek hayatlarında öğrencilerini sanat eğitimine yönelik olumlu yönde etkileyip geliştirmelerine hizmet edecektir (Yılmaz ve Şahan, 2016). Bu kapsamda bu araştırmada ilkokul Görsel Sanatlar dersinde yeterlik algısı gelişmiş sınıf öğretmenlerinin kendilerini yeterli görme nedenlerinin, sanata yönelik bakış açılarının ve sınıf içinde gerçekleştirdikleri sanat etkinliklerine ilişkin deneyimlerinin derinlemesine incelenmesi amaçlanmaktadır.

**Yöntem**

Araştırmada, bireylerin belirli bir fenomen ile ilgili anlayışlarını, duygularını, algılarını ve bakış açılarını ifade etmeleri ve bu fenomeni nasıl deneyimlediklerini tanımlamak için imkân sağlayan (Rose, Beeby ve Parker, 1995) fenomenoloji deseninden yararlanılacaktır. Fenomenoloji, katılımcıların belirli bir fenomenle ilgili deneyimlerinin altındaki derin anlama ulaşarak, derinlemesine anlayış kazanmayı amaçlayan bir araştırma yöntemidir (Patton, 2014). Fenomenoloji deseninde katılımcıların ele alınan fenomene ilişkin deneyimlerinin bulunması ve bunları yansıtacak kişilerin seçilmesi (Richards ve Morse, 2012) gerekmektedir. Bu kapsamda araştırmanın katılımcıları araştırmacı tarafından daha önceden belirlenen ölçütlerin karşılanmasına imkân tanıyan (Yıldırım ve Şimşek, 2016) ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Araştırmaya lisans döneminde disipline dayalı sanat eğitimi yaklaşımına uygun Görsel Sanatlar Öğretimi dersi almış olmak, ilkokul Görsel Sanatlar dersine ilişkin deneyime sahip olmak, bu derse yönelik kendini yeterli hissetmek ve araştırmaya katılmaya gönüllü olmak kriterleri doğrultusunda 7 sınıf öğretmeni katılmıştır. Fenomenoloji deseni için temel veri toplama tekniğinin görüşme (Creswell, 2017) olması göz önünde bulundurularak araştırma verileri yarı-yapılandırılmış görüşmeler ve odak grup görüşmesi aracılığıyla elde edilmiştir. Bireysel olarak gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmeler ilkokul Görsel Sanatlar dersinde kendini yeterli gören sınıf öğretmenlerinin belirlenmesine; odak grup görüşmeleri ise sınıf öğretmenlerinin kendilerini yeterli görme sebeplerinin, sanata yönelik bakış açılarının ve sınıf içinde gerçekleştirdikleri sanat etkinliklerine ilişkin deneyimlerinin derinlemesine incelenmesine katkıda bulunmuştur. Katılımcıların söylediklerinin, araştırmacının ise gördüklerinin ve okuduklarının birleştirilmesine dayalı olan veri analizinde verilerin anlamının dışarıya aktarımı ve yorumlanması gerçekleştirilmektedir (Merriam, 2015). Bu bağlamda araştırma verilerinin incelenmesinde verilerin ayrıntılı bir şekilde değerlendirilmesine ve ortak temaların, desenlerin ve kategorilerin belirlenmesine imkân tanıyan içerik analizinden yararlanılacaktır. Araştırmanın veri analizi süreci devam etmektedir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Alan yazında sanat eğitimi ve görsel sanatlar öğretiminin işleyişi ve bu işleyişe ilişkin sorunların ele alındığı birçok araştırma olmasına karşın, söz konusu sorunların aşılmasında sınıf öğretmeni boyutunda hangi etmenlerin ön plana çıktığına ilişkin bulgular sınırlı kalmaktadır. Bu araştırmanın sonucunda sınıf öğretmenlerinin sanata ilişkin görüşlerinin çeşitliliği ve yeterlik algılarının nasıl şekillendiğinin ortaya çıkacağı öngörülmektedir. Araştırma sonuçlarının sınıf öğretmenlerinin sanat eğitimi konusundaki bilgi, algı ve görüşlerinin deneyimlerine nasıl yansıdığını göstereceği düşünülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin yeterlik algılarının da ilkokul Görsel Sanatlar dersinin içeriğine, materyal seçimine, öğretim yöntemlerine, değerlendirme sürecine ve öğrenci etkileşimine nasıl etki ettiğinin anlaşılabileceği öngörülmektedir. Ayrıca araştırma sonuçlarının ilkokul Görsel Sanatlar dersinde kendini yeterli gören sınıf öğretmenlerinin sanat eğitimi anlayışları ve uygulamalarının öğrencilerin yaratıcılık, özgüven, farkındalık, eleştirel düşünme, problem çözme, özgün düşünme ve ifade gibi becerileri ile sanata yönelik eğilimleri üzerindeki olası etkilerinin ortaya çıkarılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin deneyimlerinden yola çıkarak ilkokul Görsel Sanatlar dersinde yaşadıkları zorluklara ilişkin görüş bildirecekleri ve öneriler sunacakları bu araştırmanın beklenen sonuçları arasındadır. Araştırmanın sonucuna göre özellikle lisans düzeyindeki sanat eğitiminin sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliği ve sınıf içi öğretim pratiği üzerindeki etkisinin daha iyi anlamlandırılacağı düşünülmektedir. Elde edilen sonuçlar, ilkokul Görsel Sanatlar dersinin tasarımı ve öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesine yönelik önerilere temel oluşturabilir. Ayrıca araştırma sonuçları, sınıf öğretmenlerine yönelik sanat eğitim konusunda yeni perspektifler sunabilir. Bu beklenen/geçici sonuçlar, araştırmanın analiz süreci bittikten sonra daha kapsamlı bir şekilde ele alınacaktır.

**Anahtar Kelimeler**: Sanat eğitimi, görsel sanatlar dersi, sınıf öğretmeni, yeterlik algısı, sanat etkinlikleri

**Kaynakça**

Creswell, J.W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (Çev: S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.

Çakır İlhan, A. (2003). Sınıf öğretmeni yetiştirme programları ve sanat eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 36*(1-2), 13-24.

Çakmak, N. ve Türkcan, B. (2019). Değişmeyen algılar, değişmeyen sorunlar: Öğrenci-öğretmen-veli bağlamında ilkokul görsel sanatlar dersi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi,* ENAD, 7(2), 768-791.

Dilmaç, O. ve İnanç, C. (2015). Sınıf Öğretmenlerinin Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Öz Yeterlik Düzeyleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2), 382-400

Gültekin, M. Babadağ, G. ve Güner, M. (2017). Sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersindeki yeterlik algıları. 5. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, 26-28 Ekim 2017, Muğla.

İstanbul Kültür Sanat Vakfı (IKSV). (2014). Türkiye'de sanat eğitimini (yeniden) düşünmek. IKSV Rapor, İstanbul: Ofset Yayımevi.

Kahraman, D. (2014). Sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersi programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri ve çözüm önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 221-240.

Kırışoğlu, O. T. (2009). *Sanat kültür yaratıcılık görsel sanatlar ve kültür eğitimi öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

MEB (2006). Görsel Sanatlar Dersi (1-8. Sınıflar). Öğretim Programı. Ankara: MEB Yayınları.

MEB (2018). Görsel Sanatlar Dersi (1-8. Sınıflar). Öğretim Programı. Ankara: MEB Yayınları.

Merriam, S.B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Ed.: S. Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research and evaluation methods* (Çev. Ed.: M. Bütün-SB Demir) Ankara:Pegem Yayıncılık.

Richards, L. and Morse, J. M. (2012). *Read me first for a students guide to qualitative research*. (3rd ed) Thousand Oaks, CA: Sage.

Rose, P., Beeby, J. ve Parker, D. (1995). Academic rigour in the lived experience of researchers using phenomenological methods in nursing. *Journal of Advanced Nursing*. *21*(6), 1123-1129.

San, İ. (2010). *Sanat eğitimi kuramları (3. Baskı)*. Ankara: Ütopya Kitabevi.

San, İ. (2019). *Sanatlar, eğitim ve kültür*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.

Türkcan, B. (2020). Sanat. S. Tuna ve A. O. Alakuş (Ed.). *Görsel Sanatlar Öğretimi* içinde (s. 1-21). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Yazar, T, Aslan, T. ve Şener, S. (2014). Sanat eğitimi sorunu olarak ülkemizde ilk ve orta öğretim kurumlarında sanat eğitimine olan ilgisizlik sebepleri. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 593-605.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, O. ve Şahan, G. (2016). Öğretmen adaylarının sanat eğitimi ihtiyacına yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(2), 717-729.

# Kaynaştırma Sınıfında Bulunan Görme Yetersizliği Olan Bir Öğrencinin Görsel Sanatlar Dersinin İncelenmesi: Durum Çalışması

Aynur Sarısoy
MEB

**Problem Durumu**

Bu araştırma Milli Eğitim Bakanlığına'na bağlı bir ortaokulun beşinci sınıfında, kaynaştırma eğitimine devam eden total görme yetersizliği olan bir öğrencinin, görsel sanatlar dersi öğretim programının uygulanma süreci derinlemesine incelenmektedir. Genel eğitim sınıflarında normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte görsel sanatlar dersi gören total görme yetersizliği olan öğrencinin ve görsel sanatlar öğretmenin derste karşılaştıkları zorluklara da ışık tutmayı amaçlamaktadır. Araştırma derinlemesine inceleme olanağı sağlayan nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması yöntemiyle yürütülmüştür. Araştırmanın verileri total görme yetersizliği olan öğrenci, görsel sanatlar öğretmeni, total görme yetersizliği olan öğrencinin velisi ve araştırmacıdan elde edinilmiştir. Araştırmaya ilişkin verileri görüşme, gözlem ve doküman inceleme yönteminden kullanılmıştır. Ayrıca, araştırmacı altı haftalık sürede öğrencinin görsel sanatlar dersindeki programın uygulanma süreci veli izni ile kayıt altına alınmıştır. Araştırmada görsel sanatlar dersinde deneyimleri öğrenci, görsel sanatlar öğretmeni ve katılımcı günlük tutulmuştur. Araştırmada, total görme yetersizliği olan öğrenci sınıfın kalabalık ve dersin görsel unsurlar üzerinden anlatılmasından dersi anlamakta zorlandığı, görsel sanatlar öğretmeninin görme yetersizliği olan öğrenciye görsel sanatlar dersi öğretim programını uygulamak konusunda üniversitede ve öğretmenliğe başladıktan sonra eğitim almadığı, nasıl davranacağını ve öğreteceğini bilmediği, bu konuda hizmetçi eğitime ihtiyaç duyduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Genel eğitim sınıflarında kaynaştırma eğitim gören görme yetersizliği olan öğrencilerin sayısı dünyada çapında olduğu gibi ülkemizde de artmaya devam etmektedir (MEB,2021). Bu öğrencilerin toplumda bağımsız ve üretken olarak var olabilmeleri için eğitim gereksinimlerine karşılanmalıdır.

Eğitim bir ayrıcalık değil, her öğrencinin hakkıdır ve hiçbir öğrenciyi eğitim, öğretim hakkından yoksun bırakamayız. Bu öğrencilere, eğitim gereksinimleri doğrultusunda hazırlanan öğretim programları, uygun eğitim ortamları sunulması gerekmektedir. Ülkemizde ilkokulu tamamlayan görme yetersizliği olan öğrenciler "5 inci sınıftan itibaren yetersizliği olmayan akranlarıyla tam zamanlı kaynaştırma/ bütünleştirme uygulaması yoluyla aynı sınıfta eğitim" görebilmektedir. (MEB:2018, madde.27). Kaynaştırma uygulamaları ile öğrencilerin toplumsal hayata karışan, üretken, bağımsız hareket edebilen, yaşam kalitesini artıracak beceri ve davranışları kazanması amaçlanmaktadır.

Görme yetersizliği olan öğrencilerin akademik ve sosyal becerileri kazanması kaynaştırma eğitiminin başarılı olmasına bağlıdır. Kaynaştırma eğitiminde öğrencinin gelişim özellikleri ve eğitimsel ihtiyaçları kadar öğretmenlerin, bilgi, beceri, deneyimleri ile okulun sahip olduğu imkânlarda son derece önemlidir. Bu faktörler göz önünde bulundurulmadan gerçekleşen uygulamalarının öğrencinin akademik, sosyal ve davranışsal gelişimini destekleyen etkili uygulamalar olması beklenemez (MEB, 2022).

Görme yetersizliği olan öğrencilerin soyut düşünmeyi gerektiren derslerde başarısız olabileceği belirtilmektedir. Görsel sanatlar dersi, görme yetersizliği olan öğrencilerin hayal gücünü geliştiren, bilişsel becerilerin desteklenmesine yardım eden ve kavram gelişimine katkı sağlayan derslerin başında gelmektedir. Bununla birlikte, görsel sanatlar dersi görme yetersizliği olan öğrencilerin dokunsal algısını geliştirerek, dünyayı keşfetmesine yardımcı olmaktadır. Ayrıca, duygu ve düşüncelerini ifade etmesine fırsat veren, işbirliği ve yardımlaşmayı öğreten, özgüven ve sosyal becerilerin gelişimine katkı sağlamaktadır.

Sonuç olarak, görme yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırma eğitimini odağa alan araştırmalar tarandığında, öğrenciler hakkında tutum ve stratejilerin incelendiği, (Çelik ve Altunay, 2021). Kaynaştırma ortamında öğrenim alan görme yetersizliği olan öğrencilerin matematik, fen bilimleri, fizik, coğrafya dersleri üzerinde araştırmalar yapıldığı görülmektedir (Atalay, 2020; Uzoğlu ve Denizli, 2017; Tanrıkulu, 2014, Ünlü, Pehlivan ve Tarhan, 2010). Görme yetersizliği olan öğrencilerin görsel sanatlar dersine ilişkin bilimsel çalışmaların ülkemizde çok azdır (Sarısoy, 2019). Kaynaştırma sınıfında bulunan görme yetersizliği olan öğrencinin görsel sanatlar dersi sürecinin incelendiği bir araştırma bulunmamaktadır.

Bu araştırma kapsamında MEB'e bağlı bir ortaokulun beşinci sınıfında kaynaştırma eğitimine devam eden total görme yetersizliği olan bir öğrencinin, görsel sanatlar dersi öğretim programının uygulanma süreci derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca total görme yetersizliği olan öğrencinin ve görsel sanatlar öğretmenin derste karşılaştıkları zorluklara da tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu araştırmada kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Görsel sanatlar dersi öğretimi nasıl bir ortamda gerçekleşmektedir?
2. Total görme yetersizliği olan öğrencinin görsel sanatlar dersine hazırbulunuşluk düzeyine yönelik düşünceleri nelerdir?

3. Programının uygulama sürecine ilişkin görsel sanatlar öğretmeni, total görme yetersizliği olan öğrenci ve velinin görüşleri nelerdir?
4. Görsel sanatlar öğretim programında yer alan hedeflere ne ölçüde ulaşılmıştır?

**Yöntem**

**Araştırma Modeli/Deseni:**

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ortaokulun beşinci sınıfında, kaynaştırma olarak eğitim alan total görme yetersizliği olan bir öğrencinin, görsel sanatlar dersi öğretim programının uygulanması sürecindeki deneyimleri derinlemesine incelenmektedir. Bu yüzden araştırmada; bir durumu, uygulanmayı derinlemesine incelemek, var olan sorunları sistematik olarak ortaya koymak, sorunların çözümüne yönelik önerilere sunmayı amaçlayan nitel araştırma yöntemlerinden "durum çalışması" kullanılmıştır (Hesse-Biber ve Leavy, 2011). Durum çalışması, eğitim gibi uygulamalı alanlarda çok tercih edilen bir desendir (Merriam, 2013).

**Katılımcılar**

Bu araştırma Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ortaokulun beşinci sınıfında, kaynaştırma eğitimine devam eden total görme yetersizliği olan bir öğrencinin, görsel sanatlar dersi öğretim programının uygulanma süreci derinlemesine incelenmektedir. Araştırma amacı doğrultusunda katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemi tercih edilmiştir. Bu araştırmanın katılımcıları, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ortaokulun beşinci sınıfında, kaynaştırma eğitimine devam eden total görme yetersizliği dışında herhangi bir yetersizliği olmayan öğrenci, görsel sanatlar öğretmeni, velisi ve araştırmacıdan oluşmaktadır.

**Verilerin Toplanması ve Analizi**

Bu araştırmanın verileri total görme yetersizliği olan öğrenci, görsel sanatlar öğretmeni, total görme yetersizliği olan öğrencinin velisi ve araştırmacıdan elde edinilmiştir.

Araştırmaya ilişkin verileri görüşme, gözlem ve doküman inceleme yönteminden elde edilmiştir. Araştırmacı tarafından görüşme soruları geliştirilmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca, araştırmacı beş haftalık sürede öğrencinin görsel sanatlar dersindeki programın uygulanması sırasındaki deneyimleri gözlemleri veli izni ile kayıt altına alınmıştır. Araştırma sürecinde görsel sanatlar dersinde deneyimleri öğrenci, görsel sanatlar öğretmeni ve katılımcı günlük tutulmuştur.

**Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması**

Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenirliğin sağlanması için öncelikli araştırmanın etik bir biçimde sürdürülmesi gerekmektedir (Merriam, 2013). Bu doğrultuda araştırmada etik kurallara uyularak katılımcının gönüllü olmasına dikkat edilmiş, katılımcıların kimliği gizli tutulmuş, araştırma başlamadan önce katılımcılara araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Katılımcılardan veli izini alınmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ortaokulun beşinci sınıfında, kaynaştırma eğitimine devam eden total görme yetersizliği olan bir öğrencinin, görsel sanatlar dersi öğretim programının uygulanma süreci derinlemesine incelenmiş, elde edilen bulgular ışığında bir dizi sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmada, total görme yetersizliği olan öğrenci ilkokul sürecinde görsel sanatlar dersi ile ilgili bir eğitim almadığını, sınıfın kalabalık olduğundan sesten anlamakta zorlandığı, sınıf arkadaşları ile birlikte resim yapmayı çok istediği, görsel sanatlar öğretmeni düz anlatım yöntemini kullandığını için anlamakta ve uygulamakta yetersiz hissettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada, görsel sanatlar öğretmenin total görme yetersizliği olan öğrenci ile sınıfının kalabalık olması ve görsel sanatlar ders saatinin haftada bir ders saati olduğu için ilgilenmekte zorlandığı, sonucuna ulaşılmıştır. Görsel sanatlar öğretmeni, görme yetersizliği olan öğrencilere dersi nasıl anlatabileceğine yönelik üniversitede ve hizmet içi eğitimlerde herhangi bir eğitim almadığını, görsel sanatlar dersinde kaynaştırma eğitime yeterli zaman ayıramadığını, kendine danışmanlık ve rehberlik yapılmadığı, görsel sanatlar öğretim programında görme yetersizliği olan öğrencilere yönelik öğretim yöntem, teknik ve materyal uyarlamalarına yer verilmediği, bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) hazırlamak konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığını sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulguları diğer araştırma bulgularıyla desteklenmektedir. Çelik ve Altunay (2022) tarafından yapılan araştırmada, BEP hazırlamada zorlandıkları, görme yetersizliği olan öğrencileri için materyalleri kullanmayı bilmedikleri ifade edilmiştir. Kargın (2004) genel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissettiklerini ve işbirliği için de çok az zamanlarının olduğunu belirtmiştir.

Araştırmada total görme yetersizliği olan öğrencinin velisi; öğrencinin görsel sanatlar dersini sevdiği, öğrenmeye istekli olduğunu, ilkokulda görsel sanatlar dersinin olmasına rağmen dersin yapılmadığı, bu yüzden dersi anlamakta ve uygulamakta zorlandığını, görme yetersizliği olan öğrencilerin görsel sanatlar eğitimi üzerine araştırılmalar yapılarak, uygun öğretim uyarlamaları ile öğrencinin akademik gelişimini sağlamada, hem de arkadaşlarıyla birlikte öz güven duygusunun gelişmesine katkı sağlayabileceğini belirtmiştir.

**Anahtar Kelimeler**: Kaynaştırma eğitimi, görsel sanatlar dersi öğretim programı, görsel sanatlar dersi, görme yetersizliği olan öğrenci

**Kaynakça**

Atasay, M. (2020). *Görme engelliler için matematik materyalleri tasarımı.* Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(2), 104-121.

Çam, Y. C. (2021). *İlkokul kademesindeki görme engelli çocukların kaynaştırma eğitim süreçlerinin eğitim hakkı perspektifinden değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans. tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Engelliler Araştırmaları Anabilim Dalı. İstanbul.

Çelik, G. & Altunay, B. (2021). *Kaynaştırma sınıflarında bulunan görme yetersizliği olan öğrenciler hakkında paydaş tutum ve stratejilerinin incelenmesi,* Manisa Celal Bayar University Journal of Education. ISSN: 1309-8918, Vol. 9, No:2, s. 44-65.

Gül, S. O. & Vural, S.(2015). *Normal sınıflara devam eden özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar,* Eğitim ve Bilim, 40(180), 169-195, http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4205

Hesse-Biber, S.N.,& Leavy, P.H.S.(2011). *The practice of qualitative research* (2nd ed.). USA: Sage Publications, Inc.

Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişim ve ilkeleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 4(2), 55-76. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_000000080 Erişim tarihi: 14.08.2023.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_07072018.pdf Erişim tarihi: 14.08.2023.

MEB (2018); Görme engelliler ilkokulları ve ortaokulları haftalık ders çizelgesi (2018-2019), https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_05/14154452_gorme_ilkokul_ortaokul_hdc.pdf (Erişim Tarihi: 15.07.2023).

MEB (2018). *Görsel Sanatlar Öğretim Programı (1-8. Sınıflar)*, Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

MEB (2021). Milli Eğitim Bakanlığı İstatistikleri Örgün Eğitim 2021/22, Ankara. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/10141326_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2020_2021.pdf Erişim tarihi: 14.08.2023

MEB (2022). Kaynaştırma/ bütünleşme yoluyla eğitim uygulamaları ulusal eylem planı (2022-2026), Özel eğitim ve rehberlik hizmetleri genel müdürlüğü, Ankara. https://carsibasiihl.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/61/14/751849/dosyalar/2023_01/04115638_Kaynastirma-Butunlestirme-Yoluyla-Egitim-Uygulamalari-Ulusal-Eylem-Plani-2022-2026.pdf?CHK=e803f8c1fee45661c8a3b505dcf96fc6 Erişimtarihi:14.08.2023.

Merriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber [Qualitative research a guide to desig and implementation]*. (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Uzoğlu, M. & Denizli, H. (2017). *Fen bilimleri dersini alan kaynaştırma öğrencilerinin kaynaştırma uygulama sürecine ilişkin görüşleri,* Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(3), 1271-1283. https://doi.org/10.17860/mersinefd.372160

Ünlü, P., Pehlivan, D.& Tarhan, H. (2010). *Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören görme engelli öğrencilerin fizik dersi hakkındaki düşünceleri,* Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 30,Sayı 1, s. 1-15.

Özkubat, U & Özdemir, S. (2012). Görme yetersizliğinden etkilenmiş ve normal gelişim gösteren çocukların sosyal becerilerinin karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,* 13(1), 1-14.

Sarısoy, A. (2019). *Görme yetersizliği olan öğrenciler için görsel sanatlar dersi öğretim programının cipp modeline göre değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Şahin, Z.Ş. & Gürbüz, R. (2016). *Kaynaştırma öğrencilerini eğiten ortaokul öğretmenlerinin yeterlilikleri üzerine,* Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Cilt 6, Sayı 1, s. 138-16. http://dx.doi.org/10.17984/adyuebd.89881

Tanrıkulu, M.(2011). *Kaynaştırma ortamında öğrenim gören 9. sınıf total görme engelli öğrencilere harita bilgisi öğretimi,* Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi

# Ebeveynlerin Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları ile Çocuk Haklarını Uygulama Düzeyleri İlişkisi

Cansın Özel
Giresun Üniversitesi

Gonca Uludağ
Giresun Üniversitesi

**Problem Durumu**

Çocuk, en genel biçimiyle "gelişim sürecinde olan ve her işlemi yapmaya yetkisi bulunmayan insan yavrusu" olarak tanımlanmaktadır (Reid, 2011). Hayatlarının bebeklikten sonraki evresinde de çocuklar, ebeveynlerinin bakım ve gözetiminde olmaya devam etmektedirler. Öte yandan, çocuk ve çocukluk kavramına atfedilen değerin toplumlara, kültürlere, inançlara ve çağlara bağlı olarak değişime uğradığı bilinmekle birlikte, Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne göre, 18 yaşının altındaki her insan "çocuk" olarak betimlenmektedir (Lundy vd., 2011).

Bu aşamada, Çocuk Hakları Sözleşmesi de çocuğun haklarını ayrıntılı olarak ele alan, dünya çocuklarının yaşam kalitesini azami noktaya taşımayı amaçlayan, çocuğun yüksek yararını önceleyen en önemli uluslararası mevzuat olarak karşımıza çıkmaktadır (Harcourt ve Hägglund, 2013).

Çocuk hakları alanındaki gelişmelerin yalnızca uluslararası ve ulusal mevzuatlar bağlamında karşılık bulmadığı; çocuk hakları konusunda dünyada artan farkındalığın da etkisiyle yürütülen akademik araştırmalarda, ebeveynlerin de çocuk haklarına ilişkin bilinç ve farkındalıklarının arttığı, ne var ki hakların türleri, içerikleri ve uygulamadaki karşılıklarına ilişkin hala yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları vurgulanmaktadır (Tomanovic, 2003; Wadsworth, 1993). Buna ek olarak, ailenin çocuğun ilk temas ettiği ve çocukların karakterlerinin, tutum ve davranışlarının şekillenmesinde en çok etkilendiği gruba karşılık gelmesi de, ebeveynlerin çocuk hakları konusundaki bilgi ve farkındalıklarının ne derece hayati bir öneme haiz olduğunu ortaya koymaktadır. Nitekim çocuğun kişilik gelişiminin ve çevresiyle kuracağı iletişimin sağlıklı olmasında en etkili kurumun aile olduğu ifade edilmektedir (Kandır ve Alpan, 2008).

Literatürde ebeveynlerin çocuk haklarına ilişkin tutumlarını ele alan çalışmaların mevcudiyetine karşın; ebeveynlerin çocuk haklarını uygulama düzeylerini çeşitli değişkenler açısından inceleyen çalışmaların sayıca fazla olmadığı anlaşılmaktadır. Ne var ki, çocukların karakterlerinin oluşumunda ve onların eğitiminde ailenin öncelikli ve hayati işlevi dikkate alındığında, ebeveynlerin çocuk haklarına ilişkin tutumlarına ve yine ebeveynlerin çocuk haklarını uygulama düzeylerine hangi değişkenlerin, nasıl etki ettiğini inceleyen araştırmaların yürütülmesinin, yalnızca çocuk haklarına ilişkin farkındalığın artmasına değil; ayrıca araştırmalarda saptanacak bulgulardan yola çıkılarak, çocuk haklarını merkeze alan tutum, politika ve uygulamaların yaygınlaştırılmasına da ön ayak olacağı umut edilmektedir. Diğer yandan, ebeveynlerin çocuk haklarına ilişkin tutumları ile çocuk haklarını uygulama düzeyleri arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmaların tespit edilememesi karşısında, işbu çalışmanın literatürde öncü olabileceği değerlendirilmektedir.

Bu araştırmanın amacı, ilkokul 1. sınıfa devam eden çocukların ebeveynlerinin çocuk haklarına yönelik tutumları ile çocuk haklarını uygulama düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu kapsamda, ilkokul 1. sınıfa devam eden çocukların ebeveynlerinin çocuk haklarına yönelik tutumlarını ve çocuk haklarını uygulama düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemek, ebeveynlerin çocuk haklarına yönelik tutumları ile hakları uygulama düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak ve tutumların çocuk haklarını uygulama düzeylerini yordama durumunu ortaya koymak hedeflenmiştir.

**Yöntem**

Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden olan genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Karadeniz Bölgesi'ndeki bir ilin Merkez ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokulların 1.sınıfına devam eden çocukların 472 ebeveyni oluşturmaktadır. Araştırma verileri "Bireysel Bilgi Formu", "Ebeveyn Çocuk Hakları Tutum Ölçeği (EÇHTÖ)" ve "Ebeveyn Çocuk Hakları Davranış Ölçeği (EÇHDÖ)" aracılığıyla toplanmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda detaylı olarak sunulmuştur. Araştırmacı tarafından oluşturulan form ile çocuk ve ailesi hakkında bilgi toplanması amaçlanmıştır. Bu kapsamda çocuğun cinsiyeti, çocuğun devam ettiği okul türü vb. bilgilerin yanı sıra; katılımcı ebeveynin yaşı, cinsiyeti, öğrenim durumu, aylık hane geliri düzeyi gibi bilgileri edinmek üzere sorulara da yer verilmiştir. Formun oluşturulması sürecinde, çocuk hakları alan yazınından ve uzman görüşünden yararlanılmıştır. Ebeveyn Çocuk Hakları Davranış Ölçeği (EÇHDÖ), Kesayak tarafından 2018 yılında ebeveynlerin çocuk haklarını uygulama düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. 5'li Likert tipindeki ölçek, 31 maddeden ve (yaşama, gelişim, koruma ve katılım olmak üzere) dört boyuttan oluşmaktadır. Ebeveyn Çocuk Hakları Tutum Ölçeği (EÇHTÖ), Yurtsever Kılıçgün tarafından 2009 yılında anne ve babaların çocuk haklarına yönelik tutumlarının saptanması amacıyla geliştirilmiştir. 5'li Likert tipindeki ölçek, 63 maddeden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, 2021-2022 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde, Mayıs ve Haziran aylarında toplanılmıştır. Verilerin toplanması amacıyla, çalışma grubuna dâhil olma kriterini sağlayan ve Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formunu dolduran katılımcılara ulaşılmıştır. Veri toplama sürecinde, 21'i resmi, 2'si özel okul olmak üzere, toplamda 23 okul tek tek ziyaret edilmiş; okul yöneticileri, sınıf

öğretmenleri ve rehber öğretmenler ile araştırma ile ilgili ön görüşmeler yapılmıştır. Bu süreçte 700 katılımcıya veri toplama araçları ulaştırılmış, yanıtlanan 510 veri toplama aracı katılımcılar tarafından sınıf öğretmenine teslim edilmek suretiyle geri toplanmıştır. Katılımcılar tarafından yanıtlanmamış, maddeleri eksik bırakılmış ya da sayfası koparılmış ve eksik sayfayla teslim edilmiş olan 37 katılımcıya ait veri, analiz kapsamı dışında bırakılmıştır. Araştırmanın tüm verileri, araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına da aktarılmış olup hem fiziksel veriler hem de dijital veriler güvenli şekilde korunmaktadır. Veriler SPSS ve AMOS programları ile analiz edilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Ebeveynlerin çocuk haklarına ilişkin tutumlarında öğrenim düzeyi yüksek, gelir düzeyi yüksek, çocuk sayısı az ve kamu çalışanı olan ebeveynlerin daha yüksek puanlar elde ettikleri belirlenmiştir. Ebeveynlerin çocuk haklarına ilişkin tutumlarında ebeveynlerin yaşına, çocukların cinsiyetine ve çocuğun okul öncesi eğitim alma durumuna yönelik anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Araştırma sonucunda ayrıca ebeveynlerin çocuk haklarına ilişkin tutumlarını Ebeveyn Çocuk Hakları Tutum Ölçeğinin "Bakım ve Koruma", "Devlet Güvencesi ve Desteği" ve "Kendi Kendine Karar Verme" boyutlarında çeşitli değişkenlerin etkilediği sonucuna da ulaşılmıştır. Ebeveynlerin çocuk haklarına yönelik uygulama düzeylerinde ise, ebeveynlerin yaşına, çocukların cinsiyetine, ebeveynlerin mesleğine, çocukların okul öncesi eğitim alma durumlarına yönelik anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Ebeveynlerin çocuk haklarına yönelik uygulama düzeylerini Ebeveyn Çocuk Hakları Davranış Ölçeğinin "Katılım", "Yaşama", "Gelişim" ve "Koruma" boyutlarında çeşitli değişkenlerin etkilediği sonucuna da ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre ayrıca, ebeveynlerin çocuk haklarına ilişkin tutumları ve çocuk haklarını uygulama düzeyleri arasında genel itibariyle pozitif yönde anlamlı bir ilişki olup; ebeveynlerin tutumları, ebeveynlerin uygulama düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısıdır. Araştırmadan elde edilen bulgular alan yazındaki bilgiler ışığında tartışılmış, gelecekte yapılacak araştırmalara ve uygulamalara yönelik öneriler sunulmuştur. Öyle ki, araştırmadan elde edilen bulgular ve bu bulgulardan yola çıkılarak sunulan önerilerle yalnızca çocuk haklarına yönelik farkındalığın artmasına değil; çocuk haklarını merkeze alan tutum, politika ve uygulamaların yaygınlaştırılmasına da katkı sağlanması beklenmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Çocuk hakları, çocuk haklarını uygulama düzeyi, ebeveyn tutumu

**Kaynakça**

Ajzen, I. (1985). From intentions to actions. A theory of planned behavior. Kuhl J., & Beckmann J. (Ed.), *Action-control: From cognition to behavior,* s.11-39. Heidelberg: Springer.

Gallitto E., Veilleux G. J., & Romano, E. (2021). How do knowledge and attitudes about children's rights influence spanking attitudes? *Journal of Interpersonal Violence, 36,*17-18.

Harcourt, D., & Hägglund, S. (2013). Turning the UNCRC upside down: A bottom-up perspective on children's rights. *International Journal of Early Years Education, 21*(4), 286-299.

Işıkçı, Y. M. (2019). Doğu karadeniz bölgesi'nin çocuklara yönelik sivil toplum kuruluşları yapılanması: dernekler üzerinden bir analiz. *Turkish Studies, 14*(1), 511-536.

Kandır, A. & Alpan Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Aile ve Toplum, 4*(14), 33-38.

Kesayak, Y. (2018). *Ailede çocuk haklarının uygulanma düzeyine ilişkin ebeveyn görüşleri.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.

Kesayak, Y. & Karatekin, K. (2020). *Ebeveynlerin ailede çocuk haklarını uygulama düzeylerinin incelenmesi. Türkiye bilimsel araştırmalar dergisi, 5*(2), 312-335.

Lundy, L., McEvoy, L., & Byrne, B. (2011). Working with young children as co-researchers: An approach informed by the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Early education & development, 22*(5), 714-736.

Määttä, S., Kaukonen, R., Vepsäläinen, H., Lehto, E., Ylönen, A., Ray, C., Erkkola, M. & Roos, E. (2017). The mediating role of the home environment in relation to parental educational level and preschool children's screen time: a cross-sectional study. *BMC public health, 17*(1), 1-11.

Pinderhughes, E. E., Dodge, K. A., Bates, J. E., Pettit, G. S., & Zelli, A. (2000). Discipline responses: influences of parents' socioeconomic status, ethnicity, beliefs about parenting, stress, and cognitive-emotional processes. *Journal of family psychology, 14*(3), 380.

Reid, A.S. (2011). "Age Of Responsibility", J.W. Chambliss (Ed.), *JuvenileCrimeandJustice,* s. 1-11. Los Angeles: SAGE.

Tomanovic, S. (2003). Negotiating children's participation and autonomy within families. *International Journal of Childrens Rights, 11*(1), 51-71.

Wadsworth, L.S. (1993). *Parental knowledge of their rights and the rights of their children as granted by the educational for all handicapped children.* (Unpublished master thesis). Faculty of D'Youville College, New York.

Yurtsever Kılıçgün, M. (2009). *Ebeveyn çocuk hakları tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve anne babaların çocuk haklarına yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yurtsever Kılıçgün, M., & Oktay, A. (2011). Çocuk haklarına yönelik ebeveyn tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve standardizasyonu. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 1-22.

# Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocuk Sevme Düzeyleri ile Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki

Yasemin Demir Gonca Uludağ
MEB Giresun Üniversitesi

**Problem Durumu**

Günlük hayatımızda çocuk kavramına farklı anlamlar yüklenmektedir. Bu farklılıklara rağmen Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmesinin ilk maddesinde, on sekiz yaşına gelinceye dek herkes çocuk olarak nitelendirilmektedir (UNICEF, 2004).

Çocuklar, dünyaya geldikleri günden itibaren ebeveynleri tarafından korunup kollanır ve sevgi ile büyütülürler. Nitekim ailede mutluluğun sembolü olan çocuk, anne babanın neşe ve sevinç kaynağıdır (Ercan, 2014). Çocuğun gerçek anlamda sevilmesi, onunla fiziksel temas kurma ve ona sevgi dolu sözlerle hitap etme yoluyla karşılanmaktadır (Duyan ve Gelbal, 2008). Çocuklar için sevgiyi hissetmek önemlidir ve sevgi dolu bir eğitim ortamı, öğrenmeyi olumlu etkilemektedir. Bu nedenle sadece ebeveynlerin değil; çocuğun hayatında önemli bir yere sahip olan eğitimcilerin çocuk sevme durumlarının da çocuğun gelişimi için önemli olduğunu söylemek mümkündür.

Toplumların devamlılığında önemli bir yere sahip olan çocukların, gelecekte daha sağlıklı birer birey olabilmeleri için daha adil bir dünya düzenine sahip olmaları ve yaşam, gelişim, korunma, barınma vb. temel haklardan yararlanabilmeleri gerekmektedir (Kahraman ve Kahraman, 2017). Bu hususla ilgili olarak devletlerden beklenen ilk olarak, çocukların kendi haklarına erişmesini sağlaması ve bu haklar dâhilinde çocukları korumasıdır. Ayrıca sevgi, insanların ortak bir dili ve ihtiyacıdır. Çocuklar ancak sevgi dolu bir ortamda büyüdükleri zaman kişilik gelişimleri olumlu yönde ilerler. Sevgiye doyamayan çocuklar, gelecekte psikolojik sorunlar yaşayan, hayatta karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelemeyen ve başkalarını karşılıksız sevmenin ne demek olduğunu bilemeyen bireyler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Gelişmiş ülkelerde eğitim, çocukların geleceğin teminatı olduğu bilinciyle, onların kişisel, sosyal ve kültürel açıdan gelişmelerine katkı sağlayacak bir yapıdadır. Çocuklarla sürekli olarak iletişim içerisinde olan ebeveynlerin ve eğitimcilerin yanı sıra tüm yetişkinlerin çocuk hakları konusunda bilinçlendirilmesi gerekmektedir (Karaman Kepenekçi ve Baydık, 2009). Çocuk hakları açısından bilinçli ve çocuk haklarına duyarlı bir öğretmen, eğitim ve öğretim sürecinde çocuğu bir birey olarak kabul eder. Bu durum, öğretmen ve çocuk arasında kurulan iletişim sürecinin daha faydalı ve etkili ilerlemesine katkı sağlayacaktır (Yaşar Ekici, 2014).

Son yıllarda Türkiye'de çocuk hakları ve çocuk sevgisi üzerine duyarlılığı artırmak adına temellendirilmiş araştırmaların yapılmış olması çocuk hakları ve çocuk sevgisi kavramlarının yeni çalışmalara açık olduğunu göstermektedir. Alan yazın incelendiğinde, çocuk sevme düzeyi ve çocuk haklarına ilişkin tutumlara yönelik benzer çalışmalara rastlanmakta ve yapılan araştırmaların sonuçlarından da öğretmen ve öğretmen adaylarının iş motivasyonlarında, mesleki tutumlarında, mesleki iletişim becerilerinde çocuk sevgisinin ve çocuk hakları tutumlarının etkili olduğu görülmektedir (Dereli İman, 2014; Durmuşoğlu Saltalı ve Erbay, 2013; Gelbal ve Duyan, 2010; Ceylan 2017; Karaman Kepenekçi ve Baydık, 2009). Bu nedenle eğitim sürecinde öğretmenin çocuk sevgisinin ve çocuk haklarına ilişkin tutumlarının önemli olduğu söylenebilir. Okul öncesi eğitim, çocuğun gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Dolayısıyla bu dönemde eğitim vermekle sorumlu olan okul öncesi öğretmenlerinin mesleğinin gerektirdiği niteliklere sahip olması önemlidir. Bu niteliklerin başında ise çocuk sevgisi gelmektedir (Kömbeci, 2021). Çocuğun yaşama, hayata, bugüne ve geleceğe dair umudu sevgi ve güvene dayalı bir ilişkiden doğar. Bu durum çocuk ve öğretmen arasında güçlü bir bağın kurulmasına da yardımcı olur (Ercan, 2014). Geleceğin teminatı olan çocuklar, çocukluk yıllarında bir yetişkine ihtiyaç duymaktadırlar. Geleceğin mimarları olan öğretmenlerin, çocukların temel ihtiyaçlarının ve haklarının yetişkinlerden farklı olduğunu sıklıkla dile getirmeleri önem arz etmektedir (Neslitürk ve Ersoy, 2007). Bu nedenle okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevgisi, çocuk haklarını içselleştirmesi ve çocuk haklarına ilişkin bilgi ve deneyimlerini sınıf ortamına aktarabilmesi oldukça önemlidir. Bununla birlikte öğretmenlerin kendilerinin de çocuk haklarına yönelik olumlu tutumlar geliştirmeleri böylece çocuk haklarının öğretiminde ve uygulanmasında aktif rol almaları beklenmektedir. Çünkü tutum; duygu, düşünce ve davranış eğiliminin bütününden meydana gelmektedir (Özbaş, 2013) ve davranışlar tutumların göstergesi olarak kabul edilebilir. Öğretmenlerin çocukları sevmeleri ve bu sevginin bir göstergesi olarak çocuk haklarına yönelik olumlu tutum sergilemeleri önem taşımaktadır. Bu nedenle bu araştırmada okul öncesi öğretmeni adaylarının çocuk sevme düzeyleri ve çocuk haklarına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelemesi amaçlanmıştır.

**Yöntem**

Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevme düzeyleri ve çocuk haklarına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırmanın yöntemi karma yöntemdir (mixed method). Bu araştırmada karma yöntem desenlerinden açımlayıcı sıralı desen (explanatory sequential design) kullanılmıştır. Açımlayıcı sıralı desen, araştırmacının ilk

olarak nicel çalışmasını yürütüp sonuçları analiz etmesinden sonra bu sonuçları nitel araştırma ile daha derinlemesine açıklayabilmek için tekrardan yapılandırılmasını içeren bir desendir (Creswell, 2017). Araştırmanın nicel boyutunun çalışma grubunu 2021-2022 akademik yılında Türkiye'deki bir devlet üniversitesinde okul öncesi eğitimi lisans programının 1, 2, 3 ve 4. sınıflarına devam eden 206 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel boyutunun çalışma grubunda ise nicel boyutun çalışma grubunda da yer alan 19 öğretmen adayı yer almaktadır. Araştırmanın verileri "Bireysel Bilgi Formu", "Barnett Çocuk Sevme Ölçeği", "Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği" ve "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılarak toplanmıştır. Bireysel bilgi formu araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adayları hakkında demografik bilgiler (cinsiyet, kardeş sayısı, çocukluğunun geçtiği yer, aile tipi, çocuk hakları ile ilgili ders alma durumu) edinmek üzere araştırmacı tarafından hazırlamıştır. Barnett çocuk sevme ölçeği katılımcıların çocuk sevme düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Bu ölçek, 1990 yılında Barnett ve Sinsini tarafından insanların çocuklara yönelik tutumlarını ölçmek için geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması Duyan ve Gelbal (2008) tarafından yapılmıştır. Bu ölçekte bireylerin çocukları sevme durumlarını öğrenmeye yönelik 14 madde yer almaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha değeri .92 bulurken test-tekrar test güvenirliği .85 olarak bulunmuştur (Duyan ve Gelbal, 2008). Çocuk haklarına ilişkin tutum ölçeği, katılımcıların çocuk haklarına ilişkin tutumlarını incelemek amacıyla kullanılmıştır. Bu ölçek, Karaman Kepenekci (2006) tarafından geliştirilmiştir. ÇHTÖ, 5'li Likert tipindedir. Ölçekte "yaşamsal, gelişimsel, korunma ve katılım" olmak üzere 22 madde yer almaktadırAyrıca ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .85 ve yarı test güvenirlik katsayısı .77'dir (Karaman Kepenekci, 2006). Yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmacı tarafından araştırmanın amacı doğrultusunda açık uçlu 11 sorudan oluşan bir yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlamıştır. Veriler 2022 yılının Mayıs ve Haziran aylarında elde edilmiştir. Resmi izinlerin ardından ilgili Ana Bilim Dalı Başkanlığından programın öğrenci sayısı ve haftalık ders programları hakkında bilgiler alınmıştır. Araştırmaya katılım gönüllülük esaslıdır ve 564 öğretmen adayından 232'si araştırmaya katılmaya gönüllü olmuştur. Veri toplama işlemi beş hafta süreyle devam etmiş ve elde edilen veriler araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Nicel verilerin elde edilmesinin ardından, araştırmanın nitel bölümünde yer alan 19 gönüllü katılımcılarla (Covid-19 pandemisi sınırlılıkları dikkate alınarak) çevrim içi bir program aracılığıyla birebir görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Nicel veriler SPSS ve AMOS paket programı, nitel veriler ise MAXQDA programı ile analiz edilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Nicel verilerin analizi sonucunda; katılımcıların çocuk sevme düzeylerinin yüksek ve çocuk hakları tutumlarının olumlu olduğu, kadınların çocuk sevme düzeylerinin erkeklere göre yüksek olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların çocuk sevme düzeyleri ve çocuk hakları tutumları arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu ve çocuk sevme düzeyinin çocuk hakları tutumunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Kardeş sayısı, çocukluğun geçtiği yer, aile tipi, çocuk hakları ile ilgili ders alma durumu değişkenlerinin katılımcıların çocuk sevme düzeylerini ve çocuk haklarına yönelik tutumlarını etkilemediği belirlenmiştir. Nitel verilerinin analizi sonucunda ise; katılımcıların çocukları sevdikleri ve çocuklarla olumlu iletişim kurdukları gerekçesiyle programı tercih ettikleri; çocuk kavramını masumiyet ve sevgi olarak tanımladıkları belirlenmiştir. Katılımcılara göre çocuklar en fazla eğitim hakkından yararlanmaktadır ve en çok ihlal edilen çocuk hakkı korunma hakkıdır. Katılımcıların, okul öncesi öğretmenlerinin çocukları sevmesi gerektiğini, çocuk sevgisinin çocukların haklarını korumak ve gözetmek için önemli olduğunu, lisans eğitim programlarının çocuk haklarına tutumlarını geliştirilmede yeterli olmadığını düşündükleri tespit edilmiştir. Genel olarak nicel bulgulardan elde edilen sonuçlar araştırmanın nitel bulguları ile de paralellik göstermiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular alan yazındaki bilgiler doğrultusunda tartışılmış olup gelecekteki araştırmalara ve uygulamalara yönelik öneriler sunulmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında sunulan önerilerle, öğretmen adaylarının çocuk sevgisi ve çocuk haklarına yönelik tutumlarının geliştirilmesinin yanı sıra çocuk haklarını merkeze alan politikalara ve uygulamalara da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Çocuk hakları, çocuk sevme, okul öncesi eğitim, öğretmen adayı, tutum

**Kaynakça**

UNICEF (2004). *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme.* [Çevrim-içi: http://meb.ai/PNrB1W, Erişim Tarihi: 04 Aralık 2021].

Ercan, R. (2014). Öğretmenlerde çocuk sevgisi. *Electronic Turkish Studies, 9*(8), 435-444.

Duyan, V., & Gelbal, S. (2008). Barnett Çocuk Sevme Ölçeğini Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim, 33*(148), 40-48.

Kahraman, F., & Kahraman, A. B. (2017). Dezavantajlılığın çocuk halleri: Dünyada ve Türkiye'de dezavantajlı gruplarda yer alan çocukların durumu. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi, 8*(20), 255-268.

Dereli İman, E. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevgisi ve öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonlarının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 7*(4), 482-504.

Ceylan, E. A. (2017). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevme düzeyleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.

Kepenekçi Karaman, Y., & Baydık, B. (2009). Zihin engelliler öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 42*(1), 329-350.

Yaşar Ekici, F. (2014). Öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2*(8), 66-77.

Durmuşoğlu Saltalı, N., & Erbay F. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin konuşma, dinleme ve empati becerilerinin çocuk sevme davranışı açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*(1), 159-174.

Gelbal, S., & Duyan, V. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin çocuk sevme durumlarına etki eden değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *38*(38), 127-137.

Kömbeci, E. S. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevme düzeyleri ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

Neslitürk, S., & Ersoy, F. (2007). Okulöncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarının öğretimine yönelik görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, *3*(2), 245-257.

Özbaş, S. (2013). Ortaokul öğrencilerinin ormana yönelik tutumları: Lefkoşa örneği. *Sakarya University Journal of Education, 3*(3), 82-94.

Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni. Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları.* S. B. Demir (Çev.). (4.Baskı). Ankara: Eğiten Kitap.

Karaman Kepenekci, Y. (2006). A study of university students' attitudes towards children's rights in Turkey. *The International Journal of Children's Rights*, *14*(3), 307-318.

# Karikatür Analizi Yoluyla Öğrencilerin Gözünden Adalet Değeri

Ömür Gürdoğan Bayır
Anadolu Üniversitesi

Burçin Türkcan
Anadolu Üniversitesi

**Problem Durumu**

Değerler bireylerin yaşamına yön veren ilkelerdir. Değerler toplumdan topluma dolayısıyla kültürden kültüre değişen ve toplumun devamlılığı için ileriki kuşaklara aktarılması gereken kişisel nitelikler olarak ifade edilebilir. Değerlerin farklı toplum ve kültürler bağlamında değişmesi, değer kavramının farklı disiplinlerde ele alınışını değiştirse de genel anlamda bireylerin yaşamına yön veren inanç, ilke ve bu kararlara etki eden standartlar ile düşünce tarzı (Turner, 1999; Halstead ve Taylor, 2000; Doğan, 2004; Doğanay, 2006; Yeşil ve Aydın, 2007) olarak ele alındığı görülmektedir.

Değerlerin en önemli özellikleri arasında bireylerin toplumsal yaşama uyum sağlamasını kolaylaştırmak ve toplumun kültürel devamlılığını sağlamak yer almaktadır. Bu bağlamda değerlerin, toplumu oluşturan bireylerin birbirleriyle daha olumlu ilişkiler kurabilmesinin ve böylece toplumsal yaşamın olumlu yönleriyle düzenlenmesinin temel yapı taşları olduğu söylenebilir. Değerler, bireylere ilk olarak aile içinde aktarılamaya başlasa da sistematik bir öğretiye dönüşmesi okuldaki eğitim süreci ile devreye girer. Okullar ailede kazanılan değerlerin devamlılığını sağlamak, ailede kazanılmayan değerleri öğretmek ve yanlış öğrenmeleri gidermekten sorumludur. Bu kapsamda okullarda değer öğretiminin gerçekleşebilmesi için öğretim programlarında kazandırılması gereken değerlere yer verilmektedir.

Değerler öğretim programlarının perspektifini oluşturan ilkeler toplamı olarak görülmektedir. Öğretim programlarında değerler temel insani özellikleri oluşturan hayatın rutin akışında ve karşılaşılan sorunlarla başa çıkmada eyleme geçmeyi sağlayan kudretin ve gücün kaynağı olarak ifade edilmektedir. Bu kapsamda tüm öğretim programlarında kazandırılması gereken kök değerler benimsenmiştir. Bu kök değerler adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik olarak ifade edilmektedir (MEB, 2018). Bu değerlerden biri olan adalet erken yaşlarda kazandırılması gereken önemli değerlerden biridir. Adalet bireylerin yaşamını toplum içinde sürdürme zorunluluğu, toplumsal yaşamın düzenli olmasını sağlayan hukuk düzeninin oluşması için gereklidir. Adalet aynı zamanda ahlaki bir değer olarak ortaya çıkmaktadır (Çengelci Köse, Gürdoğan Bayır, Köse ve Yıldırım Polat, 2019).

Adalet değerinin kazandırılmasında ya da var olan değer algısının belirlenmesinde temel eğitim seviyesinde öyküler, animasyonlar, karikatürler vb. yararlanılabilir. Bu yollardan biri olan karikatür "çizgi ile mizah yapma sanatı" (Selçuk, 1998) ve "toplumsal, ekonomik ve kültürel bir yansıtma aracı" (Örs, 2007) olarak tanımlanabilir. Karikatürler, bir yandan eğlendirirken diğer yandan ince bir düşünme eylemine yönlendirir. Bu özelliği ile öğrencilerin olay ve olgulara farklı açılardan bakabilmelerine, söz konusu farklı görüşlerini özgür ve özgünce ifade edebilirken eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesine, sorun çözme becerilerini işe koşmalarına ve hayal kurabilmelerine olanak sağlar. Karikatürler eğitim süreçlerinde birçok amaçla kullanılabilir. Bunlar arasında; öğrencilerin konuya ilişkin ön bilgilerini belirleme, gözlem yapma ve tümevarımsal düşünme becerilerini geliştirme, bilimsel bilgilerini gerçek yaşam koşullarına uygulama becerilerini geliştirme, yazılı ve sözlü görüşlerini açıklama, merak duygularını uyandırma, yaratıcılıklarını geliştirme ve yorum yapma becerilerini geliştirme için gerçekleştirilen etkinlikler sayılabilir (Kleeman, 2006'den akt. Ersoy, 2010). Bu bağlamda, öğrenciler önce bir karikatüre odaklanır, içerdiği görüntüleri inceler ve sonrasında söz konusu görüntülerin anlamları üzerine derinleşip ardından kendi bireysel çıkarımlarını ortaya koyarlar.

Bu araştırmada karikatürlerden öğrencilerin adalet değerini nasıl algıladıklarını ve bu konuda ön bilgilerini ortaya koyma bakımından yararlanılmıştır. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, öğrencilerin adalet değerine ilişkin algı ve düşüncelerinin karikatürler aracılığıyla belirlenmesini sağlamaktır.

**Yöntem**

Öğrencilerin adalete ilişkin algı ve düşüncelerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma nitel araştırma desenlerinden temel nitel araştırma ile gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalar, algı, tutum ve süreçlerin daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır (Glesne, 2015). Temel nitel araştırma ise "bireylerin oluşturdukları anlamları inceleyerek alana özgü açıklama ya da teori geliştirme süreci" olarak tanımlanmaktadır (Özden ve Saban, 2017). Bu kapsamda öğrencilerin algılarının karikatürler aracılığıyla belirlenmesinde bu desen işe koşulmuştur. Araştırmanın katılımcılarını orta sosyoekonomik düzeyde bir ilkokula devam eden 4. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Bu kapsamda araştırmaya 163 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında araştırmacılar tarafından oluşturulan veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu veri toplama aracında adalet, eşitlik, paylaşma gibi adalet ve adaletle ilgili değerleri içeren bir karikatür ve bu karikatüre ilişkin sorular yer almıştır. Veri toplama aracında öğrencilerin karikatürde ne gördükleri, karikatüre ilişkin hangi mesajı çıkardıkları, karikatüre ilişkin ne hissettikleri, karikatüre ilişkin ne düşündükleri ve karikatüre ilişkin nasıl bir slogan oluşturabileceklerine ilişkin sorular yer almaktadır. Veri toplama aracına son hali uzman görüşleri alındıktan sonra verilmiştir. Bu kapsamda bir sınıf öğretmeni, iki sosyal bilgiler ve değer öğretimi, bir sanat eğitimi, bir program geliştirme uzmanı olmak üzere toplam beş uzmandan görüş alınmıştır. Araştırmanın verileri betimsel analiz tekniği kullanarak çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde sanat eleştirisinin betimleme,

çözümleme, yorumlama ve yargı aşamaları kullanılmıştır. Sanat eleştirisi, bir sanat eseri üzerinde sistematik sorgulamalar yoluyla derinlemesine anlamların çıkarılmasıdır. Betimleme aşamasında eserde gördüklerinin listelenmesi, çözümleme aşamasında ise görülen şeyler arasındaki ilişkilerin kurulması istenir. Yorumlama aşamasında bireysel bakış açıları ile görüşlerinin açıklanması sağlanırken yargı aşamasında esere ilişkin son söz söylenir. Bu bağlamda, öğrencilerin adalet konusuna ilişkin kendilerine verilen karikatür üzerine algı ve düşüncelerini ifade edişleri sistematik bir çerçevede ele alınarak ortaya konmaya çalışılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Adalet toplumsal huzurun sağlanmasında ve toplumsal kuralların işletilmesinde önemli olan değerlerden biridir. Bu nedenle bireylerin adalet değerini nasıl algıladığının belirlenmesi ve bu durumun ortaya çıkarılması önem taşımaktadır. Özellikle erken yaşlarda kazandırılması gereken bu değer için ilkokulları önem taşımaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin adalet değerine ilişkin algılarının belirlenmesini amaçlayan bu araştırma içerdiği sonuçlar açısından alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmanın sonuçları sanat eleştirisinin betimleme, çözümleme, yorumlama ve yargı aşamaları çerçevesinde sunulmuştur. Bu kapsamda betimleme teması altında öğrencilerin karikatürde neler gördüklerinin listelenmesine odaklanılmış ve öğrencilerin genellikle karikatürde gördükleri görsel göstergeleri ele aldıkları ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda öğrenciler karikatürde yer alan terazi, el, insan, ekmek, ağır olan kefe, hafif olan kefe gibi ögeleri ifade etmişlerdir. Çözümleme teması altında öğrencilerin karikatürde gördükleri nesneler arasında nasıl bir ilişkilendirme yaptıkları üzerine odaklanılmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin terazinin eşitlenmesi ve ekmeğin paylaşılması gibi ilişkilendirmeleri dikkati çekmiştir. Yorumlama teması altında ise öğrencilerin karikatürden çıkardıkları anlamlar üzerine odaklanılmıştır. Öğrencilerin paylaşma, sevgi, eşitlik, insan hakları, adalet, yardımlaşma, mutluluk, israf tasarruf, arkadaşlık, kardeşlik gibi ögeleri ele aldıkları görülmüştür. Yargı teması altında ise öğrencilerin karikatüre ilişkin anlam çıkarımları sonucunda oluşturdukları sloganlar analiz edilmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin paylaşmanın güzelliğini, paylaşmanın denge getirişini ve kardeşlik kavramını içeren sloganlar ürettikleri görülmüştür. Öğrencilerin doğrudan adalet değerini ifade etmedikleri daha çok adalet değeri ile ilişkili olan eşitlik, paylaşma, yardımlaşma gibi değerleri daha ele aldıkları belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin doğrudan adalet değerini ifade etmemelerinin nedeni onların somut işlemler döneminde olması olabilir. Bu açıdan ilkokullarda değer eğitiminin gerçekleştirilmesinde gerçek durumlar, güncel olaylar, karikatürler gibi somut örneklerden yararlanılması gerektiği önerilebilir.

**Anahtar Kelimeler**: Değer eğitimi, adalet, karikatür

**Kaynakça**

Çengelci Köse, T., Gürdoğan Bayır, Ö., Köse, M. ve Yıldırım Polat, A. (2019). Öğretmen adaylarının bakış açısıyla adalet değeri. Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 9(1), 67-93.

Doğan, İ. (2004). Sosyoloji kavramlar ve sorunlar. Ankara: Pegem Yayınları.

Doğanay, A. (2006). Değerler eğitimi. Cemil Öztürk (Ed.). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Yapılandırmacı Bir Yaklaşım. (2. Baskı). (s. 255-286). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Ersoy, A. (2010). İlköğretimde değer kazanımlarının incelenmesinde karikatür kullanımı: Dayanışma değeri örneği. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29(2), 79-104.

Glesne, C. (2015). Nitel araştırmaya giriş. (Çev. A. Ersoy, P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık. 86). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Halstead, J. M. ve Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: a review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30 (2), 169-203.

MEB. (2018). Sosyal bilgiler öğretim programı. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf adresinden edinilmiştir.

Özden, M. ve Saban, A. (2017). Nitel araştırmalarda paradigma ve teorik temeller. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.). Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde (s.1-29). Ankara: Anı Yayıncılık.

Turner, T. N. (1999). *Essentials of elementary social studies*. (2nd ed.) Boston: Allyn and Bacon.

Yeşil, R. ve Aydın. D. (2007). Demokratik değerlerin eğitiminde yöntem ve zamanlama. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11(2), 65-84.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamında Sosyomatematiksel Etkinliklerin Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Adalet Anlayışlarına Etkisi

Burcu Sel Niymet Demirci
MEB MEB

**Problem Durumu**

Eğitim alanındaki araştırmacılar ve teorisyenler, sosyal adalet eğitimine olan ihtiyacı ve bunun yararlarını ortaya koyan ikna edici argümanlar ve kanıtlar sunmalarına rağmen, sosyal adalet ile disiplinler arası müfredat tasarımlarının kesişmesi henüz keşfedilmemiş durumdadır (McGee ve Hostetler, 2014, s.208). Bununla birlikte özellikle ulusal alanyazın incelendiğinde sosyal adalet kavramının daha çok ideolojik, sosyal, politik boyutlarda ve sosyal bilgiler dersi kapsamında ele alındığı (Bursa ve Ersoy, 2016; Demirkaya ve Ünal, 2018; Gezer, 2018); matematiksel becerilerle ilişkilendirilen çalışmaların (Türkkan, 2017) oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Geleneksel bakış acısıyla sosyal bilgilerin dil dersleri ile ya da matematiğin fen bilimleriyle veya teknoloji dersleriyle ilişkilendirilmesi çok daha fazla ve yoğun bir biçimde kabul görürken, matematik ve sosyal bilgilerin özellikle "sosyal adalet" gibi bir kavram üzerinden bütünleştirilmesi oldukça nadir olarak değerlendirilebilir. Oysaki öğretmenlerin matematik, fen, okuma ve dil sanatları becerilerini, toplum sorunları ve küresel sorunlara odaklanan sosyal bilgiler konuları ile bütünleştirmesi önemlidir (Wade, 2001, s.23).

Sosyal adaletin sosyal bilgiler dersinin ana unsurlarından biri olmasının yanı sıra matematiksel derinlik ve ilişkiselliği de söz konusudur. Bu durum sosyal adaleti "matematiksel" bir kavramdan daha çok "sosyomatematiksel" bir kavram haline getirmektedir. Matematik, toplumdaki derin ekonomik, politik ve sosyal eşitsizlikleri eleştirel olarak incelemek ve analiz etmek, önemli toplumsal sorunları araştırmak ve nicel araçlar kullanılarak anlaşılabilen ve eleştirilebilen bir dizi konuyu değerlendirmek için araçlar sunar (Ball, Goffney ve Bass, 2005, s.4). Gutstein (2003, s.45) matematiği kullanarak dünyayı okumayı "güç ilişkilerini, kaynak eşitsizliklerini ve çeşitli sosyal gruplar arasındaki farklı fırsatları; ırk, sınıf, cinsiyet, dil ve diğer farklılıklara dayalı açık ayrımcılığı anlamak" olarak tanımlamaktadır. Sosyal adalet için matematik öğretimi, eğitim ve pedagojinin sosyal ve politik bağlamlarıyla ilgilidir; eşitlik ve sosyal adalet kapsamında daha büyük eğitsel ihtiyaçlara katkıda bulunur (McGee ve Hostetler, 2014, s.212).

Yakın zamana kadar, matematik pedagojisini sosyal ve politik bağlamlar içine yerleştirmek matematik eğitiminde ciddi bir düşünce olarak görülmemiştir; sayma eylemi, siyaset veya toplumla bağlantısı olmayan tarafsız bir egzersiz olarak görülmüştür (Tate, 1994, s.482). Ancak sosyal adalet kaygıları artık matematik eğitimi araştırma ve uygulamalarının kenarda köşede kalmış bir konusu olarak görülmemekte; literatürde cinsiyet, çok kültürlülük, etnomatematik ve öğrencilerin etnisite, yoksulluk, sosyo-ekonomik ve kültürel geçmişlerinin etkileri ile ilgili konular düzenli olarak tartışılmakta ve bunların çoğu dünyanın birçok ülkesinde eğitim politikalarında yer almaktadır (Atweh ve Keitel, 2008, s.95). Öte yandan eşitlik ve sosyal adalet, matematik eğitiminde ve uygulamasında öne çıkmasına ve artan bir ilgi görmesine rağmen, fikirlerin ve perspektiflerin çoğu, üretken olarak çok az eleştirel değerlendirmeyle ana akım matematik eğitimi söyleminde benimsenmiştir (Larnell, Bullock ve Jett, 2016, s.19). Bununla birlikten sosyal bilgilerde ve matematikte sosyal adalet konusuna ilişkin çok sayıda kesişme noktası olmasına rağmen, dikkate değer istisnalar haricinde bu olgunun her iki disiplinde entegrasyonları nadiren gerçekleşmektedir (McGee ve Hostetler, 2014, s.208). Dolayısıyla sosyal adalet kavramının sosyomatematiksel bir kavram olarak matematik ve sosyal bilgiler dersi ekseninde bütünleştirilmesine yönelik ilgi ivme kazanmış olsa da bu anlamda yapılan girişimlerin emekleme aşamasında olduğu ifade edilebilir. Buradan yola çıkılarak araştırmada dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde sosyal adalet kavramı sosyomatematiksel bir kavram olarak ele alınmış ve bu kapsamda etkinlikler hazırlanmıştır. Bu doğrultuda sosyal bilgiler dersinde sosyomatematiksel etkinliklerin kullanımının dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal adalet kavramına ilişkin anlayışlarını nasıl etkilediği sorusuna yanıt aranmıştır.

**Yöntem**

Bu araştırma "ön test-son test tek gruplu desen" ile desenlenmiştir. Bu desende önce ön test ölçümü yapılır, sonrasında deneysel işlem uygulanır ve en sonunda son test ölçümleri yapılır (Creswell, 2014). Ön test ve son test arasındaki fark bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini gösterir. Yani grubun ölçme araçlarından aldıkları ön ve son test puanlarının aritmetik ortalaması arasında anlamlı farklılık varsa uygulamanın etkili olduğu kabul edilir (Tekin-İftar, 2012). Tek gruplu ön test-son test deneysel desen, deneysel desenler arasında en zayıf desenlerden biridir. Ancak yeni bir eğitim modülünün geliştirilip uygulandığı araştırmalarda tek gruplu deneysel desenin tercih edilmesi araştırmanın doğası gereğidir (Creswell, 2014). Çalışmanın örneklemini ise bir devlet ilkokulunun 4.sınıfında öğrenim gören 32 öğrenci oluşmaktadır.

Verilerin toplanması sürecinde kelime ilişkilendirme testinden (KİT) yararlanılmıştır. Öğrencilerin bilişsel yapılarını ortaya koymak için kullanılan KİT'ler en yaygın ve en eski eğitsel araçlarından biri olarak değerlendirilmektedir (Bahar, Johnstone ve Sutcliffe, 1999, s.134). KİT uygulama süreci araştırmacılar tarafından hazırlanan örnek KİT'ler üzerinden gerçekleştirilen ön uygulama ve asıl uygulama olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Ön uygulamada öğrencilerin kelime ilişkilendirme testlerine yabancı olabilecekleri göz önünde bulundurularak araştırmacılar tarafından örnek bir KİT gösterilmiş ve öğrencilere

inceletilmiştir. Ardından öğrencilerden zaten aşina oldukları düşünülen "teknoloji" ve "aile" kavramlarına ilişkin olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan örnek KİT'leri yanıtlamaları istenmiştir. Uygulayıcı araştırmacı bu sürece rehberlik etmiş, KİT'lerin nasıl yanıtlanabileceği konusunda öğrencilere yardımcı olmuştur. Asıl uygulamada ise araştırmacılar tarafından hazırlanan KİT öğrencilere dağıtılarak, öğrencilerden sosyal adalet kavramıyla ilişkili olduklarını düşündükleri kelimeleri sırasıyla yazmaları istenmiştir. Ayrıca yazılan kelimelerin anlamlı olup olmadığının değerlendirilmesi için öğrencilerden "sosyal adalet" kavramına ilişkin olarak birer cümle yazmaları istenmiştir.

Verilerin analizinde her iki araştırmacı tarafından (birbirinden bağımsız olacak şekilde) sosyal adalet kavramına ilişkin üretilen kelimelerden yola çıkılarak ön ve son test frekans tabloları oluşturulmuştur. Ardından oluşturulan frekans tabloları karşılaştırılmış, anlamsız/ilişkisiz olan kavram ağına yansıtılmayacak kelimeler belirlenerek nedenleriyle beraber dosya haline getirilmiştir. Sonrasında Bahar, Johnstonne ve Sutcliffe (1999) tarafından da önerilen kesme noktaları tespit edilerek kavram ağları hazırlanmıştır. Söz konusu kavram ağlarında kesme noktaları göz önünde bulundurularak sosyal adalet kavramına ilişkin öğrenciler tarafından oluşturulan kelimeler ve kelimeler arasındaki ilişkilere yer verilmiştir. Bu kapsamda sosyal adalete ilişkin olarak öğrenciler tarafından en fazla sıklıkla ele alınan kelimenin frekans değeri esas alınmış, bu frekans değeri belirli aralıklarla aşağıya çekilerek farklı kesme aralıklarındaki kelimeler kavram ağlarına farklı renklerle eklenmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Sosyal adalet pedagojisinin ayrılmaz bir bileşeni olarak okuma ya da matematiksel konular ile sosyopolitik kapsamı anlamlı kılan tamamlayıcı ve ilişkili unsurlar önem taşımaktadır (Gutstein, 2003, s.41). Matematik, sosyal adaletsizlik konularını öğretmek/öğrenmek ve eşitlikçi değişimi teşvik etmeyi amaçlayan argümanları ve eylemleri desteklemek için işe koşulmaktadır (Bartell, 2013, s.130). Bu doğrultuda araştırmada sosyal bilgiler dersinde sosyomatematiksel etkinliklerin kullanımının dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal adalet kavramına ilişkin anlayışlarını nasıl etkilediği sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırma sonucunda sosyomatematiksel etkinlikler öncesinde ön test olarak uygulanan kelime ilişkilendirme testi sonucunda elde edilen kelime sayısının, sosyomatematiksel etkinlikler sonrasında son test olarak uygulanan kelime ilişkilendirme testinden elde edilen kelime sayısından fazla olduğu görülmüştür. Son test lehine ortaya konan bu artışın sosyomatematiksel etkinliklerle birlikte öğrencilerin sosyal adalet kavramına ilişkin bilişsel anlayışlarında olumlu bir etki oluşturduğu ifade edilebilir. Ayrıca öntest kavram ağı ile son test kavram ağı karşılaştırıldığında; sosyomatematiksel etkinlikler sonrasında uygulanan son test kavram ağında sosyal adalete ilişkin daha fazla sayıda, daha kapsamlı ve daha ilişkisel bir kavrayışın ortaya çıktığı görülmektedir. Bu kapsamda sosyomatematiksel etkinliklerin öğrencilerin sosyal adalete ilişkin anlayışlarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Sosyomatematiksel bir kavram olarak sosyal adalet kavramı kapsamında matematik ve sosyal bilgiler dersinin bütünleştirilmesinin öğrencilerin söz konusu kavrama ilişkin anlayışlarını zenginleştirdiği ifade edilebilir. Ayrı ayrı matematik ve sosyal bilgiler sınıflarında sosyal adalet ilkeleri ile eğitim vermek, her iki alanın bütünsel ve dinamik bir tasvirini sağlayabilecek kritik bağlam ve içerik kesişimlerinin saklı kalmasına neden olabilmektedir (McGee, & Hostetler, 2014, s. 208). Her iki disiplinin perspektifinden sosyal adalet kavramının öğrencilere aktarılmasının önemli bir eğitsel zemin ve daha kapsayıcı bir anlayış sunacağı düşünülmektedir. Sınıf öğretmenleri toplumun temel eşitsizliklerini dönüştüremeyebilirler, ancak öğrencilerinin sosyal bilinç düzeyini artırarak ve sosyal adalet eğitimi için müfredata rehberlik ederek birçok pratik yolla sürece katkıda bulunabilirler (Lalas, 2007, s. 19). Wade (2004, s.65); öğretmenlerin sosyal adalete bağlı vatandaşların yetiştirilmesinde önemli bir role sahip olduğunu; bu rolü, öğrencileri adaletsizliği incelemeye, sosyal problemler hakkında çoklu bakış açıları aramaya ve toplumları ve ulusları iyileştirmek için somut stratejiler geliştirmeye yönlendirerek en iyi şekilde yerine getirebildiklerini belirtmektedir. Bu kapsamda sosyomatematiksel etkinlikler sosyal adalet eğitiminde önemli bir rol üstlenerek söz konusu kavrama ilişkin olarak daha bütüncül ve ilişkisel bir anlayışın gelişmesine katkı sağlayabilir.

**Anahtar Kelimeler**: Sosyal adalet, sosyal bilgiler, sosyomatematik

**Kaynakça**

Atweh, B., & Keitel, C. (2008). Social (in) justice and international collaborations in mathematics education. In *Internationalisation and globalisation in mathematics and science education* (pp. 95-111). Springer, Dordrecht.

Ball, D. L., Goffney, I. M., & Bass, H. (2005). The role of mathematics instruction in building a socially just and diverse democracy. *The Mathematics Educator*, *15*(1), 2–6.

Bahar M., Johnstone A. H. & Sutcliffe R. G., (1999), Investigation of students' cognitive structure in elementary genetics through word association tests, *J. Biol. Educ.*, 33**,** 134–141.

Bartell, T. G. (2013). Learning to teach mathematics for social justice: Negotiating social justice and mathematical goals. *Journal of Research in Mathematics Education*, *41*(1), 129–163.

Bursa, S., & Ersoy, A. F. (2016). Social studies teachers' perceptions and experiences of social justice. *Eurasian Journal of Educational Research*, 64, 319-340.

Creswell, J.W. (2014). Educational research: planning, condacting, and evaluating quantitative and qualitative research (4nd ed.). Upper Saddle River, New Jersey, Pearson Education, Inc.

Demirkaya, H., & Ünal, O. (2018). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kamu hizmeti motivasyonu algıları ve sosyal adalet idealleri. *Turkish Studies*, *13*(4), 455-474.

Gezer, M. (2018). *Sosyal bilgiler eğitiminde sosyal adalet eğitimine kuramsal bir bakış.* Değişen Dünyada Eğitim içinde (309-322). Ankara: Pegem.

Gutstein, E. (2003). Teaching and learning mathematics for social justice in an urban, Latino school. *Journal for Research in Mathematics education*, *34*(1), 37-73.

Lalas, J. (2007). Teaching for social justice in multicultural urban schools: Conceptualization and classroom implication. *Multicultural Education, 14*(3), 17-21.

Larnell, G. V., Bullock, E.C., & Jett, C.C. (2016). Rethinking teaching and learning mathematics for social justice from a critical race perspective. *Journal of Education*, *196*(1), 19-29.

McGee, E. O., & Hostetler, A. L. (2014). Historicizing mathematics and mathematizing social studies for social justice: A call for integration. *Equity & Excellence in Education*, *47*(2), 208-229.

Tate, W. F. (1994). Race, retrenchment, and the reform of school mathematics. *The Phi Delta Kappan*, *75*(6), 477-484.

Tekin-İftar, E. (2012). *Tek-denekli araştırmalar ve temel kavramlar.* E. Tekin-İftar (Ed.), Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Türkkan, B. T. (2017). *Sosyomatematiksel konularla bütünleştirilmiş matematik öğretimi: sosyal adalet ve eşitlik değerlerine ilişkin farkındalık ile problem kurma becerisi geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Wade, R. C. (2001). Social action in the social studies: From the ideal to the real. *Theory into Practice, 40*(1), 23-28.

Wade, R. (2004). Citizenship for social justice, *Kappa Delta Pi Record, 40*(2), 64-68.

# Eğitimde Ekonomi ve Adaletin PISA 2018 Sonuçları Açısından Değerlendirilmesi

Yılmaz İlker Yorulmaz

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

**Problem Durumu**

Eğitim hizmetlerinin ilköğretim ve ortaöğretim kademelerindeki toplumsal getirileri oldukça fazladır. Eğitimin üretimi ve ulusal geliri artırma, bireylerin kazanç kapasitelerini genişletme gibi ekonomi ile ilişkili getirilerinin yanı sıra sınıflar arası toplumsal hareketliliği sağlama, suç oranlarını azaltma, siyasal katılımı artırma ve demokrasinin işleyişini kolaylaştırma gibi çok çeşitli sosyal getirileri bulunmaktadır. Eğitim hizmetlerinin ve niteliğinin artırılmasının topluma getirebileceği katkılar göz önünde bulundurulduğunda, eğitim harcamalarının iyi bir planlama ile yapılması gerekmektedir. Çünkü ülkelerin sahip olduğu kaynakları nasıl dağıttığı ve eğitime yapılan harcamaların miktarı, o ülkedeki eğitimin niteliğini ve niceliğini etkileyebilmektedir (Yorulmaz, Çolak ve Ekinci, 2017). Araştırmalar, ülkelerin eğitime ayırdıkları payın ve öğrenci başına yaptıkları harcamaların PISA başarılarının göstergelerinden biri olduğunu ortaya koymaktadır (Keleş, 2020; Konan, Çetin ve Bozanoğlu, 2018). Ancak ülkelerin eğitime yaptıkları yatırım ve eğitim harcamaları eğitim sistemlerinin başarısını sınırlı düzeyde açıklamaktadır. Özellikle avantajlı ve dezavantajlı kesimlerden bireylerin eğitimden ne derece adil yararlandıkları eğitim sistemlerinin başarısının önemli göstergeleri arasında yer almaktadır.

Adalet kavramı, Platon tarafından felsefi anlamda "idea" olarak değerlendirilmiştir. Platon'un anlayışında adalet, ideal, olması gereken ve her şeyin üstünde yer alan ilkedir. Platon'a göre, adaletin sağlanması, güçlü olandan yana tavır almak yerine güçsüz olanın gözetilmesini gerektirmektedir (Aydın, 2021). Adalet, kaynakların dağıtılması ile de ilişkilendirilmektedir. Bu nedenle filozoflar, zenginlik, güç, varlık ve hizmetlerin toplumda nasıl dağıtılacağına ilişkin düşünceler geliştirmiştir (Adams, 1965). Bu çerçevede, "eşit haklar, herkese açık fırsatlar ve kaynakların herkesin yararı gözetilerek dağıtılması" ilkeleri (Rawls, 1999), toplumların gelişimine katkı sağlamıştır. Adaletin eşitlikten daha kapsamlı bir kavram olduğu belirtilebilir. Çünkü adalet, eşitlere eşit, adil ve anlaşılır; eşit olmayanlara ise eşit olmayan uygulamaları öngörmektedir (Kurul, 2012). Adalet, kaynakların toplumdaki farklı sınıflar arasında hakkaniyetli biçimde dağıtılmasını gerektirir. Eğitimde adaletin sağlanması, toplumsal adaletin sağlanmasının temelinde yer almaktadır.

Eğitimde adalet, avantajlı ve dezavantajlı kesimlere özelliklerine göre fırsatların sunulmasını, eğitim hizmetlerinin kapsayıcı ve hakkaniyetli olmasını gerektirmektedir. Eğitimde sosyal adaletin sağlanması, düzenin dışladığı kesimlerin beklentilerini karşılama çabaları olarak da açıklanmaktadır (Gevirtz, 1998). Eğitim sistemlerinin örgütlenme biçimi ve öğrencilerin okullardan, öğrenme ortamlarından ve öğretim uygulamalarından ne düzeyde yararlandıkları avantajlı ve dezavantajlı öğrenciler arasındaki eğitim açığını pekiştiren faktörler arasında yer almaktadır. Eğitimde adalet, tüm öğrencilerin eşit çıktılara sahip olmasını değil, her öğrencinin topluma katılımı için gereken becerileri kazanmasını ve potansiyelini gerçekleştirebilmesi için eşit fırsatlar sunulmasını ifade etmektedir. Eğitimde adaletin sağlanması, eğitim çıktılarındaki farklılıkların bireysel ve ailesel koşullar yerine bireysel çabadan kaynaklanmasına işaret etmektedir (OECD, 2019a). Sosyoekonomik durumun akademik başarıyı ve eğitimin çıktılarını anlamlı yordadığı (OECD, 2018) ve düşük gelir grubundan çocukların ailelerinin eğitime daha düşük harcama yaptıkları (Psacharopoulos & Papakonstantinou, 2005) göz önünde bulundurulduğunda, eğitimde adaletin sağlanması için dezavantajlı kesimlerin desteklenmesi gerektiği belirtilebilir. Ancak çok az ülke, öğrencilerinin tümüne potansiyelini ortaya çıkarabilme ve gereken becerileri kazanma imkânı sunabilmektedir (OECD, 2019a). Eğitimde ekonomi ve adalete ilişkin politika ve uygulamaların PISA sınavına katılan ülkeler genelinde incelenmesi, başarılı eğitim sistemlerinin gerekliliklerinin ortaya koyulması açısından önem arz etmektedir. Bu çerçevede bu çalışmada, eğitimde ekonomi ve adalete ilişkin politika ve uygulamaların PISA 2018 sonuçları açısından değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

**Yöntem**

Alanyazın taramasına dayalı olarak gerçekleştirilen bu çalışmanın verileri Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü [Organisation for Economic Co-operation and Development – (OECD)] kaynaklarından elde edilmiştir. Çalışmada *Education at a Glance 2022: OECD Indicators* (OECD, 2022), *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do* (OECD, 2019b), *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed* (OECD, 2019a) ve *PISA 2018: Insights and Interpretations* (Schleicher, 2018) temel dokümanlar olarak kullanılmıştır. Ek olarak, elde edilen verilere ilişkin ayrıntılı çözümlemeler ve yorumlamalar yapılabilmesi için OECD elektronik veri tabanından yararlanılmıştır.

Araştırmanın verileri doküman analizi ile çözümlenmiştir. Doküman analizi, belli bir amaca dönük olarak kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsamaktadır (Karasar, 2014). Doküman analizi süreci, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin incelenmesi olarak da açıklanmaktadır. Doküman analizinde, araştırma problemi ile ilgili yazılı ve görsel materyal ve malzemeler araştırmaya dâhil edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çerçevede çeşitli ülkelerde eğitimde ekonomi politikalarına, eğitim harcamalarına, eğitim kaynaklarının dağılımına, ülkelerin eğitimde adalete ilişkin yaklaşımlarına ve PISA başarılarına ilişkin ayrıntılı çözümlemeler yapılmıştır.

Bu yolla, eğitim harcamalarının ve eğitimin finansman kaynaklarının çeşitli ülkelerde akademik başarıyı nasıl farklılaştırdığı, eğitim kaynaklarının avantajlı ve dezavantajlı gruplar arasında dağılımının eğitim sistemlerine yansımaları ve eğitimde adalete ilişkin yaklaşım ve uygulamaların eğitim sisteminin bir bütün olarak başarısına katkısı anlaşılmaya çalışılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

PISA 2018 sonuçlarına göre OECD ortalaması üzerinde performans gösteren ülkelerin genel olarak eğitim harcamalarının da yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu ülkelerde eğitime yapılan harcamaların büyük çoğunluğunun kamu harcamalarından oluştuğu, hane halkı ve özel harcamaların daha sınırlı düzeyde olduğu belirtilebilir. PISA sınavına katılan ülkeler arasında, gelir eşitsizliklerinin (Gini endeksine göre) daha düşük olduğu ülkelerde öğrenci başarılarının görece yüksekliği dikkat çekmektedir. PISA sınavında yüksek başarı gösteren ülkelerde eğitime ayrılan kaynakların avantajlı ve dezavantajlı okullar arasında genel olarak daha adil dağıtıldığı görülmektedir. PISA sonuçları, sosyoekonomik durumun akademik başarının ve eğitim çıktılarının anlamlı yordayıcıları olduğunu ortaya koymaktadır. PISA 2018 okuma sınavında OECD ortalaması üzerinde puan alan 25 ülke ve ekonomik bölgenin 14'ünde sosyoekonomik durum performansı diğer ülkelere göre daha fazla yordamaktadır. Eğitimde adaletin daha yüksek olduğu ve OECD ortalaması üzerinde puan alan diğer ülkelerde sosyoekonomik durumun performansı daha az yordaması dikkat çekicidir. Okullar arasındaki akademik ve sosyal açıdan farklılaşmanın öğrenci performansını etkilediği görülmektedir. PISA 2018 sonuçlarına göre, okullar arasındaki tabakalaşma, okuma başarısındaki varyansın %29'unu açıklamaktadır. Okulların öğrenci başarılarına göre kümeler oluşturup oluşturmadığını açıklayan izolasyon indeksi açısından incelendiğinde, okuma performansına göre OECD ortalaması en yüksek ülkelerde, okullardaki öğrencilerin daha heterojen dağıldığı görülmektedir. Başarı ve sosyoekonomik durum arasında OECD ülkelerinde pozitif bir ilişki olması nedeniyle, okullardaki sosyal ayrışma, akademik ayrışmayı da yansıtabilmektedir. PISA 2018 sınavında yüksek performans gösteren ülkelerdeki okullarda avantajlı ve dezavantajlı öğrencilerin dağılımındaki sosyal ayrışmanın görece düşüklüğü dikkat çekicidir. Sonuç olarak, eğitimdeki ekonomi politikalarının ve sosyoekonomik durumun akademik başarıyı etkilediği belirtilebilir. Adaletli eğitim sistemlerinin, öğrencilerin sisteme giriş koşulları ile eğitim çıktıları arasındaki ilişkiyi azaltan eğitim sistemleri olduğu ifade edilebilir. Eğitimde adaletin sağlandığı okul sistemlerinde, eğitim çıktılarındaki farklılıklar, değiştirilemeyen bireysel ya da ailesel özellikler yerine bireysel çabadan kaynaklanmaktadır. PISA 2018 sınavı sonuçları, eğitimde adaletin sağlanarak da yüksek performans düzeyine ulaşılabileceğinin mümkün olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda eğitimde adaletin sağlanabilmesi için dezavantajlı kesimlerin ekonomik ve sosyal açıdan desteklenmesi gerekmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Eğitim harcamaları, eğitimde adalet, PISA

**Kaynakça**

Adams, J. S. (1965). Inequity in social exchange. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 267-299). New York: Academic.

Aydın, C. (2021). Platon'dan Marx'a adaletin kavramsallaştırılması. *Akademik Açı, 1*(2), 107-129.

Gevirtz, S. (1998). Conceptualizing social justice in education mapping the territory. *Journal of Education Policy, 13*(4), 469-484.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler* (26. basım). Ankara: Nobel.

Keleş, S. S. (2020). Seçilmiş OECD ülkelerinde eğitim harcamaları ve 2018 PISA performanslarının karşılaştırılmalı analizi. *Maliye Çalışmaları Dergisi*, 63, 57-75.

Konan, N., Çetin, R. B. ve Bozanoğlu, B. (2018). PISA'da başarılı olan ülkelerin eğitim finansmanının analizi. *Bilimsel Eğitim Araştırmaları, 2*(1), 56-70.

Kurul, N. (2012). *Eğitim finansmanı* (2. Baskı). Ankara: Siyasal.

OECD (2018). *Equity in education: Breaking down barriers to social mobility*. PISA, OECD Publishing, Paris. https://dx.doi.org/10.1787/9789264073234-en.

OECD (2019b). *PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do*. PISA, OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/5f07c754-en.

OECD (2019a). *PISA 2018 results (Volume II): Where all students can succeed*. PISA, OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en.

Psacharopoulos, G., & Papakonstantinou, G. (2005). The real university cost in a "free" higher education country. *Economics of Education Review, 24*(1), 103-108.

Rawls, J. (1999). *A theory of justice* (Revised Edition). Cambridge, Massachusetts: Harvard University.

Schleicher, A. (2018). *PISA 2018: Insights and interpretations.* OECD Publishing, Paris.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10. baskı). Ankara: Seçkin.

Yorulmaz, Y. İ., Çolak, İ., & Ekinci, C. E. (2017). An evaluation of PISA 2015 achievements of OECD countries within income distribution and education expenditures. *Turkish Journal of Education, 6*(4), 169-185.

# Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okullarda Sosyal Adalet

Bayram Bozkurt
Gaziantep Üniversitesi

Emrullah Akcan
Gaziantep Üniversitesi

**Problem Durumu**

Son zamanlarda sosyal adalet üzerine yapılan birçok bilimsel çalışmaya rağmen, sosyal adalet vizyonundan bahsedilirken neyin kastettildiği veya bunun uygulamadaki müfredat, staj, eğitim felsefesi, sosyal vizyon gibi konuları nasıl etkilediği belirsizliğini korumaktadır. Bu belirsizlik beraberinde birçok soruyu da getirmektedir. Örneğin eğitim hakkındaki düşüncelerimizde sosyal adaleti ön plana çıkarmak ne anlama gelmektedir? Eğitim ortamlarında sosyal adaleti sağlamak nedir? Sosyal adalet, eğitimde gerekli bir anlayış mıdır? Bu tür sorulara cevap bulabilmek için eğitim alanında uzman akademisyenler, sosyal adalet yönelimli çalışmalara giderek daha fazla odaklanmaktadır (Adams, Bell ve Griffin, 1997; Ayers, Hunt ve Quinn, 1998; Darling Hammond, French ve Garcia-Lopez, 2002; Marshall ve Oliva, 2006; Michelli ve Keiser, 2005).

Bir kavramı etraflıca tartışabilmek için öncelikle o kavramın tam olarak neyi ifade ettiğini, diğer bir ifade ile tanımını ortaya koymak gerekmektedir. Murphy (1999) eğitimde sosyal adaleti "üç güçlü sentezleyici paradigmadan" (s. 54) biri olarak adlandırırken, Zeichner (2003) öğretmen eğitiminin reformist üç ana yaklaşımından biri olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda sosyal adalet ifadesi, kültüre duyarlı okul iklimi oluşturmaktan, hiçbir çocuğu geride bırakmamaya kadar çok geniş bir bakış açısı sunmaktadır. Peki eğitim ve sosyal adalet nasıl ilişkilidir? Sosyal adalet bağlamında eğitimi tanımlayan Bell (1997), okullarda sosyal adaleti "hem bir süreç hem de bir hedef" olarak nitelendirmekte ve nihai amacın "tüm grupların, ihtiyaçlarını karşılamak üzere karşılıklı olarak şekillendirilmiş bir topluma tam ve eşit katılımı" olduğunu belirtmektedir (s. 3). Hackman (2005) "sosyal adalet eğitiminin öğrencileri kendi eğitimlerinde aktif bir rol almaya teşvik ettiğini ve öğretmenleri güçlendirici, demokratik ve eleştirel eğitim ortamları yaratma konusunda desteklediğini" yazmaktadır (s. 103). Murrell (2006) sosyal adaletin "kurumların uygulama ve politikalarında var olan her türlü baskı ve farklı muameleyi tanıma ve ortadan kaldırmaya yönelik bir eğilimi ve bu eylemin aracı olarak katılımcı demokrasiye bağlılığı" içerdiğini savunmaktadır (s. 81).

Okullarda sosyal adalet kültürünün sağlam zemine yerleştirilmesi, eğitime herkesin erişebilmesi açısından oldukça önemlidir. Türkiye'de zorunlu 12 yıl eğitim uygulaması olmasına rağmen, okullaşma oranının %85 civarında olması (Çam-Tosun, 2021), halen önemli bir kesimin eğitime ulaşamadığını göstermektedir. Eğitimin en önemli paydaşları arasında yer alan öğretmenlerin bu konudaki görüşleri, yaşanan sorunların çözümüne yönelik öneriler geliştirilmesi açısından önemlidir. İlgili yurtdışı literatür incelendiğinde ülkelerin eğitim programlarında sosyal adaletin önemi daha fazla vurgulanmaya başlanmıştır ve giderek artan sayıda ülkede öğretmen eğitim programları sosyal adalet vizyonu etrafında şekillenmektedir (Darling-Hammond, French ve Garcia-Lopez, 2002; McDonald, 2005; Zollers, Albert ve Cochran-Smith, 2000). Bu nedenle Türkiye'de okullardaki sosyal adalet anlayışının ne durumda olduğu, nasıl geliştirilebileceği gibi konuların araştırılması ve araştırma sonuçlarının paydaşlarla paylaşılması, ülkemizde de eğitimin sosyal adalet vizyonu etrafında yeniden şekillenmesine itici bir güç olacaktır.

**Yöntem**

Bu araştırmada okullarda sosyal adalete ilişkin öğretmen görüşlerinin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda okullarda gerçekleştirilen sosyal adalet temelli uygulamalar, sosyal bağlamında okulların nasıl olması gerektiği, okullarda sosyal adaletin geliştirilmesi yapılması gerekenlere yönelik öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni şeklinde tasarlanmıştır. Bireylerin deneyimlerinin anlaşılmaya çalışıldığı (Van Manen, 2016) Olgubilim deseni, bireylerin farkında olduğu bir olgu ile ilgili deneyimlerinin tasvir edildiği ve özüne ulaşılmaya çalışıldığı desendir (Creswell, 2014).

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yönetmelerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Türkiye'nin güneydoğusunda bir büyükşehrin farklı okul kademeleri, kıdem, yaş, cinsiyet, eğitim durumu değişkenleri ile maksimum çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken ilgili konuda alan yazında yapılmış araştırmalar dikkate alınarak, öğretmenlerin sosyal adalete ilişkin deneyimlerini ve görüşleri ortaya çıkaracak açık uçlu sorular oluşturulmuştur. Kişisel bilgiler açık uçlu soruları içeren form kapsam geçerliliği açısından eğitim yönetimi, dil ve anlaşılırlık açısından Türkçe eğitimi alan uzmanlarına incelenmek üzere sunulmuştur. İki öğretmen ile pilot uygulama yapıldıktan veri toplama sürecinin devamına karar verilmiştir. Veri toplama süreci yaz tatili döneminde denk geldiği için verilerin bir kısmı yüz yüze görüşme yoluyla toplanırken bir kısmı ise çevrimiçi görüşmeler aracılığı ile toplanmıştır. Yapılan görüşmeler yazıya döküldükten sonra katılımcılara teyit amaçlı gönderilmiş ve onayları alındıktan sonra analiz sürecine geçilmiştir. Verilerin analizi içerik analizi yöntemi ile gerçekleştirilmiş ve MAXQDA içerik analiz programı kullanılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Mevcut araştırmada Türkiye'de okullarda sosyal adalet ile ilgili öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Eğitimde sosyal adalet konusu geçtiğimiz yüzyılın ortalarından itibaren araştırmacıların ilgi konusu olmaya ve alan yazında yer almaya başlamıştır. Ancak Türkiye'de özellikle eğitim alanında sosyal adaletin ilgi araştırmacıların ilgi alanına girmesi yirminci yüzyılın sonlarına

denk gelmektedir. Türkiye etnik, sosyolojik, ekonomik, dil ve inanç açısından çok fazla farklılıkların içerisinde barındıran bir sosyolojik yapıya sahiptir. Bu durum kaçınılmaz olarak okullarına yapısına etki etmektedir. Bu araştırmada da bu farlılardan kaynaklanan sosyal adalete yönelik öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Araştırmada veri analiz süreci devam etmektedir. Ancak araştırmanın amacı doğrultusunda, elde edilen verilerin ilk analiz sürecinde aşağıda belirtilen olası sonuçlar görülmüştür. Okullarda sosyal adalete ilişkin öğretmenlerin görüşleri; farklı uyruktan öğrencilere destek eğitim hizmeti verme, okula devam devamları konusunda farklı kurum ve ailelerle işbirliği yapma, öğretim sürecini düzenleme, ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilere ulaşım ve maddi destek sağlama, tüm paydaşların eğitim sürecine dahil etme, kararlara katılımını sağlama gibi uygulamaların gerçekleştirildiği şeklindedir. Öğretmenlerin yetkileri olsaydı okulda sosyal adaleti sağlamak için okullarda özellikle dezavantajlı bireylere yönelik sosyal etkinlikler düzenleme, sosyal adalete ilişkin farkındalık eğitimlerinin arttırılması, yönetsel süreçlerde adil ve demokratik uygulamaların gerçekleştirilmesi gibi uygulamalara daha fazla önem vereceklerini belirtmişlerdir. Sosyal adaletin geliştirilmesi için sosyal ilişkilerin eşitlik, adalet ve güven üzerine temellendirilmesi, öğretim sürecinde adil ve nesnel bir ölçme ve değerlendirme sürecinin oluşturulması, okul özerkliğinin arttırılması, sosyal adalete ilişkin farkındalığın artırılmasına yönelik etkinliklerin yapılması gerektiğini önermişlerdir.

**Anahtar Kelimeler**: Sosyal adalet, olgubilim, öğretmen

**Kaynakça**

Adams, M., Bell, L.A., & Griffin, P. (Eds.). (1997). *Teaching for diversity and social justice: A sourcebook.* New York: Routledge

Ayers, W., Hunt, J. A., & Quinn, T. (Eds.). (1998). *Teaching for social justice: A democracy and education reader.* New York: Teachers College Press

Bell, L. A. (1997). Theoretical foundations for social justice education. In M. Adams, L. A. Bell, & P. Griffin (Eds.), T*eaching for diversity and social justice*: A sourcebook (pp.3-15). New York: Routledge.

Creswell, J.W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research.* SAGE.

Çam Tosun, F. (2021). Türk eğitim politikalarında sosyal adalet ve eşitlik. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF), 5*(3), 348-368.

Darling-Hammond, L., French, J., & Garcia-Lopez, S. P. (Eds.). (2002). *Learning to teach for social justice.* New York: Teachers College Press

Hackman, H. (2005). Five essential components for social justice education. E*quity & Excellence in Education, 38,* 103-109.

Marshall, C., & Oliva, M. (2006). *Leadership for social justice: Making revolutions in education.* Boston: Pearson.

McDonald, M.A. (2005).The integration of social justice in teacher education: Dimensions of prospective teachers' opportunities to learn. Journal of Teacher Education, 56 (5), 418-435.

Michelli, N. M., & Keiser, D. L. (2005). *Teacher education for democracy and social justice.* New York: Routledge.

Murphy, J. (1999). T*he quest for a center: Notes on the state of the profession of educational leadership.Columbia,* MO: University Council for Educational Administration.

Murrell, P. Jr. (2006). Toward social justice in urban education: A model of collaborative cultural inquiry in urban schools. *Equity & Excellence in Education, 39,* 81-90.

Van Manen, M. (2016). *Researching lived experience: Human sicence for an action sensitive pedagogy.* Routledege.

Zeichner, K. M. (2003). The adequacies and inadequacies of three current strategies to recruit, prepare, and retain the best teachers for all students. *Teachers College Record, 105* (3), 490-519.

Zollers, N. J., Albert, L. R., & Cochran-Smith, M. (2000). In pursuit of social justice: Collaborative research and practice in teacher education. *Action in Teacher Education, 22*(2), 1-14

# “Theory & Research in Socıal Educatıon” ve “The Social Studies” Dergilerinde Tartışmalı Konulara Yönelik Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi

Turgay Öntaş
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi

Seda Çarıkçı
MEB

**Problem Durumu**

Tartışmalı konular toplumun bir kısmını ya da tamamını çeşitli yönlerden ilgilendiren; daha çok sosyal, kültürel, ekonomik, dini, siyasi veya bilimsel alanlarla ilişkili; farklı değer, inanç veya ilgilere dayanan, farklı bakış açıları geliştirmeye uygun yapıya sahip güncel ya da geçmişten günümüze süre gelen konulardır (Çopur, 2015; Yazıcı ve Seçgin, 2010). Bu konular genellikle toplumun farklı kesimlerinde çeşitli görüşlerin olduğu ve tartışmalara yol açan konuları içerir. Tartışmalı konular, sosyal bilgiler ve vatandaşlık eğitimi disiplininde çalışılan konuların da önemli bir parçasını oluşturur. Örneğin; kültürel çeşitlilik, insan hakları, demokrasi, çevre sorunları, tarih anlatımı gibi konular sosyal bilgiler eğitimi bağlamında tartışmalı konular arasında yer alır.

Tartışmalı konuların öğretimi, öğrencilerin dünya ve toplum hakkında daha geniş bir anlayışa sahip olmalarını, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerini, demokratik değerleri benimsemelerini ve aktif vatandaşlar olarak topluma katkı sağlamalarını destekler. Ayrıca tartışmalı konular, bilgiyi kazanma, değerlendirme, sorgulama ve empati kurma gibi becerilerin kazanımında da bireylere önemli fırsatlar sunmaktadır (Stradling, 1984).

Tartışmalı konuların öğretimi ile aktif katılımcı, demokrasiyi yaşam biçimi haline getirmiş, ulusal ve uluslararası sorunlara duyarlı, uzlaşmacı çözümler üretebilen, farklılıklara saygılı, eleştirel düşünebilen etkin vatandaşlar yetiştirilmesi sağlanır. Tüm bunlar sosyal bilgiler eğitimi alanının kazanımlarına da hizmet eder. Bu nedenle, sosyal bilgiler eğitimi alanında tartışmalı konuların öğretimi büyük önem taşır.

Sosyal bilgiler eğitimi alanında tartışmalı konuların öğretimi pek çok alanda yetkinlikleri artırması açısından da önemlidir. Tartışmalı konuların öğretimi öğrencilerin eleştirel ve analitik düşünme, sorgulama ve akıl yürütme becerilerini geliştirmede, demokratik vatandaşlık yetkinliklerinin kazandırılmasında, hoşgörü, toplumsal sorumluluk ve etik değerler konusunda bilinç kazandırır. Ayrıca tartışmalı konuların öğretimi ile çok kültürlülük ve empati geliştirme, toplumsal meselelere ilgili olma ve bilinçli yaklaşma, doğru bilgiye ulaşmada değerlendirme yani eleştirel medya okuryazarlığı becerilerinde de ilerleme sağlanacaktır.

Tartışmalı konular tüm disiplin alanlarını ilgilendirmekle beraber öğrettikleri alanların içeriği bakımından en fazla sosyal bilgiler alanını ilgilendirir. Bu nedenle bu çalışmada sosyal bilgiler eğitimi konusunda saygın ve etkili kabul edilen yayın organları olan "*Theory & Research In Social Education*" ve "*The Social Studies*" dergilerinde sosyal bilgiler eğitimi alanında tartışmalı konulara yönelik yapılan araştırmaların içerik analizi kullanılarak incelenmesi hedeflenmektedir. Bu dergilerde yer alan araştırmaların analizinin sosyal bilgiler alanındaki tartışmalı konulara olan ilgi ve odaklanma konusunda genel bir anlayış sunacağından hareketle araştırma şekillenmiştir.

Bu çalışmada, sosyal bilgiler derslerinde tartışmalı konulara yönelik yapılan araştırmaların içeriği, araştırmaların hangi konulara odaklandığını, hangi perspektifleri içerdiğini ve hangi metodolojilerin kullanıldığını ortaya koyacak şekilde detaylı olarak analiz edilecektir. Ayrıca, bu araştırmaların hangi boyutları (öğrenci, öğretmen, okul yönetimi, veli) değerlendirdiği ve hangi sınırlamalarla karşılaştığı da incelenecektir. Tartışmalı konuların uluslararası bağlamda da değişebildiği ve ülkelerin siyasal pozisyonlarıyla ilişkili olduğu vurgulanacaktır. Örneğin, bir ülkede belirli bir konu tartışmalı olarak kabul edilirken, başka bir ülkede farklı bir konu tartışmalı olabilir. Bu noktada, araştırmaların farklı coğrafi ve kültürel bağlamlarda yapıldığı ve bu bağlamların tartışmalı konular üzerindeki etkisini anlamak önemlidir.

Bu çalışmadan ulaşılacak sonuçlarla sosyal bilgiler eğitimi alanında tartışmalı konulara yönelik yapılan araştırmalara ilişkin genel bir eğilim ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu bilgilerin sosyal bilgiler derslerinin etkili bir şekilde tasarlanması, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesi ve demokratik vatandaşlar olarak yetişmelerine katkıda bulunmasında eğitimciler, öğretmenler ve politika yapıcılar için önemli bir kaynak olacağı düşünülmektedir.

**Yöntem**

Bu çalışmada, sosyal bilgiler eğitimi alanında tartışmalı konulara yönelik yapılan araştırmaların içerik analizi ile değerlendirilmesi için tarihsel bir yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın amacı, "Theory & Research In Social Education" ve "The Social Studies" dergilerinde yayınlanan makalelerin incelenmesi yoluyla sosyal bilgiler eğitimi alanındaki tartışmalı konulara ilişkin eğilimleri anlamaktır. Bu dergiler, sosyal bilgiler eğitimi konusunda saygın kabul edilen dergilerdir ve araştırmanın kapsamı için uygun bir veri kaynağı sağlamaktadır. İlk adım olarak, literatür taraması yapılarak ilgili dergilerdeki makaleler taranmış ve tartışmalı konulara odaklanan araştırmalar seçilmiştir. Bu seçim süreci, çalışmanın kapsamını belirlemek için yapılmıştır. Sonraki adımda, seçilen makalelerin tam metinleri veya özetleri toplanmıştır. Bu veriler, içerik

analizi için kullanılmak üzere bir veri seti oluşturmuştur. Veri analizi aşamasında, içerik analizi yöntemi kullanılarak seçilen makalelerin içeriği sistemli bir şekilde incelenmiştir. Bu analiz, makaleler arasındaki ortak temaları, konuları, perspektifleri ve yöntemleri belirlemeyi amaçlamaktadır. Makalelerin içeriği, önceden belirlenmiş kategoriler ve kodlama şemaları kullanılarak analiz edilmiştir. Bulgular, analiz edilen verilerin temaları, eğilimleri ve önemli noktaları açıklayacak şekilde yorumlanmıştır. Bulgular, sosyal bilgiler eğitimi alanındaki tartışmalı konulara yönelik yapılan araştırmaların genel eğilimlerini ve bulgularını ortaya koymaktadır. Son olarak, bulgular özetlenmiş ve araştırma sorularına cevap verilmiştir. Bulguların yanı sıra, sosyal bilgiler eğitimi alanında tartışmalı konuların öğretimi için öneriler sunulmuştur. Bu tarihsel yöntem kullanılarak yapılan araştırma, sosyal bilgiler eğitimi alanında tartışmalı konulara ilişkin literatürün ve yapılan araştırmaların anlaşılmasına ve mevcut eğilimlerin ortaya çıkarılmasına katkıda bulunmayı hedeflemektedir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Sosyal bilgiler eğitimi konusunda saygın ve etkili kabul edilen yayın organları olan "*Theory & Research In Social Education*" ve "*The Social Studies*" dergilerinde sosyal bilgiler eğitimi alanında tartışmalı konulara yönelik yapılan araştırmaların içerik analizi yöntemiyle incelendiği bu çalışmada aşağıda belirtilen olası sonuçlara ulaşılması beklenmektedir:

- *Tartışmalı Konuların Belirlenmesi*: Yapılan içerik analizi sonucunda, sosyal bilgiler eğitimi alanında tartışmalı konuların belirlenmesi mümkün olacaktır. Hangi konuların tartışmalı olarak kabul edildiği, hangi temaların öne çıktığı ve hangi perspektiflerin vurgulandığı gibi bilgiler elde edilecektir.
- *Eğilimlerin Ortaya Çıkarılması:* Yapılan analiz, sosyal bilgiler eğitimi alanında tartışmalı konulara yönelik yapılan araştırmalardaki eğilimleri ortaya çıkaracaktır. Bu eğilimler, öğretim yöntemleri, araştırma yöntemleri, öğrenci katılımı gibi alanlarda görülebileceği gibi, belirli konulara odaklanma veya belirli görüşlerin baskınlığı gibi unsurlarla da ilgili olabilir.
- *Araştırma Boşluklarının Belirlenmesi*: Araştırma, sosyal bilgiler eğitimi alanında tartışmalı konulara yönelik yapılan araştırmalardaki mevcut durumu değerlendirecektir. Bu değerlendirme sonucunda, araştırma alanında var olan boşluklar ve daha fazla çalışma gerektiren konular belirlenebilir. Örneğin, belirli bir konunun tartışmalı olarak kabul edilmediği veya daha az araştırılan konular gibi.

Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak aşağıda belirtilen önerilerin sunulması beklenmektedir:

- *Uygulama Odaklı Öneriler:* Araştırma, sosyal bilgiler eğitimi alanında tartışmalı konuların öğretimi için uygulama odaklı öneriler sunabilir. Bu öneriler, öğretmenlere, öğretim materyalleri geliştiricilerine ve politika yapıcılara, tartışmalı konuların daha etkili bir şekilde öğretilmesine yönelik stratejiler sunarak sosyal bilgiler derslerinde daha zengin ve öğrenci odaklı bir öğrenme ortamı oluşturulmasına katkı sağlayabilir.

*Literatürün Genel Eğilimleri*: Araştırma, "*Theory & Research In Social Education*" ve "*The Social Studies*" dergilerinde yayınlanan makalelerin içerik analizi yoluyla sosyal bilgiler eğitimi alanındaki tartışmalı konulara ilişkin genel eğilimleri ortaya koyabilir. Bu eğilimler, araştırmacılara, eğitimcilerin ve akademisyenlerin konuya ilişkin literatüre ve araştırmalara erişim sağlayarak, daha kapsamlı bir şekilde bilgi edinmelerine yardımcı olabilir.

**Anahtar Kelimeler**: Sosyal bilgiler, vatandaşlık eğitimi, tartışmalı konular

**Kaynakça**

Aynuz, A. & Memişoğlu, H. (2022). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Tartışmalı Konular ve Öğretimine Yönelik Görüşleri. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 15(89), 1-20.

Cassar, C., Oosterheert, I., & Meijer, P. C. (2021). The classroom in turmoil: Teachers' perspective on unplanned controversial issues in the classroom. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 27 (7), 656–671. https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1986694

Cassar, C., Oosterheert, I. & Meijer, P. C. (2023). Why teachers address unplanned controversial issues in the classroom. *Theory & Research in Social Education*, 51:2, 233-263, 10.1080/00933104.2022.2163948

Journell, W. (2017). *Teaching politics in secondary education: Engaging with contentious issues*. State University of New York Press.

Öntaş, T., Yıldırım, E., Egüz, Ş., & Kaya, B. (2021). Tartışmalı konuların öğretiminin sınıf eğitimi alanına yansımaları. *Eğitim ve Bilim*, 46(205), 161-189.

Öztürk, D. (2022). Controversial issues: A mixed study with middle school students. *Participatory Educational Research* (PER). 9(4),1-18.

Sætra, E. (2020). Discussing controversial issues in the classroom: Elements of good practice. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(2), 1–13. https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1705897

Stradling, R. (1984). The Teaching of Controversial Issues: an Evaluation. *Educational Review*, 36, 121–129.

Tatar, Ş. (2018). İhmal Edilen Eğitim Programında Tartışmalı Konuların İlk ve Ortaokul Öğretim Programları Bağlamında İncelenmesi, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Wellington, J. J. (Ed.). (1986). *Controversial issues in the curriculum*. Blackwell.

# Özgürlük Problemi Çerçevesinde Sofistlerden Platon'a Ahlak ve Eğitim İlişkisi

Mehmet Yazıcı
Ondokuz Mayıs Ün.

Yusuf Bahri Gündoğdu
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

İrfan Davut Çam
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Özgür Atakan
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Olcay Bayraktar
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

**Problem Durumu**

Gerek bireysel gerek toplumsal anlamda ahlak, geçmişte olduğu gibi günümüzde de eğitimde temel bir problem alanı olarak güncelliğini korumaktadır. Felsefi açıdan bakıldığında problemin kaynağını özgürlük meselesi oluşturmaktadır. Gerçekleşen şeylerin başka türlü olması mümkün müdür? Doğada egemen olan şey düzen mi kaos mudur? Doğa yasaları var mıdır? Doğa yasalarının zorunluluğu içerisinde insanın özgürlüğünden bahsedilebilir mi? İnsanlar yapıp etmelerinden ne derece sorumludur? Burada yer verdiğimiz sınırlı birkaç soru daha çok sadece felsefeyle ilgili gibi görünmektedir. Ancak bu soruları eğitim teorisi ile tamamlamak mümkündür. Bu tamamlama felsefenin yaşamla bağlantısının eğitim üzerinden bir tür kuruluşunun gerçekleşmesidir. Bu durumda, yukarıdaki sorularla bağlantılı olarak "Eğitim nerede başlar?", "Ahlak öğretilebilir mi?", "Eğitimle evrensel bir ahlak oluşturmak mümkün müdür?" gibi ahlak ve eğitim felsefesiyle ilgili pek çok soru eklenebilir. Bu ve buna benzer sorulara ilişkin cevaplar tarih boyunca düşünürlerin doğa tasarımlarına bağlı olarak sürekli değişmiştir. Bu sorulara verilen cevaplar ahlak felsefesinin ve eğitimin felsefesinin temelini oluşturur. Ahlak felsefesi, filozofların özgürlük problemine getirdikleri açıklamalar üzerine inşa olmuştur. Felsefi anlamda ontolojik ve epistemolojik tartışmaların tamamı nihayetinde ahlak alanındaki özgürlük problemine teorik olarak açıklık getirebilme çabasına dayanır. İnsan özgür müdür, değil midir? Özgürlük hakikat midir yoksa bir yanılsama mı? Özgürlük insana içkin midir yoksa aşkın mı? Bu sorulara verilen cevaplar ahlak felsefesinin temelini oluşturur. Filozofların eğitim görüşleri ise ahlak felsefelerine dayanır. Bu çalışma ahlak ve eğitim arasındaki ilişkiyi özgürlük problemi açısından felsefi olarak inceleyerek eğitim bilimleri alanına katkı yapmayı hedeflemektedir. Tarihsel olarak ahlak ve eğitim arasındaki ilişkinin pratiği hakkında pek çok birincil kaynağa ulaşılabilir ancak bu ilişkinin teorik yönü bu kaynakların satır aralarında saklıdır. Mesele psikologlar ve eğitim bilimciler açısından güncel olsa da literatürde bu ilişkinin teorik yönü ile ilgili çalışma yok denecek kadar azdır. Çalışmamızın problem durumu felsefi anlamda özgürlük problemine getirilen cevapların ahlak ve eğitim arasındaki ilişkiyi nasıl şekillendirdiğidir. Çalışmada problemi felsefe tarihinde problemin çıkış noktası olarak kabul edilen Sofistler ve Sokrates tartışması özelinde değerlendireceğiz.

**Yöntem**

Çalışmada nitel araştırma yöntemleri içinde yer alan doküman inceleme yöntemi kullanılacaktır. Belgesel tarama olarak da adlandırılan ve bir bilimsel araştırmanın yorumsal taraflarına ağırlık veren bu yöntem, araştırma konusunu içeren veya onunla bağlantılı yazılı materyallerin incelenmesidir (Karasar, 2020). Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların ait oldukları tabii ortamda ya da kendi özgül koşulları çerçevesinde gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konulmasına dönük nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanır. Dolayısıyla incelenen konu derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde irdelenir. Burada ölçümden ziyade keşfetme, anlama ve açıklama ön plandadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmacı topladığı tanımlayıcı ve ayrıntılı verilerden yola çıkarak incelediği probleme ilişkin ana temaları ortaya çıkarma, topladığı verileri anlamlı bir yapıya kavuşturma, yani bu verilerden hareketle bir kuram oluşturma çabası içindedir (Glaser ve Strauss, 1967). Felsefi metinlerin genel özelliklerini dikkate alan ve felsefi okuma strateji ve tekniklerine dayanarak okunan metinler a) tez probleminin bağlamı içerisinde b) düşünce tarihi içerisindeki bağlamına göre çözümlenecektir. Araştırma problemine bağlı olarak metinlerin analizi rasyonel yoldan yapılacaktır (Bayraktar, 2022). Araştırma verilerini toplamak üzere Sofistler, Sokrates ve Platon hakkında basılı bütün eserlerine, bu filozoflarla ilgili literatürdeki ikincil kaynaklara başvurulacaktır. Toplanan verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniğinden yararlanılacaktır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere erişmektir. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha ayrıntılı bir işlemden geçirilir ve betimsel bir yaklaşımla keşfedilemeyen kavram ve temalar içerik analiziyle keşfedilebilir. İçerik analizinde verilerin işlenmesi öncelikle verilerin kodlanması ve temaların bulunmasıyla gerçekleşir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Sofistler, Sokrates ve Platon arasındaki ahlak ve eğitim hakkındaki felsefi tartışmalar, Çağdaş düşüncedeki modern, postmodern ve post-truth tartışmaların temelini oluşturmaktadır. Sofistlerde olduğu gibi bugün de Çağdaş düşüncede ahlak, var olan temelli bir felsefe üzerine inşa edilmeye çalışıldığında, doğada bulunan güçlü ve zayıf arasındaki ilişkinin ahlak alanını belirlemesiyle sonuçlanmaktadır. Doğanın işleyişinde güçlü olanın tabi bir hakkı vardır ve bu durum adildir. Ancak bu

doğal yapı, insan yaşantısında güçlü olanın estetik güzeli, ahlaksal iyiyi ve bilgisel doğruyu belirleme hakkı olarak kendisini göstermekte ve adaletsizliği meydana getirmektedir. Platon'nun dediği gibi insan bir yönüyle zorunluluğa tabi doğa varlığı olduğu gibi diğer yönüyle doğasını aşan özgür bir varlıktır. Bu yönüyle insan bütün bir doğayı ve kendisini bilginin nesnesi yapabilmekte, değer biçebilmekte ve değer üretebilmektedir. Ortak yaşamın hangi değerler üzerine bina olacağı bilgi temelli bir uzlaşmayla sağlanmalıdır. Bu nedenle bireyi ve ortak yaşamı inşa edecek olan eğitim, güç ve zorunluluk üzerine değil bilgi ve özgürlük üzerine kurulmalıdır. Tarih boyunca ahlak ve eğitim ilişkisi pek çok farklı inanç ve düşünce üzerine kurgulanmıştır. Ortak yaşamı mümkün kılacak evrensel ahlak eğitiminin akla uygun tarih-üstü metafizik bir bilgiye dayanmalıdır. Bunun için felsefi açıdan özgürlük problemi çerçevesinde ahlak ve eğitim arasındaki ilişkinin hem fiziksel hem de metafizik boyutları yeniden ele alınmalıdır.

**Anahtar Kelimeler**: Sofistler, Platon, özgürlük, ahlak, eğitim

**Kaynakça**

Aristoteles. (2015). *Metafizik.* İstanbul: Pinhan Yayıncılık.

Arslan, A. (2006). *İlkçağ Felsefe Tarihi.* İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.

Cevizci, A. (2010). *Felsefe Tarihi.* İstanbul: Say Yayınları.

Çotuksöken, B. (2000). *Felsefi Söylem Nedir?* İstanbul: İnkılâp.

Demiralp, D. (2011). İlkçağ'da Homeros Şiirine Farklı Bir Gözle Bakmak. *Akademik Bakış,* 215-216.

Güçlü, A., Uzun, E., Uzun, S., & Yolsal, Ü. H. (2003). *Felsefe Sözlüğü.* Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Herakleitos. (2014). *Fragmanlar.* (C. Çakmak, Çev.) İstanbul: Alfa Basım Yayın.

Kranz, W. (1994). *Antif Felsefe.* İstanbul: Sosyal Yayınları.

Laertios, D. (2015). *Ünlü Filozofların Yaşamları ve Öğretileri.* İstanbul.

Platon. (2001). *Protagoras.* İstanbul: Sosyal Yayınları.

Platon. (2001). *Timaios.* İstanbul: Sosyal Yayınları.

Platon. (2007). *Yasalar.* İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

Platon. (2008). *Toplu Diyaloglar.* Ankara: Yargı Yayınevi.

Platon. (2010). *Gorgias.* İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Platon. (2014). *Devlet.* İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.

Platon. (2014). *Diyaloglar.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Soccio, D. J. (2010). *Felsefeye Giriş.* İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Türkyılmaz, Ç. (2015). *Filozoflarla Düşünmek.* Ankara: Bibliotech Yayınları.

# Köy Enstitülerinin Kuruluşunun Gazetelere Yansıması

Hakkı Kahveci
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Alaaddin F. Paksoy
Anadolu Üniversitesi

**Problem Durumu**

Bireysel ve toplumsal yönleriyle bir ülkedeki tüm insanları ilgilendiren bir konu olan eğitimle ilgili yaşanan olayların, gerçekleştirilen uygulamaların ve yürütülen politikaların halka ulaştırılması basın ve yayın araçlarıyla gerçekleştirilmektedir. Bu alanda yapılacak yayınların niteliği, halkın eğitimle ilgili konularda bilgilenmesinin yanında eğitimle ilgili uygulama ve politikalara katılımını ve kendi düşüncesini oluşturmasını sağlaması açısından önemlidir. Her alanda olduğu gibi eğitim alanında da yapılan haberlerin niteliği o haberi takip eden muhabirlerin, haberi yayımlayan editörlerin veya eğitimle ilgili yorum yapan yazarların eğitime ilişkin bilgilerinin niteliğine ve eğitime ilişkin bakış açılarıyla ilişkilidir. Ayrıca içinde bulunulan basın-yayın ve medya sisteminin eğitim konusuna nasıl baktığı ve konuyu ne kadar önemsediği de medyada eğitim konusunun sunuluş biçimlerini etkileyen başat faktörlerdendir. Toplumun tamamını ilgilendiren bir alan olmasına rağmen eğitimle ilgili konuların basın ve yayın organlarında yer alma düzeyi diğer alanlara göre yetersiz görülmektedir. Örneğin eğitimle ilgili haberlerin batılı ülkelerdeki tarihsel durumunu inceleyen çalışmalara bakıldığında eğitimin diğer haber türlerine kıyasla çoğu zaman gölgede kalan bir alan olduğu görülmektedir. Hatta 2. Dünya savaşı öncesinde ABD'de eğitim gazeteciliği sadece kadınlara ait bir alan olarak görülmüştür (Gerbner, 1967). 1950'den sonra eğitimle ilgili haberlerin sayısında artış yaşansa da eğitim konusunun siyaset, spor, sağlık, bilim ve polis-adliye konulu haberlerin sahip olduğu ilgiye erişemediği görülmektedir. 1980'lerden itibaren ise eğitimin siyasi konuların içinde yer almaya başlamasıyla eğitimle ilgili haberlerin medyada görünürlüğünün arttığından söz edilebilir (Shine, 2019). Türkiye'de de durum diğer ülkelerden daha farklı değildir.

Cumhuriyetin kurulması ile birlikte eğitim konusuna önem verilmesine rağmen okullaşma oranı istenen seviyeye çıkamamış ve toplumun büyük bir çoğunluğunun eğitime erişimi sağlanamamıştır (Akyüz, 2019, s. 393). Bunda nüfusun büyük bir çoğunluğunun kırsalda yaşıyor olmasının ve yeterli öğretmen yetiştirilememesinin etkisi çok büyüktür (Şeren, 2008; Kapuhan, 2012). Kırsala dönük öğretmen yetiştirerek halkın hem okuma yazma eğitimine erişimini sağlamak hem de ihtiyaç duyulan zirai ve teknik becerileri köylüye kazandırmayı amaçlayan köy enstitüleri 17 Nisan 1940 tarih ve 3803 sayılı kanunla kurulmuştur. Öğrenciler her enstitü için belirlenmiş bölgelerden başarılı olan köy çocuklarından oluşmuştur (Akyüz, 2019, s. 394). Enstitüler sadece öğretmen yetiştiren kurumlar olarak değil, köylünün bulunduğu bölgede ekonomik ve toplumsal olarak gelişmesi için gerekli becerileri kazandıracak bir rehber ve sağlık alanındaki ihtiyaçlarına cevap verebilecek sağlık görevlileri de yetiştirmeyi amaçlamıştır. Enstitü teorik bilgiden daha çok deneyime dayalı bir eğitim modelinin benimsenmesi ile özgün bir yere sahip olmuştur (Kartal, 2008). Enstitülerin felsefi olarak pragmatik ve realist bir temelde tasarlanması toplumsal ihtiyaçlar ve ülke kalkınmasına öncelik verildiğini, daimici ve realist izler taşıması da devletin siyasal/toplumsal amaçlarını enstitüler aracılığıyla yaygınlaştırmak istediğini göstermektedir (Erkılıç, 2013). Köy Enstitülerinin faaliyete geçmesi ve mezun vermesiyle birlikte çeşitli tartışmalar da başlamış, enstitü çıkışlı öğretmenlerle diğer öğretmenler ve köylü arasında çeşitli sorunlar yaşanmıştır. Bu sorunlara ek olarak enstitü siyasal tartışmaların da gündeminde bulunmuştur (Akyüz, 2019, s. 397).

Bu çalışmada Türk eğitim tarihi içinde amaç ve faaliyetleri ile farklı bir öneme sahip olan ve günümüze kadar devam eden tartışmalarda sık sık gündeme gelen durumu ile köy enstitülerinin kuruluş döneminde basında nasıl yer aldığı araştırılmıştır. Bu bağlamda aşağıdaki 2 temel soruya cevap aranmıştır:

1. Köy Enstitülerinin kurulmasını gazeteler nasıl haberleştirmiştir?
2. Köy Enstitülerinin kurulması fikir yazılarında nasıl tartışılmıştır?

**Yöntem**

Çalışmada belirlenen haberlerin analizi ve yorumlanmasında nitel araştırma yöntemlerinden biri olan içerik analizi araştırma deseni olarak benimsenmiştir. İçerik analizi nitel ve nicel olarak kullanılabilecek çok yönlü bir desendir. Çeşitli metinlerin ve konuşma dökümlerinin analiz edilmesinde sıkça tercih edilmesinin yanında görsellerin, grafiklerin ve hatta söz içermeyen davranışların ya da mesajların taşıdıkları anlamların çözümlenmesinde kullanılmaktadır (Neuendorf ve Kumar, 2015). Nitel yaklaşımla yapılan içerik analizinde metinler öncelikle okunarak metnin içeriğindeki temalar ortaya koyulur. Daha sonra bu temalar metin içinde detaylı bir inceleme ile belirginleştirilir (Neuendorf ve Kumar, 2015).

Bu çalışmada köy enstitülerinin kurulmasının yasalaştığı 17 Nisan 1940 tarihini takip eden 2 hafta içerisinde Türk basınında köy enstitüleriyle ilgili yayımlanan tüm haber ve fikir yazılarına ilişkin bir veri setinin oluşturulması amaçlanmıştır. Topuz'a (2003; 170) göre 1938 ve II. Dünya Savaşı döneminde Türkiye'de çıkan başlıca gazeteler Cumhuriyet, Akşam, Tan, Vatan, Tasvir, Son Posta, Tanin, Sabah, Vakit ve Ulus gazeteleridir. Bu gazetelerden Ulus, Tanin, Tasvir, Vatan ve Son Posta'nın arşivine ulaşılamamıştır. Cumhuriyet, Akşam, Tan, Son Posta, Yeni Sabah ve Vakit'in arşivine ise İstanbul Üniversitesi'nin dijital gazete arşivinden ulaşılabilmiştir. İçeriklerine erişim sağlanan bu gazeteler inceleme kapsamına alınmıştır. Bu gazetelerin ilgili tarihlerdeki tüm haberleri taranarak "Köy Enstitüleri" ile ilgili metinler araştırma kapsamında analiz edilmiştir. Analizlerde metnin köy enstitülerini konu edinmesi kriter olarak belirlenmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu çalışmada köy enstitülerinin kuruluşu esnasında Türk basınınca konunun nasıl haberleştirildiği ele alınmıştır. İlgili tarihlerde yayında olan gazetelerde köy enstitülerini konu edinen toplam 21 haber ve yorum metni incelenmiştir. Bu metinlerden 13 tanesinin haber, 8 metnin ise fikir-yorum yazısı olarak gazetelerde yer aldığı görülmektedir. Söz konusu metinlerin hiç birisinin enstitülerin kuruluşu, işleyiş amaçları veya kapsamıyla ilgili eleştirel bir içerikte olmadığı görülmektedir. Sadece Akşam gazetesinde Enstitü yerine enifpütü ismi verilmesini teklif eden milletvekilinin bu teklifi ve enstitü yerine Türkçe bir ismin verilmemesi eleştirilmiştir. Gazetelerde bulunan diğer tüm haber metinleri enstitünün kuruluşuna ilişkin mecliste maarif vekilinin açıklamaları ve sunduğu gerekçeler merkeze alınarak verilmektedir. Ancak uzman görüşlerine başvurma, farklı aktörlerle röportaj vb. türde bir metin bulunmamaktadır. Öte yandan kullanılan haber dili ve üslubun sansasyonel olmadığı, günümüzde kullanılmayan kelimelerin kullanıldığı, metinlerin haber verme ve bilgilendirmeye daha çok önem verdiği tespit edilmiştir.

Fikir ve yorum metinleri incelenen tüm gazetelerde yer almaktadır. Bu metinlerde Türkiye'nin okur yazarlık oranının kırsalda çok düşük kalması, köylünün ekonomik kalkınma konusunda yetersiz kalması, kültürel geri kalmışlık ve cumhuriyet rejiminin güçlenmesi gerekliliği vurgulanmaktadır. Bu vurgular ekseninde enstitülerin köy çocuklarının eğitim ihtiyacının karşılanarak kültürel gelişmesine katkı sağlayacağı, ekonomik kalkınmayı desteklemede öncü olacağı ve rejimin güçlenmesini sağlayacağı belirtilerek olumlu ve destekleyici yorumlar yapılmaktadır. Ayrıca bu metinlerin içeriği incelendiğinde eğitim ve kültür alanında kapsamlı sayılabilecek yorumlar yapıldığı ve yazarların konuya hakim olduğu da dikkati çekmektedir. Bu durum da o dönem içinde konuyla ilgili yazan gazetecilerin yeterli bilgiye sahip olarak yazıları kaleme aldığını göstermektedir.

Köy Enstitülerinin kuruluşunun tüm gazetelerde olumlu ve iyimser karşılandığı ve siyasetin bu hamlesinin basın tarafından desteklendiği görülmektedir. Bu ortak bakış açısının enstitülerin çok önemli görülen bir ihtiyacı karşılama gerekçesinin benimsenmesi nedeniyle oluşmuş olabileceğini söylemek mümkündür. Öte yandan II. Dünya Savaşı'nın sebep olduğu siyasi atmosfer ve dönemin tek parti iktidarının basın üzerinde egemenlik kurmuş olması da siyasetin atmış olduğu adımların desteklenmesini etkilediği de söylenebilir (Topuz, 2003; Dumar, 2014).

Konuyla ilgili haber ve yorum metinlerinin gazetelerde en önemli haberler arasında yer almadığı da görülmektedir. Her gazetede ortalama üç veya dört metinle konuya yer verilmiş olup haberlerin ve yorum metinlerinin çoğunluğunun da iç sayfalarda yer aldığı görülmektedir. İkinci Dünya Savaşı'ndaki gelişmelerin gündemin en önemli konusu olarak görülmesi enstitülerin kuruluşuna ilişkin haber ve yorumların daha geride kalmasına yol açmış olabilir. Ayrıca, köy enstitülerinin kuruluşu esnasındaki anlamı sonrasındaki dönemlerdeki siyasallaşmış görünümünden uzak olduğundan bu yeni okul tipiyle ilgili yasa henüz basın için güçlü bir çatışma konusu oluşturmamaktadır.

**Anahtar Kelimeler**: Köy enstitüleri, gazeteler, Türk basını, 1940'lar

**Kaynakça**

Akyüz (2019). Türk eğitim tarihi. Pegem

Duman, Haluk Harun (2014). *Türk basın tarihi.* Duman, H. H. ve Banar, S. (Ed.). Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Erkılıç, T. A. (2013). Eğitim felsefeleri açısından köy enstitüleri. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9*, 1-19

Gerbner, G. (1967). Newsmen and schoolmen: The state and problems of education reporting, *Journalism Quarterly, 44*(2), 211-224. https://doi.org/10.1177/107769906704400201

Kapluhan, E. (2012). Atatürk dönemi eğitim seferberliği ve köy enstitüleri. *Marmara Coğrafya Dergisi, 0(26)*, 172-194

Kartal, S. (2008). Toplum kalkınmasında farklı bir eğitim kurumu: köy enstitüleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(1).*

Neuendorf, K. A. ve Kumar, A. (2015). *Content Analysis.* The International Encyclopedia of Political Communication, G. Mazzoleni (Ed.). 1-10. https://doi.org/10.1002/9781118541555.wbiepc065

Shine, K. (2019). *Education coverage.* In F. Hanusch & T. P. Vos (Eds.), The international encyclopedia of journalism studies (pp. 1–8). Wiley-Blackwell. https://doi.org/10.1002/9781118841570.iejs0206.

Şeren, M. (2008). Köye Öğretmen Yetiştirme Yönüyle Köy Enstitüleri, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28(1*), 203-226.

Topuz, H. (2003). *II. Mahmut'tan Holdinglere Türk Basın Tarihi.* Remzi Kitabevi.

# Güncel Eğitim Politikaları Süreç Analizi: Mesleki Eğitimin İyileştirilmesi Örneği

Süleyman Sırrı Aydoğan
MEB

Kazım Çelik
Pamukkale Üniversitesi

**Problem Durumu**

Kamu politikası, siyasi erk tarafından alınan bağlayıcı kararlar, benzer ya da tekrar eden durumlarda alınması gereken tedbirlerin takdir hakkı kapsamını daraltan genel ilke ya da kurallar olarak tanımlanmaktadır (Ergun 2004, akt. Babaoğlu, 2017). Eğitim politikası ise, kendilerine has hedefleri, çıkarları ve felsefeleri bulunan kişi ya da grupların eğitime yönelik aldığı kararları ve bu kararlara ilişkin faaliyetlerini ifade etmektedir (Beltekin, 2021, s. 9). Ülkemizin eğitim politikaları arasında daima önemli bir yer tutan mesleki ve teknik eğitim, ülkelerin ekonomik kalkınması ve istihdam politikaları üzerindeki etkisinden dolayı sürekli olarak yoğun tartışmalara konu olan bir eğitim türüdür. Ülkemizde, özellikle son on yılda mesleki ve teknik eğitimden beklentilerin hızla artıyor olması, hem eğitimcilerin hem de iş dünyası ve sektörün ilgisini bu alanda sürekli canlı tutmaktadır (Özer, 2019, 2021). Bu bağlamda özellikle son yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından mesleki eğitimde önemli bir dönüşüm süreci başlatılmış ve 2021-2022 eğitim öğretim yılı itibariyle bu süreç büyük bir ivme kazanmıştır. Bahsi geçen süreç, özellikle 2023 vizyon belgesinde bir tema olarak yer almış ve son yapılan 20. Milli Eğitim Şurasında kendisine önemli ölçüde yer bularak burada tartışılan üç ana başlıktan biri olmuştur. Ayrıca Mart 2021 itibariyle açıklanan ekonomik reform paketinde mesleki eğitim merkezlerinin güçlendirilmesi yönünde bazı kararlar alınmıştır. Eğitim öğretim hizmetlerinin diğer tüm alanlarında olduğu gibi mesleki ve teknik eğitimin iyileştirilmesi politikası da ilgili sorunların doğru bir şekilde ortaya konmasını zorunlu kılmaktadır. Bu zorunluluk doğrultusunda ülkemizde mesleki ve teknik eğitime yönelik sorunların bütüncül bir bakış açısı ve kapsayıcı bir vizyonla, çok yönlü ve bilim ve veri temellerine dayalı olarak irdelenmesi önem arz etmektedir (TEDMEM, 2021). Bu bağlamda araştırma kapsamında öncelikli olarak kamu politikası ve kamu politikası analizi kavramları üzerinde durulduktan sonra başlıca politika analizi yöntemleri kısaca açıklanacaktır. Daha sonra, kamu politikası analiz yöntemlerinden Süreç Yönetimi Yaklaşımı çerçevesinde ülkemizde son yıllarda mesleki ve teknik eğitimin iyileştirilmesi başlığı altında gerçekleştirilen çalışmalar analiz edilecektir.

**Yöntem**

Bu araştırma kapsamında, Türkiye'de son yıllarda mesleki ve teknik eğitimin iyileştirilmesi için yapılan çalışmaların bütüncül bir bakış açısıyla incelenerek, kamu politika analiz modellerinden süreç modeli çerçevesinde ilgili çalışmaların analiz edilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmaya veri toplamak amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden "Doküman/Metin Analizi" yönteminden yararlanılacaktır. Doküman/metin analizi, araştırmada incelenen olgu veya olaylarla bağlantılı literatürü içeren yazılı belgelerin ayrıntılı olarak taranması ve bu bilgilerden yeni bir bütünlük oluşturulması olarak adlandırılır (Creswell, 2002, akt. Baltacı, 2019). Doküman analizinde bir dizi materyal desen, tema, varsayım ve anlamlar çıkarabilmek amacıyla dikkatli, ayrıntılı ve sistematik bir şekilde incelenir ve yorumlanır. Doküman analizinde araştırmacı, sosyal olguları inceleme çabası içerisindedir. Bu olgular genellikle yazılı belgeler ya da kayıt altına alınmış sözlü içeriklerin yazılı dökümleridir. Doküman analizde bu metinlerden tekrarlanabilir ve geçerli çıkarımlar yapmak amaçlanmaktadır (Berg & Lune, 2019). Bu amaç doğrultusunda, mevcut araştırma kapsamında ülkemizde 2023 eğitim vizyonu, 20. Milli Eğitim Şurası ve Mart 2021 itibariyle açıklanan ekonomik reform paketi çerçevesinde son yıllarda mesleki ve teknik eğitimin iyileştirilmesine yönelik olarak hayata geçirilen tüm çalışmalar ve bu çalışmalar odağında oluşan alan yazın sistematik bir şekilde incelenecek ve oluşan kapsam tüm ayrıntılarıyla analiz edilecektir. Son süreçte ise ilgili kamu politikası, politika analiz modellerinden süreç modeli ışığında irdelenecek ve sunulacaktır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Mesleki ve teknik eğitim dünya genelinde olduğu gibi Türkiye'de de uzun yıllardır tartışılan bir eğitim türüdür. Bu anlamda, mesleki ve teknik eğitimin iyileştirilmesi ve güçlendirilmesine ülkemizde her zaman büyük bir önem atfedilmiş fakat belirlenen hedeflerin istenilen seviyeye ulaşıp ulaşmadığı hem eğitim camiasında hem de iş piyasasında sürekli olarak tartışma konusu olmuştur. Bu tartışmalar odağında ülkemizde son yıllarda mesleki ve teknik eğitimin iyileştirilmesi konusunda önemli adımlar atılmış ve 2023 Eğitim Vizyonunun deklare edilmesi ile başlayan ve 20. Eğitim Şûrası, 2021 yılı Ekonomik Reform Paketinin açıklanmasıyla devam eden süreçte birçok önemli faaliyet hayata geçirilmiştir. İlgili faaliyetlerin ayrıntılı bir şekilde incelenmesinin amaçlandığı bu araştırma ile ülkemizde ivmelenen "Mesleki ve Teknik Eğitimin İyileştirilmesi" politikasının kanunlaştırılması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi süreçlerinin analiz edilerek, elde edilen tüm kazanımlara ve bu kazanımların eğitim sistemimize olan katkılarına ulaşılması hedeflenmektedir. Çalışma ile mesleki eğitimde kalitenin geldiği nokta, öğrencilerin mesleki eğitime yönelimleri, sektör ile yapılan işbirliği ve protokollere ait sonuçlar, öğretmen ve öğrencilerin elde ettiği kazanımlar, meslek liselerine yönelik donanım destekleri vb. birçok alanda yapılan çalışmalar ve bu çalışmalara yönelik elde edilen sonuçlara ulaşılması öngörülmektedir. Elde edilen tüm alan yazın ve doküman, süreç modeli

çerçevesinde tüm ayrıntılarıyla analize tabi tutulacak ve sahada eksik kalan noktaların belirlenmesine yardımcı olarak sonraki süreçte atılması gereken adımlara bir fikir verebilecektir.

**Anahtar Kelimeler**: Eğitim politikası, politika analizi, süreç (işlevsel) modeli, mesleki eğitim

**Kaynakça**

Babaoğlu, C. (2017). Kamu politikası analizine yönelik kavramsal ve kuramsal bir çerçeve. Yönetim Bilimleri Dergisi, 15(30), 511-532.

BALTACI, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(2), 368-388.

Bayram, A., Balyer, A. & Özcan K. (2021). *Eğitim Politikaları*. Anı Yayıncılık.

Berg, B. L., & Lune, H. (2019). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. EĞİTİM YAYINEVİ.

Creswell, J. W. (2002). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative. Prentice Hall Upper Saddle River, NJ.

Mahmut, Ö. Z. E. R. (2019). Mesleki ve Teknik Eğitimde Sorunların Arka Planı ve Türkiye nin 2023 Eğitim Vizyonunda Çözüme Yönelik Yol Haritası. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, (1), 1-11.

Mahmut, Ö. Z. E. R. (2021). Türkiye'de mesleki eğitimi güçlendirmek için atılan yeni adımlar. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2021*(16), 1-16.

TEDMEM. (2021). 20. Millî Eğitim Şûrası konularına ilişkin görüş ve öneriler (TEDMEM Güncel Yayınlar Dizisi 6). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

# Türkiye'de Suriyeli Çocukların Eğitimine Yönelik Geliştirilen Politika ve Uygulamalar

Peri Tutar
MEB

**Problem Durumu**

Suriye'de 2011 yılında başlayan iç savaşın sonucunda Türkiye gerçekleşen kitlesel göçle, en belirgin ülke gündemlerinden biri göç yönetimi olmuştur. Türkiye, Suriye krizinde Suriye vatandaşları için açık kapı politikası izlemiş ve krizden pek çok açıdan en fazla etkilenen ülkelerden biri olmuştur. Sığınmacıların kitlesel hareketleriyle ülkedeki toplumsal kurum ve mekanizmalarda kriz yönetimini sağlamak üzere birçok çalışma başlatılmıştır. Yoğun göçe bağlı olarak eğitim, sağlık, barınma, güvenlik gibi temel hizmet alanlarında üretilen politikalar üzerinde ciddi baskılar oluşmuştur. Ancak krizin başından itibaren altyapısal, dilsel, kültürel, sosyolojik vb. birçok zorluğa rağmen eğitim alanında çeşitli düzenlemelerle göçmen çocukların öğrenim hayatlarının devam etmesi için adımlar atılmıştır.

Türkiye'de 2023 Şubat ayı itibariyle 3.500.964 GKAS misafir edilmektedir. GKAS nüfusun 1 milyon 124 bin 353'ü okul çağındaki çocuklardır. Diğer yandan 141 bin 513 geçici koruma altındaki diğer yabancı uyruklu (Irak, Afgan, Filistin, Somali, Yemen) çocuğa ev sahipliği yapılmaktadır (Göç İdaresi Başkanlığı, 2023). Bu yönüyle göç süreci, son derece hassas ve etkili politikalara duyulan ihtiyacı gündeme getirmiştir.

Göçmenler ev sahibi topluma uyum sağlama sürecinde birçok zorlukla karşı karşıya kalmaktadır. Göçmenlik statüsüne çocuk olmak da bir kırılganlık katmanı olarak eklenince yaşamla yeniden bir bağ inşa etmede okullara kritik bir görev düşmektedir. Travma yaşamış çocuklar için okulda olmak, hayat rutinlerinin oluşmasını ve buna bağlı olarak normalleşmeyi desteklemektedir (Kılıç ve Özkor, 2019; Stainburn, 2002). Eğitim kurumları göçmen çocuklar için ilk resmi güvenli temas noktası olmakta, savaş ve kayıp travması ile gelen çocuklar için koruma, rehabilitasyon ve eğitim desteğini alabilecekleri güvenli bir sığınak görevini üstlenmektedir (Arar vd., 2019a, 2019b). Suriyeli çocukların eğitime katılımı ve erişimi önünde ekonomik, dilsel, kültürel ve toplumsal sorunlar (Avcı, 2019; Block, Gross & Gibbs, 2014; Börü ve Boyacı, 2016; Gümüşten, 2017; Hodes, 2000; Kaya ve Çolakoğlu, 2020; Nar, 2008; Tanrıkulu, 2017) bulunmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı bu zorlukların üstesinden gelmek üzere göç krizinin başından itibaren Suriyeli yetişkin ve çocukların eğitimsel ihtiyaçlarının karşılanması için birçok çalışma yapmıştır. Bu araştırmada, MEB bünyesinde hayata geçirilen politika ve uygulamaları ele alınmaktadır.

**Yöntem**

Bu araştırmada, bir nitel araştırma yöntemi olan durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesini içeren yöntemdir (Chmiliar, 2010; Merriam, 2013). Bu yöntem gözlem, görüşme, doküman tarama, raporların incelenmesi gibi veri toplama araçlarıyla çoklu kaynaklar kullanılarak gerçek ortamı ortaya koymak için kullanılmaktadır (Davey, 1991). Durum çalışmasında incelenen sistem, belirli bir zaman ve mekân bağlamında kapsamlı bir şekilde betimlenir (Hancock ve Algozzine, 2006). Bu çalışmada, Suriye'de başlayan iç karışıklıklar neticesinde Türkiye'ye göç etmeye başlayan geçici koruma altındaki Suriyeli çocuklara ilişkin, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2011 yılından günümüze dek yapılan çalışmalar ele alınmıştır. Araştırma verileri, doküman tarama yöntemi toplanmıştır. Çalışma verilerini toplamak için, Milli Eğitim Bakanlığınca Suriyeli çocukların eğitimine yönelik hazırlanan yönetmelik, genelge, rapor vb. dokümanlar (Ülkemizde Kamp Dışında Misafir Edilen Suriye Vatandaşlarına Yönelik Tedbirler Genelgesi, Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri Genelgesi, Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu, Geçici Koruma Yönetmeliği, Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri Genelgesi, Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesinin haber kaynakları ve ilgili belgeleri) incelenmiştir. Bu çalışmanın, özellikle Suriye krizi sonrasında dünya gündeminde önemli bir yeri olan göçmen eğitimi bağlamında Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimlerine ilişkin detaylı ve kapsamlı bilgiler içermesi bakımında alan yazındaki önemli bir boşluğu doldurması beklenmektedir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Suriyelilerin Türkiye'ye sığınmaya başladıkları 2011 yılından itibaren geçen ilk üç yıllık süreçte, bu durumun geçici olduğu ve iç savaş sona erdikten sonra Suriyelilerin ülkelerine döneceği varsayılarak geçici çözümlere odaklanılmıştır. Bu dönemde, Suriyeli çocukların eğitiminin aralıksız sürmesi ve ülkelerine döndüklerinde eğitimlerine kaldıkları yerden devam edebilmeleri için Suriyelilerce yapılan çalışmalar Milli Eğitim Bakanlığınca desteklenmiştir. Bu doğrultuda, kamplarda Geçici Eğitim Merkezleri açılarak Suriyeli çocuklara anadillerinde eğitim verilmesi sağlanmıştır. Ancak Suriye'de süren iç savaşla Türkiye'de artan Suriyeli nüfusun kısa sürede ülkelerine dönemeyeceği görülmüş ve bu kapsamda toplumsal uyumu sağlamaya dönük yaklaşım ve politikalar geliştirilmeye başlanmıştır. Eğitim alanında da bir dizi mevzutsal, yapısal, akademik hazırlıklar yapılarak geçici koruma altındaki (GKA) Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine tümüyle dâhil edilmeleri üzerine çalışmalar başlatılmıştır. Bu süreçte MEB'in bu çabasını desteklemek üzere başlatılan PIKTES önemli bir rol oynamaktadır.

Suriyeli göçmenlerin ülkemize geldikleri 2011'den bugüne, eğitime erişimleri konusunda önemli ve çeşitli çalışmalar yapılmış, okul çağında olan 1 milyon 365 bin 884 Suriyeli çocuğun %67'si okullaştırılmıştır. MEB, Suriyeli çocuklara devlet okullarında, Suriyeliler tarafından açılan özel okullarda, Yüksek Öğretim Kurumlarında (GKA öğrenciler için belirlenmiş özel kontenjanlar dâhilinde), Geçici Eğitim Merkezlerinde, yetimhanelerde ve Halk Eğitim Merkezlerinde eğitim hizmetlerine erişim imkânı sağlamaktadır (MEB, 2015: 37). Türkiye'de yaşayan Suriyelilerin Türk eğitim sistemine entegre edilmesi politikası kapsamında 2016-2017 eğitim öğretim dönemi itibarıyla Suriyeli çocukların resmî okullara yönlendirilmesi kararı alınmıştır. Eğitim çağında bulunan GKA Suriyeli nüfusun 928 bin 485 eğitim-öğretime dâhil edilmiştir. Bakanlığa bağlı eğitim kurumlarında Suriyeli çocukların okullaşma oranları okul öncesinde %34,36, ilkokulda %77,46, ortaokulda %81,79 ve lisede ise %49,85'tir (MEB Acil Durumlarda Göç ve Eğitim Daire Başkanlığı, 2022). Milli Eğitim Bakanlığı, Suriyeli çocuklar için eğitimi yalnızca temel bir hak olarak değil, aynı zamanda onların yaşadıkları zorlu dönemi atlatmaları ve kendi geleceklerini inşa edebilmeleri açısından da hayati öneme sahip bir konu olarak değerlendirmekte, Türkiye'de misafir edilen Suriyeli çocuklar için eğitim fırsatlarını artıran ve geliştiren politikalar üretmektedir. Bakanlığın tüm çalışmalarına rağmen Türkiye'deki göçmen çocuk sayısı eğitim sistemi üzerinde ciddi bir baskı yaratmaktadır. Bu bakımdan uluslararası camianın göçmen çocukların eğitimi konusunda Türkiye'ye daha fazla destek olması gerekmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Göçmen eğitimi, Türkiye'deki Suriyelilerin eğitimi, göçmenlerin sosyal uyumu, mülteci eğitimi

**Kaynakça**

Arar, K., Örücü, D., & Akküçükçayır, G. (2019a). A holistic look at education of the Syrians under temporary protection in Turkey: Policy, leadership and praxis. *International Journal of Leadership in Education,* online first 1-7. Doi:http://doi.org/10.1080/13603124.2019.1603401.

Arar, K., Örücü, D., & Ak Küçükçayır, G. (2019b). Dramatic experiences of educators coping with the influx of Syrian refugees in Syrian schools in Turkey. In *Education, immigration and migration: Policy, leadership and praxis for a changing world* (pp. 145-167). England: Emerald.

Avcı, F. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden mülteci öğrencilerin sınıf ortamında karşılaştıkları sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. Language Teaching and Educational Research (LATER), 2(1), 57-80. DOI: https://doi.org/10.35207/later.537817

Block, K., Cross, S., Riggs, E., & Gibbs, L. (2014). Supporting schools to create an inclusive environment for refugee students. International Journal of Inclusive Education, 18(12), 1337- 1355. DOI: 10.1080/13603116.2014.899636

Börü, N. ve Boyacı, A. (2016). Göçmen öğrencilerin eğitim-öğretim ortamlarında karşılaştıkları sorunlar: Eskişehir ili örneği. Electronic Turkish Studies, 11(14), 123-158.

Chmiliar, l. (2010). Multiple-case designs. In A. J. Mills, G. Eurepas & E. Wiebe (Eds.), Encyclopedia of case study research (pp 582-583). USA: SAGE Publications.

Göç İdaresi Başkanlığı (2023). Yıllara Göre Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyeliler. https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638. Erişim tarihi: 28.02.2023.

Gümüşten, D. (2017). Mülteci çocukların eğitimi ve uyumlarına yönelik yapılan müdahale programları üzerine bir derleme. Nesne, 5(10), 247-264. DOI: 10.7816/nesne-05-10-03.

Hancock, R.D. & Algozzine, B. (2006). Doing case study research. New York: Teachers College Press.

Hodes, M. (2000). Psychologically distressed refugee children in the United Kingdom. Child Psychology & Psychiatry Review, 5(2), 57–68.

Kaya, G. ve Çolakoğlu, K. (2020). Geçici koruma kapsamındaki Suriyeli sığınmacıların Türkiye'deki onuncu yılına ilişkin sosyolojik bir analiz. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(73), 594-609.

Kılıç, G. ve Özkor., D. (2019). *Suriyeli Çocukların Eğitimi Araştırma Raporu: Durum Tespiti ve Çözüm Önerileri.* Erişim Adresi: https://www.mavikalem.org/wp-content/uploads/2019/03/Suriyeli-%C3%87ocuklar%C4%B1n-E%C4%9Fitimi-Ara%C5%9Ft%C4%B1rma-Raporu.pdf. Erişim tarihi: 15.08.2022.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). *2015-2019 Stratejik Planı*. Ankara: MEB Yayınları.

Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Nar, B. (2008). Göçün eğitime ve eğitim yönetimine etkileri (Dilovası örneği). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Stainburn, S. (2002). Interview: When children flee conflicts, they need food, shelter–and school, says the International Rescue Committee's Wendy Smith. *Education Week Teacher*, *14*(2), 10-11.

Tanrıkulu, F. (2017). Türkiye'de yaşayan Suriyeli çocukların eğitim sorunu ve çözüm önerileri. *Liberal Düşünce Dergisi,* (86), 127-144.

# What Are the Difficulties about Parental Involvement for the Immigrant Parents? Turkish Immigrant Parent Perspectives

Beyza Alpaydın
Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Bala Çapar
Kilis 7 Aralık Üniversitesi

**Problem Statement**

Parental involvement refers to the collaborative partnership between parents or caregivers and schools to support their children's academic achievement. It encompasses activities such as volunteering at school, assisting children with homework, attending school events, visiting classrooms, and participating in decision-making processes (Larocque, Kleiman, & Darling, 2011). Research indicates that parental involvement has a positive impact on students' academic success (Ramirez, 2003). Fan and Chen (2001) have noted that policy makers, school board administrators, teachers, parents, and even students themselves recognize the crucial role of parental involvement in children's academic accomplishments.

While educators strive to promote students' academic attainment, it's important to acknowledge that students do not come from uniform backgrounds. Specifically, linguistic and cultural diversity groups, such as Black, Latino, or Asian communities, may face certain disadvantages compared to European-American groups. Larocque et al. (2011) highlight that the No Child Left Behind Act (NCLB) prioritized addressing parental involvement. According to the NCLB, schools are required to inform parents about their children's educational progress and facilitate active parental engagement (Larocque, Kleiman, & Darling, 2011). This legislation aims to support diverse cultural and linguistic populations.

Among these diverse groups are Turkish immigrants. The Turkish immigrant community in the US has been growing, with a significant number of residents, refugees, or asylum seekers. Official census data from 2014 indicates that there are legally 206,911 Turkish immigrants in the US, and the total number exceeds 521,000 (http://immigrationtous.net/298-turkish-immigration.html). They come to the US seeking educational, economic, and political opportunities (Şenyürekli and Menjivar)

In the traditional Turkish family structure, fathers typically provide financially, while mothers are responsible for childcare (Yapıcı, 2010). However, when Turkish immigrants come to the US, often for economic reasons, fathers tend to play a more active role in their children's education due to language barriers. Many mothers face challenges in speaking English, which affects their involvement in their children's school processes.

The present study investigates the perspectives, thoughts, and opinions of Turkish immigrant mothers regarding their parental involvement. Additionally, the study explores their views on American schools and their educational approach.

**Research Methods**

The present study employed qualitative research methods, utilizing interviews as the primary data collection technique. The participants in the study were three Turkish mothers, whose children were enrolled in public schools in the Western Massachusetts area across various grade levels, ranging from elementary to high school (see Table 1).

**Table 1: Participant Information**

| Participants | Length of Stay in the US | Number of Children | Level of Spoken English | Education Background |
|---|---|---|---|---|
| Elif | 2 years | 2 (high school, graduate) | Not Known | Elementary |
| Gaye | 8 years | 3 (elementary, high school) | Not Known | Elementary |
| Ceyda | 6 months | 2 (middle and high school) | Upper Intermediate | BA |

To facilitate the interviews, the researcher developed a set of semi-structured interview questions, drawing inspiration from Sohn and Wang's (2006) study.

The researcher conducted one-on-one interviews with each of the three Turkish mothers, all of which were conducted in the participants' native language. Similar to the approach taken in Sohn and Wang's (2006) study, participants were asked to provide demographic information prior to the interviews. This information included details about their educational background, self-reported English language proficiency, the number of children and their grade levels, as well as the duration of their stay in the US. Each interview session lasted approximately 25-30 minutes and was recorded, transcribed, and translated for analysis.

Drawing inspiration from Corbin and Strauss (1990), a grounded theory approach was employed for data analysis. A coding system was developed during the transcription process, resulting in the categorization of data into four main themes: language barriers, transportation issues, distinctions between Turkish and American educational systems, and proposed solutions or

suggestions for the identified challenges. The transcripts were then compared with the demographic information, seeking connections and patterns for each case, similar to the approach taken in Sohn and Wang's (2006) study.

For ensuring trustworthiness and validity (Brantlinger, Jimenez, Klingner, Pugach, & Richardson, 2005), a member-check method was implemented. After transcribing the interviews, each interviewee was provided with their respective interview transcript via email. They were invited to review the transcripts, offer any objections or corrections, and add any additional insights they deemed relevant. Once their feedback was incorporated, the data was considered finalized and used for the study's analysis.

**Expected/Temporary Results**

The research study focused on examining the viewpoints and perspectives of three Turkish immigrant mothers with regard to their involvement in their children's education. The study highlighted the challenges they faced in their engagement due to transportation limitations, language barriers, and their unfamiliarity with the US school system. Public transportation emerged as a significant hindrance to their active participation, particularly in areas where services were lacking. Despite this obstacle, the participants displayed positive attitudes toward the American education system.

The participants' backgrounds and education levels played a crucial role in shaping their experiences. Elif and Gaye, both having elementary education backgrounds, encountered a considerable language barrier owing to their limited English proficiency. On the other hand, Ceyda, possessing a Bachelor's degree and better English skills, faced distinct challenges stemming from her unfamiliarity with the intricacies of the US school system.

The identified challenges were classified into three main categories: transportation, language barriers, and the school system. The participants offered individualized solutions to address these issues. They emphasized the need for enhanced accessibility of public transportation in Western Massachusetts, where the availability was primarily concentrated around college towns. Furthermore, they suggested the establishment of easily accessible English language courses to assist immigrants in improving their language skills and overcoming communication barriers. Additionally, the participants recommended the implementation of workshops designed to provide a comprehensive understanding of the US education system, cultural adaptation, parenting strategies, and educational policies.

In conclusion, the study shed light on the perspectives of Turkish immigrant mothers and their involvement in their children's education. The challenges they encountered due to transportation, language barriers, and their unfamiliarity with the US school system underscore the need for targeted interventions. The proposed solutions, including improvements in public transportation accessibility, language courses, and workshops, hold the potential to facilitate a more active and engaged role for immigrant parents in their children's education. Nevertheless, the study acknowledges limitations stemming from its small participant sample and suggests the inclusion of a more diverse range of participants for future research to strengthen its findings.

**Keywords**: Parantal involvement, immigrant parents, Turkish immigrant

**References**

Brantlinger, E., Jimenez, R., Klinger, J., Pugach, M., & Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Council for Exceptional Children*, 71(2), 195-207.

Corbin, J., & Strauss, A. (1990). Grounded-research procedures, canons, evaluative criteria. *Zeitschrift fur Soziolgie,* 19 (6), 418-427.

Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review,* 13(1), 1-22.

Immigration to the North America (2015) Retrieved from http://immigrationtous.net/298-turkish-immigration.html

Laracque, M., Kleiman, I., & Darling, S., M. (2011). Parental involvement: The missing link in the school achievement. *Preventing School Failure,* 53(3), 115-122.

Ramirez, A., Y., F. (2003). Dismay and disappointment: Parental involvement of Latino immigrant parents. *The Urban Review,* 35(2), 93-110

Sohn, S., & Wang, X., C. (2006). Immigrant parents' involvement in American schools: Perspectives from Korean mothers. *Early Childhood Education Journal,* 34(2), 125-132.

Şenyürekli, A. R., & Menjívar, C. (2012). Turkish immigrants' hopes and fears around return migration. *International Migration*, *50*(1), 3-19.

YAPICI, Ş. (2010). Türk toplumunda aile ve eğitim ilişkisi. *Turkish Studies*, *5*(4), 1544-1570.

# Görme Engeli Olan Bireylere Müzik Eğitimi Alanında Hizmet Veren Kuruluşların İncelenmesi

Mert Gürer
Gazi Üniversitesi

Öznur Öztosun Çaydere
Gazi Üniversitesi

**Problem Durumu**

Bu araştırma, görme engelli bireylere yalnızca müzik eğitimi vermeyi amaçlayan kuruluşlarla sınırlandırılmıştır. Bu kuruluşların özellikleri, internet sitelerinde sunulan bilgilere dayanarak incelenmekte ve bu kuruluşların, görme engelli bireylerin müzik eğitimi ihtiyaçlarına nasıl cevap verdiği ortaya konulmaktadır. Kuruluşların özelliklerinin ve bu kuruluşlarda sunulan hizmetlerin kuruluşların internet sayfalarında yer alan bilgiler ışığında incelenmesi bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

Uçan'a (2018) göre müzik eğitimi; bireylerde müziksel davranış değişiklikleri oluşturma, bu davranışlarda belirli değişiklikler oluşturma ve bu davranışlarını kendi yaşantıları yoluyla amaçlı olarak değiştirme, dönüştürme, geliştirme ve yetkinleştirme sürecidir. Bu tanımdan yola çıkarak görme engelli bireylerde müzik eğitimi, ilgili bireylerin özel gereksinimleri çerçevesinde müziksel davranış değişikliği oluşturma süreci olarak tanımlanabilir. Müzik eğitimi alanında faaliyet gösteren kuruluşların görme engelli bireylere sunduğu hizmetler büyük önem taşımaktadır. Araştırma bu bağlamda, görme engelli bireylerin müzik eğitimine erişimde karşılaştığı zorlukları ve müzik eğitimi sağlayan kuruluşların rolünü anlamak üzerine odaklanmaktadır. Ancak ülkemizde görme engellilere yalnızca müzik eğitimi veren kuruluşların bulunmadığı tespit edilmiştir. İnternet sitelerinin ayrıntılı analiziyle birlikte, bu çalışmada kuruluşların özellikleri, erişilebilirlik düzeyleri ve müzik eğitim süreçleri değerlendirilerek ele alınmaktadır.

Görme engelli bireylerin, öğrenme ortamlarına ve müzik öğretmenlerine uyum sağlama yetenekleri sınırlıdır. Müzik yapmayı öğrenmek ve müzikle ilgili etkinliklere katılmak, görme engeli veya düşük görme yeteneğine sahip bireylerin özsaygılarını artırma, sosyalleşme ve müziği kariyer olarak benimseme fırsatı sunmuştur. Ancak, görme engelli veya düşük görme yeteneğine sahip müzik öğrencileri, müzik öğrenmeye yönelik farklı engellerle karşı karşıya kalmaktadırlar. Araştırmalar, bu engellerin mevcut müzik öğrenme yöntemlerinden, donanımlı olmayan müzik öğretmenlerinden ve görme engelli bireylerin müzik öğrenimini desteklemek için piyasada bulunan sınırlı ve erişilemez araçlardan kaynaklandığını öne sürmektedir. İlgili literatür incelendiğinde görme engeli veya düşük görme yeteneğine sahip müzisyenlerin karşılaştığı zorlukların tespit edildiği ve dokunmanın müzik okuma ve fiziksel rehberlik bağlamında ne kadar önemli olduğunun vurgulandığı çalışmaların da olduğu görülmüştür (Lu, 2022; Abramo & Pierce, 2013; Baker & Green, 2016).

Bunlara ilaveten, yapılan araştırmalarda genellikle görme engellilerin nota okuma ile ilgili yaşadıkları sorunlara, braille nota sistemine, öğretim materyali kullanımına ve öğretmen yeterliliklerine odaklanıldığı görülmüştür (Pirgon & Babacan, 2013; Özsökmen, 2019; Çağlak & Şentürk, 2020; Dilsiz & Şendurur, 2022; Yazar & Tecimer, 2020; Baker, 2014; Siligo, 2005; McReynolds, 1988). Ayrıca Braille nota sistemi ve bunun teknoloji ile entegrasyonuna ilişkin çalışmaların olduğu da görülmüştür. (Sazlı & Yılma Şakalar, 2018; Ayaz, 2020; Rush, 2015)

Görme engelli bireylere yalnızca müzik eğitimi vermeyi amaçlayan kuruluşlarla ilgili hiçbir çalışmayla karşılaşılmamış olup bu araştırmanın konusuna yakın olduğu düşünülen, görme engelli bireylere eğitim veren kuruluşlardaki müzik eğitimine ilişkin sadece bir çalışmayla karşılaşılmıştır. Abramo ve Pierce (2013) tarafından ABD'deki bir körler okulunda müzik öğretimi ve öğrenimi incelenmiştir. Bu çalışmada öğrenciler devlet okullarında aldıkları müzik eğitimini ve öğretmenlerini görme engellilere eğitim verebilmeleri açısından yetersiz olarak nitelendirmişlerdir.

Bu araştırma, ülkemizde görme engelli bireylerin müzik eğitimine erişimi ve bu alanda faaliyet gösteren kuruluşların rolü ile ilgili önemli bir araştırma boşluğunu doldurmayı hedeflemektedir. Ülkemizde görme engelli bireylere müzik eğitimi sağlamayı amaçlayacak kuruluşların oluşmasına zemin hazırlayacağı düşünülen bu araştırma, ilgili bireyler için müzik eğitimine yönelik hizmetlerin gelişmesinde rehberlik sağlayabilecek önemli bilgiler sunacaktır. Bu çalışmadan elde edilen bulgular, müzik eğitimi alanında daha fazla erişilebilirlik ve eşitlik sağlama çabalarına katkıda bulunmayı amaçlayan politika yapıcılar, eğitimciler ve uzmanlar için değerli bir kaynak oluşturacaktır.

Bu bağlamda, araştırmanın problem cümlesi "Görme engelli bireylere yalnızca müzik eğitimi veren kuruluşların özellikleri nelerdir?" olarak belirlenmiştir.

**Yöntem**

Bu çalışmanın araştırma modeli durum tespiti temelinde gerçekleştirilmiştir. "Görme engelli, müzik eğitimi, Braille, web sitesi inceleme, görme engellilere müzik eğitimi veren kuruluşlar" anahtar kelimeleri kullanılarak sadece dört farklı kuruluşun internet sitesine ulaşılabilmiştir. Bu sebeple evren ve örneklem ayrımına gidilememiştir. Araştırma kapsamında değerlendirilen dört farklı kuruluşun, sitelerinde yer alan açıklamalara göre "Academy of Music for the Blind"ın (AMB) yirmi yıldır ABD'de

faaliyet gösteren kâr amacı gütmeyen bir kuruluş olduğu, “The Amber Trust”ın (Amber) yirmi sekiz yıldır İngiltere’de faaliyet gösteren ulusal bir hayır kurumu olduğu, “Filomen M. D’Agostino Greenberg Music School”un (FMDG) beş yıldır ABD’de faaliyet gösteren kamu yardım kuruluşu olduğu ve “Toronto Institute of Music for the Blind”ın (TIMB) ise iki yıldır Kanada’da faaliyet gösteren kâr amacı gütmeyen bir kuruluş olduğu tespit edilmiştir.

Verilerin toplanması, doküman incelemesi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın odak noktası olan kuruluşların internet sitelerinde yer alan bilgiler sitelerin içerikleri, kuruluşların özellikleri, bulundukları yerler, hizmetleri, ücret politikası, hedefleri, verilen dersler ve enstrüman seçenekleri ve iş birlikleri gibi çeşitli kriterlere göre detaylı bir şekilde incelenmiştir.

Verilerin çözümlenmesi, içerik analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Bu analiz yöntemi, toplanan verilerin içeriklerinin ayrıntılı bir incelemesini ve temaların belirlenmesini sağlamıştır.

Bu metodolojiyle, görme engelli bireylere müzik eğitimi veren kuruluşların web siteleri detaylı bir şekilde incelenerek durum tespiti yapılmıştır. Elde edilen veriler, çalışmanın amacı doğrultusunda analiz edilerek sonuçlar bölümünde sunulmuştur.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Kuruluşların internet sayfalarında yer alan bilgiler ışığında;

- AMB, Amber ve TIMB’ın ücretsiz ve bağış temelli hizmetler sunduğu, FMDG’nin ise ücretli hizmetler sunarken bağışları kabul ettiği,
- AMB’nin, genç görme engellilerin yeteneklerini geliştirip topluma katkı sağlamayı, Amber’in eşitlik ilkesiyle engelleri kaldırmayı, FMDG’nin müziğe erişimi desteklemeyi, TIMB’in ise müzik yardımıyla görme kaybı yaşayanların potansiyelini açarak onlara güçlü bir gelecek oluşturmayı hedeflediği,
- AMB’nin müzik eğitimi, staj ve saha gezileriyle, Amber’in enstrüman temini ve özel kaynaklarla, FMDG’nin braille notaları ve ses dosyaları sunmasıyla, TIMB’in ise icra kaynaklarıyla öne çıktığı,
- AMB ve FMDG’nin geniş enstrüman yelpazesi, özel dersler ve Braille müziği sunduğu, Amber ve TIMB’in ise detay vermediği,
- AMB’nin öğretmenlerin sahip olduğu özellikleri ve uzmanlıklarını paylaştığı, Amber’in yönetim kadrosunda müzik alanında deneyimli olanlara yer verdiği, FMDG’nin öğretmenlerinin kısa biyografilerini sunduğu ve TIMB’in yalnızca kurucusunun bilgilerine yer verdiği,
- AMB’nin ve Amber’in sınırlı sayıda etkinliklere yer verdiği ve öğrenci performanslarına dair videolar sunduğu, FMDG’nin etkinliklerle ilgili detaylı bilgi ve öğrenci performanslarına yer verdiği, TIMB’in ise öğrenci etkinlikleri hakkında bilgi vermediği,
- AMB’nin enstrüman sponsorluğu ve bağış iş birliği yaptığı, Amber’in diğer yardım kuruluşları ile bağlantı sunduğu, FMDG ve TIMB'in ise iş birlikleri hakkında bilgi vermediği,
- Kuruluşların açık adres, telefon numarası, e-posta ve iletişim formu gibi araçlarla erişilebilirlik sağladığı,

sonuçlarına ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler**: Görme engelli, müzik eğitimi, Braille, web sitesi inceleme, görme engellilere müzik eğitimi veren kuruluşlar

**Kaynakça**

Abramo, J. M. & Pierce, A. E. (2013). An etnographic case study of music learning at a school fort he blind. *Bulletin of The Council for Research in Music Education, 195*, 9-24.

Ayaz, B. (2020). *Görme engelliler için müziksel okumaya yönelik Braille tabanlı donanımsal arayüz tasarımı.* (Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi). http://tez.yok.gov.tr/

Baker, D. (2014). Visually impaired musicians’ insights: narratives of childhood, lifelong learning and musical participation. *British Journal of Music Education, 31*(2), 113-135.

Baker, D. & Green, L. (2016). Perceptions of schooling, pedagogy and notation in the lives of visually-impaired musicians. *Research Studies in Music Education, 38*(2), 1-27. https://doi.org/10.1177/1321103X16656990

Çağlak, A. & Şentürk, N. (2020). Görme engelli müzik öğretmenlerinin eğitim öğretim sürecinde materyal ihtiyaçları. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 8*(109), 2148-2489. https://dx.doi.org/10.29228/ASOS.46191

Dilsiz, Z. & Şendurur, Y. (2022). Görme engelli ilköğretim okullarında müzik dersi sürecine ilişkin öğretmen görüşleri. *Vankulu Sosyal Araştırmalar* Dergisi, 10, 101-113. https://doi.org/10.55089/yyuvasad.1126610

Lu, L. (2022). Learning Music Blind: Understanding the Application of Technology to Support BLV Music Learning. In The 24th International ACM SIGACCESS Conference on Computers and Accessibility (ASSETS ’22), October 23–26, 2022, Athens, Greece. ACM, New York, NY, USA, 4 pages. https://doi.org/10.1145/3517428.3550413

McReynolds, J. C. (1998). Helping visual impaired students succeed in band. *Music Educators Journal, 75*(1). 36-38.

Özsökmen, A. (2019). *Görme engelli öğrencisi olan konservatuvar eğitimcilerinin eğitim sürecine ilişkin görüşlerinin betimlenmesi.* (Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi). http://tez.yok.gov.tr/

Pirgon, Y. & Babacan, E. (2013). Görme engelli öğrencilerin piyano eğitimi üzerine durum çalışması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 29*, 191-206.

Rush, T. W. (2015). Incorporating assistive technology for students with visual impairments into the music classroom. *Music Educators Journal, 102*(2), 78-83.

Sazlı, K. & Yılma Şakalar, G. (2018). Görme engelli müzisyenlerin besteleme teknikleri ve dijital uygulamalar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11*(55), 1112-1122. http://dx.doi.org/10.17719/jisr.20185537281

Siligo, W. R. (2005). Enriching the ensemble experience for students with visual impairments. *Music Educators Journal, 91*(5), 31-36.

Uçan, A. (2018). *Müzik eğitimi* (4. baskı). Arkadaş Yayınevi.

Yazar, B. & Tecimer, B. (2020). Görme engelli müzik öğretmenlerinin öğretmenlik sürecinde karşılaştıkları sorunlar. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 8*(108), 456-480. http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.45163

# Tekrarlı ve Eşli Okuma Tekniklerinin Hafif Düzeyde Zihinsel Engeli Olan Öğrencilerin Okuma Becerileri Üzerine Etkisi

Ayfer Şahin
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Fatma Cahide Özçelik
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

**Problem Durumu**

Okuma, ilköğretim birinci sınıfta öğretilen ve hayat boyu geliştirilen temel bir beceridir. İlköğretime başlayan her birey okumayı belirli bir zaman diliminde öğrenmektedir. Fakat okumayı öğrenen bireylerin büyük bir çoğunluğu akıcı okuyamamakta ve okumada anlama sorunu yaşamaktadır. İyi bir okuma becerisi, okuduğunu anlamayı ve anlam kurmayı içermektedir. İlkokullarda gerçekleştirilen okuma eğitiminin en önemli amaçlarından birisi okuduğunu anlamadır. Okuduğunu anlamanın ön koşulu ise akıcı okuyabilmektir. Akıcı okuma, gereksiz kelime ve ses tekrarları olmaksızın, duraklama yapmadan, vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okumadır. Bu anlamda, literatürde en yaygın şekilde akıcı okuma; okuduğunu anlamayı kolaylaştıracak şekilde doğru, otomatik ve uygun prozodi ile okuma becerisi olarak tanımlanmaktadır. Bireylerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerindeki yetersizliklerin giderilmesi için çeşitli yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. Bunlardan üzerinde en çok çalışılan yöntemlerden birisi tekrarlı okumadır. Tekrarlı okuma öğrencilerin; bir metni daha akıcı okuyan bir kişiyle birlikte okumaları ve ardından; kendilerinden daha akıcı okuyan kişi kadar hızlı okuyabilene kadar metni kendi başlarına okumaya devam etmeleri suretiyle grupça ya da bireysel olarak yapılan etkinliktir. Öğrenciler, tekrarlanan okumalar sırasında metindeki ayrıntılara ve ilişkilere daha fazla dikkat ederler. Böylece, kelime dağarcıkları genişler, anlama becerileri gelişir ve metinleri daha etkili bir şekilde yorumlayabilirler. Akıcı okumayı geliştirmek için başvurulabilecek yöntemlerden bir diğeri de eşli okumadır. Eşli okuma öğrencinin ve öğretmenin bir metni beraberce okudukları bir okuma etkinliğidir. Öğrencinin kendine güven kazandığında bağımsız bie şekilde okumaya başlamasına imkân sağlamak için öğretmen ve öğrenci, hazırlanmış bir düzeni takip ederler. Eşli okuma, sosyal etkileşimi artırırken aynı zamanda okuma ve anlama becerilerini geliştirmeye katkıda bulunur. Ancak öğrencilerin bireysel farklılıklarına bağlı olarak akıcı okuma becerileri de farklılık göstermektedir. Bu becerilerin geliştirilmesinin, öğrencilerin akademik başarılarını ve genel öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Bu bağlamda planlanan bu araştırmanın amacı, hafif düzeyde öğrenme ve okuma güçlüğü yaşayan iki öğrencinin okuma becerisini geliştirmede akıcı okuma stratejilerinden "eşli okuma" ve "tekrarlayıcı okuma" stratejilerinin etkisinin belirlenmesidir.

**Yöntem**

Çalışmada nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Eylem araştırması, belirli bir sorunu çözmek veya bir durumu iyileştirmek amacıyla gerçek dünya koşullarında yapılan bir araştırma yöntemidir. Bu yöntem, genellikle eğitim, sosyal hizmet, organizasyonlar, sağlık ve benzeri alanlarda kullanılır. Eylem araştırması, problem çözmeye yönelik ve süreklilik gösteren bir süreçtir. Eylem araştırmaları, var olan problemin belirlenmesi, çözüm bulma, çözümü gerçekleştirme, değerlendirme, eylemin uygulandığı kişinin fikirlerini değiştirme ve değerlendirmenin ışığındaki uygulama süreçlerini içerir. Eylem araştırması**,** katılımcıların aktif olarak sürece dahil olduğu ve sonuçlara etki edebildiği bir yaklaşımdır. Bu yöntem, gerçek dünya problemlerine odaklanırken aynı zamanda teorik bilgiyi pratik uygulamalarla birleştirmeyi amaçlar. Çalışma Kırşehir Merkez İlçeye bağlı bir kasabadaki ilkokulun destek sınıfına devam eden iki 4. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar 7 hafta (35 ders saati) sürmüştür. Veriler; yanlış analizi envanteri, video kayıtları, hikâye edici ve bilgi verici metinler ve okuduğunu anlama başarı testleri olmak üzere nitel ve nicel veri toplama araçları aracılığıyla elde edilmiştir. Toplanan veriler; hem nitel hem de nicel değerlendirme yapılarak analiz edilmiştir. Bu analiz yöntemi, nitel araştırma alanında yaygın olarak kullanılır ve verilerin anlamlı bir şekilde yorumlanması ve anlaşılması için kullanılan bir yaklaşımdır. İçerik analizi, metinlerin veya verilerin derinlemesine anlaşılmasını sağlar ve araştırmacılara belirli bir konuyu, trendi veya durumu daha iyi anlama ve açıklama fırsatı sunar.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmanın sonucunda; öğrencilerin kelime tanımalarında, okuma hızlarında, okuma beceri ve anlama düzeylerinde gelişme olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle eşli ve tekrarlı okuma akıcı okuma stratejilerinin, okuma ve öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma ve anlama becerilerinin iyileştirilmesinde kullanılabileceği önerilmiştir. Eşli okuma stratejisi, bir öğrencinin daha yetenekli bir okuyucuyla birlikte çalıştığı bir yöntemdir. Daha yetenekli okuyucu, metni yüksek sesle okurken, daha az yetenekli okuyucu da takip eder. Daha sonra roller değişir ve daha az yetenekli okuyucu da metni okurken, daha yetenekli okuyucu takip eder. Bu yöntem, daha az yetenekli okuyucuların doğru sesletim ve akıcılık becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Tekrarlı okuma stratejisi, aynı metni tekrar tekrar okuma esasına dayanır. Öğrenci, aynı metni belirli bir süre boyunca düzenli olarak tekrar okur. Bu yöntem, okuma hızını artırarak akıcılığı geliştirmeye yardımcı olabilir. Tekrarlı okuma ayrıca anlama becerilerini de artırabilir, çünkü öğrenci metni tekrar tekrar okuyarak içeriği daha iyi anlar. Eşli ve tekrarlı okuma stratejileri, öğrencilere metinleri anlama ve analiz etme becerilerini geliştirmede yardımcı olabilir. Çünkü metnin parça parça incelenmesini sağlamaktadır. Birey, metni daha yavaş ve detaylı bir şekilde anlamaya odaklanırken,

akıcı okuma ile daha hızlı ve kesintisiz bir şekilde metni anlama üzerine odaklanır. Birey, metni daha yavaş ve detaylı bir şekilde anlamaya odaklanırken, akıcı okuma ile daha hızlı ve kesintisiz bir şekilde metni anlama üzerine odaklanır.

**Anahtar Kelimeler**: Okuma, akıcı okuma, tekrarlayıcı okuma stratejisi, eşli okuma stratejisi.

**Kaynakça**

Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi (Dördüncü baskı).* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Akyol, H (2008). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Biemiller, A. and Siegel, L.S. (1997). Longitudinal study of the effects of the "bridge" reading program for children at risk for reading failure. *Learning Disability Quarterly, 20, 83-92.*

Blum, I.H. and Koskinen, P.S. (1991). Repeated reading: A strategy for enhancing fluency and fustering expertise. *Theory into Practise, 30 (3), 195-200.*

Bruck, M. (1988). The word recognition and spelling of dyslexic children. *Reading Research Quarterly*, 23, 51–69.

Chard, D. J., Vaughn, S. and Tyler, B. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 35,* 386–407.

Hudson, R.F., Lane, H.B. and Pullen, P.C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how?.*The Reading Teacher, 58, 702-714.*

Hudson, R.F., Pullen, P.C., Lane, H.B. and Torgesen, J.K. (2009). *The complex nature of reading fluency: A multidimensional view. Reading and Writing Quarterly, 25,* 4-32.

Kiley, T. S. (2006). Research in reading. *Illinois Reading Council Journal, 34*(2), 70-73.

*Laberge, D. and Samuels J. S. (1974). Toward a Theory of Automatic Information Processing in Reading. Cognitive Psychology, 6(2),* 293-323.

Patton, M. Q. (1997). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, CA: SAGE Publications.

Pikulski, J. and Chard, D., (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The reading Teacher, 58,* 510-519.

Rasinski, T. V. (2001). Effects of repeated reading listening-while-reading on reading fluency. *Journal of Educatioanal Research, 83,* 147-150.

Rasinski, T. V. (2003). *The fluent reader: Oral reading strategies for building word recognition, fluency, and comprehension*. New York: Scholastic.

Rasinski, T. V. (2004). Creating fluent readers. *Educational Leadership*, 61, 46-51.

Samuels, S. J. (1997). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 50 (5), 376-381.

Therrien, W.J. and Hughes, C. (2008). Comparison of Repeated Reading and Question Generation on Students' Reading Fluency and Comprehension. Learning Disabilities: *A Contemporary Journal 6(1),* 1-16.,

Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: A meta-analysis. *Remedial and Special Education, 25,*252–261.

Therrien, W.J. and Kubina, R. M. (2006). Developing reading fluency with repeated reading. *Intervention in School and Clinic, 41,* 156-160.

Torgesen, J. (2000). Individual differences in response to early interventions in reading: The lingering problem of treatment resisters. *Learning Disabilities Research and Practice, 15*(1), 55–64.

# Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Okula Uyum Süreçlerinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi

Sevda Katıtaş — MEB
Mehmet Fatih Karacabey — Harran Üniversitesi
Mehmet Ülger — MEB

**Problem Durumu**

Ekonomi, siyaset veya savaş gibi nedenlerden dolayı ülkelerini terk etmek zorunda kalan ve eğitimlerini başka bir ülkede sürdürmek zorunda kalan bireyler bu süreçte çeşitli problemlerle karşılaşabilmektedirler. Yapılan araştırmalar (Ehntholt ve Yule, 2006; Mori, 2000; Smith ve Khawaja, 2011) bu bireylerin gittikleri ülkelerde sosyal, psikolojik, kültürel ve akademik açıdan önemli sorunlarla baş etmek zorunda kaldıklarını ortaya koymaktadır. Başka ülkelere göç etmek zorunda kalan ailelerin çocukları, geldikleri ülkede hemen kabul görmediği gibi hem toplum içerisinde hem de okula uyum noktasında çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadırlar (Birman, Trickett ve Vinokurov, 2002). Bu bağlamda, okula uyum süreçleri açısından ele alındığında Suriye'deki iç savaş nedeniyle Türkiye'ye göç eden yabancı uyruklu öğrencilerin de okullarda birtakım sorunlar yaşadıkları bilinmektedir. Bu sorunlar okula kayıt aşamasından başlayarak eğitim-öğretim süreçlerinin yürütülmesi aşamalarında da devam etmektedir. Öncelikle okul yöneticileri yabancı uyruklu öğrencilerin okula kaydı konusunda isteksiz davranabilmekte ve sonrasında öğretmenler, veliler ve diğer öğrenciler bu öğrencilerin kabulü noktasında ön yargılı davranışlar sergileyebilmektedirler. Farklı bir ifadeyle yabancı uyruklu öğrenciler bulundukları okullarda dışlanabilmekte, bu durum farklı sorunları da beraberinde getirebilmekte ve istenmeyen/olumsuz davranışların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Coşkun ve Emin, 2016). Oysaki yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyonunun sağlanması hem bu öğrencilerin bireysel gelişimleri hem de toplumsal ve kültürel çeşitliliğin sağlanması açısından önemlidir. Ancak ne var ki yeni bir ülkede, farklı bir kültürde ve dilde eğitim almak, yabancı uyruklu öğrenciler için önemli zorlukları ve uyum süreçlerine ilişkin sorunları da beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda, yabancı uyruklu öğrencilerin okullardaki uyum süreçlerine ilişkin mevcut durumlarını, bu süreçte yaşanan sorunları ve bu sorunların çözümüne yönelik önerileri öğretmen görüşleriyle ortaya koymanın kritik öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Zira öğretmenler, sınıf içinde öğrencilerle bizzat iletişim kuran bireyler olarak, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sistemine uyum sağlama süreçlerini ve bu süreçte yaşanan sorunları yakından gözlemleyebilmektedirler. Bu kapsamda bu çalışma, Şanlıurfa'da göçle gelen yabancı uyruklu öğrencilerin okula uyumlarına ilişkin mevcut durumlarını belirlemek ve bu süreçte yaşanan sorunları ortaya koymak amacıyla yürütülmüştür. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen görüşlerine göre, yabancı uyruklu öğrencilerin okula uyumuna ilişkin mevcut durum nedir?
2. Öğretmen görüşlerine göre, yabancı uyruklu öğrencilerin okullarda yaşadıkları sorunlar nelerdir?
3. Öğretmen görüşlerine göre, yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili yaşanılan sorunların çözümüne yönelik öneriler nelerdir?

**Yöntem**

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımlarından olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılarak yürütülmüştür. Olgubilim (fenomenoloji) deseninde yürütülen çalışmalarda, araştırmaya katılan kişilerin herhangi bir olgu hakkındaki deneyimlerini ortaya çıkarmak hedeflenmektedir (Creswell, 2007). Tümüyle bize yabancı olmayan bununla birlikte tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmak için olgubilim uygun bir araştırma yöntemi olarak kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışmada öğretmen görüşlerinden yola çıkarak yabancı uyruklu öğrencilerin okula uyum süreçleri ve bu süreçte yaşadıkları sorunları derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde ortaya çıkarmak amacıyla olgubilim deseni tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Şanlıurfa İli merkez ilçelerinde (Haliliye, Eyyübiye ve Karaköprü) devlet okullarında görev yapan 24 öğretmen oluşturmuştur. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda, sınıfında yabancı uyruklu öğrencisi bulunan 12'si ilkokul (sınıf öğretmeni) ve 12'si ortaokulda (farklı branşlarda öğretmenler) görev yapan 24 öğretmen araştırmaya dahil edilmiştir. Maksimum çeşitliliği sağlamak için çalışma grubunun belirlenmesinde katılımcıların cinsiyet, branş ve okul kademesi açısından farklılık göstermesine özen gösterilmiştir. Veri toplama aşamasında, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmış ve çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından oluşturulan görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Veri analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Bu kapsamda, yapılan görüşmelerde not alma tekniği kullanılmış, görüşme notları bilgisayar ortamına aktarılarak yazılı hale getirilmiş ve içerik analizi tekniği kullanılarak önceden belirlenen kuramsal çerçeve de dikkate alınarak tema ve alt temalar oluşturulmuştur.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma sonucunda, yabancı uyruklu öğrencilerin okula uyum süreçlerine ilişkin sosyal beceriler, iletişim becerileri, dil becerileri ve akademik performans olmak üzere dört alt tema ortaya çıkmıştır. Buna göre, sosyal beceriler konusunda özellikle ilkokul döneminde yabancı uyruklu öğrencilerin genellikle kültürel farklılıklardan dolayı zorlandıkları ortaya çıkmıştır.

İletişim becerileri açısından Türkçe bilen yabancı uyruklu öğrencilerin dil bilmeyen öğrencilere kıyasla daha iyi iletişim kurdukları sonucuna ulaşılmıştır. Yabancı uyruklu öğrenciler dil becerilerine göre değerlendirildiğinde, özellikle ilkokul eğitimini Türkiye'de alan ortaokul öğrencilerinin daha iyi Türkçe konuştuğu öğretmen görüşleriyle ortaya konmuş bununla birlikte aile ortamında ve sosyal hayatta Türkçeyi az kullanan öğrencilerin dil becerisi konusunda akranlarından geride kaldığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca yabancı dile yatkınlığı olan yabancı uyruklu öğrencilerin hem Türkçeyi hem de İngilizceyi kısa sürede öğrenip konuşabildikleri öğretmen görüşleriyle belirlenmiştir. Akademik performans alt temasında ise yabancı uyruklu öğrencilerin genellikle dil sorununa bağlı olarak derslerde başarısız oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, araştırmada yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal yaşama uyum, sosyal çevre ile iletişim, dil engeli ile sosyal ve kültürel etkinliklere katılım konularında okulda sorunlar yaşadıkları öğretmen görüşleriyle dile getirilmiştir. Son olarak, yabancı uyruklu öğrencilerin okula uyum süreçlerinde yaşadıkları sorunların çözümüne yönelik öneriler incelendiğinde, oryantasyon çalışmaları, dil kursları, okul-aile iş birliği ve kültürel farklılıklara saygı konularında yapılacak çalışma ve etkinliklerle yaşanılan sorunların çözümlenebileceğine yönelik öğretmenlerin ortak görüşe sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma sonuçlarına dayanarak araştırmacılar ve uygulayıcılar için öneriler geliştirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler**: Yabancı uyruklu öğrenci, öğretmen, okula uyum

**Kaynakça**

Birman, D., Trickett, E. J., & Vinokurov, A. (2002). Acculturation and adaptation of Soviet Jewish refugee adolescents: Predictors of adjustment across life domains. *American Journal of Community Psychology*, *30*(5), 585-607.

Coşkun, İ., & Emin, M. (2016). *Suriyelerin eğitiminde yol haritası: Fırsatlar ve zorluklar.* Ankara: SETA Yayınları.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.

Ehntholt, K. A., & Yule, W. (2006). Practitioner Review: Assessment and treatment of refugee children and adolescents who have experienced war-related trauma. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *47*(12), 1197-1210.

Mori, S. C. (2000). Addressing the mental health concerns of international students. *Journal of Counseling & Development*, *78*(2), 137-144.

Smith, R., & Khawaja, N. (2011). A review of the acculturation experiences of international students. *International Journal of Intercultural Relations*, *35*(6), 699-713.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı) Ankara: Seçkin Yayınevi. *Extended Summary*.

# Özgürlük Yazarları Filminin Çatışma Çözümü, Barış Eğitimi ve Çok Kültürlü Eğitim Açılarından İncelenmesi

Duygu Yapar
Ankara Üniversitesi

**Problem Durumu**

Sınıf ortamını oluşturan her bir elementin sınıf atmosferini ve öğrencilerin öğrenmelerini doğrudan etkilediği bilinmektedir. Öğrencilerin, sınıf ortamındaki halleri, öğrenmek için motivasyonları ve duyuşsal filtrelerinin düşüklüğü öğrenmeyi hızlandıran ve olumlu bir sınıf atmosferi yaratan nedenlerden sadece bir kaçıdır. Sınıf ortamında motivasyonu, başarıyı, sağlıklı iletişim ve etkileşimi gerçekleştirmenin en önemli koşulu okul örgütü başta olmak üzere sınıfların da huzurlu bir ortam olmasıdır. Bu noktada öğretmen-öğrenci ilişkisi ve öğrenci- öğrenci ilişkisini en sağlıklı şekilde sağlamak için birçok öğretim yöntem ve teknikleri bulunmaktadır. Fakat bunu başarmak her zaman sanıldığı kadar kolay olmayabilir. Öğrenmeyi oluşturan iç ve dış etkenler; çevre, sınıf ortamındaki çok kültürlülük, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerindeki büyük fark, ırksal, fiziksel, dinsel, dilsel vb. çeşitlilikler sınıf ortamında çatışma yaratabilir ve barış ortamını kötü yönde etkileyebilir. Böyle bir durumda sınıf yönetimini sağlamak, öğrenciler arasındaki farklılıkları bir noktada ortak bir zeminde buluşturmak öğretmen için her ne kadar zor olsa da başarılamayacak bir problem durumu değildir. Bu noktada eğitim filmlerinin de öğretmenlere ve öğretmen adaylarına geniş perspektiften bakma, fikir oluşturma gibi etkilerinin olduğu bilinmektedir. Özgürlük Yazarları filminde de görüldüğü gibi, öğretmenin mücadele alanları arasındaki, olumsuz durumlar; nefret, düşmanlık, şiddet, öğrencilerin ve okulun bulunduğu ortamdaki suça eğilim gösteren bireylerin çokluğu, toplumun alt sınıfı olarak tabir edilebilecek bir sosyal ortam, göçmen nüfusun meydana getirdiği kültürlerarası uyuşmazlık ve çatışma ortamını yine öğretmen pedagoji, sosyoloji, psikoloji gibi bilimleri öğretmenlik mesleğine entegre ederek, ayrıca kendi özel yaşamından fedakarlıklar vererek başarmış ve tüm bunların üstesinden gelmiştir. Bu filmdeki gibi öğrenme ortamlarındaki çatışmalar, huzursuz, ümitsiz, kavgacı, nefret dolu öğrenci gruplarıyla karşılaşan öğretmenler her zaman maalesef olacaktır. Bu bildirinin hazırlanma amacı ise Özgürlük Yazarları filmindeki çatışma çözümlemesi, barış süreci, çok kültürlü eğitim uygulaması gibi boyutları incelemektir. Filmdeki öğrencilerin çatışmaları nelerdir, çatışmaya sebep olan faktörler nelerdir, öğretmenin çatışmayı ortadan kaldırmaya yönelik çalışmaları nelerdir, öğretmenin kullandığı eğitim felsefeleri ve benimsediği kuramlar neler olabilir, öğretmenin kazandırmaya çalıştığı değerler nelerdir ve öğretmen çok kültürlülüğü nasıl kullanmıştır gibi konulara ilişkin bir inceleme yapmaktır.

**Yöntem**

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılarak yazılmıştır. Doküman incelemesi; araştırılması amaçlanan olgu veya olgular hakkında bilgi verebilecek kapasitesi olan dokümanların analizini içerir. Bu yöntem, araştırmalarda doğrudan gözlem veya görüşmenin mümkün olmadığı durumlarda, çalışılan araştırma problemiyle ilişkili yazılı/görsel materyallerin araştırmaya veri kaynağı sağlamasına olanak sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2016; Akt. Akcan ve Polat, 2017). Bu araştırma kapsamındaki problem durum, konuyla ilgili doğrudan öğretmenlerle, öğrencilerle, velilerle veya okul müdürleriyle kısacası eğitim sistemindeki tüm elemanlarla, direkt iletişime geçilip, olayları birebir gözlemleme veya kişilerle röportaj yöntemine uygun olsa dahi araştırma kapsamındaki konunun incelenen kavramlarla tutarlılığı sebebiyle araştırmanın film yoluyla incelenmesi uygun bulunmuştur. Filmdeki kavramların ve hedef problemin eğitim sistemlerinde karşılaşılan problemlere etkili bir bakış açısı ile yansıtılmış olması ve filmde geçen durumların incelemekte olunan araştırma konularıyla benzerliğinden dolayı bu araştırma için en uygun yöntem olarak doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Filmlerin araştırmacılara sunduğu dört önemli avantaj vardır. Bunlardan birincisi, filmlerde jest ve mimikler gibi sözel olmayan ifadeler orijinal formunda sunulur. İkincisi, araştırmacılara aynı davranışı tekrar tekrar izleme olanağı verir. Üçüncüsü, kaydedilmiş olan ancak tekrarı zor ve nadiren gelişen olayların veya davranışların saptanmasına yardımcı olur. Son olarak, araştırmacının vardığı sonuçların geçerliliğini sınanabilir (Marshall & Rossman, 1999; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016; Akt. Polat ve Akcan, 2017).

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Özgürlük Yazarları filminin çatışma çözümlemesi, barışın sağlanması, çok kültürlü eğitim anlayışıyla öğretmenin uyguladığı öğretim yöntem ve teknikleri ile öğretmenin ve öğrencilerin mücadele alanları, araçları ve bu çatışma mücadelesini çözümlemenin sonuçları açısından incelenmesi, kavramların karşılığına denk gelen film sahnelerinin ilişkilendirilmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle öğretmenin sınıfta karşılaştığı alt toplumsal sınıfa ait ırkçılık, nefret, yoksulluk, gibi problemlerle karşılaştığında verdiği tepkiler ve sınıf ortamında barışı sağlama ve çatışmayı çözmeye yönelik attığı adımlar çatışma çözümlemesi ve barışı sağlama kapsamında incelenecektir. Öğretmen çok kültürlü sınıf ortamında tüm olumsuz durumlara rağmen idealist ve çalışkan bir duruşla öğrencilere sevecenlikle yaklaşmıştır. He bir öğrenciye defter alıp, yazmalarını istemesi, öğrencilerin kültürlerine, yaşam tarzlarına ve yaşadıkları sorunlara uygun kitaplarla 'öğrenmedeki bireysel farklılıklar ve öğrenciye görelik' ilkesiyle hareket etmiştir. Tartışmaları, gruplar arasında çatışmayı çözmek için, kırmızı çizgi aktivitesiyle,

öğrencilerin bir noktada benzer sorunlar yaşadıklarını ve benzer özellikler taşıdıklarını onlara göstermiştir. Bu sayede öğrenciler arasındaki birbirlerine yönelik önyargılar kırılmaya başlamış, hiç olmayan veya sağlıksız olan iletişim, etkileşim sorunu ortadan kalkmıştır. Öğrencileri ortak bir paydada buluşturmak ve onları kazanmak için hepsinin ilgisini çekeceği bir kitabı onlara almış ve öğrencileri Hoşgörü Müzesi'ne götürmüştür. Bu sayede öğrenciler hem yaparak, yaşayarak öğrenme modeliyle öğrenmede kalıcılık yaşamışlar hem de empati, bütünleyicilik, barış gibi duyguları ve değerleri kazanmışlardır. Öğrencilerin empati kurabilme becerilerinin gelişmesini amaçlayan öğretmen sürecin başından beri çabalamıştır. Sınıfta bir öğrenci üzerinden alay konusu sayılabilecek bir karikatürü fark etmesi üzerine kağıdı tüm öğrencilere göstererek 'bu resimdeki siz olsanız yine bu kadar güler miydiniz?' şeklinde öğrencilere karşıdakini kendi yerine koyma becerisini düşündürmüştür. Film süresince öğretmenin mücadele alanları arasında sayılabilecek alt toplumsal sınıf sorunları, suça karışmış öğrenci profili, nefret eğilimi, yoksulluk, ırkçılık gibi problemler arasında öğretmenin kapsayıcı bir şekilde öğrenciler arasındaki çatışmayı çözmesi pedagoji, toplum bilim, psikoloji, eğitim felsefesi gibi bilim dallarının aracılığıyla başarmıştır. Mücadelenin sonuçları arasında öğrenciler arasındaki barışı sağlama, sınıf kültürünü, değer yargıları, duygusal gelişimi kurma ve kazanmalar sayılabilir.

**Anahtar Kelimeler**: Çatışma çözümlemesi, barış süreci, çok kültürlü eğitim, değer eğitimi

**Kaynakça**

Coşkuner, E. (2008). Barış eğitimi programının öğrenci şiddeti üzerindeki etkilerinin incelenmesi (Doctoral dissertation, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Tapan, Ç. (2006). Barış eğitimi programının öğrencilerin çatışma çözme becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi (Doctoral

# Understanding the Nature of the Science Laboratory Environment: A Systematic Review

Merve Yavuz
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Ceren Öztekin
Orta Doğu Teknik Üniversitesi

**Problem Statement**

Research on Classroom Environment has occupied a prominent role in the science education literature for over 30 years. Those studies were initiated by Herbert Walberg and Rudolf Moos' work, which was originally depended on Lewin's field theory. The theory considered behavior as a function of the person and the environment [B =f (P, E)] (Fraser, 2007). Moos conceptualizes three sets of dimensions which characterize many contexts, including learning environments. These psychosocial construction of learning environments are relationship, personal development and systems maintenance and change, (Moos, 2001). While 'relationship dimensions assess the quality and interdependence of personal relationships in a setting (i.e., how much people help and support one another, and how openly they express their feelings), personal development taps the directions in which an environment encourages personal change and development'. System maintenance and change dimensions, however, 'measure how orderly and organized the setting is, the clarity of its expectations, how much control it maintains, and how responsive it is to change' (Moos, 2001, pp. 70-71).

Educators agree that classroom environment is a subtle concept, and can be measured and examined (Fraser 2007). In line with this idea, researchers in the field of learning environment have developed various classroom learning environment inventories following the Moos' three sets of dimensions. It is necessary to mentioned that each inventory is unique to the learning environment it is intended to measure (for reviews, see Fraser, 2007). Among them are the Questionnaire on Teacher Interaction (Wubbels & Brekelmans, 1998); the What Is Happening In this Class? (Fraser, Fisher, & McRobbie, 1996) questionnaire the Constructivist Learning Environment Survey (Taylor, Fraser, & Fisher, 1997) and Social Constructivist Learning Environment Scale (Luckay & Laugksch 2015) . Such learning environment reported to be enhancing students' cognitive and affective outcomes, including scientific concept understanding, problem solving skills, attitudes towards science (Fisher et al., 1997; Fraser et al.,1993; Henderson et al., 2000; Lazarowitz & Tamir, 1994; Lin & Tsai, 2013; McRobbie & Fraser, 1993), epistemological understanding and argumentation skills (Pilar et al., 2000), metacognitive skills (see Hofstein & Kind, 2012), and academic self-efficacy (Lee et al., 2020).

On the other hand, laboratory, as being an indispensable part of science teaching, provides students with a unique environment where they can find opportunity to both practice with inquiry activities and put classroom knowledge into practice (Fraser, 1998; Hofstein et al., 2001; Lazarowitz & Tamir 1994).

Given the importance of laboratory settings in science learning (Gericke et al., 2023) , current work aims to analyze the past research that focused specifically on science laboratory learning environments and the inventory, (i.e., Science Laboratory Environment Inventory, SLEI), that has been proved to be valid and reliable in different cultural contexts and different grade levels (e.g., Fraser & McRobbie, 1995; Fraser et al., 1995). The findings were summarized and under four headings to inform the reader what happens in science laboratories, how students perceive the science laboratory learning environments in which they study and what kind of laboratory environments they prefer to participate, and lastly what factors associated with students' perceptions of psychosocial characteristics of their classrooms. The main findings are discussed, limitations and recommendations for future research are considered.

**Research Methods**

The overview presented here was designed as a systematic review which included the publications of scholars from 1995 to 2022. A systematic review seeks to assemble evidence to address a specific research issue and this study was considered as a systematic review which includes identifying possibly all primary research related to the stated review topic, critically evaluating this research, and synthesizing the findings. Systematic reviews may also incorporate data from many research studies to provide a new integrated result or conclusion, or they may bring together various sorts of evidence to explore or explain meaning (Oliver, et al., 2017). Systematic review processes were used to identify, select, and extract data from overviewing and met the study's eligibility criteria. The instrument of the study to be reviewed should be SLEI, according to the inclusion criteria. Yet, our review is limited to some of the major studies due to the word restriction.

**Instrument**

In attempt to uncover what was happening in the science laboratories, Fraser, Giddings & McRobbie (1995) developed the SLEI by adopting Moos' scheme (1974) for conceptualizing all human environments. The SLEI, specifically assess students' perceptions in terms of Student Cohesiveness (i.e., the extent to which learners know, help, and are supportive of one another), Open-endedness (i.e., the extent to which laboratory activities stress an open-ended, divergent approach to experimentation);

Integration (the extent to which laboratory activities are integrated with non-laboratory and theory classes); Rule Clarity (the extent to which behavior in the laboratory is guided by formal rules), and Material Environment (the extent to which laboratory equipment and materials are adequate) (Fraser et al., 1995, p.404). The SLEI, also included both Class form, referring to student's perceptions of the class as a whole and a personal form assess student's perceptions of his/her own role within the class. Each dimension produced acceptable internal consistency reliability, discriminant validity, and factorial validity, and differentiated between students' perceptions in different classes (Fraser, et al., 1995, p.399). It has been field tested and cross-validated, mainly by Fraser and his research groups, and reported to be valuable tool not only in its original but also in translated versions (see Fraser, 2007; Lunetta et al., 2007). The SLEI was also translated and adapted into Turkish and found to be reliable and valid for assessing Turkish students' perceptions (Özkan et al. 2008). The instrument was designed to measure student perceptions of both actual and preferred classroom environments.

**Expected/Temporary Results**

Overall, studies across different cultural context pointed out existence of somewhat similar patterns in students' perceptions of their laboratory environments. For example, although students view their laboratory environment favorably (Özkan et al., 2008; Lee & Fraser, 2001), they prefer more favorable environment compared to actual ones (Hofstein and Cohen, 1996; Hofstein et al. 2001; Kim et al. 1999; Quek et al., 2002). Özkan et al. (2008), reported that in the laboratory, students perceived a high level of cohesiveness, that students are support one another, that laboratory activities were integrated with non-laboratory and theory classes. However, they thought that laboratory activities do not necessarily emphasize an open-ended, and divergent approach to experimentation. Similar results were reported in some cross-cultural studies (Giddings & Waldrip, 1996; Lee & Fraser, 2001; Luketic et al., 2013). These studies pointed out the need for more Open-Endedness laboratory environment.

Another major finding is that students' cognitive (science achievement) and affective learning outcomes (e.g., attitudes) correlated significantly with their perceptions of psychosocial characteristics of their classrooms (Özkan, 2008). Lee & Fraser, (2001) also demonstrated significant relations between attitude & cohesiveness, integration, and Rule Clarity subscales. Henderson, Fisher, and Fraser (2000) found parallel results except for Open-Endedness.

Last but not least, we noted inconclusive results regarding the gender differences (e.g, Özkan, 2008; Quek et al., 2002).

It was noted that all results regarding the nature of the relationships between perceptions, gender and grade level differences, and between SLE and student outcomes differ according to each dimension and each discipline.

**Keywords**: Science learning environments, science laboratory environment ınventory, systematic review

**References**

Fraser, B. J. (1998). Science Learning Environments: Assessment, Effects and Determinants. *International Handbook of Science Education*, 527-564.

Fraser, B. J., Giddings, G. J., & McRobbie, C. J. (1995). Evolution and validation of a personal form of an instrument for assessing science laboratory classroom environments. *Journal of Research in science Teaching*, *32*(4), 399-422.

Hirata, S., & Sako, T. (1998). Perceptions of School Environment among Japanese Junior High School, Non-attendant, and Juvenile Delinquent Students. *Learning Environments Research*, *1*(3), 321-331. https://doi.org/10.1023/A:1009968312210

Luketic, C. D., & Dolan, E. L. (2013). Factors influencing student perceptions of high-school science laboratory environments. *Learning Environments Research*, *16*(1), 37-47. https://doi.org/10.1007/s10984-012-9107-5

Ozkan, S., Cakiroglu, J., & Tekkaya, C. (2008). Students' perceptions of the science laboratory learning environment. *The impact of the laboratory and technology on learning and teaching science, Information Age Publishing*, 111-134.

Rogers, J. R., & Fraser, B. J. (2023). Sex and frequency of practical work as determinants of middle-school science students' learning environment perceptions and attitudes. *Learning Environments Research*, *26*(2), 315-336. https://doi.org/10.1007/s10984-022-09426-w

# Güncel Araştırmalarda Sosyobilimsel Konu İçeriklerinin İncelenmesi

Dilek Özbek
Necmettin Erbakan Üniversitesi

Oktay Aslan
Necmettin Erbakan Üniversitesi

**Problem Durumu**

Sosyobilimsel konular, bilimsel temellere dayalı toplumsal, ahlaki, ekonomik, politik yönleri olan tartışmalı ve karmaşık konulardır (Driver vd., 1996; Sadler ve Zeidler, 2004; Zeidler vd., 2009). Çok boyutlu olmaları nedeniyle farklı bakış açılarını içeren sosyobilimsel konular, açık uçlu problemler içeren ve net bir sonuca ulaşılamayan sosyal ikilemleri barındırır (Lee vd., 2013; Sadler ve Donnelly, 2006; Zeidler vd., 2005). Yani kısacası bir konunun sosyobilimsel konu niteliği taşıyabilmesi için fen bilimlerini temel alması ve toplumsal yaşamı ilgilendirmesi gerekmektedir (Sadler ve Zeidler, 2005). Bu bağlamda iklim değişikliği, küresel ısınma, sürdürebilir kalkınma, enerji kaynakları, genetiği değiştirilmiş organizmalar, kök hücre, klonlama, organ bağışı, silahlanma gibi tartışma yaratan, bölgesel ve küresel çapta toplumun günümüzdeki ve gelecekteki durumunu etkileyen konular sosyobilimsel konular kapsamında değerlendirilmektedir (Topçu, 2015).

Fen bilimleri dersi öğretim programının özel amaçları arasında, öğrencilerin sosyobilimsel konuları kullanarak muhakeme yeteneğinin, bilimsel düşünme alışkanlıklarının ve karar verme becerilerinin geliştirilmesi yer almaktadır (MEB, 2018). Sosyobilimsel konuların öğretime dahil edilmesi, öğrencilerin etik ve ahlaksal boyutta karmaşık karar verme durumlarıyla karşı karşıya kaldıkları bir öğrenme ortamı oluşturacaktır. Bu da öğrencileri görüş belirtme, argüman oluşturma, analiz yapma, eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini kullanmaya teşvik edecektir (Domènech ve Márquez, 2013; Garcia, 2015; Limbach ve Waugh, 2010; Zeidler vd., 2009). Sosyobilimsel konuların kullanılması öğrencilere problemleri çözme, kullanılan kaynakları değerlendirme ve çözüm üretmeyi öğretecektir (Paraskeva-Hadjichambi vd., 2015).

Sosyobilimsel konular bireysel ve toplumsal düzeyde karar almayı ve tercih yapmayı gerektirmektedir. Bu konular medyada sıkça yer bulmakta ve yayın organlarının amaçları veya yönlendirmeleri doğrultusunda bu konular hakkındaki bilgilerin sunumu çeşitlilik gösterebilmektedir. Zira sosyobilimsel konular hakkında eksik ve çelişkili bilimsel kanıtlar nedeniyle net bilgilere ulaşmak zor olabilmektedir. Bununla birlikte bu konular kısa süreli bir ömre sahip olabilmekte ve zamanla geçerliliğini yitirebilmektedir (Ratcliffe ve Grace, 2003). Bireylerin sosyobilimsel konular hakkında kapsamlı fikir sahibi olabilmeleri için fen bilimleri dersleri çerçevesinde bu konulardan hangilerinin üzerinde durulacağının belirlenmesi gerekmektedir. Bu nedenle sosyobilimsel konular hakkında güncel olarak yürütülen çalışmaların incelenmesi önem kazanmaktadır. Bu çalışmanın amacını son beş yılda sosyobilimsel konular hakkında yürütülen çalışmalarda ele alınan konuların incelenmesi oluşturmaktadır.

**Yöntem**

Bu araştırmanın amacı son beş yılda sosyobilimsel konular hakkında yürütülen çalışmalarda ele alınan konuların incelenmesidir. Bu kapsamda çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, yazılı kaynakların sistemli bir şekilde incelenmesini içerir ve araştırmanın amacına yönelik veri elde etmede kullanılır (Çepni, 2010). Bu çalışmada veriler fen eğitimi alanında etki faktörü en yüksek yedi dergide yer alan makalelerden elde edilmiştir (Science Education, Journal of Research in Science Teaching, Studies in Science Education, Science and Education, Research in Science Education, International Journal of Science and Mathematics Education, International Journal of Science Education). Bu dergilerin 2018-2022 yılları arası olmak üzere son beş yıldaki sayıları taranarak sosyobilimsel konuları içeren çalışmalar belirlenmiştir. Sosyobilimsel konuları içeren çalışmalar belirlenirken dergilerin sayıları tek tek taranmış ve başlıkta veya anahtar kelimelerde "socioscientific issues" ifadesinin bulunduğu çalışmalar seçilmiştir. Son aşamada seçilen çalışmalar incelendikten sonra sosyobilimsel konu başlıkları belirtilmiş olan toplam 53 çalışmaya ulaşılmıştır. Ulaşılan çalışmalarda belirlenen konu başlıklarının analizinde içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir. İçerik analizi, metindeki belirli kelimelerin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği bir tekniktir (Büyüköztürk vd., 2008). İçerik analizi kapsamında bu çalışmalarda ele alınan sosyobilimsel konu başlıkları öncelikle kodlanmış ve bu kodlar Wan ve Bi'nin (2020) oluşturduğu çerçeve kapsamında temalandırılmıştır. Analizler sosyobilimsel konular alanında uzman iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmış sonrasında kodlar karşılaştırılarak ortak bir anlayışa varılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Sosyobilimsel konular kapsamında ele alınan konu başlıklarına ilişkin çalışmaların incelenmesi sonucunda elde edilen veriler çevre sorunları, güvenlik ve sağlık, kaynaklar ve enerji ve ekolojik sistem başlıkları altında incelenmiştir. Analiz sonucunda küresel ısınma ve iklim değişikliği gibi çevre konularında yürütülen sosyobilimsel çalışmaların ağırlıklı olduğu göze çarpmaktadır. Bununla birlikte su kirliliği, hava kirliliği, plastik atıklar gibi çevre sorunlarına yönelik diğer konularda da çalışmaların yürütüldüğü görülmektedir. COVID-19 pandemisinden dolayı bu konuda da çalışmaların yürütüldüğü, bunun yanı sıra antibiyotik kullanımı, performans arttırıcı ilaçlar ve obezite gibi sağlık konu başlığında çalışmalar yürütüldüğü ortaya çıkmıştır. Ayrıca alternatif enerji kaynakları, nükleer enerji ve hidroelektrik santraller gibi enerji kaynaklarıyla ilgili konularla beraber hidrolik kırma ve madencilik gibi yer altı kaynaklarının teminine yönelik çalışmaların gerçekleştirildiği görülmektedir.

Bununla birlikte su kirliliği, hava kirliliği konularının ele alındığı çalışmalarla plastik kirliliği ve geri dönüşüm konularıyla ilgili yürütülen çalışmalar dikkat çekmektedir. Analiz sonucunda yasa dışı avlanma, nesli tehdit altındaki türler gibi biyoçeşitlilik kaybıyla ilgili çalışmaların da sıklıkla yer aldığı ortaya çıkmıştır. Sosyobilimsel konular literatüründe sık çalışılmasıyla dikkat çeken diğer konular da genetiği değiştirilmiş besinler ve bunun insan sağlığı üzerindeki etkileri; CRISPR-Cas9 ve tasarım bebekler gibi gen düzenlemeye ilişkin biyoteknoloji konularıdır. Son olarak elektromanyetik radyasyon, teknoloji bağımlılığı, tatlı su kıtlığı, uzay çalışmaları, elektronik sigara, organ nakli, taşıyıcı annelik, hayvan deneyleri gibi konulara ilişkin çalışmalar da sık olmamakla birlikte sosyobilimsel konular başlığı altında çalışılan diğer konulardır.

**Anahtar Kelimeler**: Sosyobilimsel konular, sosyobilimsel konu içerikleri, içerik analizi

**Kaynakça**

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri.

Çepni, S. (2010). Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş. Celepler Matbaacılık, Trabzon.

Domènech, A. M. & Márquez, C. (2013). Promoting students' critical thinking through the design of scientific researches related to a SSI: The case of ADHD. ESERA Conference Proceding.

Garcia, L. C. (2015). Environmental science issues for higher-order thinking skills (HOTS) development: a case study in the Philippines. In Biology Education and Research in a Changing Planet (pp. 45-54). Springer, Singapore.

Lee, H., Yoo, J., Choi, K., Kim, S. W., Krajcik, J., Herman, B. C., & Zeidler, D. L. (2013). Socioscientific issues as a vehicle for promoting character and values for global citizens. International Journal of Science Education, 35(12), 2079-2113.

Limbach, B., & Waugh, W. (2010). Developing higher level thinking. Journal of Instructional Pedagogies, 3, 1-9.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Paraskeva-Hadjichambi, D., Hadjichambis, A. C., & Korfiatis, K. (2015). How Students' Values Are Intertwined with Decisions in a Socio-Scientific Issue. International Journal of Environmental and Science Education, 10(3), 493-513.

Ratcliffe, M., & Grace, M. (2003). Science education for citizenship: Teaching socio-scientific issues. McGraw-Hill Education.

Sadler, T. D., & Donnelly, L. A. (2006). Socioscientific argumentation: The effects of content knowledge and morality. International Journal of Science Education, 28(12), 1463-1488.

Sadler, T. D., & Zeidler, D. L. (2004). The morality of socioscientific issues: Construal and resolution of genetic engineering dilemmas. Science Education, 88(1), 4-27.

Topçu, M. S. (2015). Sosyobilimsel konular ve öğretimi. *Ankara: Pegem Akademi*.

Wan, Y., & Bi, H. (2020). What major "socio-scientific topics" should the science curriculum focused on? A Delphi study of the expert community in China. International Journal of Science and Mathematics Education, 18(1), 61-77.

Zeidler, D. L., Sadler, T. D., Applebaum, S., & Callahan, B. E. (2009). Advancing reflective judgment through socioscientific issues. Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching, 46(1), 74-101.

Zeidler, D. L., Sadler, T. D., Simmons, M. L., & Howes, E. V. (2005). Beyond STS: A research-based framework for socioscientific issues education. Science education, 89(3), 357-377.

# Beceri Temelli Fen Sorularına Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi

Murat Yavaşer
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

Ahmet Turan Orhan
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

**Problem Durumu**

Fen bilimleri dersi öğretim programı, öğrencilerin sadece fen bilgisi konularında bilgi sahibi olmalarını değil, aynı zamanda hayatlarına yön verecek becerileri de öğrenmelerini amaçlamaktadır. Bu programın içeriği incelendiğinde, öğrencilere sunulan bilimsel içeriklerin yanı sıra onların analitik düşünme, iletişim, karar verme gibi yaşamsal becerilerini de geliştirmeyi hedeflediği görülmektedir. Öğretmenlerden beklenen ise hedeflenen kazanımların yanında öğrencilere bu becerilerin kazandırılmasıdır. Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin beceri temelli yeni nesil fen bilgisi sorularına yönelik algılarını ortaya koymaktır.

**Teorik Çerçeve**

Eğitim sistemleri ve öğrencileri değerlendirme yöntemleri sürekli olarak değişmektedir. Ülkemizde son 20 yılda ortaöğretime geçiş sisteminde beş kez değişikliğe gidilmiştir. Bu değişiklerin bazı nedenleri sosyoekonomik ve kültürel değişikliklerdir. Aynı zamanda, uluslararası araştırmalardan elde edilen sonuçlar da eğitim sistemi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. PIRLS, TIMSS ve PISA gibi uluslararası sınavlar, ülkelerin eğitim düzeyini ölçmek için kullanılır. Bu sınavlardan elde edilen sonuçlar, bir ülkenin eğitim sisteminin gücünü ve zayıflıklarını gösterir. Bu nedenle, bu sınavlar eğitim politikalarının belirlenmesinde önemli bir rol oynar (Gürlen, Demirkaya ve Doğan, 2019).

Eğitim vizyonu 2023'te, eğitim sisteminin geliştirilmesi için sınavların amacı, içeriği, soru tiplerine bağlı yapısı ve sağladığı faydaların yeniden düzenlenmesine vurgu yapılmaktadır. Yapılacak sınavlarda zihinsel süreçlerin ölçülmesi hedeflenmekte, ezberden ziyade zihinsel becerilerin değerlendirilmesi önemsenmektedir. 2018 yılında LGS sistemiyle birlikte soru tipleri önemli ölçüde değişmiştir. Bu yeni soru tipleri, öğretmenler, öğrenciler ve diğer eğitim paydaşları tarafından "yeni nesil sorular" olarak adlandırılan beceri odaklı sorular olarak tanımlanmaktadır (Kertil, Gülbağcı Dede ve Ulusoy, 2021). Beceri temelli sorular, öğrencilerin bilgiyi ezberlemek yerine, bilgiyi nasıl kullanacaklarını, analiz edeceklerini ve eleştirel düşüneceklerini ölçmeye yönelik sorulardır. Bu soru tipinin ülkemizi uluslararası araştırmalarda başarıya ulaştıracağı düşünülmektedir (Karakeçe, 2021). Beceri temelli yeni nesil sorular, tablo ve grafik gibi görsel unsurları barındıran ve yorumlama gibi üst düzey becerler gerektirir. Beceri temelli soruların dezavantajları arasında ise yüksek düzeyde okuma becerisi gerektirmesi ve nitelikli soru üretme zorluğu yer almaktadır. Ayrıca sosyal iletişim ve kendini ifade edebilme gibi becerileri ölçmez (Arslan, 2022).

**Yöntem**

Bu araştırmada nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Nitel araştırma, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Sınıf öğretmenlerinin beceri temelli fen sorularına ilişkin deneyimlerine ait görüşlerinin incelendiği bu çalışma nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilime göre desenlenmiştir. Bu desende, belli bir olguya ilişkin bireysel algıların ya da bakış açılarının ortaya çıkarılması ve yorumlanması amaçlanır. Olgubilim araştırmalarında veri analizi, yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan analizlerde verinin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılma çabası vardır. Katılımcılar, Sivas genelinde faaliyet gösteren Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel ve devlet okullarında görev yapan 41 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Örneklem grubu ise basit rastgele örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışmaya ait veriler araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. 7 sorudan oluşan görüşme formu hazırlanarak uzman görüşüne başvurulmuştur. Görüşme formu uygulanmadan önce çalışma grubu dışındaki öğretmenlerle pilot çalışma yapılmış, görüşme formu tekrar düzenlenmiştir. Veri toplama sürecinde 41 sınıf öğretmeni ile birebir görüşmeler yapılmıştır. Görüşme öncesinde öğretmenlere araştırmanın amacından bahsedilerek kısa açıklamalar yapılmış ve gönüllü öğretmenlerle çalışma yürütülmüştür. Verilerin analizinde maxqda paket programı yardımı ile içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi ile kategori, alt kategori ve kodlar belirlenmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Gerçekleştirilen içerik analizi ile; öğretmenlerin beceri temelli sorulara ilişkin olarak görüşeri; "yordama geçerliliği yüksek sorular olması", "anlamaya dayalı olması", " birden fazla duyu organına ve zeka türüne hitap etmesi", "yeteneği ortaya çıkarması", "fikri yok", "problem çözebilme becerisi kazandırma", "farklı bakış açısı kazandırma", "günlük hayatla ilişkilendirmesi", "üst düzey düşünme becerisi sağlaması", "analitik düşünme kazandırması", "yorum içermesi", "ezberden uzak olması", "beceri odaklı bilgi ölçmesi", "akıl yürütme gerektirmesi", "okuma ve anlaşılmanın güç olması", "öğrenci gelişimine katkı sağlaması" ve "daha iyi değerlendirme yapması" şeklinde 17 alt kategoriye ayrılmıştır.

Öğretmenlerin beceri temelli fen sorularının öğrenme-öğretme sürecindeki yerine ilişkin görüşleri; “olumlu düşünceler” ve “olumsuz düşünceler” olarak iki kategoride toplanmıştır. “Olumlu düşünceler” kategorisi kendi içinde “etkin ölçme sağlaması”, “kalıcı öğrenme sağlaması”, “eleştirel bakış açısı kazandırma”, “farkındalık sağlaması”, “öğrenmeyi arttırması", “neden sonuç ilişkisi kurması”, “eleştirel düşünmeyi geliştirme”, “hazır bulunuşlukları ortaya çıkarma”, “akıl yürütme temelli olması”, “ezber sisteminden uzaklaştırılması”, “analitik düşünmeye teşvik etmesi”, “sorgulamaya fırsat vermesi”, “yorum yapma yeteneği kazandırması”, “birden fazla duyu organına hitap etmesi”, “yaparak yaşayarak öğrenmeyi geliştirmesi” ve “motivasyon artırması” olmak üzere 16 alt kategoriden oluşmaktadır.

Öğretmenlerin beceri temelli fen sorularının öğrenci gelişime etkisine ilişkin olarak görüşleri; “bilgilerin daha kalıcı olması”, “güçsüz yönleri ortaya çıkarma”, “analitik düşünme becerisi geliştirme”, “ezber sisteminden uzaklaşmayı sağlama”, “dikkati arttırması”, “problem çözmeye yönlendirme”, “düşünmeye teşvik etmesi”, “yaratıcılığı geliştirme”, “akıl yürütmeyi geliştirme”, “bilginin nasıl kullanılacağını göstermesi”, “yorum yapmaya olanak sağlaması”, “özgüven arttırma”, “ufku genişletme”, “yaparak yaşayarak öğrenmenin temelini oluşturması”, “sosyal gelişime yardımcı olma”, “öğrenilen bilgileri günlük hayata entegre etme”, “zihinsel gelişime katkı sağlaması” ve “farklı türde becerileri kazandırma” şeklinde 19 kategoriden oluşmaktadır.

**Anahtar Kelimeler**: Fen bilimleri eğitimi, düşünme becerileri, beceri temelli sorular, sınıf öğretmenleri

**Kaynakça**

Arslan, P. (2022). *Vücudumuzdaki sistemler ünitesine ilişkin beceri temelli yeni nesil soruların öğrenme sürecine etkisinin incelenmesi,* Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.

Erden, B. (2020). Türkçe, matematik ve fen bilimleri dersi beceri temelli sorularına ilişkin öğretmen görüşleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 270-292.

Gürlen, E., Demirkaya, A. ve Doğan, N. (2019). Uzmanların pısa ve tımms sınavlarının eğitim politika ve programlarına etkisine ilişkin görüşleri, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (52) 287-319

Karakeçe, B. (2021). *Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Beceri Temelli Sorulara Ilişkin Değerlendirmeleri.* Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Kertil, M., Gülbağcı Dede, H. ve Ulusoy, E. G. (2021). *Skill-based Mathematics Questions. What Do Middle School Mathematics Teachers Think about and How Do They 101 Implement Them?.* Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT), 12 (1), 151-186.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık, Ankara

# Fizik Dersi Öğretim Programının Amaçlarıyla Ses Konusunun İlişki Düzeyi

Müge Aygün
Giresun Üniversitesi

Hasan Şahin Kızılcık
Gazi Üniversitesi

**Problem Durumu**

Fizik dersinde kavram öğretimi en önde gelen konulardan biri olmuştur (Kızılcık, 2023). Ancak Fizik dersinin içeriğinde karşılaştığımız ses konusuyla ilgili literatürde pek çok kavram karmaşası ve olası kavram yanılgısı tanımlanmıştır (Aygün & Hacıoğlu, 2022). Bu durum konunun öğretimini ele almayı önemli kılmaktadır.

Öğretimin yol göstericisi öğretim programlarıdır. Öğretmenler, öğretim programlarının tanımlamış olduğu öğrencilere edindirilmesi gereken kazanımları hedefleyerek derslerini planlarlar. Bu nedenle öğretim programının felsefesini yansıtan amaçlarına erişim, ancak öğrencilere kazanımları edindirme yoluyla gerçekleşebilir. Bu birbirine bağlı durum nedeniyle program geliştirme aşamasında kazanımlar programın amaçlarını yansıtacak şekilde planlanmalıdır. Bir öğretim programının içindeki tüm kazanımların öğretim programının felsefesi ve amaçları ile uyum içinde olup olmadığına mutlaka dikkat edilmelidir. Amaçlarla kazanımlar arasındaki ilişki beklentileri karşılamadığında ise programlar güncellenebilir.

Hali hazırda öğretim programları toplumsal gelişme için bireylerden beklenenlerdeki değişmelerle bağlantılı olarak çeşitli aralıklarla güncellenmektedir (Bezen, Aykutlu, & Bayrak, 2020). Ancak bu güncellemelerde programların amaçlarında değişiklikler olurken ders içeriğinde işlenen konular önceki programlarla benzerlik gösterebilmektedir. Nitekim Fizik dersi için 2018 yılı öğretim programı amaçları 2013 yılındaki öğretim programında yer alan amaçlara göre daha kapsamlıyken programda yer alan konular aynıdır (Bezen, Aykutlu, & Bayrak, 2020). Oysa amaç ve kazanım ilişkilerinin düzenli olarak değerlendirilerek gerekli düzenlemelerin yapılması öğretim programlarının gelişmesinde sistematik bir yaklaşım izlenmesini sağlayacaktır. Böylelikle öğretim programının tutarlılığı arttırılmış olacaktır. Alanyazında fizik dersi için böyle bir değerlendirmeye daha önce yer verilmediği görülmektedir.

Programların amaç kazanım ilişkileri Fizik Dersi Öğretim Programı'nın içeriğindeki bütün kazanımlar içinde yapılabilir. Öte yanda böyle bir çalışmanın ses gibi tek bir konu özelinde yapılması da program geliştiriciler için küçük birimlerde çalışarak tüme ulaşma fırsatı sunacaktır. Böylece daha önce tespit edilmiş öğretme ve öğrenmeyle ilgili sorunların programla ilgili olma durumunu ortaya çıkarmak için bir adım atılmış olabilir. Bu çalışmanın amacı Fizik Dersi Öğretim Programı içinde ses konusuna dokuzuncu sınıftan on ikinci sınıfa kadar tüm sınıf düzeylerinde değinilen kazanımları ile dersin amaçları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır.

**Yöntem**

Bu çalışma doküman analizi yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. İncelenen doküman Fizik Dersi Öğretim Programıdır (MEB, 2018). Öğretim programının "Öğretim Programının Temel Felsefesi ve Genel Amaçları" başlığı altında toplamda 13 amacı bulunmaktadır. Öğretim programındaki ses konusuyla ilgili kazanımları belirlemek için öncelikle doğrudan ses konusunun işlendiği kazanımlar tespit edilmiştir. Bu kazanımlar 10. sınıftaki "Dalgalar" ünitesinde "Ses Dalgası" konusundadır. Bu konuda iki kazanım yer almaktadır. Takiben "ses" kelimesinin geçtiği kazanımlar tespit edilmiştir. 11. sınıf kazanımlarında ses kelimesine hiç yer verilmemiştir. 9. sınıfta "Enerji" ünitesinde bir kazanımda; 12. sınıfta ise "Dalga Mekaniği" ünitesinde de bir kazanımda ses kelimesine yer verilmiştir. Öğretim programında ses konusuna değinildiği tespit edilen toplam dört kazanım olduğu belirlenmiştir. Bunlar şöyledir (MEB, 2018):

- 9.4.3.1. Enerjinin bir biçimden diğer bir biçime (mekanik, ısı, ışık, ses gibi) dönüşümünde toplam enerjinin korunduğu çıkarımını yapar.

  a) Sürtünmeden dolayı enerjinin tamamının hedeflenen enerji biçimine dönüştürülemeyeceği vurgulanır.

  b) Enerji dönüşüm hesaplamalarına girilmez.
- 10.3.4.1. Ses dalgaları ile ilgili temel kavramları örneklerle açıklar.

  a) Yükseklik, şiddet, tını, rezonans ve yankı kavramları ile sınırlı kalınır.

  b) Uğultu, gürültü ve ses kirliliği kavramlarına değinilir.

  c) Farabi'nin ses dalgaları ile ilgili yaptığı çalışmalar hakkında kısaca bilgi verilir.
- 10.3.4.2. Ses dalgalarının tıp, denizcilik, sanat ve coğrafya alanlarında kullanımına örnekler verir.
- 12.3.1.6. Doppler olayının etkilerini ışık ve ses dalgalarından örneklerle açıklar.

Örneklerin günlük hayattan seçilmesine özen gösterilir. Matematiksel hesaplamalara girilmez.

Söz konusu kazanımlar belirlendikten sonra, ilgili dersin amaçları ile belirlenen kazanımların ilişkisi iki uzman tarafından kodlanmıştır. Kodlama sorasında belirlenen ölçütler şöyledir:

- 0: Kazanım amaca hizmet etmiyor.
- 1: Kazanım amaca hizmet etmekte kullanılabilir. Ancak ilişki kazanımda açıklanmamış.
- 2: Kazanım amaca hizmet etmekte kullanılabilir. İlişki kazanımda hissettirilmiş.
- 3. Kazanım amaca hizmet etmekte kullanılabilir. İlişki kazanımda net olarak açıklanmış.

Söz konusu ölçütlere uygun olarak iki uzmanın bağımsız olarak yaptığı kodlamalar arası korelasyon katsayıları tespit edilmiştir. Korelasyon katsayısı 0,763 olarak hesaplanmıştır ve bu yüksek bir korelasyonu göstermektedir.

Değerlendirme için uzmanların kodlamalarının ortalaması alınmıştır. Ortalama 0-3 arasında bir değerdedir. Ortalama 0-1 aralığında ise düşük, 1-2 aralığında ise orta düzeyde ve 2-3 aralığında ise yüksek olarak ortaya konmuştur.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

İlişki düzeyinin kazanımlardan 9.4.3.1 için ortalama 1,12; 10.3.4.1 için 1,31; 10.3.4.2 için 1,12 ve 12.3.1.6 için 1,04 olduğu görülmüştür. Buna göre, kazanımların dördü de fizik dersinin genel amaçları ile orta düzeyde ilişkilidir denebilir. Ancak bu ilişkilerin zayıfa yakın olduğu görülmektedir.

Fizik dersinin 13 amacı için ortalamalar ise sırasıyla şöyledir: 1,50; 0,88; 0,00; 1,00; 1,50; 2,38; 1,63; 0,88; 1,25; 1,38; 0,63; 1,13; 0,75. Buna göre, 2, 3, 8, 11 ve 13 numaralı amaçlar ile ses konusuna değinilen kazanımlar arasında zayıf ilişkiler vardır. Bu amaçlar; bilim ve bilimsel sorgulamanın doğası, fiziğin uygulamalarının etik ve sosyal etkileri, proje, tasarım ve buluş üretme ile medeniyet tarihimizde bilime yön veren fikir ve buluşlarla ilgilidir. 1, 4, 5, 7, 9, 10 ve 12 numaralı amaçlarla ise orta düzeyde ilişki vardır. Dikkat çeken unsur ise orta düzey ilişkilerin 1, 5 ve 7. amaçlar dışındaki hemen hepsinin zayıfa yakın değerlerde olmasıdır. Sadece 6 numaralı amaçla yüksek düzeyde ilişkili vardır. Bu amaç öğrencilerin Fizik biliminin ilke, prensip ve yöntemlerini günlük hayattaki olay veya durumlarla ilişkilendirmesidir. Oysa alan yazında fizik dersi için günlük yaşam ile ilişkisi olmayan ve öğrenilemeyen bir ders nitelemeleriyle karşılaşılabilmektedir (Eke, 2018).

2018 değişikliğiyle beraber öğretim programına yeni eklenen amaçlar olan 7, 9, 10 ve 11'den (Bezen, Aykutlu, & Bayrak, 2020) sadece biriyle zayıf ilişki, diğerleriyle ise orta düzeyde ilişki söz konusudur. Bu amaç proje, tasarım ve buluş üretmeyle ilgilidir. Bilimsel bilginin üretilmesi ve kullanılmasıyla ilgili 4 numaralı amaç ile kazanımlar arasında orta düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Öğretim programında yapılacak düzenlemelerde ses konusundaki kavramların öğrenilmesiyle ilgili sorunların önüne geçebilmek için bilimsel bilgi üretme ve kullanmayla ilgili amaçlarla kazanımlar arasındaki ilişki düzeyi artırılabilir. Ayrıca yine öğretim programının 13 amacından beşiyle zayıf ilişki tespit edildiği göz önüne alınarak ses konusu kazanımları güncellenebilir.

Fizik Dersi Öğretim Programı, kazanımlarının bilişsel yönünün baskın olduğu ifade edilerek tutum ve becerilerin ihmal edildiği konusunda eleştirilmektedir (Dicle Erdamar, 2019). Bu çalışmada da amaçlar arasında doğrudan ifade edilmese de fizik bilimine yönelik tutum geliştirme konulu 1 numaralı amaçla kazanımlar arasında orta düzeyde ilişki bulunmuşken, fiziğin uygulamalarının etik ve toplumsal etkileriyle ilgili 8 numaralı amaç arasında zayıf ilişki tespit edilmiştir. Amaçlarda beceri olarak ise sadece bilimsel süreç becerilerine değinildiği görülmektedir. Bu amaçla kazanımlar arasında orta düzeyde ilişki söz onuşudur.

**Anahtar Kelimeler**: Amaç, fizik dersi, kazanım, öğretim programı, ses

**Kaynakça**

Aygün, M., & Hacıoğlu, Y. (2022). Teaching the sound concept: a review of science and physics education postgraduate theses in Turkey. *Athens Journal of Education, 9*(2), 257-278.

Bezen, S., Aykutlu, I., & Bayrak, C. (2020). Türkiye'de 2013 ve 2018 yılı ortaöğretim fizik dersi öğretim programlarının temel öğeler açısından karşılaştırılması. *Başkent University Journal of Education, 7*(1), 92-101.

Dicle Erdamar, I. Y. (2019). Lise fizik dersi öğretim programının program geliştirme bağlamında analizi. *Harran Maarif Dergisi, 4*(2), 29-44. doi: 10.22596/2019.0402.29.44

Eke, C. (2018). Ortaöğretim fizik dersi öğretim programındaki kazanımların Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri, 4*(6), 69-84.

Kızılcık, H. Ş. (2023). A bibliometric analysis of articles on physics education in Turkey between 2010 and 2020. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education), 38*(3), 347-366. https://doi.org/10.16986/HUJE.2023.493

Millî Eğitim Bakanlığı- MEB (2018). *Ortaöğretim Fizik Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı.http*://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=351, Erişim tarihi: 17 Temmuz 2020.

# Development of The Attitudes Toward Fossils Instrument

Birgül Çakır Yıldırım
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

**Problem Statement**

The foundation of science education is centered around encouraging curiosity and cultivating positive perspectives towards various fields of scientific study (Lin et al., 2019; Swanson & Collins, 2019). Fossils, which serve as remnants from ancient life forms, offer tangible evidence for Earth's evolutionary timeline (Hume, 1978). Assessing students' attitudes towards fossils is crucial in understanding their level of interest in scientific exploration (Meyer & Crawford, 2015). This knowledge assists in developing effective curricula and teaching approaches. However, the absence of specialized tools to measure these attitudes limits educators' ability to gather empirical evidence on the effectiveness of their instructional methods.

The aim of this research is to fill the existing knowledge gap and provide valuable insights for education. Conducting a specific questionnaire to assess students' attitudes towards fossils could significantly influence curriculum development. If there is a clear inclination and positive attitude towards fossils, it would justify further exploration in paleontology. On the other hand, if students show indifference or negativity towards fossils, adjustments may need to be made in teaching strategies. Additionally, fostering a positive outlook on fossils can potentially spark interest in related fields such as geology, archaeology, and biology, thus paving the way for future experts in these disciplines.

Due to the limited availability of assessment tools for gauging primary students' perceptions of fossils, our research aims to address and fill this gap. By developing an instrument specifically designed to measure attitudes towards fossils, we hope to provide educators with a valuable tool that can inform instructional strategies and align teaching approaches with student engagement and interests in science education. This endeavor may also serve as a stepping stone towards creating similar instruments for other specialized areas within science education. Measuring primary children's attitudes toward fossils, providing educators and curriculum developers with an essential tool to gauge and enhance student engagement in this area of science education.

**Research Methods**

In this study, it was aimed to develop a measurement tool for determining primary students' attitudes toward fossils. This research is a scale development study. The study group of this research consists of 495 primary students who were 4th graders in Van. Out of 495 studens, 48% was girls, 49% was boys and 3% was missing. The ethical approval is obtained before the study and the informed consent of the participants and parents were obtained before the application of the scale.

In the instrument developemnt process, firstly the related literature on attitude toward fossils and science was reviewed. Based on the literature review, the general framework of the concept was determined. Then, interviews with 20 primary students were conducted. In this interview their interests, thoughts and motivations for learning about fossils were asked. Through these questions, their attitude were explored. Based on the interviews a pool for items were created. As a result, 18 items in total were written by the researchers. The scale items were evaluated by a total of three experts, one assessment and evaluation expert, one science education expert and one paleontologist. These experts opinions on items were collected and the final form consisting of 18 items was obtained. The scale is a four-point Likert-type, rated as 1. Strongly disagree, 2. Disagree, 3. Agree, and 4. Strongly agree. Emojies were also used for each statement.

The items were written based on a framework. Therefore, confirmatory factor analysis is used for understanding the factor structure. AMOS 21 was used for this purpose

**Expected/Temporary Results**

CFA was conducted to validate the two-factorial structure of the instrument (i.e., interest for fossils and the other factor is the contributions of fossils to learning). According to Sumer (2000), a model is accepted as a good fit if the

**Keywords**: Fossils, instrument development, attitudes

**References**

Finch, H., French, B. F., & Immekus, J. C. (2016). *Applied psychometrics using SPSS and AMOS*. IAP.

Hume, J. D. (1978). An understanding of geologic time. Journal of Geological Education, 2, 141-143.

Lin, P., Chai, C., & Jong, M. (2019). a pisa-2015 comparative meta-analysis between singapore and finland: relations of students' interest in science, perceived ict competence, and environmental awareness and optimism. International Journal of environmental Research and Public Health, 16(24), 5157. https://doi.org/10.3390/ijerph16245157

MacCallum, R., Browne, M., & Sugawara, H. (1996). power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling.. Psychological Methods, 1(2), 130-149. https://doi.org/10.1037/1082-989x.1.2.130

Meyer, X. and Crawford, B. (2015). Multicultural inquiry toward demystifying scientific culture and learning science. Science Education, 99(4), 617-637. https://doi.org/10.1002/sce.21162

Sumer, N. (2000). Yapisal esitlik modelleri [Structural Equation Modeling]. Turk Psikoloji Yazilari, 3(6), 49-74.

Swanson, H. and Collins, A. (2019). learning to theorize in a complex and changing world. Foresight and Sti Governance, 13(2), 98-106. https://doi.org/10.17323/2500-2597.2019.2.98.106

# Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Geri Dönüşüme Yönelik Bilişsel Yapılarının Kelime İlişkilendirme ve Metafor Aracılığıyla İncelenmesi

Filiz Kara
MEB

**Problem Durumu**

İnsan ve doğa arasındaki etkileşim insanlığın var olduğunda beri süregelen bir etkileşimdir. Ancak eski zamanlarda ikisi arasında denge söz konusuyken son yıllarda insanların doğayı gereğinden fazla tahrip etmesiyle bu denge doğa aleyhine bozulmuştur. Günümüz dünyasında artan nüfusa paralel olarak ihtiyaçların ve dolayısıyla tüketimin artması doğal kaynakların bilinçsiz kullanımını beraberinde getirmiştir. Artan tüketimi karşılamak için doğal kaynakların kullanımı ve bu kullanıma bağlı olarak doğal kaynakların azalması gezegenimizin geleceğini tehdit etmekte ve gelecek neslin hakkını gasp etme gerçeği ile karşı karşıya kalmaktayız.

İnsanların ihtiyaçlarını gidermek için giriştikleri sosyal, endüstriyel ve kişisel eylemleri sonucu ortaya çıkan atıklar doğada uzun yıllar bozulmadan kalmakta, çevreyi kirletmekte ve canlı sağlığını tehdit etmektedir (Kayranlı, Tankut ve Pampal, 2003). Avrupa Birliği atıkların yönetim stratejisi bağlamında öncelik sıralamasında ilk sırada atıkların oluşumunu azaltma, ikinci sırada yeniden kullanım ve üçüncü sırada geri dönüşüm yer almaktadır (EC, 2010). Atıkların geri dönüştürülmesi çevre kirliliği ve doğal kaynakların kullanımını azalır, canlı sağlığı ve ekonomi üzerinde oluşturduğu tehdit hafifler (Spiegelman & Sheehan, 2004).

Çevre tahribatının insan kaynaklı olması çevre eğitimine önem verilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu nedenle okullarda verilen mevcut çevre eğitimin ne kadar işe yaradığının tespit edilmesi, hali hazırdaki programın düzenlenmesi, geliştirilmesi veya değiştirilmesi sürecinin ilk basamağı olarak kabul edilebilir. Türkiye'de ortaokul seviyesinde çevre eğitimi adı altında ayrı bir ders bulunmamakta olup çevre eğitimi ile ilgili kazanımlar Fen Bilimleri dersi kapsamında verilmektedir. Program incelendiğinde geri dönüşüme yönelik ortaokul düzeyindeki sınıflar baz alındığında yedinci sınıf ve sekizinci sınıf düzeyinde beşer kazanım olmak üzere toplamda on kazanım yer aldığı görülmektedir (MEB, 2018). Araştırmanın sekizinci sınıf öğrencileriyle yürütülmesi mevcut programın öğrencilerin geri dönüşüme yönelik algıları üzerindeki etkisinin tespit edilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmada Fen Bilimleri dersi kapsamındaki çevre eğitimini tamamlamış sekizinci sınıf öğrencilerinin geri dönüşüme yönelik bilişsel algılarının kelime ilişkilendirme ve metafor aracılığıyla incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı ışığında araştırma kapsamında cevabı aranan problemler aşağıda verilmiştir.

4. Sekizinci sınıf öğrencilerinin geri dönüşüm ile ilgili bilişsel yapıları nelerdir?
5. Sekizinci sınıf öğrencilerinin geri dönüşüme yönelik oluşturdukları metaforlar nelerdir?
6. Sekizinci sınıf öğrencilerin oluşturdukları geri dönüşüm metaforları bağlamında geri dönüşüme yönelik bilişsel yapıları nasıldır?

**Yöntem**

Araştırmada tarama modellerinden olan genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modeli, kalabalık bir evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tamamı veya evreni temsil etme gücü bulunan bir grup üzerinde yapılan tarama çalışmalarıdır (Bailey, 1982).

**Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu Samsun ilindeki bir devlet ortaokulunda sekizinci sınıfta öğrenim gören 85 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemleri kapsamındaki kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla seçilmiştir.

**Veri Toplama Aracı**

Araştırmada öğrencilerin geri dönüşüm ile ilgili bilişsel yapılarını ortaya çıkarmak amacıyla Kelime İlişkilendirme Test (KİT) ve Metafor Testi (MT) olmak üzere iki test kullanılmıştır.

KİT'de öğrencilerin geri dönüşüm ile ilgili akıllarına gelen ilk beş kavramı yazmaları ve geri dönüşümle ilgili bir cümle kurmaları istenmiştir.

MT, öğrencilerin geri dönüşümü neye benzettikleri ve nedenini içeren belirli kısımları boş bırakılmış bir cümleden oluşmaktadır. Metafor için öğrenciler üç dakika süre verilmiştir. Bu süre içerisinde geri dönüşümü benzettikleri eşya, kavram veya durumu yazmaları ve bu benzetmenin nedenini yazmaları beklenmiştir.

**Geçerlik ve Güvenirlik**

KİT ve MT fen eğitimi alanında uzman iki öğretim üyesi ve iki fen bilimleri öğretmeni tarafından incelenmiştir. Soruların araştırmanın amacına ve öğrencilerin seviyesine uygun olduğu ortak kararıyla geçerliliğin sağlandığı kabul edilmiştir.

KİT'in ve MT'nin güvenirliği için Miles ve Huberman (1994)'a ait olan iki bağımsız kodlayıcı arasındaki uzlaşma yüzdesi formülü kullanılarak ayrı ayrı yapılmıştır. KİT ve MT araştırmacı ve bir fen bilimleri öğretmeni tarafından bağımsız şekilde değerlendirilerek kodlanmıştır. Ortaya çıkan ortak kodların sayısı görüş birliği, farklı kodların sayısı ise görüş ayrılığı olarak ele alınarak [Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı)] formülüne göre hesaplama yapılmıştır. Analiz sonucunda uzlaşma yüzdesi KİT için % 94, MT için % 92 olarak hesaplanmıştır. İki kodlayıcı arasında hesaplanan uzlaşma yüzdesinin % 70 ve üstünde olması güvenilir bir kodlama için yeterli kabul edilmektedir (Miles & Huberman, 1994).

**Verilerin Analizi**

KİT testinde öğrencilerin verdikleri cevaplar incelenerek tekrarlanan kavramlar için frekans tablosu oluşturulmuştur. Verilen cevaplardan yola çıkılarak "madde", duygu ve eylem" ve "çevre sorunu" olmak üzere üç tema belirlenmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar bu temalar altında yer almaktadır. Öğrencilerin bilişsel yapılarını gösteren bu temalar ve temaların altındaki cevapların sıklığı incelenmiş ve yorumlanmıştır.

Geri dönüşümle ilgili kurulan cümleler incelenerek sınıflandırılmıştır. "Bilimsel bilgi içeren cümleler", "bilimsel olmayan ve yüzeysel bilgi içeren cümleler", "yanlış bilgi içeren cümleler" ve "ilgisiz/eksik/anlamsız" olmak üzere dört kategoride değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin geri dönüşüm metaforları ve gerekçelerine yönelik verdikleri cevaplardan elde edilen verilerin analizinde Saban (2008), Aydın ve Ünaldı (2010) ve Ulukök, Bayram ve Selvi (2015) tarafından metaforik çalışmalarında kullandıkları beş analiz basamağı dikkate alınmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Kelime İlişkilendirme Testindeki geri dönüşüm anahtar kavramının çağrıştırdığı kavramlara yönelik olarak verilen cevaplardan "madde", duygu ve eylemler" ve "çevre sorunları" olmak üzere üç tema belirlenmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde geri dönüşümün en çok "madde" teması (240) altındaki kavramlarla ilişkilendirildiği tespit edilmiştir. Bu temayı 45 ile "duygu ve eylemler" teması takip etmektedir. En az ilişkilendirilen kavram ise "çevre sorunları" temasında yer almaktadır.

Öğrencilerden 49'u geri dönüşümü "madde" temasında değerlendirilen kağıt kavramı ile ilişkilendirmişlerdir. Bunu yine aynı temada 48 öğrenciyle plastik, 40 öğrenciyle cam takip etmektedir. 19 öğrenci ise geri dönüşümü pil ile ilişkilendirmiştir.

Öğrencilerden geri dönüşüm anahtar kavramıyla ilgili cümle yazmalarının istendiği soruya yönelik verilen cevapların "bilimsel bilgi içeren cümleler", "bilimsel olmayan ve yüzeysel bilgi içeren cümleler", "yanlış bilgi içeren cümleler" ve "İlgisiz/eksik/anlamsız cümleler" olmak üzere dört kategoride değerlendirilmiştir. Anahtar kavramla ilgili cümle kurma sorusunda 53 öğrencinin "bilimsel olmayan ve yüzeysel bilgi içeren cümleler" kategorisinde cümleler kurdukları tespit edilmiştir. 24 öğrencinin "bilimsel bilgi içeren cümleler", dörder öğrencinin de "yanlış bilgi içeren cümleler" ve "ilgisiz/eksik/anlamsız cümleler" kategorilerinde cümle kurdukları belirlenmiştir.

Metafor Testindeki geri dönüşüme yönelik metaforik algıların incelendiği soruda öğrencilerin gerekçeleri yedi farklı kategoride toplanmıştır. Öğrencilerin geri dönüşüme yönelik olarak yedi kategori altına yerleşen toplam 72 metafor oluşturduğu belirlenmiştir. Sekiz öğrencinin geri dönüşümü çamaşır makinesine benzetmesiyle çamaşır makinesi en yüksek metafor olma özelliğini göstermiştir. Gerekçelendirmelerde ise en fazla metaforun "dönüşüm/dönüştürme" kategorisinde olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler**: Geri dönüşüm, kelime ilişkilendirme, metafor, bilişsel yapı

**Kaynakça**

Aydın, F. & Ünaldı, Ü. E. (2010). Coğrafya öğretmen adaylarının "coğrafya" kavramına ilişkin algılarının metaforlar yardımıyla analizi. *International Online Journal of Educational Sciences, 2*(2), 600-622.

Bailey, K. D. (1982). *Methods of social research*. New York: The Free Press.

EC, European Commission. Environment Directorate-General. 2010. *Being wise with waste: the EU's approach to waste management*. Publication Office of the European Union.

Kayranlı, B., Tankut, İ., & Pampal, S. (2003). Endüstriyel katı atıklar ve atık geri dönüşüm borsasının işletilmesi. *5. Ulusal Çevre Mühendisliği Kongresi,* Adana.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis.* London: Sage Publications.

MEB, Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları. http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=325, 02 Temmuz 2023.

Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* (55), 459-496.

Spiegelman, H., & Sheehan, B. (2004). The future of waste, *BioCycle, 45*(1): 59.

Ulukök, Ş., Bayram, K. & Selvi, M. (2015). Fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoloji kavramına ilişkin zihinsel imgeleri (metafor analizi örneği). *International Online Journal of Educational Sciences, 7*(3), 244- 259.

# Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yaşam Doyumu ve Sağlıklı Yaşam Farkındalıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Elif Özer
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Ayşe Daştan Yılmaz
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Yeşim Bağcı
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Asuman Özkan
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

**Problem Durumu**

Günümüz sağlık anlayışı, insanların sadece hastalıklardan kaçınmalarıyla ilgili değil aynı zamanda fiziksel, zihinsel ve sosyal refahlarıyla ilgilidir. Dolayısıyla sağlığı koruyan ve geliştiren sağlıklı yaşam biçimi davranışlarının kazanılmasıyla yakından ilişkilidir. Sağlıklı yaşam biçimi; insanların sağlıklarını etkileyen bütün davranışlarını kontrol etmesi, günlük aktivitelerini düzenlemede kendi sağlık statüsüne uyan davranışları seçmesi olarak tanımlanmaktadır (Esin, 1997). Sağlıklı yaşam biçiminin benimsenmesi ise öncelikle insanların kendi sağlıklarına sahip çıkmaları ve sağlık bilincini geliştirmeleriyle mümkündür (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2020). Bu noktada "bilinçlilik hali" olarak tanımlanan (Rohrer, 2002) farkındalık kavramından bahsetmek mümkündür. Farkındalık düzeyinin yüksek olması insanların sağlıklı yaşam biçimi davranışlarını düzenleyebilmek için gerekli olan geri bildirimi sağlayarak, yaşamlarına yön vermeleri açısından önemli görülmektedir. Ayrıca bireye kazandırılacak sağlıklı yaşam tarzı, toplumun yaşam kalitesini artırmakla birlikte sürdürülebilir bir sağlık bilincinin ortaya çıkmasına da katkı sağlayacaktır (Aksoy ve Uçar, 2014). İnsanların yaşamlarının bir anlam kazanabilmesi için sahip olmaları gereken temel unsurların başında yaşam doyumu gelmektedir. Yaşam doyumu öznel iyi oluşun bilişsel bir bileşeni ve kişinin yaşamıyla ilgili bilişsel yargıları içermektedir (Diener, 1984). Bu noktada yaşam doyumu, yaşamın belli bir alanında ya da bütününde bireyin memnuniyet durumuna ilişkin yaptığı bilişsel değerlendirmeler olarak tanımlanmaktadır (Çivitçi, 2009). Bir başka ifadeye göre yaşam doyumu, bireyin geçmiş, şimdi ve gelecekteki doyumunu; yaşamını olduğundan farklı bir şekilde devam ettirme isteği; diğerlerinin bireyin yaşamı üzerindeki fikirleri şeklinde ifade edilmektedir (Diener vd., 1999). Yaşam doyumu, kişinin bir bütün olarak kendi yaşamının genel kalitesini olumlu olarak değerlendirmesinin derecesidir (Dağlı ve Baysal, 2016). Yaşam doyumunu etkileyen faktörlere bakıldığında kendinin farkında olma, kendine güven, öğrenmeye istekli olma, sosyalleşme, diğerleri ile ilişkiler kurma, faydalı olma, anlamlı yaşam, mutluluk ve fiziksel iyilik hali olarak belirtilmektedir (Keser, 2005; Yildirim ve Belen, 2018). Literatüre bakıldığında ise sağlıklı yaşam farkındalığı ile yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Gelecekte sağlık alanında çalışacak olan öğrencilerin sağlıklı yaşam farkındalık düzeylerinin incelenmesi ve yaşam doyumu ile arasındaki ilişkinin tespit edilmesi bu noktada önemli görülmektedir. Bu çalışmada temel amaç; sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam doyumu ile sağlıklı yaşam farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Bu çalışmanın amacı sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam doyumu ile sağlıklı yaşam farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin araştırılmasıdır.Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinin sağlıklı yaşam farkındalığı ile yaşam doyumu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. Sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinin sağlıklı yaşam farkındalığı ile yaşam doyumu bazı demografik değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

**Yöntem**

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılı içerisinde, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Refahiye Bahar Yıldırım Sağlık Hizmeleri Meslek Yüksekokulu'nda öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. 170 kişilik evrenden örneklem seçilmeden bütün öğrencilere anket uygulaması yapılmıştır. Yapılan anketler sonucu 165 öğrenciye ulaşılmıştır. Veri toplama aracı olarak Özer ve Yılmaz (2020)'ın geliştirdiği "Sağlıklı Yaşam Farkındalığı Ölçeği" ve Dağlı ve Baysal (2016)'ın Türkçe'ye uyarladığı "Yaşam Doyumu Ölçeği" kullanılmıştır. Aynı zamanda 11 sorudan oluşan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Formda katılımcıların demografik nitelikleri ile ilgili olan 5 soru bulunmaktadır. Veriler yüz yüze anket tekniği kullanılarak toplanmıştır. Veriler toplandıktan sonra bilgisayar ortamına aktarılarak standart sapma, aritmetik ortalama, frekans ve yüzde hesaplamaları analiz edilecek, boyutları çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılırken ikili gruplarda t testi (independent t test), üç ve daha fazla değişkenli gruplarda ise ANOVA (F testi) analizleri yapılmıştır.

Sağlıklı Yaşam Farkındalığı Ölçeği: Özer ve Yılmaz (2018) tarafından geliştirilmiş 15 ifadeli Sağlıklı Yaşam Farkındalığı ölçeği kullanılacaktır. Ölçeğin 4 alt boyutu vardır. Bunlar; "Değişim" (5 madde), "Sosyalleşme" (4 madde), "Beslenme" (3 madde) ve "Sorumluluk" (3 madde) şeklindedir. Ölçekte, (1) Kesinlikle katılmıyorum ve (5) Kesinlikle Katılıyorum şeklinde 5'li bir likert kullanılmıştır. Ölçekten en düşük 15 en yüksek 75 puan alınmaktadır. Ölçekte alınacak olan puan arttıkça sağlıklı yaşam farkındalığı da artmaktadır. Araştırmada ölçeğin güvenilirlik değeri .829 olarak hesaplanmıştır.

Yaşam Doyumu Ölçeği: Yaşam doyumu ölçeği, Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından genel yaşam doyumunu ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. YDÖ'nün Türkçeye uyarlaması Dağlı ve Baysal (2016) tarafından yapılmıştır. Toplamda 5 maddenin olduğu ölçek, 5'li likert tipinde ölçüm yapmaktadır. Ölçekten en düşük 5 en yüksek 25 puan alınmaktadır. Ölçekte alınacak olan puan arttıkça yaşam doyumu da artmaktadır. YDÖ'daki toplam 5 maddenin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Sağlık hizmetleri meslek yüksek okulu öğrencilerinin sağlık alanıyla iç içe olmalarından dolayı sağlıklı yaşam farkındalık düzeylerinin yüksek olması beklenmektedir. Yaşam doyumunu etkileyen kendinin farkında olma, sosyalleşme, fiziksel iyilik hali, diğerleri ile ilişkiler kurma gibi faktörlere bakıldığında yaşam doyumu yüksek olan öğrencilerin sağlıklı yaşam farkındalık düzeylerinin de yüksek olacağı düşünülmektedir. Konuyla alakalı benzer yapılan bazı araştırmalara bakıldığında yaşam doyumu yüksek bireylerin her yönden sağlıklı bir yaşama sahip oldukları görülmektedir (Dağlı ve Baysal, 2016). Bu kapsamda da yaşam doyumu yüksek olan bireylerin sağlıklı yaşama dair farkındalıklarınında yüksek olacağı düşünülmektedir. Yaşam doyumu ile sağlıklı yaşam farkındalığı boyutları arasında anlamlı ilişkiler beklenmektedir. Yaşam doyumu yüksek olan öğrencilerin beslenme düzeylerinin yüksek olacağı ve beslenme konusunda farkındalıklarının yüksek olacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda yaşam doyumu yüksek olan öğrencilerin bedenleri üzerinde meydana gelen değişikliklerin farkında olabileceği düşünülmektedir. Yaşam doyuumunu etkileyen faydalı olma, anlamlı yaşam gibi faktörler düşünüldüğünde sağlıklı yaşam farkındalığının bir boyutu olan sorumluluk boyutuyla da anlamlı ilişikiler bulunabileceği beklenmektedir. Yaşam doyumu yüksek olan öğrencilerin kendi bedenleri üzerindeki sorumluluğun farkında olabilecekleri düşünülmektedir. Yaşam doyuumunu etkileyen bir diğer faktör olan diğer kişilierle ilişkili olma durumu incelendiğinde yaşam doyumu yüksek olan öğrencilerin sağlıklı yaşam farkındalığı alt boyutu olan sosyalleşme boyutuyla anlamlı bir ilişkisinin olacağı beklenmektedir. Genel olarak bakıldığında yaşam doyumu yüksek olan öğrencilerin sağlıklı yaşam farkındalıklarının da yüksek olacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Sağlıklı yaşam farkındalığı, yaşam doyumu

**Kaynakça**

Aksoy T, Uçar H. Hemşirelik Öğrencilerinin Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları. Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Drgisi 2014; 1(2): 53-67. Çivitçi A. İlköğretim Öğrencilerinde Yaşam Doyumu: Bazı Kişisel ve Ailesel Özelliklerin Rolü. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 2009; 22(1): 29-52.

Dağlı S.C, Baysal N. Yaşam Doyumu Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi 2016; 15(59): 1250-1262. Diener E, Suh E, Lucas R.E, Smith H.L. Subjective Well-Being: Three Decades of Progress. PsychologicalBulletin 1999; 125(2): 276-302.

Diener E. Subjectivewell-being. Psychological Buletin 1984; 95(3): 542-575.

Esin M.N. "Endüstriyel Alanda Çalışan İşçilerin Sağlık Davranışlarının Saptanması ve Geliştirilmesi". Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, 1997. Keser A. İş Doyumu ve Yaşam Doyumu İlişkisi: Otomotiv Sektöründe Bir Uygulama. Çalışma ve Toplum 2005; 4(7): 77-96.

Özer E, Yılmaz N. Sağlıklı Yaşam Farkındalığı: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. Geleneksel ve Tamamlayıcı Tıp Dergisi 2020; 3(1): 47-60. Rohrer J. Abc of Awareness. Personal Development as The Meaning of Life. Oberumen Utd Media Book Series, 2002.

T.C. Sağlık Bakanlığı. Yeterli ve Dengeli Beslenme. Erişim tarihi 16.05.2022, https://hsgm.saglik.gov.tr/tr/beslenme/yeterli-ve-dengeli-beslenme.html

Yildirim M, Belen H. Fear of Happiness Predicts Subjective and Psychological Well-Being above the Behavioral Inhibition System (BIS) and Behavioral Activation System (BAS) Model of Personality. Journal of Positive School Psychology 2018; 2(1): 92-111.

# İlkokul Öğretim Programında Geri Dönüşüm Kavramının Yeri

Sevgi Akkoy
Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi

Mine Poyraz
Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi

**Problem Durumu**

Hızla gelişen ve değişen dünyamızın en büyük sorunlarından biri çevredir. Çevre; Canlıların yaşamları boyunca ilişkilerini sürdürdükleri ve karşılıklı olarak etkileşim içinde bulundukları biyolojik, fiziksel, sosyal, ekonomik ve kültürel ortamlardır (Çevre Kanunu, 1983). Diğer bir tanımla çevre, insanların ve diğer canlıların yaşamları boyunca ilişkilerini sürdürdükleri ve karşılıklı olarak etkileşim içinde bulundukları fiziki, biyolojik, sosyal, ekonomik ve kültürel ortamdır. Doğal dengeyi oluşturan zincirin halkalarında meydana gelen kopmalar zincirin tümünü etkileyip, dengenin bozulmasına neden olmaktadır. Dengenin bozulmasında en önemli faktör insandır (ÇSB,2023).

Artan nüfus ile birlikte çevrenin doğal yapısı ve ekolojik dengesi bozulmaya başladı. Çevre kirliliği tüm dünya ülkelerinin uğraşmak zorunda kaldığı bir ekolojik problem haline gelmeye başladı. 1960'lı yıllardan itibaren çevre sorunları dünya ülkeleri tarafından algılanmaya başladı ve çevre politikaları üretilmeye başlandı. Çevre politikaları ülkeler bazında farklılık gösterse de ortak çıkan temel kavram 'sürdürülebilir kalkınmadır'. Sürdürülebilir kalkınma ile sosyal, ekonomik ve çevresel kalkınma kaydedilirken, doğal kaynaklar korunarak gelecek nesillerin yararlanmasına imkân sağlayan insan baskısı azaltılması hedeflenir (ÇSB,2023).

Yapılan çalışmalar bize çevre sorunları yaşamayı önleme konusunda, bireyleri daha bilinçli hale getirmenin çevre eğitimiyle mümkün olduğunu gösteriyor. Bireylerin insan sağlığı ve çevre sorunları konusunda yeterli düzeyde eğitilmesi ile bilikte toplumun davranışlarında istenilen değişiklikler meydana getirilerek gelecek için "çevre okuryazarı" nesiller yetiştirilmesi, oldukça önemli hale gelmiştir (Ünal, Mahçuhan ve Sayar, 2001). Bir diğer tanımla Çevre okuryazarlığı canlı ve cansız varlıklardan oluşan insan ile etkileşimi olan bir anlayıştır. Bireyin çevre okuryazarlığını etkileyen faktörlerin tespit edilmesi, çevre okuryazarlık seviyesi yüksek olan bireylerin yetişmesi oldukça önemlidir (Rockcastle,1989).

İlkokul 1,2,3 ve 4. sınıf hayat bilgisi (2018), fen bilimleri (2018) ve sosyal bilgiler (2018) öğretim programları incelediğinde çevre ile ilgili konuların büyük çoğunluğunun 4. sınıf fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler dersinde verildiğinde görülmektedir. Fakat bu derslerde sürdürebilirlik, çevre eğitimi ya da geri dönüşüm ayrı bir başlık altında yer almamıştır. Bu derslerde öğretmenlerin çevre ve geri dönüşüm ile ilgili konularda farkındalıklarının ve bilgi düzeylerinin yüksek olması önemlidir. Bu yolla öğrencilerin çevre konularında bilinç kazanması ve bilgilerinin davranışa dönüşmesi daha kolay olabilir. Öğretmenlerin sahip olduğu değer ve davranışlar öğrencileri etkilemektedir (Artvinli ve Bayar ,2018). Programların genel hedeflerinin çevreyi koruma, temiz tutma, tasarruflu olma, kaynakların bilinçli kullanımı, insan ve çevre arasındaki ilişkiyi anlamaya dayalı olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın amacı ilkokul 1,2,3 ve 4. Sınıf öğretim programında geri dönüşüm kavramın ne kadar verilip vermediğini araştırmaktır. Literatür incelendiğinde ortaokul, lise ve üniversite öğrencilerine yönelik geri dönüşüm alanında birden fazla çalışmanın yapıldığı sonucuna varılmıştır. ilkokul 1, 2 ve 4. sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler derslerinde geri dönüşüm ile ilgili kazanımlarına yönelik araştırmanın az olduğu sonucuna varılmıştır. Çocukların erken yaşlarda çevre bilinci ve eğitimi almaları oldukça önemlidir. Çocukların ne kadar erken yaşlarda çevre bilinci kazanırlarsa o ileriki yaşlarda o kadar çevreye duyarlı bireyler olacakları araştırmalarda da yer almaktadır. Bu yüzden çocukların erken yaşlarda çevre yönünde farkındalık oluşturabilmek için okullarda öğrendikleri derslerinin programında geri dönüşüm ile ilgili kazanım ve kavramların olması oldukça önemlidir.

**Yöntem**

Araştırma ilkokul 1,2,3 ve 4. Sınıf programında geri dönüşüm kavramının yer aldığı gerekli kazanımlar Hayat Bilgisi (2018), Fen Bilimleri (2018) ve Sosyal Bilgiler (2018) öğretim programında saptanmıştır. Araştırmanın bu kısmında geri dönüşüm konusuyla ilgili kazanımlar, konuya ayrılan süre, ayrılan bu sürenin bütün ders saati içerisindeki yüzdesi, konunun ele alındığı sınıf düzeyi ve konu ile ilgili kazanımların yer aldığı ünitelerin belirlenmesi yoluyla ele alınmıştır. Bu araştırmada, Hayat Bilgisi (2018), Fen Bilimleri (2018) ve Sosyal Bilgiler (2018) Öğretim Programları (2018)'nda geri dönüşüm konusuna ilişkin kazanımların ve amaçların nasıl yapılandırıldığını, geri dönüşüm kavramı bağlamında programlar incelendiğinden nitel araştırma yaklaşımından doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi yönteminde, araştırma ile ilgili kaynaklar (kitap, dergi, gazetede, mektup, arşiv vb.) toplanır, belirli bir sisteme göre kodlanır ve incelenir. Doküman analizinde hem bireylerle etkileşim halinde olunmadığından görüşme ve gözlemde yaşanan sorunlar ile karşılaşılmaz hem de daha ekonomiktir (Çepni, 2014; Metin, 2015). Araştırmada kullanılacak bilgilerin elde edilmesinde, çalışmanın teorik yönünün desteklenmesi amacıyla, ulusal ve uluslararası literatür ve Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2018 yılında yürürlüğe koyduğu Hayat Bilgisi, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler Dersleri Öğretim Programları oluşturmaktadır. Bu inceleme yapılırken söz konusu öğretim programları amaçlar, kazanımlar ve program hakkındaki açıklamalar göz önüne alınarak geri dönüşüm konusunu değerler eğitimi bağlamında analiz edilmiştir. İnceleme sonunda programlarda var olan mevcut durum olduğu gibi ortaya konulduğundan, verilerin analizinde betimsel içerik analiz tekniği kullanılmıştır. Alıntılar bilimsel kriterlere uygun olacak

şekilde yapılmıştır. Bu araştırmada; araştırma ve yayın etiğine uygun hareket edilmiştir. Araştırmada kullanılan kaynaklar metin içerisinde ve kaynakçada belirlenen kurallara uygun olacak şekilde eksiksiz ifade edilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Son yüzyılda dünyamızın sürdürülebilirliği açısından son derece önem kazanan geri dönüşüm kavramı Millî Eğitim Bakanlığı 1,2 ve 3. Sınıf Hayat Bilgisi (2018) 3 ve 4. Sınıf Fen Bilimleri (2018) ve 4. Sınıf Sosyal Bilgiler (2018) programlarında geri dönüşüm kavramının yer aldığı kazanımlar incelenmiştir. Bu kazanımlara uygun olarak ilkokul öğrencilerinin geri dönüşüm alanındaki farkındalıklarını ölçmek amacıyla 'ilkokul öğrencileri için çevre tutum ölçeği' geliştirilmiştir.

İlkokul öğrencilerinin geri dönüşüm alanında çok fazla bilgiye sahip olmadıkları okullarında kağıt, plastik ve cam gibi çöplerini ayrıştırmak için gerekli konteynırlarını kullanırken evde kağıt, plastik ve camları ayrıştırmaya fazla dikkat etmedikleri sonucuna varılmıştır. Ayrıca literature tarandığında ilkokul öğrencilerinin çevreye yönelik algışarının ölçülmesi ile ilgili çok fazla raştırma yapılmadığı görüldüğünden böyle bir araştırma yapma ihtiyacı duyulmuştur. Araştırmalarımızın sonucuna göre bizlere kaynaklarda geri dönüşümle ilgili ne kadar kazanım verilse de derslerde yeteri kadar uygulamaya dayalı dersler anlatılmadıkça bu da öğrencilerin geri dönüşümü çevre de o kadar az uyguladıklarında ve bir davranışa dönüştürebildiklerini gösteremektedir.

Yapılan çalışma sonucunda erken yaşta bireylerin çevre ve geri dönüşüm konusunda eğitilmelerinin son derece önemli olduğunu ve sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ulaşmak için de kapsayıcı ve hakkaniyete dayanan nitelikli eğitimi yaşam boyu uygulayabilmenin gerekliliğini göstermektedir. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin okul dışı öğrenmelerinin ders planları içerisine daha fazla entegre etmeleri kazanımların daha etkili öğrenilmesi için tavsiye edilmektedir. Bununla birlikte Millî Eğitim Bakanlığı Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler öğretim programında geri dönüşüm ile ilgili daha fazla kazanıma yer verilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.1, 2, 3 ve 4. sınıf Hayat Bilgisi, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler dersi öğretim programına da geri dönüşüm adında bir seçmeli ders koyulup öğrencilerin bu alanda farkındalık kazanmaları sağlanabilir. Ayıca belediye ve sivil toplum kuruluşları gibi kurum ve kuruluşların öğrencilerin çevre algılarını arttırmaları için okullarda çeşitli eğitimler ve seminlerler verilmesi ön görülmektedir. Akademisyenler ve sınıf öğretmenlerinin iş birliği ile öğrencilerin erken yaşta olumlu bir çevre tutumuna sahip olmaları için çeşitli çalışmalar yapılabilir.

**Anahtar Kelimeler**: Atık, çevre, çevre eğitimi, geri dönüşüm, ilkokul

**Kaynakça**

Avan, Ç. (2011). Plastik ve plastik atıkların, geri dönüşümü ve çevreye etkileri konularında öğrenci tutumlarının belirlenmesi Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.

Artvinli, E. & Bayar, V. (2018). İlkokul ve Ortaokul Öğretim Programlarında Bir Değer Olarak Geri Dönüşüm (Makale) Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Ek, H. N., Düzgün, G., Kılıç, N., Öğdüm, P. ve Şeker, S. (2009). Adnan menderes üniversitesinin farklı akademik alanlarında öğrenim gören ilk ve son sınıf öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik tutumları ve duyarlılıkları. Kastamonu Eğitim Dergisi, 17, 125-136.

Kayıkçı, P., Armağan, K. & Dal, N. E.. (2019). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sürdürülebilir Pazarlama: Kavramsal Bir Çalışma, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Burdur s:5.

Köklü, N. (1995). tutumların Ölçülmesi ve Likert Tipi Ölçeklerde Kullanılan Seçenekler. Ankara Üniversitesi Dergisi, 28(2): 81-93.

Karaismailoğlu, E. S. (2018). Öğretmenlerin çevrebilinci düzeyinin belirlenmesi-Ankara Etimesgut örneği Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018A). Fen bilimleri dersi öğretim programı. Erişim adresi http://mufredat. meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=325.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018B). Hayat bilgisi dersi öğretim programı. Erişim adresi http://mufredat. meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=326. Milli Eğitim Bakanlığı (2018c).

Milli Eğitim Bakanlığı (2018C). Matematik dersi öğretim programı. Erişim adresi http://mufredat. meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=329.

Milli Eğitim Bakanlığı (2018D). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı. Erişim adresi http://mufredat. meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354.

Milli Eğitim Bakanlığı (2018E). Türkçe dersi öğretim programı. http://mufredat. meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663.

Rockcastle, V. (1989). Enviromnetal Literaacy: Philosophy Content, Strategies Nature Study,43(1-2),(8-9).

Şimşekli, Y. (2004) "Çevre bilincinin geliştirilmesine yönelik çevre eğitimi etkinliklerine ilköğretim okullarının duyarlılığı", Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(1), 83-92.

Uzun, N. & Sağlam, N. (2006). Ortaöğretim Öğrencileri için Çevresel Tutum Ölçeği Geliştirme ve Geçerliliği Erişim adresi http://naimuzun.com/yayinlar/745-published.pdf

# Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Gülçin Çeliker Ercan
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

**Problem Durumu**

İnsanoğlunu diğer canlılardan ayıran en önemli özelliği kuşkusuz düşünme yeteneğidir. Fakat günümüzde bilim ve teknolojideki hızlı gelişime bağlı olarak bilgi miktarında meydana gelen hızlı artış, artık insanların sadece basit bir şekilde düşünmelerini değil üst düzey düşünme becerilerine sahip olabilmelerini gerektirmektedir. İçinde bulunduğumuz 21. yüzyıl becerileri olarak anılan üst düzey düşünme becerilerine sahip olmak ve bu becerilere sahip bireyler yetiştirmek kaçınılmaz bir gereklilik halini almıştır. Üst düzey düşünme beceri içerisinde yer alan eleştirel düşünme becerisi, en basit anlamda, bireylerin düşünme sorumluluğunu alabilmeleri (Elder ve Paul 1994) ve hiçbir düşünceyi, geçerliğini ve doğruluğunu sorgulamadan benimsememeleri (Potts, 1994) olarak tanımlanabilir. Eleştirel düşünme yeteneği, bireyin birçok bilgi arasından doğru ve işlevsel olanı ayırt edebilmesi ve hayatına aktarabilmesi açısından değerlidir. Bireyin doğuştan itibaren içinde bulunduğu ortam, dolayısıyla aile hayatı, düşünme şeklini etkilemektedir (Zincirli, 2014). Ailelerin çocuklarını yetiştirirken sahip oldukları ebeveyn tutumları, çocukların kişilikleri başta olmak üzere algıları, olaylara verdikleri tepkiler, düşünme şekilleri vb. pek çok özelliği şekillendirmektedir. Demokratik ebeveyn tutumlarının hâkim olduğu bir ortamda yetişen çocukların, eleştirel düşünme yetenekleri de olumlu bir yönde artış gösterirken, koruyucu ve otoriter anne-baba tutumları eleştirel düşünmeyi olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Palut, 2008). Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük ve orta düzeyde olduğunu gösteren çalışmalardan da yola çıkarak (Alper, 20210; Can ve Kaymakçı, 2015; Kuvaç ve Koç, 2014; Ocak vd., 2016), gelecek nesilleri yetiştiren öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeyi kendi öğrencilerine modelleyerek aktarabilmeleri açısından bu düşünceye ne düzeyde sahip olduklarının tespit edilmesi, öğretmen yetiştirme alanında gerekli önlemlerin alınması konusunda önemli görülmektedir. Ayrıca yine gelecek nesilleri yetiştiren ailelerin çocuk yetiştirme sürecinde sergiledikleri tutumlar ile kendi çocuklarının eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi belirleyerek, ailelere de bu konuda ışık tutmak 21. yüzyıl becerilerine sahip ve çağın koşullarının gerektirdiği özelliklerle donanmış nesillerin yetiştirebilmesi açısından da değerlidir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

6. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ne düzeydedir?
7. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri cinsiyete, anne-baba eğitim düzeyine göre değişmekte midir?
8. Öğretmen adaylarının anne-baba tutumlarına ilişkin algıları nasıldır?
9. Öğretmen adaylarının anne-baba tutumlarına ilişkin algıları cinsiyete ve anne-baba eğitim düzeyine göre değişmekte midir?
10. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ile anne-baba tutumları arasında ilişki var mıdır?

**Yöntem**

Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel desen kullanılarak tasarlanan araştırmanın evrenini bir devlet üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. 2022-2023 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören ve kolaylı/uygun örnekleme tekniği ile gönüllülük esasına dayalı olarak araştırmaya katılan 440 öğretmen adayı araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin belirlenmesi için Faicone, Faicone ve Giancarlo (1998) tarafından geliştirilen ve Kökdemir (2003) tarafından yeniden düzenlenerek Türkçe' uyarlaması yapılan "Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanmış hali toplam 51 maddeden ve doğruyu arama, açık, fikirlilik, analitiklik, sistematiklik, kendine güven ve meraklılık olmak üzere 6 alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçeğin tamamı için iç tutarlılık katsayısı (alfa) .88 olarak hesaplanmıştır. Öğretmen adaylarının anne baba tutumlarına ilişkin algılarının belirlenmesinde ise orjinali Lamborn ve arkadaşları (1991) tarafından geliştirilen ve doktora tezi kapsamında Türkçe'ye uyarlaması Yılmaz (2000) tarafından yapılan "Anne-Baba Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek toplam 26 maddeden ve kabul/ilgi, kontrol/denetleme ve psikolojik özerklik olmak üzere 3 alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlamasında güvenirlik çalışmaları ilköğretim, lise ve üniversite öğrencileri üzerinde ayrı ayrı yapılmıştır. Bu çalışmanın örneklem grubuna uygun olarak üniversite öğrencileri için test-tekrar test güvenirlik katsayıları ve Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları sırasıyla kabul/ilgi alt ölçeği için .79 ve .73; kontrol/denetleme alt ölçeği için .85 ve .66; psikolojik özerklik alt ölçeği için .67 ve .65 olarak hesaplanmıştır. Yılmaz (2000) tarafından yapılan faktör analizi sonucunda alt ölçeklerin üniversite öğrencileri için orijinal ölçekten farklılaştığı görülmüştür. Bu doğrultuda kabul/ilgi ve özerklik boyutunun tek bir boyut, kontrol/denetleme boyutunun ise doğrudan kontrol ve dolaylı kontrol olmak üzere iki faktörden oluştuğu gözlenmiştir. Verilerin toplanması, araştırmacı tarafından öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflarda, ders saatleri içerisinde, ölçeklerin öğrencilere dağıtılması ve gerekli açıklamaların araştırmacı tarafından yapılması ile yüz yüze

sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistikler (frekans, yüzde dağılımı), bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Pearson moment çarpım korelasyon katsayısı gibi nicel veri analizi yöntemlerinden faydalanılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Yapılan analizler sonucunda, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda, öğretmen adaylarının hem ölçeğin genelinde hem de alt ölçekler kapsamında eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinden ve anne-baba tutum ölçeğinden aldıkları puanlar frekans ve yüzde dağılımları şeklinde sunulmuştur. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile anne-baba tutumuna ilişkin algılarının cinsiyete göre farklılaşma durumu bağımsız gruplar t-testi ile analiz edilirken, anne-baba eğitim düzeyine göre farklılaşma durumu tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. Eleştirel düşünme eğilimleri ile anne-baba tutumları arasında ilişki olup olmadığı ise Pearson moment çarpımı korelasyon katsayısı ile belirlenmiştir. İlk etapta makro düzeyde yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara göre, örneklem grubundaki öğretmen adaylarının genel eleştirel düşünme düzeylerinin düşük ve orta düzeyde oldukları tespit edilmiştir. Alt ölçekler açısından incelendiğinde, sistematiklik, doğruyu arama, kendine güven ve meraklılık alt ölçeklerinde eleştirel düşünme eğilimleri yine düşük ve orta düzeydeyken; açık fikirlilik ve analitiklik alt ölçeklerinde öğretmen adaylarının çoğunluğunun eleştirel düşünme eğilimlerinin orta düzeyde olduğu ve bunu yüksek düzeyde olanların takip ettiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri genel olarak cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermezken, alt ölçekler kapsamında incelendiğinde, sadece doğruyu arama alt ölçeği için öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri kadın katılımcıların lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermiştir. Anne-baba eğitim düzeyleri açısından öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri incelendiğinde ise hem ölçeğin tamamı hem de alt ölçekler açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Anne-baba tutumlarına ilişkin algılar incelendiğinde, öğretmen adaylarının % 29'luk kısmının izin verici/ihmalkâr anne-baba tutumuna ilişkin algılara sahip olduğu ve bunu %26 ile otoriter, %23 ile izin verici/müsmahakar ve %21 ile demokratik anne-baba tutumlarının izlediği görülmektedir. Anne-baba tutumlarına ilişkin algıların cinsiyete göre farklılaşma durumu ölçeğin alt boyutlarında incelendiğinde her üç boyutta da cinsiyete göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu farklılık kabul/ilgi ve psikolojik özerklik ile dolaylı kontrol alt ölçeklerinde kadın öğretmen adaylarının lehine iken, doğrudan kontrol alt ölçeğinde erkek öğretmen adaylarının lehinedir. Anne-baba tutumlarının anne-baba eğitim düzeyine göre ise ölçeğin üç boyutunda da farklılaşmadığı görülmüştür. Anne-baba tutumları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki incelendiğinde, doğrudan kontrol ile meraklılık arasında pozitif, doğruyu arama arasında negatif yönde; dolaylı kontrol ile kendine güven ve doğruyu arama alt ölçekleri arasında pozitif yönde; kabul/ilgi ve psikolojik özerklik ile analitiklik, meraklılık ve kendine güven alt ölçeklerinde pozitif yönde ve düşük düzeylerde ilişkiler tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, literatür kapsamında tartışılmış ve hem araştırmacılara hem de uygulayıcılara yönelik öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler**: Eleştirel düşünme, anne-baba tutumu, ilişkisel desen, öğretmen adayları

**Kaynakça**

Alper, A. (2010). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *Eğitim ve Bilim, 35*(158). http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/153/218.

Büyüköztürk, (2002). *Sosyal bilimler için eri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.

Can, Ş. ve Kaymakçı, G. (2015). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *Education Sciences, 10*(2) , 66-83. Doi: 10.12739/NWSA.2015.10.2.1C0633.

Elder, L. & Paul, R. (1994). Critical thinking: Why we must transform our teaching. *Journal of Developmental Education, 18*(1), 34-35.

Facione, P.A. ve Facione, N., (1992). The California Critical Thinking Dispositions Inventory (CCTDI); and CCTDI Test Manual, Millbrae, CA: California Academic Press.

Kökdemir (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.

Kuvaç, M. ve Koc, I. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri: İstanbul Üniversitesi örneği. *Turkish Journal of Education, 3*(2), 46-59.

Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development, 62*: 1049-1065.

Ocak, G., Eymir, E. ve Ocak, İ. (2016). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(1). Doi=10.17556/jef.27258.

Palut, B. (2008). Düşünme stilleri ve anne baba tutumları arasındaki ilişki. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, (24). https://dergipark.org.tr/tr/pub/deubefd/issue/25427/268239

Potts, B. (1994). Strategies for teaching critical thinking. *Practical Assessment, Research, and Evaluation, 4*(1), 3. https://doi.org/10.7275/hdhj-fc81

Yılmaz, A. (2000). *Eşler arasındaki uyum ve çocuğun algıladığı anne-baba tutumu ile çocukların, ergenlerin ve gençlerin akademik başarıları ve benlik algıları arasındaki ilişkiler* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

# Mobil Öğrenmenin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Nota Konumu Tespit Becerilerine Etkileri

Yusuf Özgül
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

**Problem Durumu**

Müzik öğretimi, temel eğitimin önemli bir kısmını oluşturur. Her biri dört yıl olmak üzere temel eğitim; birinci, ikinci ve üçüncü kademeden oluşmaktadır. Birinci kademe (ilkokul) süresince öğrencilerin çeşitli alanlardaki dersleri sınıf öğretmenleri tarafından yürütülür. Dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin bu süreçte öğrencilerin birinci kademe eğitiminden birinci derecede sorumlu olduğu söylenebilir (Şahin ve Kartal, 2013). Bu sorumluluk aynı zamanda birinci kademedeki müzik derslerini de kapsamakta ve buna bağlı olarak birinci kademedeki öğrencilerin müzik eğitimini çoğunlukla sınıf öğretmenleri üstlenmektedir (Göğüş, 2008). Müziksel temelin atıldığı bu dönemde sınıf öğretmenlerinin yeterli bilgi ve becerilere sahip olmaları önem taşır (Barış & Özata, 2009; Açılmış ve Kayıran, 2021).

Sınıf öğretmenliği lisans programları, müziksel yetenekleri dikkate alarak öğrenci alımı gerçekleştirmemektedir (Kocamanoğlu, 2019). Buna bağlı olarak sınıf öğretmenleri adaylarının bir kısmının müziksel yeteneklerinin zayıf olma ihtimali, lisans döneminde verilen müzik eğitiminin önemini artırmaktadır. Sınıf öğretmenliği lisans programı (2018) incelendiğinde yedinci yarıyılda "Müzik Öğretimi" adında üç saatlik bir dersin yer aldığı görülmektedir. Bu ders, müzik öğretim yöntem-teknikleri ve nota öğretimi teknikleri gibi birçok konuyu içermektedir. Müzik öğretimi dersine programda ayrılan ders saatinin düşük olması ve öğrencilerin müziksel hazırbulunuşlukları da dikkate alındığında bu dersi yürüten öğretim elemanına zorlu bir görev düştüğü sonucuna varılabilir. Öğretim elemanları, programda yer alan konuları etkili bir şekilde kısa bir dönem içerisine yayarak öğrencilere aktarmak zorundadır.

Yukarıda bahsedilen hususlar dikkate alınarak bu çalışmada "Müzik Öğretimi" dersi kapsamında nota konumlarını tespit etme becerilerini geliştirmek üzere bir çalışma paneli ("notayı isimlendir") geliştirilmiştir. Geliştirilen bu çalışma paneli, Google Play ve AppStore üzerinde yayınlanmış Müziksel Kulak Eğitimi – Teori (2022a; 2022b) uygulamalasının alt özelliklerinden biridir. Yazar tarafından geliştirilen bu uygulama, bahsedilen nota konum tespit paneli haricinde bu çalışmanın konusu dışında birçok farklı çalışma panellerine de (nota yazım, aralık tespit vb.) sahiptir.

Notayı isimlendir çalışmasında program, kullanıcıya belirli ses aralığı içerisinde notalar gösterir. Kullanıcılar gördükleri notaların isimlerini tahmin ederek panel üzerinde bulunan nota isimlerine dokunurlar. Kullanıcının tahmin ettiği nota eğer doğruysa program diğer soruya geçerken, eğer yanlış cevap verilmiş ise program uyarı vererek olması gereken doğru cevabı gösterir. Tüm bu işlemler sırasında doğru ve yanlış cevaplar ayıca panel üzerinde bulunan bir piyano tuşesi üzerinde de görülebilir ve seslendirilebilir. Geliştirilen uygulamanın cep telefonları üzerinde çalışmak üzere tasarlanmasının, öğrencilerin mobil öğrenmenin getirmiş olduğu avantajlardan faydalanmasına olanak sağlayacağı düşünülmektedir. Mehdipour ve Zerehkafi (2013), mobil öğrenmenin; derslik, yemekhane ve toplu taşıma gibi birçok yerde gerçekleştirilebildiğini belirtmiştir.

Yukarıdaki veriler ışığında araştırmanın alt problem cümleleri aşağıdaki gibi sıralanmıştır;

1- "Geliştirilen notayı isimlendir çalışma panelinin öğrencilerin nota konumlarını tespit etme becerilerine olan etkileri nasıldır?"

2- "Notayı isimlendir çalışma paneli ile daha fazla vakit geçirmek öğrenci başarısında anlamlı farklılığa neden olmakta mıdır?"

**Yöntem**

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tek gruplu ön-test son-test yarı deneysel model kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İç Anadolu Bölgesinde bulunan bir üniversitede okumakta olan 31 sınıf öğretmenliği lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerini toplayabilmek amacıyla sol anahtarı üzerinde üst ve alt kısımda 3 ek çizgiyi aşmayacak şekilde rastgele notalar içeren bir test formu geliştirilmiştir. Bu test formu toplam 18 sorudan oluşmakta ve öğrencilerin nota konumlarını tespit edebilme becerilerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Testler üzerinde öğrenciler her notanın alt kısmına o notanın ismini yazmaktadır. Ayrıca son test sorularına ek olarak öğrencilerin yazılım uygulaması ile kaç dakika geçirdikleri bilgisi de elde edilmiştir. Ön-testin uygulanmasının ardından öğrenciler bir hafta boyunca uygulamayı kullanmak üzere öğretim elemanı tarafından yönlendirilmiştir. Bunun haricinde ders içerisinde öğretim elemanı nota konumları ile ilgili herhangi bir konu işlememiştir. Ayrıca bu süre boyunca yazılımı kullanma konusunda öğrenciler zorunlu tutulmamıştır. Bir haftalık uygulama sonrasında ise son-test uygulanmış ve veri toplama işlemi sona ermiştir. Verilerin analizi kısmında öğrencilerin her doğru işaretlediği nota için 1 puan verilmiştir. Sonrasında ise ön-test ve son-test verileri üzerinde Kolmogorov-Smirnov testi gerçekleştirilerek verilerin normal dağılım gösterip göstermediği kontrol edilmiştir. Yapılan testler sonucunda ön-test ve son-test puanlarının normal dağılım göstermediği görülmüş ve bu sebeple çalışmada parametrik olmayan

testlerden yararlanılmıştır. Ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının ortaya çıkarılabilmesi için Wilcoxon işaretli sıralar testi gerçekleştirilmiştir. Bunun yanı sıra çalışma süresinin öğrenci başarındaki etkisinin ortaya konması amacıyla çalışma süresi ile son-test puanları arasında da Spearman korelasyon testi yapılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda öğrencilerin bir haftalık mobil öğrenme destekli çalışmalar yapmasının nota konumu tespit edebilme becerilerini anlamlı bir şekilde artırdığı görülmüştür. Ayrıca yapılan son-test ve çalışma süreleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak üzere yapılan Spearman korelasyon testi sonucunda orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu sonuç, mobil uygulama üzerinde çalışma süresinin artmasıyla başarının da aynı oranda arttığını göstermektedir.

Öğrencilerin müzik öğretimi dersi için hazırbulunuşluk seviyelerinin genellikle çok düşük olmaları ve bu ders için ayrılan sürenin oldukça az olduğu göz önüne alındığında bu araştırmadan elde edilen sonuçlar önem taşımaktadır. Müzikal alt yapısı zayıf olan öğrenciler ile kısıtlı bir zaman içerisinde belirli konuları işlemek öğretim elemanları için oldukça zorlayıcı olabilmektedir. Nota konumlarını tespit etme becerileri gibi ezbere dayalı ve vakit alan bir konuyu ders haricinde öğrencilere kazandırabilmek, öğretim elemanının kısıtlı süre içerisinde daha faydalı aktiviteler yapabilmesine olanak tanıyabilir. Ayrıca bu ve benzeri mobil uygulamalar, öğrencilere hayat boyu öğrenme imkanı da sunabilirler. Geliştirilen bu eğitim panelinin, lisans öğrencilerinin yanısıra tüm yaş gruplarında müziğe yeni başlayanlar için faydalı olma potansiyeline sahip olduğu düşünülmektedir. İnteraktif bir şekilde dönütler vermesi ile öğrenciler, hatalarını hızlı bir şekilde farkederek düzeltme imkanı bulabilirler. Eğitimciler ve öğrenciler için zorlu bir görev olan nota konumlarının doğru şekilde tespit edebilme becerisinin mobil öğrenme desteği ile ders dışı ortamlarda geliştirilmesi önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Müzik eğitimi, mobil öğrenme, sınıf öğretmenliği, nota konumları

**Kaynakça**

Açılmış, H. & Kayıran, B. K. (2021). Sınıf Öğretmenlerinin ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Müzik Öğretimine İlişkin Duyuşsal Özelliklerinin İncelenmesi. Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 11(18), 4746-4773.

Barış, D. A. & Özata, E. (2009). Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında Alınan Müzik-Müzik Öğretimi Derslerinin Öğretmenlik Uygulamalarındaki Yansımaları, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(18), 27- 42.

Göğüş, G. (2008). İlköğretim I. kademe müzik eğitiminde öğretmenin etkinliği. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(2), 369-382.

Kocamanoğlu, K. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Müzik Eğitimi Yeterliği, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Mehdipour, Y., & Zerehkafi, H. (2013). Mobile learning for education: Benefits and challenges. International Journal of Computational Engineering Research, 3(6), 93–101.

Müziksel Kulak Eğitimi - Teori. (2022a). Google Play Store üzerinde yayınlanan Müziksel Kulak Eğitimi - Teori uygulaması. https://play.google.com/store/apps/details?id=com.OzgCreativeStudios.LearnMusic&gl=TR adresinden erişilmiştir.

Müziksel Kulak Eğitimi - Teori. (2022b). AppStore üzerinde yayınlanan Müziksel Kulak Eğitimi - Teori uygulaması. https://apps.apple.com/tr/app/m%C3%BCziksel-kulak-e%C4%9Fitimi-teori/id1601087932?l=tr. adresinden erişilmiştir.

Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı (2018). https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sinif_Ogretmenligi_Lisans_Programi09042019.pdf adresinden erişilmiştir.

Şahin, Ç. & Kartal, O. Y. (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programı Hakkındaki Görüşleri. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6(1), 164-190.

# Köy Enstitülerinin Kuruluşunun Gazetelere Yansıması

Hakkı Kahveci
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Alaaddin F. Paksoy
Anadolu Üniversitesi

**Problem Durumu**

Bireysel ve toplumsal yönleriyle bir ülkedeki tüm insanları ilgilendiren bir konu olan eğitimle ilgili yaşanan olayların, gerçekleştirilen uygulamaların ve yürütülen politikaların halka ulaştırılması basın ve yayın araçlarıyla gerçekleştirilmektedir. Bu alanda yapılacak yayınların niteliği, halkın eğitimle ilgili konularda bilgilenmesinin yanında eğitimle ilgili uygulama ve politikalara katılımını ve kendi düşüncesini oluşturmasını sağlaması açısından önemlidir. Her alanda olduğu gibi eğitim alanında da yapılan haberlerin niteliği o haberi takip eden muhabirlerin, haberi yayımlayan editörlerin veya eğitimle ilgili yorum yapan yazarların eğitime ilişkin bilgilerinin niteliğine ve eğitime ilişkin bakış açılarıyla ilişkilidir. Ayrıca içinde bulunulan basın-yayın ve medya sisteminin eğitim konusuna nasıl baktığı ve konuyu ne kadar önemsediği de medyada eğitim konusunun sunuluş biçimlerini etkileyen başat faktörlerdendir. Toplumun tamamını ilgilendiren bir alan olmasına rağmen eğitimle ilgili konuların basın ve yayın organlarında yer alma düzeyi diğer alanlara göre yetersiz görülmektedir. Örneğin eğitimle ilgili haberlerin batılı ülkelerdeki tarihsel durumunu inceleyen çalışmalara bakıldığında eğitimin diğer haber türlerine kıyasla çoğu zaman gölgede kalan bir alan olduğu görülmektedir. Hatta 2. Dünya savaşı öncesinde ABD'de eğitim gazeteciliği sadece kadınlara ait bir alan olarak görülmüştür (Gerbner, 1967). 1950'den sonra eğitimle ilgili haberlerin sayısında artış yaşansa da eğitim konusunun siyaset, spor, sağlık, bilim ve polis-adliye konulu haberlerin sahip olduğu ilgiye erişemediği görülmektedir. 1980'lerden itibaren ise eğitimin siyasi konuların içinde yer almaya başlamasıyla eğitimle ilgili haberlerin medyada görünürlüğünün arttığından söz edilebilir (Shine, 2019). Türkiye'de de durum diğer ülkelerden daha farklı değildir.

Cumhuriyetin kurulması ile birlikte eğitim konusuna önem verilmesine rağmen okullaşma oranı istenen seviyeye çıkamamış ve toplumun büyük bir çoğunluğunun eğitime erişimi sağlanamamıştır (Akyüz, 2019, s. 393). Bunda nüfusun büyük bir çoğunluğunun kırsalda yaşıyor olmasının ve yeterli öğretmen yetiştirilememesinin etkisi çok büyüktür (Şeren, 2008; Kapuhan, 2012). Kırsala dönük öğretmen yetiştirerek halkın hem okuma yazma eğitimine erişimini sağlamak hem de ihtiyaç duyulan zirai ve teknik becerileri köylüye kazandırmayı amaçlayan köy enstitüleri 17 Nisan 1940 tarih ve 3803 sayılı kanunla kurulmuştur. Öğrenciler her enstitü için belirlenmiş bölgelerden başarılı olan köy çocuklarından oluşmuştur (Akyüz, 2019, s. 394). Enstitüler sadece öğretmen yetiştiren kurumlar olarak değil, köylünün bulunduğu bölgede ekonomik ve toplumsal olarak gelişmesi için gerekli becerileri kazandıracak bir rehber ve sağlık alanındaki ihtiyaçlarına cevap verebilecek sağlık görevlileri de yetiştirmeyi amaçlamıştır. Enstitü teorik bilgiden daha çok deneyime dayalı bir eğitim modelinin benimsenmesi ile özgün bir yere sahip olmuştur (Kartal, 2008). Enstitülerin felsefi olarak pragmatik ve realist bir temelde tasarlanması toplumsal ihtiyaçlar ve ülke kalkınmasına öncelik verildiğini, daimici ve realist izler taşıması da devletin siyasal/toplumsal amaçlarını enstitüler aracılığıyla yaygınlaştırmak istediğini göstermektedir (Erkılıç, 2013). Köy Enstitülerinin faaliyete geçmesi ve mezun vermesiyle birlikte çeşitli tartışmalar da başlamış, enstitü çıkışlı öğretmenlerle diğer öğretmenler ve köylü arasında çeşitli sorunlar yaşanmıştır. Bu sorunlara ek olarak enstitü siyasal tartışmaların da gündeminde bulunmuştur (Akyüz, 2019, s. 397).

Bu çalışmada Türk eğitim tarihi içinde amaç ve faaliyetleri ile farklı bir öneme sahip olan ve günümüze kadar devam eden tartışmalarda sık sık gündeme gelen durumu ile köy enstitülerinin kuruluş döneminde basında nasıl yer aldığı araştırılmıştır. Bu bağlamda aşağıdaki 2 temel soruya cevap aranmıştır:

3. Köy Enstitülerinin kurulmasını gazeteler nasıl haberleştirmiştir?
4. Köy Enstitülerinin kurulması fikir yazılarında nasıl tartışılmıştır?

**Yöntem**

Çalışmada belirlenen haberlerin analizi ve yorumlanmasında nitel araştırma yöntemlerinden biri olan içerik analizi araştırma deseni olarak benimsenmiştir. İçerik analizi nitel ve nicel olarak kullanılabilecek çok yönlü bir desendir. Çeşitli metinlerin ve konuşma dökümlerinin analiz edilmesinde sıkça tercih edilmesinin yanında görsellerin, grafiklerin ve hatta söz içermeyen davranışların ya da mesajların taşıdıkları anlamların çözümlenmesinde kullanılmaktadır (Neuendorf ve Kumar, 2015). Nitel yaklaşımla yapılan içerik analizinde metinler öncelikle okunarak metnin içeriğindeki temalar ortaya koyulur. Daha sonra bu temalar metin içinde detaylı bir inceleme ile belirginleştirilir (Neuendorf ve Kumar, 2015).

Bu çalışmada köy enstitülerinin kurulmasının yasalaştığı 17 Nisan 1940 tarihini takip eden 2 hafta içerisinde Türk basınında köy enstitüleriyle ilgili yayımlanan tüm haber ve fikir yazılarına ilişkin bir veri setinin oluşturulması amaçlanmıştır. Topuz'a (2003; 170) göre 1938 ve II. Dünya Savaşı döneminde Türkiye'de çıkan başlıca gazeteler Cumhuriyet, Akşam, Tan, Vatan, Tasvir, Son Posta, Tanin, Sabah, Vakit ve Ulus gazeteleridir. Bu gazetelerden Ulus, Tanin, Tasvir, Vatan ve Son Posta'nın arşivine ulaşılamamıştır. Cumhuriyet, Akşam, Tan, Son Posta, Yeni Sabah ve Vakit'in arşivine ise İstanbul Üniversitesi'nin dijital gazete arşivinden ulaşılabilmiştir. İçeriklerine erişim sağlanan bu gazeteler inceleme kapsamına alınmıştır. Bu

gazetelerin ilgili tarihlerdeki tüm haberleri taranarak "Köy Enstitüleri" ile ilgili metinler araştırma kapsamında analiz edilmiştir. Analizlerde metnin köy enstitülerini konu edinmesi kriter olarak belirlenmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu çalışmada köy enstitülerinin kuruluşu esnasında Türk basınınca konunun nasıl haberleştirildiği ele alınmıştır. İlgili tarihlerde yayında olan gazetelerde köy enstitülerini konu edinen toplam 21 haber ve yorum metni incelenmiştir. Bu metinlerden 13 tanesinin haber, 8 metnin ise fikir-yorum yazısı olarak gazetelerde yer aldığı görülmektedir. Söz konusu metinlerin hiç birisinin enstitülerin kuruluşu, işleyiş amaçları veya kapsamıyla ilgili eleştirel bir içerikte olmadığı görülmektedir. Sadece Akşam gazetesinde Enstitü yerine enifpütü ismi verilmesini teklif eden milletvekilinin bu teklifi ve enstitü yerine Türkçe bir ismin verilmemesi eleştirilmiştir. Gazetelerde bulunan diğer tüm haber metinleri enstitünün kuruluşuna ilişkin mecliste maarif vekilinin açıklamaları ve sunduğu gerekçeler merkeze alınarak verilmektedir. Ancak uzman görüşlerine başvurma, farklı aktörlerle röportaj vb. türde bir metin bulunmamaktadır. Öte yandan kullanılan haber dili ve üslubun sansasyonel olmadığı, günümüzde kullanılmayan kelimelerin kullanıldığı, metinlerin haber verme ve bilgilendirmeye daha çok önem verdiği tespit edilmiştir.

Fikir ve yorum metinleri incelenen tüm gazetelerde yer almaktadır. Bu metinlerde Türkiye'nin okur yazarlık oranının kırsalda çok düşük kalması, köylünün ekonomik kalkınma konusunda yetersiz kalması, kültürel geri kalmışlık ve cumhuriyet rejiminin güçlenmesi gerekliliği vurgulanmaktadır. Bu vurgular ekseninde enstitülerin köy çocuklarının eğitim ihtiyacının karşılanarak kültürel gelişmesine katkı sağlayacağı, ekonomik kalkınmayı desteklemede öncü olacağı ve rejimin güçlenmesini sağlayacağı belirtilerek olumlu ve destekleyici yorumlar yapılmaktadır. Ayrıca bu metinlerin içeriği incelendiğinde eğitim ve kültür alanında kapsamlı sayılabilecek yorumlar yapıldığı ve yazarların konuya hakim olduğu da dikkati çekmektedir. Bu durum da o dönem içinde konuyla ilgili yazan gazetecilerin yeterli bilgiye sahip olarak yazıları kaleme aldığını göstermektedir.

Köy Enstitülerinin kuruluşunun tüm gazetelerde olumlu ve iyimser karşılandığı ve siyasetin bu hamlesinin basın tarafından desteklendiği görülmektedir. Bu ortak bakış açısının enstitülerin çok önemli görülen bir ihtiyacı karşılama gerekçesinin benimsenmesi nedeniyle oluşmuş olabileceğini söylemek mümkündür. Öte yandan II. Dünya Savaşı'nın sebep olduğu siyasi atmosfer ve dönemin tek parti iktidarının basın üzerinde egemenlik kurmuş olması da siyasetin atmış olduğu adımların desteklenmesini etkilediği de söylenebilir (Topuz, 2003; Dumar, 2014).

Konuyla ilgili haber ve yorum metinlerinin gazetelerde en önemli haberler arasında yer almadığı da görülmektedir. Her gazetede ortalama üç veya dört metinle konuya yer verilmiş olup haberlerin ve yorum metinlerinin çoğunluğunun da iç sayfalarda yer aldığı görülmektedir. İkinci Dünya Savaşı'ndaki gelişmelerin gündemin en önemli konusu olarak görülmesi enstitülerin kuruluşuna ilişkin haber ve yorumların daha geride kalmasına yol açmış olabilir. Ayrıca, köy enstitülerinin kuruluşu esnasındaki anlamı sonrasındaki dönemlerdeki siyasallaşmış görünümünden uzak olduğundan bu yeni okul tipiyle ilgili yasa henüz basın için güçlü bir çatışma konusu oluşturmamaktadır.

**Anahtar Kelimeler**: Köy enstitüleri, gazeteler, Türk basını, 1940'lar

**Kaynakça**

Akyüz (2019). Türk eğitim tarihi. Pegem

Duman, Haluk Harun (2014). *Türk basın tarihi.* Duman, H. H. ve Banar, S. (Ed.). Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Erkılıç, T. A. (2013). Eğitim felsefeleri açısından köy enstitüleri. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9*, 1-19

Gerbner, G. (1967). Newsmen and schoolmen: The state and problems of education reporting, *Journalism Quarterly, 44*(2), 211-224. https://doi.org/10.1177/107769906704400201

Kapluhan, E. (2012). Atatürk dönemi eğitim seferberliği ve köy enstitüleri. *Marmara Coğrafya Dergisi, 0(26)*, 172-194

Kartal, S. (2008). Toplum kalkınmasında farklı bir eğitim kurumu: köy enstitüleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(1).*

Neuendorf, K. A. ve Kumar, A. (2015). *Content Analysis.* The International Encyclopedia of Political Communication, G. Mazzoleni (Ed.). 1-10. https://doi.org/10.1002/9781118541555.wbiepc065

Shine, K. (2019). *Education coverage.* In F. Hanusch & T. P. Vos (Eds.), The international encyclopedia of journalism studies (pp. 1–8). Wiley-Blackwell. https://doi.org/10.1002/9781118841570.iejs0206.

Şeren, M. (2008). Köye Öğretmen Yetiştirme Yönüyle Köy Enstitüleri, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28(1*), 203-226.

Topuz, H. (2003). *II. Mahmut'tan Holdinglere Türk Basın Tarihi.* Remzi Kitabevi.

# Albinizmli Bireylerin Eğitim Hayatında Yaşadıkları Sorunlar

Ayşe Tosun Hilalsu Baş
MEB MEB

**Problem Durumu**

İnsan vücudu renkli bir yapıya sahiptir. Etrafımızı gözlemlediğimiz de kimi insanlar kahverengi, kimileri kızıl ya da sarı ve kimileri de beyaz/ beyaza yakın olmak üzere çeşitli ten rengine sahiptir. İnsan vücudunun renkli yapısı melanin hormonu sayesinde olmaktadır (Kırıcı, 2018). Ancak bazı bireylerde saç, cilt ve gözlerde pigmentasyon eksilmesi sonucu albinizm olarak adlandıran genetik bir farklılığı ortaya çıkarmaktadır (Dikmetaş vd., 2018). Bireyin görünümünde farklılık oluşturan bu durum, kişinin beden algısının etkilenmesine ve etiketleme gibi nedenlerle psikososyal açıdan olumsuz etkilere sebep olabilmektedir (Tsutsumi 2007). Albinizmli bireylerin fiziken yaşadıkları bu durum belirsiz bir yaşama, klişe, önyargı, etiketlenme ve sosyal dışlanma gibi durumlara neden olabilmektedir (Ünal, 2020). Bu sorunlar beraberinde özgüven eksikliğine, kaygı ve strese, toplumdan uzaklaşmaya ve eğitim hayatından ayrılmasına kadar birçok sorunu da beraberinde getirmektedir. Albinizm konusunda yapılan ulusal ve uluslararası alandaki bilimsel çalışmaları incelediğimizde; albinizmli bireylerin hayat kalitesi (Maia vd., 2015), oküler albinizmde klinik bulgular (Özcan, 2018), oküler albinizmde olgu sunumu ve literatür çalışması (Dikmetaş vd., 2018), albinizmli bireylere yönelik fizyoterapi ve rehabilitasyon programının etkililiği (Demircioğlu ve Uysal, 2017), albinizmli bireylerde depresyon, anksiyete düzeyleri, özsaygı ve yaşam kalitesi (Meterelliyoz ve Yazar, 2020), psikolojik ve kişisel yönleri (Hernández ve Harper, 2007) ve okulda albinizmli bireylere yöne sosyolojik çalışmalar (Gaigher vd., 2002) gibi konularda çalışmaların olduğu belirlenmiştir. Türkiye'de yapılan çalışmalara baktığımızda genellikle tıp ve fen araştırmaları yoğunluk kazanmaktadır (Ünal, 2020). Sosyal bilimler veya eğitim alanında albinizmli bireylerle ilgili çalışmaların çok az olduğu görülmüştür. Bu çalışmalarda albinizmli bireylerin eğitim sorunları (Kırıcı, 2018; Ünal ve Çoşkun, 2020), albinizmli bireylerde depresyon, anksiyete düzeyleri, özsaygı ve yaşam kalitesi (Meterelliyoz ve Yazar, 2020) gibi çalışmalar yer almaktadır. Bu çalışma ile de dezavantajlı bir grup olan albinizmli bireylerin eğitim hayatlarındaki problemlere odaklanarak duygu ve düşüncelerinin görüşmeler ile derinlemesine anlaşılması ve toplumsal duyarlılığın kazandırılması amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırmanın problem cümlesi "Albinizmli bireylerin eğitim hayatında yaşadıkları sorunlar nelerdir?" olarak belirlenmiştir. Çalışma Türkiye'deki albinizmli bireylerin ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerinde karşılaştıkları sorunları ortaya koyması açısından önem taşımaktadır.

**Yöntem**

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu doğrultuda çalışmaya albinizm tanısı konmuş olan ortaokul, lise veya yükseköğretimde öğrenimine devam eden bireyler ile meslek sahibi olarak çalışıyor durumda olan toplam 10 birey dahil edilmiştir. Çalışma için Albinizm Derneği ile iletişime geçilerek online ortamda Google formlar aracılığıyla katılımcılar belirlenmiştir. Nitel yaklaşım ile bireylerin deneyimlerinin ortaya konması ve bu sayede tüm verilerin daha kapsamlı bir şekilde incelenmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda bireylerin yaşadıkları deneyimleri anlamak amacıyla görüşme tekniğinden faydalanılmıştır. Görüşme formu araştırmacı ve danışman öğretmen rehberliğinde hazırlanmıştır. Görüşme soruları albinizm derneğinde çalışan uzman bir öğretmen ve ortaokulda görevli bir Türkçe öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Bu doğrultuda görüşme formunda albinizmli bireylerin eğitim hayatlarında yaşadıkları sorunlar ve buna yönelik çözüm önerilerinin neler olduğu sorulmuştur. Görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlenmesi için nitel analiz yöntemlerinden olan betimsel analiz kullanılmıştır. Bulgularda katılımcıların cümlelerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Araştırma inandırıcılığı için uzman incelemesi ve katılımcı teyidine başvurulmuştur. Aktarılabilirlik için amaçlı örnekleme tekniği, tutarlılık için verilerin analizinde başka bir araştırmacıdan yardım alınmış ve teyit edilebilirlik içinde çalışmadaki tüm süreçler ayrıntılı olarak açıklanmıştır (Başkale, 2016). Araştırmanın etik açıdan uygunluğu için Muğla Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan 21.11.2022 tarihli ve 220183 numarası ile etik kurul onayı alınmıştır. Görüşme öncesi tüm katılımcılara projenin amacı ve önemi hakkında bilgilendirilmiştir. Ayrıca görüşme öncesi bilgilendirilmiş onam formu ile onayları alınmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma sonucunda albinizmli bireyler hem sosyal hem de eğitim hayatlarında insanların rahatsız edici bakışlarına ve akran zorbalığına maruz kaldıkları görülmüştür. Bu nedenle de problemi ortadan kaldırabilmek için fiziki görünümlerinde birtakım değişikliklere gitmişlerdir. Albinizmli bireyler, dış görünüş itibariyle beyaz tenli olmaları sonucunda toplumsal süreçte psikolojik birtakım zorluklar yaşamaktadırlar (Gaigher vd., 2002). Bu zorluklar asosyal bir yaşamı, daha az arkadaşı ve sosyal faaliyetlere katılımı olumsuz yönde etkilemektedir. Gaigher vd., (2002) bu görüşü araştırmanın birinci alt problemi ile örtüşmektedir. Bir diğer sonuca göre albinizmli bireyler sınıf ortamında görememeden kaynaklı sorunlar yaşamaktadırlar. Ayrıca ders materyallerini (kitap, defter vb.) ve akıllı tahtadaki yazıları okumakta zorluk yaşadıkları anlaşılmıştır Araştırma da ulaşılan bu sonuçlar Kırıcı'nın (2018) yapmış olduğu araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Kırıcı çalışmasında albinizmli bireylerin tahtayı görememe, ders kitaplarını okumada zorlanma ve öğretmenlerin bilgilerinin az olduğu konusunda sorun

yaşadıklarını belirtmiştir. Albinizmli bireyler yaşadıkları sorunlara dair getirdikleri önerilere baktığımızda okul kaynaklarının iyileştirilmesi, öğrencilere yönelik farkındalık çalışmalarının yapılması, öğretmenlerin bilinçlendirilmesi, bu konuda eğitim alması ve okul, sınıf ortamlarının albinizmli bireylerin ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde dizayn edilmesi gerektiğini önermişlerdir. Ünal ve Çoşkun (2020) çalışmasında öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin albinizmli bireylerin eğitimdeki sorunlarına çözüm olarak büyük puntolu hikâye kitapları ve büyüteçler, daha koyu renk çizgileri olan defterler, modifiye edilmiş çizgili defterler, dışında dokunma duygusuna hitap edebilen tırtıklı kâğıt olan evalar ve büyük kartonlar önermişlerdir. Ulaşılan bulgular doğrultusunda, albinizmli bireyler konusunda toplumsal bilgi, bilinç ve farkındalığın oluşturulması gerektiği ve eğitim-öğretim ortamlarının da buna uygun olarak dizayn edilmesi gerektiği önerilmiştir.

**Anahtar Kelimeler**: Albinizm, Albinizmli bireyler, eğitim sorunları

**Kaynakça**

Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, *9*(1), 23-28.

Demircioğlu, A., ve Uysal, S. A. (2017). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan albinolu az görende fizyoterapi ve rehabilitasyon programının etkinliği: olgu sunumu. *Journal of Exercise Therapy and Rehabilitation*, *4*(3), 139-144.

Dikmetaş Ö. Şanal Doğan A. Gürdal C. (2018). Keratokonus ve Oküler Albinizm: Olgu Sunumu ve Literatür Tartışması. *MN Oftalmoloji*, *25*(2), s.121-123.

Gaigher RJ, Lund PM, and Makuya E. A (2002). Sociological study of children with albinism at a special school in the Limpopo province. *Curationis,* 25, 4–11.

Hernández N. E. & Harper DC (2007) Research on psychological and personal aspects of albinism: A critical review. *Rehabil Psychol,* 52, 263–271.

Kırıcı, İ. (2018). Türkiye'de yaşayan albinizmli bireylerin eğitim sorunları. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *4*(1), 29-40.

Maia, M., Volpini, B. M. F., Santos, G. A. D., & Rujula, M. J. P. (2015). Quality of life in patients with oculocutaneous albinism. *Anais brasileiros de dermatologia*, *90*, 513-517.

Meterelliyoz, K. Ş., ve Yazar, M. S. (2020). Albinizmli bireylerde depresyon, anksiyete düzeyleri, özsaygı ve yaşam kalitesi: Bir olgu-kontrol çalışması. *Psikiyatride güncel yaklaşımlar*, *12*, 118-130.

Özcan, M. (2018). *Oküler albinizm hastalarında klinik bulgularımız*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Antalya.

Tsutsumi A, Izutsu T, Islam A. M, Maksuda A. N, Kato H, Wakai S.(2007). The quality of life, mental health, and perceived stigma of leprosy patients in Bangladesh. *Social Science and Medicine 64*(12), 43-53.

Ünal, B. Ö. (2020) *Türkiye'de albinizmli bireylerin eğitim ve sosyal hayata katılımda karşılaştıkları sorunlar ve baş etme yöntemleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ünal, B. Ö., ve Coşkun, İ. (2021). Türkiye'de albinizmli bireylerin eğitim ve sosyal hayata katılımda karşılaştıkları sorunlar ve baş etme yöntemleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, *11*(1), 482-513.

# Özel Eğitimde İki Değerlendirme Programı: ABLLS ve VB MAPP "Hangisini Nasıl Kullanmalıyım?"

Elif Gündoğdu Kılıçarslan
İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Yeşim Güleç Aslan
İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Onur Kurt
Anadolu Üniversitesi

Hasan Gürgür
Anadolu Üniversitesi

**Problem Durumu**

Özel gereksinimli bireylere yönelik bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlanması ve BEP doğrultusunda müdahale programlarının uygulanmasında eğitsel değerlendirme önemli bir unsurdur. Özel gereksinimli bireylerde eğitsel değerlendirme, bireyin eğitiminde eğitsel olarak hangi aşamaların izlenmesi gerektiğinin belirlenerek eksiklerinin ortaya konulmasına yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda bireyin uygun eğitimi alabilmesi için gelişimine uygun bir yerleştirme, gelişim sürecine büyük katkı sağlamaktadır. Eğitsel değerlendirme gerçekleştirirken bireyin ihtiyaçlarını ve var olan performansını belirlemek için çeşitli programlar kullanılmaktadır. Bu programlar, bireylerin gelişimsel ihtiyaçlarının fark edilmesi, geliştirilmesi ve uygun eğitim planlamasının oluşturulabilmesi için bir çerçeve sunmaktadır. Bir başka deyişle, gelişimsel yetersizlikleri olan bireylerin tüm beceri alanlarını ve davranışlarını kapsamlı bir şekilde değerlendirmeye dönük olarak geliştirilmiş çeşitli değerlendirme programları söz konusudur. Türkiye'de VB-MAPP olarak adlandırılan ve Dr. Mark L. Sundberg tarafından 2008 yılında geliştirilmiş olan 'Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program (Sözel Davranış Aşamaları Değerlendirme ve Yerleştirme Programı), gelişimsel yetersizlikleri olan bireylerin öğrenme, dil ve sosyal becerilerinin değerlendirilmesi ve müdahale süreçlerinde kullanılan bir programdır. VB-MAPP müdahale programı, gelişimi üç farklı yaş aralığında sınıflandıran 170 adet ölçülebilir aşamadan oluşmaktadır. VB-MAPP müdahale programı, gelişimsel yetersizliği olan çocukların gelişimsel öğrenme alanlarını değerlendirme ve müdahale programı olma özelliği taşımaktadır. VB-MAPP'in dayanağı olarak da ele alınan diğer bir değerlendirme programı olan 'The Assessment of Basic Language and Learning Skillsed-ABLLS (Temel Dil ve Öğrenme Becerilerinin Değerlendirilmesi)' ise Dr. James W. *Partington ve* Dr. Mark L. Sundberg tarafından 1998 yılında geliştirilmiş bir programdır. ABBLS müdahale programı gelişimsel yetersizliği bulunan bireylerin iletişim ve dil becerilerinin değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Yaygın olarak kullanılan ve B. F. Skinner'in davranış analizine dayalı olan kapsamlı her iki değerlendirme aracının birbirilerine benzer yanları olmakla birlikte farklılaştıkları hususlar da söz konusudur. Önerilen bu sözlü sunumun amacı her iki değerlendirme programını karşılaştıran bir çalışma sunmaktır. Bu çalışma ile Türkiye'de bilimsel dayanağı olan sistematik müdahale programlarının sayısını ve tanınırlığını arttırmak amacıyla yer alan kapsamlı iki müdahale programının benzerlik ve farklılıklarının ortaya konması amaçlanmaktadır. Bu bağlamda araştırma süresince her iki programın kullanım alanlarına, programların benzerliklerini ve farklılıklarını kapsayan betimsel bilgilere odaklanılacaktır.

**Yöntem**

Çalışma, gelişimsel yetersizliği olan bireylerin gelişimsel ve öğrenme, dil ve sosyal beceri alanlarını ayrıntılı değerlendirme ve değerlendirmeye dayalı aile ve farklı alan uzmanlarının etkili bir şekilde kullanabileceği müdahale programı oluşturmak üzere bir çerçeve sunmayı amaçlayan iki kapsamlı değerlendirme aracı olan VB-MAPP ve ABLLS'nin kullanım alanları hakkında bilgi veren, benzerlik ve farklılıklarını karşılaştıran bir sistematik derleme çalışması sunmayı amaçlamaktadır. Araştırmanın deseni ilgili araştırmalar temelinde bir derleme çalışması olarak tasarlanmıştır. Sistematik derleme, bir probleme ilişkin yapılan çalışmaların çeşitli kriterler bağlamında değerlendirilip analiz edilmesi ve belirlenmesi yolu ile araştırmaların özetlenmesi ve sentezlenmesidir. Bu çalışmanın her iki değerlendirme aracına yönelik kapsamlı bilgiler sunma, gelişimsel yetersizlikleri olan bireylerin değerlendirilmesinde ve değerlendirmeye dayalı müdahale programlarının oluşturulmasında kullanılacak programlara ve alınacak kararlara ilişkin yol gösterici olma gibi faktörler açısından önemli olduğu vurgulanabilir. Çalışmanın gerekli dahil etme ve dışlama kriterlerinin belirlenmesi planlanmaktadır. Bu çalışma ile kapsamlı değerlendirme ve müdahale aracı olarak yaygın şekilde kullanılabilecek iki müdahale programı hakkında detaylı bilgilerin yer alması, Türkiye'de bilimsel dayanağı olan müdahale programlarının tanınırlığının artırılarak gereksinim duyulan sistematik bir çalışma ortaya konması amaçlanmaktadır. İlgili müdahale programlarının karşılaştırmalı olarak benzerlik ve farklılıkların ortaya konması ile alanda çalışan profesyonellere çocuğun ihtiyacına uygun değerlendirme aracını seçme ve buna dayalı müdahale programını belirleyerek aşamalarını izleyebileceği aracı karar verebilmesini kolaylaştıracak bir çalışma olması planlanmaktadır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Çalışmanın sonunda elde edilecek bulguların Türkiye'de henüz yeni uygulanmaya başlanan bu programların nitelikli bir şekilde yaygınlaşmasına hizmet edebileceği ileri sürülebilir. Çalışma ile uzmanların ilgili müdahale programları hakkında detaylı bilgi edinmesini ve uygulama /araştırma sürecinde hangi müdahale aracının niçin ve ne zaman uygun olduğunu belirlemeyi kolaylaştırması düşünülmektedir. VB-MAPP ve ABSLL müdahale programları hakkında benzerlik ve farklılıkların ortaya konmasını ve uygulamada değerlendirme ve değerlendirmeye dayalı müdahale programı oluşturma uygulamalarının artmasında destek olacağı beklenmektedir. Aynı zamanda sahada çalışan öğretmenlerin öğrencilerini ilgili müdahale aracı ile değerlendirme ve öğrenci için BEP hazırlanmasında ilgili müdahale aracından faydalanarak çocuk için nitelikli eğitim basamaklarını izlemesini sağlamayı amaçlamaktadır. Aynı zamanda çocukla çalışan uzman ve terapistlerin çocuğun farklı gelişim alanları hakkında bilgi edinebilecekleri bir programın kullanım yaygınlığının arttırılabileceği düşünülmektedir. Gelişimsel yetersizliği olan bireyleri hem değerlendirme hem müdahale programı olarak kullanılabilecek her iki programın yaygınlaşması ve ailelerin de çocuklarının gelişimlerini takip edebilmesini sağlayabilecek araçların sayısının artmasına destek olabilecektir. İlgili müdahale programlarının ailelerin çocuklarının gelişimsel ihtiyaçlarını belirlemesinde ve takip etmesinde faydalı olabileceği düşünülmektedir. Farklı alan uzmanlarının etkili bir şekilde kullanmasını ve ilgili müdahale araçlarının ülkemizde sayısını artırmaya yönelik çalışmalara ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir. Bundan dolayı ülke çapında değerlendirme ve müdahale programlarının yaygınlaştırılmasına duyulan ihtiyaçtan kaynaklı bu çalışmanın ileri çalışmalara da ışık tutacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Değerlendirme, VB-MAPP, ABLLS, derleme

**Kaynakça**

Kargın, T. Eğitsel Değerlendirme ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama Süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 8* (1), 1-13. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000103.

Sundberg, M.L. ve Sundberg, C.A. (2011). Intraverbal Behavior and Verbal Conditional Discriminations in Typically Developing Children and Children with Autism. *The Analysis of Verbal Behavior*, 27, 23-43.

Sundberg, M.L. (2008). *VB-MAPP Verbal Behavior Milestones Assestment and Placemet Program* (1.Baskı). AVB Press.

Sundberg, M.L. (2007). Verbal Behavior. In J.O. Cooper, T. E Heron ve W.L. Heward (Ed.)., Applied Behavior Analysis (2.Baskı, 526-547). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Sundberg, M.L. ve Michael, J. (2001). The Benefits of Skinner's Analysis of Verbal Behavior for Children with Autism. *Behavior Modification, 25*, 698-724.

Sundberg, M.L. (1990). *Teaching Verbal Behavior to The Developmentally Disabled*. Pleasant Hill, CA: Behavior Analysts, Inc.

Partingon, J.W., Bailey, A. ve Partingon, S.W. (2018). A Pilot Stody on Patterns of Skill Development of Neurotypical Children as Measured by The *ABLLS-R*: Implications for Educational Programming for Children with Autism. *International Journal of Contemporary Education, 1*(2), 70-85.

# Ailelerin İşitme Kayıplı Çocuklarıyla Deneyimledikleri Erken Okuryazarlık Yaşantılarının Desteklenmesi: Eylem Araştırması

Hilal Atlar — Bağımsız Araştırmacı
Yıldız Uzuner — Anadolu Üniversitesi

**Problem Durumu**

Erken okuryazarlık, çocukların doğumdan itibaren okula başladıkları zamana kadar deneyimledikleri yaşantılar içinde okuma yazmanın işlevini fark ettikleri ve anlamını yapılandıkları bir gelişim sürecidir (Clay, 1966; akt. Hall, 1987; Clay, 1975; Morrow, 2009). Çocuğun evi ve yakın çevresindeki yaşantılarını paylaştığı ilk yetişkinler ise ebeveynleridir. Bu nedenle; hem aile sistemi ve bu sistemin dinamikleri, hem de aile ve çocuğun sosyal etkileşimleri erken okuryazarlık gelişiminin ayrılmaz parçalarıdır (Bodrova ve Leong, 2010; Bronfenbrenner, 1979; Bruner, 1972; Morrow, 2009; Vygotsky, 1978). İşitme kayıplı çocukların erken okuryazarlık gelişimlerine ilişkin yapılan araştırmalar; zengin bir okuma yazma ortamı ve nitelikli yetişkin-çocuk etkileşimi ile paylaşılan deneyimler yoluyla işitme kayıplı çocukların işiten akranları gibi okuryazar davranışları sergileyebildiklerini ortaya koymaktadır (Atlar ve Uzuner, 2018; Ewoldt, 1985; Girgin, 2003; Rottenberg ve Searfoss, 1992; Ruiz, 1995; Truax, 1978; Uzuner, 1993; Williams, 1994). Ancak işitme kayıplı çocuğu olan işiten ailelerin genellikle çocuklarının işitme kaybıyla dünyaya geleceğini düşünmedikleri belirtilmektedir. Dolayısıyla bu ailelerin, işitme kayıplı bir çocuğun dil ve iletişim becerilerine ilişkin ihtiyaçlarına yönelik bilgileri oldukça sınırlıdır (Marschark, Lang ve Albertini, 2002). Bu bağlamda işitme kayıplı çocuğu olan ailelerin desteklendiği programlar ve uygulamalar, çocukların erken okuryazarlık becerilerini desteklemenin ve erken okuryazarlık yaşantılarını zenginleştirmenin yollarından biridir (van Steensel, vd., 2011).

Uluslararası alanyazında çeşitli ülkelerde tipik gelişim gösteren çocuklar için geliştirilen bazı erken okuryazarlık programlarına, işitme kayıplı çocukların ve ailelerinin de katıldıkları belirtilmektedir. Tipik gelişim gösteren, işitme kayıplı ve diğer yetersizlik türlerinden etkilenen çocuklar ve aileleri bireysel farklılıklarına bakılmaksızın programların değerlendirilmesinde katılımcı olarak birlikte ele alınmaktadırlar (Diener, Hobson-Rohrer & Byington, 2012; High, vd., 2000; Mendelshon, vd., 2001; Needlman, vd., 1991; Rix vd., 2015; Theriot, vd., 2003;

Sharif, vd., 2002). Türkiye'de tipik gelişim gösteren çocukların aileleri için geliştirilmiş bir etkileşimli kitap okuma programı bulunmaktadır. Ergül, Dolunay Sarıca ve Akoğlu (2016) geliştirmiş oldukları etkileşimli kitap okuma programının (EKOP) erken okuryazarlık gelişimini desteklemede etkili olan bir yöntem olduğunu ifade etmektedirler. Araştırmacılar EKOP'un özel gereksinimli çocuklar ve aileleri ile de yürütülebileceğini belirtmektedirler. Bu nedenle, EKOP bu başlıkta ele alınmıştır. Ancak henüz özel gereksinimli çocuklar ve ailelerinin katıldığı EKOP uygulamalarına ilişkin bir veri bulunmamaktadır. Ayrıca araştırmacılar, özel gereksinimli çocuklarla yürütülecek EKOP uygulamalarında çeşitli uyarlamaların yapılmasının önemini vurgulamaktadırlar (Ergül, Dolunay Sarıca ve Akoğlu, 2016).

İşitme kayıplı çocuklar ve aileleri ile gerçekleştirilen araştırmalar ele alındığında araştırmacıların işitme kayıplı çocukların ailelerinin bu yaşantılarda kullandıkları stratejilerin daha uzun sürelerde gözlenmesinin ve ailenin kendine özgü yaşantısındaki etkenlerin dinamik bir şekilde ele alınmasının gerekliliğini vurguladıkları görülmektedir. (Aram, Most ve Mayafit, 2006; DesJardin vd., 2014; DesJardin vd., 2017; Dirks ve Wauters, 2018). Ulusal alanyazında işitme kayıplı çocukların erken okuryazarlık gelişimine ilişkin gerçekleştirilen eylem araştırmaları ise, öğretmen ve çocuk etkileşimine dayalı olarak yürütülmüştür (Doğan, 2018; Gerek, Karasu ve Girgin, 2018). Bu bilgilerden hareketle; a)işitme kayıplı çocukların bireysel farklılıklarının, ailelerin ihtiyaçlarındaki olası farklılıkların anlaşılmasına b) süreç boyunca yaşanacak sorunların ailelerle etkileşimli olarak çözülebilmesine, c) erken okuryazarlık gelişimi odağında içeriklerin düzenlenmesine ve dolayısıyla d) eylem araştırması ile desenlenecek uygulamalı bir araştırmaya ihtiyaç duyulduğu ifade edilebilir (Atlar ve Uzuner, 2018; Doğan, 2018; Ertürk, Mustul ve Turan, 2016; Johnson, 2015; Koca, Turan ve Uzuner, 2016).

Araştırmanın amacı, işitme kayıplı çocuğu ailelerin erken okuryazarlık uygulamalarının incelenmesi ve araştırma sürecinde ailelerin yaşadıkları sorunları çözme gayretiyle uygulamaların uzaktan desteklenmesidir. Bu bağlamda araştırmada şu sorular yanıtlanmıştır:

1. İşitme kayıplı çocuğu olan katılımcı ailelerin;

a) çocuklarıyla erken okuryazarlık yaşantıları nasıl gerçekleşmiştir?

b) çocuklarının erken okuryazarlık gelişimine ilişkin görüşleri nelerdir?

c) erken okuryazarlık yaşantılarına ilişkin gereksinimleri nelerdir?

2. İşitme kayıplı çocuğu olan ailelerin erken okuryazarlık yaşantılarını destekleme sürecinin;

a) planlama aşaması nasıl gerçekleşmiştir?

b) uygulama aşaması nasıl gerçekleşmiştir?

c) izleme ve değerlendirme aşaması nasıl gerçekleşmiştir?

3. Araştırma süreci boyunca yaşanan sorunlar ve bu sorunları çözme yolları neler olmuştur?

4. Araştırma sürecinde ve sonunda ailelere destek veren eğitimcinin gelişimi nasıldır?

**Yöntem**

İşitme kayıplı çocuklar ve ailelerinin erken okuryazarlık yaşantılarını ve bu yaşantılarındaki etkileşimleri güçlendirmek için uygulamaların planlanması, gerçekleştirilmesi ile bu sürecin iyileştirilmesini kapsaması nedeniyle bu araştırma eylem araştırması olarak desenlenmiştir (Bogdan & Biklen, 2007; Hendricks, 2006). Katılımcıların belirlenmesi için 0-6 yaş arasındaki işitme kayıplı çocuklara eğitim veren bir Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi (ÖERM) sahibi ile görüşme yapılmıştır. Bu görüşmenin sonucunda; a) işitme cihazı kullanan ve/veya koklear implantlı çocuğu olan, b) iletişim yöntemi olarak sözel dil kullanan ve c) ev ortamındaki erken okuryazarlık yaşantılarını güçlendirmesi planlanan uygulamalara gönüllü olarak katılmak isteyen dört aile belirlenmiştir. Uygulama sürecinin başında bir aile kendi isteğiyle araştırmadan ayrılmıştır. Araştırmaya, 0-6 yaş arasındaki işitme kayıplı çocuğu olan üç aile devam etmiştir. Etik ilkeler gereği isimleri değiştirilen bu aileler; Kadriye Hanım ve oğlu Mete, Emel Hanım ve oğlu Melih ile Yeşim Hanım ve kızı Özlem'dir.

Kadriye Hanım 35 yaşındadır ve ev hanımıdır. Kadriye Hanım'ın oğlu Mete araştırmaya dahil olduğunda iki yaşındadır (Kadriye Hanım ile Görüşme, 16.02.2021). Emel Hanım 30 yaşında, lise mezunu ve ev hanımıdır. Emel Hanım'ın oğlu Melih ise araştırmanın sürecinin başında dört yaşındadır (Emel Hanım ile Görüşme, 12.11.2020). Yeşim Hanım 36 yaşındadır, üniversite mezunudur. Yeşim Hanım'ın kızı Özlem, araştırma sürecinin başında dört buçuk yaşındadır (Yeşim Hanım ile Görüşme, 12.11.2020). Araştırmanın verileri bilgi toplama ve hazırlık sürecinden itibaren; video kaydı ile yapılan gözlemler, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler, ürünler, belgeler ve araştırmacı günlüğü ile toplanmıştır (Johnson, 2015). Eylem araştırmalarında verilerin toplanmasıyla eş zamanlı olarak verilerin analiz süreci de başlamaktadır. Bu eş zamanlı süreçte araştırmacılar; topladıkları verileri özetleyerek ve her bir eylem döngüsü içinde verileri analiz ederek, o döngüyü oluşturan örüntülere ulaşmaktadırlar (Altrichter vd., 1993; Mertler, 2014; Mills, 2003) Bu analiz süreci, sistematik analitik analiz süreci olarak da adlandırılmaktadır (Miles & Huberman, 2015). Araştırmada sistematik analitik analiz sürecinin adımları izlenerek araştırma süreci boyunca gerektiğinde tümevarımsal gerektiğinde betimsel analiz yaklaşımları ile veriler analiz edilmiştir.

Araştırmada; araştırma süreci boyunca verilerin paylaşıldığı, eylem planlarının sunulduğu, tartışıldığı ve bir sonraki eylem planına yön veren kararların birlikte alındığı topluluk inandırıcılık komitesidir (Johnson, 2015). Bu komitede; nitel araştırmalar, işitme kayıplı çocuklarda dil gelişimi ve erken okuryazarlık alanlarında deneyimli olan araştırma danışmanı, eğitimde program geliştirme alanında deneyimli öğretim üyesi, işitme kayıplı çocukların aile eğitimi alanlarında deneyimli öğretim üyesi, işitme kayıplı çocukların eğitiminde uzman ve araştırma sürecinde doktora eğitimini tamamlayan bir öğretim üyesi ile doktora eğitimine devam eden bir araştırma görevlisi meslektaşı yer almıştır. Aynı zamanda araştırmacının kendisi de ilgili komitenin doğal bir üyesi olmuştur.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmanın sonucunda; işitme kayıplı çocuğu olan ailelerin uzaktan sağlanan desteklere katılım gösterdikleri, erken okuryazarlık gelişimi, erken okuma yazma yaşantıları ve becerileri ile ilgili bilgi sahibi oldukları görülmüştür. Ailelerin erken okuma yazma yaşantılarının zenginleştiği ve çeşitlendiği bulgularına erişilmiştir. Ailelerin çocuklarıyla kitap okuma rutinlerinin oluştuğu ve okuma yaşantılarında kurdukları etkileşimlerde kullandıkları stratejilerin gelişim gösterdiği gözlenmiştir. Bu sonuçlar uluslararası araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Ancak ilgili araştırmalar kitap okuma yaşantılarının sıklığı ile daha fazla ilişkilidir. Bu bağlamda erken okuryazarlık yaşantılarını desteklemede daha kapsamlı bir uygulama içeriğinin oluşturulmasının, ailelerin ev ortamındaki ve yakın çevrelerindeki okuma yazma yaşantılarını çeşitlendirmeye katkı sağladığı ifade edilebilir. Araştırmada ailelerin ortak inancının, işitme kaybının okuma yazmayı öğrenmede herhangi bir güçlük yaşatmayacağı bulgusuna erişilmiştir. Bu durum, araştırmacıların işiten ve işitme kayıplı çocukların ailelerinin okuryazarlığa ilişkin algılarının farklılaşmadığına ilişkin görüşleri ile benzerlik göstermektedir. Aynı zamanda erken tanı, cihazlandırma ve erken dönemde eğitim ortamlarına erişebilmenin çocukların dil ve iletişim becerilerine katkılarının, bu ailelerin endişelerinin azalmasını sağladığı ifade edilebilir (Blaiser vd., 2013; Hall & Bierman, 2015; Havenga vd., 2017; McCarthy vd., 2020; Munoz vd., 2021; Ortiz& Ordonez-Jasis, 2005). İşitme kayıplı çocukların dil ve okuryazarlık gelişimlerinde işiten çocuklarla benzer süreçlerden geçtiği bilgilerinden hareketle, uygulamanın katılım sağlamak isteyen tüm anneler için faydalı olabileceği söylenebilir.

İleriki araştırmalara yönelik olarak; 0-3 yaş ve 3-6 yaş aralığındaki işitme kayıplı çocukların ailelerinin desteklendiği ve belirlenen yaş aralığındaki ihtiyaçlara derinlemesine odaklanan uygulamalı araştırmalar yürütülebilir. Okul öncesi dönemde işitme kayıplı çocuğu olan ailelerin etkileşimli kitap okuma yaşantılarındaki yetişkin stratejilerine odaklanan eylem araştırmaları ve tek denekli araştırmalar tasarlanabilir. Okul öncesi dönemdeki kaynaştırma/bütünleştirme sınıflarındaki erken okuryazarlık yaşantılarının öğretmeni güçlendirme yoluyla desteklendiği uygulamalı araştırmalar gerçekleştirilebilir. Okul öncesi dönemdeki kaynaştırma/bütünleştirme sınıflarında işitme kayıplı çocukların katılımcısı olduğu uygulamalar erken matematik becerileri bakımından incelenebilir. Erken okuryazarlık becerilerini geliştiren oyun yaşantılarının ve etkileşimlerin

desteklendiği uygulamalı araştırmalar yapılabilir. Erken okuryazarlık yaşantılarının desteklenmesinde sıralı veya içe içe geçmiş karma araştırma yöntemi desenleriyle planlanacak daha fazla katılımcıyla gerçekleştirilecek araştırmalar tasarlanabilir.

**Anahtar Kelimeler**: İşitme kayıplı çocuklar, erken okuryazarlık gelişimi, aile eğitimi

**Kaynakça**

Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (1993). *Teachers investigate their work: An introduction to the methods of action research*. London: Psychology Press.

Atlar, H. & Uzuner, Y. (2018). Okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı bir çocuğun gelişen okuryazarlık yaşantılarının incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi- Journal of Qualitative Research in Education,* 6(1), 54-89.

Blaiser, K. M., Behl, D., Callow-Heusser, C., White, K. R. (2013). Measuring costs and outcomes of tele-intervention when serving families of children who are deaf/hard-of-hearing. *International Journal of Telerehabilitation*, 5 (2), 3.

Bodrova E. & Leong, J.D. (2010). *Zihnin araçları erken çocukluk eğitiminde vygotsky yaklaşımı*. (Çev: T.Güler, F.Şahin, A.Yılmaz & E.Kalkan). Ankara: Anı Yayıncılık.

Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. (2007). *Qualitative research for eduacation an introduction to theory and methods.* (5.baskı). Boston: Pearson Education, Inc.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. USA: Cambridge University Press.

Bruner, J (1972). Child's play. J. Bruner (Ed.), S*earch of pedagogy volume I: The selected works of Jerome S. Bruner* içinde (s.162-166). Oxon: Routledge.

Clay, M.M. (1975). *What did I write? Beginning writing behaviour.* USA: Heinemann Educational Books.

Desjardin, J.L., Doll, E. R., Stika, C.J., Eisenberg, L. S., Johnson, K. C., Hammus Gangully, D. M., Colson, B.G., Henning, S.C (2014). Parental support for language development during joint book reading for young children with hearing loss, *Communication Disorders Quarterly,* 35(3), 167-181.

Desjardin, J.L., Stika, C.J., Eisenberg, L. S., Johnson, K. C., Hammus Gangully, D. M., Henning, S.C., Colson, B.G. (2017). A longitudinal investigation of the home literacy environment and shared book reading in young children with hearing loss, *Ear Hear,* 38 (4), 441-454.

Diener, M. L., Hobson-Rohrer, W. & Byington, C. L. (2012). Kindergarten readiness and performance of Latino children participating in Reach Out and Read. *Journal of Community Med Health Education,* 2(133), 2.

Dirks, E. & Wauters, L. (2018). It takes two to read: Interactive reading with young deaf and hard-of-hearing children. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education,* 23(3), 261-270.

Doğan, S. (2018). *Bir öğretmenin okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı bir çocukla kitap okuma uygulamalarının incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Johnson, P.A. (2015). *Eylem araştırması el kitabı*. (Çev: Y. Uzuner & M. Özten Anay) (2.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Mertler A. C. (2014). *Action research improving schools and empowering educators.* (4. baskı). UK: Sage Publications.

Miles, M.B. & Huberman, M.A. (2015). *Nitel veri analizi.* (Çev: A.Ersoy & S.Akbaba Altun). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

# İşitme Kayıplı Öğrencilerin İletişim Becerilerinin Akademik ve Sosyal Becerilere Yansımasına Yönelik Ebeveyn ve Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

Seyit Işıklı
Anadolu Üniversitesi

Elif Akay
Anadolu Üniversitesi

Murat Doğan
Anadolu Üniversitesi

**Problem Durumu**

Bireyin hayatı anlaması ve toplum tarafından kabul görmesi etkili iletişim becerilerinin yardımıyla gerçekleşir (Çalışkan ve Ayık, 2015). İletişim becerileri doğum ile başlayan ses bilgisi (fonoloji), biçimbirim bilgisi (morfoloji), anlam bilgisi (semantik), söz dizimi (sentaks) ve kullanım (pragmatik) bileşenleri içeren karmaşık bir süreçtir (Pence and Justice, 2008). Her bileşenin kendi içinde kuralları olduğu gibi birbirleri ile de karşılıklı ilişkileri bulunmaktadır. Bu nedenle bebeklik ve erken çocukluk döneminde çocuğun yakın çevresi ile kurduğu iletişim ve etkileşimler sayesinde dil gelişimi ve bilişsel gelişim sağlanmaktadır. İlerleyen dönemde ise bu gelişim sürecini okul ortamı desteklemeye başlamaktadır. Ancak dil ve iletişim becerilerinin gelişimi işitme kayıplı çocuklar açısından doğal ve kolay bir süreç değildir. İşitme kayıplı bebeklerin dil edinim döneminde işiten akranları ile aynı dil öğrenme potansiyeline sahip oldukları ancak işitme kaybının konuşmanın akustik özelliklerinin bir kısmına veya tamamına erişimi engellediği görülmektedir. İşitme kaybı dil gelişimindeki doğal süreci engelleyerek bireylerin bahsedilen iletişim becerilerinin gelişiminde, akademik ve sosyal gelişimde gecikme yaşamasına neden olabilmektedir (Gravel and O'Gara, 2003; Polat, 1995; Tüfekçioğlu, 1989).

İşitme kayıplı öğrencilerin akademik ve sosyal becerilerinde yaşadıkları sınırlılık eğitim sisteminin temel amacı olan bağımsız öğrenme hedefine ulaşmayı da zorlaştırmaktadır. Sosyal ortamlarda insanların yetersizliği olan bireylere bakış açısı ve işitme kayıplı çocukların yaşadıkları toplumun sözlü diline hâkim olamaması gibi nedenler de toplumla bütünleşme ve sağlıklı iletişim kurma sürecinde sorun yaratmaktadır.

Alanyazında işitme kayıplı öğrencilerin eğitimi ve eğitim ortamlarında kullanılabilecek iletişim yaklaşımlarıyla ilgili araştırmalar mevcutken eğitim ortamı dışındaki sosyal ortamlarda işitme kayıplı öğrencilerin nasıl iletişim kurdukları ve iletişim becerilerine ilişkin hangi problemlerle karşılaştıklarına dair araştırmaların çok sınırlı olduğu ya da yetişkin katılımcılarla çalışıldığı görülmektedir (Erkaya, 2018; Genç, Uzuner ve Genç, 2017; Gürboğa ve Kargın, 2003). Bu anlamda ulusal alanyazında işitme kayıplı öğrencilerin iletişim becerilerini farklı ortamlarda inceleyen araştırmaların sınırlı sayıda olması bu çalışmayı gerekli kılmıştır. Ayrıca ulusal alanyazında işitme kayıplı öğrencilere yönelik ebeveyn-öğretmen görüşlerinin incelendiği çalışmalarda genel olarak kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları, destek hizmetler, ailelerin gereksinimleri ve çocukların akademik becerileri gibi konulara odaklanıldığı görülmektedir (Atmaca ve Uzuner, 2020; Aygür, 2021; Bekar, Uzuner ve Çolaklıoğlu, 2021; Günhan, 2017; Sarıkaya ve Uzuner, 2013). Bu nedenle kaynaştırma/bütünleştirme ortamındaki işitme kayıplı çocukların dil becerilerinin sosyal ve akademik becerilerine yansımalarını bütüncül olarak inceleyen çalışmalara ihtiyaç olduğu belirlenmiştir. Son olarak ülkemizde işitme kayıplı öğrencilerin iletişimsel, sosyal ve akademik becerilerine yönelik araştırmaların batı illerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Çocukların gelişim alanlarındaki performansları sosyokültürel ve çevresel faktörler açısından farklılık gösterebilmektedir. Bu sebeple bu çalışmanın Kars ilinde gerçekleştirilmesinin alanyazındaki çalışmalardan farklı bir bakış açısı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Yöntem**

Bu çalışmada, Kars ilinde kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarındaki işitme kayıplı öğrencilerin, eğitim ortamındaki ve sosyal ortamlardaki iletişim becerilerinin sosyal ve akademik becerilere yansımasına yönelik ebeveyn ve öğretmenlerin algılarının bütüncül bir yaklaşımla ortaya çıkarılması amaçlandığı için çalışmada nitel araştırmanın fenomenoloji deseni kullanılmıştır.

Araştırmanın katılımcılarını Kars ilinde kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında bulunan işitme kayıplı 10 öğrencinin ebeveynleri, öğretmenleri, araştırmacı ve tez danışmanları oluşturmuştur.

Kars ilindeki kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında bulunan işitme kayıplı çocukların iletişim becerilerinin sosyal ve akademik becerilere yansımasına yönelik ebeveynlerin ve öğretmenlerinin algılarının incelenmesini amaçlayan bu çalışmada amaca uygun olarak yarı yapılandırılmış görüşme, belge incelemesi ve araştırmacı günlüğü veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

Katılımcıların belirlendikten sonra görüşmeler 01.04.2022 09.06.2022 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların belirlenmesi ve verilerin toplanması yaklaşık üç ay sürmüştür.

Araştırmacı yapmış olduğu her görüşme öncesi katılımcılarla telefon yoluyla iki kez görüşmüş ve yer, zaman belirlenmiştir. Görüşmelere geçmeden önce gönüllü katılım formu katılımcılara okunmuş, onaylar alındıktan sonra gönüllü katılım formları katılımcılara imzalatılmıştır. Bununla birlikte katılımcı bilgi formları katılımcılara tanıtılmış ve gerekli bölümlerin doldurulması sağlanmıştır.

Bu çalışmada elde edilen veriler incelenerek anlamlı bölümlere ayrılmıştır ve bu bölümlerin kavramsal olarak ifade ettiği anlamlar ortaya çıkarılmıştır. Tüm bölümler isimlendirilerek kod listesi oluşturulmuştur. Kodlama sürecinde araştırmanın dışına çıkmamak ve karışıklığı engellemek amacıyla araştırma soruları göz önünde bulundurulmuştur. Elde edilen kodlar bir araya getirilerek incelenmiştir. Kodların ortak yönleri tespit edilerek tematik kodlama yapılmıştır. Tematik kodlama sürecinde elde edilen kodların benzerlik ve farklılıklarından yola çıkılarak birbiriyle ilişkili olan kodları kapsayabilecek temalara ulaşılmıştır.

Verilerin analizi sonucu Kars ilinde kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarındaki işitme kayıplı öğrencilerin iletişimsel, akademik ve sosyal becerilerine yönelik ulaşılan ana temalar ve alt temalar şunlardır;

a) Ebeveynlerin işitme kayıplı çocukların iletişim performanslarına yönelik algıları

- İşitme kayıplı çocukların okul öncesi dil ve iletişim becerileri
- İşitme kayıplı çocukların diğer bireylerle iletişimde bulunduğu okul dışı ortamlar
- İşitme kayıplı çocukların okul dışı sosyal ortamlardaki iletişim şekli
- İşitme kayıplı çocukların iletişim becerilerinin okul dışı ortamlardaki sosyal etkileşime yansımaları
- İşitme kayıplı çocukların iletişim becerilerinin akademik gelişime yansımaları
- Ebeveynlerin işitme kayıplı çocukların akademik ve sosyal performanslarının gelişimine yönelik önerileri

b) Öğretmenlerin işitme kayıplı öğrencilerin iletişim performanslarına yönelik algıları

- İşitme kayıplı öğrencilerin okuldaki iletişim şekli
- İşitme kayıplı öğrencilerin iletişim becerilerinin okul ortamındaki sosyal etkileşime yansımaları
- İşitme kayıplı öğrencilerin iletişim becerilerinin akademik gelişime yansımaları
- Öğretmenlerin İşitme kayıplı öğrencilerin akademik ve sosyal performanslarının gelişimine yönelik önerileri.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma sonuçları göz önünde bulundurulduğunda Kars ilinde kaynaştırma/bütünleştirme ortamında ilköğrenimine devam işitme kayıplı çocukların erken dönem müdahalelerden yararlanamadıkları, bu durumun sonucu olarak erken dönem dil becerilerinde sınırlılıklar görüldüğü belirlenmiştir. Ayrıca bu çocukların okul ortamı dışında daha çok yakın çevrelerini oluşturan ev, akraba ve arkadaş ortamlarında bulundukları, nadiren ise sosyal-kültürel ortamlarda ve çalışma ortamlarında bulundukları belirlenmiştir. Bahsedilen ortamların sınırlılığı nedeniyle çocuklara zengin dil girdisi ve sosyal etkileşim için yeterli fırsatların sağlanamadığı görülmüştür.

Araştırmaya katılan işitme kayıplı çocukların okul ve okul dışı ortamlarda ağırlıklı olarak sözel iletişimi kullandıkları, bununla birlikte jest-mimikler, dudak okuma ve yazı yolu ile iletişim gibi şekillerde de iletişim kurdukları tespit edilmiştir. Ayrıca çocukların bu iletişim şekillerinden sadece birini veya birkaçını bir arada kullandıkları belirlenmiştir. İşitme kayıplı çocukların okul ve okul dışı ortamlardaki iletişim şekilleri karşılaştırıldığında aynı çocuğun farklı ortamlarda farklı şekillerde iletişim kurabildiği tespit edilmiştir. İşitme kayıplı çocukların iletişim şekillerindeki bu farklılıkların bir sebebinin erken dönem müdahalelerden yararlanamamaları olduğu düşünülmektedir. Diğer bir sebep ise ebeveyn ve öğretmenlerin çocukların dil ve iletişim becerileri hakkındaki bilgilerinin yeterli olmaması sonucu öğrencilere gerekli iletişimsel, sosyal ve akademik desteğin sağlanamaması olduğu söylenebilir.

İşitme kayıplı çocukların dil becerilerindeki sınırlılıkların diğer bireylerle olan sosyal etkileşimini olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Bunun sonucu olarak işitme kayıplı çocukların sosyal etkileşimlerde çekingen, içine kapanık, agresif ve saldırgan tavırlar sergiledikleri belirlenmiştir. Ayrıca kaynaştırma/bütünleştirme ortamındaki kalabalığın sebep olduğu gürültü nedeniyle işitme kayıplı çocukların sosyal etkileşimlerde ve derslerde sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir.

İşitme kayıplı çocukların iletişim becerilerindeki sınırlılıklar nedeniyle akademik olarak da bazı sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Hem ebeveynler hem de öğretmenler işitme kayıplı çocukların dil becerilerindeki sınırlılıklar nedeniyle dersleri anlamakta zorlandıklarını ve sınıfın akademik düzeyine uyum sağlayamadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca ebeveynler çocukların akademik olarak desteğe ihtiyaç duyduklarını, öğretmenler ise sınıfların işitme kayıplı çocuklara uygun olarak düzenlenmediğini ifade etmişlerdir.

İşitme kayıplı çocukların akademik ve sosyal performanslarının gelişimine yönelik ebeveynler ve öğretmenler eğitim ortamlarının işitme kayıplı çocukların özelliklerine uygun olarak düzenlenmesini, kaynaştırma/bütünleştirme ortamına uyum sağlayamayacak öğrencilerin özel eğitim sınıflarında eğitim görmesini önermişlerdir. Ebeveynler cihazlara erişim ve tamir gibi teknik ve ekonomik konularda yetkililerin ailelere daha fazla yardımcı olmalarını ve çocuklarının hakları, ailelerin sorumlulukları gibi konularda da kendilerine yönelik bilgilendirme çalışmalarının yapılmasını ifade etmişlerdir. Öğretmenler ise kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik bilgi ve deneyimlerinin yeterli olmadığını, konunun uzmanları

tarafından kendilerine hizmet içi eğitimler verilmesinin İşitme kayıplı çocukların akademik ve sosyal performanslarının gelişimine katkı sağlayacağını belirtmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler**: Kaynaştırma/bütünleştirme, işitme kaybı, dil ve iletişim, sosyal etkileşim, akademik gelişim

**Kaynakça**

Atmaca, U. ve Uzuner, Y. (2020). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin işitme kayıplı bireylere verilen destek hizmetlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi: Fenomenolojik araştırma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 8*(4), 1214-1248.

Aygür, R. Ş. (2021). *İşitme engelliler okulunda okutulan sosyal bilgiler dersine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bekar, R., Uzuner, Y. ve Çolaklıoğlu, O. (2021). İşitme kayıplı çocuğu olan annelerin çocuklarına ilişkin gereksinimler ve destekler hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 22*(1), 31-59.

Çalışkan, N. ve Ayık, A. (2015). Okul aile birliği ve velilerle iletişim. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1*(2), 69-82.

Erkaya, A. (2018). *Okul öncesi ve ilkokul dönemindeki işitme kayıplı çocukların ev ve okul dışı ortamlardaki iletişim sorunlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Genç, E., Uzuner, Y. ve Genç, T. (2017). İşitme kayıplı bir çocuğun çeşitli bağlamlarda kullandığı iletişimsel işlevlerin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 18*(3), 355-381.

Gravel, J. S. and O'Gara, J. (2003). Communication options for children with hearing loss. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews, 9*(4), 243-251.

Günhan, G. (2017). *İşitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinde yaşadıkları sorunların öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gürboğa, C. ve Kargın, T. (2003). İşitme engelli yetişkinlerin farklı ortamlarda kullandıkları iletişim yöntemlerinin/becerilerinin incelenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 36*(1), 51-64.

Pence, K. and Justice, L.M. (2008). *Language development from theory to practice*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

Polat, F. (1995). İşitme engellilerin eğitiminde kullanılan yöntemler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 2*(01).

Sarıkaya, E. ve Uzuner, Y. (2013). İşitme engelli çocukların okuma-yazma öğrenmelerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 1*(1), 31-61.

Tüfekçioğlu, U. (1989). *Farklı iki eğitim ortamında sözel iletişim eğitimi gören işitme engelli öğrencilerin konuşma dillerinin karşılaştırılması: Eskişehir Sağırlar Okulu ve Anadolu Üniversitesi-İÇEM*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

# Özel Gereksinimli Ergenlere Güçlü Şifre Oluşturma ve E-Posta Hesabı Açma Becerisinin Öğretimi

Sena Gülsüm Şen
Etimesgut Özel Eğitim Meslek Okulu

Tuğba Sivrikaya
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

**Problem Durumu**

Zihin yetersizliği (ZY), gelişim evresi içinde bireyin standart zekâ testleri ile doğrulanan; akıl yürütme, sorun çözme, tasarlama, soyut düşünme, yargılama ve öğrenme ile ilgili zihinsel becerileri ile ev, okul, iş ve toplum gibi farklı çevrelerde iletişim, sosyal uyum ve bağımsız yaşam becerilerindeki sınırlılıklar ile karakterize edilen bir yetersizlik türü olarak tanımlanmaktadır (American Psychiatric Association, 2013). Ayrıca ZY, 70'in altında bir IQ, uyumsal davranışlarda ve günlük yaşam becerilerinde eksikliklerle açıklanmaktadır. ZY olan kişiler yavaş öğrenmekte ve soyut kavramlarda zorluk yaşamaktadır (Shree ve Shukla, 2016). Epidemiyolojik çalışmalara dayanarak, IQ puanı 50 veya daha az olan kişilerin ağır düzeyde zihin yetersizliği olduğu kabul edilirken, IQ puanı 50'nin üzerinde olan kişilerin hafif düzey zihin yetersizliği olduğu kabul edilmektedir (Patel vd., 2020).

İnternetin gelişmesi ve dijital ortamdan en iyi şekilde faydalanmak için gerekli olan artan sayıda teknik bilgi göz önüne alındığında, dijital becerilerin ve internet güvenliği becerilerinin kullanıcıların sahip olması gereken en önemli beceriler arasında yer aldığı söylenebilir (Hargittai ve Micheli, 2019). 2000'li yılların ortalarından sonlarına doğru, internet ve dijital teknolojiler daha yaygın hale gelmeye başlamış ve dijital ortam bağlamında eğitimin temel odak noktası da internet güvenliği olmuştur (Cortesi vd., 2020). Gençlerin internette karşılaşılabileceği risk örnekleri genellikle; siber zorbalık, sosyal medya kaynaklı riskler, cinsel istismar ve dolandırıcılık gibi riskleri içermektedir (Paat ve Markham, 2021).

Bilişsel ve uyumsal işlevlerdeki eksiklikler zihin yetersizliğinin ayırt edici özelliklerindendir (Patel vd., 2018). Hafif ZY olan çocukların kısa süreli bellek ve çalışma belleği alanlarındaki güçlü ve zayıf yönleri ve performansları kronolojik yaşa göre eşleştirilmiş tipik gelişim gösteren çocuklarla kıyaslandığında, hafif ZY olan çocukların tüm ölçümlerde daha düşük performans gösterdikleri belirlenmiştir (Van der Molen vd., 2009). ZY olan bireylerin zihinsel işlevler ile bellek alanında güçlükleri olduğu göz önünde bulundurulduğunda web tabanlı uygulamalar için güçlü ve karmaşık şifreler oluşturmakta ve bu şifreleri hatırlamakta güçlük yaşayabilecekleri ve internet ortamından gelebilecek çeşitli risklere açık olabilecekleri düşünülmektedir.

Öte yandan, özel eğitimin temel amacı özel gereksinimli bireylerin bağımsız yaşam becerilerine sahip olabilecek ve kendi yaşamlarının sorumluluğunu alabilecek şekilde yetiştirilmeleridir (Turnbull III vd., 2003). Öğrenmeyi öğrenme, yaşam becerileri, bilgi ve medya okuryazarlığı ile dijital okuryazarlık becerileri gibi 21. yüzyıl becerileri genel eğitimin olduğu kadar özel eğitimin de önemli bir odak noktasını oluşturmaktadır. Dijital okuryazarlık becerileri, dijital çağda bağımsız öğrenenler olarak gelişmek için gereklidir. Önceki çalışmalar, dijital okuryazarlık becerilerinin öğrenci performansı üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermiştir (Tohara, 2021).

Dijital çağ gelişmeye devam ederken, öğretmenlerin, ebeveynlerin, okulların, klinisyenlerin, sosyal hizmet uygulayıcılarının ve diğer paydaşların internet güvenliği ile ilgili sosyal kaygıları ele alan önleyici müdahaleleri hayata geçirmeleri gereklidir (Paat ve Markham, 2021). Bu gereksinim doğrultusunda bu çalışmanın amacı, bilişsel strateji öğretiminin hafif düzey ZY olan ergenlere güçlü şifre oluşturma ve e-posta hesabı açma becerisini öğretmede etkili olup olmadığının incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda şu alt amaçlar ele alınmıştır:

1. Bilişsel strateji öğretimi hafif düzey ZY olan ergenlerin güçlü şifre oluşturma ve e-posta hesabı becerilerini edinmelerinde etkili midir?
2. Bilişsel strateji öğretimi hafif düzey ZY olan ergenlerin güçlü şifre oluşturma becerisini farklı kişiye ve e-posta hesabı açma becerisini farklı araç-gerece genellemelerinde etkili midir?
3. Bilişsel strateji öğretimi hafif düzey ZY olan ergenlerin güçlü şifre oluşturma ve e-posta hesabı açma becerilerini öğretimden 1, 3 ve 5 hafta sonra sürdürmelerinde etkili midir?
4. Güçlü şifre oluşturma ve e-posta hesabı açma becerisinin katılımcılara öğretilmesi konusunda öğrenci görüşleri nelerdir?
5. Güçlü şifre oluşturma ve e-posta hesabı açma becerisini öğrenen katılımcıların, benzer yaş düzeyindeki akranları ile karşılaştırıldığında bu beceriyi sergileme düzeyleri nedir?

## Araştırma Yöntemi

### Araştırmanın modeli

Bu araştırma tek denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeliyle desenlenmiştir. Elde edilen veriler grafiksel olarak analiz edilmiştir.

### Değişkenler

Bu araştırmanın bağımlı değişkeni güçlü şifre oluşturma ve e-posta hesabı açma becerisi; bağımsız değişkeni ise, güçlü şifre oluşturma ve e-posta hesabı açma becerisinin öğretiminde bilişsel strateji kullanılarak doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan Güçlü Şifre Oluşturma ve e-Posta Hesabı Açma Stratejilerinin öğretimidir.

### Katılımcılar ve Ortam

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan katılımcılar bir Özel Eğitim Meslek Okuluna devam eden 16 yaşında ve hafif düzey ZY olan 3 erkek öğrencidir. Araştırma öğrencilerin devam ettiği okulun bir sınıfında yürütülmüştür. Katılımcılarda bulunması beklenen ön koşul özellikler şunlardır:

1. Okuma-yazma bilmesi
2. Büyük ve küçük harfleri yazabilmesi
3. 0-9 arasındaki sayıları yazabilmesi
4. En az 6 sözcükten oluşan bir cümle yazabilmesi
5. Doğum tarihini gün/ay/yıl olarak yazabilmesi
6. Verilen iki ya da üç aşamalı sözel yönergeleri yerine getirebilmesi
7. Öğretilmesi hedeflenen güçlü şifre oluşturma ve e-posta hesabı açma becerisinde yetersiz olması

Araştırmada ayrıca çalışma grubundaki öğrencilerle aynı yaş düzeyindeki tipik gelişim gösteren 5 öğrenci dâhil edilerek sosyal karşılaştırma verisi toplanmıştır. Sosyal karşılaştırma sürecine dâhil edilen olan öğrenciler ölçüt örnekleme tekniğiyle belirlenmiş olup 15-18 yaş aralığında tipik gelişim gösteren 2'si kız, 3'ü erkek olmak üzere 5 öğrenci dahil edilmiştir.

### Hedef Davranış

Hedef davranış güçlü şifre oluşturma ve e-posta hesabı açma becerisi olarak tanımlanmıştır. Hedef becerinin öğretimi iki aşamalı olarak yürütülmüştür; birinci aşamada güçlü şifre oluşturma becerisinin, ikinci aşamada ise bu şifreyi kullanarak e-posta hesabı açma becerisinin öğretimi yapılmıştır. Araştırmacılar tarafından öncelikle, nimonik (mnemonic/anımsatıcı) yöntemle şifre oluşturma tekniği temel alınarak oluşturulan güçlü şifre oluşturma becerisinin analizi yapılmıştır. Ardından iki Bilişim Teknolojileri öğretmeninden ve bilişim ve siber güvenlik alanlarında çalışan bir uzmandan görüş alınmıştır. Sonrasında pilot uygulama yapılmıştır. İkinci olarak ise oluşturulan şifreyi kullanarak e-posta hesabı açma becerisinin analizi yapılmıştır. Beceri analizinin oluşturulmasında Gmail programının ara yüzü baz alınmış olup beceri öncelikle araştırmacılar tarafından yapılmış ve beceri basamakları yazılmıştır. Ardından beceri basamakları ile ilgili uzman görüşü alınmış ve pilot uygulama yapılmıştır.

### Materyaller

Öğretim uygulamasının güçlü şifre oluşturma ve e-posta hesabı açma becerilerinin öğretiminde her bir beceri için ayrı ayrı hazırlanan strateji kâğıtları, bir kalem ve internet bağlantısı olan bir bilgisayar kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilere öğretiminin yapılması için *Güçlü Şifre Oluşturma Stratejisi* ve *e-Posta Hesabı Açma Stratejisi* olmak üzere kendine yönerge verme, kendini izleme ve kendini değerlendirme aşamalarından oluşan iki farklı bilişsel strateji geliştirilmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada bilişsel strateji öğretimi hafif düzey ZY olan ergenlerin güçlü şifre oluşturma ve e-posta hesabı açma becerilerini edinmelerinde; güçlü şifre oluşturma becerisini farklı bir kişiye, e-posta hesabı açma becerisini ise farklı araç-gerece genellemelerinde ve öğretimden 1, 3 ve 5 hafta sonra sürdürmelerinde etkili bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin, güçlü şifre oluşturma ve e-posta hesabı açma becerilerini öğrenmelerine yönelik görüşleri olumludur. Alanyazında gerek tipik gelişim gösteren çocuklar, gerekse özel gereksinimli gençler ile yapılan benzer araştırmalarda da olumlu sonuçlar elde edilmiştir (Chartofylaka vd., 2022; Sohlberg vd., 2011; Trollinger ve Slavkin, 1999). Sohlberg ve diğerlerinin (2011) yaptığı araştırmada özel gereksinimli öğrencilerin e-posta ile iletişimlerinde özel olarak üretilen TeenMail programı kullanılmış olup uygulamalar okulun bilgisayar laboratuvarında ve kaynak odada sınıf öğretmenleri tarafından yapılmıştır. Bu araştırmada ise, katılımcıların edindikleri güvenli dijital becerileri genellemelerine katkı sağlaması için uygulamalar, dünya genelinde yaygın olarak kullanılan Gmail programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada katılımcıların edindikleri becerilerdeki performanslarının, benzer yaş düzeyindeki tipik gelişen akranlarının seviyesinde olduğu görülmüştür. Sohlberg ve diğerlerinin (2011) yürüttüğü araştırmada özel gereksinimli öğrencilerin tipik

gelişim gösteren arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle e-posta yoluyla yazışmaları teşvik edilmiş ve öğrencilerin hem sosyal iletişimlerinin hem de yazma becerilerinin geliştiği gözlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, güçlü şifre oluşturma ve e-posta hesabı açma becerilerini öğrenmelerine yönelik görüşlerinin, olumlu olduğu belirlenmiştir. Üçüncü öğrenci öğretim süreci bittikten sonra stratejilerin yer aldığı çalışma kağıdını istemiş ve sonrasında da kullanmak istediğini belirtmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** İnternet güvenliği, güçlü şifre oluşturma, e-posta, zihin yetersizliği

**Kaynakça**

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596.

Chartofylaka, L., Troullinou, P., & Delcroix, A. (2022). Hard-to-guess but easy-to-remember: understanding children's password security issues. Kotilainen, S. (Ed.). *Studying children and youth online*, 16-18. https://core-evidence.eu/methods-toolkit/handbook. https://doi.org/10.21241/ssoar.83031.

Cortesi, S., Hasse, A., Lombana-Bermudez, A., Kim, S., ve Gasser, U. (2020). Youth and digital citizenship+ (plus): Understanding skills for a digital world. Youth and Media, Berkman Klein Center for Internet & Society. Retrieved from https://cyber.harvard.edu/publication/2020/youth-and-digital-citizenship-plus.

Hargittai, E. ve Micheli, M. (2019). Internet skills and why they matter. Mark Graham ve William H. Dutton (Ed.) Society and the internet: How networks of information and communication are changing our lives içinde. (ss.109-126) (2. Basım). Oxford.

Paat, Y. F., ve Markham, C. (2021). Digital crime, trauma, and abuse: Internet safety and cyber risks for adolescents and emerging adults in the 21st century. *Social Work in Mental Health*, *19*(1), 18-40.

Patel, D. R., Apple, R., Kanungo, S., ve Akkal, A. (2018). Intellectual disability: definitions, evaluation and principles of treatment. *Pediatric Medicine*, *1*(11), 10-21037.

Patel D.R., Cabral M.D., Ho A. ve Merrick J. (2020). A clinical primer on intellectual disability. Translational Pediatratics. 9(1), 23-35. https://doi.org/10.21037/tp.2020.02.02. PMID: 32206581; PMCID: PMC7082244.

Shree, A., & Shukla, P. C. (2016). Intellectual Disability: definition, classification, causes and characteristics. *Learning Community-An International Journal of Educational and Social Development*, *7*(1), 9-20.

Sohlberg, M. M., Todis, B., Fickas, S. ve Ehlhardt, L. (2011). Analysis of e-mail produced by middle school students with disabilities using accessible interfaces: An exploratory study. *Topics in Language Disorders*, *31*(4), 352-372.

Tohara, A. J. T. (2021). Exploring digital literacy strategies for students with special educational needs in the digital age. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, *12*(9), 3345-3358.

Trollinger, G. ve Slavkin, R. (1999). Purposeful E-mail as stage 3 technology: IEP goals online. *Teaching Exceptional Children*, *32*(1), 10-15.

Turnbull III, H. R., Turnbull, A. P., Wehmeyer, M. L., & Park, J. (2003). A quality of life framework for special education outcomes. *Remedial and Special Education*, *24*(2), 67-74.

Van der Molen, M. J., Van Luit, J. E., Jongmans, M. J., ve Van der Molen, M. W. (2009). Memory profiles in children with mild intellectual disabilities: Strengths and weaknesses. *Research in Developmental Disabilities*, *30*(6), 1237-1247.

# Ortam Gürültüsünün İşitme Cihazı Kullanan Öğrenciler Üzerine Etkileri: Çoklu Durum Araştırması

Halil İbrahim Çakır
Giresun Üniversitesi

Nagihan Baş
Ordu Üniversitesi

**Problem Durumu**

Günümüzün hızlı tempolu yaşamı, insanları büyük bir uyum yeteneğine sahip olmalarına rağmen çevresel stres faktörlerine maruz bırakmaktadır. Çevresel taleplerin ve dış uyaranların insanların başa çıkma kapasitesini aşması ve ortaya çıkan dengesizlik durumu olarak tanımlanan stres, fiziksel çevredeki zorlu ve hoş olmayan koşullar, bunları deneyimleyen kişi tarafından zararlı olarak görüldüğünde günlük sorunlar olarak karşımıza çıkmakta ve çevresel strese dönüşmektedir (Steg vd. 2012). Çevresel stres faktörleri çeşitlilik göstermekle birlikte tehlikeli bir bölgede yaşamak (James ve Kleinbaum, 1976; Harburg vd. 1973), gürültü ve kirliliğe maruz kalmak (Glass ve Singer, 1972), iş yerine ulaşımda sorunlar yaşamak ve duyusal yoksunluk çekmek (Zubek, 1969) bu faktörlere örnek olarak gösterilebilir. Stres faktörleri ile ilgili araştırmalar incelendiğinde eğitim ortamlarında özellikle kent merkezlerindeki okullardaki gürültü sorunu karşımıza çıkmaktadır. "istenmeyen ses" olarak tanımlanan gürültü tipik olarak yoğunluk (desibel), frekans (perde), periyodiklik (sürekli veya aralıklı) ve süre (akut veya kronik) ile karakterize edilmektedir (Steg vd. 2012). Gürültünün psikolojik olarak istenilmeyen, öngörülemeyen ve kontrol edilemeyen boyutlarıyla beraber fiziksel olarak yoğunluk bileşenleri bulunmaktadır. Araştırmalar, güçlü, öngörülemeyen gürültünün, kontrol edilemediğinde özellikle çalışma ortamlarında, trafikte, eğitim ortamlarında ve diğer birçok alanda fiziksel ve psikolojik olarak olumsuzluklara neden olabileceğini ve bu gürültünün fizyolojik strese neden olabileceğini göstermektedir (Evans vd. 2001; Klatte vd. 2017; Matheson vd. 2010; van Kempen ve Babisch 2012). İşitsel ve fizyolojik etkilerin yanı sıra, yüksek seviyede gürültüye maruz kalma özellikle çocuklarda kısa süreli bellek, okuma ve yazma gibi bilişsel beceri de olumsuz etkilediği bilinmektedir (Klatte, Bergström ve Lachmann, 2013). Türkiye'de eğitim ortamlarında gürültü kirliliği odaklı çalışmalar incelendiğinde okul binası, bahçe, ders ve teneffüs saatlerinde yapılan ölçümlerde yönetmeliklerde belirtilen gürültü seviyesinin üstünde sonuçlar görülmekte ve araştırmalar, merkezi okullarda gürültü seviyesinin merkeze uzak okullara göre daha yüksek olduğunu, özellikle okul binalarında gürültü düzeyinin çok yüksek ve rahatsızlık verici seviyelerde olduğunu raporlanmıştır (Abakay ve Bulunuz, 2018; Bulunuz ve Akyün, 2019).

Ortam gürültüsü özellikle işitme cihazı veya diğer işitme teknolojileri kullanan çocukları akademik ve sosyal becerileri üzerinde konuşmayı anlamama, cihazı kullanımının azaltılması ve bırakılması gibi olumsuzluklara neden olabilmektedir (Şenel, Gümüş, & Ünsal, 2022). İşitme kayıplı çocuklarının gürültülü ortamlarda anlama becerilerini değerlendirmek için çeşitli yöntemler bulunmak beraber formal ve informal değerlendirme araçları kullanılmaktadır (Schafer, 2010). Ülkemizde ortam gürültüsünün öğrencilere etkisinin incelendiği çalışmalarda; farklı seviyelerdeki gürültülü ortamlarda okul ve sınıflar için tavsiye edilen akustik standartlar dikkate alınarak normal işitme yeteneğine sahip yetişkinler ve öğrenciler üzerinde gerçekleştirilen dinleme testleri sonucunda çocukların konuşmayı ayırt etme oranı normal değerlerin altında kalmış ve iletişim becerilerinde hafif güçlük seviyesi tespit edilmiştir (Saher ve Karaböce, 2019). Özellikle kaynaştırma ve bütünleştirme kapsamında işitme kayıplı ve diğer özel gereksinimli öğrencinin eğitim gördüğü okul binası ve yapı akustiği ile ilgili standart, yönetmelik ve kılavuz doküman çalışmalarının artması için tavsiyelerde bulunulan bu çalışmada ortam gürültüsünün etkisi vurgulanmıştır. İşitme kayıplı çocuklarla yapılan diğer bir anlama değerlendirmesinde, işitme cihazından iyi düzeyde fayda sağlayan, dil gelişimi yaşıtları ile uyumlu çocuklarda bile gürültüde konuşmayı anlama becerilerinin normal işiten yaşıtlarına kıyasla daha kötü olduğu tespit edilmiştir (Özcan vd., 2021). Alan yazın incelendiğinde eğitim ortamlarındaki gürültünün işitme kayıplı bireyler üzerindeki etkisini inceleyen çalışma sayısının yetersiz olduğu tespit edilmiş, yapılan çalışmalarda ise gürültünün kaynaştırma ve bütünleştirme kapsamında eğitim gören dezavantajlı gruplara olan etkisi, eğitim ortamlarının akustik düzenlemeleri ve bina yapıları üzerine yoğunlaşılması tavsiye edilmektedir.

Çevresel bir stres etkeni olarak ortam gürültüsü, modern yaşamın bir gerçeği haline gelmiştir ve özellikle işitme cihazı kullanan öğrenciler üzerinde önemli etkilere sahip olabilir. Eğitim ortamlarında gürültünün çocuklar üzerindeki etkilerini inceleyen kapsamlı araştırmalara rağmen, özellikle işitme cihazı kullanan çocuklar üzerindeki etkiyi ele alan çok az sayıda literatür bulunmaktadır. Bu etkilerin doğru bir şekilde anlaşılması, işitme cihazı kullanan öğrencilerin eğitim ve öğrenme süreçlerinin optimize edilmesinde önemli bir rol oynayabilir. Bu araştırmada, okullardaki ortam gürültüsünün işitme cihazı kullanan çocuklar üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

**Yöntem**

Ortam gürültüsünün işitme cihazı kullanan öğrencilere etkisinin incelenmesi amaçlanan bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan çoklu durum araştırması olarak desenlenmiştir. Çoklu durum araştırmaları, iki ya da daha fazla durumun belirli amaç doğrultusunda kendi içlerindeki alt birimlerle ve birbirleriyle olan benzerliklerinin farklılıklarının ortaya çıkarılmasını sağlamaktadır (Bogdan ve Biklen, 2007; Goodrick, 2014). Çoklu durum araştırmalarında veriler; saha/araştırma

ortamı ziyaretleri, gözlemler, görüşmeler, araştırmacı günlükleri ve belge analizleri ile toplanabilir (Bogdan ve Biklen, 2007; Merriam ve Tisdell, 2015).

Bu araştırmada veriler; ortam gürültüsünü desibel olarak ölçmek için sesmetre ve lazermetre cihazı ile yapılan objektif ölçümler, okullara giriş ve araştırma sürecinde yapılan gözlemler, sınıfında /okulunda işitme cihazı kullanan öğrencisi bulunan öğretmen ve idarecilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler bu araştırmanın temel veri toplama tekniklerini oluşturmaktadır. Araştırmacılar, veri toplama sürecinde okullarda bulunan iyi uygulamaları not etmek için saha notu tutacak ve gözlem formu kullanacaktır. Araştırmacılar tüm veri toplama sürecinde topladığı verilerin anlamını yorumlamak ve diğer araştırmacı ile paylaşmak için yansıtmalı araştırmacı günlüğü tutacaktır (Bogdan ve Biklen, 2007). Bunlarla birlikte, elde edilen verilerin desteklenmesi için araştırma sürecinde öğretmen/idarecilerin araştırmacılarla gönüllü olarak paylaşacağı belgeler de (ör. işitme kayıplı çocuğun odyogramı, kullandığı işitme cihazından aldığı verimi gösteren detaylı rapor) veri setine dahil edilecektir.

Ordu ilinde bulunan 3 ilkokul, 3 ortaokul, 2 lise, 1 okul öncesi ve 1 özel eğitim kurumundan gürültü düzeyini ölçmek için sesmetre ve lazermetre cihazları kullanılacak ve bu objektif ölçüm sürecinde ve sonrasında araştırma amacına uyan ve gönüllü katılım onayı veren öğretmen ve idarecilerle yüz yüze araştırma amacına uygun olarak yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilecektir. Örneklem belirlenirken okulun öğrenci sayısı, işitme cihazı kullanan öğrenci bulunması, şehir merkezinde bulunması ve okul idarecilerinin çalışmaya gönüllü olması gibi bir dizi kriterler dikkate alınmıştır.

Araştırmanın veri toplaması ve analiz aşamasında veri doygunluğuna karar vermek, veri çeşitlerinin uygunluğunu kontrol etmek ve katılımcıları belirlemek için gerektiğinde betimsel analiz, tüm verilerden anlamlı bütün oluşturmak için tümevarımsal analiz uygulanacaktır. Tümevarımsal analizde; görüşme, gözlem, araştırmacı günlüğünden elde edilen ham veriler, iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak kodlanacaktır. Ardından kodlardan anlamlı bütünler elde edilecektir. Bu bütünler, alt tema ve temaları oluşturacaktır. Bu ilk kodlama-temalaştırma aşamasından sonra iki araştırmacı farklı bütünlere verdikleri farklı isimler için kodlama-temalaştırma güvenirliği sağlayacaktır (Bogdan ve Biklen, 2007). Uzlaşı sonrasında verilerin geçerliği ve güvenirliği yani inandırıcılığını artırmak için araştırmada bulunmayan ancak nitel araştırma ve analizi konusunda deneyimli bağımsız bir araştırmadan kodlar ve temalar için son onay alacaktır (Goodrick, 2014).

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu araştırmada kapsamında Ordu ilinde eğitim görmekte olan işitme cihazı kullanıcılarının devam ettiği okullar tespit edilerek okullardaki ortam gürültüsünün işitme cihazı kullanan çocuklar üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Başlangıçta, ortam gürültüsü seviyelerini tespit etmek ve işitme cihazı kullanan öğrenci sayısını belirlemek için veri toplanılması, devamında ortam gürültüsünün bu çocuklar üzerindeki fizyolojik ve akademik performansları üzerindeki olası etkilerini değerlendirmek için saha notları ile birlikte öğretmen görüşleri alınması planlanmaktadır. Araştırma sonucunda beklenen sonuçlar, doğrudan veri toplanılan okullardaki ortam gürültüsüne ilişkin objektif ölçümler doğrultusunda işitme cihazı kullanan öğrenciler üzerindeki olası etkileri açığa çıkaracağı için önem arz etmektedir. Bütünleştirme ve kaynaştırma uygulamalarında ortam gürültüsünün özel eğitimde yerleştirme sürecindeki önemi ve öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçları üzerindeki bilgisini de açığa çıkaracaktır. Okulların akustik düzenlemeler konusundaki mevcut durumu ve yapılması gerekenler bütünleştirme ve kapsayıcılık çerçevesinde tartışılacaktır. Bununla birlikte araştırma sonucunda; istenmeyen ortam gürültüsü tespit edilirse, eğitim ortamlarında ortam gürültüsünü azaltma ve önlemi içerikleri oluşturulacak ve gürültü kirliliği üzerine bir yol haritası hazırlanacaktır. Benzer şekilde, işitme cihazı ayarının tam ve doğru yapılmadığından dolayı gürültüye daha çok maruz kalan kullanıcılar belirlenirse, işitme cihaz ayarları için yönlendirme sağlanacaktır. Bu araştırma sonucunda elde edilmesi planlanan veriler, Türkiye'de bir ilde işitme cihazı kullanıcılarının ortam gürültüsüne maruz kalma durumlarını belirten ilk araştırma olması bakımından da önem taşımaktadır.

**Anahtar Kelimeler**: Ortam gürültüsü, işitme kaybı, bütünleştirme, işitme cihazı

**Kaynakça**

Abakay, H., & Bulunuz, M. (2018). Okul içi ve okul dışı gürültü düzeylerinin karşılaştırılması. *Academy Journal of Educational Sciences*

Bogdan, R. C. & Biklen, K. S. (2007). Qualitative research for education: An introduction to theory methods

Bulunuz, M., & Akyün, C. S. (2019). Bursa'da bir devlet okulundaki gürültü düzeyi ve akustik ortamin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*

Evans, G. W., Lercher, P., Meis, M., ...Kofler, W. W. (2001). Community noise exposure and stress in children. *The Journal of the Acoustical Society of America*

Harburg, E., Erfurt, J. C., Chape, C., ...Schork, M. A. (1973). Socioecological stressor areas and black-white blood pressure: Detroit. *Journal of Chronic Diseases*

Glass, D. C., & Singer, J. E. (1972). *Urban stress: Experiments on noise and social stressors*

Goodrick, D. (2014). Comparative case studies. UNİCEF: Methodological briefs impact evaluation no:9

James, S. A., & Kleinbaum, D. G. (1976). Socioecologic stress and hypertension related mortality rates in North Carolina. *American journal of public health*

Klatte M, Bergström K., & Lachmann T. (2013). Does noise affect learning? A short review on noise effects on cognitive performance in children. *Frontiers in Psychology.*

Klatte, M., Spilski, J., Mayerl, J., ...Bergström, K. (2017). Effects of aircraft noise on reading and quality of life in primary school children in Germany: Results from the NORAH study. *Environment and Behavior*

Matheson, M., Clark, C., Martin, R., ...Stansfeld, S. (2010). The effects of road traffic and aircraft noise exposure on children's episodic memory: the RANCH project. *Noise & Health,*

Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2015). Qualitative research: A guide to design and implementation

Özcan, E. K., Batuk, M. Ö., Kaya, Ş., & Sennaroğlu, G. (2021). İşitme cihazı kullanan çocuklarda gürültüde konuşmayı anlama becerisinin değerlendirilmesi: Preliminer sonuçlar. *Türk Odyoloji ve İşitme Araştırmaları Dergisi*

Saher, K., & Karaböce, B. (2019). Dersliklerde Reverberasyon Süresi ve Gürültü-Sinyal Oranının Yetişkinler ve Çocuklarda Kelime Ayırt Etme Oranına Etkisi. *Megaron*

Schafer, E. C. (2010). Speech perception in noise measures for children: A critical review and case studies. *Journal of Educational Audiology*

Steg, L. E., Van Den Berg, A. E., & De Groot, J. I. (2013). *Environmental psychology: An introduction*

Şenel, E., Gümüş, N. M., & Ünsal, S. (2022) İşitme cihazlarının doğrudan bağlantı özelliğinin konuşmayı anlamaya etkisinin değerlendirilmesi. *Journal of Medical Science*

vanKempen, E., & Babisch, W. (2012). The quantitative relationship between road traffic noise and hypertension: a meta-analysis. *Journal of Hypertension*

Zubek, J. P. (1969). *Sensory deprivation: Fifteen years of research*

# Öğretmenlerin 30-72 Ay Arasındaki Özel Gereksinimli Çocuklarla Etkileşimlerinde Kullandıkları Dil ve İletişim Becerilerini Destekleyici Davranışlarının İncelenmesi

Melike Genel
Bursa Uludağ Üniversitesi

Mustafa Kurt
Bursa Uludağ Üniversitesi

Oya Arslan Armutcu
Bursa Uludağ Üniversitesi

**Problem Durumu**

İletişim bizim dış dünyayı algılamamızın ve iç dünyayı aktarmamızın bir sonucudur. Bu sonucun en işlevsel, en yaygın ve en karmaşık kaynağı 'konuşma dili' dir (Güzel-Özmen, 2003). İnsan toplu yaşamın içinde ilişki kurmak, duygu ve düşüncelerini ifade edebilmek, bilgi edinmek ve aktarmak, istek ve şikayetlerini belirtmek, çevresindekileri etkileyebilmek, yönetmek ve yönetilmek gibi birçok amaçla dili kullanır. Tüm bu gibi işlevlerden ötürü dil edinimi her birimiz için son derece önem taşır (Topbaş, 2015).

Dil edinmek yaşamın ilk anlarından itibaren çocuğun beyninde olan, doğuştan getirdiği bir beceridir (Temel, vd., 2014). Tipik gelişim gösteren çocuklar 3-4 yaşları arasında kendi ana dillerinin temelini öğrenirler ve sonraki dönemlerde dil performansları aşama aşama gelişir (Dönmez ve Arı, 1987). Özel gereksinimli çocukların zihinsel gelişimlerinde yetersizlikler görüldüğü için dili anlama ve üretme becerilerinde sorunlar gözlenmektedir (Paul ve Norbury, 2001). İfade edici dil becerileri sınırlı olan çocuklar, bazı sesleri çıkarabilen, sınırlı sayıda sözcükleri ya da cümleleri olan, cümle yapıları çeşitlilik göstermeyen ve bu sebeple de dili birçok amaç için kullanamayan çocuklardır (Güzel-Özmen, 2003).

Dil gelişimi bir çocuğun aynı zamanda diğer gelişim alanlarını etkilemede önemli bir yere sahiptir. Dil gelişimi diğer gelişim alanlarını etkiler ve ilerleme birlikte sağlanır (Senemoğlu,1989). Bu nedenle çocukların akademik başarıları ile ilgili görüşler incelendiğinde yaygın görüş, okul başarısı ile en çok ilişkili davranışın dil becerisi olduğu yönündedir. İnsanın yaşamı boyunca her yaşta ve alanda ihtiyaç duyduğu dil erken dönemde yeterince desteklendiğinde sosyal ve akademik gelişim de olumlu yönde etkilenmektedir (Aydoğan ve Koçak, 2003).

Fey ve diğerleri (1993) dil ve iletişim becerilerinin öğretimi için yeterince iyi eğitim almış ebeveynlerin ve eğitimcilerin, çocukların dil gelişimleri üzerinde önemli derecede etkileri olduğunu ortaya koymaktadırlar. Ancak personel için herhangi bir eğitim planı hazırlamadan önce var olan mevcut durumun ortaya konması gerekmektedir. Dolayısıyla bu araştırma öğretmenlerin, öğrencileri ile etkileşimlerinde dil ve iletişim becerilerini destekleme davranışları açısından mevcut durumun ortaya çıkarılması için önemlidir. Bununla beraber ulusal alan yazında var olan araştırmalar incelendiğinde özel gereksinimli öğretmenleri ile olan etkileşimlerinde öğretmen davranışlarını da konu alan yalnızca bir çalışmaya rastlanmaktadır (Uyar, 2016). Ancak bu çalışma öğretmenlerin dil ve iletişimi destekleme davranışlarını değil etkileşimsel davranışlarını konu almaktadır. Aynı zamanda çalışmanın söz öncesi dönemdeki çocukları konu aldığı görülmektedir. Bu sebeplerle mevcut araştırmanın hem öğretmenin dil ve iletişim becerilerini destekleme davranışlarını hem de söz dönemi çocukları konu almasından dolayı alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Dil gelişiminin pragmatik yönünün erken dönemdeki sosyal etkileşimsel fırsatlar ile kazanıldığı düşünüldüğünde (Bates, 1976; Bruner, 1981) öğretmenlerin çocuklarla olan etkileşimlerinde dil ve iletişim becerilerini destekleme davranışları önem kazanmaktadır. Bu bilgilerden yola çıkarak çocuklardaki dil gelişiminde öğretmenlerin rolünün büyük olduğunu söylemek mümkündür. Bu doğrultuda bu çalışmanın öğretmenlere ve alan yazına yol gösterici olacağı ön görülmektedir.

Tüm bu bilgiler ışığında bu çalışma öğretmen ve öğrenci etkileşimi sırasında öğretmenlerin dil ve iletişim becerilerinin gelişimini destekleyen davranışlardan hangilerini ne sıklıkla kullandıklarını ve öğrencilerin iletişim işlevlerinden ve iletişim araçlarından hangilerini ne sıklıkla kullandıklarını incelemek amaçlanmaktadır.

**Yöntem**

**Araştırma Deseni**

Bu araştırmada 'Tekil Tarama Modeli' kullanılmıştır. Bu modelde araştırmaya konu olan değişkenler ayrı ayrı betimlenir, değişkenlerin tür ya da miktar olarak oluşumları ayrı ayrı belirlenir (Karasar, 2009). Mevcut araştırmanın konusu gereği var olan durumun olduğu gibi ortaya konması ve değişkenlerin her birinin ayrı ayrı tanımlanması hedeflendiği için Tekil Tarama Modeli kullanılmıştır.

**Katılımcılar**

Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilen;2019-2020 ve 2020-2021 eğitim öğretim yılları Bursa ilindeki özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden eğitim desteği alan 20 özel gereksinimli öğrenci ve onların bireysel derslerine giren 20 öğretmendir.Öğrencilerin yedisi kız,13'ü erkektir.Yedisi otizm spektrum bozukluğu,yedisi zihinsel yetersizlik,üçü down sendromu ve üçü çoklu yetersizlik tanısı almışlardır.Dokuzunun taklide dayalı olmayan en az beş

sözcüğü,birinin taklide dayalı olmayan ondan fazla sözcüğü,üçünün taklide dayalı olmayan 20'den fazla sözcüğü vardır.Yedisi ise iki sözcüklü cümleler kurabilmektedirler.Öğretmenlerin üçü üniversitelerin çocuk gelişimi bölümünden,9'u okul öncesi öğretmenliği bölümünden,biri sınıf öğretmenliği bölümünden, yedisi özel eğitim öğretmenliği bölümünden mezun olmuştur.17'sinin özel eğitim öğretmenliğindeki deneyimi 0-5 yıl,ikisinin 12-17 yıl,birinin 18-23 yıldır.12'si masa başında, sekizi yerde doğal oyun ortamında etkileşimi tercih etmiştir.

**Veri Toplama Araçları**

Veriler, araştırmacının hazırladığı Bilgi Formu, Katılım Sözleşmesi,Yetişkin Davranışları Tanım Formu,Yetişkin Davranışları Kayıt Formu,Çocuk Davranışları Tanım Formu,Çocuk Davranışları Kayıt Formu ile toplanmıştır.Katılımcı velilere ve öğretmenlere süreci anlatmak ve izinlerini almak amacıyla Katılım Sözleşmesi kullanılırken,çocukların tanı geçmişi ve dil performansları ve yetişkinlerin kendileri hakkında demografik bilgileri elde etmek amacıyla Bilgi Formu kullanılmıştır.Öğretmenlerin etkileşim esnasında kullandıkları dil ve iletişim becerilerini destekleyici teknikleri kodlamada gözlemciler arası güvenilirliği sağlamak amacıyla Yetişkin Davranışları Tanım Formu kullanılırken,çocukların iletişim işlevlerini ve kullandıkları iletişim araçlarını kodlamak ve gözlemciler arası güvenilirliği sağlamak amacıyla Çocuk Davranışları Tanım Formu kullanılmıştır.Öğretmenlerin tekniklerin hangisini ne sıklıkla kullandığını belirlemek amacıyla Yetişkin Davranışları Kayıt Formu kullanılırken,çocukların hangi iletişim işlevini ve hangi iletişim aracını ne sıklıkla kullandıklarını belirlemek amacıyla da Çocuk Davranışları Kayıt Formu kullanılmıştır.

**Verilerin Toplanması**

Veriler görüşme ve katılımcı olunmayan-yapılandırılmış gözlem tekniği kullanılarak toplanmıştır. Verilerin tarafsız ve yansız olarak analizinin yapılabilmesi amacıyla video kamera kullanılmıştır. Öğretmen-öğrenci etkileşimi, çocukların devam ettikleri özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin bireysel ders sınıflarında 20 dakika süreyle önceden belirlenen materyal seti kullanılarak tek oturumluk serbest oyun zamanında video kaydına alınmıştır. Video kaydının ilk 5 dk'sı ve son 5 dk'sı analize dahil edilmemiştir.

**Verilerin Analizi**

Veriler Microsoft Word belgesi üzerinden çeviriyazıya dökülmüş oradan yapılan tanımlamalara göre kodlanmıştır. Analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen veriler ayrıştırılarak her bir teknik, işlev ve araç için oluşturulan sütun grafiğine işlenmiş ve her biri için kullanılma sıklığına ilişkin sayısal değerler tespit edilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma sonucunda araştırmaya konu olan şekil verme, betimleyici konuşma, genişletme, ekleme, model olma, tepki isteme + model olma, dilsel haritalama, onaylama, tepki isteme/soru sorma, tepki isteme/doğrudan yönerge verme, tepki isteme/seçenek sunma, tepki isteme/eksiltili cümle kullanma tekniklerinin hepsinin katılımcı öğretmenler tarafından kullanıldığı ancak kullanılma sıklıklarının farklılık gösterdiği, bununla beraber en çok kullanılan tekniğin tepki isteme/doğrudan yönerge verme, en az kullanılan tekniğin ekleme olduğu bulunmuştur.

Yine araştırma sonucunda araştırmaya konu olan selamlama-vedalaşma, nesne isteme, hizmet isteme, bilgi isteme, nesne reddetme, hizmet reddetme, bilgi reddetme, nesne verme, hizmet verme, bilgi verme, yaratıcı olma, alıştırma yapma, yorum yapma iletişim işlevlerinin hepsinin ve istenmeyen davranış dışındaki bakış, jest, ses, kelime, cümle iletişim araçlarının katılımcı çocuklar tarafından kullanıldığı ancak kullanılma sıklıklarının farklılık gösterdiği, bununla beraber en çok kullanılan işlevin bilgi verme en az kullanılan işlevin selamlamavedalaşma olduğu ve en çok kullanılan iletişim aracının jest en az kullanılan iletişim aracının ise cümle olduğu bulunmuştur.

Bulguların bütününe bakıldığında özel gereksinimli çocukların dil ve iletişim becerilerini destekleyecek, etkililiği çeşitli çalışmalarla ispatlanmış olan ve kullanılması sıklıkla tavsiye edilen şekil verme, genişletme, ekleme, tepki isteme + model olma, dilsel haritalama, Tİ/seçenek sunma, Tİ/eksiltili cümle kullanma teknikleri öğretmenler tarafından çok az kullanılırken, Tİ/doğrudan yönerge verme, Tİ/Soru sorma tekniklerinin tüm öğretmenler tarafından çokça kullanılması dikkat çekicidir.

Özel gereksinimli çocukların öğretmenleri ile etkileşimlerinde kullandıkları işlevlerin bulgularına bakıldığında en çok bilgi verme işlevini kullanırken en az selamlama-vedalaşma işlevini kullandıkları görülmüştür. Mevcut çalışmada yetişkinlerin kullandıkları dil ve iletişim becerilerini destekleyecek teknikler ile çocukların kullandıkları iletişim işlevleri birlikte incelendiğinde, çocukların en çok kullandıkları iletişim işlevlerinin bilgi verme ve hizmet verme olmasının yetişkinlerin en çok kullandıkları tekniklerin soru sorma ve doğrudan yönerge verme olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Yine özel gereksinimli çocukların öğretmenleri ile etkileşimlerinde kullandıkları iletişim araçlarının bulgularına bakıldığında en çok jest aracının, en az cümle ve problem davranıl aracının kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmada özel gereksinimli çocuklarla etkileşim içinde olan öğretmenlerin, çocukları sözel dili kullanmak için teşvik etmedikleri, sözel olmayan iletişim araçlarındaki niyeti anlayıp dilsel olarak haritalamadıkları ve bununla birlikte sözel iletişim araçlarını genişletmekte yetersiz kaldıkları tartışıldığı üzere bilinmektedir. Bu sebeple çocukların jest, ses, bakış gibi sözel olmayan iletişim araçlarını sık tercih ettikleri bununla birlikte öğretmenler tarafından kabul edilen sözel olmayan iletişim araçları sebebiyle sözel iletişim araçlarını kullanmaya ihtiyaç duymadıkları düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Dil öğretim teknikleri, yetişkin-çocuk etkileşimi, iletişim araçları, iletişim işlevleri

**Kaynakça**

Aydoğan, Y., ve Koçak, N. (2003). Okul öncesi çocukların dil gelişimine etki eden faktörlerin incelenmesi. Mili Eğitim Dergisi.

Bates, E. (1976). Language and context the acquisition of pragmatics. New York: Academic Press

Bruner, J.S. (1981). The social context of language acquisition. Language and Communication. 1, 155–178.

Dönmez, B.,N. Ve Arı, M. (1987). The language acquisition of turkish children aged 12-30 months. Child Development and Education, 2

Fey, M., Cleave, P., Long, S. ve Hughes, D. (1993). Two approaches to the facilitation of grammar in children with language impairment: An experimental evaluation. Journal of Speech and Hearing Research, 36, 141-157.

Güzel-Özmen, R. (2003). İfade edici dil becerisi sınırlı olan zihin engelli çocukların dil gelişimlerini desteklemek için öğretmenin sınıf ortamında yapacakları. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi.

Paul, R. ve Norbury, C. F. (2001). Language Disorders. From Infancy Through Adolescence. –E-Book: Listening, Speaking, Reading, Writting and Communicating. Missouri: Mosby.

Senemoğlu, N. (1989). Okul öncesi eğitimde dilin önemi. Milli Eğitim Vakfı Dergisi, 4(14), 21–22.

Temel, Z.F., Bekir, H. ve Gül Yazıcı, Z. (2014). Erken çocuklukta dil edinimi. Ankara: Vize Yayıncılık.

Topbaş, S. (2015). Dil ve kavram gelişimi. (6.Baskı). Ankara: Kök Yayınevi.

Uyar, D. (2016). Çouklu yetersizlikten etkilenmiş görmeyen çocukların kullandıkları jestler ile yetişkinlerin çocuklarla etkileşim davranışlarının incelenmesi. [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi ].

# Özel Eğitim Öğretmenlerinin Video Model Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi

Neslihan Karabacak Mustafa Kurt
MEB Bursa Uludağ Üniversitesi

**Problem Durumu**

Özel gereksinimli bireylere (ÖGB) sunulan eğitimin kalitesini belirleyen en önemli etken, eğitim sürecinde bilimsel dayanaklı uygulamaların kullanılmasıdır. Video model uygulamaları (VMU) etkililiği bilimsel olarak kanıtlanmış uygulamalardandır (NAC, 2022; NPDC, 2022). Literatürde VMU ile ilgili yapılan birçok tek denekli deneysel araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalar arasında sosyal iletişimi başlatma (Nikopoulos & Keenan, 2003), isteme davranışı (Wert & Neisworth, 2003), makarna pişirme becerisi (Halisküçük, 2007), sosyal beceri öğretimi (Turhan, 2015), sosyo dramatik oyun öğretimi (Kaptan, 2018) bulunmaktadır. Yapılan araştırmaların sonucunda VMU'nun etkili uygulamalar olduğu tekrar tekrar sınanmaktadır. Tek denekli deneysel araştırmaların zaman içinde artmasıyla beraber derleme çalışmalarda yapılmaya başlanmıştır. Derleme çalışmaları sonucunda araştırma sonuçlarının etkili olduğu fakat kalıcılık verilerinin takip edilmediği ve çok az araştırmada sosyal geçerlik verisinin toplandığı (Olçay-Gül ve Vuran, 2010), çalışmaların etkililiğinin yüksek düzeyde olmasına rağmen çok az sayıda çalışmanın verimlilik bulgusuna bakıldığı (Acar ve Diken, 2012) ve VMU'nun farklı durum ve hedef davranışlar üzerinde test edilmesi gerektiği (Karasu, 2011) bulgularına ulaşılmıştır. Derleme çalışmaları VMU araştırmalarına bütüncül olarak bakılmasını sağlamıştır. Yapılan araştırmaların genellikle hizmet içinde çalışan özel eğitim öğretmenlerinden ziyade alandaki araştırmacılar tarafından kontrollü koşullar altında yapıldığı görülmektedir. VMU'nun etkililiğine yönelik yapılan birçok tek denekli deneysel araştırmaya rağmen VMU'nun eğitim ortamlarındaki uygulanabilirliği konusunda literatürde yeterince bilgiye rastlanmamıştır (Cadwell & Mehta, 2018). VMU'nun doğrudan uygulama ortamlarında kullanımına yönelik sınırlı çalışma verisi bulunmaktadır (Cadwell & Mehta, 2018; Wynkoop vd., 2019). VMU'ya yönelik yapılan araştırmaların sosyal geçerlik verileri düşük olmakla beraber zaman içinde artmaktadır. Yapılan çalışmaların sosyal geçerlik verilerine göre; VMU'nun çocukların hoşuna gittiği ve istekli olarak katıldıkları (Kurnaz, 2016), VMU sonucunda hedef becerileri çocukların öğrendikleri (Turhan, 2015), video izlemeyi öğrencilerin severek yaptığı belirtilmiştir (Diner, 2021). Yapılan araştırmalardaki sosyal geçerlik verilerine göre VMU hakkında genel olarak olumlu görüşler bildirilmiştir. Ancak mevcut çalışmalardan elde edilen sosyal geçerlik verileri her çalışmada az sayıda katılımcıya dayanmaktadır ve daha geniş bir uygulayıcı grubunun görüşlerini yansıtmamaktadır. Ayrıca elde edilen sosyal geçerlik verileri, VMU'nun bir araştırmanın parçası olduğunda nasıl algılandığını yansıtmaktadır. Öğretmenlerin, araştırmacıların desteği olmadan videoların planlanması, çekilmesi ve uygulaması gibi aşamalardan sorumlu olduklarında VMU ile ilgili görüşlerinin farklı olabileceği düşünülmektedir (Cadwell & Mehta, 2018). Tüm bu çalışmalar göz önüne alındığında VMU'yu uygulamacıların gerçekte nasıl kullandıklarına dair az sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Cadwell & Mehta, 2018; Wynkoop vd., 2019). VMU'yu kullanması beklenen öğretmenlerin görüşlerinin alınmasına ve yapılan uygulamaların öğretmenler tarafından kullanılabilirliğinin belirlenmesine ihtiyaç duyulduğu Karasu (2011) tarafından yapılan çalışmada da belirtilmiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin VMU kullanım durumları ve VMU'ya ilişkin görüşleri merak uyandırmaktadır ve daha geniş sosyal geçerlik verilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Literatürde öğretmenlerin VMU'ya ilişkin görüşlerine yönelik bilgiye ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir. Bu ihtiyacın karşılanmasının öğretmenlerin VMU'ya ilişkin görüşlerine yönelik bir anket çalışmasının gerçekleştirilmesi ile mümkün olacağı düşünülmektedir. Ulusal literatürde bu konuyla ilgili bir araştırmaya rastlanmaması araştırma gereksinimini ortaya koymaktadır. Mevcut araştırma literatürdeki boşluğu dolduracak ve öğretmenlerin VMU'ya ilişkin görüşlerine yönelik mevcut durumu ortaya koyacaktır.

**Yöntem**

Bu araştırmanın amacı, özel eğitim öğretmenlerinin VMU'ya ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaç kapsamında özel eğitim öğretmenlerinin sınıflarında kullandıkları VMU'nun özellikleri, VMU'yu kullanmama nedenleri ve özel eğitim öğretmenlerinin betimsel bilgilerine göre VMU'yu kullanmalarına ilişkin görüşlerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu araştırma, özel eğitim öğretmenlerinin VMU ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılmış nicel araştırma yöntemlerinden tarama deseni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini Türkiye'deki özel eğitim alan mezunu öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklemini ise amaçlı örnekleme yoluyla belirlenmiş 260 özel eğitim alan mezunu öğretmeni oluşturmaktadır. Bu çalışmada araştırma sorularına ilişkin zengin bilgiler edinilmesi amaçlandığından amaçlı örneklemenin kullanılması kararlaştırılmıştır (Özkan, 2019). Çalışma grubunu oluşturacak öğretmenler için temel alınacak ölçütler araştırmacı tarafından şu şekilde belirlenmiştir:

- Araştırmaya katılacak öğretmenlerin ÖGB'lerle çalışmış olmaları.

-Araştırmaya katılacak öğretmenlerin özel eğitim alan mezunu öğretmenleri olmaları.

Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen internet aracılığıyla uygulanan "Özel Eğitim Öğretmenlerinin Video Modelle Öğretim Uygulamasına İlişkin Görüşlerini Belirlenme" anketi kullanılmıştır. Araştırmada toplanan veriler

SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Veri analizine başlamadan önce kayıp veri ve yanlış veri girişinin olup olmadığı kontrol edilmiş, kayıp ve yanlış veri olmadığı görülmüştür. Betimsel bilgiler ve VMU kullanımlarına yönelik bilgiler frekans ve yüzde olarak analiz edilmiştir. VMU'nun kullanımına ilişkin görüşler ise veri özelliklerine bağlı olarak iki kategorili değişkenlerde normal dağılım gösterdikleri için bağımsız örneklem t-testi ile ikiden fazla kategorili değişkenlerde ise tek yönlü varyans analizi ANOVA ile analiz edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesi $p<0.05$ anlamlılık düzeyine göre gerçekleştirilmiştir (Kilmen, 2020).

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Özel eğitim öğretmenlerinin VMU'ya ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada, öğretmenlerin VMU kullanma, kullanmama nedenleri ve öğretmenlerin betimsel özelliklerine göre VMU'ya ilişkin görüşlerinde farklılaşma olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Özel eğitim öğretmenlerinin VMU'ya ilişkin görüşleri cinsiyet, yaş, öğretmenlik süresi, eğitim düzeyi, hizmet verdikleri eğitim ortamı ve yardımcı teknolojiler ile ders alma değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. VMU ve bilimsel dayanaklı uygulamalar ile ders alma değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu sonuçtan hareketle öğretmenlerin VMU ve bilimsel dayanaklı uygulamalar konusundaki eğitimin önemli olduğu görülmektedir ve bu konulardaki eğitim eksikliklerinin giderilmesinin VMU kullanımını arttıracağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin VMU'yu en çok kullandıkları yetersizlik grupları arasında OSB ve zihin yetersizliği bulunmaktadır. Öğretmenlerin VMU'yu en çok kullandıkları alanlar günlük yaşam becerileri, dil iletişim becerileri ve sosyal becerileridir. Öğretmenler öğretim sundukları video kayıtlarına çoğunlukla internet ortamından ulaşmaktadırlar. Öğretim videolarını kaydetmek için kullandıkları teknolojik cihazlar sırasıyla bilgisayar, telefon ve tablettir. Öğretmenler birebir öğretim düzenlemesi ve grupla öğretim düzenlemesini birlikte kullanmaktadırlar. Öğretimi sunarken en çok kullandıkları cihazlar sırasıyla telefon, dizüstü bilgisayar ve akıllı tahtadır. Öğretmenlerin en çok kullandıkları model türleri sırasıyla akran model ve yetişkin modeldir. Öğretmenler öğretim videolarını farklı öğretim oturumlarında tekrar kullanmaktadırlar. Özel eğitim öğretmenlerinin derslerinde VMU'yu kullanmama nedenleri arasında teknolojik ekipman eksikliği, video oluşturmak için zaman eksikliği, planlama için zaman eksikliği, eğitim eksikliği, bilgi eksikliği, uygulama için zaman eksikliği, bilgiye ulaşacak kaynak eksikliği olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler**: Anket, öğretmen görüşleri, tarama modeli, video model uygulamaları

**Kaynakça**

Acar, Ç. ve Diken, İ. H. (2012). Otistik bozukluk gösteren çocuklara video model öğretim uygulamalarıyla yapılan çalışmaların incelenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12(4), 2719–2738.

Caldwell, K.N. & Mehta, S. S. (2018). Applied use of video modeling: a survey of autism professionals. Journal of the Division on Autism and Developmental Disabilities Council for Exceptional Children. 5(1). 102-116.

Diner-Evren, H. (2021). Otizmli çocukların nesneli eylemleri taklit etme düzeyleri üzerinde baba aracılı video ile model olmanın etkililiği. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bolu.

Halisküçük, S. E. (2007). Zihinsel yetersizliği olan makarna pişirme becerisinin öğretiminde video modelin etkililiği. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Karasu, N. (2011). Otizmli bireylerin eğitiminde video ile model olma uygulamalarının değerlendirilmesi: bir alanyazın derlemesi ve meta-analiz örneği. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi. 12(2), 1–12.

Kaptan, S. (2018). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara video modelle öğretim yöntemiyle sosyodramatik oyun öğretimi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Kilmen, S. (2020). Eğitim araştırmacıları için SPSS uygulamalı istatistik. Anı Yayıncılık.

Kurnaz, E. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara video oyunu oynama becerisinin öğretiminde video ile kendine model olmanın etkililiği. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Nikopoulos, C. & Keenan, M. (2003). Promoting social initiation in children with autism using video modelling. Behavioral Interventions. 18, 87-108.

Olçay-Gül, S. ve Vuran, S. (2010). Sosyal becerilerin öğretiminde video modelleme yöntemiyle yürütülen çalışmaların incelenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 10 (1).217-274.

Özkan, M. (2019). Eğitim araştırmalarında problem çözümü için kimlere neye gideceğim? Turan, S. (Editör). Eğitimde araştırma yöntemleri içinde (s. 79–96). Nobel Akademi Yayıncılık

The National Professional Development Center. (2022).

The National Autism Center. (2022).

Turhan, C. (2015). Otizm spektrum bozukluğu gösteren çocuklara sosyal beceri öğretiminde sosyal öykü ve video model uygulamalarının etkililik ve verimlilikleri. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Wert, B. Y. & Neisworth, J. T. (2003). Effects of video self modeling on spontaneous requesting in children with autism. Journal of Positive Behavior Interventions. 5, 30-34.

Wynkoop, K.S., Cardon, A.T., Kruis, N. E., & Hawkins, P.M. (2019). Teacher and video modeling: a survey of use and perspectives. Journal of Special Education Technology .1-10.

# En İyi (Q1) Dergilerde Yayımlanan Makalelerin İç ve Dış Geçerlik Bağlamında İncelenmesi

Asuman Sağlam-Ak
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Recep Gür
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

**Problem Durumu**

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization; [UNESCO]) tarafından yayımlanan çeşitli raporlar ve hedeflerde eğitimin kalitesine odaklanıldığı görülmektedir (UNESCO, 2004, 2015). Son yıllarda yayımlanan araştırmalar incelendiğinde de farklı ülkelerde eğitimin kalitesi ile ilgili yapılan araştırmaların arttığı ve eğitimde kalitenin artırılması konusuna odaklanıldığı görülmektedir (Garira, 2020; Young vd., 2019). Türkiye'de ise Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), tarafından yayımlanan 2023 eğitim vizyonunda hem genel eğitimin hem de özel eğitimin kalitesinin artırılması konusu vurgulanmıştır (MEB, 2018).

Bilimsel araştırmalar, eğitimin kalitesinin artırılması yönündeki en önemli unsurlardan biridir. Bilimsel araştırmaların geçerliği ve güvenirliği, eğitim alanındaki uygulamaların kalitesini de etkilemektedir. Güvenilir bilimsel araştırmalara erişmek için hakemli bilimsel dergiler incelenmelidir. Bir sosyal bilim olan eğitim bilimlerine yönelik kaliteli hakemli bilimsel dergilere ulaşmanın yollarından biri de Sosyal Bilimler Atıf Dizini (Social Sciences Citation Index [SSCI])'dir. SSCI'da taranan dergilerde yayımlanan bilimsel araştırmaların yüksek kaliteli olduğu söylenebilir. Nitelikli bilimsel araştırmaların sonuçlarına göre etkili olduğu belirlenen uygulamaların eğitim sürecinde kullanılması, eğitim sürecinin kalitesini arttırmaktadır. Eğitimde kaliteli uygulamaların araştırılması ve belirlenmesi için ise bilimsel araştırmalarda kontrol gruplu deneysel desenlerin kullanılması önerilmiştir (Odom vd., 2005).

Deneysel araştırmalarda, değişkenler kontrol altında tutularak değişmeler gözlenebilmekte ve manipüle edilen değişkenlerdeki değişmeye bağlı olarak sonucun nasıl değişebileceğine yönelik neden-sonuç ilişkileri açıklanabilmektedir (Fraenkel ve Wallen, 2006). Deneysel araştırmalar, müdahalenin etkisi dışındaki karıştırıcı unsurları kontrol ederek bir müdahalenin etkililiğine yönelik en güvenilir bilgiler elde edilmesini sağlamaktadır (Cowen vd., 2017). Bir araştırmanın yöntemsel olarak nitelikli olması, araştırmada kullanılan uygulamanın kalitesini belirlerken göz önünde bulundurulması gereken bir unsurdur (Odom vd., 2005). Bir araştırma sonucunda elde edilen etkinin, yalnızca uygulamadan kaynaklı olup olmadığı bir başka ifadeyle iç geçerliği; araştırma sonuçlarının benzer özelliklere sahip farklı katılımcı grupları için genellenebilir olup olmadığı bir başka ifadeyle dış geçerliği, araştırmanın yüksek kaliteli olması ve araştırma sonuçlarının güvenirliği açısından oldukça önem arz etmektedir (Simmerman ve Swanson, 2001).

İyi planlanan ve yürütülen deneysel araştırmaların artmasıyla birlikte özel eğitim alanındaki araştırmaların kalitesi de artmaktadır (Odom vd., 2005). Özel eğitim alanında yayımlanan deneysel araştırmalarda yer alması gereken kalite göstergeleri arasında "geçerlik" de yer almaktadır (Gersten vd., 2005). Geçerlik, ölçme sonuçlarının amacına hizmet etme derecesidir (Cureton, 1951). Bu nedenle özel eğitim alanındaki deneysel araştırmaların nitelikli olabilmesi için akademik çalışmalarda geçerlik kanıtlarına ve geçerliğe yönelik tehditlere ve bu tehditlere yönelik alınan önlemlere mutlaka yer verilmesi gerekmektedir.

Özel eğitim alanındaki deneysel araştırmaların etkililiği, güvenirliği ve karıştırıcı değişkenlerin kontrolü açısından iç ve dış geçerliğinin kanıtlanması gerekmektedir. Bu bağlamda, iç ve dış geçerliğe yönelik tehditlerin ele alınmasının önemi dikkate alındığında özel eğitim alan yazınındaki deneysel araştırmaların iç ve dış geçerlik konusunda incelenmesine yönelik bir çalışma yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırma, özel eğitim alanında yapılmış deneysel araştırmaların iç ve dış geçerlik açısından incelenmesi açısından alan yazındaki araştırmalardan farklılık göstermektedir. Bunun yanı sıra, en iyi (Q1 kategorisindeki) özel eğitim dergilerinde yer alan deneysel araştırmaların iç ve dış geçerlik kanıtları açısından incelenmesinin özel eğitim alanında deneysel araştırma yürütecek araştırmacılar için yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda, bu araştırmada özel eğitim alanındaki en iyi dergilerde yayımlanmış deneysel araştırmaların incelenmesi ve bu araştırmalarda iç ve dış geçerlik kanıtlarına yönelik tehditler ve alınan önlemlerin belirlenmesi amaçlanmıştır.

**Yöntem**

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden doküman analizi deseni kullanılmıştır. Bowen (2009) doküman analizinin, nitel araştırmalarda dokümanlardan elde edilen verileri analiz etmenin yanı sıra ayrı bir yöntem olarak da kullanılabileceğini belirtmiştir. Doküman analizi araştırma konusunu içeren her türlü basılı ve elektronik dokümanın sistematik bir şekilde incelenmesini ve değerlendirilmesini sağlayan bir araştırma desenidir (Bowen, 2009). Bu araştırmada da erişilen makaleler, farklı kaynaklar (Bernstein vd., 1975; Büyüköztürk vd., 2020; Creswell, 2014; Mills & Gay, 2019; Shadish vd., 2002; Slack & Draugalis, 2001) taranarak iç geçerliği tehdit eden unsurlar (zaman etkisi, olgunlaşma etkisi, ön test etkisi, veri toplama araçlarının etkisi, istatistiksel regresyon etkisi, deneklerin seçilme etkisi, denek kaybı etkisi, deneklerin geçmişi etkisi, katılımcı etkileşimi etkisi, rekabet etkisi, deneysel işleme tepki (demoralizasyon) etkisi, Plasebo etkisi, Hawthorne etkisi) ve

dış geçerliği tehdit eden unsurlar (ön test ve deneysel müdahale etkileşimi, seçme ve deneysel müdahale etkileşimi, ortam ve deneysel müdahale etkileşimi, zaman ve deneysel müdahale etkileşimi, uygulayıcı etkisi, denek kaybı etkisi, Plasebo etkisi, Hawthorne etkisi) bağlamında hazırlanan kontrol listesine göre sistematik bir şekilde incelenmiştir. Bu nedenle bu araştırma için en uygun araştırma deseninin doküman analizi olduğuna karar verilmiştir.

Makalelere erişmek amacıyla Social Sciences Citation Index (SSCI)'te yer alan özel eğitim alanındaki ilk çeyreklikteki (Q1) dergilerde 2018-2022 yılları arasında yayımlanan makaleler taranmıştır. Taranan dergilerde yayımlanan makaleler a) gerçek deneysel ya da yarı deneysel desenlerle yürütülmüş olması, b) özel gereksinimli bireylerin eğitimi ile ilgili olması ve c) müdahalelerin yalnızca özel gereksinimli bireylere yönelik olması ölçütlerine göre incelemeye dahil edilmiştir. İncelenen 7 gerçek deneysel ve 5 yarı deneysel olmak üzere toplamda 12 makalenin yayımlandığı dergilerin etki faktörleri 2.434 ile 4.091 aralığında dağılım göstermektedir. Dergiler etki faktörü bakımından en yüksekten en düşüğe doğru Exceptional Children (EC) 4.091, Journal of Intellectual Disability Research (JIDR) 3.646, Journal of Learning Disabilities (JLD) 3.407, Research in Autism Spectrum Disorders (RASD) 3.293, Remedial and Special Education (RSE) 3.250, Behavioral Disorders (BD) 3.164, Research in Developmental Disabilities (RDD) 3.000, Career Development and Transitions For Exceptional Individuals (CDTEI) 2.764, Journal of Positive Behavior Interventions (JPBI) 2.597, Journal of Behavioral Education (JBE) 2.469, Focus on Autism and Other Developmental Disabilities (FAODD) 2.434 şeklinde sıralanmaktadır. Dergilerde yer alan ve belirlenen ölçütlere uygun olan deneysel araştırmalar, araştırmacılar tarafından hazırlanan kontrol listesine göre incelenerek iç ve dış geçerliğe yönelik tehditlerin ve bu tehditlere yönelik önlemlerin makalelerde yer verilme durumları incelenmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu araştırmanın sınırlılığı doğrultusunda, iç geçerliği tehdit eden faktörler incelendiğinde, zaman etkisinin, veri toplama araçlarının etkisinin, istatistiksel regresyon etkisinin, denek kaybı etkisinin ve deneklerin seçimi etkisinin araştırmaların büyük bir çoğunluğunda ele alındığı; olgunlaşma etkisi, ön test etkisi, rekabet etkisi ve Hawthorne etkisinin ise araştırmaların hiçbirinde ele alınmadığı görülmektedir. Bunun yanı sıra, Plasebo etkisinin, deneklerin geçmişi etkisinin ve deneysel işleme tepki (demoralizasyon) etkisinin ise incelenen çalışmaların küçük bir kısmında ele alındığı dikkat çekmektedir.

Dış geçerliği tehdit eden faktörler incelendiğinde, seçme ve deneysel müdahale etkileşimi faktörünün ve uygulayıcı etkisi faktörünün araştırmaların büyük bir çoğunluğunda ele alındığı; ön test ve deneysel müdahale etkileşimi faktörü ve Hawthorne etkisinin araştırmaların hiçbirinde ele alınmadığı görülmektedir. Buna karşın ortam ve deneysel müdahale etkileşimi faktörü, denek kaybı etkisi ve plasebo etkisinin ise çalışmaların küçük bir kısmında ele alındığı saptanmıştır. Creswell (2014)'e göre deneysel araştırmada iç ve dış geçerliği tehdit eden faktörler ve alınan önlemlerden mutlaka bahsedilmesi gerektiği belirtilmesine rağmen, birçok araştırmada geçerliği tehdit eden faktörler ve bu faktörlere yönelik alınan önlemlerden bahsedilmemiştir. Ayrıca Q1 dergilerde yayımlanan makalelerdeki iç ve dış geçerliği tehdit eden faktörler, alınan önlemler ve bunlara ilişkin örnek ifadeler de sunulmuştur. Bu araştırmanın sonuçlarının en iyi dergilerde deneysel araştırma yayımlamak isteyen araştırmacılara ipucu niteliğinde yol gösterici olması beklenmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Q1, özel eğitim, deneysel araştırmalar, iç geçerlik, dış geçerlik

**Kaynakça**

Bernstein, I. N., Bohrnstedt, G. W., & Borgatta, E. F. (1975). External validity and evaluation research: A codification of problems. *Sociological Methods & Research, 4*(1), 101–128. https://doi.org/10.1177/004912417500400106

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27-40.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

Cowen, N., Virk, B., Mascarenhas-Keyes, C., & Cartwright, N. (2017). Randomized controlled trials: How can we know "what works"? *Critical Review, 29*(3), 265-292. https://doi.org/10.1080/08913811.2017.1395223

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.* Sage Publications.

Cureton, E. E. (1951). Validity. In E. F. Lindquist (Ed.), *Educational measurement* (pp. 621- 694). American Council on Education.

Fraenkel R. J. & Wallen E. N. (2006). *How to design and evaluate research in education.* McGraw-Hill.

Garira, E. (2020). A proposed unified conceptual framework for quality of education in schools. *SAGE Open, 10*(1), 1-9. https://doi.org/10.1177/2158244019899445

Gersten, R., Fuchs, L. S., Compton, D., Coyne, M., Greenwood, C., & Innocenti, M. S. (2005). Quality indicators for group experimental and quasi-experimental research in special education. *Exceptional Children, 71*(2), 149–164. https://doi.org/10.1177/001440290507100202

MEB (2018). *2023 Eğitim Vizyonu.* https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_Eğitim%20Vizyonu.pdf

Mills, G. E., & Gay, L. R. (2019). *Educational research: Competencies for analysis and appplications* (12th Edition). Pearson.

Odom, S. L., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R. H., Thompson, B., & Harris, K. R. (2005). Research in special education: Scientific methods and evidence-based practices. *Exceptional Children, 71*(2), 137–148. https://doi.org/10.1177/001440290507100201

Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference* (3rd Edition). Houghton Mifflin.

Simmerman, S., & Swanson, H. L. (2001). Treatment outcomes for students with learning disabilities: How important are internal and external validity? *Journal of Learning Disabilities, 34*(3), 221–236. https://doi.org/10.1177/002221940103400303

Slack, M. K., & Draugalis, J. R. (2001). Establishing the internal and external validity of experimental studies. *American Journal of Health-System Pharmacy, 58*(22), 2173–2181. https://doi.org/10.1093/ajhp/58.22.2173

UNESCO. (2004). *Education for all: The quality imperative. EFA global monitoring report 2005.*

UNESCO. (2015). *Incheon declaration: Education 2030-Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all.*

Young, G. D., Philpott, D., Butler, E., Maich, K., & Penney, S. C. (2019) Exploring the impact of quality early child education on special education: Can we prevent placement in special education? *Exceptionality Education International, 29*(3), 6-21.

# 5 Haftalık Fiziksel Aktivite Destekli Psiko Eğitim Programının Özel Yetenekli Öğrencilerin Öz Yeterlik Düzeylerine Etkisi

Seyit Karaburçak Nevin Gündüz
MEB Ankara Üniversitesi

**Problem Durumu**

Günlük yaşamımızda iskelet kaslarının kullanımıyla yapılan ve enerji harcaması gerektiren her türlü hareket fiziksel aktivite olarak değerlendirilmektedir (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2014). Fiziksel aktivite ve egzersiz çoğu kez biribirinin yerine kullanılsa da bu kavramlar eşanlamlı değildir. Fiziksel aktivite iskelet kaslarının kasılmasıyla üretilen ve dinlenik durumdan kalori gereksinimlerinde artışa neden olan herhangi bir bedensel hareket olarak tanımlanır (ACSM, 2015). Yapılan fiziksel aktiviteler yoğunluklarına bakımından üç kategoriye ayrılır. Bunlar düşük düzeyde orta düzeyde ve yüksek düzeyde fiziksel aktivitedir. Düşük yoğunlukta yapılan fiziksel aktivitelerde nefes alma ve kalp atım sayısında dinlenme değerinin biraz üzerinde olma ve çok az çaba gerektirme durumu olan günlük aktiviteler söz konusudur (Can ve ark., 2014). Örneğin; ev işleri ve yavaş tempoda yürüyüş, vb. Orta yoğunlukta fiziksel aktivitede ise, nefes almada ve kalp atım sayısında normalden daha fazla olma durumu, kasların zorlanması ve sonuçta orta dereceli çaba gerektiren aktiviteler bulunur. Aktivite esnasında kişinin konuşabildiği fakat şarkı söyleyemediği durumlardır. Örneğin; hızlı yürüme, düşük tempoda koşu, dans etme, ip atlama, yüzme, masa tenisi oynama, yavaş tempoyla bisiklet sürme vb. aktiviteleri içerir. Yüksek yoğunlukta fiziksel aktivitede ise, nefes alma ve kalp atım sayısında normalden çok daha fazla olma hali veya kasların daha fazla zorlanması, çok fazla çaba gerektiren aktiviteler söz konusudur. Birey, aktivite esnasında nefesi kesilmeden birkaç kelimeden daha fazlasını söyleyemez. Örneğin: voleybol, basketbol, futbol, tempolu koşu, tempolu dans etmek, hentbol ve step-aerobik yapmak, tenis oynamak vb. (DSÖ, 2010).

Özel yeteneğin yalnızca IQ'ya (Intelligence Quotient) dayalı tanımını artık hem alan uzmanları hem de özel yetenekli çocuğa sahip olanlar hem de eğitimciler tarafından çok fazla kabul görmemektedir. Bir çocuğun gelişmesi ve öz yeterliliğini geliştirmesi için sosyal ve duygusal faktörler ele alınmalıdır. Özel yetenekli öğrenciler çeşitli alanlarda yüksek başarı kabiliyetine sahiptir, ayrıca bu özel yetenekliler zihinsel, sanatsal veya liderlik kapasitesi, yaratıcılık gibi farklı alanlarda veya çeşitli akademik alanlarda akranlarından ileri düzey performans sergiler (Neihart ve ark., 2002). Bu yetenekleri geliştirmek için okulda normalde sağlanamayan hizmetlere ve faaliyetlere ihtiyaç duyabilirler. Özel yeteneklilerin bulundukları eğitim ortamında kendilerine has özellikleri önemsenmediğinde ve gerekli davranışsal ve eğitimsel düzenlemeler yapılmadığında sorun yaşanabilme ihtimali söz konusudur (Çitil ve Ataman, 2018). Toplumda özel yetenekliler eğitiminin önemsenmesi ayrıca yeteneğin desteklenmesiyle bireyin potansiyelini en üst düzeyde kullanmasına fırsat verilerek özel yeteneklilerin mutluluğunu arttırırken, ülke kalkınmasına da katkı sağlanması mümkün olabilecektir.

Psiko eğitim programları farklı yollarla gerçekleştirilebilir. Grubun birey sayısına göre: bireysel, ailece, grupla ve topluluk halinde. Psiko eğitimin konusuna göre ise: Uyum odaklı, Hastalık odaklı, Tedavi odaklı, Rehabilitasyon odaklı çeşitleri mevcuttur (Farris ve ark., 2011).

Öz yeterlik, bireylerin hedefleri gerçekleştirmesine ve gerçekleştirme kapasitesine inancıdır. Bandura (1997)'ya göre öz yeterlik, bir işi uygulamada veya başarmada bireyin kendi kapasitesine olan inancıdır. Öz yeterlik kişide mevcut davranışların sergilenmesi ve yeni davranışların ortaya çıkma potansiyelinde oldukça önemlidir. Öz yeterlik inancına sahip bireyler çevresindekilere göre bir işi başarmada daha fazla çaba azim ve kararlılık gösterme ve zorluklarla baş etmede daha güçlüdür (Bandura, 1997). Kişinin akademik öz-yeterliği ise katılım ve katılım yeteneklerine ilişkin algısını ifade eder. Öz yeterlik öğrencilerin motivasyon, düşünce kalıpları ve tepkiler, kontrol algısı ve akademik üretkenlik gibi alanlardaki davranışsal seçimlerini de etkilemektedir. Kişinin öz yeterliliği, görevlere, hedeflere ve zorlu durumlara nasıl yaklaştığında önemli rol oynayabilir. Yüksek öz yeterliğe sahip kişiler, karşılaştıkları zorlu görevlere kaçınılması gerekli bir durumdan ziyade daha çok ustalaşılması gerekli bir şey olarak görme eğilimi taşırlar (Telef ve Karaca, 2013).

10 oturum ve 5 hafta olarak tasarlanan Fiziksel Aktivite Destekli Psiko eğitim programının (FİZPEP) Özel yetenekli öğrencilerin öz yeterlik test puanlarına etkisi var mıdır? Sorusuna yanıt aranmıştır.

**Yöntem**

Araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, deney-kontrol gruplu, ön-test, son-test ve izleme ölçümlü yarı deneysel desende bir çalışmadır. Yarı deneysel desenler, hazır gruplar üzerinde ancak grup eşleştirmenin olduğu, seçkisiz atamanın olmadığı desenlerdir. Karasar (2020) a göre; ön test son test karşılaştırma gruplu desen, katılımcıların deneysel araştırmanın öncesinde ve sonrasında, bağımlı değişken ile ilgili ölçüme tabi tutulmasıdır. Çalışmamızın bağımsız değişkenini özel yetenekliler için hazırlanan fiziksel aktivite destekli psiko eğitim programıdır. Çalışmanın bağımlı değişkenleri ise özel yetenekli çocukların öz yeterlik ölçek puanlarıdır.

Çalışma özel yeteneklilerin eğitim aldığı, İç Anadolu'daki bir şehirdeki Bilim ve Sanat Merkezi'ndeki 6. Sınıf düzeyindeki öğrencilerle yapılmıştır. Çalışmada 6. sınıf düzeyindeki özel yetenekli öğrencilerle ve aileleriyle ön görüşme yapılarak bilgi

toplanmasının ardından 30 deney 20 kontrol grubu olacak şekilde öğrencilerin gruplanması planlanmıştır. Ancak program sonunda deney grubundaki 2 öğrenci tüm oturumlara katılmadığı için analizler 28 öğrenci üzerinden yapılmıştır. Deney ve kontrol grubu oluşturulurken yapılan ön görüşmede daha önce psiko eğitim programı deneyimlerine, fiziksel aktivite programı deneyimlerine, kız ve erkek sayılarının yakınlığına/eşitliğine dikkat edilmiştir. Oluşturulan deney grubunda üst üste iki toplamda üç oturum katılmayan öğrenciler program dışı bırakılmıştır.

Kişisel bilgi formunda öğrencilerin ad soyadları, cinsiyetleri, özel yetenek alanları, aile eğitim durumları, anne baba meslekleri ve aylık gelir durumlarına yer verilmiştir.

Çocuklar İçin Öz yeterlik Ölçeği Muris (2001) tarafından geliştirilmiştir. 2012 yılında Telef ve Karaca tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ergenlerde sosyal, akademik ve duygusal öz yeterliği ölçmeyi amaçlamıştır. Ölçeğin birinci alt boyutu olan sosyal öz yeterlikte; ergenlerin akran ilişkilerini ve girişkenlik yeteneğini fark etme düzeylerini ölçmektedir. Ölçeğin ikinci alt boyutu olan akademik öz yeterlik boyutunda, ergenlerin akademik beklentilerini gerçekleştirme, başarma ve kişinin öğrenme davranışını yönetme yeteneğini algılamasyla ilgili düzeyleri ölçülmektedir. Ölçeğin son alt boyutu olan duygusal öz yeterlikle ise ergenlerin olumsuz duygularıyla baş etme yeteneğini algılamayı ölçmektedir.

Elde edilen nicel verilerin analizi için betimsel istatistiksel yöntemlerden yüzde, frekans analizi ve ortalamalar kullanılmıştır. Ölçme araçlarının sonuçlarının analizinde hangi testlerin kullanılması gerektiğini belirlemek için önce parametrik testlerin temel varsayımlarını karşılayıp karşılamadıkları incelenmiş ve ilk olarak normallik ve homojenlik testleri yapılmıştır. Puanların normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin ön test, son test ve izleme testi puanlarındaki farklılığı belirlemek için tekrarlı ölçümler için ANOVA yapılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği normallik testleri ile analiz edilmiş ve sonrasında puanlarının normal dağıldığı ($p>.05$) görülmüştür. Deney grubunun son test ve izleme testi sonuçlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklemler için tek faktörlü ANOVA yapılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

FİZPEP'in deney grubundaki özel yetenekli öğrencilerin öz yeterlik son test ve izleme testi sonuçlarına etkisi var mıdır? Sorusunun yanıtı aranmış ve ilgili analizlerden sonra 5 hafta ve 10 oturum şeklinde planlanan FİZPEP uygulaması özel yetenekli öğrencilerin öz yeterlik son test ve uygulama bitiminden dört hafta sonra yapılan izleme testi puan ortalamalarında artışa neden olduğu görülmüştür. Bu sonucun bazı çalışma sonuçlarıyla benzer ve yakınlık gösterdiği görülmektedir. İlişkilendirilen çalışmalarda psiko eğitim programlarının etkisi, özel yeteneklilerle çalışılması, öz yeterlik değişkeni diğer bazı değişkenlerle olan ilişkisi esas alınmıştır. Özel yetenekli olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin öz yeterlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırıldığı ve 25 çalışmanın incelendiği meta analiz çalışmasına göre özel yetenekli olan öğrencilerin lehine öz yeterliklerin yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca cinsiyet değişkenine göre kızlara göre erkeklerin öz yeterlik düzeyleri yüksek bulunmuştur (Alabbasi ve ark., 2022). Bir diğer çalışma incelendiğinde; üstün yetenekli öğrenciler, tipik gelişim gösteren öğrencilere göre önemli ölçüde daha yüksek sözel yeterlilik, matematiksel yeterlilik sergilediklerini ifade edilmiştir (Zimmerman, 1990). Ortopedik engeli olan 36 bireyle ortopedik engeli olmayana 36 birey altı haftalık hedef belirleme oyununa tabii tutulmuştur. Sonuç olarak engelli gruptakilerin algıladıkları öz yeterlik ile performanslarının pozitif ilişkili olduğu, hedef belirlemenin öz yeterlik üzerinde etkisi olduğu bulunmuştur (Gürsel ve Koruç, 2007). Katılımcıların fiziksel aktivite düzeyleri ile genel öz yeterlik inancı ölçeği (GÖYİÖ) toplam puanlarının karşılaştırıldığı bir çalışmada iki kavram arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir fakat alt bileşenlerinde fiziksel aktivite düzeyleri arasında zayıf düzeyde ilişki olduğu bulunmuştur (Sandıkçı, 2017).

Analizler sonucunda, deney grubundaki özel yetenekli öğrencilerin FİZPEP Uygulaması sonrasındaki öz yeterlik ölçeği puanlarının sonucuna bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir. FİZPEP Uygulamasının öğrencilerin öz yeterlik düzeylerini artırdığı görülmüştür.

FİZPEP uygulaması sonrasında özel yetenekli öğrencilerin öz yeterlik puanlarının öğrenci cinsiyet durumlarına farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında; cinsiyete göre öz yeterlik son test puanları arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Hangi grup lehine anlamlılık olduğuna bakıldığında erkeklerin ortalamalarının kızların ortalamalarından yüksek olduğu ve bu durumda erkeklerin lehine bir anlamlılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca cinsiyete göre öz yeterlik izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Hangi grup lehine anlamlılık olduğuna bakıldığında erkeklerin ortalamalarının kızların ortalamalarından yüksek olduğu ve bu durumda erkeklerin lehine bir anlamlılık olduğu bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler**: Özel yetenek, öz yeterlik, fiziksel aktivite, psiko eğitim

**Kaynakça**

Amerıcan Collage Of Sports Medıcıne (ACSM) (2015). *Benefits and Risks Associated with Physical Activity*. Chapter 1 Guidelines for Exercise Testing.

Asıcı E, İkiz F. (2019). The prediction of subjective well being in school in terms of school climate and self-efficacy. *Hacettepe University Journal of Education,* **34**:621-638. doi: 10.16986/HUJE.2018038523.

Ayyıldız E, Sunay H (2021). Bireylerin Fiziksel Aktiviteye Katılım Durumlarına Göre Mutluluk Ve Duygusal Düzenlemede Öz-Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Spormetre The Journal of Physical Education and Sport Sciences,* **19**:2021, 230-240.

Bandura A (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control.* New York: Freeman.

Canadıan Physıcal Actıvıty Guıdelınes (2017). *Canadian Society for Exercise Physiology.* Centers for Disease Control and Prevention. Atlanta, US Dept of Health and Human Services.

Çitil M, Özkubat U (2020). The Comparison of the Social Skills, Problem Behaviours and Academic Competence of Gifted Students and Their Non-gifted Peers. *International Journal of Progressive Education*, **16**:296-312. doi: 10.29329/ijpe.2020.280.18.

Dabrowskı K (1972). *Psychoneurosıs Is Not An Illness*. Neuroses And Psychoneuroses From The Perspectıve Of Posıtıve Dısıntegratıon. Gryf Publıcatıons Ltd.

Department of Health (2009). *Departmental Report The Health and Personal Social Services Programmes*. London: The Stationery Office.

Ford DM (2011). An Action Research Inquiry into the Relationship Among Aerobic Activities, Memory, and Stress with Students Identified as Gifted. Media Education, University of Missouri. Doctor of Philosophy in Education.

Gürsel F, Koruç Z (2007). Hedef Belirlenen Engelli olan ve Olmayan Öğrencilerde Antrenman Performans ve Duygusal Durumlar Üzerine Etkisi . *Spor Bilimleri Dergisi*, **15**:137–154.

Kaçmaz N, Demirtaş V (2020). Özel Yetenekli Çocuklarda Öz-Düzenlemeli Öğrenme, Öz-Yeterlik Ve Mükemmeliyetçilik. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* **22:**389 - 404. 10.26468/trakyasobed.664763.

Lutostanski S (2018). *Sports that work for gifted children*. National Association for Gifted Children.

MEB (2018). *Özel Yetenekli Öğrencim Var*. Ankara: MEB yayınları.

MEB (2022). *Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi*. Ankara:2747 sayılı Tebliğler Dergisi.

Sak, U (2020). *Üstün Yeteneklilerin Eğitiminde Modeller ve Stratejiler*. Pegem Yayıncılık. Ankara.

Satman Cm (2018). Fiziksel Aktivite: Bilinenin Çok Ötesi. *Spormetre*, **16**:158-178. DOI: 10.1501.

Sert E. Z, Temel A. B (2014). İlköğretim Öğrencileri İçin Fiziksel Aktivite Soru Formunun Türk Toplumuna Uyarlanması: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi.*

T.C. SAĞLIK BAKANLIĞI (2014). *Türkiye Fiziksel Aktivite Rehberi*. Kuban Matbaacılık Yayıncılık. Ankara.

Telef, B, Karaca, R (2013). Ergenlerin Öz-Yeterliklerinin ve Psikolojik Semptomlarının İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* **8 :**499-518

Zimmerman Bj, Martinez-Pons M (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology,* **82:**51–59. doi:10.1037/0022-0663.82.1.51.

# Özel Yetenekli Öğrencilerin Ebeveynleri ile Olan İlişkisinin Helikopter Ebeveyn Tutumu Açısından Karşılaştırmalı İncelemesi

Esra Arslan MEB
Ecrin Günay MEB
Beyza Karakuş MEB

**Problem Durumu**

Aile, en küçük ve en temel kurum olarak çocuğun eğitimine, toplumsal, duygusal gelişimine katkı sağlarken aile üyelerinin çocuklarına sergiledikleri tutum ve davranışlar çocuğun tüm yaşamını etkilemektedir. Aile kurumu yaşanılan çağdan etkilenerek değişip, dönüşmekte yeni nesil ebeveynlik tutumları ortaya çıkmaktadır. Bu tutumlardan biri olan helikopter ebeveyn tutumu son 30 yıl içinde yüzde 60 artış göstermektedir (Stone vd., 2011). Bu tutumda ebeveynin çocuğu daima denetim altında tutması, sorumluluklarını üstlenmesi ve aşırı odaklanarak aşırı korunması söz konusudur. Bu ebeveynlerin rekabetçi eğilimleri, sürekli yönetme güdüleri ve çocuklarından ayrılma kaygıları vardır (Yılmaz, 2019). Helikopter ebeveyn tutumunda yetişen çocuklar; öz güvensiz, düşük yaşam doyumu, yetersiz kimlik gelişimi, sosyal açıdan içine kapanık olma gibi özellikler göstermektedir (Yılmaz, 2020). Bu ebeveyler kendi eksikliklerini ve yaşam boşluklarını doldurma ihtiyacı ile çocuğuna çok yatırım yapan iyi niyetli, kaygılı kişilerdir (Padilla-Walker ve Nelson, 2012; Gottlieb, 2011). Yaşanılan problem ebeveynin kendini çok fedakar ve olumlu görmesine rağmen çocuğunu olumsuz etklemesidir.

"Özel yetenekli çocuklar, özel akademik alanlarda veya zeka, yaratıcılık, sanat ve liderlik kapasitesi yönüyle yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren ve bu tür yeteneklerini geliştirmek için okul tarafından sağlanamayan hizmet veya faaliyetlere gereksinim duyan çocuklardır" (Bilim ve Sanat Merkezi Yönergesi, 2001). Yapılan çalışmada özel yetenekli çocukların helikopter ebeveyn tutumlarına maruz kalma durumunun ebeveyn ve çocuk bakış açısıyla tespit edilmesi, karşılaştırılması amaçlanmıştır. Tespit edilen sorunların çözümüne yönelik bir felsefe eğitimi planlanarak uygulanmıştır.

1. Özel yetenekli çocukların ebeveynlerinde helikopter ebeveyn tutumu yaygınlığı nedir?
2. Helikopter ebeveyn tutumunun özel yetenekli çocukların psikolojik duruma etkisi nedir?
3. Helikopter ebeveyn tutumunun özel yetenekli çocukların öz bakım becerilerine etkisi nedir?
4. Helikopter ebeveyn tutumunun özel yetenekli çocukların sosyal gelişime etkisi nedir?
5. Helikopter ebeveyn tutumunun özel yetenekli çocukların akademik duruma etkisi nasıldır?
6. Helikopter ebeveyn tutumunu çocuk ve ebeveyn bakış açısıyla karşılaştırmak mümkün müdür?
7. Ebeveyn ve çocukların birlikte katıldıkları bir felsefe eğitimi ile helikopter ebeveyn tutumu farkındalığı geliştirmek mümkün müdür? Sorularına yanıt aranmıştır.

Literatüre bakıldığında özel yetekli çocuklarda helikopter ebeveyn olma durumuna yönelik çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Sağlıklı nesiller yetiştirmeninin zorunluluğu çalışmanın önemidir.

**Yöntem**

Çalışmada karma desen kullanılmıştır. Nicel kısımda, veri toplama aracı olarak anket formu 320 ebeveyne ve 305 öğrenciye uygulanarak veriler betimleme ve basit istatistik ile çözümlenmiştir. Tarama araştırması ile var olan bir durum tespit edilmiştir. Tarama yaklaşımında, araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde var olduğu şekliyle betimlenmesi amaçlanır (Karasar, 2009). Çalışmanın öğrenci evrenini Ankara ilinde, özel yetenekli olarak tanılanmış bir kurumda öğrenim gören gönüllü ortaokul öğrencileri; veli evreni bu kurumda çocuğu öğrenim gören, gönüllü ebeveynler oluşmaktadır. Ebeveyn anket formu, Çocuk anket formu; demografik özellikleri belirlemeye yönelik; yaş, cinsiyet, eğitim, çocuk/kardeş sayısı; özel yetenek, öz bakım becerileri, akademik durum, sosyal ilişkiler, duygu durum olmak üzere 6 bölümden meydana gelmiştir. Elde edilen ebeveyn ve öğrenci bulguları karşılaştırılmıştır. Katılımcılardan seçeneklerden kendisine en uygun olanı seçmesi istenirken bazı sorular açık uçlu hazırlanmıştır. Anket öğrencilere yüz yüze ve ebeveynlere internet üzerinden üç hafta süre ile uygulanmıştır.

Nitel temelle çalışılan kısımda, nicel kısımda tespit edilen problemler doğrultusunda ankete katılan 21 ebeveyn ve 21 öğrencinin aktif katılım sağlayacakları Çocuklar için Felsefe (P4C) yöntemiyle bir etkinlik düzenlenmiştir. Çocuklar için felsefenin bir türü, yetişkinlerin, çocuklarla birlikte çocukların dünyasında yer alan temel sorularla ilgili olarak düşünsel sohbet yapmasıdır (Karakaya, 2011).

Felsefe etkinlik formu; Ebeveyn ve çocuklara ön görüşme formu uygulanmıştır. Küçük Prens animasyon filminden 2 farklı bölüm (8 dakika) uyaran olarak seçilmiştir. Birinci bölüm izlendikten sonra ısınma niteliğinde büyük grup tartışması yapılmış, ikinci bölüm izlendikten sonra ebeveynler ve çocuklar kendi aralarında küçük grup tartışması yaparak tartışma tutanaklarına sonuçları not alınmıştır. Tartışma tutanağındaki problemlerin alternatif çözümlerini öğrenci ve ebeveynler gerekçeleri ile

açıklamıştır. Bu kısımda socratik yöntem ile diyalog yoluyla sorgulama ile empati kurma, kendini ifade etme, karşı fikrin gerekçesini anlama, görüş birliğine varma gerçekleştirilmiştir. Yapılan bilimsel çalışmanın anket sonuçlarının yer aldığı bir sunum hazırlanarak ebeveyn ve öğrencilerle paylaşılmıştır. Son görüşme formu paylaşılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu katılımcılara etkinlik öncesi ve sonrası yüz yüze uygulanmıştır. İyi ebeveyn tutumu, iyi çocuk tutumu, çocuğun korunması olmak üzere üç kritere göre belirlenmiştir. Tartışma formu; uyaranı yorumlama, annenin/çocuğun davranışının nedenleri, annenin/çocuğun duyguları, sorunun çözümü olarak 4 bölümden oluşmaktadır. Her bir katılımcı isimlerinin alfabetik sıralamasına göre "Katılımcı K1 şeklinde kodlanmıştır. Görüşme formları ve etkinlik çalışma yaprakları içerik analizi; kod-kategori-frekans şeklinde çözümlenmiştir. Oluşturulan kodlar listelenerek verilerinin yorumlanabilmesi için tablo haline getirilmiştir. Katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak araştırmanın güvenilirliğini ve geçerliğini arttırmak ve yapılan yorumların desteklenmesi amaçlanmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Yapılan araştırmada helikopter ebeveyn tutumu her dört ebeveynden birinde (%25) görülmüştür. Kısmen cevaplarının da dahil edildiği kısımda gizil ebeveynlik oranının %63 yükseldiği tespit edilmiştir. Yılmaz'ın (2020) yapmış olduğu çalışmada bu oran; Türkiye'de annelerin üçte birinin, babaların ise yedide birinin helikopter ebeveyn tutuma sahip olduğu yönündedir. Yapılan çalışmada ebeveynlerin çoğunun (%65) 40-50 yaş grubunda yoğunluk göstermektedir. Haktanır (1998) ve Şanlı ve Öztürk'e göre (2012), anne yaşının artmasıyla helikopter ebeveynlik tutumu azalmaktadır. Ebeveynlerin daha çok genç yaşta aşırı koruyucu ve katı tutum sergiledikleri görülmektedir. Eğitim seviyesi 2/3'ünün lisans ve üstü olması ebeveyn katılımcıların eğitim seviyesinin çok yüksek olduğunu göstermektedir. Helikopter ebeveynlerin sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyi olarak ileri düzeyde ebeveynler olduğu çeşitli araştırmalar tarafından saptanmıştır (Fingerman ve ark., 2009). Yapılan çalışmanın örneklemi de bu tabloya uyum sağlamaktadır.

Ebeveynlerin ve çocukların ifadelerine bakıldığında ebeveynlerin yarısından fazlası çocuğunun akademik kariyerini planlamaktadır. Ebeveynlerin ihtiyaç oldukça çocuğun öğretmeniyle görüşmek istemesi normalken, %29'unun sürekli görüşmek istemesi normal bir tutum değildir. Bradley-Geist ve Olson-Buchanan (2014), helikopter ebeveynlerin ABD'de okul yaşamına müdahalelerini araştırdığı çalışmada ebeveynlerin öğrencilerle beraber sık sık okula gelme ve öğretmenler ile görüşmek isteği taşıdıkları, bu davranışların ortaöğretimden üniversite eğitimine doğru ilerlediğini öne sürmektedir.

Ebeveynler çocuğunun ödev sorumluluğunu üstlendiğini, çocukların yarısından fazlası da ebeveynlerinin sosyal ilişkilerine müdahale ettiğini ifade etmiştir. Reed ve ark. (2016) çalışmalarında helikopter ebeveynlerin çocuklarına sürekli tavsiye verdiklerini hatta sorunu çocuğunun yerine kendilerinin çözdüklerini söylemektedir.

Ebeveynlerin çoğu çocuğunun eleştirilmekten etkilemediğini düşünmektedir. Çocuklar ebeveynleri tarafından fazla eleştirildikleri için kaygı yaşadıklarını ve bu eleştirilerden dolayı risk almaktan kaçındıklarını belirtmiştir. Ebeveyn ve çocuk görüşü karşılaştırmasında öz bakım becerilerinin paralel gittiği ama diğer kısımlarda farkın iki kata ulaştığı görülmektedir. Ezgi Erkan (2019) çalışmasında, helikopter ebeveyn düzeyinin artması, onay bağımlılığını arttırmaktayken başkalarına güven ve duygu farkındalığı düzeylerini azalttığını saptaması yapılan çalışmanın sürekli eleştirilen çocukların risk almaktan kaçınmaları, onay beklemeleri bulgusuyla örtüşmektedir.

Yapılan ebeveyn ve çocukların katıldığı felsefe eğitiminde helikopter ebeveyn farkındalığını sağlamıştır. Diyalog yoluyla sorgulama, empati kurma, kendini ifade etme, karşı fikrin gerekçesini anlama, görüş birliğine varma gerçekleştirilmiştir. Ebeveynler sorunları kendi yaşayamadıklarını yaşatma, toplumsal baskı ve etiket, popüler kültürün etkileri olan yüksek hedeflere bağlamıştır.

Ebeveynler helikopter ebeveyn tutumuna çözüm önerisi olarak; istek ve ihtiyaç ayrımı yapmanın, çevrenin ve popüler kültürün etkisinden kurtularak özgür irade kullanmanın, sınır belirlemenin gerekli olduğunu ifade etmiştir. Çocuklar ebeveyn eğitimlerinin önemine dikkat çekmiştir.

Mevcut çalışmada yapılan felsefe eğitimi ile farkındalık yaratma çabasının eğitimin farklı kategorilerinde daha büyük örneklemle yapılması önerilir.

**Anahtar Kelimeler**: Ebeveyn, helikopter ebeveyn, özel yetenekli çocuk, çocuklar için felsefe (ÇİF)

**Kaynakça**

Bradley-Geist, J. C. ve Olson-Buchanan, J. B. (2014). Helicopter Parents: An examination of the Correlates of Over-Parenting of College Students. Education + Training, 56(4), 314-328. Erişim tarihi: 29.10.2022, https://doi.org/10.1108/ET-10-2012-0096

Erkan, E. (2019). Bağımlılık kişilik özellikleri ile ebeveyn duygusal erişebilirliği ve helikopter ebeveyn tutumu ilişkisinde kişilerarası ilişki boyutlarının aracı rolü, Yüksek Lisans Tezi, *Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Ankara, Erişim tarihi: 11.10.2022, http://hdl.handle.net/11727/4158

Fingerman, K. L., Miller, L. M., Birditt, K. S., Zarit, S. (2009). Giving to the good and the needy: Parental support of grown children. Journal of Marriage and Family, 71, 1220–1233. Erişim tarihi: 18.05.2022, https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2811272/

Gottlieb, L. (2011). How to land your kid in therapy. The Atlantic, 301(1), 64-78. Erişim: Erişim tarihi: 12.09.2022, https://www.tartaros.lu/uploads/publications/31_c16a5320.pdf

Haktanır, G. ve Baran, G. (1998). Gençlerin Benlik Saygısı Düzeyleri İle Anne Baba Tutumlarının Algılanmasının İncelenmesi. *Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Dergisi*. 5 (39), 134–141.

Karakaya, Z. (2011). Çocuk felsefesi ve çocuk eğitimi. *Hayret*, 1, 9-19. Erişim tarihi: 30.7.2022, https://dergipark.org.tr/tr/pub/daad/issue/4512/62112

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Milli Eğitim Bakanlığı, Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi (2019), Erişim: 16.06.2022, https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf

Padilla-Walker, L.M. & Nelson, l. J. (2012). Black hawk down? Establishing helicopter parenting as a distinct construct from other forms of parental control during emerging adulthood. Journal of Adolescence. 35(5), 1177-1190. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.03.007

Reed, K., Duncan, J. M., Lucier-Greer, M. ve Fixelle, C. (2016). Helicopter Parenting and Emerging Adult Self-Efficasy: Implications for Mental and Physical Health. Journal of Child and Family Studies, 25(10), 3136–3149.Doi: 10.1007/s10826-016-0466-x

Stone, J., Berrington, A. and Falkingham, J. (2011). The changing determinants of UK young adults' living arrangements. *Demographic Research, 25*, 629–666.DOI: 10.4054/DemRes.2011.25.20

Şanlı D, Öztürk C. (2012). *Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumlarını Etkileyen Etmenlerin İncelenmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi. Erişim tarihi: 15.01.2023, https://dergipark.org.tr/tr/pub/deubefd/issue/25119/265238*

Yılmaz, H. (2019). İyi ebeveyn, çocuğu için her zaman her şeyi yapan ebeveyn değildir: Algılanan Helikopter Ebeveyn Tutum Ölçeği (AHETÖ) geliştirme çalışması. Journal of Early Childhood Studies, 3(1), 3-30. http://doi:10.24130/eccdjecs.1967201931114

Yılmaz, H. (2020). Türkiyede helikopter ebeveynlik eğilimi ve helikopter ebeveynlerin demografik özellikleri. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 20 (46), 133-160, Erişim tarihi: 17.11.2022, https://dergipark.org.tr/tr/pub/spcd/issue/54504/540233

# Özel Eğitimde Serbest Zaman Becerileri: Sistematik Derleme

Aysun Çolak
Anadolu Üniversitesi

Tuğba Türker Kaya
DMO Özel Eğitim MYO

**Problem Durumu**

Özel gereksinimli bireylerin eğitimdeki hedeflerinden en önemlisi, bireylere bağımsız yaşam becerilerini kazandırmak ve var olan becerilerini geliştirerek topluma katılımlarına katkıda bulunmaktır (Cavkaytar, 2000; MEB, 2018). Bağımsız yaşam becerileri bireyin kimseye bağımlı olmadan, yaşamını sürdürebilmesi için gerekli olan becerileri kapsamaktadır (Cavkaytar, 1998). Bağımsız yaşam becerileri hem tipik gelişen hem de yetersizliği olan bireyler için kazanılması gereken, her yaşta öğrenilebilen, alt alanlardan oluşan ve bireyin bağımsızlaşmasını sağlayan geniş bir yelpazeden oluşmaktadır (Kasap ve Ergenekon, 2022; Orum-Çattık ve Ergenekon, 2019).

Brolin (1997) bağımsız yaşam becerilerini üç ana başlık olarak şu şekilde sınıflamıştır: *Günlük yaşam becerileri;* kişisel para yönetimi, evi yönetme, özbakım, aile sorumluluğu, yiyecek satın alma hazırlama ve tüketme, giyecek alma ve bakımı, sorumlu vatandaşlık sergileme, serbest zamanını değerlendirme, seyahat etme. *Kişisel -sosyal beceriler;* öz farkındalık kazanma, öz güven kazanma, kişiler arası iyi ilişkiler sürdürme, sosyal sorumluluk davranışları kazanma, bağımsızlaşma, problem çözme becerileri kazanma, başkalarıyla iletişim kurma. *Mesleki rehberlik ve hazırlık becerileri;* mesleki olanakları bilme ve keşfetme, meslek seçme ve planlama, uygun iş alışkanlıkları ve davranışları sergileme, iş bulma ve işi sürdürme, yeterli psiko-motor becerileri sergileme, belirli bir meslek becerisi.

Alanyazında serbest zaman terimiyle ilgili farklı tanımlar bulunmaktadır. En geniş anlamıyla serbest zaman, bireyin bireysel seçimler yaptığı, sorumluluk ya da görevle ilgili olmayan, özgür olarak gerçekleştirdiği ve gerçekleştirdiğinde bireye zevk ve mutluluk veren, arkadaşlık kurma, yaratıcılık, doyum sağlama, kendini geliştirme ve ifade etme olanağı sağlayan zaman dilimi olarak tanımlanabilmektedir (AAIDD, 2010; Artar ve Ergenekon, 2020; Çay ve Eratay, 2019; Schulz ve Watkins, 2007). Serbest zaman etkinlikleri için farklı sınıflandırmalar mevcuttur. Bu sınıflandırmalardan biri düzenli grup etkinlikleri, sosyal çevre etkinlikleri ve bireysel etkinlikler olmak üzere üç grupta toplanmaktadır (Eldeniz Çetin ve Terzioğlu, 2018; Ittenbach vd., 1993). Bir diğer serbest zaman etkinlikleri sınıflandırması ise sanatsal, entelektüel, sosyal, pratik ve fiziki olarak beş gruba ayrılmaktadır (Büküşoğlu ve Bayturan, 2005).

Tipik gelişen çocuklar serbest etkinlikler için gerekli olan becerileri var olan eğitim olanaklarından yararlanarak veya çevresindeki kişileri model alarak edinebilmekte; ancak gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların bu becerileri öğrenebilmeleri için eğitimlerinde farklı düzenlemelere gidilmesi ve sistematik öğretim almaları gerekmektedir (Kurt, 2006). Türkiye'de özel eğitimde serbest zaman becerileriyle ilgili 2000-2017 yılları arasında yapılmış olan çalışmaların içerik ve yöntemsel eğilimlerini belirleyen bir doküman incelemesi araştırması bulunmaktadır. Bu araştırmanın öncesi ve sonrasında gerçekleştirilen çalışmalara ulaşmak ve kapsamlı bir değerlendirmeyle kuramsal çerçeveyi ortaya çıkarmak adına bu çalışma planlanmıştır. Sistematik derleme çalışması olarak hazırlanan bu çalışmanın amacı, (a) gelişimsel yetersizliği olan bireyler için önemli olan serbest zaman becerilerinin ne olduğuna, bu becerilerin alanyazında nasıl sınıflandırıldığına, gelişimsel yetersizliği olan bireylere neden öğretilmesi gerektiğine, bu becerilerin öğretiminde hangi uygulamalardan yararlanıldığına ilişkin bilgilendirme yapmak ve (b) alanyazında yapılan araştırmaların özelliklerini betimsel olarak analiz etmektir. Ayrıca yapılan tüm çalışmaların bulguları göz önünde bulundurularak ailelere, öğretmenlere ve araştırmacılara önerilerde bulunmaktır.

**Yöntem**

Araştırma sistematik derleme olarak gerçekleştirilecektir. Araştırma sistematik derleme olarak gerçekleştirilecektir. Sistematik derleme, klinik bir soruya yanıt ya da probleme çözüm oluşturmak için o alanda yayınlanmış tüm çalışmaların kapsamlı bir biçimde taranarak çeşitli dâhil etme ve dışlama ölçütleri belirlenerek araştırmaların kalitesi değerlendirilir. Bunu yaparken hangi çalışmaların derlemeye alınacağının belirlenmesi, derlemeye dâhil edilen araştırmalarda yer alan bulguların sentez edilmesidir (Burns ve Grove, 2007; Higgins ve Green, 2011). Bu çalışma da sistematik derleme bakışıyla serbest zaman becerileri konusu kapsamında alanyazındaki mevcut araştırmalara ulaşmak için yıl sınırlaması yapılmadan Academic Search Complete, ERIC, Ebscohost, IEEE Xplore, MEDLINE, Science Direct, Scopus ve Psycinfo, Google Akademik arama motoru, Yükseköğretim Kurulu'nun (YÖK) Ulusal Tez Merkezi internet sitesi, özel eğitim bölümlerinin bulunduğu üniversitelerin veri tabanları kullanılacaktır. İlgili anahtar sözcükler "serbest zaman", "rekrasyon", "özel eğitimde serbest zaman", "gelişimsel yetersizlikte serbest zaman", "serbest zaman becerileri", "serbest zaman etkinlikleri", "leisure time", "leisure time activities", "leisure time skills", "leisure time in special education" gibi Türkçe ve İngilizce olarak kullanılarak tarama süreci gerçekleştirilecektir. Ulaşılan çalışmalar dahil edilme ölçütleri dikkate alınarak arşivlenecek ve betimsel olarak analiz edilecektir. Araştırmaya alınacak çalışmaların temel özellikler açısından; (a) çalışmanın yapıldığı ülke, (b) çalışmanın yılı, (c) amaç ve değişkenleri, (d) katılımcıların demografik özellikleri (sayı, tanı, yaş, cinsiyet, tanı), (e) ortam ve (f) öğretim düzenlemesi açısından ele alınacaktır. Yönteme ilişkin özellikler açısından ise (a) araştırma yöntemi, (b) deseni/ modeli, (c) çalışma grubu (katılımcı/ uygulamacı/ değerlendirici), (d) bağımlı değişken -varsa-, (e) bağımsız değişken -varsa-, (f) veri toplama araçları, (g) uygulama süresi değişkenleri ve (h) sonuçları açısından ele alınacaktır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmanın ilk aşaması olan tarama çalışmaları devam etmektedir. Araştırmanın tüm aşamaları ve elde edilecek bulguları kongrede eğitim alanındaki tüm paydaşlarla paylaşılacaktır. Araştırma sonuçlarının özel gereksinimli bireyler, öğretmenler, ebeveynler, eğitim politikacıları, özel eğitim alanındaki uzmanlar, üniversitedeki akademisyenler gibi ilgili tüm paydaşlara olumlu yönde katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Örneğin gelişimsel bir yetersizliğe sahip çocuğu olan ebeveynler, gelişimsel yetersizliği olan bireylerin serbest zamanlarına ilişkin çalışmalarda aktif rol almalarının önemini, kendi rol ve sorumluluklarının neler olduğunu fark edip öğrenebilirler. Araştırma sonucunda elde edilecek bulgular doğrultusunda gelişimsel yetersizliği olan bireylerin serbest zamana ilişkin gereksinimlerinin ortaya konmasıyla, serbest zamanlarını etkili ve verimli geçirmesi için gerekli olan kaynakların sağlanması, eğitim politikalarının düzenlenmesi açısından politika geliştiricilere yol gösterebileceği umulmaktadır. Ayrıca hem genel hem de özel eğitim öğretmenlerinin serbest zamana ilişkin farkındalığının artması, serbest zamanın gelişimsel yetersizliği olan bireyler için önemli olduğunun vurgulanmasıyla yetersizliği olan bireylerin gereksinimlerine yönelik amaçların belirlenebileceği ve serbest zamanlarını geçirebilecekleri ortamların oluşturulabileceği düşünülmektedir. Elde edilen bulguların sahadaki uygulamalarda etkili olabilecek öğretim yöntemlerine ilişkin fikir verebileceği, özel gereksinimli bireylerin toplumda bağımsız yaşam becerilerinin kazanılmasında serbest zaman becerilerinin önemine vurgu yapılacağı için toplumsal bir farkındalık kazandıracağı umulmaktadır. Araştırma sonuçlarının üniversitelerde de öğretmen yetiştirme lisans programlarında bu konuya ilişkin öğretim derslerinin planlanmasına, ileride yapılacak araştırmalara ve uygulama alanlarına ışık tutacağı varsayılmaktadır.

**Anahtar Kelimeler**: Özel gereksinimli bireyler, özel eğitim, serbest zaman, serbest zaman becerileri, rekreasyon

**Kaynakça**

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports (11th Ed.)*. Washington, DC: AAIDD.

Artar, T. M. ve Ergenekon, Y. (2020). Gelişimsel yetersizliği olan yetişkinler için ihmal edilen bir zaman dilimi: Serbest zaman. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *21*(1), 171-192. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.559802

Brolin, D. E. (1997). *Life centered career education: A Competency based approach.* (5th Edition). The Council for Exceptional Children.

Burns, N., and Grove, S. K. (2007). *Understanding nursing research: Building an evidence-based practice.* (4th ed., pp. 134-163). China: Saunders

Büküşoglu, N. ve Bayturan, A. F. (2005). Serbest zaman etkinliklerinin gençlerin psiko-sosyal durumlarına ilişkin algısı üzerindeki rolü. *Ege Tıp Dergisi*, *44*(3), 173-177.

Cavkaytar, A (1998). *Zihin engellilere özbakım ve ev içi becerilerinin öğretiminde bir aile eğitimi programının etkililiği.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Cavkaytar, A. (2000). Zihin Engellilerin Eğitim Amaçları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 10-1.

Çay, E. ve Eratay, E. (2019). Çoklu yetersizliğe sahip çocuğu olan ebeveynlerin serbest zaman etkinliklerine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD), 3(2), 158-184.*

Eldeniz Çetin, M. ve Terzioğlu, N. K. (2018). Ağır düzeyde yetersizliğe sahip çocuğu olan annelerin çocuklarının boş zamanlarını değerlendirmeye yönelik görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(2), 857-876.

Higgins, J. P. T., and Green, S. (Eds). (March 2011). Cochrane handbook for systematic reviews of interventions. Version 5.1.0. Erişim: 30.06.2011. http://www.mrc-bsu.cam.ac.uk/ cochrane/ handbook/

Ittenbach, R. F., Bruininks, R. H., Thurlow, M. L., and MrGrew, K. S. (1993). Community integration of young adults with mental retardation: A multivariate analysis of adjustment. *Research İn Developmental Disabilities,* 14(4), 275–290.

Kasap, C. ve Ergenekon, Y. (2022). Zihin yetersizliği olan bireylere iş ve meslek becerilerinin öğretimine yönelik Türkiye'de yapılan tek-denekli araştırmaların incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 12(1), 239-260, doi: 10.23863/kalem.2022.227

Kurt, O. (2006). *Otistik özellikler gösteren çocuklara zincirleme serbest zaman becerilerinin öğretiminde sabit bekleme süreli öğretimin ve eşzamanlı ipucuyla öğretimin gömülü öğretimle sunulmasının etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması.* Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi,Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Ankara: Özel Egitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_07072018.pdf (Erişim tarihi: 15.11.2021)

Orum-Çattık, E. ve Ergenekon, Y. (2019). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere bağımsız yaşam becerilerinin öğretildiği araştırmaların incelenmesi. A*JESI Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 572-607

Schulz, J., and Watkins, M. (2017). The development of the leisure meanings inventory. *Journal of Leisure Research*, 39-3, 477-497, DOI:10.1080/00222216.2007.11950118

# İşitme Kayıplı Çocukların Dil Gelişimlerinin Desteklenmesine Yönelik Aile Gereksinimlerinin Belirlenmesi

Mahire Kılıç Koca
Anadolu Üniversitesi

Murat Doğan
Anadolu Üniversitesi

**Problem Durumu**

Doğuştan veya dil öncesi meydana gelen işitme kayıpları, işitsel ve dilsel ipuçlarda sınırlılıklar yaratarak sınırlı şema bilgisi ve sınırlı etkileşimler ile çocukların dil ediniminde güçlüğe yol açmaktadır (Tüfekçioğlu, 2010). Erken çocukluk döneminde dil edinimindeki bu güçlükler çocuğun sözel iletişim, bilişsel, sosyal, duygusal ve akademik becerilerinin gelişimi açısından ciddi bir risk oluşturmaktadır (Cole and Flexer, 2020). Erken müdahale uygulamalarıyla ile erken dönemde işitsel girdi alan işitme kayıplı (İK) çocukların işiten akranlarına yakın ve benzer sırayla iletişim, dil, konuşma edinimi sağladıkları görülmektedir (Cole and Flexer, 2020; Turan vd., 2012). Son kırk yılda erken müdahale programları giderek aile merkezli uygulamalara yönelmiş ve böylelikle çocuğun ailesi ve sosyal çevresinin gelişim süreçlerinde aktif olabilecekleri bildirilmiştir (Ingber and Dromi, 2009). Aile merkezli uygulamalar ile kendilerini bilgi ve beceri yönünden yeterli hisseden ailelerin yetkinlikleri, çocuklarıyla etkileşimlerinde olumlu bir etki yaratmaktadır (Sass-Lehrer vd., 2016).

Ülkemizde erken müdahale kapsamında İK yönelik Ulusal Yenidoğan İşitme Tarama Programı (UYİTP) uygulanmaktadır (Kemaloğlu, 2015). UYİTP İK çocukların doğar doğmaz UYİTP'ten yararlanmaları ve en geç iki ay içinde işitme kaybı tanısının konulması, en geç üç ay içinde bebeğe uygun işitme cihazının kullandırılması, erken dönemde ailelerin aile eğitim programlarına yönlendirilmesi ilkelerini kapsayan bir program olduğu görülmektedir (Joint Committee on Infant Hearing, 2019). Dolayısıyla ailelere çocuklarının dil gelişimine yönelik uygulamalarda bilgilendirme, yönlendirme, beceri kazandırma amaçlarını barındıran aile eğitimi ve rehberliğine ilişkin gereksinimlerine duyarlılık gösterilerek gereksinimlerin belirlenmesi, ailelerin sürece katılımları ve erken müdahalenin etkililiği açısından önemli olduğu söylenebilir (Clark, 2007).

Alanyazın incelendiğinde ailelerle yürütülen çalışmalarda, ailelerin tarama ve tanı, koklear implant, aile eğitimi, iletişim yaklaşımı seçimi, kaynaştırma eğitimi, destek eğitim gibi farklı süreçlerde; yönlendirilme, bilgilendirilme, eğitim, psikolojik destek gereksinimlerinin olduğu görülmektedir. Bununla birlikte aile gereksinimlerinin kaynaştırma eğitimi, koklear implant süreci, tanı ve yönlendirme gibi belirli bir sürece (Turan ve Baş, 2019) ya da tüm süreçlere yönelik (Akçamete ve Kargın, 1996; Bailey ve Simeonsson, 1988; Bekar vd., 2021; Van der Spuy ve Pottas, 2008) genel gereksinimlerin belirlendiği görülmektedir. Fakat kapsam bakımından karşılaştırıldığında tüm süreçleri ele alan çalışmalarda iletişim moduna karar verme, kaynaştırma eğitimi gibi aile gereksinimlerinin ele alınmadığı görülmektedir. Diğer yandan gereksinimlerin tüm yönleriyle ele alınması bakımından karma yöntemle yapılan çalışmaların sayısının ise sınırlı olduğu görülmektedir. Karma yöntemle yapılan araştırmaların ise kapsam bakımından kaynaştırma, koklear implant ve tanı olmak üzere belirli bir sürece yönelik yapıldığı görülmektedir. Tüm süreçlerin ele alındığı araştırmalarda ise örneklem temsil gücü yüksek olmadığı görülmektedir. Alanyazında ailelerin çocuklarının dil gelişimlerini desteklemedeki gereksinimlerine doğrudan odaklanan bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Sonuç olarak;

- Gereksinimlerin tüm yönleriyle ele alınması bakımından karma yöntemle yürütülecek,
- İşitme kaybının dil gelişimi üzerindeki ciddi etkisi düşünüldüğünde İK çocukların doğrudan dil gelişimlerinin desteklenmesine yönelik gereksinimleri ele alacak,
- Gereksinimlerin zaman içerisinde değişebilme özelliği göz önünde bulundurulduğunda güncel,
- Olası müdahale çalışmaları için temel oluşturması bakımından örneklem temsil gücü yüksek bir çalışmanın yapılmasına gerek duyulmuştur.

Dil gelişimi sürecinin paydaşları olarak görülen ailelerin süreçlerde sunulan hizmetlerdeki ihtiyaçlarının belirlenmesi ileride sunulacak olan hizmetlerin iyileştirilmesi açısından önemlidir (Bailey ve Simensson, 1988). Bu çalışma ileride İK çocuk ailelerine sunulacak olan rehberlik ve eğitim hizmetlerinin iyileştirilmesi ve muhtemel müdahaleler için bir çıkış noktası olması açısından önem taşımaktadır. Diğer yandan alanyazında ailelerin gereksinimleri dikkate alınarak yapılacak ileriki araştırmalara da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

*Amaç:* Bu çalışmanın amacı, erken çocukluk dönemindeki İK çocuk ailelerinin çocuklarının dil gelişimlerinin desteklenmesine yönelik aile eğitimi ve rehberliği gereksinimlerinin belirlenmesi, ailelerin gereksinimlerini nasıl karşıladıklarının ortaya konulması ve önerilerinin alınmasıdır.

**Yöntem**

*Araştırma Deseni:* Gereksinimlerin ortaya konulmasında veri toplama araçlarının çeşitlendirilmesinin önemi göz önünde bulundurulduğunda, nitel ve nicel yöntemlerin bir araya getirilmesi çalışmanın çok yönlü yapılabilmesini mümkün kıldığından çalışma karma yöntem araştırması olarak tasarlanmıştır.

Mevcut araştırma amacı doğrultusunda nitel veri toplama aracı olan yarı-yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmış ve İşitme Kayıplı Çocukların Dil Gelişimine Yönelik Aile İhtiyaçları Anketi (Anket) geliştirilip eş zamanlı olarak nitel ve nicel veriler toplanmıştır. Nitel ve nicel veriler analiz edilerek bulgular nitel bulgular ana ekseninde nicel bulgular destekleyecek şekilde birleştirilerek araştırma soruları açıklanmıştır. Dolayısıyla Creswell'in (2016) karma yöntem tasarımı göz gönünde bulundurulduğunda bu araştırmada eş zamanlı dönüşümsel desen kullanılmıştır.

*Katılımcılar:* Veri toplamanın nitel aşamasında 0-8 yaş arası sözlü iletişim yaklaşımı kullanan İK çocuğa sahip olma kriteri göz önünde bulundurulmuştur. Nicel verilerin toplanılmasında örneklem temsil ediciliği göz önünde bulunarak Türkiye'nin yedi bölgesinde nüfus yoğunluğu en fazla olan illerinden 172; nitel verilerin toplanılmasında da aynı illerden 15 ailenin katılımı sağlanarak toplamda 187 aile çalışmaya dahil olmuştur.

*Veri Toplama Araçları:* Katılımcılardan yarı-yapılandırılmış görüşme ve günlüklerle nitel veriler toplanmış, eş zamanlı olarak anket ve katılımcı bilgi formu ile de nicel veriler toplanmıştır. Nitel boyutunun gerçekleştirilmesi adına araştırma sorularından hareketle alanyazın taramasının ardından yarı-yapılandırılmış görüşme sorularının ilk hali verilmiştir. Ardından yarı-yapılandırılmış görüşme sorularını içeren uzman görüş formu alanında deneyimi olan, uzmanlık ve doktora derecesi almış 3 uzmana gönderilmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler tez danışmanı ile birlikte değerlendirilip 5 aile ile pilot görüşme gerçekleştirilerek hazırlanmıştır. Nicel boyutta anketin geliştirilme sürecinde araştırma amacına dayalı olarak literatür taraması yapılıp başlıklandırılmış ve ardından alanda deneyimi olan 6 uzmanla ilki bilgilendirme toplantısı olmak üzere 4 toplantı gerçekleştirmiştir. Toplantılar sonucu oluşturulan maddeler tez danışmanı ile birlikte düzenlenerekgeliştirilen anketin kapsam geçerliğinin belirlenebilmesi için 11 alan uzmanına gönderilmiştir. Pilot uygulama sonrası ankete son hali verilmiştir.

*Veri Toplama Süreci:* Araştırmanın veri toplama süreci Anadolu Üniversitesi Etik Kurul izni (no: 12983) ve Milli Eğitim Bakanlığı resmi izni (no: 81576613-605.01-E. 7133299) alınarak başlamıştır. Karma yöntem araştırmasının eş zamanlı dönüşümsel deseni gereği nitel ve nicel veriler belirlenen illerde Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinden eş zamanlı olarak toplanmıştır.

*Verilerin Analizi:* Nitel ve nicel veriler ayrı ayrı analiz edilir ve daha sonra bir araya getirilir (Creswell, 2016). Nitel ve nicel veriler ayrı ayrı analiz edilip bulgular bölümünde nitel bulgular ekseninde birlikte ele alınmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme ve günlüklerin Nvivo 12 ile tümevarımsal betimsel analizi, anket ve katılımcı bilgi formunun ise SPSS 25 ile betimsel analizi yapılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

İşitme kayıplı çocuk aileleri erken müdahale uygulamalarında sunulan hizmetlerden eşit yararlanamamaktadır. Öne çıkan gereksinimlerin karşılanmaması, ailelerin dil gelişimini desteklemede bilgi, beceri ve yeterliliklerinin sınırlı kalmasına ve çocukların dil gelişimlerinin akranlarının çok daha gerisinde olmasına yol açacağını düşündürebilir. Analizler sonucunda tarama ve tanı süreci, çocuğun dil gelişimine yönelik aile gereksinimleri, çocuğun dil gelişimine yönelik aile gereksinimlerinin karşılanma biçimleri, ailelerin gereksinimlerin karşılanmasına yönelik önerileri olmak üzere dört temaya ulaşılmıştır. İşitme kayıplı çocukların dil gelişimlerine yönelik aile gereksinimlerinde öne çıkan bulgular alan yazınla tutarlı biçimde; tarama, tanı, işitmeye yardımcı teknolojiler ve erken eğitim uygulamalarındaki bilgilendirilme ve yönlendirilme gereksinimleri olmuştur (Bekar vd., 2021; Scarinci vd., 2018; Turan ve Baş, 2019). Diğer yandan alan yazında yer bulan aile eğitimi ve rehberliğine yönelik; aile eğitimi veren kurum ve uzman gereksinimi, çocuklarının dil gelişimini destekleyici materyaller ve stratejiler hakkında eğitim, aile eğitimi seans sıklığının artırılması ve eğitici internet kaynakları gereksinimleri öne çıkmıştır (Akçamete ve Kargın, 1996; Bekar vd., 2021; Clark, 2007; Turan ve Baş, 2019). Ailelerin aile eğitimine ilişkin bu gereksinimleri aile eğitimi amaçları ve gerekliliklerine yönelik uygulamalardaki eksikliklere işaret etmektedir. Bu nedenle aile eğitimlerinin nerede yapıldığı, hangi şekillerde yapıldığı, kimler tarafından yapıldığı ve ne sıklıkla yapıldığının bilinmesi bu kapsamdaki gereksinimlerin karşılanması noktasında önemli görülmektedir. Çalışmada ailelerden 40'ı özel eğitim öğretmeninden, 32'si odyologdan ve 7'si ise sertifika almış okul öncesi veya sınıf öğretmeninden aile eğitimi aldığını bildirmiştir. Aile eğitimi alan ailelerin büyük çoğunluğunun aile eğitimi alma sıklığının haftada iki kere olduğu görülmektedir. Bu kapsamda eğitimlerin büyük çoğunluğunun işitme kaybı hakkında yeterli bilgiye sahip özel eğitim öğretmeni veya odyolog tarafından sağlanması ve haftada iki gibi sık aralıklarla yapılmasına karşın ailelerin gereksinimlerinin karşılanmaması aile eğitiminin yapılma biçimi ve içeriğinden kaynaklı olabileceğini düşündürmektedir. Ailelerin söz konusu gereksinimlerini karşılamada başlıca kaynaklar internet, diğer İK çocuk aileleri, doktorlar ve destek eğitim öğretmenleridir. İşitme kayıplı çocukların dil gelişimleri açısından aile katılımlarının arttırılmasında erken müdahale uygulamalarındaki rehberlik hizmetleri ve aile merkezli erken eğitim hizmetlerinin iyileştirilmesi ve yaygınlaştırılması önerisinde bulunulabilir.

**Anahtar Kelimeler**: Aile eğitimi, aile gereksinimleri, erken müdahale, dil gelişimi, işitme kayıplı çocuklar

**Kaynakça**


Akçamete, G. ve Kargın, T., (1996). İşitme engelli çocuğa sahip annelerin gereksinimlerinin belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(2), 7-24.

Bailey, J. D., B., and Simeonsson, R. J. (1988). Assessing needs of families with handicapped infants. *The Journal of Special Education*, 22(1), 117-127.

Bekar, R., Uzuner, Y. ve Çolaklıoğlu, O. (2021). İşitme kayıplı çocuğu olan annelerin çocuklarına ilişkin gereksinimler ve destekler hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *22*(1), 31-59.

Clark, M. (2007). *A practical guide to quality interaction with children who have a hearing loss*.UK: Plural.

Cole, E.B. and Flexer, C. (2020). *Children with hearing loss: Developing listening and talking birth to six.* UK: Plural.

Creswell, J.W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma Deseni* (Çev: S.B. Demir ve M. Bütün). Ankara: Siyasal.

Ingber, S. and Dromi, E., (2010). Actual versus desired family-centered practice in early intervention for children with hearing loss. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education.* 15 (1), 59-70.

American Academy of Pediatrics. (2019) Joint Committee on Infant Hearing [JCIH] Year 2019 Position Statement: Principles and guidelines for early hearing detection and intervention programs. *Pediatrics*, 4(2), 1-44.

Kemaloğlu, Y. K. (2015). Yenidoğan işitme taramaları. E. Belgin ve A.S. Şahlı (Ed.), *Temel odyoloji* içinde (s. 191-217). Ankara: Güneş.

Sass-Lehrer, M., Porter, A. and Cheryl, L. W. (2016). Families: partnership in practice. M. Sass-Lehrer (Ed.), *Early intervention for deaf and hard of hearing infants, toddlers, and their families: Interdisciplinary perspectives* içinde (s. 65-105). New York: Oxford University Press.

Scarinci, N., Gehrke, M., Ching, T. Y., Marnane, V. and Button, L. (2018). Factors influencing caregiver decision making to change the communication method of their child with hearing loss. *Deafness & Education International*, 20 (3-4), 123–153.

Turan, Z., Küçüköncü, D., Cankuvvet, N. ve Yolal, Y. (2012). Koklear implant ve işitme cihazı kullanan işitme kayıplı çocukların dil ve dinleme becerilerinin değerlendirilmesi. *Gülhane Tıp Dergisi*, *54*, 142-150.

Turan, Z., ve **Baş, N**. (2019). Evaluation of the effectiveness of newborn hearing screening program: A center in Turkey. *International Journal of Early Childhood Special Education*, *11*(2), 141-153.

Tüfekçioğlu, U. (2010). Speech characteristics of hearing impaired Turkish children. S. Topbaş & M. Yavaş (Ed.), *Communication disorders in Turkish* içinde (s.160-185). Ontario: Multilingual Matters.

Van der Spuy, T. and Pottas, L. (2008). Infant hearing loss in South Africa: Age of intervention and parental needs for support. *International Journal of Audiology*, 47(1), 30–35.

# İşitme Kayıplı Bir Öğrenci ile Gerçekleştirilen Yönlendirilmiş Okuma Etkinliği Uygulama Sürecinin İncelenmesi

Ezgi Tozak
Anadolu Üniversitesi

**Problem Durumu**

Okuduğunu anlama, öğrencilerin metni anlamlandırmaları için gereken stratejileri birlikte ve verimli kullanmaları gereken bir süreçtir. Dolayısıyla okuma stratejileri, okuduğunu anlamada önemli ve etkilidir (Brown ve Dewitz, 2014). İşitme kayıplı öğrenciler ile normal işiten öğrencilerin okuduğunu anlamada kullandıkları stratejilerin aynı olduğu ancak işitme kayıplı öğrencilerin dil gelişiminde yaşadıkları gecikmeden dolayı okuma stratejilerini kullanmada daha az verimli oldukları bilinmektedir (Karasu, Girgin ve Uzuner, 2012; Walker ve diğerleri, 2020). Bu nedenle işitme kayıplı öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirme sürecinde kullanılan etkinlikler ayrı bir önem taşımaktadır (Girgin, 2005, Schirmer, 2000). Bu etkinlikler arasında yönlendirilmiş okuma etkinliği yer almaktadır. Yönlendirilmiş okuma etkinliğinde okuduğunu anlama, çeşitli beceri ve stratejiler öğretilerek ve pekiştirilerek geliştirilmektedir. Bu etkinliği uygulama basamaklarının isimleri ve yerleri zaman içerisinde değişmiş ancak basamaklarda yapılan işlemlerde değişiklik olmamıştır. Daha öznel anlamda yönlendirilmiş okuma etkinliği okuma öncesinde, kavramları geliştirme ve önbilgileri kullanma okuma sırasında; amaç edinme, metni sessiz ve amaçlı sesli tekrar okuma, soru-cevap okuma sonrasında, metin hakkında tartışmaya odaklanılmaktadır (Schirmer, 2000). Yönlendirilmiş okuma etkinliği basamaklarında, işitme kayıplı öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre düzenlemeler yapılabilmesine fırsat sunmaktadır. Schirmer (2000) işitme kayıplı öğrenciler için okuma sırasında; amaç edinme, sessiz okuma, amaçlı sesli tekrar okuma, sözlü soruları cevaplama, konuşma/tartışma adımlarını önermiştir.

İşitme kayıplı öğrencilerin, okuduğunu anlama becerileri uzun yıllardır araştırma konusu olmuştur. Uluslararası alanyazında işitme kayıplı öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede yönlendirilmiş okuma etkinliğinin uygulandığı çeşitli çalışmalar da yer almaktadır. Bu çalışmalarda yönlendirilmiş okuma etkinliği, işitme kayıplı öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre birtakım düzenlemelerle uygulandığında etkili olduğu belirlenmiştir (ör. Schirmer, 1995; Schirmer ve Woolsey, 1997). Ulusal alanyazında, yönlendirilmiş okuma etkinliğini işitme kayıplı öğrencilerde kullanımına ilişkin bilgi veren bir çalışma bulunmaktadır (Girgin, 2005). Öte yandan ulusal alanyazında bu etkinliği, işitme kayıplı öğrenci ile yönlendirilmiş okuma etkinliğinin gerçekleştirildiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın işitme kayıplı bir öğrencinin ihtiyaç duyduğu okuma beceri ve stratejilere dikkat edilerek yönlendirilmiş okuma etkinliğini uygulamaya yol göstereceği düşünülmektedir.

**Yöntem**

Bu araştırma kaynaştırma/bütünleştirme ortamındaki işitme kayıplı bir yönlendirilmiş okuma etkinliği uygulama sürecinin incelemek amacıyla eylem araştırması şeklinde desenlenmiştir. Yönlendirilmiş okuma etkinliği uygulamaları 24 Kasım 2021-26 Mayıs 2022 tarihleri arasında yapılmıştır. Süreçte toplam on uygulama yapılmış, bu uygulamalar iki hafta art arda olmak üzere haftanın bir günü gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları; kaynaştırma/bütünleştirme ortamında altıncı sınıfa devam eden işitme kayıplı bir öğrenci, araştırmacı/öğretmen ve geçerlik komitesi üyeleridir. Uygulamalar öğrencinin okulundaki destek eğitim odası ve konferans salonunda yapılmıştır. Araştırma verileri; gözlemler, geçerlik komitesi toplantıları ve tutanakları, araştırmacı günlüğü, öğrencinin Türkçe dersi kitabı, uygulamalar için hazırlanan hikaye metinleri, yönlendirilmiş okuma etkinliği planları kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın inandırıcılığını sağlamak amacıyla veri çeşitlemesi (triangulation) sağlanmış, alan uzmanlarıyla geçerlik komitesi toplantıları gerçekleştirilmiş, uzun süreli ve derinlemesine veri toplanmış, veriler video kaydı ile belgelenmiştir.

Yönlendirilmiş okuma etkinliği uygulama süreci; yazılan metinler öğrencinin öğretimsel düzeyine dikkat edilerek düzenlenmesi, yönlendirilmiş okuma etkinliği planı hazırlanması, uygulama yapılması, uygulamanın değerlendirilerek uygulamada yaşanan sorunlar belirlenmesi ve bu sorunların çözümüne yönelik eylemler planlanmasını içermiştir. Süreçte geçerlik komitesi toplantılarının aktif bir işlevi bulunmaktadır. Bu araştırmada veriler tematik analiz ile analiz edilmiştir. Bu doğrultuda araştırma amacı ile ilişkili veriler tekrar okunup izlenerek değerlendirilmiş ve özetlenmiştir. Böylece sonraki uygulamalara yönelik eylemler planlanmış ve uygulanmıştır. Sistematik olarak verileri izleme, okuma, değerlendirme ve özetleme ile sonraki eylemleri planlayıp uygulamanın sonucunda tekrarlayan örüntüler belirlenerek temalara ulaşılmıştır. Araştırma verilerinin analizi sonucunda yönlendirilmiş okuma etkinliği uygulama sürecine ilişkin ulaşılan temalar; (a) motivasyon ve önbilgilerin gelişimi, (b) yönlendirilmiş metin okuma ve anlamanın gelişimi temalarına ulaşılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu araştırmada yönlendirilmiş okuma etkinliği *motivasyon ve önbilgilerin gelişimi basamağı* ile *yönlendirilmiş metin okuma ve anlamanın gelişimi basamağı* altında uygulanmıştır. Motivasyon ve önbilgilerin gelişimi basamağı, öğrencinin dikkatini metnin konusuna çekmek ve katılımını sağlamak amacıyla "giriş ve deneyimlerin paylaşılması, başlıktaki ve metinle ilişkili resimdeki ipuçlarının kullanılması, bilinmeyen sözcüklerin tanıtılması" adımları kullanılmıştır. Yönlendirilmiş metin okuma

ve anlamanın gelişimi basamağında Schirmer'in (2000) işitme kayıplı öğrenciler için önerdiği "amaç edinme, sessiz okuma, amaçlı sesli tekrar okuma, sözlü soruları cevaplama, konuşma/tartışma" adımlar çerçevesinde uygulanmasının ardından metnin yazılı soruları cevaplanmıştır.

Yönlendirilmiş okuma etkinliği normal işiten öğrencilerde olduğu gibi işitme kayıplı öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede kullanılmaktadır. İşitme kayıplı öğrenciler için bu etkinliğin uygulama basamakları öğrenciye okuma beceri ve stratejilerin öğretimi ve pekiştirilmesinde önemli fırsatlar sunmaktadır. İşitme kayıplı öğrenciler için yönlendirilmiş okuma etkinliği, öğrencinin deneyimlerinin kullanılması, amaç edinme ve kavramları anlamaya odaklanarak metni sessiz okuması, ihtiyaç duyduğu okuma beceri ve stratejiler paralelinde metnin amaçlı sesli tekrar okumasında önemlidir (Girgin, 2004; Schirmer, 2000). Bu araştırmada yönlendirilmiş okuma etkinliğinin işitme kayıplı öğrencinin deneyimlerini kullanma, tahmin etme, amaç edinme, amaçlı sesli tekrar okuma, okuduğunu anlatma beceri ve stratejileri kullanımında gelişim göstermesine katkı sağladığı gözlenmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarının, yönlendirilmiş okuma etkinliği uygulanmasına ve uygulama sürecinde işitme kayıplı bir öğrencinin okuduğunu anlamada ihtiyaç duyduğu beceri ve stratejiler doğrultusunda yapılabilecek düzenlemelere ilişkin fayda sunacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: İşitme kayıplı öğrenci, okuduğunu anlama, yönlendirilmiş okuma etkinliği, eylem araştırması

**Kaynakça**

Brown, R., & Dewitz, P. (2013). *Building comprehension in every classroom: Instruction with literature, informational texts, and basal programs*. Guilford Publications.

Girgin, Ü. (2005). Okuma öğretiminde kullanılan iki okuma yaklaşımının işitme engelli çocuklar için kullanımı: Yönlendirilmiş okuma etkinliği ve dil-deneyim yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *6*(02), 27-36.

Karasu, H. P., Girgin, Ü., & Uzuner, Y. (2012). İşitme engelli öğrenciler ve işiten öğrencilerin okuma becerilerinin formel olmayan okuma envanteri ile değerlendirilmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, *2*(1), 65-88.

Schirmer, B. R. (2000). *Language and literacy development in children who are deaf* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon, Inc.

Schirmer, B. R. (1995). Mental imagery and the reading comprehension of deaf children. *Literacy Research and Instruction*, *34*(3), 177-189.

Schirmer, B. R., & Woolsey, M. L. (1997). Effect of teacher questions on the reading comprehension of deaf children. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *2*(1), 47-56.

Walker, E. A., Sapp, C., Dallapiazza, M., Spratford, M., McCreery, R. W., & Oleson, J. J. (2020). Language and reading outcomes in fourth-grade children with mild hearing loss compared to age-matched hearing peers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *51*(1), 17-28.

# Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Çalışma Becerisi Öğretimine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

Ali Kurt
Kastamonu Üniversitesi

Z. Esra Ketenoğlu Kayabaşı
Kastamonu Üniversitesi

**Problem Durumu**

Özgül öğrenme güçlüğü alanyazında "*dili anlama, kullanma (dinleme, konuşma, okuma, yazma) veya aritmetik becerilerinden herhangi birinde/birkaçında gerilik, bozukluk ya da gecikmiş gelişme*" olarak tanımlanmakta (İnce ve Durdukoca, 2022, s. 134) ve sık rastlanan yetersizlikler arasında yer almaktadır (Kaya, Sağlam-Ak ve Melekoğlu, 2022). Bu yetersizlik akademik becerilerin büyük bir bölümünü olumsuz olarak etkilemekte ve bu yetersizliği yaşayan özgül öğrenme güçlüğü olan bireyler genel olarak akademik alanlarda sorun yaşamaktadırlar (Melekoğlu, 2017). Bu alanlar DSM-5'e göre "*okumada bozukluk*", "*yazılı anlatımda bozukluk*" ve "*matematikte bozukluk*" olarak ifade edilebilir (Çakıroğlu, 2017). Akademik anlamda yaşanan bu sorunlar, özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akademik başarılarını düşürmekte ve bu da duygusal ve sosyal sorunlara neden olmaktadır. Ayrıca akademik anlamda yaşanan bu başarısızlıklar; bu öğrencilerin okula karşı olumsuz duygular beslemeleri, motivasyonlarının düşmesi, kendilerini yetersiz hissetmeleri ve öz güvenlerinin düşmesi gibi pek çok olumsuzlukları da beraberinde getirmektedir (Balıkçı, 2017). Bunun yanı sıra özgül öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, yaşadıkları yetersizliklerin doğasından kaynaklı olarak planlama, organizasyon ve metabiliş konularında da problem yaşamaktadırlar (Melekoğlu, 2017). DeBettencourt ve Allen (1999) özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin kendi kendilerine ders çalışma alışkanlığı kazanmada problemler yaşandığına dikkat çekmektedir. Bu öğrencilerin derslerdeki başarısızlığından kaynaklı olarak yaşadıkları/yaşayabilecekleri çeşitli akademik, sosyal ve duygusal problemleri önlemek için bu bireylerin başarısız olmalarının önüne geçilmelidir (Balıkçı, 2017). Bu nedenle özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilere öğretmenler tarafından ders çalışma becerilerinin öğretilmesi önemli olmaktadır (Kesiktaş, 2006). Ulusal alanyazın incelendiğinde özgül öğrenme güçlüğü olan bireylerde ders çalışma becerisi ile ilgili olarak yapılan sadece bir çalışmaya ulaşılmıştır (Özdemir, 2019). Bu çalışma da nicel yaklaşıma göre yapılmıştır. Ancak nicel çalışmalarda bazı gerçeklikler tam olarak görülememekte ve derinlemesine incelenememektedir. Bu nedenle bu konuda daha derinlemesine incelemeler yaparak bazı gerçekliklerin açığa çıkarılabilmesi için nitel bir araştırmaya gereksinimin duyulduğu söylenebilir. Bunlardan hareketle, bu çalışmada özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilere çalışma becerisi öğretimine yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

**Yöntem**

Araştırma nitel araştırma desenlerinden olan fenomenoloji (olgu bilim) deseninde bir araştırmadır. Fenomenoloji araştırmalarında araştırmacılar araştırmanın katılımcısı olan kişilerin deneyimlerine odaklanarak araştırmak istedikleri konuyla ilgili veri sunmaktadırlar (Lester, 1999). Bu çalışmada da daha önce özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışmış öğretmenlerin deneyimlerine odaklanarak ders çalışma becerisi öğretimine yönelik veriler paylaşmak temel amaçtır. Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenen özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışan 12 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler öğretmenlerle yapılan birebir ve yüz yüze görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sırasında ses kaydı alınmış ve daha sonra transkript edilmiştir. Transkript edilen görüşme verileri araştırmanın ikinci yazarı tarafından da kontrol edilmiş ve %100 olarak olarak uyuşum sağlanmıştır. Daha sonra Nvivo 11 programı kullanılarak içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. İçerik analizi "*belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik*" olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018).

Araştırmanın geçerlik ve güvenirliği bağlamında katılımcıların doğrudan alıntılarına yer verme, ayrıntılı betimleme ve katılımı teyidi stratejileri kullanılacaktır. Bunun yanı sıra Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen "*[görüş birliği sayısı÷ (toplam görüş birliği sayısı + görüş ayrılığı sayısı) × 100]*" formülü kullanılarak kodlayıcılar arası güvenirlik yüzdesi hesaplanacaktır. Uyuşum sağlanamayan hususlarda ise yazarlar fikir birliğine varacaktır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmada kapsamında beklenen sonuç öğretmenlerin öğrencilerine çalışma becerisi öğretimine ilişkin bir girişimlerinin olmadığı yönündedir. Özellikle öğretmenler ders çalışma becerisini öğrencilere öğretmekten ziyade kendilerini konu anlatımı yaptığına ve böylelikle öğrencilerini geliştireceklerini düşündüğüne yönelik görüş bildirmişlerdir. Alanyazında öğretmenlerin öğrencilere ders çalışma becerisini öğretmede önemli bir rolünün olduğu vurgulanmakta ve bu becerileri öğrencilerine öğretmesi gerektiğinden bahsedilmektedir (Kesiktaş, 2006). Bu noktada alanyazın ile bu araştırmanın bulgusunun çeliştiğinden söz etmek mümkündür. Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrenciler gibi akademik alanlarda sorunlar yaşayan ve bu sorunlar bir takım başka sorunları da beraberinde getirme riski bulunan öğrenciler bu becerilerin kazandırmasının önemli olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin bu konudaki farkındalığını artırmaya yönelik politikaların geliştirilmesi önerilebilir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin bu konuda bilgi sahibi olmaları için il ve / veya ilçelerde bulunan Rehberlik ve Araştırma Merkezleri

yoluyla bilgilendirilmesi sağlanabilir. Tüm bunlara ek olarak öğretmenlere yönelik araştırmacılar tarafından etkililiği sınanmış öğretim programları, modelleri ve uygulamaları geliştirilebilir ve bunların Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yaygınlaştırılması sağlanabilir. Araştırmada öğretmenlerden elde edilen verilerin analizi hala devam etmektedir. Bu sebeple elde edilen verilerin bütünsel bulgularına yönelik henüz çok fazla bir şey söylemenin erken olacağı ve araştırmacıları ve / veya ilgilileri yanıltacağı ifade edilebilir. Dolayısıyla verilerin analizi tamamlandıktan sonra bu araştırmanın tartışma ve sonuç bölümü genişletilecek ve son hali verilecektir.

**Anahtar Kelimeler**: Özgül öğrenme güçlüğü, çalışma becerisi, öğretmenler

**Kaynakça**

Balıkçı, Ö. S. (2017). Özel öğrenme güçlüğü olan bireyler için akademik destek. M. A. Melekoğlu ve U. Sak (Ed.), Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek içinde (s. 77–92). Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. Baskı). Pegem Akademi.

Çakıroğlu, O. (2017). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. M. A. Melekoğlu ve U. Sak (Ed.), Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek içinde (s. 1–22). Pegem Akademi.

DeBettencourt, L. U., & Allen, J. (1999). Programming for middle and high school: A study-skills clinic approach for preparing teachers. The Teacher Educator, 35(1), 8-18.

İnce, M., & Durdukoca, Ş. F. (2022). Öğretmen adaylarının "özel öğrenme güçlüğü" kavramına yönelik bilişsel yapılarının incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, *7*(1), 132-145.

Kaya, S. , Sağlam Ak, A. & Melekoğlu, M. A. (2022). Özel öğrenme güçlüğünde erken müdahale ve erken tanı: Müdahaleye tepki modeli. Milli Eğitim Dergisi, 51(236) , 3679-3692 . DOI: 10.37669/milliegitim.1034793

Kesiktaş, A. D. (2006). Ders çalışma becerileri ve özel gereksinimli öğrenciler. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 7(01), 37-48.

Lester, S. (1999). An introduction to phenomenological research, Taunton UK.

Melekoğlu, M. A. (2017). Özel öğrenme güçlüğünün nedenleri ve özellikleri. M. A. Melekoğlu ve U. Sak (Ed.), Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek içinde (s. 23–52). Pegem Akademi.

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

Özdemir, E. (2019). *Öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerin ders çalışma becerilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

# Özel Gereksinimli Çocukların Eğitiminde İş Birliği Sürecine İlişkin Veli ve Öğretmen Görüşleri

Mustafa Yaşar
Akdeniz Üniversitesi

Adile Emel Sardohan Yıldırım
Akdeniz Üniversitesi

**Problem Durumu**

Aile, bireylerin içinde doğdukları, büyüdükleri veya hayatlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri en küçük sosyal birim, sosyal grup olarak tanımlanmaktadır (Cavkaytar, 2012). Aile kavramı farklı disiplinlerin bakış açıları üzerinden farklı şekillerde ele alınmış ve tanımlanmıştır. Aile, üyeleri arasındaki ilişkiler ve etkileşimler açısından sosyal bir grup, Sosyal hayatın temel unsurlarından biri olan organizasyon, toplumun en eski, kalıcı, doğal ve sosyal kurumu olarak da tanımlanabilir ve aynı zamanda ailenin çevresinde sistematik bir düzen vardır. Türk Dil Kurumu (TDK) Sözlüğü'ne göre aile, "karı, koca, çocuklar ve kardeşler arasındaki ilişkilerle oluşan, evlilik ve kan bağına dayalı toplumdaki en küçük bağ" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2023). Aile, bireylerin kimliklerini geliştirmeleri, değerlerin aktarılması, duygusal destek sağlanması, temel ihtiyaçların karşılanması gibi önemli işlevleri yerine getirir. Aile üyeleri arasında sevgi, bağlılık, sorumluluk, iletişim ve dayanışma gibi ilişkiler gelişir. Aynı zamanda aile, bireylerin sosyal becerilerini öğrendiği ve topluma uyum sağladığı bir öğrenme ortamı olarak da işlev görür. Topluma uyum sağlayan bir aile işbirliği, yardımlaşma, birlikte hareket etme, güçlü iletişim gibi kavramlara da sahip demektir. "İş birliği" deyince aklımıza birlikte hareket etme, yardımlaşma, birlikte karar verme, kısacası fikir ve mesai ortaklığıdır. İşbirlikçi çalışma, insanın var olduğu her alanda kendini gösterir. Özellikle eğitim alanında özel gereksinimli bireylerin bireysel farklılıklarına cevap verecek ve öğrencinin gelişimine katkı sunacak programların uygulanması ve değerlendirilmesi için farklı meslek uzmanlarıyla birlikte iş birliği içinde çalışmak gerekmektedir. Ayrıca özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerde birlikte hareket etme ve işbirliği çocuğun gelişimi açısından oldukça önemlidir (Ar, Şen ve Melekoğlu, 2022). Konu ile ilgili olarak Zagona, Kurth ve Mac Farland (2017) ise mezun oldukları lisans programında kapsayıcı eğitim ve iş birliği ile ilgili ders alan öğretmenlerin mesleğe atıldıklarında işbirlikçi çalışmalara daha yetkin hissettiklerini ortaya koymuştur. Bu çalışma, mezun olan öğretmenlerin aldıkları eğitimin iş birliği becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Lynch, Madden ve Knight (2014) tarafından yapılan bir çalışmada ise öğretmenlere iş birliğine dayalı bir öğretim içeriği sunulmasının, öğretmenlerin mesleki becerilerini daha etkin ve verimli bir şekilde kullanmalarına olanak sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Özel gereksinimli çocukların eğitimlerinde özel eğitim öğretmenlerinin ve ailelerin iş birliği içinde süreci devam ettirmesi bu öğrencilere yönelik uygulamaların etkililiğini olumlu olarak etkilemektedir. Bu çalışmanın amacı da özel gereksinimli çocukların eğitiminde iş birliği sürecine ilişkin veli ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırmalı olarak belirlenmesidir.

**Yöntem**

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomonoloji deseniyle yürütülmüştür. Bu desen birkaç kişinin bir fenomen veya belli bir kavramla ilgili yaşanmış deneyimlerinin ortak anlamını ortaya çıkaran bir desendir. Fenomenoloji deseninin amacı, gündelik hayatta karşımıza çıkan olay, deneyim, algı ya da durumlar gibi yabancı olmadığımız farklı olguları araştırmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışma grubunu Antalya ili Kepez ilçesinde bulunan özel eğitim uyguma okulu ve özel eğitim sınıflarına devam eden 18 özel gereksinimli öğrenci velisi ve 22 Özel Eğitim Öğretmeni oluşturmaktadır. Aile katılımcılarının cinsiyete göre dağılımına bakıldığında 14'ünün kadın 4'ünün erkek olduğu görülmektedir. Eğitim durumuna bakıldığında ise 9 velinin lise ve altı 4'ünün Ön lisans ve 5 inin ise lisans mezunu olduğu saptanmıştır. Öğretmen katılımcıların cinsiyete göre dağılımına bakıldığında 15'ini kadın ve 7'sini erkek olduğu görülmektedir. Eğitim durumuna bakıldığında 21'inin lisans, 1'inin yüksek lisans mezunu olduğu belirlenmiştir. Mezun olunan bölüme bakıldığında 9 Özel Eğitim, 4 Sınıf Öğretmenliği, 2 Çocuk Gelişimi, 2 Sosyoloji, 2 Felsefe, 1 Türk Dili ve Edebiyatı, 1 Kimya, 1 İşletme mezunu olduğu görülmektedir.

Çalışmanın verilerinin toplanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilen açık uçlu soru formu kullanılmıştır. Açık uçlu soru formu hazırlanmasının ardından özel eğitim alanından 3, dil açısından 1 uzman tarafından uzman görüşü alınmış ve gelen düzeltmelere doğrultusunda soru formuna son şekli verilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenler ve veliler çalışma hakkında bilgilendirilmiş, gönüllülük esasına göre çalışmaya katılabilecekleri iletilmiştir. Metinler tümevarım anlayışıyla betimsel analiz tekniği kullanılarak bilgisayar ortamında analiz edilmiştir. Gerçekleştirilen analizin ardından toplam 6 tema (Öğretmen 3, veli 3 tema), 27 alt tema (Öğretmen 14, veli 13 alt tema) ortaya çıkmıştır.

**Bulgular**

**Öğretmenlerin Özel Eğitimde İş Birliği Sürecine Yönelik Görüşleri**

Öğretmenlerin "İş Birliği Sürecine Yönelik Görüşleri" isimli temada 19 öğretmen ilk sırada *Birlikte Hareket Etme* alt temasını belirtmiştir (Ö1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-13-14-15-16-17-19-20-21-22). İkinci sırada *Ortak Amaç* alt teması 4 öğretmen (Ö7-8-11-18) ve üçüncü sırada *Güçlü İletişim* alt teması ise 2 öğretmen tarafından (Ö1-2) dile getirilmiştir.

Öğretmenlerden gelen ifadelerde "İş Birliği Sürecinden Beklentiler" teması altında sırasıyla en çok görüş bildirilen alt temalar *Aile-Öğretmen İş Birliği ve İletişim* 22 öğretmen olmak üzere katılımcı öğretmenlerin tamamı, *Rehabilitasyon Merkezinden Beklentiler* 22 öğretmen olmak üzere katılımcı öğretmenlerin tamamı, *Destekleyici Okul Ortamı* 16 öğretmen (Ö1-2-3-4-5-6-8-10-12-13-14-17-18-20-21-22), *Sağduyulu ve Öğrenci Merkezli Olma* 12 öğretmen (Ö2-4-5-6-7-8-12-13-16-18-20-22), *Diğer Öğretmenlerle İş Birliği ve İletişim* 8 öğretmen (Ö1-8-11-15-17-19-20-21), *Okul İdaresi ve Öğretmen İş Birliği* 6 öğretmen (Ö1-7-9-11-15-16), *Birlikte Hareket Etme ve Yardımlaşma* 5 öğretmen (Ö1-3-9-10-14) alt temalarında düşüncelerini dile getirmişlerdir.

"İş Birliği Sürecine Yönelik Öneriler" teması altında sırasıyla görüş bildirilen alt temalar *İletişim Ağı ve İş Birliği* 7 öğretmen (Ö1-3-4-5-6-7-17*), Daha Fazla İş Birliği ve Paylaşım* 6 öğretmen (Ö2-10-19-20-21-22), *Takım Çalışması* 4 öğretmen (Ö4-5-15-18), *Ailenin Aktif Olarak Eğitime Katılması* 3 öğretmen (Ö7-8-17), *Saygı ve Sevgi* 3 öğretmen (Ö10-14-16), *Yenilikçi Fikirler ve Çözümler Üretmek* 3 öğretmen (Ö1-14-21*), Okul Rehberlik Servisinin Aktif Çalışması* 2 öğretmen (Ö3-17), *Eğitim Seminerlerine Katılmak* 1 öğretmen (Ö9), *Ev Ziyaretleri Yapmak* 1 öğretmen (Ö6) öğretmen tarafından ifade edilmiştir.

**Velilerin Özel Eğitimde İş Birliği Sürecine Yönelik Görüşleri**

Veliler, "İş Birliği Sürecine Yönelik Görüşler" isimli temada 8 veli ilk sırada *Birlikte Hareket Etme* (V1-4-8-9-10-12-13-14) alt temasını dile getirmiştir. İkinci sırada 4 veli (V2-6-11-12) tarafından *Güçlü İletişim* ve 2 veli (V3-5) tarafından *Ortak Amaç* alt temaları belirtilmiştir.

Velilerden gelen ifadeler doğrultusunda "İş Birliği Sürecinden Beklentiler" teması altında sırasıyla görüş bildirilen alt temalar; *Diğer Ailelerle İş Birliği, Beklenti ve İletişim* 13 veli tarafından (V2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14), *Öğretmen- Aile İş Birliği ve İletişim* 12 veli tarafından (V1-2-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13), *Okul İdaresinden Beklentiler* 12 veli tarafından (V3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14), *Rehabilitasyon Merkezinden Beklentiler* 9 veli tarafından (V3-4-5-6-7-8-9-10-12), *Destekleyici ve Güvenli Okul Ortamı* 5 veli tarafından (V1-2-4-7-14), *Sosyal Hayata Hazırlama ve Öğrenci Merkezli* 2 veli tarafından (V6-13) dile getirilmiştir.

"İş Birliği Sürecine Yönelik Öneriler" teması altında sırasıyla görüş bildirilen alt temalar *Yenilikçi Fikirler ve Çözümler Üretmek* 5 veli tarafından (V6-7-10-12-14), *Daha Fazla İş Birliği ve Paylaşım* 4 veli tarafından (V3-4-6-10), *Anlayış, Saygı, Sevgi, Şeffaflık, Empati, Memnuniyet Bildirimi* 3 veli tarafından (V1-2-8), *Ailenin Aktif Olarak Eğitime Katılması* 1 veli tarafından (V4), *Aylık Değerlendirme Çizelgeleri ve Öğrenci Takibi* 1 veli tarafından (V1), *Fiziki Şartların düzenlenmesi* 1 veli tarafından (V5) belirtilmiştir.

**Sonuçlar**

Sonuç olarak, yapılan araştırmada özel eğitimde iş birliği sürecine ilişkin öğretmenlerin ve ailelerin çeşitli görüşlerinin bulunduğu ortaya konmuştur. Bu görüşlerde katılımcıların iş birliğine yönelik ortak paydada buluştuğu görülmektedir. Araştırma bulguları hem öğretmenlerin hem de velilerin işbirliği için ortak amaçların belirlenmesinin, birlikte hareket etme gerekliliğinin ve güçlü iletişimin önemli olduğunu göstermektedir. İş birliği ve iletişimi teşvik eden etkinliklerin düzenlenmesi, destekleyici bir okul ortamının oluşturulması, okul idaresinin öğretmenlere materyal ve kaynak konusunda destek sağlaması beklentisi ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, rehabilitasyon merkezlerinin öğretmenlerle aktif iletişim halinde olması ve öğrencilerin ihtiyaçlarına odaklanması, okul çalışmalarıyla eş zamanlı ilerlemesi, öğretmenler arasında iş birliği ve iletişimi teşvik eden etkinliklerin düzenlenmesi önemli sonuçlar arasındadır. Araştırma sonucunda; öğretmen-veli işbirliği sürecinde, düzenli toplantılar ve iş birliği platformlarının oluşturulması, velilerle düzenli iletişim kurulması ve velilerin eğitim sürecine aktif katılımının teşvik edilmesi, açık ve anlayışlı iletişim ortamının sağlanması, sosyal ve kültürel etkinliklerin arttırılması, aylık değerlendirme çizelgeleri ve öğrenci takibinin yapılması, okul rehberlik servisinin aktif çalışması, okulda görev yapan diğer öğretmenlerin özel eğitimle ilgili yeterliliklerinin arttırılması gibi çalışmalar önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Özel gereksinimli çocuklar, işbirliği, aile, öğretmen

**Kaynakça**

Ar, Ö. F. , Şen, M. ve Melekoğlu, M. (2022). Erken Çocuklukta Özel Eğitimde Ailenin Rolü, *Trakya Eğitim Dergisi, 12*(2), 637-646 Doi: 10.24315/tred.916749

Cavkaytar. A., ve Özen, A. (2009). Aile katılımı ve eğitimi. İçinde Akçamete, G. (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim,* (169-198) Ankara: Kök Yayıncılık.

Lynch, D., Madden, J. ve Knight, B. A. (2014). Harnessing professional dialogue, collaboration and content in context: An exploration of a new model for teacher professional learning. *International Journal of Innovation, Creativity and Change, 1*(3), 1-15.

TDK (2023) http://www.tdk.gov.tr/index.php adresinden 02 Mayıs 2023 tarihinde erişilmiştir.

Yıldırım, A.& Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemle ri*: Ankara:Seçkin.

Zagona, A. L., Kurth, J. A. ve MacFarland, S. Z. (2017). Teachers' views of their preparation for inclusive education and collaboration. *Teacher Education and Special Education, 40*(3), 163-178.

# Üstün Yetenekli Öğrencilerin Gözünden Öğretmen Özellikleri

Sevda Kır
MEB

**Problem Durumu**

Üstün yetenekli bireyler uluslararası literatürde "gifted" ve "talented" kavramları ile tanımlanmaktadır. Ülkemizde bu bireyleri tanımlamaya yönelik ifadeler zaman içerisinde değişmiştir. Üstün zekâlı ve üstün yetenekli kavramları kullanılmış, en son özel yetenekli kavramı kullanılmaya başlanmıştır (BİLSEM Yönergesi, 2016). Özel yetenekli birey *"yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenen; yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey"* şeklinde açıklanmıştır. Bazı araştırmacılar özel yetenekli kavramını kullanırken bazı araştırmacılar da üstün yetenekli kavramını tercih etmektedir. Bu çalışmada da üstün yetenekli kavramı tercih edilmiştir.

Türkiye, üstün yetenekli öğrencileri tespit edip onlara eğitim olanağı sağlayacak en uygun modeli bulma arayışına girmiş ve diğer ülkelerdeki üstün yetenekliler eğitimi uygulamalarını incelenmiştir. Türkiye'nin kendine özgü koşullarına en uygun ve uygulanabilir modeli belirlemek için Bilim ve Sanat Merkezi Projesi adıyla bir uygulama başlatılmıştır (Dönmez, 2004). Üstün yetenekli öğrencilere okul sonrası eğitim programlarının yürütüldüğü kurumlar olan Bilim ve Sanat Merkezlerinin (BİLSEM) ilki 1996 yılında açılmıştır. Şubat 2022 itibariyle Türkiye'de 179 BİLSEM bulunmaktadır (MEB, 2022). BİLSEM'ler genel yetenek, resim ve müzik olmak üzere üç alanda tanılanan öğrencilere eğitim hizmeti vermektedir.

Üstün yetenekliler eğitimi alanında yapılan çalışmalarda üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap veren eğitim ortamları hazırlamanın önemi üzerinde durulmuştur. Etkili eğitim ortamlarının hazırlanmasında ise en önemli unsur kuşkusuz öğretmenlerdir. Hultgren ve Seeley (1982), üstün yetenekliler eğitiminde başarılı olan öğretmenlerin 12 özelliğini sıralamıştır: olgun, deneyimli ve özgüvenli olma, çok zeki olma, entelektüel çıkarımlar yapabilme, başarı odaklı olma, üstün yeteneklilere karşı olumlu tutumlara sahip olma, sistematik ve düzenli olma, teşvik edici ve yaratıcı olma, iyi bir mizah anlayışına sahip olma, yönlendirmeden öğrenmeyi kolaylaştırma, çalışkan olma, geniş bir genel bilgi ve uzmanlığa sahip olma ve bireysel farklılıkları tanıma. Feldhusen (1997), üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin arzu edilen özelliklerinin zekâ, başarı yönelimi ve bilgili ve esnek bir tutum olduğunu öne sürmüştür.

Üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin özelliklerini araştıran çalışmalarda öğretmen özellikleri daha çok eğitimcilerin bakış açısından ele alınmıştır. Ülkemizde yapılan bir çalışmada normal sınıflarda üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren sınıf öğretmenlerinin yeterliklerini araştırma ve bu konuda bir fikir birliğine varmak amaçlanmıştır (Akar, 2020). Çalışmada beş yeterlik alanı tespit edilmiştir: Üstün yeteneği anlama (i), üstün yetenekli öğrencilerin özellikler (ii), üstün yeteneklileri eğitimine ilişkin temel bilgiler (iii), üstün yeteneklileri programlarına öğrenci belirleme ve aday gösterme (iv) ve üstün yeteneklilerin eğitimi ile ilgili idari metinler (v).

Feldhusen (1997) çalışmasında öğretmenlerin kişisel özelliklerinden ziyade mesleki bilgi ve yeterliliklerinin önemli olduğunu vurgulamıştır. Diğer bir çalışmada, araştırmacı başarılı öğretmenlerin kişilik tiplerinin birçok yönden üstün yetenekli öğrencilerinkine benzediğini belirtmiştir. Bu öğretmenlerin soyut temaları ve kavramları tercih ettiklerini; farklı konularda açık ve esnek olduklarını; yeni fikirlere, mantıksal analizlere ve nesnelliğe değer verdikleri gibi özellikler taşıdıklarını ifade etmiştir. Bu öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde etkili oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin kişiliklerinin ve bilişsel düzeylerinin öğretim etkinliklerinde belirleyici olduğuna dikkat çekilmiştir (Mills, 2003). Eilam ve Vidergor (2011) araştırmalarında İsrail'deki okul dışı (pull out) programlarda okuyan üstün yetenekli Yahudi ve Arap öğrencilere odaklanmış ve öğretmenlerinin istenen pedagojik, bilişsel ve kişisel özelliklerine ilişkin algılarına ışık tutmaya çalışmışlardır. Yapılan çalışmalar üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilere atfedilen özelliklerin birçoğuna sahip olması gerektiğini göstermektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için bu öğretmenlerin, kişisel ve sosyal becerilerin yanı sıra üst düzey bilişsel becerilere ve pedagojik yeterliliklere sahip olmaları beklenmektedir. Farklı ülkelerde üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin özelliklerini öğrencilerin bakış açısından ele alan çalışmaların olduğu görülmüştür. Ancak Türkiye'ye özgü kurumlar olan BİLSEM'lerde eğitim gören öğrencilerin bakış açısıyla öğretmenlerinde istenilen özellikleri araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu çalışma, BİLSEM öğrencilerinin bakış açısıyla kendilerine eğitim verecek öğretmenlerin taşıması gerektiğini düşündükleri özelliklerin neler olduğunu araştırmayı amaçlamıştır. Çalışmanın araştırma sorusu "Üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinde aradıkları kişisel ve mesleki özellikler nelerdir?" olarak belirlenmiştir.

**Yöntem**

Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden olan fenomonoloji desenine göre kurgulanmıştır. Fenomenoloji, eğitim alanında sıkça kullanılan bir nitel araştırma desenidir. Creswell (1998), bir grup insanda ortak olan deneyimlerin derinlemesine anlaşılmasını gerektirdiği zaman fenomenoloji deseninin kullanılabileceğini belirtmiştir. Çalışma grubunun 3 ila 15 üyeden oluşmasını önermektedir. Çalışma grubunda yer alan kişilerin yaşadıkları deneyimleri ifade edebilmeleri beklenmektedir.

Katılımcıların deneyimleri ne kadar çeşitli olursa, araştırmacının incelenen olguya atfedilen temel özleri ve ortak anlamları yakalaması o kadar zor olur.

Araştırmada veri toplama yöntemi olarak görüşme yöntemi kullanılmıştır. Fenomenoloji deseninde bir araştırma için en uygun veri toplama stratejisi derinlemesine görüşmedir. Mevcut literatür, fenomenolojide görüşmenin açık veya yarı yapılandırılmış olması gerektiği konusunda örtüşmektedir. Derinlemesine görüşmede katılımcı tarafından getirilen ayrıntılı betimlemeler veya yorumlar, yaşanan gerçekliği olabildiğince temsil etmelidir (Marshall & Rossman, 2010).

Bu çalışmada cinsiyet, yaş ve sınıf gibi demografik değişkenler ile bir açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmede katılımcılara "Üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin özellikleri neler olmalıdır?" sorusu sorulmuştur.

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara'da faaliyet gösteren BİLSEM'lerde öğrenim gören 68 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin 35'i erkek, 33'ü kızdır. Katılan öğrencilerden 37'si 6. sınıf; 27'si 7. Sınıf ve 4'ü 8. sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin yaşları 11-14 arasındadır. 13 öğrencinin yaşı 11; 35 öğrencinin yaşı 12; 18 öğrencinin yaşı 13 ve 2 öğrenci de 14 yaşındadır.

Elde edilen verilen analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizine yönelik çeşitli tanımlar bulunmaktadır. İçerik analizi, açık kodlama kurallarına dayalı olarak metinde geçen birçok kelimeyi daha az bir içerik haline dönüştürerek kategorilere sıkıştırmak için kullanılan sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanmıştır (Weber, 1990). Her katılımcıya S1…S68 aralığında tanımlayıcı numaralar verilmiştir. İlgili literatürden ve ham verilerden hareketle kod, kategori ve temalar oluşturulmuş ve tablo halinde sunulmuştur. Yapılan analizde kodların frekanslarına ve katılımcı verileri de tabloya yansıtılmıştır.

Nitel araştırmada güvenirlik ve geçerlik yerine inandırıcılık kavramı kullanılır (Merriam, 2009). İnanılırlık, aktarılabilirlik, güvenilebilirlik kriterlerinin sağlanması durumunda inandırıcılık elde edilmiş olur. Çalışmada bunun için uzman incelemesi amaçlı örneklem, ayrıntılı betimleme, denetleme yolu, literatür, araştırma yöntemlerinin ayrıntılı tanıtımı, başka bir araştırmacının süreç ve sonuçları incelemesi gibi yöntemler kullanılmıştır. İki araştırmacının kodlama sayıları üzerinden Kappa katsayısı hesaplanmıştır (Cohen, 1960). Bulunan katsayı .84 yani .61'den büyük olduğu için yüksek düzeyde güvenilir çıkmıştır.

Geçerlik iki aşamayla sağlanmıştır. İlk aşamada, kodlayıcılara rehberlik eden bir kodlama şeması geliştirilmiştir. Şema, kodlayıcıları odak kavramlara yönlendirmede teoriye sadıksa, geçerli bir kodlama şeması olarak kabul edilir. İkinci aşamada, kodlayıcılar tarafından verilen kararlar bir standarda göre değerlendirilmiştir. Kodlar standarda uyduğu için, kodlama geçerli kabul edilmiştir (Potter & Levine Donnerstein, 1999).

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu çalışmada, üstün yetenekli öğrencilerin bakış açısına göre öğretmen özellikleri araştırılmıştır. BİLSEM'e giden 68 öğrencinin katıldığı araştırmada mesleki ve kişisel özellikler olmak üzere iki tema oluşturulmuştur. Temaların altında kategori ve her kategori altında da kodlara yer verilmiştir. Araştırmada öğrenciler öğretmenlerinde aradıkları özelliklerde kişisel özellikler ön plana çıkmaktadır. Bu özelliklerden frekansı yüksek olanlar yaratıcılık, enerjik, eğlenceli, mizah duygusu olan samimi, sabırlı, agresif olmayan, hoşgörülü, kibar gibi kodlardır. Mesleki yeterliklerden de alanında iyi alan yeterlikleri, güçlü iletişim becerileri, farklı ve güncel öğretim becerileri dikkat çeken özellikler arasında yer almaktadır.

Literatür incelendiğinde öğrencilerin görüşlerine odaklanan çalışmalardan bazılarına yer verilmiştir. Maddux ve arkadaşları (1985) öğrencilerinin öğretmenlerinin kişisel ve sosyal özelliklerini entelektüel ve yaratıcı niteliklerine tercih ettiğini bulmuştur. İsrail'deki üstün yetenekli ve üstün yetenekli olmayan ilköğretim öğrencileriyle ilgili bir araştırmada, öğrencilerin öğretmenlerin entelektüel-bilişsel niteliklerini, yaratıcılık, sınıf yönetimi ve materyal kullanımı gibi özelliklerine tercih ettiği sonucuna ulaşmışlardır. (Milgram, 1979).

Başka bir çalışmanın ana sonucu ise, öğrencilerin öğretmenlerinden istenen özelliklere ilişkin algılarının, bağlamsal geçmişlerinden ve okullarından ayrı olarak tartışılamayacağıdır. Farklı kültürel yönelimleri temsil eden toplumlara ait olma nedeniyle üstün yetenekli Yahudi ve Arap öğrenciler, öğretmenlerin bilişsel, pedagojik ve kişisel özelliklerine ilişkin farklı algılar sergilemişlerdir (Eilam & Vidergor, 2011). Sözü edilen çalışmaların sonuçlarıyla bu çalışmanın sonuçları benzerlikler göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Üstün yetenekli, öğretmen özellikleri, BİLSEM

**Kaynakça**

Akar, İ. (2020). Consensus on the competencies for a classroom teacher to support gifted students in the regular classroom: A delphi study. *International Journal of Progressive Education, 16* (1), 67-83. DOI: 10.29329/ijpe.2020.228.6

BİLSEM Yönergesi (2016). Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf

Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement, 20,* 37- 46.

Creswell, J.W. (1998). *Qualitative ınquiry & research design: Choosing among five approaches*. Sage.

Dönmez, N. B. (2004). Bilim ve Sanat Merkezleri'nin kuruluşu ve işleyişinde yapılması gereken düzenlemeler. Üstün zekâlıların eğitimi projesi I. *Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı*. Çocuk Vakfı.

Eilam, B., & Vidergor, H. E. (2011) Gifted Israeli students' perceptions of teachers' desired characteristics: A case of cultural orientation. *Roeper Review, 33*(2), 86-96. DOI: 10.1080/02783193.2011.554156

Feldhusen, J. F. (1997). Educating teachers for work with talented youth. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.),

*Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 547–552). Allyn & Bacon.

Marshall, C. & Rossman, G. B. (2010). *Designing qualitative research* (5th ed.). Sage Publications.

MEB (2022). BİLSEM sayısı, 279'a yükseldi. https://www.meb.gov.tr/bilsem-sayisi-279a-yukseldi/haber/25315/tr#:~:text=Mill%C3%AE%20E%C4%9Fitim%20Bakanl%C4%B1%C4%9F%C4%B1%2C%20%C3%B6zel%20yetenekli,B%C4%B0LSEM%20say%C4%B1s%C4%B1n%C4%B1%20279'a%20y%C3%BCkseltti.

Maddux, C. D., Samples-Lachmann, I., & Cummings, R. E. (1985). Preferences of gifted students for selected

teacher characteristics. *Gifted Child Quarterly*, *29*, 160–163.

Milgram, R. M. (1979). Perception of teacher behavior in gifted and nongifted children. *Journal of Educational*

*Psychology*, *71*, 125–128.

Mills, C. J. (2003). Characteristics of effective teachers of gifted students: Teacher background and personality styles of students. *Gifted Child Quarterly*, *47*, 272–281.

Potter, W. J., & Levine Donnerstein, D. (1999). Rethinking validity and reliabilityin content analysis. *Journal of*

*Applied Communication Research*, *27*, 258-284.

Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis* (2nd ed).

# Özel Gereksinimli Bireylerin Ortaöğretimden Meslek Hayatına Geçiş Süreçlerinin İşveren ve Okul Yöneticisi Görüşlerine Göre İncelenmesi

Esra Öztürk
Bursa Uludağ Üniversitesi

Gülcihan Yazçayır
Bursa Uludağ Üniversitesi

**Problem Durumu**

Lise deneyimi; bu dönemde alınan kararlar ve bitişi sonrasında yaşanan deneyimler düşünüldüğünde; okulun güvenli bölgesi ve yetişkinlik hayatının fırsatları/riskleriyle ilişkili karmaşıklık arasında bir geçiş dönemini temsil eder. Zihinsel yetersizliğe sahip öğrenciler için başarılı geçişler sağlamak hem lise müfredatının planlanmasına hem de öğrencilerin hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olmak için sağlanan geçiş hizmetlerinin kalitesine ve uygunluğuna bağlıdır (Halpern & Benz, 1987).

Ortaöğretim sonrası yaşanan geçiş sürecini aile geçmişi, ortaöğretimin kalitesi, sağlanan geçiş hizmetlerinin kalitesi, istihdam fırsatları, bireyin hazır olma durumu ve motivasyonu gibi birçok faktör etkilemektedir (Halpern, 1994). Geçiş planlama sürecinde, eğitimciler, veliler, lise sonrası hizmet sağlayıcılar öğrencilerin ortaöğretimi sonrası için ihtiyaç duyacağı hizmet türleri hakkında bir program çerçevesi oluşturmalıdırlar. Etkili geçiş planlaması; öğrencinin ortaöğretim sonrasında ne yapacağını, nerede yaşayacağını ve hedeflerine ulaşmak için ihtiyaç duyacağı destekleri belirlemeye yönelik olmalıdır (Halpern & Benz, 1987).

Ortaöğretimden mezuniyet; birçok kişi için yetişkinlik hayatına ve bağımsızlığa geçişi kutlamayı temsil ederken özel gereksinimli bireyler için genellikle aynı anlamı ifade etmemektedir. Yetişkin yaşamına geçiş süreci tüm öğrencilerde olduğu gibi özel gereksinimli öğrencilerde de büyüme ve değişim içermesinin yanı sıra hem özel gereksinimli birey hem de ailesi için belirsizlik ve zorlukların da arttığı bir zaman dilimidir (Blacher, 2001). Yapılan çalışmalar; özel gereksinimli öğrencilerin, normal gelişim gösteren akranlarına göre ortaöğretim sonrası eğitime katılım, çalışma/iş hayatına katılım, toplumsal yaşam ve bağımsız yaşama geçme oranlarının daha düşük olduğunu göstermiştir (Newman vd., 2011).

Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı tarafından kurulan "Ulusal Engelli Veri Sistemi" verilerine göre ülkemizde 2.511.950 özel gereksinimli birey bulunmaktadır, toplam özel gereksinimli birey nüfusunun %17.07 gibi büyük bir bölümünü zihinsel yetersizliğe sahip bireyler oluşturmaktadır. Yaş gruplarına göre dağılımını incelediğimizde ise 15-19 yaş arası okuldan sonra yetişkinliğe geçiş döneminde olan 134.078 zihinsel yetersizliğe sahip birey olduğunu görebiliriz (Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni – Temmuz'22). TÜİK Haziran 2022 verilerine göre ülkemizde iş gücüne katılım oranı kadınlarda %35.5, erkeklerde %71.3 iken; özel gereksinimli kadınlarda %12.5, erkeklerde %35.4'tür (TÜİK,2011). Bu verilere baktığımızda zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin genel nüfus içindeki oranının fazla olduğu, zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin yaklaşık %35'inin geçiş döneminde (15-19 yaş) olduğu görülmektedir. İstihdam oranlarına baktığımızda genel nüfus içindeki kadın ve erkek istihdamlarına kıyasla özel gereksinimli bireylerin istihdam edilme oranı oldukça düşüktür.

Alanyazın incelendiğinde geçiş alanında daha çok betimsel çalışmaların gerçekleştirildiği görülmektedir. Geçiş dönemleri açısından incelendiğinde ise çalışmaların daha çok okul öncesi döneme geçiş ve okul sonrası iş/yetişkinlik hayatına geçiş alanlarında yapıldığı görülmektedir. Bu araştırma ile özel gereksinimli bireylerin okul yaşamından meslek yaşamına geçiş süreçleri, işveren ve okul yöneticilerinin bakış açılarıyla ele alınması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, özel gereksinimli bireylerin okul yaşamından meslek yaşamına geçiş süreçlerinin işveren ve okul yöneticisi bakış açısıyla betimlenmesinin süreci iyileştirmeye yönelik uygulamalara ve araştırmalara yol göstereceği düşünülmektedir.

**Yöntem**

Bu araştırmanın amacı; özel gereksinimli bireylerin okul yaşamından meslek hayatına geçiş süreçlerini derinlemesine anlamak ve katılımcıların görüşleri, deneyimleri ile süreci ortaya koymaktır.

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni ile tasarlanmıştır. Creswell (2013) fenomenoloji desenini kişilerin belli bir olguyla ilgili deneyimlerinin ortak anlamını ve böylece özünü ortaya çıkaran bir desen olarak belirtmiştir. Yapılan çalışma ile geçiş sürecinin paydaşları olan işveren ve okul yöneticilerinin bakış açılarıyla özel gereksinimli bireylerin okul yaşamından meslek hayatına geçiş süreci derinlemesine ele alınmış ve onların farklı anlamlarının çalışma konusunu nasıl aydınlattığına odaklanılmıştır.

Özel gereksinimli bireylerin okul yaşamından meslek hayatına geçiş süreçlerini incelemeyi amaçlayan bu araştırmanın katılımcıları; stratejik ve amaçlı olarak bilgi açısından zengin durumları seçmek amacıyla kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden bazı ölçütleri karşılayan tüm durumların alınmasına dayanan ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Geçiş sürecini betimleyebilmek adına katılımcılar için işletmesinde meslek hayatına geçiş sürecinde olan özel gereksinimli birey çalıştıran işverenler ile ortaöğretimden işletmelere özel gereksinimli bireylerin geçişine onay veren okul yöneticileri olarak belirlenmiştir.

Alan yazında veri toplamak için; dokümanlar, arşiv kayıtları, mülakat, doğrudan gözlem, katılımcı gözlem ve çeşitli somut eserler gibi veri toplama kaynaklarının kullanılması önerilmektedir (Yin, 2009). Özel gereksinimli bireylerin okul yaşamından meslek hayatına geçiş süreçlerini işveren ve okul yöneticisi bakış açısıyla incelemek için yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla araştırma verileri toplanmıştır. Verilerin analizi içerik analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu araştırmadan beklenen sonuçlar şöyledir: Özel gereksinimli bireylerin okuldan meslek yaşamına geçiş sürecinin başlangıç sürecinin plansız ve tesadüfi olduğu anlaşılmıştır. Özel gereksinimli bireylerin meslek yaşamındaki pozisyonunun belirlenmesine yönelik herhangi bir çalışmanın yapılmadığı ve işverenlerin bu pozisyonu kendi ihtiyaçları doğrultusunda belirlediklerine ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır. Öte yandan özel gereksinimli bireylerin okuldan meslek yaşamına geçişte okul işveren işbirliğinin sadece bireyi yerleştirmede resmi süreçlerin tamamlanması aşamasında olduğu belirlenmiştir. Özel gereksinimli bireylerin okuldan meslek yaşamına geçişte bireyin işletmeye adaptasonuna ilişkin çeşitli sorunlar yaşandığı bulgulanmıştır. Öte yandan işverenler ve okul yöneticileri tarafından özel gereksinimli bireylerin meslek yaşamına katılımının özgüvenli, bağımsız ve üretken bir birey olma açısından katkıları olduğu belirtilmiştir. Bunların yanı sıra, işverenlerin ve okul yöneticilerinin, öğretmenlere özel gereksinimli bireylerin ilgi ve yeteneklerini geliştirmelerine olanak sağlamaları ve şefkatli bir biçimde desteklemelerine yönelik beklenti ve önerileri bulunmaktadır. İşverenlerin ve okul yöneticilerinin okuldan beklenti ve önerileri ise özel gereksinimli bireylerin meslekteki uygulamalarla ilişkili teorik bilginin kazandırılmasıdır. Bunların yanı sıra işverenlerin ve okul yöneticilerinin diğer kurumların örneğin belediyelerin özel gereksinimli bireylerin ulaşımı gibi konularda kolaylaştırıcı ve destekleyici olmaları yönünde beklenti ve önerileri ortaya çıkmıştır. Son olarak işverenlerin ve okul yöneticilerinin ailelerden çocuklarına karşı aşırı koruyucu tutumları azaltmaları ve çocuklarının meslek sahibi olabileceklerine inanmalarına ilişkin beklentileri ve önerileri ortaya konulmuştur.

**Anahtar Kelimeler**: Geçiş, meslek hayatına geçiş, özel gereksinimli bireyler, işveren, okul yöneticisi

**Kaynakça**

Benz, M. R., & Halpern, A. S. (1987). Transition services for secondary students with mild disabilities: A statewide perspective. *Exceptional Children, 53*(6), 507–514.

Blacher, J. (2001). Transition to adulthood: mental retardation, families and culture. *American Journal on Mental Retardation,* 106 (2), 173–188.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education an introduction to theory and methods* (5th ed.). Boston, MA Pearson.

Creswell, J.W. (2013) *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. 4th Edition, SAGE Publications, Inc., London.

Halpern, A. S. (1994). The transition of youth with disabilities to adult life: A position statement of the division on career development and transition, the council for exceptional children. *Career Development for Exceptional Individuals,* 17(2), 115-124.

Hancock, R.D. & Algozzine, B. (2006). *Doing case study research.* New York: Teachers College Press.

Newman, L., Wagner, M., Knokey, A. M., Marder, C., Nagle, K., Shaver, D., & Wei, X. (2011). The post-high school outcomes of young adults with disabilities up to 8 years after high school: A report from the national longitudinal transition study-2 (NLTS2). NCSER 2011-3005. *National Center for Special Education Research*.

Saban, A., Ersoy, A. F., Özden, M., Bozkurt, M., Ersoy, A., Akar, H., & Yahşi, Z. (2017). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Anı Yayıncılık.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

# Özel Eğitim Gerektiren Birey Ailelerinin Pandemi Süreci ve Sonrasındaki Eğitime Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

Hakan Metin
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

**Problem Durumu**

Aralık 2019 tarihinde Çin'de ortaya çıkarak tüm dünyayı etkisi altına alan Yeni Korona Virüs Hastalığı (COVİD-19) 11 Mart 2020 de Dünya Sağlık Örgütü tarafından salgın hastalık olarak ilan edilmiştir. Bu pandemiye bağlı olarak tüm dünya ülkelerinde kısıtlamalar ve kapanmalar yaşanmıştır. Türkiye de tüm ülkelerde olduğu gibi sağlık, ekonomik, sosyal ve eğitsel olarak kısıtlamalara gitmiştir. Bu kısıtlamalardan eğitim faaliyetleri ciddi şekilde olumsuzluk yaşamıştır. Tüm derece ve kademelerdeki okullar hızlı bir şekilde kapatılarak, yüz yüze eğitime ara verilmiş, uzaktan online eğitime dönülmüştür. Uzaktan onlin eğitim de alt yapının yeterli olmamasından, bu sürece çok hızlı geçilmesinden, öğretmenlerin, ailelerin ve öğrencilerin sürece hazır olmamasından dolayı birçok problem yaşanmıştır. Özellikle özel eğitim gerektiren bireylerin bireysel olarak yüz yüze almış oldukları eğitim hizmetinden uzaktan online eğitime geçmesi bu bireylerin ve ailelerinin eğitim sürecine adaptasyonlarında problem yaşamalarına neden olmuştur. Özel eğitim gerektiren bireylerin dikkat sürelerinin sınırlı olması, teknoloji kullanım becerilerine sahap olmamaları, oturma ve yerinde sabit durma, belirli noktalara uzun süre odaklanmada sorun yaşamaları gibi nedenlerden dolayı aileleri bu bireyleri uzun süre ekran karşısında tutmakta güçlük yaşamışlardır. Bu noktadan hareketle ailelerin uzaktan online eğitimden yeterince faydalanamayan çocuklarına kendilerinin eğitim vermelerinin gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu eğitimlerin çocukların ihtiyaçlarına uygun şeklid kapsamlı olarak ve sistematik olarak akademik, sosyal, iletişim alanlarına ek olarak davranış yönetimine yönelik verilmesi gereklidir. Ayrıca ailelerin bu eğitimleri verebilmesi için özel eğitimde kullanılan öğretim yöntemlerine, materyallarine sahip olmaları gerekmektedir. Tüm bu gereksinimler göz önünde bulundurulduğunda ailelerin alan uzmanları tarafından eğitilmeleri ve desteklenmelerine olan gereksinin tüm zamanlardan daha da önemli hale gelmektedir. Bu pandemi sürecinde de ailelerin bu desteği okullarından ve çocuklarıyla çalışan eğitimcilerden almaları önemli hale gelmiştir. Özellikle öğretmenlerin ailelere çocuklarının eğitiminde planlama, öğretim ve değerlendirme süreçlerinde uzaktan desteklemeleri gerekmiştir. Bunlara ek olarak özel eğitim gerektiren öğrencilerin evde eğitilmesi için gerekli materyallerin geliştirilip kullanılmasında da ailelere yardımcı olunması gereklidir. Bu noktadan hareketle özel eğitim gerektiren birey ailelerinin pandemi süreci ve sonrasındaki gereksininlerini belirlemeye yönelik çalışmaların gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu araştırmanın amacı, özel eğitim gerektiren birey ailelerinin pandemi süreci ve sonrasındaki eğitime yönelik görüşlerini belirlemektir.

**Yöntem**

Bu araştırmanın amacı, özel eğitim gerektiren birey ailelerinin pandemi süreci ve sonrasındaki eğitime yönelik görüşlerini belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi içerisinde yer alan olgu bilim yaklaşımı ve görüşme tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme, doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemler kullanılmaktadır. Algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmanın amacına yönelik olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiş daha sonra iki alan uzmanından görüş alınarak tekrar revize edilmiştir. Anlaşılırlığını ölçebilmek için ise pilot olarak araştırmaya katılmayacak bir aileye uygulanarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu özel eğitim gerektiren öğrenci aileleri ile görüşmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği nitel araştırmalarda en çok kullanılan veri toplama aracı olarak görülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Veriler, yarı-yapılandırılmış görüşme yönteminin ilkeleri göz önüne alınarak toplanmıştır. Araştırmaya, Samsun ili Atakum ilçesindeki bir özel eğitim merkezine devam eden özel eğitim gerektiren bireylerin aileleri gönüllülük esasına uygun olarak, 7-12 yaş gurubunda yer alan otizm ve zihinsel yetersizlikten etkilenmiş özel eğitim gerektiren öğrencilirin aileleri katılmşıtır. Ailelerin demokrafik özellikleri; 32-48 yaş aralığından 10 kadın 1 erkek toplam 11 kişidir. Araştırmadan elde edilen veriler on bir tema başlığı altında içerik analiz yöntemi ile çözümlenmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmanın bulgularında, ailelerin çoğu, pandemi sürecinde çocuklarının eğitimini online olarak uzaktan sürdürmekte zorluklar yaşadıklarını, çok azının online eğitime sınırlı olarak katılabildiğini ifade etmiştir. Evde verdikleri eğitimin; okuma/yazma, matematik becerileri ve boyama gibi küçük kas becerilerine yönelik beceriler olduğu belirlenmiştir. Eğitimlerde bilgisayar, defter, kitap, eğitim seti kartları, tak çakar/sök tak setlerinin ve kelime bulmacalarının kullanılmıştır. Bu verilen eğitimlerin genellikle çocukla çalışan öğretmenlerden öğrenildiği, sınırlı olarak ise kitap ve internetten edinildiği ifade edilmiştir. Ailelerin çoğu verdikleri eğitimin çocuklarının okuma/yazma, matematik, dil ve iletişim, küçük kas ve sosyal becerilerine fayda sağladığını ifade etmiştir. Bununla birlikte evde eğitimde çocuğun evde kapalı kalmasından, hasta olmasından, problem davranışlarından ve verilen ödevlerden dolayı problem yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca uzaktan eğitimin yeterli olmadığın öğretmenlerin evleri ziyaret ederek aileleri ve çocuklarını desteklemeleri

gerektiğini, pandemi sonrası okula dönüşlerinde de destek almadıklarını bu sürece çocuklarının adapte olmakta sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgular ışığında; uzaktan eğitimin özel eğitim gerektiren bireylerin eğitiminde yeterli olmadığı, ailelerin çocuklarıyla evde sınırlı etkinlik ve çalışmalar yürüttükleri, bu çalışmalar esnasında çocuklarında gelişmeler sağlansa da bunun sınırlı olduğu, çocukların evde uzun süre kapalı kalmasından dolayı ailelerin problemler yaşadıkları ve bu süreçte ailelerin okuldan ve öğretmenlerden bekledikleri desteği alamadıkları izlenimi edinilmiştir. Ayrıca pandemi süreci sonrasında ailelere ve öğrencilere okula dönüş sürecinde oryantasyona yönelik yeterli desteğin sağlanmadığı izlenimi edinilmiştir.

**Anahtar Kelimeler**: Pandemi, özel eğitim, aile görüşleri

**Kaynakça**

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.Ankara: Seçkin Yayıncılık

# Farklı Başarı Düzeyindeki Lise Öğrencilerinin Beklenmedik Düşük Başarı ve Akademik Benlik Algısı Düzeylerinin İncelenmesi

Şule Demirel Dingeç
Anadolu Üniversitesi

Ömer Faruk Tamul
Anadolu Üniversitesi

**Problem Durumu**

Beklenmedik düşük başarı en temel tanımıyla beklenen ile elde edilen arasındaki fark olarak tanımlanabilir (Phillipson, 2008). Benzer şekilde Buttler-Por (1987) da öğrencinin potansiyeli ve okul performansı arasındaki farka beklenmedik düşük başarı demiştir. Beklenmedik düşük başarı konusu genellikle özel yetenek kavramıyla birlikte çalışılan bir konudur (Snyder & Linnenbrink-García, 2013). Ancak unutulmamalıdır ki başarısızlık ya da beklenmedik düşük başarı sadece özel yetenekli bireyler için geçerli bir kavram değildir (Dittrich, 2014). Kavramın tanımı düşünüldüğünde her düzeydeki öğrenci için ondan bir beklenti ve beklentinin altında elde edilen performans durumunun olması muhtemeldir.

Akademik başarının akademik benlik algısını etkileyen faktörlerden biri olduğu belirtilmişti. Ancak akademik başarı ile akademik benlik algısı arasındaki nedensel ilişki tek yönlüdür demek çok doğru olmayacaktır. Akademik benlik algısı ve başarının zaman içinde karşılıklı olarak ilişkili olduğu bulunmuştur (Niepel vd, 2022). Bu iki kavram birbirini karşılıklı olarak açıklamaktadır (Guay, Marsh & Boivin, 2003; Huang, 2011; Marsh & Craven, 2006; Marsh & O'Mara, 2008). Alan yazında Karşılıklı Etkiler Modeli olarak geçen bu yaklaşıma göre akademik başarı akademik benlik algısını, akademik benlik algısı da akademik başarıyı nedensel olarak açıklamaktadır (Marsh, 1990; Marsh vd. 2023).

Karşılıklı etkiler modeli dikkate alındığında akademik başarısı düşük bireylerin akademik benlik algıların da düşük olabilir. Ancak beklenmedik düşük başarı gösteren öğrencilerin akademik benlik algılarına dair araştırmaların bulguları farklılık göstermektedir. Çünkü burada akademik düşük başarıyla birlikte yüksek düzeyde yeteneğin varlığı da söz konusudur. Rimm (2003) ile Sparfeld, Schilling ve Rost, (2006) beklenmedik düşük başarı gösteren özel yetenekli öğrencilerin akademik benlik algılarının başarılı öğrencilere göre daha düşük olduğunu belirtmektedir (Akt. Preckel & Bruner,2015). McCoach ve Siegle (2003) ise düşük başarı gösteren öğrencilerin genel benlik algıları daha düşük olsa da akademik benlik algılarının daha düşük olmadığını belirtmektedir. Preckel ve Bruner (2015) başarılı öğrenciler için akademik benlik algısı ve akademik başarı karşılıklı etki içerisinde olduğunu belirtirken, düşük başarı gösteren öğrenciler için karşılıklı etki olmadığı öğrencinin düşük başarı göstermesi durumunun sonraki başarı arasında ilişki olmadığını belirtmektedir. Buradan hareketle başarılı bir öğrencinin akademik benlik algısının artacağını ve bu durumun sonraki gelecek başarıyı olumlu yönde etkileyeceği düşünülebilir. Ancak düşük başarı gösteren öğrencilerin sahip olduğu akademik benlik algılarının sonraki başarıları nasıl etkileyeceğinin belirsiz olduğudur.

Alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde özel yetenekli öğrencilerin akademik benlik algısı ve özel yetenekli öğrencilerde beklenmedik düşük başarı konularının genellikle ayrı ayrı çalışıldığı görülmektedir. Akademik benlik algısı çalışmalarında grup düzeyinin etkisiyle ilgili çalışmalar çok sayıda çalışma (Dai, 2004; Marsh vd., 1995; Zeidner & Schleyer, 1999; Rinn, 2007) vardır. Ancak bu çalışmalar arasında farklı başarı düzeylerindeki gruplarda yer alan öğrencilerin beklenmedik düşük başarı gösterme durumlarının incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oysa grubun düzeyi, öğrencinin başarı düzeyi ve öğrencinin yetenek potansiyeli (Demirel Dingeç, 2021; Kazaz, 1993; Marsh vd., 2019) akademik benlik algısıyla ilişkisi olan kavramlardır. Bu bağlamda çalışmada Türkiye'deki farklı başarı düzeyindeki lise öğrencilerinin beklenmedik düşük başarı durumlarıyla ve sayısal, sözel ve genel akademik benlik algısı düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

**Yöntem**

Gerçekleştirilen araştırma bir tarama araştırmasıdır. Tarama araştırmaları geniş bir katılımcı kitlesinden veriler toplanarak gerçekleştirilir. Araştırmacılar genelliikle görüşlerin veya belirlenen öelliğin neden kaynaklandığından değil örneklemdeki katılımcılar arasında nasıl dağıldıyla ilgilenir (Fraenkel ve Wallen, 2006).

Çalışmada liselerdeki ortak derslere ilişkin akademik benlik algılarının karşılaştırılabilmesi için ortak derslerin alındığı 9. ve 10. sınıf düzeyindeki öğrenciler çalışmaya dâhil edilmiştir. Çünkü liselerde 11.sınıfta alan seçimi yapılmakta, öğrenciler seçtikleri alana özgü birbirinden farklı dersler almaya başlamaktadırlar. Bu bağlamda araştırmanın evrenini Türkiye'deki 9. ve 10. sınıf lise öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri Türkiye genelini yansıtan 9. ve 10. sınıf düzeyinde 4273 öğrenciden toplanmıştır. Bu öğrencilerin tamamı devlet okulu öğrencileridir. Örneklemin belirlenmesinde Türkiye İstatistikî Bölge Birimleri Sınıflandırması (İBBS) kullanılmıştır (TÜİK, 2017). İBBS'ye göre Türkiye 1. düzeyde 12 bölgeye, 2. düzeyde 26 alt bölgeye, 3. düzeyde ise 81 ile ayrılmaktadır. Örneklem seçiminde 1.düzeydeki 12 bölge dikkate alınmış ve birden fazla ili kapsayan her bölgeden rassal olarak seçilen birer il olmak üzere toplam 12 ilden örneklem oluşturulmuştur. Katılımcıların %20'si İstanbul, %8'i Ankara, %7'si Eskişehir, %6'sı Kütahya, %6'sı Kırklareli, %8'i Kahramanmaraş, %7'si Samsun, %11'i Aksaray, %6'sı Trabzon, %4'ü Mardin, %13'ü Malatya, %5'i Erzurum şehrinde öğrenimlerine devam etmektedirler.

Çalışmaya katılan bölgelerin örneklem sayısı ise her bölgenin nüfusunun Türkiye'nin toplam nüfusuna oranına yakın olacak şekilde belirlenmiştir. Örneğin İstanbul bölgesinin nüfusu Türkiye nüfusunun yaklaşık %18'ini oluşturmaktadır. Bu çalışmada da söz konusu orana yakın olacak biçimde katılımcıların yaklaşık %20'sine İstanbul bölgesinden ulaşılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Sözel ademik benlik algısına ilişkin bulgular

3 farklı lise düzeyinde gerçekleştirilen araştırmada başarılı be başarısız olmak üzere 6 grup vardır. Sözel akademik benlik algılarını karşılaştırmak için gerçekleştirilen analizde en az iki farklı grup arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür. [F(5-4267) = 265,779, p<,01].

Sayısal akademik benlik algısına ilişkin bulgular

3 farklı lise düzeyinde gerçekleştirilen araştırmada başarılı be başarısız olmak üzere 6 grup vardır. Sözel akademik benlik algılarını karşılaştırmak için gerçekleştirilen analizde en az iki farklı grup arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür. [F(5-4267) = 417,968, p<,01].

Genel akademik benlik algısına ilişkin bulgular

3 farklı lise düzeyinde gerçekleştirilen araştırmada başarılı be başarısız olmak üzere 6 grup vardır. Sözel akademik benlik algılarını karşılaştırmak için gerçekleştirilen analizde en az iki farklı grup arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür. [F(5-4267) = 384,702, p<,01].

Gerçekleştirilen analizler sonucu en yüksek genel akademik benlik algısı ortalamasına sahip grup üst düzey okuldaki başarı öğrencilerdir ($\bar{x}$ = 5,99). Ayrıca üst gruptaki başarı öğrenciler yüksek başarısız ve orta ve düşük gruptaki başarılı ve başarısız öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek sayısal akademik benlik algısı puanlarına sahiptir. Üst gruptaki başarısız öğrencilerin genel akademik benlik algıları incelendiğinde orta ve düşük başarılı gruptaki öğrencilerden istatistiksel oalrak anlamlı bir şekilde daha düşüktür. Orta ve düşük gruptaki başarısız öğrencilerle karşılaştırıldığındaysa istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek genel akademik benlik algısı puanlarına sahiptirler.

Orta gruptaki başarılı öğrencilerin puanları incelendiğinde orta gruptaki başarısız ve alt gruptaki başarılı-başarısız öğrencilerle kıyaslandığında istatiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek puanlara sahiptirler. Orta gruptaki başarısız öğrencilerse sadece düşük gruptaki başarısız öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Geri kalan gruplardan da anlamlı bir şekilde daha düşük genel akademik benlik algısı puanları vardır.

Düşük gruptaki başarılı öğrenciler incelendiğinde yüksek, orta ve düşük gruptaki başarısız öğrencilerden daha yüksek genel akademik benlik algısına sahiptirler. Görülen bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Düşük gruptaki başarısız öğrencilerin diğer bütün gruplardan istatistiksel olarak daha düşük bir genel akademik benlik puanları vardır.

**Anahtar Kelimeler**: Beklenmedik düşük başarı, özel yetenek, benlik algısı, akademik benlik algısı

**Kaynakça**

Butler-Por, N. (1987). Underachievers in school: Issues and intervention. Oxford, England: John Wiley & Sons.

Dai, D. Y. (2004). How universal is the big-fish-little-pond effect? *American Psychologist, 59*(4), 267-276

Dittrich, E. (2014). Underachievement leading to downgrading at the highest level of secondary education in the Netherlands: A longitudinal case study. Roeper Review, 36(2), 104–113. http://doi:10.1080/02783193.2014.884201.

Fraenkel, J.R. ve Wallen, N.E. (2006). How to desing and evaluate research in education. New York: McGaw-Hill International Edition.

Guay, F., Marsh, H.W. and Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: developmental perspectives on their causal ordering. Journal of Educational Psychology, 95, 124-36.

Huang, C. (2011). Self-concept and academic achievement: A meta-analysis of longitudinal relations. Journal of School Psychology, 49 (5), 505-528.

Marsh, H. W. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. Journal of Educational Psychology, 82(4), 623.

Marsh, H. W., and Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science, 1*(2), 133-163.

McCoach, D. B. & Siegle, D. (2003) 'The SchoolAttitude Assessment Survey-Revised: a newinstrument to identify academically able students whounderachieve.'Educational and PsychologicalMeasurement, 63, pp. 414–29.

Phillipson, S. (2008). The optimal achievement model and underachievement in Hong Kong: An application of the Rasch model. Psychology Science Quarterly, 50(2), 147–172.

Preckel, F., & Brunner, M. (2015). Academic self-concept, achievement goals, and achievement: Is their relation the same for academic achievers and underachievers?. *Gifted and Talented International*, *30*(1-2), 68-84.

Rimm, S. B. (2003). Underachievement: A national epidemic. In N. Colangelo, & G. A. Davis (Eds.). Handbook of gifted education (pp. 424–443). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Rinn, A. N. (2007). Effects of programmatic selectivity on the academic achievement, academic self-concepts, and aspirations of gifted college students. *Gifted Child Quarterly*, *51*(3), 232-245.

Snyder, K. E., & Linnenbrink-Garcia, L. (2013). A developmental, person-centered approach to exploring multiple motivational pathways in gifted underachievement. *Educational Psychologist*, *48*(4), 209-228.

Sparfeldt, J. R., Schilling, S. R., & Rost, D. H. (2006). Hochbegabte Underachiever als Jugendliche und Erwachsene. Des Dramas zweiter Akt? [Gifted underachievers in adolescence and adulthood: A second act of the drama?]. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 20, 213–224. doi:10.1024/1010-0652.20.3.213.

Zeidner, M., and Schleyer, E. J. (1999). The big-fish–little-pond effect for academic self- concept, test anxiety, and school grades in gifted children. *Contemporary Educational Psychology*, *24*(4), 305-329

# Özel Eğitim Öğretmenleri ve Özel Gereksinimli Bireylerin Ailelerinin Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezlerine Yönelik Metaforik Algılarının İncelenmesi

Furkan Akdağ
Gazi Üniversitesi

**Problem Durumu**

Özel gereksinimli birey kavramı, özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde farklı sebeplerle gelişimsel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri bakımından akranlarından anlamlı düzeyde farklılaşan bireyler şeklinde tanımlanmaktadır (MEB, 2018). Özel eğitim, bireylerin özel ihtiyaçlarına ve öğrenme zorluklarına uygun olarak tasarlanmış eğitim programlarını ifade eder. Bu programlar, çocuklar ve yetişkinler için özelleştirilmiş bir öğrenme ortamı sağlamak amacıyla geliştirilir (Akçamete, 2009; Eripek, 2002). Özel eğitim, bireylerin fiziksel, zihinsel, duygusal veya sosyal gereksinimleri nedeniyle standart eğitim programlarının gereksinimlerini karşılamakta zorlandıkları durumlarda devreye girer (Acarlar, 2017). Bu ihtiyaçları olan bireyler, özel eğitim alarak öğrenme becerilerini geliştirebilir, özgüvenlerini artırabilir ve kendi potansiyellerini maksimize edebilirler (Cavkaytar, 2010). Özel eğitim, birçok farklı alanı kapsayabilir. Örneğin, öğrenme güçlüğü yaşayan bireylere (disleksi gibi), otizm spektrum bozukluğu olanlara, işitme veya görme engeli olanlara, fiziksel engellilere veya zihinsel engelli bireylere yönelik eğitim programları özel eğitim kapsamına girebilir (Acarlar, 2017; Cavkaytar, 2010). Bu tür eğitim programları, öğrencinin özel gereksinimlerine uygun olarak düzenlenmiş müfredat, öğretim yöntemleri, materyaller ve değerlendirme süreçlerini içerir. Ayrıca, özel eğitim öğretmenleri, bu programları uygularken bireylere destek sağlamak ve onların öğrenme sürecini yönlendirmek için özel becerilere sahip eğitimcilerdir (Sucuoğlu ve Kargın, 2010).

Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, farklı öğrenme ihtiyaçları olan bireylerin eğitim ve rehabilitasyon hizmetlerine odaklanan bir kurumdur (Milli Eğitim İstatistikleri, 2022). Bu merkezler genellikle çocuklar ve yetişkinler gibi çeşitli yaş gruplarından insanlara hizmet verirler. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri, öğrenme güçlüğü çeken bireyler için özel eğitim programları sunarak onların akademik, sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmeyi amaçlarlar (MEB, 2018). Bu merkezler, özel gereksinimlere sahip olan bireyler için uzman eğitmenler, psikologlar, terapistler ve diğer uzmanlar tarafından desteklenir. Öğrencilere bireyselleştirilmiş eğitim programları sunulur, böylece onların güçlü yönleri vurgulanırken zayıf yönleriyle ilgili özel stratejiler geliştirilir (Cook ve Friend, 2010). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde özel eğitim öğretmenleri, çocuk gelişimi uzmanları, psikolojik danışmanlar, psikologlar ve fizyoterapistler gibi çok farklı meslek grupları özel gereksinimli bireylere hizmet vermektedir (Coşkun ve Boldan, 2014). Ülkemizde özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri devlet tarafından finanse edilmekte ve özel gereksinimli bireylerden herhangi bir ücret talep edilmemektedir (MEB, 2018).

Metafor, dilin anlamı aktarma ve açıklama amacıyla bir şeyi veya bir kavramı, başka bir şeyle benzetme sanatıdır. Bu retorik figür, gerçek anlamından farklı bir anlam çağrıştırırken, benzetme yaparak daha derin ve etkileyici bir anlam katmayı sağlar (Goldstein, 2005). Metafor, nesnelerin, kavramların veya durumların niteliklerini veya özelliklerini anlatırken gerçek anlamı dışında bir şeyin ismi, tanımlaması veya özelliğiyle ifade etmeyi içerir (Bakırcıoğlu, 2012; Draaisma, 2007). Metaforlar, doğal bir dille kullanılırlar ve sıklıkla "gibi" veya "benzeri" gibi karşılaştırma sözcüklerini içermezler. Metaforik algı, metaforların anlamını anlamak ve yorumlamak için kullanılan zihinsel süreçtir. Metaforik algı, bir metaforun gerçek veya harfiyen anlamı dışında başka bir anlam katma yeteneğine dayanır. Bir metaforik ifade, bir kavramı veya nesneyi, başka bir kavram veya nesneyle benzetir ve bu benzetme, anlatılan şeyin daha derin veya mecazi bir anlam taşımasını sağlar (Yalçın ve Erginer, 2012).

Özel eğitim alanında metaforik algı çalışmaları sıklıkla alanyazında karşımıza çıkmaktadır (Açar, Kaya ve Güneş, 2017; Efilti, Demirci ve Karaduman, 2021; Zelyurt, 2020). Alanyazın incelendiğinde özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine yönelik herhangi bir metaforik algı çalışmasına rastlanmamıştır. Türkiye'deki özel eğitim hizmetlerinin sunulmasında geniş bir yer tutan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin bünyesinde hizmet verenler ve hizmet alanlarca nasıl algılandığı ve tanımlandığının ortaya konuluyor olması bu çalışmayı önemli kılmaktadır. Çalışma kapsamında aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranacaktır;

1. Özel eğitim öğretmenleri ve özel gereksinimli bireylerin ailelerinin özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine yönelik oluşturdukları metaforlar nelerdir?
2. Özel eğitim öğretmenleri ve özel gereksinimli bireylerin ailelerinin özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine yönelik oluşturdukları metaforlar hangi kategoriler altında toplanmaktadır?
3. Özel eğitim öğretmenlerinin ve özel gereksinimli bireylerin ailelerinin oluşturdukları metaforlar arasında bir benzerlik/farklılık bulunmakta mıdır?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Özel eğitim öğretmenleri ve özel gereksinimli bireylerin ailelerinin özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine yönelik metaforik algılarını incelemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (olgubilim) kullanılmıştır. Fenomenoloji, insanların zihinlerindeki olgulara ilişkin algılarını ortaya koymayı amaçlayan bir nitel araştırma desenidir (Cresswell, 2013). Aynı zamanda fenomenoloji bireylerin bir olguya yönelik deneyimlerini ve bu deneyimlerinin o bireyler için ifade ettiği anlamı ortaya çıkarmaktadır. Fenomenoloji sayesinde günlük hayatta insanlar tarafından sıklıkla kullanılan ancak anlamı derinlemesine incelenmemiş veya bilinmeyen olguların ifade ettikleri anlamlar incelenebilmektedir. Fenomenoloji yöntemi kavramların insanlar tarafından nasıl algılandığını ortaya koymak amacıyla sıklıkla kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

### Çalışma Grubu

Çalışmanın örneklem seçimi için uygun örneklem seçimi kullanılarak yapılmıştır. Örneklem belirleme yöntemlerinden birisi olan uygun örneklem seçimi, evreni oluşturan bireylere ulaşabilmek adına en ulaşılabilir ve en çok sayıda örneklem kapsam içerisinde alınarak yapılan örneklem seçim yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2013). Bu kapsamda Ankara'da bulunan iki özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki özel eğitim öğretmenleri ve aileler araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubu oluşturulurken özel eğitim öğretmenlerinin farklı iş deneyimi süreleri olmasına dikkat edilmiştir. Özel gereksinimli bireylerin ailelerinin seçiminde ise farklı yetersizlik grubu ve farklı yaş grubundan bireylerin ailelerinin olmasına dikkat edilmiştir.

### Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından oluşturulan Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine yönelik görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine yönelik görüşme formu oluşturulurken alanyazın incelenmiş ve bu konuda yapılan geçmiş çalışmalar dikkate alınmıştır. Görüşme formu oluşturulma aşamasında konu ile ilgili uzmanlığı bulunan iki akademisyenden uzman görüşü alınmıştır. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcılara ilişkin demografik bilgiler bulunmaktadır. Formun ikinci bölümünde ise katılımcıların özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine yönelik metaforik algılarını ortaya çıkarmayı amaçlayan cümleler yer almaktadır. Bu aşamada katılımcılardan "özel eğitim ve rehabilitasyon merkezini……'a benzetirim. Çünkü…." İfadelerini tamamlamaları istenmektedir.

### Veri Analiz Süreci

Verilerin analizi içerik analizi yoluyla yapılmıştır. İçerik analizi tekniği, elde edilen verilerin oluşturduğu ilişkilere ve kavramlara ulaşabilmek amacıyla kullanılmaktadır (Selçuk vd., 2014). Veri toplama sürecinden elde edilen veriler derlendikten sonra katılımcıların formda kullandıkları ifadeler (metaforlar) bir araya getirilmiştir. Metaforlar arasından birbirine benzerlik gösterenler bir kategori altında toplanmıştır. Bu sayede kategoriler oluşmuş ve veriler bulgular haline getirilerek yorumlamaya hazır hale gelmiştir. Bu aşamada, katılımcılardan gelen konu ile alakasız ve çalışmanın amacına hizmet etmeyen metafor ifadeleri verilerin içerisinden çıkarılmıştır. Çalışmanın güvenirliğinin sağlanması amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Veri toplama sürecinden elde edilen metaforlar bir alan uzmanına gönderilmiş ve ardından uzmandan kategoriler oluşturması istenmiştir. Uzmanın elde ettiği kategoriler ile araştırmacının elde ettiği kategoriler karşılaştırılmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Özel eğitim öğretmenleri ve özel gereksinimli bireylerinin ailelerinin özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine yönelik metaforik algılarının incelendiği bu araştırmada, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine yönelik olumlu ve olumsuz tutumları ifade edecek metaforların elde edilmesi beklenmektedir. Araştırmanın verileri, belirlenen özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden toplanmıştır. Araştırma halihazırda veri analiz sürecindedir. Bu nedenle beklenen sonuçlar açısından yalnızca veri toplama sürecinde görüşme yapılan özel eğitim öğretmenleri ve özel gereksinimli bireylerin ailelerinden elde edilen gözlemler belirleyici olacaktır. Veri toplama sürecinde görüşülen katılımcılardan özel eğitim öğretmenlerinin büyük kısmının çalıştıkları kuruma yönelik problemlerine daha çok vurgu yaptıkları gözlenmiştir. Bu noktada, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde hizmet veren özel eğitim öğretmenlerinin mevcut ekonomik şartları ve çalışma koşulları özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine yönelik metaforik algılarını etkilemiştir. Öte yandan özel gereksinimli bireylerin aileleri ise özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine yönelik büyük oranda olumlu geri dönüşlerde bulunmuşlardır. Veri toplama sürecinde özel gereksinimli bireylerin aileleri, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerindeki olumlu atmosfere, merkezin yönetiminin dost canlısı tavırlarına ve diğer özel gereksinimli bireylerin aileleriyle etkileşim kurabilmenin olumlu katkılarına vurgu yapmışlardır. Ülkemizde sunulan özel eğitim hizmetlerinde geniş bir yer tutan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin mevcut işleyişi, işlevi ve geleceği konusunda mevcut çalışmanın bulgularının kayda değer yorumlara fırsat tanıyacağı beklenmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Özel eğitim, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi, metafor

**Kaynakça**


Açar, D., Kaya, G. ve Güneş, G. (2017). Özel Gereksinimli Bireyler Hakkındaki Görüşlere İlişkin Metafor Çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 935-994.

Bakırcıoğlu, R. (2012). *Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü*, Anı Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Cook, L. ve Friend, M. (2010). The state of the art of collaboration on behalf of students with disabilities. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20, 1-8.

Coşkun, İ. ve Boldan, Ö. (2014). Zihinsel engelliler öğretmenliği sertifika programına devam eden özel eğitim sınıf öğretmeni adaylarının sertifika programlarının işlevselliğine ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 24, 303-318.

Creswell, J. R. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araş-tırma deseni*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Draaisma, D. (2007). *Metaphors of memory: A history of ideas about the mind (Translate. G. Koca).* Metis Press.

Efilti, E., Demirci, B., ve Karaduman, M. (2021). Özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitime ve özel eğitim öğrencilerine yönelik metaforik algılarının incelenmesi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi,* 17(33), 221-251.

Eripek, S. (2002). *Özel Gereksinimi Olan Çocuklar ve Özel Eğitim (Eds. Eripek, S.)*

*Özel Eğitim (1-14).* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Yayınları.

Goldstein, L. S. (2005). Becoming a teacher as a hero's journey: Using metaphor in preservice

teacher education. *Teacher education quarterly*, 32(1), 7-24.

MEB. (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_07072018.pdf (Erişim tarihi 28.07.2023).

Milli Eğitim İstatistikleri. (2022). https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/15142558_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2021_2022.pdf adresinden (Erişim tarihi: 29.07.2023).

Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M., ve Dündar, H. (2014). Eğitim ve bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: İçerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 428-449.

Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2010). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları*. Ankara: Morpa Yayıncılık.

Yalçın, M., ve Erginer, A. (2014). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul müdürü algılarına ilişkin

yaptıkları çizimler. *Eğitim ve Bilim*, 39(171).

Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Zelyurt, H. (2020). Özel Gereksinimli ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Ebeveynlerinin Özel Eğitime İlişkin Metafor Kullanımının Karşılaştırılması. *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Dergisi,* 8(2), 397-422.

# 0-3 Yaş İşitme Kayıplı Çocuğa Sahip Ebeveynler ile Eğitim Sürecine Katılan Profesyonellerin Sürece İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Cansel Aydemir
Gazi Üniversitesi

Hasan Gürgür
Anadolu Üniversitesi

**Problem Durumu**

İşitme; ses dalgalarının detaylı algılanmasını sağlamak üzere özelleşmiş bir duyu sistemidir. İşitme kaybı, sesin dış kulaktan alınarak beyindeki işitme merkezinde anlamlandırılacağı alana ilerlemesinin çeşitli sebeplerle engellenmesi sonucu işitmeyi etkileyen önemli bir sorundur (Şahlı, 2017). İşitme kaybıyla dünyaya gelmenin veya erken dönemde işitme kaybı oluşmasının çeşitli gelişim alanlarına olumsuz etkileri olabilmektedir (Doğan ve Akkaya, 2017; Şahlı, 2017). İşitme kaybının tanılanmasının ardından çocuğun dil ve iletişim gelişimi desteklenmezse bu alanlarda gecikmeler oluşabilmektedir. Dil ve iletişimdeki gecikmeler ilerleyen süreçte sosyal, duygusal ve akademik başarıyı etkilemektedir (Moeller, 2000; Leigh, Newall ve Newall, 2010; Piştav-Akmeşe, 2015; Yoshinaga-Itano, 2014).

Erken dönemde meydana gelen işitme kaybının sebep olduğu olumsuz etkileri ortadan kaldırmak veya en aza indirmek diğer gelişim alanlarına da katkı sağlamaktadır. İşitme kayıplı (İK) çocuklar ile ailelerinin gelişim sürecini bağımsız olarak destekleyebilmeleri için ebeveyne rehberlik sağlayacak erken müdahale hizmetlerine erişimleri sağlanmalıdır (Clark, 2007). Alanyazın incelemeleri; 0-3 yaş aralığında işitme kaybının tanılanmasının ardından erken müdahale hizmetlerinden erken çocukluk özel eğitiminden (EÇÖE) yararlanmalarının dil ve iletişim gelişimlerine yansıyan olumsuz etkileri azalttığını göstermektedir (Moeller, 2000; Moeller, vd., 2013; Piştav-Akmeşe, 2015; Yoshinaga-Itano, 2014).

Erken müdahale; 0-6/8 yaş aralığında gelişimsel yetersizliği bulunan veya gelişimsel yetersizlik riski taşıyan çocuklar ve ailelerinin yaşayacakları olumsuz etkileri en aza indirmek, hayat kalitelerini yükseltmek amacıyla; sağlık, beslenme, eğitim gibi ihtiyaçlarını karşılamak üzere sunulan hizmetlerdir (Er-Sabuncuoğlu ve Diken, 2010). Tüm özel gereksinim alanlarında olduğu gibi 0-3 yaş aralığındaki İK çocukların gelişimlerinde de erken müdahale önemlidir (Moeller vd. 2013; Turan, Koca ve Uzuner, 2019). İK çocuklara ve ailelerine sunulan erken müdahalenin amacı; dil, iletişim ve ilerleyen aşamada akademik gelişimlerini akranlarınınki ile yakın düzeye getirmektir. Bu amaçlara hizmet edecek başarılı bir erken müdahale sunulması, uygulamaların; aile merkezli, kültürel değerleri ve çocuğun gelişim seviyesini dikkate alan, profesyonel ile aile arasında olumlu iş birlikleri kurulan ve ailenin tam katılımının sağlandığı disiplinlerüstü bir yaklaşım ile sunulmasına bağlıdır (Joint Committee on Infant Hearing (JCIH), 2007; Şahlı, 2017, Yoshinaga-Itano, 2014). 0-3 yaş İK çocuklara ve ailelerine erken müdahale kapsamında sunulan hizmetlerden biri de EÇÖE'dir. Eğitim sürecinde profesyonellerin; çocuğun işitme kaybı derecesi, tanılanma yaşı, işitme cihazı kullanma süresi gibi özellikleri ile ailenin geçmiş bilgisi ve deneyimleri, kültürel ve ekonomik yapısı gibi aileyi oluşturan özellikleri dikkate alarak planlanmasının ve uygulanmasının, çocuğun gelişimine olumlu yansımaları olduğu düşünülmektedir.

Erken çocukluk döneminde İK çocuğu olan ebeveynler; işitme cihazının düzenli kullanımı, çocukları ile nitelikli etkileşim kurma ve çevredeki dil fırsatlarının değerlendirilmesi gibi konular hakkında birtakım zorluklar ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Yaşanan olumsuz etkilerin en aza indirilmesi için çeşitli erken müdahale programları geliştirilmiştir. Buna karşılık günümüzde erken müdahale hizmetlerine ihtiyaç duyan kişilerin bu hizmetlere erişimlerinin yeterli olmadığını söylemek mümkündür. İK çocuğa sahip ebeveynlere rehberlik edecek kapsamlı programların hazırlanması önemini koruyan bir ihtiyaç olarak geçerliliğini korumaktadır (Clark, 2007).

Ülkemizde erken çocukluk dönemindeki İK çocukların eğitimlerini konu alan çeşitli çalışmalar yapılmıştır (Ertürk-Mustul, 2021; Kılıç, 2020). Araştırmalar 0-3 yaş aralığında olan İK çocukların yer aldıkları EÇÖE hizmetlerinin niteliğini artırmak amacıyla çeşitli bağlamlarda sürdürülen uygulamaların durumunun belirlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Ulusal alanyazında mevcut durumun incelendiği araştırmalarda bağlamların sınırlılığı dikkat çekmiştir. Erken müdahale kapsamında İK çocuklar ile ebeveynlerine eğitim veren profesyonellerin ve ebeveynlerin sürece ilişkin görüşlerinin incelenerek sunulan EÇÖE uygulamalarının tespit edilmesiyle profesyonellerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinde yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, 0-3 yaş aralığındaki İK çocuklar ile ebeveynlerinin erken müdahale süreçlerinde yararlandıkları eğitim uygulamalarının; ebeveynler ile profesyonellerin görüşleri açısından incelenmesidir. Bu doğrultuda aşağıdaki soruların yanıtları aranmıştır:

1. 0-3 yaş aralığındaki İK çocuklar ile çalışan profesyonellerin erken müdahale süreçlerinde sundukları eğitime ilişkin görüşleri nelerdir?
2. 0-3 yaş aralığında İK çocuğa sahip ebeveynlerin erken müdahale süreçlerinde yararlandıkları eğitime ilişkin görüşleri nelerdir?

3. Profesyonellerin ve ebeveynlerin 0-3 yaş aralığındaki İK çocukların eğitim süreçlerinin niteliğini artırmaya yönelik önerileri nelerdir?

**Yöntem**

Bu araştırmada, 0-3 yaş işitme kayıplı çocukların EÇÖE süreçleri profesyonellerin ve ebeveynlerin deneyimleri üzerinden ortaya çıkarmaya çalışılmıştır. Bu sebepten çalışma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgubilim) olarak desenlenmiştir. Fenomonoloji ile farkında olunan ancak daha ayrıntılı anlayışa ulaşmaya çalışılan olgulara odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.69). Creswell'e (2018) göre fenomonoloji çalışmaları tipik olarak bazı özellikleri barındırmalıdır. Bu özellikler; bir fikir, psikolojik kavram, mesleki gelişim gibi keşfedilecek bir fenomenin olması, ilgili fenomeni deneyimleyen 3-4 ila 10-15 arasında değişebilecek heterojen katılımcı grubu ve fenomene hakkında öznel deneyimlerden yola çıkan ortak algının keşfidir.

Araştırmanın veri toplama araçlarını; dokümanlar, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve yansıtmalı araştırmacı günlüğü oluşturmaktadır.

Bu araştırmada 0-3 yaş işitme kayıplı çocukların yer aldıkları eğitim süreçleri incelendiğinden çocukların ebeveynleri ve ilgili grupla eğitim sürdüren öğretmenler ve odyologlar ile süreç hakkında görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, yüz yüze veya çevrimiçi platformlarda gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ve/veya kamera ile kayıt altına alınmıştır. Araştırma süresince 10 öğretmen, 3 odyolog ve 8 ebeveyn olmak üzere toplam 21 katılımcı ile toplam 13 saat 48 dakika görüşme gerçekleştirilmiştir.

0-3 yaş işitme kayıplı çocuğun, ebeveynlerinin ve öğretmeninin demografik bilgi formları ve çocuğun ebeveyn ve öğretmenlerinin ilettikleri farklı dokümanlar incelenmiştir. 21 katılımcıdan 21 sayfalık katılımcı bilgi formu, bir odyologun planlarını içeren 27 sayfadan oluşan bireyselleştirilmiş eğitim planları ve bir annenin çocuğunun eğitim sürecinde tuttuğu 5 sayfalık günlükten oluşan 53 sayfalık doküman incelenmiştir.

Araştırmacı, tez danışmanı ve katılımcılar ile gerçekleştirdiği görüşmelerin öncesi ve sonrasında, toplanan veri kaynaklarının incelenmesi ve analizini gerçekleştirirken yansıtmalı araştırmacı günlüğüne kaydetmiştir. Bu süreçte 42 sayfa araştırmacı günlüğü kaydı tutulmuştur. Toplanan verilerin tümü tümevarım içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Veriler analiz edildikten sonra işitme engellilerin eğitimi alanında bir bilim uzmanı ile kodlayıcılar arası güvenirlik çalışması yapılmıştır.

Araştırmanın etik ve inandırıcılığını sağlamak üzere araştırma verileri toplanmaya başlanmadan önce Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan ve Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izinler alınmıştır. Katılımcılar araştırma öncesinde yazılı ve sözlü olarak bilgilendirilmiştir. Katılımcılara ilişkin bilgiler kod adlar kullanılarak değiştirilmiştir. Ayrıca inandırıcılığı sağlamak için katılımcıların onayı alınarak görüşmeler video/ses kayıt cihazları kullanılarak kayıt altına alınmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmanın verileri; profesyoneller ve ebeveynler olmak üzere ayrı ayrı analiz edilmiştir. Profesyonellerden elde edilen ve ebeveynlerden elde edilen bulgular olmak üzere iki başlık altında raporlaştırılmıştır. Profesyonellerin; eğitime hazırlanırken gerçekleştirdikleri, eğitim yürütme sürecindeki uygulamaları ve sürecin niteliğini artıracağını düşündükleri önerileriyle ilgili temalara ulaşılmıştır. Ebeveynlerle gerçekleştirilen görüşmelerden ise eğitim öncesinde beklentileri, eğitim yürütme sürecine ilişkin görüşleri ve niteliği artırmaya yönelik önerilerini içeren temalara ulaşılmıştır.

Profesyonellerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular eğitim öncesinde yapılan hazırlıklar alt teması; planlama, ortam düzenlemeleri, materyal seçimi kategorileri altında ortaklaşmıştır. Profesyonellerin eğitim sürecine ilişkin deneyimlerinden oluşan alt tema; eğitim uygulamaları, değerlendirme ve yaşanan zorluklar kategorilerini içermektedir. Profesyonellerin sürecin niteliğini artırmaya yönelik önerilerinden oluşan alt tema; öğretmen/odyolog yeterliliklerini artırmaya, eğitim sağlayıcılarına ve eğitim uygulamalarına yönelik öneriler kategorilerini oluşturmuştur.

Elde edilen bir diğer tema "Ebeveyn Görüşmelerinden Elde Edilen Bulgular" olmuştur. Bu temanın alt temalarını ebeveynlerin; "Eğitim Öncesine İlişkin Görüşleri", Eğitim Sürecine İlişkin Görüşleri" ve "Niteliği Artırmaya Yönelik Önerileri" alt temalarını oluşturmuştur. Eğitim Öncesine İlişkin Görüşler alt teması "Eğitim öncesi beklentiler", "Eğitim kurumu seçimini etkileyen etmenler" kategorilerini oluşturmuştur. Ebeveynlerin eğitim süreçlerindeki deneyimlerini içeren alt tema "Sunulan eğitim uygulamaları" ve "Alınan eğitime yönelik görüşler" kategorilerini içermektedir. Ebeveynlerin "Niteliği artırmaya yönelik verdikleri öneriler" alt temasında ise profesyonellere ve ailelere öneriler kategorileri yer almaktadır.

**Anahtar Kelimeler**: İşitme kayıplı çocuklar, erken müdahale, aile eğitimi

*Kaynakça*

Clark, M. (2007). A practical quide to quality interaction with children who have a hearing loss. Plural Pub.

Creswell, W. C. (2020). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. (Çev: H. Ekşi). EDAM.

Doğan, M., ve Akkaya, E. (2021). İşitme yetersizliği olan çocukların gelişim özellikleri. H. Gürgür ve P. Şafak (Editörler), *İşitme ve görme yetersizliği içinde* (s. 35-63). Ankara: Pegem Akademi.

Er-Sabuncuoğlu, M. and Diken, İ. H. (2010). Early childhood intervention in turkey: current situation, challenges and suggestions. *International Journal of Early Childhood Special Education, 2* (2), 149-160.

Ertürk-Mustul, E. (2021). *0-3 yaş işitme kayıplı çocuklarla aile eğitimlerini yürüten öğretmenlerin hizmetiçi eğitim sürecinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Joint Committee on Infant Hearing. (2007). Year 2007 position statement: Principles and guidelines for early hearing detection and intervention. *Pediatrics, 120* (4), 898- 921. https://doi.org/10.1044/policy.PS2007-00281

Kılıç, M. (2020). *İşitme kayıplı çocukların dil gelişimlerinin desteklenmesine yönelik aile gereksinimlerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Leigh, G., Newall, J. P., and Newall, T. (2010). 23 newborn screening and earlier intervention with deaf children: Issues for the developing world. *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education.* USA: Oxford University Press.

Moeller, M. P. (2000). Early intervention and language development in children who are deaf and hard of hearing. *Pediatrics, 106* (3). 1-9.

Moeller, M. P., Carr, G., Seaver, L., Stredler-Brown, A., and Holzinger, D. (2013). Best practices in family-centered early intervention for children who are deaf or hard of hearing: An international consensus statement. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 18* (4), 429-445. https://doi.org/10.1093/deafed/ent034

Piştav-Akmeşe, P. (2015). Doğuştan ileri/çok ileri işitme kayıplı çocukların dil becerilerine ilişkin araştırmaların incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 16 (2), 392-407. https://doi.org/10.12984/eed.60663

Şahlı, A. S. (2017). Erken tanı ve erken müdahale. E. Belgin ve A. S. Şahlı (Eds.), *Temel odyoloji* içinde (ss. 219-229). Ankara: Güneş Tıp Kitapevleri.

Turan, Z., Koca, A., ve Uzuner, Y. (2019). İşitme kayıplı çocuğu olan bir annenin aile eğitimi sürecinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20 (1), 93-117. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.417177

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yoshinaga-Itano, C. (2014). Principles and Guidelines for early intervention after confirmation that a child is deaf or hard of hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 19* (2), 143-175. https://doi.org/10.1093/deafed/ent043

# Özel Yetenekli Lise Öğrencilerinin Beyin Göçü Algısı ve Bu Algıya Neden Olan Faktörlerin Nitelikli Göç Etmiş Bireylerin Algılarıyla Karşılaştırmalı İncelemesi

Esra Arslan
MEB

Ahmet Ziyauddin Akdemir
MEB

Berat Çakır
MEB

**Problem Durumu**

Küreselleşmenin hız kazandığı bilgi çağı olarak nitelenen bu yüzyılda gelişmenin kalkınmanın en büyük sermayesi kişidir. Kişilerin üretken bir biçimde çalışmaları ve hizmetleri karşılığı gelir elde etmelerine imkân veren, bilgi, kazanılmış beceri ve kapasiteler beşeri sermaye kapsamındadır (Çankaya ve Karataş, 2010). "Yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenen; yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey" özel yetenekli birey olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2016). Özel yetenekli bireyler beşeri sermayenin önemli unsurudur. Ülkelerin ekonomik kalkınması için, öncelikle beşeri sermayelerini geliştirmeleri gerekmektedir. Türkiye'de özel yetenekli öğrenciler özel eğitim verilerek geliştirilmektedir.

Beyin göçü, "ileri düzeydeki meslek ve bilim adamları ile uzmanların bir başka gelişmiş ülkede yerleşip çalışmak amacı ile kendi ülkelerinden ayrılmasıdır" (TDK, 2022). "Eğitim görmüş ve yetenekli kişilerin köken ülkelerinden başka bir ülkeye, menşe ülkenin beceri kaynaklarında azalmayla sonuçlanacak şekilde göç etmesi" olarak tanımlanmaktadır (IOM, 2022). Beyin göçü, "yüksek vasıflı işgücü, yüksek vasıflı uzmanları, bağımsız ve üst düzey yöneticileri, uzman teknisyenleri, yatırımcıları, iş adamlarını, anahtar rolde çalışanları ve yan mukaveleyle çalışanları kapsamaktadır" (OECD, 1996). Bir ülkenin sürdürülebilir kalkınmada ve uluslararası rekabette bilgiyi üretebilmesi için üretebilecek kaynaklara sahip olması yani yüksek nitelikli insan gücüne sahip olması zorunludur (Tatlıdil ve Xanthacou, 2002). Şap (2019)'a göre yurt dışına giden her nitelikli birey, göç veren ülke açısından entelektüel çölleşme yaratırken ülkeyi yokluğa ve yoksulluğa itmektedir. TÜİK (2019), Türkiye'den en çok göçün yaşandığı yaş grubunun 25-29 aralığında ve yurtdışına giden sayısının da yıllık 330 bin 289 kişi olduğunu ifade etmektedir. Bu durum ülkemiz açısından büyük sorunlara neden olacaktır.

Bu çalışmanın amacı Türkiye'de özel yetenekli lise öğrencilerinin yurt dışında yaşamayı isteme durum ve beklentileri ile nitelikli göç eden bireylerin tercih nedeni ve durumunu karşılaştırmaktır. Özel yetenekli öğrencilerle yapılan distopya çalışmasıyla beyin göçüyle kaybedilen beşeri sermayenin ülkede neden olacağı problemlerin fark edilmesi ve beyin göçü verilen her gencin yeni beceriler kazanmış olarak ülkelerine dönmelerinin ülke kalkınması sağlayacağı konusunda farkındalığın artırılması amaçlanmaktadır ve bu çalışmanın önemidir. Literatüre bakıldığında özel yetekli çocuklarda beyin göçü algısına yönelik çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir.

1. Özel yetenekli lise öğrencilerinde beyin göçüne olumlu bakma yaygınlığı nedir?
2. Özel yetenekli lise öğrencilerinin iş yaşamı beklentilerinin beyin göçü tutumuna etkisi nedir?
3. Özel yetenekli lise öğrencilerinin eğitim/akademik beklentilerinin beyin göçü tutumuna etkisi nedir?
4. Özel yetenekli lise öğrencilerinin yaşam kalitesi beklentilerinin beyin göçü tutumuna etkisi nedir?
5. Nitelikli iş gücüne sahip katılımcılarımızın yurtdışında yaşama kararı almasına neden olan faktörler nedir?
6. Beyin göçü verme potansiyeli taşıdığımız öğrencilerin beklentileri ile beyin göçü verdiğimiz katılımcıların yaşantılarının karşılaştırması nedir?
7. Verici ülke konumunda olan ülkemizde beyin göçünün sonuçları hakkında özel yetenekli lise öğrencilerinin farkındalığı nedir?
8. Özel yetenekli lise öğrencilerinde beyin göçü farkındalığı oluşturmak mümkün müdür?

**Yöntem**

Çalışmada karma desen kullanılmıştır. Bu desenin amacı, nitel ve nicel desenlerin avantajlarını kullanarak bir olgunun daha detaylı ve kapsamlı anlaşılmasını sağlamaktır (Mills ve Gay, 2016). I. Basamakta; nicel temel ile çalışılmış, veri toplama aracı olarak anket formu 310 katılımcıya uygulanarak veriler betimleme ve basit istatistik ile çözümlenmiştir. Çalışmanın evrenini Ankara ilinde yaşayan, özel yetenekli eğitimi gören (genel yetenek alanında), gönüllü lise öğrencileri oluşturmaktadır. Anket formu 4 bölümden meydana gelmiştir. Birinci bölüm demografik özellikler, ikinci bölüm iş yaşamı, üçüncü bölüm akademik olanaklar, dördüncü bölüm yaşam kalitesidir. Katılımcılardan seçeneklerden kendisine en uygun olanı seçmesi istenirken bazı sorular açık uçlu hazırlanmıştır. Anket internet üzerinden üç hafta süre ile uygulanmıştır.

II. Basamakta; nicel bulguları karşılaştırabilmek için yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanarak nitel temel ile çalışılmıştır. Çalışma grubu; nitelikli iş gücü olarak yurt dışında yaşıyor olma, gönüllü olma, 18 yaş üstü olma doğrultusunda oluşturulmuştur. Görüşme soruları; katılımcıların demografik, yurt dışında yaşama sebebi, akademi durum, yaşam kalitesi, yurt dışında yaşamanın zorlukları, yurt dışı yaşama tavsiyesi 6 kritere göre belirlenmiştir. Her bir katılımcı isimlerinin alfabetik sıralamasına göre "Katılımcı 1", "Katılımcı 2" şeklinde kodlanmıştır. Görüşme formları içerik analizi; kod-kategori-frekans şeklinde çözümlenmiştir. Yapılan araştırmada tekrarlanan kavramlar tespit edilerek geçerli kodlama sistemi oluşturulmuştur. Bu kodlamada birbirine yakın olan ya da birbirini içeren kodlar genişletilerek veya sadeleştirilerek yeni kodlar oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar listelenerek verilerinin yorumlanabilmesi için tablo haline getirilmiştir. Katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak araştırmanın güvenilirliğini ve geçerliğini arttırmak ve yapılan yorumların desteklenmesi amaçlanmıştır. Görüşme formu, bazı katılımcılarla internet görüşmesi şeklinde, saat farkı nedeniyle bazı katılımcılara iletilen formların doldurulması şeklinde gerçekleşmiştir. Veri toplama aracı olarak anket formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanarak uzman görüşleri alınmış, deneme uygulaması yapılıp gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra uygulanmıştır.

Çıkan sonuçlar doğrultusunda 36 özel yetenekli lise öğrencisiyle bir distopya çalışması yapılmıştır. Gençlerin beyin göçünün ülkede neden olacağı sonuçlar konusunda farkındalığı arttırıp bilinçli seçim yapmalarını sağlayacak çözüm önerileri oluşturulmuştur. Yapılan distopya etkinliğinde nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. Ön-Son Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu, Küçük Grup Tartışma Tutanağı ile veriler toplanmıştır. Katılımcılara ön görüşme formu uygulandıktan sonra beyin göçü konusunda yapılan anket verilerinden düzenlenen uyaranların olduğu bir sunum yapılarak küçük grup tartışmaları yapılarak tutanağa geçirmeleri sağlanmıştır. Büyük gruplar oluşturularak, "yüksek oranda beyin göçü veren hayali ülkenizde neler yaşanır?'' sorusu üzerine bir distopya üretmeleri sağlanmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Günümüzde yetişmiş bireyleri ülkelerinde istihdam etmek için devletler yarış haline girmiş, beyin göçü ve tersine beyin göçü olguları önem kazanmıştır. Yapılan çalışmada özel yetenekli lise öğrencilerinin beyin göçüne olumlu bakma yaygınlığı yüksektir. Katılımcı öğrenciler %1'lik dilimle öğrenci alan okullarda öğrenim görmeleri nedeniyle ülkenin gizli beşeri sermayesi olarak adlandırılabilir. Bu sermayenin kaybedilmemesi çok önemlidir. Katılımcı öğrencilerinin çoğu (%93) gelecek kaygısı taşımakta, eğitimini yurt dışında görmek (%91), çalışma hayatına yurt dışında başlamak (%82), yurt dışında yaşamak (%80) istemektedir. Akçakaya (2022) tarafından üniversite sınavlarında ilk 1000'e giren 165 öğrenci ile yaptığı araştırmada katılımcıların %92'si eğitim veya çalışma amaçlı yurt dışına çıkmak isterken %86'sı geri dönmek istememe bulgusuyla örtüşmektedir. Özel yetenekli lise öğrencilerinin iş yaşamı, eğitim/akademik, yaşam kalitesi beklentilerinin beyin göçü tutumuna etkisinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yurt dışında bilimsel araştırmalara sağlanan finansal desteğin, akademik alan çeşitliliğinin, bilimsel düşünce özgürlüğünün daha iyi olacağını düşünmektedir. İlhan (2020) da öğrencilerin yurt dışında eğitim almayı daha çok mesleki gelişim ve akademik kariyer için istediklerini belirtmektedir. UNESCO (2023) verileri bu yıl 51 bin öğrencimizin yurtdışına eğitim için gittiğini belirtmektedir. Anket bulguları ve görüşme bulguları en çok ABD'de yaşama isteği konusunda örtüşmektedir. Yüksek öğrenim için ABD'ye gelen uluslararası öğrenciler ABD Ticaret Bakanlığı'na göre, 2021'de ABD ekonomisine 32 milyar dolar katkıda bulunmuştur (Open Doors, 2013). Yurt dışında yaşayan katılımcıların eğitimin sistematik olduğu, bilimsel kaynaklara erişimin kolay, yüksek bütçeli ve politize olmadığı ifadeleri Pazarcık (2010)'ın ABD'de 50 akademisyenden elde ettiği "akademik özgürlük ortamı, araştırma fon ve olanakları gibi sosyal, maddi unsurların iyi olması ile örtüşmektedir. Yurt dışında yaşayan katılımcıların yurt dışında yaşamı; ekonomik imkanlar, bilimsel imkanlar, entelektüel birikime yapacağı katkı nedeniyle tavsiye ettikleri ama ülkeye katma değer olarak dönmenin önemini de vurguladıkları görülmektedir. Halıcı (2005), hedef ülkenin aldığı göçmenlerin kalitesi yükseldikçe ülke zenginleşmektedir. Gönderdiği göçmenlerin kariyeri yükseldikçe ülkenin fakirliği o oranda artmaktadır. Bu yüzden yurt dışında yaşayan katılımcıların ülkeye katma değer olarak dönme tavsiyesi çok değerlidir.

Türkiye açısından beyin göçüyle kaybedilen beşeri sermayenin neden olduğu olumsuz etkiler sürdürülebilir değildir. Lise öğrencileriyle yapılan anket sonuçları bu durumu doğrular niteliktedir. Yapılan distopya çalışma sonunda yurt dışında eğitim almak isteyenlerin sayısında fark oluşmazken eğitim sonrası yurt dışında yaşamak isteyen katılımcılarda düşme görülmüştür. Etkinlik öncesi katılımcı öğrenciler bilim ve ekonomi kurumlarında gerileme tespit edebilirken etkinlik sonrası aile, siyaset, eğitim, hukuk, sağlık, ahlak, kültür kurumlarında yaşanacak problemleri tespit edebilmiştir. Amacımız öğrencilerin yurt dışında yaşama kararına müdahale etmek değil, sadece sonuçları hakkında farkındalık kazandırmaktır. Türkiye'de gizli beyin göçü ve sanal beyin göçü hakkında bir çalışmanın yapılması önerilir.

**Anahtar Kelimeler**: Beyin göçü, beşeri sermaye, özel yetenekli öğrenci, nitelikli göç etmiş birey, distopya

**Kaynakça**

Akçakaya, Y. (2022). En parlak gençlerimiz gidecek bir daha geri gelmeyecek. *Oksijen Gaz. Erişim tarihi: 17.09.2022,* https://gazeteoksijen.com/turkiye/en-parlak-genclerimiz-gidecek-bir-daha-geri-gelmeyecek-64627

Çankaya, E. ve Karataş, M. (2010). İktisadi Kalkınma Sürecinde Beşeri Sermayeye İlişkin Bir İnceleme. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2 (3), 29-55, Erişim Tarihi: 09.11.2022, https://dergipark.org.tr/tr/pub/makusobed/issue/19435/206671

Halıcı, E. (2005). Sürdürülebilir gelişme, bilişim ve beyin göçü. İstanbul Organizasyon (Ed.), *8-11 Aralık 2005 Uluslararası Göç Sempozyumu Bildiriler* içinde (s.257-260). *İstanbul, Zeytinburnu Belediyesi*.

IOM, (2022). *World Migration Report (2022)*, Erişim tarihi: 08.12.2022, https://worldmigrationreport.iom.int/wmr-2022-interactive/

İlhan, A. (2020). Öğrencileri yurt dışı eğitime yönlendiren sebeplerin beyin göçü bağlamında değerlendirilmesi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erişim Tarihi: 12.12.2022, https://dergipark.org.tr/tr/pub/iticusbe/issue/66305/804014

MEB, (2016). Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi, Erişim: 16.04.2023, https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf

Mills, G. E. ve Gay, L. R. (2016). Educational research: competencies for analysis and applications. (11. Baskı) USA: Pearson Education, Erişim tarihi: 13.06.2022, https://journals.sfu.ca/jalt/index.php/jalt/article/view/41

OECD, (1996). Trends İn İnternational Migration, Continuous Reporting System on Migration Annual Report 1996, Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development

Open Doors, (2021). *Uluslararası Eğitim Değişimi Üzerine 2013 Open Doors Raporu*, Erişim tarihi: 08.12.2022, https://opendoorsdata.org/services/research-special-reports-and-analyses/

Pazarcık, S. F. (2010). *Beyin göçü olgusu ve Amerika Birleşik Devletleri üniversitelerinde çalışan Türk sosyal bilimciler üzerine bir araştırma.* Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erişim Tarihi: 11.12.2022, http://acikerisim.comu.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12428/639

Şap, B.B. (2019). Bir beka sorunu olarak beyin göçü…Türkiye "aklını" neden kaybediyor? Gidenler ve gitmek için uğraşanlar anlattı, Erişim: 08.10.2022, https://www.indyturk.com/node/24501/haber/bir-beka-sorunu-olarak-beying%C3%B6% C3%A7%C3%BC%E2%80-neden-kaybediyor-gidenler-

Tatlıdil, E. & Xanthacou, Y. (2002). Türk işgücünün yapısı ve Avrupa Birliği istihdam politikaları. Ege Academic Review, 2 (2), 1-14. Retrieved from, Erişim tarihi: 22.11.2022, https://dergipark.org.tr/tr/pub/eab/issue/39833/472249

TDK, (2022). *Türk Dil Kurumu Sözlüğü (2022)*, Erişim tarihi: 15.11.2022, https://www.tdk.gov.tr/

TÜİK, (2019). *Uluslararası Göç İstatistikleri*, 2019, Erişim tarihi: 22.11.2022, https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Uluslararasi-Goc-Istatistikleri-2019-33709

UNESCO, (2023). Global Flow of Tertiary-Level Students, Erişim tarihi: 11.01.2023, https://uis-unesco-org.translate.goog/en/uis-studentflow?x_tr_sch=http&_x_tr_sl=en& _x_tr_tl=tr&_x

# Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerindeki Öğrenciler İçin Hazırlanan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Kalitelerinin İncelenmesi

Savaş Berk
Hakkari Üniversitesi

Davut Açar
Hakkari Üniversitesi

**Problem Durumu**

Özel gereksinimli bireylerde normal akranları gibi eğitimde fırsat eşitliği ilkesine dayanarak eğitim alma haklarına sahiptir. Bu bireylere verilen eğitim – öğretim hizmetlerinin başarılı olabilmesinin önemli unsurlarından biri de öğretim süreçlerinin bireysel özelliklerini temel alarak hazırlanmasından geçer (Ergül vd., 2013). Özel eğitimde bu bireylerin farklılıkları temel alınarak eğitimlerinin bu farklılıklara uygun düzenlenmesi fikri kabul görülmektedir (Arivett vd., 2007). Bu bakımdan özel eğitim sürecinde öğrencilere öğretilecek bilgi ve becerilerin, zamana, koşullara, ortamlara uygun olarak yapılandırılmasını gerektirir. Bu sebepler de bireyselleştirilmiş eğitim programının (BEP) gerekliliğini göstermektedir. BEP, özel gereksinimli bireylerin farklı gelişim alanlarında, eğitsel olarak gerekli olan ihtiyaçlarına cevap verebilmek üzere, eğitim ve destek hizmetlerinden en üst düzeyde yararlanması için iş birliği biçiminde hazırlanan belgedir (Gürsel, 2003).

Özel gereksinimli bireylerin içerisinde bulunduğu toplum normlarına uygun şekilde davranışlarda bulunmalarını sağlamak adına bireyin yapabildikleri ve yapabileceklerine odaklanarak hazırlanan BEP gerek uluslararası gerek ise Türkiye' de yasalara geçecek kadar önem arz eden bir dokümandır (Avcıoğlu, 2011). Farklı ülkelerde bulunan yasalarla BEP hazırlanması ve uygulanması zorunlu tutulmuştur (Fiscus ve Mendel, 1997). Türkiye' de ise 1997 yılında kabul edilen 573 sayılı kanun hükmünde kararname ile zorunlu hale gelmiştir (MEB, 1997). Süreç içerisinde ise Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (ÖEHY) ile 2006, 2012, 2018 yıllarında güncelliğini sürdürmektedir.

BEP, özel gereksinimli öğrencinin ihtiyaçları ve gereksinimlerini temel alarak hazırlanan program olup (Kamens, 2004), bu öğrencilerin eğitim ve öğretimlerine en uygun öğrenme ortamlarını belirleme ile gelişim seviyelerini artırmak için hazırlanan araç olarak görülebilir (Smith ve Brownell, 1995). Literatürde eğitsel bir yol haritası olarak nitelendirilen BEP (Ruble vd., 2010; Kargın, 2015; Gibb ve Dyches, 2016), bireyin eğitim gördüğü okulda bir ekip işi olarak hazırlanmalıdır (Kargın, 2007). ÖEHY yönetmeliğinde BEP hazırlama ve uygulama sürecini ekip işi olarak iş birliği şeklinde olması gerektiği zorunlu kılınmıştır (MEB,2018). Yönetmeliğe göre okullarda olması gereken BEP geliştirme ekibinde; okul/kurum müdürü veya yardımcısı başkanlığında, öğrencinin sınıf öğretmeni, okul/kurum rehber öğretmeni, öğrenciye farklı dersler veren diğer öğretmenler, öğrencinin velisi ve öğrencinin kendisi olmalıdır (Ayanaoğlu ve Gür-Erdoğan, 2019). Ekip işi olarak hazırlanan BEP' te, ekip üyelerinin hepsinin fikri ve vereceği katkı önemli ve kritik olmakla birlikte (Rosas ve Winterman, 2012), bazı durumlarda ekip üyelerinden bazılarının BEP hakkında yeterli bilgisi olmaması, vereceği katkının önemini düşürmemektedir (Sarı ve İlik, 2016).

Program olarak özel gereksinimli öğrencinin öz bakım, akademik, sosyal, iletişim alanlarında kendini geliştirebilmesi adına, özel eğitim kurumlarında veya sınıflarında uygun eğitim ortamı, kaynak oda, sınıf içi yardım gibi destek eğitim hizmetlerinden de yararlanmayı amaçlayan BEP (MEB, 2014) için 'daha iyi BEP' demek 'daha kaliteli BEP' anlamına geldiği söylenebilir (Alan, 2019). Bu bakımdan uygun nitelik ölçütlerine sahip BEP'lerin kalite düzeylerinin de yüksek olduğu sonucuna varılabilir (Alan, 2019). Kaliteli BEP' in ölçütleri ise, 'BEP için Temel Bileşenler' başlığında; yöntem, ölçüt, var olan performans düzeyi, genelleme, kısa ve uzun vadeli hedefler, ölçme, veri toplama ve değerlendirme olarak ele alındığı görülmektedir (Twachtman -Culen ve Twachtman-Reilly, 2000; akt. Alan, 2019).

Tüm bu bilgiler ışığında gerçekleştirilen alanyazın incelemesinde BEP ile ilgili yapılan araştırmaların çoğunlukla; amaç, değişkenler, tarihler ya da örneklem gruplarındaki (Akarsu ve Atbaşı, 2021; İlik, 2017; İlik ve Günay, 2020; Arivett vd., 2007; Christle ve Yell, 2010; Tike, 2007; Çuhadar, 2006; Lee- Tarver, 2006; Yılmaz, 2013; Camadan, 2012; Şahin ve Gürler, 2018, Vuran vd., 2017; Şahbaz ve Güder, 2022; Çıkılı vd., 2020) problemlere odaklandığı görülmektedir. Bunun yanı sıra BEP'lerin kalitelerinin farklı örneklem grubu ve değişkenler temelinde incelendiği araştırmaların (Hunt vd., 1986; Lynch ve Beare, 1990; Giangreco vd., 1994; Findley vd., 2022; Boavida vd., 2010; Goodwin vd., 2022, Alan, 2019) sınırlı sayıda olduğu görülmektedir.

Bu araştırmada, Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde (ÖERM) öğrenim gören öğrencilerin BEP'lerinin kalitelerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada BEP'lerin kalitesinin betimlenmesi amaçlandığı için nicel ve betimsel bir çalışma özelliği göstermektedir. Bu özellikleri dikkate alındığında araştırma modelinin nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeli başlığı altında bulunan kesitsel tarama modelidir.

Tarama araştırmaları kişilerin/belirli bir topluluğun bir ya da birden fazla konu üzerine görüşleri, tutumları, bilgileri, kaygıları gibi çeşitli durumları ya da daha genel ve kapsayıcı bir ifade ile özelliklerini veya niteliklerini betimlemeyi amaçlayan çalışmalar oldukları ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2018).

### Veri Toplama Süreci

Araştırma verilerinin toplanmasına yönelik olarak öncelikle Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Başkanlığı biriminden Etik Kurul Onayı ve Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nden ilgili veri toplama aracının uygulanmasına ilişkin uygulama izni alınmıştır.

BEP'lere ulaşabilmek için araştırmacılar, Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü'nün web sitesinden Türkiye'de özel gereksinimli çocuklara hizmet veren (N = 3076) ÖERM'lerin bir listesini elde etmiştir. BEP'leri toplamak için rastgele seçilen 100 ÖERM ile e-posta yoluyla iletişime geçilmiştir. E-posta, araştırmanın amacına ilişkin bir açıklama ve kurum personelinin araştırmacıya göndermeden önce öğrencilerin kişisel bilgilerinin BEP'lerden kaldırılmasını hatırlatan bir not içermektedir. E-posta gönderilen kurumlardan BEP'lerin gönderilmesi için iki hafta süre verilmiştir. Geri bildirim sağlayan kurumlardan toplam 850 BEP incelenmek üzere toplanmıştır.

### Veri Toplama Araçları

#### BEP Bilgi Formu

Araştırmada incelenen öğrenci BEP'lerindeki (cinsiyet, yaş, tanı) demografik özelliklerin yanı sıra uzun dönemli amaç (UDA) ve kısa dönemli amaç (KDA) sayıları gibi bilgilerin toplanması amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır.

#### BEP Kalite Değerlendirme Ölçeği (BEPKDÖ)

ÖERM öğrenim gören öğrencilerin BEP'lerinin kalitelerinin değerlendirilmesi amacıyla Alan (2019) tarafından geliştirilen BEP Öğretimsel Bileşenler Alt Ölçeği (ÖBAÖ) ve BEP Tamamlayıcı Bileşenler Alt Ölçeği (TBAÖ) olmak üzere iki alt ölçek toplam 16 maddeden oluşan BEP Kalite Değerlendirme Ölçeği (BEPKDÖ) kullanılmıştır.

### Verilerin Analizi

Puanlayıcılar arası güvenirlik için BEP'leri derecelendiren iki puanlayıcı (mevcut çalışmanın ilk yazarı ve özel eğitim alanında doktora düzeyinde uzman) arasındaki uyum derecesi hesaplanmıştır. Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği "Güvenirlik = Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100" formülü ile puanlayıcılar arası güvenirlik %... olarak hesaplanmıştır.

Verilerin çözümlenmesi doğrultusunda, öncelik bağımlı değişkenler arasındaki ilişki için Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Öğrencilerin BEPKDÖ ve alt ölçek toplam puanlarının tanı grupları arasındaki değişimin incelenmesinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Bulguların yorumlanmasında, anlamlılık değeri $p<.05$ olarak kabul edilmiştir. Ayrıca gruplar arasındaki anlamlı farklılığın etki büyüklüğünün hesaplanması için Cohen'in d katsayısından ve ($\eta 2$) eta-kare değerinden yararlanılması gerekmektedir (Pallant, 2017). Etki büyüklüğü için Cohen'in eta-kare ($\eta 2$) katsayısı hesaplanırken; .01 küçük düzey etki, .06 orta düzey etki ve .14 büyük düzey etki olarak kabul edilmektedir (Cohen, 1988).

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

BEPKDÖ ile elde edilen bulgularla ilgili olarak öncelikle betimsel istatistikler ve faktörler arasındaki ilişkiler sunulmuştur. Daha sonra BEP kalitesi ilişkili olabilecek diğer değişkenlere dair yapılan analizlerin sonuçları verilmiştir.

İki alt ölçek bulunan BEPKDÖ'de her bir alt ölçekten alınabilecek en yüksek puan 16 ve alınabilecek en düşük puan 0'dır. 850 BEP'in değerlendirilmesiyle elde edilen bulgulara göre on altı maddeden oluşan BEPKDÖ'den elde edilen puanların ortalamaları toplam puan için 12.11, BEP Öğretimsel Bileşenler Alt Ölçeği için 8.78, BEP Tamamlayıcı Bileşenler Alt Ölçeği için 3.34 olarak bulunmuştur. Elde edilen bulgular incelendiğinde ÖERM öğrenim gören öğrencilerin BEP kaliteleri; BEP Öğretimsel Bileşenler Alt Ölçeği bakımından normal seviyede (16/8.78) iken BEP Tamamlayıcı Bileşenler Alt Ölçeği bakımından çok düşük seviyede (16/3.34) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçek toplamından elde edilen puan ortalamaları düşünüldüğünde ise, ÖERM öğrenim gören öğrencilerin BEP kalite düzeylerinin (32/12.11) çok düşük seviyede olduğunu söylemek mümkündür.

BEPKDÖ ve alt ölçekleri arasındaki korelasyonlar incelendiğinde $p<.01$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. İki alt ölçek hem aracın bütünüyle hem de birbirleriyle pozitif korelasyon sergilemektedirler.

**Amaç Sayıları ve Kalite Puan Ortalamaları Arasındaki İlişki**

Araştırmadaki BEP'lerin amaç sayıları incelendiğinde uzun dönemli amaç sayısının en düşük 1 en yüksek 10 olduğu, kısa dönemli amaç sayısının en düşük 1 en yüksek 20 olduğu, toplam amaç sayısının en düşük 2 ve en yüksek 30 olduğu görülmüştür. İncelenen BEP'lerin uzun dönemli amaç sayısı ortalamasının 5, kısa dönemli amaç sayısı ortalamasının 9 ve toplam amaç sayısı ortalamasının 14 olduğu görülmüştür. BEP'lerde bulunan amaç sayıları ve BEPKDÖ ve alt ölçekler toplam puan ortalamaları arasındaki ilişkiye tek yönlü varyans analizi yoluyla bakılmıştır ancak amaç sayıları ve BEP kalitesi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Tanı Grupları ve Kalite Puan Ortalamaları Arasındaki İlişki**

Öğrencilerin tanıları; zihin yetersizliği (hafif, orta, ağır), işitme yetersizliği (hafif, orta, ağır), otizm spektrum bozukluğu (OSB), öğrenme güçlüğü (ÖG), görme yetersizliği (GY) ve bedensel yetersizlik (BY) olmak üzere on gruptan oluşmaktadır. BEPKDÖ ve alt ölçeklerin puan ortalamaları, öğrencilerin tanı gruplarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

BEPKDÖ ve alt ölçeklerin puan ortalamaları ile tanı grupları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir:

ÖG ve HDZY tanılı öğrencilerin ÖBAÖ puan ortalamaları ADZY, OSB, HDİY, ODİY, BY ve GY tanılı öğrencilerin ÖBAÖ puan ortalamalarından daha yüksek olduğu,

ÖG ve HDZY tanılı öğrencilerin TBAÖ puan ortalamaları ODZY tanılı öğrencilerin TBAÖ puan ortalamalarından daha yüksek olduğu,

ÖG ve HDZY tanılı öğrencilerin BEPKDÖ puan ortalamaları OSB tanılı öğrencilerin BEPKDÖ puan ortalamalarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler**: Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi, bireyselleştirilmiş eğitim programları,

**Kaynakça**

Alan, Ş. (2019). *Özel Eğitim Okullarında Geliştirilmiş Olan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının (BEP) Kalitelerinin İncelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Avcıoğlu, H. (2011). Zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamaya ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 12*(1), 39-53.

Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (28. Baskı). Pegem Akademi.

Christle, C.A., & Yell, M. L. (2010). Individualized education programs: Legal requirements and research findings, *Exceptionality. 18*(3), 109-123.

Cresswell, J. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating qualitative and quantitative research* (4th ed.). Boston: Pearson Education Inc.

Ergül, C., Baydık, B., & Demir, Ş. (2013). Özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin zihin engelliler öğretmenliği lisans programı yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13*(1), 499-522.

Findley, J. A., Ruble, L. A., & McGrew, J. H. (2022). Individualized education program quality for transition age students with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders, 91*, 101900.

Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. (2012). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. (11. Baskı) USA: Pearson Education.

Gibb, G. S., & Dyches T. T. (2016). *IEPS: writing quality ındividualized education programs* (3. baskı). USA: Pearson.

Heward, W. L., Alper-Morgan, S. R., & Konrad M. (2017). *Exceptional children: An introduction to special education* (11. Edition). ABD: Pearson.

Kamens, M. W. (2004). Learning to write IEPs: A personalized, reflective approach for preservice teachers. *Intervention in School and Clinic, 40*, 76–80.

Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci [The process for educational assessment and ındividualized education programme]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 8*(1) 1-13. doi: 10.1501/Ozlegt_0000000103

Kulaksızoğlu, A. (Ed.). (2003). *Farklı Gelişen Çocuklar*. İstanbul: Eplison Yayıncılık.

Miles, M, B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2nd ed.). Sage.

Pallant, J. (2017). *SPSS kullanma kılavuzu-SPSS ile adım adım veri analizi* (S. Balcı ve B. Ahi, Çev.). Anı Yayıncılık.

Sarı, H., & İlik, Ş. Ş. (2016). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı. Ankara: Eğiten Kitap.

Smith, S.W., & Brownell, M. T. (1995). Individualized education programs: Considering the broad context for reform, *Focus on Exceptional Children, 28*(1), 1-12.

Twachtman-Cullen, D., & Twachtman-Reilly, J. (2002). *How Well Does Your IEP Measure Up?* USA: Starfish Specialty Press, LLC.

# Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Sosyal Problem Çözme ve Duygusal Zeka Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Seyda Nur Burgan Özdemir
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Safiye Sunay Yıldırım Doğru
Dokuz Eylül Üniversitesi

**Problem Durumu**

Öğrenme güçlüğü okuma, yazma ve matematik gibi akademik alanlarda akranlarına kıyasla düşük performansa sahip olan bireyleri tanımlayan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Silver ve ark., 2008). Ancak akademik becerilerin yanı sıra sosyal becerilerde yetersizlik gösteren öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin %75 oranında olduğu görülmektedir (Kavale ve Mostert, 2004). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler akran reddine sıklıkla maruz kalmakta ve arkadaş gruplarına katılmada zorlanmaktadırlar (Al-Yagon ve Mikulincer, 2004; Saenz ve ark., 2005). Bununla birlikte alanyazın öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin intihar eğiliminin daha yüksek olduğunu, sıklıkla yoğun bir yalnızlık duygusuna kapıldıklarını ve akranlarına kıyasla riskli davranışları daha sık sergilediklerini göstermektedir (Nelson ve Harwood, 2010; Palladino ve ark., 2000). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin karşı karşıya kaldıkları akademik güçlükler, psikolojik sorunlar, maruz kaldıkları akran reddi ve benzeri durumlarla başa çıkabilmeleri büyük bir öneme sahiptir. Günlük yaşamda sıklıkla karşılaştıkları sorunlarla baş edebilmeleri adına sosyal problem çözme becerisinin öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için kritik bir beceri olduğu düşünülmektedir. Fakat öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sosyal problem çözme becerilerinde yetersizlik gösterdiği, zorlayıcı günlük yaşam sorunları ile karşılaştıklarında yıkıcı ve agresif yolları daha sık tercih ettikleri görülmektedir (Agaliotis ve Goudiras, 2004; Kalyva ve Agaliotis, 2009). Tipik gelişim gösteren çocuk, ergen ve yetişkinlerde sosyal problem çözme ile ilişkili olduğu bulgulanan bir diğer değişken ise duygusal zeka olarak alanyazında karşımıza çıkmaktadır.

Sosyal problem çözme ve duygusal zeka ilişkisi tipik gelişenlerde sıklıkla ele alınmasına rağmen öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin dahil olduğu araştırmalar sınırlıdır. Var olan araştırmaların ise öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin duygu tanıma becerilerini incelemek ile sınırlı kaldığı görülmektedir. Bu araştırmada öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sosyal problem çözme beceri düzeyleri ile genel duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişkinin ve alt bileşenler arasındaki ilişkilerin sınanması amaçlanmıştır. Araştırma duygusal zekanın tüm bileşenlerini ele alması yönüyle diğer araştırmalardan farklılaşmakta ve sosyal problem çözme ile duygusal zeka arasındaki ilişkinin öğrenme güçlüğü olan öğrenciler bağlamında incelendiği sınırlı düzeydeki araştırma bulgularına katkı sağlaması açısından önem taşımaktadır. Araştırma soruları şu şekildedir;

1. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sosyal problem çözme düzeyleri ile genel duygusal zeka düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sosyal problem çözme alt bileşenleri ve duygusal zeka alt bileşenlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sosyal problem çözme ve duygusal zeka düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

**Yöntem**

Araştırma nicel bir araştırma olup nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. İlişkisel araştırmalar iki yahut daha fazla değişken arasında bir ilişki söz konusu olup olmadığını, var ise bu ilişkinin yönünü ve derecesini betimlemeyi amaçlayan araştırmalardır (Akbay, 2022). Araştırmanın örneklemini 2021-2022 eğitim öğretim yılı içerisinde İstanbul Anadolu yakasında bulunan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde destek eğitim hizmetine devam eden ve öğrenme güçlüğü tanısı almış 5., 6., 7. ve 8. sınıfa devam eden 70 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Sosyal problem çözme becerilerini ve duygusal zeka düzeyini etkileme olasılığı göz önünde bulundurularak ek bir tanıya sahip öğrenciler araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Örneklemin belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Çocuklar için Sosyal Problem Çözme Envanteri (Serin ve ark., 2010) ve ülkemiz normlarına geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmış olan Bar-on Duygusal Zeka Ölçeği: Çocuk ve Ergen Formu (Köksal, 2007) kullanılmıştır. Uygulama her öğrenci için özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin bireysel eğitim odalarında araştırmacı tarafından 40 dakikalık seanslarda gerçekleştirilmiştir. Ölçeklerden elde edilen veriler SPSS 25.0 paket programında analiz edilmiştir. Öncelikle öğrencilerin ölçeklerden elde ettikleri puanların betimsel istatistiği yapılmış ve normallik dağılımlarına ulaşılmıştır. Skewness Kurtosis değerleri göz önünde bulundurularak bu değerler incelenmiş ardından korelasyon analizi Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu prosedürlerince gerçekleştirilmiş ve nihai araştırma bulgularına ulaşılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Analizler sonucunda öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sosyal problem çözme ölçeğinden aldıkları puanlar göz önünde bulundurulduğunda en yüksek puanlara sahip oldukları alt boyutun kaçınma alt boyutu olduğu görülmüştür. Öğrencilerin bu ölçekten aldıkları en düşük puanların ise ölçeğin problem çözmeye ilişkin kendine güven boyutunda olduğu bulgulanmıştır.

Sosyal problem çözme ölçeğinden ve ölçeğin denetim alt boyutundan alınan puanların cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek puanlara sahip olduğu bulunmuştur.

Duygusal zeka ölçeğinden alınan puanlar göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin en yüksek puanlara genel ruh hali alt boyutunda, en düşük puanlara ise birey içi ve olumlu etki alt boyutlarında sahip oldukları görülmüştür. Ölçekten alınan toplam puanın, genel ruh hali ve bireyler arası alt boyutundan alınan puanların kız öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı bulgusuna ulaşılmış ve diğer alt boyutlarda cinsiyete dayalı bir farklılık bulunmamıştır.

İlişkisel analizler sonucunda sosyal problem çözme ölçeğinden alınan toplam puanlar ile duygusal zeka ölçeğinden alınan toplam puanlar arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde bir korelasyon olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal problem çözme ölçeğinden alınan toplam puanlar ile duygusal zeka ölçeğinin birey içi, bireyler arası ve uyum alt boyutundan alınan puanların yüksek düzeyde; stres yönetimi, olumlu etki ve genel ruh hali alt boyutundan alınan puanların ise orta düzeyde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Her iki ölçeğin alt boyutları arasında farklı düzeylerde korelasyonel ilişkiler keşfedilmiştir. Duygusal zeka ölçeğinden alınan puanların en düşük düzeyde ilişki gösterdiği alt boyut ise problem çözmeye yönelik kendine güven alt boyutu olmuştur. Araştırma sonuçları duygusal zeka ve sosyal problem çözme düzeylerinin ilişkili olduğunu göstermekle birlikte iki değişkenin birbiri ile ilişkili bileşenlere sahip olduğunu göstermiştir.

**Anahtar Kelimeler**: Öğrenme güçlüğü, sosyal problem çözme, duygusal zeka

**Kaynakça**

Agaliotis, I., & Goudiras, D. (2004). A Profile of Interpersonal Conflict Resolution of Children with Learning Disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, *2*(2), 15–29.

Akbay, L. (2022). İlişkisel Araştırmalar. In S. Şen & İ. Yıldırım (Eds.), *Eğitimde Araştırma Yöntemleri* (3rd ed., pp. 117–127). Nobel Yayıncılık.

Al-Yagon, M., & Mikulincer, M. (2004). Patterns of Close Relationships and Socioemotional and Academic Adjustment Among School-Age Children with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, *19*(1), 12–19. https://doi.org/10.1111/J.1540-5826.2004.00085.X

Kalyva, E., & Agaliotis, I. (2009). Can social stories enhance the interpersonal conflict resolution skills of children with LD? *Research in Developmental Disabilities*, *30*(1), 192–202. https://doi.org/10.1016/J.RIDD.2008.02.005

Kavale, K. A., & Mostert, M. P. (2004). Social Skills Interventions for Individuals with Learning Disabilities. *Http://Dx.Doi.Org/10.2307/1593630*, *27*(1), 31–43. https://doi.org/10.2307/1593630

Köksal, A. (2007). *Üstün Zekalı Çocuklarda Duygusal Zekayı Geliştirmeye Dönük Program Geliştirme Çalışması* (Tez No. 219470) [Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Nelson, J. M., & Harwood, H. (2010). Learning Disabilities and Anxiety: A Meta-Analysis. *44*(1), 3–17. https://doi.org/10.1177/0022219409359939

Palladino, P., Poli, P., Masi, G., & Marcheschi, M. (2000). The Relation Between Metacognition and Depressive Symptoms in Preadolescents With Learning Disabilities: Data in Support of Borkowski's Model. *Learning Disabilities Research and Practice*, *15*(3), 142–148. https://doi.org/10.1207/SLDRP1503_4

Sáenz, L. M., Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2005). Peer-Assisted Learning Strategies for English Language Learners with Learning Disabilities. *Http://Dx.Doi.Org/10.1177/001440290507100302*, *71*(3), 231–247. https://doi.org/10.1177/001440290507100302

Serin, O., Serin, N. B., & Saygılı, G. (2010). İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri'nin (ÇPÇE) Geliştirilmesi. *Elementary Education Online*, *9*(2), 446–458. https://dergipark.org.tr/en/pub/ilkonline/issue/8595/106912

Silver, C. H., Ruff, R. M., Iverson, G. L., Barth, J. T., Broshek, D. K., Bush, S. S., Koffler, S. P., & Reynolds, C. R. (2008). Learning disabilities: The need for neuropsychological evaluation. *Archives of Clinical Neuropsychology*, *23*(2), 217–219. https://doi.org/10.1016/J.ACN.2007.09.006

# Bireyselleştirilmiş Eğitim Programına İlişkin İki Uzmanın Görüşlerinin İncelenmesi: İkili/Karşılıklı Görüşme

Simla Şahin
Anadolu Üniversitesi

Yasemin Ergenekon
Anadolu Üniversitesi

Yıldız Uzuner
Anadolu Üniversitesi

**Problem Durumu**

Özel gereksinimli tüm öğrenciler için eğitim anlayışının yaygınlaşmasıyla birlikte bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlama 1975 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD), 1997 yılında ise 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname (KHK) ile Türkiye'de yasal bir zorunluluk haline gelmiştir (Artar ve Ergenekon, 2022). BEP'in temel amacı, özel gereksinimli öğrenciyle ilgili kişileri bir araya getirerek disiplinlerarası bir ekip çalışmasıyla öğrencinin gelişimine katkı sağlamak ve eğitsel gereksinimlerini karşılamaktır. Özel eğitimin "kalbi" olarak nitelendirilen BEP, yasal düzenlemelere uygun şekilde hazırlandığında ve uygulandığında özel gereksinimli öğrencilerin gelişiminde en önemli belge haline gelmektedir (Yell vd., 2013). İşlevsel ve nitelikli BEP'ler özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel amaçlarına ulaşmalarında ve özel eğitim hizmetlerinden yararlanmalarında son derece önemlidir (Alan, 2019; Avcıoğlu; 2019). Alanyazında BEP'in özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel gereksinimlerinin karşılanmasındaki önemine ve yasalarca zorunlu hâle getirilmesine karşın ilk ortaya çıkışından beri BEP'in hazırlanması ve etkili şekilde uygulanmasıyla ilgili sorunlar olduğu belirtilmektedir. Söz konusu bu sorunlar özel gereksinimli öğrencinin özel eğitim ve destek hizmetlerden en üst düzeyde yararlanmasına engel olabilmektedir (Yell vd., 2020). Uluslararası alanyazında BEP'e ilişkin sorunların; (a) BEP'in yasalara uygun şekilde hazırlanması ve (b) BEP'in nitelikleriyle ilişkili olduğu belirtilmektedir (Yell vd., 2020; Yell vd., 2013). Türkiye'de de BEP'in hazırlanması, uygulanması ve bileşenlerine ilişkin çeşitli araştırmalar yürütülmüştür. Bu araştırmaların bulguları, özel eğitim öğretmenlerinin önemli bir kısmının BEP kullanmadıklarını (Pektaş, 2005), BEP hazırlama ve uygulama konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını (Avcıoğlu, 2011; Öztürk ve Eratay, 2010), kaliteli ve işlevsel BEP'ler hazırlamada sorunlar yaşadıklarını (Alan, 2019; Avcıoğlu, 2011; Kol, 2016; Öztürk ve Eratay, 2010) ve BEP konusunda mesleki gelişim gereksinimlerinin olduğunu (Alan, 2019; Çıkılı vd., 2020) göstermektedir. BEP'e ilişkin ulusal alanyazında yer alan bulgular doğrultusunda BEP'in hazırlanması ve uygulanması aşamalarında sorunlar olduğu söylenebilir. Ulusal alanyazında mevcut bulguların yanı sıra farklı eğitim tür ve kademelerinde BEP'in paydaşlarına ve çeşitli bileşenlerine ilişkin BEP sürecine ilişkin durumu ortaya koymaya yönelik araştırma gereksinimi vurgulanmaktadır (Alan, 2019; Avcıoğlu, 2011; Kol, 2016; Öztürk ve Eratay, 2010). Dolayısıyla özel gereksinimli öğrencilerin özel eğitim hizmetlerinden en üst düzeyde yararlanabilmeleri için BEP hazırlama ve uygulama konusunda yaşanan sorunların belirlenmesi ve bütüncül şekilde ele alınması gereksinimi ortaya çıkmaktadır. Bu gereksinim doğrultusunda bu çalışmada alanda uygulama deneyimi olan iki uzmanın BEP uygulamalarının durumu, BEP'e ilişkin sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Aynı zamanda bu çalışmanın özel eğitim öğretmenlerinin BEP hazırlama ve uygulama sürecini incelemeyi amaçlayan bir araştırma için BEP'e ilişkin gereksinimlerin keşfedilmesine yönelik bir adım olduğu söylenebilir.

**Yöntem**

Çalışma ikili/karşılıklı görüşme (dual/dialogical interview) tekniğiyle verilerin toplandığı nitel bir çalışmadır. İkili/karşılıklı görüşme (dual/dialogical interview) görüşmeci ve görüşülen kişinin etkileşim içinde olduğu, karşılıklı diyaloglara dayanan ve iki tarafın katkılarıyla veriyi birlikte oluşturmaya odaklanan bir görüşme türüdür (Berner-Rodoreda, 2020; Kvale, 2005). Veriler 2021-2022 eğitim öğretim yılının bahar döneminde toplanmıştır. Araştırmanın katılımcısı ve birinci yazarı 2014-2018 yılında Millî Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı bir okulda özel eğitim öğretmeni olarak görev yapmasının ardından 2018 yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı'nda araştırma görevlisi olarak çalışmaya başlamıştır. Halen aynı üniversitede Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Eğitimi Doktora Programı'nda eğitimine devam etmektedir. Katılımcılardan ikincisi ve araştırmanın ikinci yazarı özel eğitim alanında görev yapan bir öğretim üyesidir. Katılımcı MEB'e bağlı bir okulda özel eğitim öğretmeni olarak görev yapmasının ardından 1997 yılı itibariyle Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü'nde araştırma görevlisi olarak çalışmaya başlamıştır. 2006 yılından itibaren aynı üniversitede Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğretim üyesi olarak görev yapmaya başlamıştır. Halen aynı bölümde çalışmaya devam etmekte, lisans ve lisansüstü düzeyde BEP dersleri yürütmektedir. Çalışmada iki uzman katılımcı BEP'e ilişkin deneyimlerini ve görüşlerini ikili/karşılıklı görüşme yoluyla paylaşmıştır. Görüşme iki uzman katılımcının baş başa olduğu bir ortamda yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yürütülmüştür. Ses kayıt cihazıyla kaydedilen görüşme 81 dakika sürmüştür. Görüşmenin dökümünün yapılmasının ardından dökümün uygunluğuna ilişkin araştırmacı ekibi dışından bir kişiden teyit alınmıştır. Toplanan veriler tümevarımsal yaklaşımla içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. İçerik analizi sürecinde veriler toplanmış ve analize hazırlanmış, yinelemeli olarak okunarak kodlanmıştır (Creswell, 2012). Analiz sonuçları birinci ve ikinci yazar tarafından gözden geçirilmiş, ortaya çıkan temalar üzerine uzlaşılmıştır. İkili/karşılıklı görüşme ve nitel araştırmalar konusunda deneyimli olan ve bu konuda lisansüstü dersler veren üçüncü yazar ise araştırmanın tasarlanması, verilerin toplanması, verilerin analiz edilmesi ve raporlaştırma süreçlerinde üçüncü bir bakış açısı sunarak araştırmanın inandırıcılığına katkı sağlamıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma sonucunda dört ana temaya ulaşılmıştır. Bu temalar; (a) Türkiye'de BEP, (b) sorun alanları, (c) öğretmen nitelikleri ve (d) BEP araştırmalarıdır. Türkiye'de BEP temasında BEP'in yasalarca zorunlu hâle geldiği 1997 yılından bu yana Türkiye'deki gelişimi ele alınmış, BEP ile ilgili kaynakların gelişimi ve sınırlılıkları vurgulanmıştır. Sorun alanları temasında BEP'in işlevsel şekilde hazırlanması ve uygulanmasının önüne geçen sorunlar; öğretmen nitelikleri, BEP bileşenleri, BEP'in uygulanması, BEP ekibi, yasal düzenlemeler ve sistem sorunları olarak belirlenmiş ve sorunlar bu alanlar açısından incelenmiştir. Öğretmen nitelikleri temasında BEP hazırlama ve uygulamada öğretmenlerinin rolünün önemi ortaya konmuş, öğretmenlerin mesleki özelliklerinin yanı sıra bireysel özelliklerinin de nitelikleri açısından önemli olduğu vurgulanmıştır. Öğretmenlerin nitelikleri hem öğretmen yetiştirme programları hem de mesleki gelişim boyutlarında incelenmiş ve öğretmenlerin BEP konusunda desteğe gereksinim duydukları belirlenmiştir. BEP araştırmaları temasında kuram ve uygulama arasındaki boşluğa vurgu yapılarak BEP konusunda araştırmalar yürütmek bir çözüm önerisi olarak ele alınmıştır. BEP hazırlama ve uygulamaya ilişkin mevcut sorunlara çözüm önerisi geliştiren araştırmaların yapılmasının önemi vurgulanmıştır. Araştırma sonucunda ortaya konan BEP sorun alanları ve öğretmen nitelikleri çerçevesinin bu konuda araştırma yapmayı planlayan araştırmacılara yol gösterici olabileceği ve araştırmada belirlenen alanlarda yeni araştırmalara gereksinim olduğu düşünülmektedir. Mevcut sorunlara çözüm önerisi geliştirerek kuram ve uygulama arasındaki boşluğu kapatmaya yönelik olarak okullarda BEP konusunda eylem araştırmalarının yürütülmesinin önemli olduğu söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler**: Bireyselleştirilmiş eğitim programı, ikili görüşme, karşılıklı görüşme, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi

**Kaynakça**

Alan, Ş. (2019). *Özel eğitim okullarında geliştirilmiş olan bireyselleştirilmiş eğitim programlarının (BEP) kalitelerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Artar, T. M., & Ergenekon, Y. (2022). Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının gelişimi. Y. Ergenekon (Ed.), *Bağımsız yaşam için yol haritası: Özel gereksinimli öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programı ve geçiş planlarının hazırlanması* içinde (s. 1-16). Vize Akademik.

Avcıoğlu, H. (2011). Zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamaya ilişkin görüşleri. *Özel Eğitim Dergisi, 12*(1), 39-53. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000156

Berner-Rodoreda, A., Bärnighausen, T., Kennedy, C., Brinkmann, S., Sarker, M., Wikler, D., Eyal, N., & McMahon, S. A. (2020). From doxastic to epistemic: a typology and critique of qualitative interview styles. *Qualitative inquiry, 26*(3-4), 291-305. https://doi.org/10.1177/1077800418810724

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research.* Pearson.

Çıkılı, Y., Gönen, A., Aslan Bağcı, Ö., & Kaynar, H. (2020). Özel eğitim alanında görev yapan öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlama konusunda yaşadıkları güçlükler. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 15*(1), 5121-5148. https://doi.org/0.26466/opus.659506

Kol, Ç. (2016). *Kaynaştırma ortamında bulunan işitme kayıplı öğrenci için bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme sürecinin incelenmesi: Bir eylem araştırması.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kvale, S. (2006). Dominance through interviews and dialogues. *Qualitative Inquiry, 12*(3), 480-500. https://doi.org/10.1177/1077800406286235

Öztürk, C. Ç., & Eratay, E. (2010). Eğitim uygulama okuluna devam eden zihin engelli öğrencilerin öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında görüşlerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(2), 145-159.

Pektaş, H. (2008). *Özel eğitim programlarından ve farklı programlardan mezun öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı kullanma durumlarının saptanması.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yell, M. L., Collins, J., Kumpiene, G., & Bateman, D. (2020). The individualized education program: Procedural and substantive requirements. *TEACHING Exceptional Children, 52*(5), 304-318. https://doi.org/10.1177/0040059920906592

Yell, M. L., Conroy, T., Katsiyannis, A., & Conroy, T. (2013). Individualized education programs and special education programming for students with disabilities in urban schools. *Fordham Urban Law Journal, 41*(2), 669-714.

# Özel Gereksinimli Bireylerin Aldıkları Eğitimin Yararlılık Durumuna İlişkin Veli Görüşleri

Nurbanu Akyüz Yüksel Gündüz
MEB Ondukuz Mayıs Üniversitesi

**Problem Durumu**

Özel eğitim, akranlarına göre anlamlı derece farklı gelişim özellikleri gösteren çocukların eğitim ve öğretim etkinliklerini kapsamaktadır (Özsoy, Özyürek, Eripek, 2001:7). Özel eğitim ihtiyacı olan bireyleri belirlemede ana etken akranlarına göre anlamlı farklılık göstermesidir (Ardıç, 2014). Özel gereksinimli bireylerin birbirlerinden anlamlı derece farklılık göstermesi olasıdır. Yani özel gereksinimli öğrenciler düşük performans gösterebilecekleri gibi üstün performans da gösterirler. Burada önemli olanın öğrencilerin farklı özelliklerine göre ihtiyaçları doğrultusunda eğitim planı hazırlanarak öğretim etkinliklerinin düzenlenmesidir.Özel gereksinimli bireyin tıbbı ve eğitsel tanılamasından sonra bireyin tanısında yer alan gelişim özelliklerine göre ihtiyaç duyduğu; işlevsel akademik beceriler, toplumsal uyum becerileri, özbakım becerileri ile bağımsız yaşam aktivitesini desteleyerek kendi kendini yönetme becerisini kazandırmak için özel olarak yetiştirilmiş personel, özel olarak hazırlanmış eğitim programları ve özel olarak hazırlanmış eğitim ortamı ile sunulan bir eğitim hizmetidir.

Özel eğitimin amacı; Türk Milli Eğitimin genel amaç ve temel ilkelerini esas alarak özel gereksinimli bireylerin eğitim gereksinimleri, yeterlilikleri, ilgi ve yetenekleri dikkate alınarak var olan eğitsel performanslarını en üst düzeyde kullanmalarını sağlama söz konusu bu performanslarıyla üst öğrenime hazırlama, toplumsal hayata uyum sağlama ve bağımsız yaşam aktivitesini en üst düzeyde kullanmasını sağlayarak meslek hayatına hazırlama ve meslek edindirme özel eğitimin amacıdır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018: 3). Yani en genel anlamıyla özel eğitimin amacı bireyin yetersizlik durumundaki ihtiyaçlarını karşılayarak, bağımsızlaşabileceği ve toplumla bütünleşebileceği eğitimi sunmaktır (Üçüncü, Kütükcü, 2014: 12).

Özel eğitimde öğretmenler, öğretimde hangi yöntemleri kullanacağını, içerik yapısının nasıl olması gerektiğini, öğrencinin dikkat süresinin önemi, alıştırmaların zorluk düzeyi, bireysel veya grup etkinliklerinin nasıl olacağı, ipuçlarının hangi düzeyde verileceğini, öğrenci dönütlerinin neler olabileceği, eğitimde kullanılacak materyallerin neler olacağı ve öğretim esnasında öğrenciye sunulacak geribildirim ve pekiştireçlerin nasıl kullanılacağı ve değerlendirmenin nasıl yapılacağı hususunda öğrencinin bireysel farklılıklarını dikkate alarak gelişim özelliklerine göre belirlemek durumundadır (Kuzgun, Deryakulu, 2006: 10). Söz konusu bu durum gözardı edildiğinde eğitimin yararlı olabilmesinde olumsuz sonuçlar doğurmaktadır.

Her ne kadar özel gereksinimli bireylerin aldıkları eğitim birden fazla öğretim yöntemleri, araç gereçler, yoğunlaştırılmış eğitim ile sistematik bir plan ve program içersinde sürdürülse de nitekim özel gereksinimli bireylerin engel düzeyi, tanısı, eğitime ne zaman başladığı, hangi okullara devam ettiği ve bu okullardaki öğrenim gördüğü ders saatleri, kazanımların kalıcılığı ve sürekliliğin sağlanması ve haftalık, aylık, yıllık değerlendirmelerin sistematik olarak planlanması ve bireyselleştirilmiş eğitim planındaki amacın eğitim içersinde özel gereksinimli bireye uygun olup olmadığının fark edilmesi veya öğretim yönteminin öğrenciye uygun olup olmadığı, eğitim sürecinde kullanılan pekiştireçlerin doğru seçilip seçilmediği aldıkları eğitimin yararlılık durumunu etkilemektedir.

Özel gereksinimli bireylerin aldıkları eğitimin yararlılık durumu konusunda, eğitimde kullanılan yöntemlerde, plan ve programlarda eksiklikler olabilmekte ve bu eksiklikler eğitimin yararlılığını etkilemektedir. Bu sebeple yapılan bu çalışmada özel gereksinimli bireylerin aldıkları eğitimin yararlılık durumu hususuna ilişkin veli görüşlerinin incelenmesine ihtiyaç duyulmuştur. Alan yazında özel eğitimle ilgili çalışmalar bulunmakla beraber veli görüşlerine yer verilen sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu açıdan çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

Veli görüşlerine göre özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminin önemi nedir?

Veli görüşlerine göre özel gereksinimli öğrencilerinin aldıkları eğitimin yeterlilik durumu nedir?

Veli görüşlerine göre özel gereksinimli öğrencilerin aldıkları eğitimin günlük yaşayışa yansıması nedir?

Veli görüşlerine göre özel gereksinimli öğrencilerin aldıkları eğitimin yararlılık durumu nedir?

Veli görüşlerine göre özel gereksinimli öğrencilerin aldıkları eğitimin yararlı olabilmesi için neler yapılmalıdır?

**Yöntem**

*Araştırmanın Deseni:* Bu araştırma özel gereksinimli bireylerin aldıkları eğitimin yararlılık durumuna ilişkin veli görüşlerinin derinlemesine ortaya çıkarılmasını amaçladığı için olgubilim deseninde düzenlenemiş nitel bir çalışmadır. Olgu bilim deseni, bir problemin durumunun çözümüne ilişkin gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerini kullanan

nitel araştırma, daha önceden bilinen veya fark edilmemiş problemlerin algılanmasına, probleme ilişkin doğal olguların gerçekçi bir şekilde ele alınmasına yönelik öznel-yorumlayıcı bir süreci ifade etmektedir (Seale, 1999; aktaran: Türnüklü, 2000).

*Çalışma Grubu:* Nitel bir çalışma olan bu araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Samsun İli Asarcık İlçesindeki özel gereksinimli bireylere sahip olan velilerden, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle belirlenen 20 veliden oluşmaktadır.

*Veri Toplama Araçları:* Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılarca geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yapılmıştır. Görüşme, araştırma cevabı aranılan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden veri toplama şeklinde ifade edilebilir. (Büyüköztürk, 2015). Form oluştrulurken, ilgili araştırmalar yapılmış, buradan bir soru havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan havuzdan elde edilen sorular, alanında uzman iki öğretim üyesine inceletilmiş ve onların önerileri doğrultusunda oluşan sorular üç veliye okutulmuş ve onlardan da gelen öneriler doğrultusunda forma son şekli verilmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmeler yaklaşık 35-40 dakika sürmüştür. Görüşme, bizzat araştırmacılarca yüz yüze yapılmıştır. Görüşme öncesi katılımcılara araştırmanın amacından söz edilmiş ve bilgilerin üçüncü şahıslarla paylaşılmayacağı ve kodlar aracılığıyla verilerin isimlendirileceği, istedikleri takdirde görüşmeden ayrılabilecekleri beyan edilmiştir.

*Verilerin Analizi:* Elde edilen verilerin analizinde nitel veri analizi tekniklerinden olan betimsel ve içerik analiz yöntemlerinden yararlanılmıştır. Betimsel analizde veriler önceden araştırmacı tarafından kategori ve temalara ayrılır, veriler açık ve anlaşılır bir dille tanımlanır ve ilişkilendirmeler yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Velilerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerden temalara, temalardan kategoriler ve kodlar oluşturulmuştur. Buna göre tablolar oluşturulmuş ve yorumlanmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmada elde edilen verilere göre, veliler, özel gereksinimli çocuklarının aldıkları eğitimin toplumsal uyum becerileri, akademik beceriler ve gelişim alanlarının gelişimi için önemli olduğunu ve çocuklarının aldıkları özel eğitim, destek eğitim ve birebir ders saatlerinin arttırılması gerektiğini ifade etmektedirler. Ancak akademik becerilerin yanı sıra toplumsal uyum becerilerinin ivedilik değer taşıdığı görülmektedir. Velilerin bir kısmı özel gereksinimli çocuklarının aldıkları özel eğitimin yeterli olduğunu, bir kısmı ise yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. Elde edilen diğer bulgulara göre veliler okullarda verilen özel eğitimin, rehabilitasyon merkezinin verdiği özel eğitime göre gelişimine etkisinin olduğunu belirtmişlerdir. Genel olarak veliler özel gereksinimli çocuklarının aldıkları eğitiminin günlük hayatta kullandıklarını ve yararlı olduğunu ifade etmektedirler. Nitekim bazı veliler de öğrencilerin aldıkları eğitimi günlük hayatta kullanmadığını, öğrencinin ilgili olup dikkatini topladığında eğitimin yararlı olduğunu ve aile eğer destek olursa, eğitimin daha yararlı olacağını dile getirmişlerler ve eğitimin yararlı olmadığını söylemiştir. Bulgulara göre veliler özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda farklı çalışmaların yapılması gerektiğini söylemiştir. Veliler, öğrencilerin bağımsız yaşam aktivetisini destekleyecek becerilerin, farklı uzmanlık alanlarıyla işbirliği yapılarak eğitimin desteklenmesi ve kaynaştırma uygulamalarının daha fazla yer verilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir.

Öğrencilere yönelik, özel eğitimde yapabildikleri beceriler doğrultusunda hareket edilerek eğitim planlaması yapılmalı, öğrencilerin ilgi, istek, dikkat durumları göz önünde bulundurularak, öncelikle toplumsal uyum becerileri, akademik beceriler ve meslek edindirmeye yönelik beceri eğitimlerine yer verilmeli. Normal gelişim gösteren akranlarıyla kaynaşabilmesi ve sosyalleşebilmelerine yönelik faaliyetler yapılmalı. Normal okulları ile devam ettikleri diğer eğitim kurumlarıyla öğrenci için belirlenen amaçlara yönelik birbirleriyle eş güdümlü çalışmalar yürütülmeli, birebir ders saatleri ve destek eğitim saatleri arttırılmalı. Problem davranışlarının giderilmesi için davranış değiştirme ölçütleri ve diğer gelişim alanlarına yönelik profesyonel eğitim verilmesi konusunda öğretmenlere destek sağlanmalıdır.

**Anahtar Kelimeler**: Özel eğitim, özel gereksinimli birey, eğitim, veli

**Kaynakça**

Aksoy, V. (2014). İnsan Davranışlarını Bilimsel Yöntemle İnceleme. A. Ardıç (Ed.) *Bireysel Farklılıklar (1-23).* Ankara: Vize Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri kitabı.* (10. Baskı) Pegem Akademi, Ankara.

Kuzgun, Y. ve Deryakulu, D. (2006). Bireysel Farklılıklar ve Eğitime Yansımaları. Kuzgun Y. ve Deryakulu D. (Ed.) *Eğitimde Bireysel Farklılıklar (1-11).* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

MEB, (2018). 07.07.2018 Tarihli Resmi Gazete'de Yayımlanan 30471 Sayılı Milli Eğitim Bakanlığı

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/ 2018/ 07/20180707-8.htm Erişim tarihi:13.03.2023

Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, (1997, 6 Haziran). Resmî Gazete (Sayı: 23011). Erişim adresi: http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/23011_1.pdf

Özsoy, Y., Özyürek, M., Eripek, S. (2001). *Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar, Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Karatepe Yayınları.

Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *24*(24), 543-559.

Üçüncü, M. ve Kütükcü, Ş. (2014). *Özel Eğitimde Materyal Kullanımı*. Ankara: Vize Yayıncılık.

# Tek Yapabildiğimiz Deneme-Yanılma: İngilizce Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamaları Deneyimleri

Emrah Bilgiç Ammar Tekin
Sakarya Üniversitesi Düzce Üniversitesi

**Problem Durumu**

Başarılı kaynaştırma uygulamaları (BKU) özel eğitim gereksinimli öğrencilerin (ÖGÖ) akranlarıyla birlikte, en az kısıtlanmışlık ilkesine uygun olarak genel eğitim sınıfında, öğretmene ek hizmetler ve destek hizmetler sağlanarak eğitilmesidir (Batu & Kırcaali-İftar, 2010). En az kısıtlanmışlık ilkesi, ÖGÖ' lerin yaşadıkları çevreden en az ayrılması ve en etkili eğitim imkanlarının sağlanmasını gerektirir. BKU gerçekleştirilmesi başta öğretmenler olmak üzere, ÖGÖ' ler, akranlar, aileler, yöneticiler, uzmanlar, sivil toplum kuruluşları, politika yapıcılar gibi paydaşlar gibi birçok unsurdan oluşmaktadır (Hardy, & Woodcock, 2014). Öğretmenler bu unsurlar arasında ayrı bir yere ve öneme sahiptir (Srivastava, et. al., 2015). ÖGÖ' lere yönelik BKU' nun gerçekleştirilmesi için akademik olan ve akademik olmayan becerilerin öğretiminde gerekli uyarlamalara öğretmenler tarafından yer verilmesi önemlidir (Gaitas, & Alves Martins, 2017). ÖGÖ' ler özel gereksinim türleri kaynaklı kendi aralarında farklı öğrenme özellikleri göstermektedirler. Bazılarına akademik beceri öğretimi (Türkçe, matematik, yabancı dil gibi) yapılabilirken bazılarına sadece akademik olmayan beceri öğretimi (özbakım becerileri, beslenme gibi) gerçekleştirilebilmektedir. ÖGÖ' lere yönelik BKU süreci, diğer akademik alanlar kadar yabancı dil öğretimi alanını da kapsamaktadır (Sowell, & Sugisaki, 2020). Bu anlamda kapsayıcı yabancı dil öğretimi, ÖGÖ' lerin sınıfa getirdiği çeşitliliğe değer veren ve herkese eşit öğrenme ve gelişme fırsatı tanıyan sosyal veya etkileşimli bir bakış açısına sahip güncel bir yaklaşımdır (Montaño Moreno, & Vera Rodríguez, 2012). Ancak ÖGÖ' lere yönelik etkili yabancı dil öğretimi çeşitli nedenlerden dolayı gerçekleştirilememektedir. Bu nedenle ÖGÖ' ler ya hiç yabancı dil öğrenememekte ya da sınırlı yabancı dil bilgisine sahip olmaktadır (Montes, et. al., 2016). Bu sebeple BKU sürecinde söz konusu problemin çözümünde yabancı dil öğretmenlerinin ÖGÖ' lere yönelik etkili öğretimin sağlanması konusunda gerekli uyarlamalara yer verilmesi daha da önem kazanmaktadır (Frumos, 2020; Handle, 2010). Bu noktadan hareketle araştırmanın amacı; BKU' nun sağlanması için ÖGÖ' lere yönelik etkili yabancı dil öğretimi sürecinde gerçekleştirdikleri uyarlamaların neler olduğunun belirlenmesidir. Öğretmenlerin bu süreçte edindikleri karşılaştıkları sorunlar, bu sorunlara buldukları çözümler ve süreç boyunca aldıkları / alamadıkları desteklerin belirlenmesine ilişkin deneyimleri çalışmanın odağını oluşturmaktadır. Söz konusu deneyimlerin belirlenmesiyle ÖGÖ' lere yabancı dil öğretiminde etkililiğin sağlanması ile halihazırda ve gelecekte süreçte karşılaşılması muhtemel sorunların en aza indirilmesi mümkün olacaktır.

**Yöntem**

Araştırma, nitel araştırma kapsamında olgubilim (fenomenoloji) ile desenlenmiştir. Olgubilim deseni, hakkında yüzeysel olarak bilgi sahibi olunan ancak detaylı bilgi sahibi olunmayan olgular konusunda derinlemesine araştırma yapılmasını amaçlamaktadır. Diğer bir ifadeyle olgubilim, bir olgu hakkında insan deneyimleri ortaya çıkarılmak amacıyla yürütülen araştırma stratejisidir (Yıldırım, A., & Şimşek, 2016). Bu seçime gerekçe olarak araştırmada, İngilizce öğretmenlerinin özel eğitim gereksinimli öğrencilere (ÖGÖ) yönelik etkili yabancı dil öğretimi sürecinde gerçekleştirdikleri BKU' ya ilişkin deneyimlerine odaklanılmış olması gösterilebilir. Bu doğrultuda araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler tematik analize tabi tutulmuştur. Tematik analizde temelde gerçekleştirilen işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Creswell, 2017). Katılımcıların görüşme sorularına vermiş oldukları yanıtlar, araştırmacı tarafından oluşturulan kategori ve temalar çerçevesinde değerlendirilmiştir. Ortak kodlar, aynı kategori ve tema içerisinde İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılarla birlikte betimsel olarak ifade edilerek bulgular bölümünde sunulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu, ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenen sekiz İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu oluşturma ölçütü; 2022-2023 eğitim-öğretim yılı ve öncesinde, sınıfında en az bir ÖGÖ olmak, İngilizce öğretmenliği yapıyor olmak, hazırlayıcı eğitimlerini (stajyerlik) tamamlamış olmak ve çalışmaya gönüllü olarak katılmak şeklinde sıralanabilir. Bu ölçütlere uygun katılımcılara etik kurul izni ile ulaşılmıştır. Katılımcılara araştırma süreci ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmadan elde edilen verilere dayalı olarak yapılan tematik analiz sonucunda dört ana tema belirlenmiştir: 1) Kaynaştırma uygulamaları konusunda yetersiz geçmiş öğrenmeler; 2) Bir dokun bin ah işit: Karşılaşılan sorunlar; 3) Uygulama örnekleri: Gerçekleştirilen ve gerçekleştirilemeyen amaç, sunum ve değerlendirme uyarlamaları ve 4) Beklentiler. Katılımcılardan bazıları kaynaştırma uygulamaları konusunda lisans eğitimi ve hizmet-içi eğitim hiç almadıklarını, bazıları ise sınırlı bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir. Tüm görüşmelerden çıkan ortak sonuç, katılımcıların özel eğitim gereksinimli öğrencilerin başarılı kaynaştırma uygulamaları (BKU) bağlamında etkili öğretim gerçekleştirilmesi konusunda önemli sorunlarla karşılaştıkları ve sorunların çözümü noktasında yalnız kaldıklarıdır. Katılımcıların özel eğitim gereksinimli öğrencilere (ÖGÖ)

çoğu fiziksel ve öğretimsel uyarlamalara genelde yer veremedikleri, bazı doğru uyarlamaları ise deneme yanılma yöntemiyle buldukları tespit edilmiştir. Bu bağlamda bazı katılımcılar tarafından basitleştirme, ek amaçlara yer verme gibi amaç uyarlamaları, birden fazla duyuya seslenme için eğitim teknolojilerinden yararlanma gibi sunum uyarlamaları ve ek süre verilmesi gibi değerlendirme uyarlamalarına yer verildiği belirlenmiştir. Son olarak katılımcıların etkili İngilizce öğretimi konusunda hizmet-içi eğitim verilmesi, aile desteği ve sınıf ortamında fiziksel iyileştirmeler gibi bazı beklentileri olduğu saptanmıştır. Bu bulgulardan hareketle BKU için lisans düzeyinde özel eğitim ve kaynaştırma dersinin ÖGÖ' lere yönelik etkili yabancı dil öğretimi uygulamaları gerçekleştirilmesi, yabancı dil öğretmenlerine konuyla ilgili hizmet-içi eğitimlerin uygulamalı olarak sağlanması önerilebilir.

**Anahtar Kelimeler**: Başarılı kaynaştırma uygulamaları, özel eğitim gereksinimli öğrenci, yabancı dil öğretimi.

**Kaynakça**

Batu, E.S., & Kırcaali-İftar, G. (2010). Kaynaştırma [Inclusion] (5th. Edition). Kök Yayıncılık. https://www.kitapyurdu.com/kitap/kaynastirma/75195.html

Creswell, J. W. (2017). Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları [Research Design] (Çev. S. B. Demir). Eğiten Kitap.

Gaitas, S., & Alves Martins, M. (2017). Teacher perceived difficulty in implementing differentiated instructional strategies in primary school. International Journal of Inclusive Education, 21(5), 544-556. https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223180

Francis, G. L., Gross, J. M. S., Blue-Banning, M., Haines, S., & Turnbull, A. P. (2016). Principals and parents achieving optimal outcomes: Lessons learned from six American schools implementing inclusive practices. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 10(1), 61-77. Retrieved from http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol10-num1/art2_eng.pdf

Frumos, L. (2020). Inclusive Education in Remote Instruction with Universal Design for Learning. Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala, 12(2Sup1), 138-142. https://doi.org/10.18662/rrem/12.2Sup1/299

Montaño Moreno, J., & Vera Rodríguez, E. (2012). Inclusive English classrooms: requirements, implications and limitations:- A qualitative case study. Folios, (36), 77-95.

Montes, P. A. G., Caballero, J. N., & Rodríguez, C. A. (2016). English teachers' attitudes toward inclusive education: A literature review. Avances en Educación y Humanidades, 61-74.

Hardy, I., & Woodcock, S. (2014). Inclusive education policies: Discourses of difference, diversity and deficit. International Journal of Inclusive Education, 19(2), 141–164. https://doi.org/10.1080/13603116.2014.908965

Handle, D. (2010). Universal Instructional Design and World Languages. Equity & Excellence in Education, 37(2), 161-166. doi:10.1080/10665680490454039

Haug, P. (2016). Understanding inclusive education: Ideals and reality. Scandinavian Journal of Disability Research, 19(3), 206–217. https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778

Sowell, J., & Sugisaki, L. (2020). An exploration of EFL teachers' experience with learning disability training. Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning, 13(1). https://doi.org/10.5294/laclil.2020.13.1.7

Srivastava, M., de Boer, A., & Pijl, S. J. (2015). Inclusive education in developing countries: A closer look at its implementation in the last 10 years. Educational Review, 67(2), 179–195. https://doi.org/10.1080/00131911.2013.847061

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in the social sciences] (10. baskı). Seçkin Yayıncılık.

# Bilim ve Sanat Merkezlerinde Görev Yapan Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Problemler ve Çözüm Önerileri

Tuğba Şan Hakan Özak
MEB Düzce Üniversitesi

**Problem Durumu**

Bilim ve Sanat Merkezlerinin amacı: Üstün yetenekli çocukları; yaratıcı, problem çözme becerisine sahip, ilgi ve yeteneklerini fark edip geliştirebilen ve üst düzeyde kullanabilen, bilimsel proje ve çalışma disiplinine sahip, kendini gerçekleştiren bireyler olarak yetiştirmektir (MEB, 2015, s.2). Sanat eğitimi, öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya çıkarması, estetik ve eleştirel bakış açısı kazandırması, bunun yanı sıra zihinsel gelişimi sağlaması yönüyle eğitimin, öğrenmenin ve gelişim sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır. Görsel sanatlar dersi, yeterli donanıma sahip uygun ortamlar, uygun sınıf mevcudu, yeterli malzeme ve kaynak temini sağlandığında; öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirdikleri, algılama- düşünme- tasarlama gibi estetik dil ile ifadenin yer aldığı bir öğrenme ortamı sağlamaktadır. Öğretmenler özel yetenekli bireylerin kaliteli bir eğitim almalarını sağlaması açısından önemli bir yere sahiptir. Üstün yetenekli öğrencilere sanat eğitimi verecek öğretmenlerin; öğrencilerin yeteneklerine ve ihtiyaçlarına cevap verebilen aynı zamanda sürekli gelişim gösteren bireyler olması büyük bir öneme sahiptir. Şahin (2012) yaptığı araştırmada, üstün yetenekli öğrencilere eğitim verecek olan öğretmenlerin, mesleki ve kişilik açısından eğitim almalarının önemli olduğunu belirtmiştir. Alanyazın incelendiğinde, BİLSEM'lerde üstün yetenekli öğrencilere yönelik eğitim veren Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin karşılaştıkları problemleri ve görüşlerini tespit eden çalışmaların (Kontaş & Yağcı 2016; Satmaz & Gencel, 2016; Levent & Kansu Çelik, 2019.) az olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın amacı; Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan görsel sanatlar öğretmenlerinin karşılaştıkları problemler ve çözüm önerilerini belirlemektir. Bu araştırmada veriler 2022-2023 eğitim – öğretim yılında İstanbul ilinde Bilsem'lerde görev yapan 10 görsel sanatlar öğretmeni ile görüşülerek elde edilmiştir. Öğretmenlere üç adet sorudan oluşan ''Yarı Yapılandırılmış Görüşme formu'' uygulanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz tekniğine göre değerlendirilerek yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan görsel sanatlar dersi öğretmenlerinin yaşadıkları problemler belirlenmiş ve bu sorunların çözümüne yönelik öneriler geliştirilmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda elde edilen bulguların, BİLSEM 'lerde uygulanan görsel sanatlar ders içerikleri, görsel sanatlar dersi bilsem çerçeve programı, uygulama ortamları ve çalışma sürelerinin geliştirilmesi ve iyileştirilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

**Yöntem**

Bu araştırma, BİLSEM görsel sanatlar öğretmenlerinin karşılaşmış oldukları problemleri belirlemek amacıyla İstanbul ilindeki BİLSEM' lerde görev yapmakta olan görsel sanatlar öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda yapılan nitel araştırma desenlerinden durum çalışması ile yürütülmüştür. Durum çalışması nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılmakta olan bir yaklaşımdır (Silverman, 2006; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nitel durum çalışmasının en belirgin özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Araştırmada Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, görüşme sırasında katılımcılara yöneltilecek olan soruları ya da konuları içermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırma verilerinin değerlendirilmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu yaklaşıma göre, elde edilen veriler belirlenen temalara göre özetlenmekte ve yorumlanmaktadır.

Alanyazın taraması yapıldıktan sonra Yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuş ve üstün yeteneklilerin eğitimi alanında uzman bir öğretim üyesi daha sonra da özel eğitim alanında uzman bir öğretim üyesine sunulmuştur. Uzman görüşlerinin ardından gerekli düzenlemeler yapılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme formuna son şekli verilmiştir. Araştırma 2022-2023 Eğitim- Öğretim yılında İstanbul ilinde yer alan 10 BİLSEM görsel sanatlar öğretmeni ile görüşülerek gerçekleştirilmiştir. İstanbul' da bulunan BİLSEM' lere ulaşılarak 10 sorudan oluşan görüşme formları sunulmuş, elde edilen veriler araştırmacı tarafından nitel araştırma tekniklerinden '' Betimsel Analiz Tekniği'' kullanılarak değerlendirilmiştir.

Araştırmada görsel sanatlar öğretmenlerinin kişisel bilgileri gizli tutularak, öğretmen görüşleri 1' den 10' a kadar; Ö1, Ö2, Ö3, … Ö10 şeklinde kodlanarak sıralanmış ve bulgular kısmında da bu kodlamaya göre yer verilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin tamamı İstanbul ilinde Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan Görsel sanatlar öğretmenlerinden oluşmaktadır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Üstün yetenekli bireylerin ihtiyaçlarına yönelik eğitim almaları için gerekli imkanların sağlanması büyük bir öneme sahiptir. Türkiye'de BİLSEM'lerin üstün yetenekli bireylerin ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi gerektiği sorunu henüz çözülememiş bir sorundur (Bildiren, 2013). Araştırmanın bulgularından çıkan sonuçlara göre; BİLSEM Görsel sanatlar öğretmenlerinin karşılaştığı en önemli sorun malzeme ve kaynak yetersizliğidir. Katılımcılar özellikle atölyelerin yetersiz oluşu, sanat birimine ayrılan kaynak bütçenin yetersizliği, okul idaresinin olumsuz bakış açısı, malzeme eksikliği, yeterli araç-gereç ve donanımın olmayışı gibi problemleri dile getirmişlerdir. Görsel sanatlar dersinde eğitimin kalitesinin artırılması için öncelikle malzeme ve kaynak temini konusunda kalıcı çözümler üretilmesi gerekmektedir. Yavuzyılmaz (2012) yapmış olduğu çalışmada atölye

gibi ortamların öğrencilerin kullanabileceği şekilde, yeterli kapasiteye ve sayıya sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Araştırma bulgularından çıkan sonuca göre BİLSEM'lerde atölye donanımı ve malzemelerin yetersiz olduğu, Sanat Birimine ayrılan bütçenin azlığı ve yetersizliği görülmektedir. Görsel sanatlar dersi, yeterli donanıma sahip uygun ortamlar, atölyeler, uygun sınıf mevcudu, yeterli malzeme ve kaynak temini sağlandığında; öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirdikleri bir öğrenme ortamı sağlamaktadır. Atölyelerin gerekli donanıma sahip, teknolojik yenilikleri barındıran, gereksinimlere cevap veren ortamlar haline gelmesi üstün yetenekli çocukların eğitimi açısından önem arz etmektedir.

Kurtdaş (2012, 179) yaptığı çalışmada, üstün yetenekli öğrencilerin daha etkili bir eğitim almaları için uygun nitelikte ve sayıda bina tahsis edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Her yıl artan öğrenci sayısı düşünüldüğünde mevcut bina ve sınıflar yetersiz kalmaktadır. Özkan, (2009) yaptığı araştırmada, Bakanlık Tarafından BİLSEM'lere özel bir bütçe ayrılmamış olmasının, bu kurumlarda yapılan çalışmaların etkililiğini azalttığını ifade etmiştir.

BİLSEM'lerde eğitsel, sosyo-kültürel faaliyetlere katılımın da bütçe ve kaynak yetersizliği nedeniyle gerçekleşemediğini göstermektedir. Gerekli övgü ve desteğin gösterilmediği, ilgisiz ve destekten yoksun bir okul idaresi ile çalışan öğretmen; sorunlara çözüm üretmeye çalışırken mesleki yorgunuk yaşamakta, dersin önemsiz hissettirilmesi durumunda ise yoğun motivasyon kaybı ile karşı karşıya kalmaktadır.

BİLSEM'lere yönetimsel açıdan donanımlı ve belirli yeterliliklere sahip idarecilerin atanması gerekmektedir. Okul idaresi tarafından görsel sanatlar öğretmenlerinin proje, sergi, yarışma vb. çabaları takdir edilmeli ve desteklenmelidir. Aksi durumda öğretmenler bir noktadan sonra idealistliklerini kaybetmektedirler. Malzeme ve bütçe kaygısı taşımak yapılacak olan proje, etkinlik ve yarışmaların önüne geçmekte ve üstün yeteneklilerin eğitiminde engel teşkil etmektedir. Bu bulgular Levent ve Kansu Çelik (2019) yapmış olduğu çalışma ile paralellik göstermektedir. Levent ve Kansu Çelik (2019) tarafından yapılan çalışmada Bilim ve Sanat Merkezlerinin iki ayrı merkez olarak bilim ve sanat eğitimi vermeleri önerilmiş, böylelikle BİLSEM'lerdeki sanat birimlerinin genel zihinsel yetenek alanının gerisinde kalmayacağı, sanat biriminde tanılı öğrencilerin daha eşitlikçi ve adil bir ortamda eğitim almasının gerçekleşeceği belirtilmiştir.

**Anahtar Kelimeler**: Bilim ve sanat merkezi, BİLSEM'lerde görev yapan öğretmenler, görsel sanatlar öğretmeni, sanat eğitimi, özel yetenekli öğrenci

**Kaynakça**

Artut, K. (2013). Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık

Aykut, A. (2006). Günümüzde görsel sanatlar eğitiminde kullanılan yöntemler, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* 21(2(, 33-42.

Bildiren, A. (2013). Üstün yetenekli çocukların öğrenme stillerinin belirlenmesi. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi,* 1(1), 10-21.

Buyurgan, U. (2012). Sanat eğitimi ve öğretimi. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Gündüz, Y.(2015). Popüler kültürün görsel sanatlar dersine olası yansımaları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi.* 278-293.

Kırışoğlu, O. T. (2005). Sanatta eğitim görmek, öğrenmek, yaratmak. Ankara: PegemA Yayıncılık

Kontaş, H. Ve Yağcı, E. (2016) Bilsem öğretmenlerinin program geliştirme ihtiyaçlarına ilişkin önerilen programın etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi eğitim fakültesi Dergisi,* 16(3), 902-923.

Kurtdaş, Ç. (2012). Üstün yetenekliler ve üstün yeteneklilerin eğitiminde bilim ve sanat merkezleri (Malatya Bilim ve Sanat Merkezi Örneği. Hikmet Yurdu, 5(10), ss.151-181.

Levent, F. (2014) Üstün Yetenekli çocukları anlamak (3. Baskı), Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık

Levent, F. Ve Kansu, Çelik, F. (2019). Bilim ve sanat merkezlerinde görev yapan görsel sanatlar öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencilerin sanat eğitimine ilişkin görüşleri. *OPUS- Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi,* 13(19), 750-785.

MEB. (2012). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_06/24163215_ozel_eYitim_yonetmeliYi_so n_hali.pdf adresinden 22/11/2022 tarihinde erişilmiştir.

MEB. (2015). Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf adresinden 22/11/2022 tarihinde erişilmiştir.

Mercin, L. ve Akkuş, A. O. (2007) Birey ve toplum için sanat eğitiminin gerekliliği, *D. Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* 9,14-20.

Özkan, D. (2009). Yönetici, öğretmen, veli ve öğrenci görüşlerine göre bilim ve sanat merkezlerinin örgütsel etkililiği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Read, H. (1981). Sanat ve toplum (S. Mülayim, Çev.) Ankara: Umran Yayınları

Sak, U. (2010) Üstün zekalılar, üstünlükleri, tanılamaları ve eğitimleri, Maya Akademi, Ankara

Satmaz, İ. ve Evin, G. İ. (2016) Bilim ve sanat merkezlerinde görevlendirilen öğretmenlerin hizmet içi eğitim sorunu. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,* 42,59-73

Silverman, D. (2006). Interpreting qualitative data. (3rd Ed.) London: sage

Şahin, F. (2012) Üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin eğitimleri. Geleceğin mimarları üstün yetenekliler sempozyumu. Namık Kemal Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Yüksekokulu. 27 Nisan 2012. Tekirdağ

Şenol, C. (2011). Üstün yeteneklileri eğitim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Yavuzyılmaz, B. (2012). Bilim ve sanat merkezlerine devam eden 7-11 yaş üstün yetenekli çocuklara verilecek sanat eğitiminin niteliği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Yılmaz, M. (2007). Görsel sanatlar eğitiminde işbirlikli öğrenme, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15,747-756

Yolcu, E. (2009) Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Yıldırım, A.ve Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık

# Okul Öncesi Çocukların Zihin Kuramı Gelişiminde Ebeveyn Eğitim Düzeyinin Rolü: İşitme Kayıplı ve Tipik Gelişen Çocuklar

Emrah Akkaya
Anadolu Üniversitesi

Murat Doğan
Anadolu Üniversitesi

**Problem Durumu**

Temel olarak zihin kuramı, bireyin kendisinin ve diğer bireylerin istek, duygu, kanı gibi zihinsel durumlarını anlamasını içermektedir (Schick et al., 2002). Zihin kuramı çalışmaları yaklaşık 40 yıldır devam etmektedir. Önceleri zihin kuramının tek başına bilişsel bir süreç olduğu tartışmaları yaşanmıştır. Buna paralel olarak zihin kuramı çalışmaları, hatalı kanı anlayışının incelenmesine yönelmiştir (Wellman et. al., 2001). Ancak araştırmacılar zihin kuramının, birden fazla becerinin yaşa bağlı sıralı gelişiminden oluştuğuna inanmışlardır (Wellman, 2014). Böylece niyet, duygu, istek, bilgi erişimi, kanı, ironi, gafı anlamayı içeren çalışmalar yapılmıştır (Baron-Cohen et. al., 1999; O'reilly et. al., 2014; Wellman and Liu, 2004).

Zihin kuramı içinde, hatalı kanı becerisi merkezi bir öneme sahiptir ve tipik gelişen (TG) çocuklar 4 yaşlarında hatalı kanıyı anlamaya başlarlar (Wellman, 2014). Beş yaşına geldiklerinde ise hatalı kanı testlerini başarıyla tamamlayabilirler (Wellman et al., 2011). Bu yaşlar aslında zihin kuramı açısından gelişimsel hızın arttığı ve farklılığın oluştuğu bir dönem olarak kabul edilir. İlk zamanlarda hatalı kanı anlayışının tek boyutlu olduğu düşünülse de artık hatalı kanı anlayışı temel ve ileri düzey olarak sınıflandırılmaktadır.

İşitme kayıplı (İK) çocukların hatalı kanı anlayışları üzerine ilk araştırma raporu 1995'te Peterson ve Siegal tarafından yayımlanmıştır. Bu araştırmada İK çocukların TG akranlarına göre hatalı kanı testinden daha düşük puanlar aldıkları bildirilmiştir. Günümüze kadar yapılan benzer araştırmalarda da İK çocukların TG akranlarına göre hatalı kanı anlayışında özellikle ileri düzey hatalı kanı anlayışında daha düşük performans gösterdikleri görülmektedir (Pluta et al., 2021; Tomasuolu et al., 2012; Ziv et al., 2013).

Türkiye'de İK çocukların zihin kuramı veya hatalı kanı anlayışlarıyla ilgili az sayıda araştırma bulunmaktadır. Bunlardan ilkinde 4-7 yaşlarındaki İK çocuklar ($n$=12) hatalı kanı testinde 3-8 yaşlarındaki Tİ çocuklara ($n$=17) göre daha düşük performans göstermişlerdir. (Sancar, 2004). Diğer hatalı kanıyla ilgili araştırmada ise Kirazlı (2014) 9-11 yaşındaki koklear implant kullanan çocukların hatalı kanı becerilerinin genel ve duygusal zekâ, yüz ifadesi ve duygu tanıma, uyum becerileri ile ilişkisini incelemiştir. İK çocukların hatalı kanı performanslarıyla yüz ifadesi, duygu tanıma ve uyum becerileri arasında bir ilişki olduğunu belirlemiştir.

Okul öncesi eğitiminde çocuklar yıllar sürecek eğitim hayatına hazırlanırken aynı zamanda sosyal hayata ilk adımlarını atarlar. Çocuklar, toplumda yaşamanın kurallarını, bu kurallara göre davranışlarını düzenlemeyi, diğer bireylerin düşüncelerinin ve davranışlarının farkında olmayı bu eğitim ortamında deneyimleme fırsatı bulurlar. Böylece, zihin kuramı gelişimi açısından önemli olan okul öncesi dönemde hatalı kanı gelişiminin gözlenebilmesi araştırmadaki katılımcıların yaş aralığının 4-5 olarak belirlenmesinde etkili olmuştur. Diğer taraftan, Türkiye'de İK çocukların hatalı kanı becerilerine yönelik araştırmalarda katılımcıların yaş aralıkları geniş ve sayısı sınırlıdır.

Sosyal bilişsel bir beceri olan zihin kuramı gelişiminin aile özelliklerinden (ebeveyn eğitim düzeyi, kardeş sayısı vb.) etkilenmesi beklenen bir durumdur. Ancak ebeveyn eğitim düzeyi zihin kuramı araştırmalarında sosyoekonomik düzey içinde değerlendirilmiştir. Yine aile çerçevesinden bakıldığında, özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin tipik gelişen bireylerden daha çok ebeveyn desteğine ihtiyaç duydukları bilinmektedir. Bu bakımdan ebeveynlerin bilinçli olması özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin özel eğitim hizmetlerinden yeterince faydalanması açısından önemlidir.

Bu araştırmanın amacı okul öncesi dönem (4-5 yaş) çocukların hatalı kanı gelişiminde ebeveyn eğitim düzeyinin rolünü işitme kayıplı ve tipik gelişen çocuklar üzerinden analiz etmektir.

**Yöntem**

Araştırma nicel araştırma yönteminin nedensel karşılaştırma deseninde tasarlanmıştır. Örneklem ($n$ = 200) okul öncesi eğime devam eden 4-5 yaşındaki İK ($n$ = 100) ve TG ($n$ = 100) çocuktan oluşmaktadır. İK çocuklar için dahil etme ölçütleri: (1) öğrenci dosyası, öğretmen bildirimi ve uygulamacı gözlemine göre normal bilişsel işlevselliği olmak, (2) işitme kaybına ek engeli olmamak ve (3) koklear implant veya işitme cihazı kullanmaktır. TG çocukların tümü Eskişehir'deki okul öncesi kurumlara devam etmektedir. TG çocuklar için dahil etme ölçütleri: (1) öğretmen bildirimi ve uygulamacı gözlemine göre normal bilişsel işlevselliği olmak ve (2) herhangi bir engeli bulunmamaktır. Test puanlarının işitme durumu değişkeninden başka faktörlerden etkilenme ihtimalini en aza indirmek amacıyla gruplar yaş ve cinsiyet değişkenleri bakımından eşleştirilmiştir.

Araştırmada katılımcı bilgi formu ve hatalı kanı becerilerini değerlendirmek için Çocuklar için Zihin Kuramı Task Bataryası Türkçe Versiyonu kullanılmıştır. Özgün formu Hutchins, Prelock ve Chace (2008) tarafından geliştirilen test Türkçeye Altıntaş

(2014) tarafından uyarlanmıştır. Testte toplam 25 soru bulunmaktadır. Bunlardan 15'i zihin kuramı becerilerine yönelik, 11'i ise çocukların bir sonraki aşamaya geçmelerine karar verilebilmesi için kontrol sorularıdır. Testin kararlılık katsayısı .95, iç tutarlılık katsayısı .84, toplam güvenirliği ise .73-.95 olarak rapor edilmiştir. Mevcut araştırmada Cronbach α katsayısı .90'dır. Bu araştırmada hatalı kanı maddeleri kullanılmıştır. Bu maddelerden en düşük 0 en yüksek 7 puan alınabilmektedir. Testin genel yapısı basitten zora doğru şekillendirilmiştir. İK çocukların testleri özel özel eğitim rehabilitasyon merkezlerinde, TG çocukların testleri kendi okullarında bireysel olarak uyaranlardan arındırılmış bir ortamda birinci yazar tarafından uygulanmıştır.

Tüm çocukların hatalı kanı puanları anne ve baba eğitim düzeylerine göre karşılaştırılmış ve yüksek öğretim mezunu ebeveynlerin çocuklarının hatalı kanı puanlarının ilköğretim ve orta öğretim mezunu ebeveynlerin çocuklarının puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Grupların kendi içinde hatalı kanı puanları yine ebeveyn eğitim düzeyine göre analiz edildiğinde İK çocukların puanlarının farklılaşmadığı, TG çocuklarda ise yükseköğretim mezunu ebeveynlerin çocuklarının ilköğretim mezunu ebeveynlerin çocuklarından anlamlı düzeyde daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir. İK ve TG çocukların hatalı kanı puanları ebeveyn eğitim düzeyine göre ikili karşılaştırmalarla analiz edildiğinde ebeveyni yükseköğretim mezunu olan İK çocukların hatalı kanı puanları TG gruptaki çocukların puanlarıyla farklılık göstermemiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Ebeveyn eğitim düzeyi İK çocukların hatalı kanı puanlarında bir farklılığa neden olmaması grubun homojen bir yapıda olduğunu düşündürebilir. Ancak TG çocuklarda ebeveyn eğitim düzeyinin hatalı kanı puanlarında farklılığa neden olması literatürdeki bulgularla örtüşmektedir (Pears & Moses, 2003). Araştırmada en çok dikkat çeken bulgu, ebeveynleri yükseköğretim mezunu olan İK ve TG çocukların hatalı kanı puanları arasında anlamlı fark olmamasıdır. Genel olarak zihin kuramı çalışmalarında TG çocukların İK çocuklardan daha iyi performans gösterdikleri bilinmektedir. Ancak bu sonuçlar özellikle işitme durumuna göre yapılan karşılaştırmalarla elde dilmektedir. En başta dil gelişimi olmak üzere işitme kaybına bağlı olarak İK çocukların gelişimsel olarak gecikme yaşamaları zihin kuramı gelişimine de yansımaktadır. Aslında burada önemli olan farklılığa neden olan değişkenlerden çok benzerliği ortaya çıkaran faktörleri belirlemektir. Çünkü İK çocukların zihin kuramı gelişimlerinde olumlu etkisi olan faktörlerin bilinmesi zihin kuramı gelişiminde gecikme yaşayan İK çocuklar için neler yapılabileceği konusunda yol gösterici olabilir. Bu araştırmada görüldüğü üzere, ebeveyn eğitim düzeyleri yüksek olan İK çocukların TG akranlarıyla benzer performans göstermeleri ebeveynin eğitimli olmasının İK çocukların hatalı kanı gelişiminde önemli bir faktör olduğu düşüncesini destekler. Bu durum özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin ebeveynlerinin desteğine duydukları ihtiyacın bir yansıması olarak kabul edilebilir. Buradan hareketle düşük eğitim düzeyindeki ebeveynlerin çocuklarının zihin kuramı gelişimlerini desteklemeleri içi aile eğitim programlarına uyarlama çalışmaları yapılabilir.

**Anahtar Kelimeler**: Zihin kuramı, hatalı kanı, işitme kayıplı çocuklar, okul öncesi, ebeveyn eğitim düzeyi

**Kaynakça**

Baron-Cohen, S., O'Riordan, M., Jones, R., Stone, V., & Plaisted, K. (1999). A new test of social sensitivity: Detection of faux pas in normal children and children with Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *29*(5), 407-418

Kirazlı, Ç. M. (2014). *9–11 yaş grubu koklear implantlı çocukların genel zekâ, duygusal zekâ, zihin kuramı, duygu tanıma, yüz ifadesi tanıma ve uyum becerilerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

O'reilly, K., Peterson, C. C., and Wellman, H. M. (2014). Sarcasm and advanced theory of mind understanding in children and adults with prelingual deafness. *Developmental Psychology*, *50*(7), 1862-1877.

Pears, K. C., & Moses, L. J. (2003). Demographics, parenting, and theory of mind in preschool children. *Social Development*, *12*(1), 1–20. https://doi.org/10.1111/1467-9507.00219

Peterson, C. C., & Siegal, M. (1995). Deafness, conversation and theory of mind. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *36*(3), 459-474.

Pluta, A., Krysztofiak, M., Zgoda, M., Wysocka, J., Golec, K., Wójcik, J., Włodarczyk, E., & Haman, M. (2021). False belief understanding in deaf children with cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *26*(4), 511-521. https://doi.org/10.1093/deafed/enab015

Sancar, B. E. (2004). *Development of theory of mind in deaf and hearing children: The effect of communicative experience* (Unpublished master's thesis). Boğaziçi University, İstanbul.

Schick, B., de Villiers, J., de Villiers, P., & Hoffmeister, B. (2002). Theory of mind: Language and cognition in deaf children. *The ASHA Leader*, *7*(22), 6-14.

Tomasuolo, E., Valeri, G., Di Renzo, A., Pasqualetti, P., & Volterra, V. (2012). Deaf children attending different school environments: Sign language abilities and theory of mind. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *18*(1), 12-29.

Wellman, H. M. (2014). *Making minds: How theory of mind develops*. Oxford: Oxford University.

Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child Development*, *72*(3), 655-684. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00304

Wellman, H. M., Fang, F., & Peterson, C. C. (2011). Sequential progressions in a theory-of-mind scale: Longitudinal perspectives. *Child Development*, *82*(3), 780-792.

Wellman, H. M., & Liu, D. (2004). Scaling of theory-of-mind tasks. *Child Development*, *75*(2), 523-541.

Ziv, M., Most, T., & Cohen, S. (2013). Understanding of emotions and false beliefs among hearing children versus deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *18*(2), 161-174. https://doi.org/10.1093/deafed/ens073

# Bilim ve Sanat Merkezi Velilerinin BİLSEM Sınavına İlişkin Görüşleri

Canan Sezgin Hakan Özak
MEB Düzce Üniversitesi

**Problem Durumu**

Eğitim-öğretimin paydaşlarından biri de hiç şüphesiz velilerdir. Eğitimin ailede başladığı savı da yadsınamaz bir gerçektir. Bu doğrultuda anne-babaların, çocuklarının bireysel farklılıklarını bilmesi onları en iyi şekilde yönlendirmelerine yardımcı olacaktır. Anne- babaların bilinç ve eğitim düzeylerini artırmaya yönelik eğitsel çalışmaların, çocuklarına da olumlu etki edeceği düşünülmektedir. Kanar ve arkadaşlarına (2009) göre eğitim düzeyi yüksek, bilinçli ailelerin çocuklarının değişik faktörlerin de yardımıyla zekalarının geliştiği gözlenmiştir (Akt. Karabulut, 2010, s.27).

Özel eğitim ve rehberlik çalışmalarının iyileştirilmesi amacıyla 1992 yılında Özel Eğitim Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü kurulmuş ve bu müdürlüğe bağlı olarak Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) açılmıştır. Pilot olarak beş ilde uygulamaya başlanan BİLSEM' lerin sayısı 2022 yılı itibariyle 279'a ulaşmıştır. BİLSEM eğitim modeli Türkiye'ye ait bir model olup kaydı yapılacak öğrencilerin, sınıf öğretmeni tarafından aday gösterilmesi ve e-okul sistemi üzerinden gözlem formlarını doldurması gerekir. İl tanılama komisyonunca uygun görülen öğrenciler 1.aşama olarak grup tarama testine alınırlar. Bu testin sonucunda belirlenen puanı alan öğrenciler, 2.aşama olarak bireysel değerlendirmeye alınırlar ve bakanlık tarafından belirlenen standart zeka testleri uygulanır. Yetenek alanına göre (genel zihinsel yetenek, müzik, görsel sanatlar) belirlenen puanı (zeka testi sonucu 130 puan ve üstü) olan öğrenciler, üstün yetenekli olarak tanılanarak BİLSEM'e kayıt hakkı kazanırlar (MEB, Bilim ve Sanat Merkezleri Öğrenci Tanılama ve Yerleştirme Klavuzu, 2022).

Özbay'a (2013) göre ailelerin büyük bir kısmı çocuğunun farklı olduğunu düşünmekle birlikte üstün yeteneklilik ile ilgili bilgi sahibi değildir ve böyle bir durumda ne yapılması gerektiğini bilmemektedir. Velilerin, çocuklarının Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) sınavına aday gösterilmesinden özel/üstün yetenek tanısı alma, BİLSEM' e yerleştirme sürecine kadar bilinçli olması, süreci iyi yönetmesi ve imkanları dahilinde çocuğuna yol gösterici olması gerekir.

Üstün yeteneklilerin tanılama sürecinde hem öğrencinin hem de ebeveynlerinin psikolojik desteğe ve rehberliğe ihtiyaçları olmaktadır. Tanılama sürecinin sonunda olumlu beklentinin gerçekleşip gerçekleşmemesi hayatlarında yeni bir dönemi başlatmaktadır (Suarez, 2009).

Üstün yetenekli olarak tanılamanın amacı çocukların etiketlenmesi değil mevcut potansiyellerinin geliştirilmesi amacıyla uygun eğitimleri almasıdır (Tarhan ve Kılıç, 2014). Tanılama, üstün zekâlı/yetenekli öğrencinin bütün eğitim hayatını ve gelecek yaşamını şekillendireceği için son derece önemlidir. Tanılama sürecinde gerekli bilgilendirmelerde yaşanan aksaklıklar, çocuğun ne tür bir sınavdan ve aşamalardan geçeceğinin yeterince bilinmemesi aileleri telaşlandırmakta ve bu durum sınavı kazanmak için çeşitli yöntemler geliştirmelerine, çocuğu zihinsel olarak destekleyici uygulama arayışlarına sebep olmaktadır. Zeka düzeyini/yeteneğini, dikkat süresini, sınav tecrübesini geliştirdiği varsayılan eğitimlerle, çeşitli kaynak kitaplarla, mobil uygulamalarla BİLSEM adayı öğrenciler, sınavın ticari boyutuyla veliler baş başa kalmaktadır. Faydalı olacağı düşünülerek yapılan uygulamaların çeşidi veliden veliye değişmektedir. Üstelik bu uygulamaların etkili olup olmadığı da kesinlik kazanmamış bir konudur. Konuyla doğrudan ilgili alan yazında herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu yüzden araştırma ekstra bir öneme sahiptir.

Bu araştırmanın genel amacı, 2022 yılında çocuğunu BİLSEM' e kayıt yaptırmış velilerin, BİLSEM sınavına hazırlık sürecinde yaşadıklarının belirlenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda velilerin; çocuğu BİLSEM'e aday gösterildikten sonra neler yaşadıkları, BİLSEM sınavı için ne tür çalışmalar yaptıkları ve çocuğu BİLSEM sınavına hazırlanan velilere neler önerebilecekleri bu araştırmada ele alınmıştır.

**Yöntem**

Bu araştırmada, BİLSEM'e devam eden ve 2022 yılında kayıt hakkı kazanmış öğrenci velilerinin görüşlerini belirlemek amacıyla nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile yapılmıştır. *"Olgulara ilişkin yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmak için görüşmecinin araştırmalara sunduğu etkileşim, esneklik ve sondalar yoluyla irdeleme özelliklerinin kullanılmasını gerektirmektedir"* (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.80). Araştırma örneklemini, İstanbul ilinde bulunan bir Bilim Sanat Merkezi'ne çocuğunu 2022 yılında kaydettirmiş 10 öğrenci velisi oluşturmaktadır. Verileri toplama aracı olan görüşme tekniğinde kullanılacak yarı yapılandırılmış görüşme formunu hazırlamak için alan yazın taranmıştır. Araştırmaya en uygun sonuçları sağlayacak tekniğin görüşme tekniği olduğuna karar verildikten sonra görüşme soruları ve sonda sorular oluşturulmuştur. Nitel araştırmalarda tecrübeli bir akademisyen ve özel eğitim alanında doktora eğitimini sürdüren rehberlik ve psikolojik danışmandan görüş alınarak sorular oluşturulmuştur. Araştırma, 2022 yılında BİLSEM velisi olan, gönüllü katılım gösteren 10 veli ile yapılmıştır. Görüşme yapılan velilerin 7'si anne, 3'ü babadır; bütün katılımcılar BİLSEM' de Destek 1 programı (yeni başlayan öğrenci) velisidir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu iki bölümden

oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların demografik bilgileri, ikinci bölümde katılımcılara BİLSEM sınavına hazırlık sürecine yönelik görüşleri sorulmuştur. Katılımcılara görüşmeye başlarken ilk önce araştırmanın amacıyla ilgili bilgi verilmiş ve görüşmenin ses kaydı alınabilmesi için izni istenmiştir. Katılımcılarla görüşmeler sessiz bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmeler ortalama 30 dakika sürmüştür. Elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Nitel araştırmalarda veri analizi, belirlenen konuyu derinlemesine irdelemektir. Velilerin BİLSEM sınavına hazırlık sürecindeki görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleşen bu araştırmanın verilerine, betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizde elde edilen veriler, sistematik ve açık bir şekilde betimlenir. Betimsel analiz dört aşamadan oluşur: Tematik çerçevenin oluşturulması, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.256). Velilerin, çocukları aday gösterildikten sonra BİLSEM sınavına girmeden önceki süreçte yaşadıklarına yönelik görüşlerinin belirlenmeye çalışıldığı araştırmada alan yazın taranarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuş, araştırma sorularına göre temalar belirlenmiştir. Temalara ve bulgulardan hareketle oluşturulan alt temalara göre de doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Araştırma verilerinin iç geçerliliğini(inandırıcılık) sağlamak için görüşme sonrasında veriler yazılı olarak katılımcıların onayına sunulmuştur. Dış geçerlik (aktarılabilirlik) açısından veriler ayrıntılarıyla betimlenmeye çalışılmış ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Dış geçerlik kapsamında araştırmanın katılımcıları amaçlı olarak 2022 yılında BİLSEM'e çocuğunu kayıt yaptırmış sık karşılaşılan, çocuğunun dersine girilen velilerden gönüllülük esasına göre seçilmiştir. Ayrıca araştırmanın tarafsızlığı için görüşme sorularının hazırlanmasında ve verilerin analizinde uzman görüşüne başvurulmuştur. Tüm araştırma verileri, analiz işlemlerinde alınan notlar gerektiğinde teyit incelemesi için saklanmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Velilerle yapılan görüşmeler sonucunda, BİLSEM' e aday gösterildikten sonra mutluluk, endişe, şaşırma duygularını yaşadıkları belirlenmiştir. BİLSEM' i ve BİLSEM sınavını araştırdıkları, bu konularda imkanları ölçüsünde bilgi edinmeye çalıştıkları tespit edilmiştir. Gökdemir (2017), üstün yetenekli öğrencilerin tanılama sürecini araştıran çalışmasında BİLSEM seçmelerine giren öğrenciler, veliler ve öğretmenlerle görüşmüştür. Araştırmanın sonucunda, velilerin aday gösterme ve tanılama sürecinde öğretmenlerin ve psikologların rehberliğine ihtiyaç duyduklarına değinmiştir. Araştırmada, velilerin aday gösterildikten sonra sınava ilişkin yaptığı çalışmalarda BİLSEM sınavının birinci aşaması (tablet üzerinden yapılan grup tarama testi) için basılı kaynak kitaplardan yararlandıkları, online ve internet üzerinden destek sağlayan kaynaklardan ve mobil uygulamalardan faydalandıkları belirlenmiştir. İkinci aşama olarak yapılan mülakat sınavında (bireysel değerlendirme, zeka testi uygulaması) herhangi bir hazırlık yapmadıkları tespit edilmiştir. Gökdemir (2017), özel yetenekli öğrencinin tanılama sürecinin öğretmen, veli ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi adlı çalışmasında BİLSEM adaylığından sınava girene kadar yapılan çalışmaların başında %60,09 ile ilk sırayı test çözme, %17,27 ile ikinci sırayı kitap okuma almıştır. Öğrencilerin tamamının sınav için hazırlık yaptığını belirten araştırmasında bu durumun bilgilendirme yetersizliğinden kaynaklandığını vurgulamıştır. Araştırmalardan da anlaşılacağı gibi 2022 yılında BİLSEM'e kaydolan öğrencilerin de sınava hazırlık yaptığı dikkate alınarak BİLSEM sınavı için aday öğrencilerin hazırlık çalışmaları yaptığı ortak sonucuna ulaşabiliriz. Velilerin, BİLSEM' e hazırlanan ailelere öneriler sorusunda; eğer çocukta üstün bir yetenek yoksa BİLSEM sınavının çalışılarak kazanılacak bir sınav olmadığını vurgulamışlardır. BİLSEM sınavını kazanması için çocuğa baskı ve zorlama yapmamalarını önermişlerdir. Sınava hazırlık olarak da sadece birinci aşaması için çalışma yapabileceklerini ve bununda düzenli ama çocuğu bıktırmadan yapmaları gerektiği konusunda tavsiyede bulunmuşlardır. Tantay (2010), Türkiye'de üstün yetenekliler için özel öğretim modeli konusunda yöneticiler, öğretmenler ve öğrencilerle yaptığı araştırmasında, ebeveynlerin kendi elde edemediği başarıyı çocuğunun yeteneği sayesinde elde etme fikri ile çocuklara ve kurumlara yaptığı baskının gelecekteki eğitim dönemlerinde çeşitli sorunlara yol açabileceğini belirtmiştir.

Katılımcıların demografik bilgileri incelendiğinde % 80'nin lisans mezunu olduğu, çalışan anne oranının %50 olduğu, yaş ortalamasının % 80'ninin 36-45 yaş aralığında olduğu, aylık gelir olarak %70'nin orta gelir grubunda olduğu, %40'nın da tek çocuğu olduğu görülmektedir. Ataman (2008), İstanbul BİLSEM örneği ile üstün yetenekli çocukların aile ortamlarının demografik özelliklerini incelediği çalışmasında, ebeveynlerin yaş ortalamasının büyük çoğunluğunu 36-45 yaş grubu oluşturmuştur. Çocuk sayısı olarak en büyük oran % 51 ile tek çocuklu aileler oluşturmuştur. Eğitim düzeyi olarak ilk sırayı % 49 ile üniversite mezunları almıştır. Ayrıca gelir düzeyi olarak ilk sırayı, orta düzey gelire sahip olduğunu söyleyenlerin oluşturduğu araştırmanın sonuçları ile bu çalışmanın sonuçları benzerlik göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler**: BİLSEM sınavı, üstün yetenekli, veli

**Kaynakça**

Ataman, A. B. (2008). *Üstün yetenekli çocuklarda aile ortamının bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi*: *İstanbul BİLSEM örneği.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/462740

Gökdemir, S. (2017). *Ülkemizde özel yetenekli öğrencilerin tanılama sürecinin öğretmen, veli ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Master's thesis, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü). https://hdl.handle.net/20.500.12452/3281

Koçal, Z. D., Kanar, E., & Kanar, K. P. (2009). Bilim ve sanat merkezine devam eden üstün yetenekli öğrencilerin temel ihtiyaçları: Amasya örneği, Üstün Yetenekli Çocuklar II. *Ulusal Kongresi (25-27 Mart 2009), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi*.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2022). *Bilim ve sanat merkezleri yönergesi*.

*https://orgm.meb.gov.tr/www/2022-2023-yili-bilim-ve-sanat-merkezleri-ogrenci-tanilama-ve-yerlestirme-kilavuzu-yayimlandi/icerik/2154*__adresine 23/01/2023 tarihinde erişilmiştir.

Özbay, Y. (2013). *Üstün yetenekli çocuklar ve aileleri*. Hangar Marka İletişimi ve Reklam Hizmetleri.

https://www.aile.gov.tr/media/92202/01_05_ustun-yetenekli-cocuklar.pdf Erişim Tarihi:22.01.2023

Suarez, B. (2009). *Son zamanlarda çocukları üstün yetenekliler programına kabul edilmeyen ebeveynlere verilmek üzere tasarlanmış terapötik bir modül* Widener Üniversitesi, Lisansüstü Klinik Psikoloji Enstitüsü.

http://www.proquest.com/en-US/products/dissertations/individuals.shtml.] adresine 23/01/2023 tarihinde erişilmiştir.

Tantay, Ş. (2010). Özel veya üstün yetenekli çocuklara eğitim veren okul ve merkezlerin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul: Türkiye*.

https://hdl.handle.net/20.500.12415/3107

Tarhan, S., Kılıç, Ş., (2014). Üstün yetenekli bireylerin tanılanması ve Türkiye'deki eğitim modelleri, *Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2014, 2(1), 27-43.

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

# Özel Eğitim Anaokullarında Çalışan Öğretmenler Arasında İş Birliği Çalışmalarının Derinlemesine İncelenmesi*

Burcu Giriş Gulden Bozkus Genc
MEB Anadolu Üniversitesi

**Problem Durumu**

Özel eğitim anaokullarında, çalışma yapısında yer alan özelliklerinden dolayı anaokullarından farklı olarak, özel eğitim ve okul öncesi öğretmenleri aynı sınıfta birlikte çalışmaktadır. Farklı uzmanlık alanlarına sahip öğretmenlerin bir arada bulunmaları yönetmelik gereği olsa da bu birlikteliğin öğrenci ve öğretmenlerin süreçten verim elde etmelerine olanak sağlayacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir (Elçi, 2019). Verim elde etmelerine olanak sağlayacak şekilde düzenlenmesine bakıldığında iletişim kavramı ortaya çıkmaktadır. Eğitim ortamlarında iş birliği; okul, aile, öğretmen ve müdür paydaşlarının öğrenci için birlikte hareket etmesiyle sağlanmaktadır (Özsoy, 2019). İş birlikleri, okul programlarını ve okul iklimini iyileştirmekte, aile hizmeti ve desteği sağlamakta, okulda ve toplumda aileleri diğer ailelerle ilişkilendirmekte ve öğretmenlerin birlikte çalışmalarına yardım etmektedir (Epstein, 2019).

Özel eğitim alanında yürütülen faaliyetlerin çoğu zaman farklı uzmanların bir araya gelmesiyle yürütülmesinden dolayı, uzmanlar arası iletişim ve iş birliği eğitim süreçlerinin en önemli boyutunu oluşturmaktadır. Özellikle özel eğitimde eğitimin merkezinde yer alan öğrencinin bireysel farklılıklarına cevap verecek ve öğrencinin ilerlemesini sağlayacak programların hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi için farklı meslek uzmanlarının görüşlerine başvurulması gerekliliği her boyutuyla iş birliği içinde çalışma becerilerini gerektirmektedir (Dayı ve Töret, 2021) Özel eğitim anaokullarında çalışan öğretmenler, yöneticiler, okul rehber öğretmenleri ve diğer personel; BEP hazırlanmasında, aile-okul ilişkilerinin düzenlenmesinde ve sınıf içi ve sınıf dışı öğretim süreçlerinin yürütülmesinde iş birliğine ihtiyaç duyulmaktadır.

Söz konusu özel eğitim okullarında iş birliği konusu olduğunda ise ulusal alanyazında yalnızca Elçi (2019) ve Özsoy (2019)'un olduğu yalnızca iki çalışma karşımıza çıkmaktadır. Ulusal ve uluslararası alanyazında yapılan çalışmaların incelenmesi sonucunda özel eğitim okullarındaki iş birliği ve ekip çalışmalarına yönelik araştırma sayısının oldukça sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. 2017 yılından günümüze yaygınlaşmaya başlayan özel eğitim anaokullarında aynı sınıfta birlikte çalışan özel eğitim ve okul öncesi öğretmenlerinin iş birliği sürecine ilişkin ise herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Özel eğitim anaokulunda aynı sınıfta çalışan özel eğitim ve okul öncesi öğretmenlerinin birlikte çalışmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesinin, özel eğitime, özel eğitim alanında aynı sınıfta çalışan öğretmenler ve özel eğitim anaokullarında aynı sınıfta birlikte çalışan okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin çalışma sürecine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu okul sisteminin geliştirilmesi, mevcut durumun ortaya konarak gerekli iyileştirilmelerin yapılabilmesi için veri sağlaması gibi önemli katkılarından da söz etmek mümkündür. Bu nedenle özel eğitim ve okul öncesi öğretmenlerinin aynı sınıfta birlikte çalışmalarına yönelik görüşlerinin belirlenmesine ihtiyaç duyulmuştur.

Gerçekleştirilen araştırma sonucunda elde edilecek bulgularla birlikte özel eğitim anaokullarında aynı sınıfta birlikte çalışan özel eğitim ve okul öncesi öğretmenleri arasındaki iş birliği çalışmalarının öğretmen ve okuldaki diğer paydaşların (örn., okul rehber öğretmeni, okul yöneticileri, veli) gözüyle incelenmesi, okulda yürütülen iş birliği sürecinin iyileştirilmesi için paydaşların düşünlerinin derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanının en önemli sorunlarından biri olan okul içi iş birliğinin paydaşlar tarafından nasıl sağlandığının bilinmesi ve paydaşların ihtiyaç duydukları konuların belirlenmesinin, okullarda yürütülen iş birliği süreçlerinin başarısına katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

MEB temel ilkelerinden olan okul-aile iş birliğinin boyutları, ne kadar etkileşim kurulabildiği ve öğrenciye yönelik katkılarının neler olduğuna yönelik sonuçlara ulaşılması okul-aile iş birliği sürecinde oluşan sorunlar ve yapılabilecek iyileştirme çalışmalarına olumlu etkileri olacağı düşünülmektedir. Öte yandan özel eğitim anaokullarında aynı sınıfta birlikte çalışan özel eğitim ve okul öncesi öğretmenleri arasındaki iş birliği çalışmalarının öğretmen ve okuldaki diğer paydaşların (örn., okul rehber öğretmeni, okul yöneticileri, veli) görüş ve deneyimlerine dayalı derinlemesine incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamış olması, yapılacak olan araştırmanın bulgularının ileriki araştırmalara katkı sağlayabileceğini düşündürmektedir.

Araştırmanın okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin iş birliği konusundaki görüşlerinin ne olduğunu ve halihazırda birbirleri ile yaptıkları iş birliği çalışmalarının neler olduğunu hem kendi hem de okuldaki diğer paydaşların gözünden belirlemenin, özel gereksinimli çocukların yaygınlaşmakta olan özel eğitim anaokullarından elde edebilecekleri faydayı en üst düzeye çıkarmak için ilerideki çalışmalara katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

**Yöntem**

Araştırmada; nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması (Örnek olay çalışması/vaka çalışması) kullanılmıştır. Güncel bir durumu gerçek yaşam alanında bireylerin deneyimlerine dayalı irdelemekle ilgili olan durum çalışmasında bir ya da birkaç durum bütüncül bir yaklaşımla derinlemesine incelenir (Yin, 2014). Yürütülen bu araştırmada tek bir durum olduğu görüşüyle hareket edilmiş ve analiz birimi, özel eğitim anaokulu ve bu okulda çalışan paydaşlar olarak belirlenmiştir.

Araştırmacının yeni görev yerine tayin olması, veri toplama sürecinde Covid-19 salgının devam ediyor olması gibi sınırlılıklar nedeniyle gerçekleştirilen araştırmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemi ile belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak verir (Büyüköztürk vd.,2013, s. 92).

Araştırmanın çalışma grubunda 2020-2021 eğitim öğretim yılında İç Anadolu bölgesinin kuzeybatısında yer alan bir ilde ve Marmara bölgesinin güneyinde yer alan bir ilde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı üç özel eğitim anaokulunda çalışan 12 özel eğitim öğretmeni, 9 okul öncesi öğretmeni, 4 okul yöneticisi, 2 okul rehber öğretmeni ve çocukları bu okullarda eğitimlerini sürdürmekte olan 4 veli olmak üzere 31 kişi yer almıştır. Veli katılımları ise, covid-19 salgın sürecinin devam etmesinden dolayı okul idareleri tarafından sınırlanmıştır. Özel eğitim öğretmenleri, okul öncesi öğretmenleri, rehber öğretmenler ve okul yöneticilerinin mesleki deneyimi 1-32 yıl arasında değişmektedir ve tamamı lisans mezunudur. Öğretmenlerin ve yöneticilerin tamamının daha önce bir özel eğitim anaokulunda çalışma deneyimi bulunmamaktadır. Velilerin tamamının cinsiyeti kadındır ve tamamının evlidir. Velilerin özel gereksinimli çocuklarının üçünün zihinsel yetersizliğe, birinin otizm spektrum bozukluğuna sahip olduğu, çocuklardan ikisinin özel eğitim anaokuluna başlamadan önce özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde eğitim aldıkları ve şu anda okulla birlikte özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde de eğitim almaya devam etmektedirler. Bir çocuk ise aynı zamanda özel ders almaktadır.

Araştırmada veriler gözlemler, araştırmacı günlükleri, görüşmeler ve metaforlar yoluyla toplanmıştır. Gözlem verileri, katılımcı gözlem ile, görüşme verileri yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak, metaforlar verileri ise metaforik algı formları aracılığıyla toplanmıştır. Bu veri toplama araçlarının yanı sıra araştırmacı günlüğü kullanılarak temel veri toplama araçları desteklenmiştir. Veri toplama süreci gözlemlerin gerçekleştirilmesi ile başlamış, pilot uygulamanın yapılması ve asıl görüşmelerin gerçekleştirilmesiyle son bulmuştur.

Verilerin derinlemesine analiz edilmesine olanak tanıması nedeniyle, verilerin analizi sürecinde içerik analizi kullanımına karar verilmiştir. Elde edilen veriler beş aşamada analiz edilmiştir: (1) veri düzenleme, (2) veri kodlama, (3) tema oluşturma, (4) kodları ve temaları düzenleme ve (5) temaları açıklama ve yazma (Cresswell ve Creswell, 2017). Gözlem ve görüşmelerden elde edilen verilerin yoğunluğu dikkate alınarak veri analiz sürecinde NVİVO programından yararlanılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma sonucunda, özel eğitim anaokullarında özel eğitim ve okul öncesi öğretmenlerinin aynı sınıfta birlikte çalışmalarının, çocuklarının gelişim dönemleri ve yetersizlik durumları dikkate alınarak gerekli ve önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Özel eğitim anaokullarının yaygınlaştırılması ve iyileştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Yaygınlaştırma sırasında okullarda özellikle özel eğitim öğretmenlerinin istihdam edilmesinin önemine dikkat çekilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin özel eğitim hakkındaki bilgilerini yetersiz bulduklarını ve bu yüzden çalışma ortamında özellikle davranış problemlerinin üstesinden gelme, BEP hazırlama gibi temel konularda zorlandıkları ve partnerlerini gözleyerek onlardan yardım alarak ve rehber öğretmenlerin desteğiyle bu konularda kendilerini geliştirmeye çalıştıkları ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde, özel eğitim öğretmenlerinin de okul öncesi eğitime dair bilgilerinin özellikle çocuk gelişimi ve etkinlik planlama konusunda sınırlı olduğu ve bu konuda eğitime ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır. Tüm paydaşların ortak düşüncesi, öğretmenlerin özel eğitim anaokuluna çalışmaya başlamadan önce kapsamlı bir hizmet içi eğitime gereksinimleri olduğudur. Araştırmanın diğer sonuçları arasında; özel eğitim anaokullarının yeni açılmış bir okul türü olmasından dolayı, okul binalarının fiziksel yapı olarak uygun olmadığı, materyal eksikliği bulunduğu, müfredat programı olarak okul öncesi eğitim ve özel eğitim programının birlikte kullanılmasından kaynaklı ikilem yaşandığı, ailelerin henüz tanı almış olan çocuklarını kabul etme aşamasında olması nedeniyle okul ve öğretmenlerle iş birliği konusunda istendik düzeyde olmadığı, ve okullarda yeterli sayıda alan uzmanı öğretmen (örn., özel eğitim öğretmeni, rehber öğretmen) çalışamadığı yer almaktadır. Araştırma sonuçları, özel eğitim anaokullarında henüz sistemli bir çalışma düzeni oturmadığını ve okullar arasında sistemin işleyişi hakkında farklılıklar olduğunu göstermektedir.

Öğretmenler; maske, mesafe, hijyen kuralını öğrenme, okulun yarım gün olması, teknolojiye bakış açısının değişmesi, velilerin çocuklarını tanıması, velilerle iş birliği yapılmasını pandeminin olumlu yönleri olarak ifade etmişlerdir. Okullarında yemek saatinin olmaması ve ders saatlerinin kısaltılması sonucu öğrencilerin yorulmadan çalıştıklarını ve çok daha fazla verim alınmasını sağladığını da eklemişlerdir. Ders saatlerinin kısaltılmasının çalıştıkları yaş grubu çocuklarına çok daha uygun olduğunu da vurgulamışlardır. Aynı zamanda velilerini düşündüklerinde çocuklarını çok daha iyi tanıdıklarını ve öğretmenlerin yaşadıklarını anlamaları sonucu empati kurabildiklerini de olumlu bir yön olarak ifade etmişlerdir. Pandeminin olumsuz yönleri hakkında görüşme yapılan tüm paydaşlar uzaktan eğitimde herhangi bir verim alamadıkları konusunda hemfikirdirler. Okullarının kısa süreli uzaktan eğitim yürütmesinde bile çocuklarda davranış problemlerinin arttığını, gelişimlerinin gerilediği ya da yavaşladığını gözlemlediklerini aktarmışlardır.

**Anahtar Kelimeler**: Özel eğitim, özel eğitim anaokulu, öğretmenlerin iş birliği, erken çocukluk eğitimi, iş birliği ve paydaşlar

**Kaynakça**

Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Castro, D.C., Bryant, D.M., Peisner-Feinberg, E.S., Skinner, M.L. (2004). Parent involvement in Head Start programs: the role of parent, teacher and classroom characteristics. *Early Childhood Research Quarterly, 19*, 413-430.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.* Los Angeles: Sage publications.

Creswell J. (2020). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (H. Ekşi, Çev.). Ankara: EDAM Yayın. (Orijinal yayın 2012).

Dayı, E. ve Töret, Z. (2021). Özel eğitim öğretmeni adaylarının iş birliğine ilişkin metaforik algıları. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10*(2), 863-877.

Diken, İ. H. Eds. (2021). *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve Özel eğitim*. Ankara: Pegem akademi.

Damasco, J. P. (2013). *The relationship between teacher self-efficacy and attitude toward collaboration in an ınclusion setting.* Yayınlanmış Doktora Tezi, Capella Üniversity.

Elçi, A. N. (2017). *Özel eğitim okul ve sınıflarında branş derslerinin yürütülmesinde özel eğitim ve branş öğretmenleri arasındaki iş birliği çalışmalarının incelenmesi.* Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Hafizi, A, Papa, M. (2012). Improvıng the qualıty of educatıon by strengthenıng the cooperatıon between schools and famılıes. *Problems of Education in the 21st Century,* 42, 38-49.

Hunt, C. A., Gao, J., & Xue, L. (2014). A visual analysis of trends in the titles and keywords of top-ranked tourism journals. *Current Issues in Tourism, 17*(10), 849-855.

Josilowski, C. S. ve Morris, W. A. (2019). A qualitative exploration of teachers' experiences with students with autism spectrum disorder transitioning and adjusting to inclusion: Impacts of the home and school collaboration. *The Qualitative Report, 24*(6), 1275-1286.

Jezierski, S. & Wall, G. (2017). Changing understandings and expectations of parental involvement in education. *Gender and Education, 1*(16), 811-826.https://doi.org/10.1080/09540253.2017.1332340

Özsoy, B. (2019). *Özel eğitim öğretmenlerinin müdürlerle, diğer öğretmenlerle ve ailelerle olan iş birliği düzeylerinin belirlenmesi.* Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin yayınları.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: design and methods. California:* SAGE Publications, Inc.

**Bu bildiri, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitusu Özel Eğitim Anabilim Dalı Erken Çocuklukta Özel Eğitim bilim dalında yapılan yüksek lisans çalışmasından üretilmiştir.*

# Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitiminde Dijital Öyküleme Yöntemi Kullanan Çalışmaların İncelenmesi

Merve Kaymaz
Anadolu Üniversitesi

Hasan Gürgür
Anadolu Üniversitesi

**Problem Durumu**

Teknolojideki hızlı gelişmelerle birlikte günümüzde her alanda yoğun olarak kullanılan dijital yöntemlerin eğitimde ve özellikle de özel gereksinimli bireylerin eğitiminde önemli bir role sahip olduğu belirtilmektedir. Araştırmalar, dijital çağla birlikte dijital öyküleme yönteminin öneminin arttığını ifade etmektedir (Demirbaş ve Şahin, 2020). Gerek pandeminin gerekse öngörülemeyen doğal afetlerin sonuçları toplumda köklü değişimlere gitmeye zorladığı belirtilmektedir. Bunların sonucunda eğitim öğretim faaliyetleri özel gereksinimli bireyler için bile çoğunlukla dijital kanallar üzerinden yürütüldüğü ifade edilmektedir. Hikaye anlatımını baktığımızdaysa kapsama alanının küçük yaşlarla yetişkinliğe kadar uzanan geniş bir yelpazeye sahip olduğu ve pek çok konu alanına hitap ettiği alanyazında sıklıkla belirtilmektedir (Nash, 1990; Schiro, 2004). Hikaye anlatımı bakıldığında çok eskilere dayanan bir iletişim kurma ve öğrenme yöntemi olarak kabul edilmektedir. Binlerce yıldır nesilden nesle öğretim sağlamasıyla etkileşimli yaşayan bir olgu olarak belirtilmektedir (Lathem, 2005).

Bundan dolayı hikaye anlatımı çocukların yasabilecekleri olayların yönlerini görme, sıkıntılı olabilecek koşullarla daha korunaklı bir ortamda yüzleşmeleri ve bunlara hazır olmalarını kolaylaştırdığı ifade edilmektedir. Zihinsel duyarlılık, merhamet, dayanışma, sempati ve empati kurma gibi konuların hikayeler yoluyla çocuklara edindirilebileceği ifade edilmektedir. Ahlaki duyarlılık ve vicdan da bu yollarla aktarılabileceği gibi özel gereksinimli olan çocuklar için de kritik bir öneme sahip olduğu belirtilmektedir (Unnsteinsdóttir, 2012). Hikayeler sayesinde izleyicilerin ve dinleyicilerin hikayeyi deneyimledikleri kahramanla empati kurdukları ve karşılaşılan durumlarla ilgili çözüm yolları ortaya koymayı öğrendikleri ifade edilmektedir. Bundan dolayı da istenilen amaç doğrusunda faydalı bir uygulama olarak kullanılabildiği literatürde ifade edilmektedir.

Dijital öyküleme dediğimizdeyse geleneksel sözlü anlatımın dijital teknolojiyle birleştirilerek aktarılması olarak belirtilmektedir. Bir konu veya amaç doğrultusunda kısa bir hikaye anlatmak için görüntüler, metin, video klipler, sesli anlatım ve müzik dahil olmak üzere farklı dijital içerik türlerini bir arada kullanan bir metodoloji olarak aktarılmaktadır. Dijital hikayelerin saklanabilmesi ve yayımlanabilmesiyle farklı insanlara aktarılarak incelenmesi, eleştirilmesi ve üzerinde tartışılmasına olanak sağlayabildiği belirtilmektedir. Böylece daha canlı ve etkileşimli bir süreçten bahsedilebildiği gözlenmektedir (Banks, 2012). Dil iletişim becerilerini, temel konuları öğretiminde kullanılmasının yanı sıra teknoloji ve dijital becerilerin kullanımında katkıları olduğu belirtilmektedir (McLellan, 2006). Düşük maliyetle çok fazla kişiye ulaşılabilmesiyle erişilebilirlik ve kapsayıcılık yönünden faydalı uygulamalar olarak değerlendirildiği belirtilmektedir. Dijital öykülemenin yaratıcılıkla teknolojiyi birleştiren, eğitim ve öğretimde yenilikçi bir bakış açısıyla bireyi merkeze alan etkileşimli bir öğrenme bağlamı sunduğu gözlenmektedir (Smeda, Dakich ve Sharda 2010). Dijital öyküleme bilgi ve iletişim teknolojilerinden doğan ve özel eğitimde uygulanmalarında da kullanılmasıyla umut veren bir yöntem olarak kabul edilmeye başlandığı ifade edilmektedir. Michalski, dijital öyküleme sürecini özel eğitim sınıflarında uygulamanın pek çok fayda sağladığını ve öğrencilerin ve yetişkinlerin çalışmaya katılma konusunda daha istekli heyecanlı oldukları ve yazılı/sözlü iletişimde daha fazla çaba gösterdikleri ifade etmektedir. Araştırmalarda katılımcıların yazılımları ve dijital teknolojileri kullanabildikleri ve üretici konuma geçebildiklerini gösterdikleri belirtilmektedir (Michalski, Hodges ve Banister, 2005). Dijital hikayeler, görüşlerin ve deneyimlerin görsel, video biçiminde paylaşılmasını destekleyen erişilebilir ve kapsamlı bir yöntem olarak ifade edilmektedir. Farklı bağlamlarda farklı konularda ve farklı katılımcılarla uygulanabileceği ifade edilmektedir (Parsons vd., 2023). Örneğin OSB'li çocuklarla yapılan çalışmalarda yalnızca amaçlanan öğretim müdahalesini gerçekleştirmekle kalmayıp aynı zamanda OSB'li öğrencilerin ilgisini çekebilecek son derece özelleştirilebilir bir ortam sağladığı ifade edilmektedir (Sakellariou ve Sakellariou, 2022). Literatürdeki çalışmaların geneline bakıldığında pek çok farklı alanda kullanıldığı gözlenmektedir. Günümüz şartları teknolojik gelişmeler ve eğitim gereksinimleriyle doğan ihtiyacı karşılayabilecek bir uygulama olarak öne çıkmaya başladığı belirtilmektedir. Çok farklı konu ve kitleyle çalışabilme imkanı vermesi sayesinde her şeyin çok hızlı değiştiği tahammül ve dikkat sürelerinin hızla azaldığı bir bağlamda verilmek istenen konunun kısa dijital öyküleme yöntemiyle aktarılmasının pek çok kazanımı da beraberinde getireceği düşünülmektedir. Bu sebeple bu araştırmada dijital öyküleme yönteminin özel eğitimde kullanımı araştırılması ve dahil etme ölçütleri ışığında ulaşılan yirmi dört araştırmayla ortaya konması planlanmaktadır.

**Yöntem**

Bu araştırmada özel eğitimde özel gereksinimli bireyler ve etkileşim halinde olan tüm kişilerle yürütülen dijital öyküleme araştırmalarının sistematik derleme yöntemiyle incelenmesi amaçlanmıştır. Var olan çalışmaların önemli bulgularının ortaya konması ve bundan sonraki süreçte gerçekleştirilecek araştırmalar için fikir vermek amacıyla sistematik derleme çalışması uygun görülmüştür. Sistematik bir inceleme olarak belirtilen derleme çalışmaları, belli bir çalışma alanıyla ve onunla ilişkili

tüm fenomenlerle ilgili var olan tüm çalışmaların ortaya konmasının, değerlendirilmesinin ve yorumlanmasının bir yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Kitchenham ve Charters, 2007). Bir metodoloji olarak ifade edildiğinde literatürün ayrıntılı taranması, çalışmaların toplanması, düzenlenmesi ve değerlendirilmesi sürecinin özetlenmesi olarak belirtilmektedir (Dabic vd., 2020; Paul vd.,2021). Derlemenin üç yöntemle yapılabildiği ifade edilmektedir. Bunlar; geleneksel derleme, sistematik derleme ve meta analizdir (Moule ve Goodman, 2009; Gerrish ve Lacey, 2010). Geleneksel derleme: Belirli bir konuda yayınlanmış, iki veya daha fazla çalışmanın üzerinde inceleme yapılarak bulgu, sonuç, ve değerlendirmelerini sentezleyen çalışmalar olarak belirtilmektedir (Karaçam, 2013). Bunların haricinde alan, teori, yöntem olarak kategorize edildiği gibi yapılandırılmış tema tabanlı incelemeler, çerçeve tabanlı incelemeler, bibliyometrik incelemeler, karma incelemeler ve kavramsal incelemeler olarakta uygulanabilmektedir (Pamatier vd., 2018; Paul ve Criado; 2020). Bu araştırmayla dijital öyküleme çalışmalarının genel eğilimi ortaya konmaya çalışılacak ayrıca araştırmaların odağında nelere yoğunlaşılmış sorusu cevaplanmaya ve araştırma sonuçlarının olumlu yanlarının yansıtılmasıyla bu araştırmaların alanyazına katkısının neler olduğu ortaya konmaya çalışılacaktır. Sistematik derleme çalışmalarıyla alandaki boşluklar ve önemli olan noktalara ışık tutması açısından faydalı sonuçlar ortaya çıkacağı belirtilmektedir (Khatoon ve Rehman, 2021).

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Son yıllarda pandemi ve doğal afet gibi öngörülemez durumların olması tüm insanları ve yaşamlarının her alanını etkilediği gözlenmektedir. Bu alanlardan biri olan eğitimde de değişikliğe farklı alternatif çözüm yolları bulmaya sevk etmiştir. Bu durumların ve teknolojide son gelişmelerinde etkisiyle eğitimde dijital hikayeleştirme gibi teknolojinin de aktif olarak eğitime katıldığı yöntemler kullanılmaya başlanmıştır. Araştırmalar hem özel gereksinimli bireyler hem de onlarla etkileşime girecek tüm kişiler için eğitim yaklaşımlarında kullanılabileceğini belirtmektedir. Dijital öyküleme yöntemiyle hem özel gereksinimli bireylerin hem de onlarla etkileşime giren tüm bireylerin desteklenmesinde kullanılabildiği yapılan çalışmalarla ifade edilmektedir. Buna ek olarak yaş düzeyinden bağımsız olarak hem çocuklar da hem de yetişkin eğitimlerinde öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik çalışmalarda da kullanılabileceğini göstermektedir. Teknolojiyi aktif olarak bireylerle etkileşimli bir şekilde kullanımına olanak sağlaması noktasında giderek önemli hale gelen bir yöntem olarak ifade edilmektedir. Teknolojinin eğitimin tüm aşamalarına dahil edilmesinin artık kaçınılmaz bir gereklilik olması ve özel gereksinimli bireylerin eğitiminde kullanılmasının yaygınlaşmasından dolayı bu tarz araştırmaların gerekliliğini ortaya konulduğu ifade edilmektedir. Yapılan araştırmalarda dijital öyküleme yönteminin eğitimde kullanılmasının 21. yüzyıl dijital becerilerine önemli katkılarının olduğu ifade edilmektedir. Alanyazındaki diğer araştırma sonuçlarıyla benzer olarak dijital öyküleme yönteminin katılımcılar üzerinde etkili sonuçlar ortaya koyduğu ifade edilmektedir. Bu çalışma sonunda da dijital öyküleme yöntemi kullanılarak yapılmış araştırıma sonuçlarını ve yöntemin faydalarını özellikle de özel gereksinimli bireylerin eğitiminde kullanımın ne kadar önemli olduğunun ortaya konması amaçlanmaktadır.

**Anahtar Kelimeler**: Dijital öyküleme, özel eğitim, özel gereksinimli bireyler, mesleki gelişim, sistematik derleme

**Kaynakça**

Banks, J. (2012). Storytelling to access social context and advance health equity research. *Preventive Medicine*, *55*(5), 394-397.

Dabić, M., Vlačić, B., Paul, J., Dana, L. P., Sahasranamam, S., & Glinka, B. (2020). Immigrant entrepreneurship: A review and research agenda. *Journal of Business Research*, *113*, 25-38.

Demirbas, I., & Sahin, A. (2020). A Systemic Analysis of Research on Digital Storytelling in Turkey. *International Journal of Progressive Education*, *16*(4), 45-65.

Johnson, D. R. (2012). Transportation into a story increases empathy, prosocial behavior, and perceptual bias toward fearful expressions. *Personality and individual differences*, *52*(2), 150-155.

Khatoon, S., & Rehman, V. (2021). Negative emotions in consumer brand relationship: A review and future research agenda. *International Journal of Consumer Studies*, *45*(4), 719-749.

McLellan, H. (2006). Digital storytelling in higher education. *Journal of Computing in Higher Education*, *19*(1), 65-79.

Michalski, P., Hodges, D., & Banister, S. (2005). Digital Storytelling in the Middle Childhood Special Education Classroom: a teacher's story of adaptations. *Teaching Exceptional Children Plus*, *1*(4), n4.

Palmatier, R. W., Houston, M. B., & Hulland, J. (2018). Review articles: purpose, process, and structure. *Journal of the Academy of Marketing Science*, *46*, 1-5.

Parsons, S., Kovshoff, H., Yuill, N., Glass, D., Holt, S., Ward, A., ... & Ward, R. (2023). 'Our Stories...': Co-Constructing Digital Storytelling Methodologies for Supporting the Transitions of Autistic Children-Study Protocol. *International Journal of Qualitative Methods*, *22*, 16094069221145286.

Paul, J., & Criado, A. R. (2020). The art of writing literature review: What do we know and what do we need to know?. *International business review*, *29*(4), 101717.

Paul, J., Lim, W. M., O'Cass, A., Hao, A. W., & Bresciani, S. (2021). Scientific procedures and rationales for systematic literature reviews (SPAR-4-SLR). *International Journal of Consumer Studies*, *45*(4), O1-O16.

Sakellariou, M., Sakellariou, M. (2022). Digital Storytelling Tool for Developing Everyday Skills in Children with Special Educational Needs. In: Uskov, V.L., Howlett, R.J., Jain, L.C. (eds) Smart Education and e-Learning - Smart Pedagogy. SEEL-22 2022. Smart Innovation, Systems and Technologies, vol 305. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-19-3112-3_49

Smeda, N., Dakich, E., & Sharda, N. (2010). Developing a framework for advancing e-learning through digital storytelling. In *IADIS International Conference e-learning* (ss. 169-176).

Unnsteinsdóttir, K. (2012). The influence of sandplay and imaginative storytelling on children's learning and emotional-behavioral development in an Icelandic primary school. *The arts in psychotherapy*, *39*(4), 328-332.

# Bilim ve Sanat Merkezleri Öğretmen ve Yöneticilerinin Bu Kurumlarda Yaşanan Sorunlar ve Bu Sorunlara Yönelik Çözüm Önerilerine İlişkin Görüşleri

Ahmet Nacar
İnönü Üniversitesi

Hasan Demirtaş
İnönü Üniversitesi

**Problem Durumu**

İnsanlık tarihine bakıldığında her birey bu dünyaya, birtakım wözelliklerle ve belirli bir yetenek düzeyinde gelir. Toplumca belirlenen bakış açısı ve kriterlere göre değerlendirildiğinde ise bazılarının diğerlerine göre daha üstün veya daha özel oldukları kabul edilir. Bu bireyler toplumda veya alanyazında, "üstün yetenekli, özel yetenekli, üstün ve özel yetenekli, armağanlı birey… vb." şekillerde nitelendirilmektedir.

Özel yeteneklilik kavramı alanyazında, normalin üstünde bir kabiliyet düzeyi ile yaratıcı düşünme ve sorumluluk alma özelliklerinin bir birleşimi olarak tanımlanmaktadır. "Gelişmiş" olarak kabul edilen ülkelerde özel yetenekli bireyler, toplum içerisinde nispeten daha önemli bir yere sahiptir ve bu bireyler ülkelerinin siyasi, askeri, teknolojik ve ekonomik alanlar öncelikli olmakla birlikte daha birçok alanda gelişiminin kritik elemanlarıdır. İçinde bulunduğumuz bilgi çağında teknolojinin de hızlı gelişimi düşünüldüğünde önemi gittikçe artan özel yetenekli bireylere bakış açısını değiştirmekte ve ülkelerin verdikleri önem giderek artmaktadır.

Türkiye'de özel yetenekli oldukları tespit edilen bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olarak oluşturulmuş yapılar, Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM)'dir. BİLSEM'ler Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından kurulmakta ve yönetilmektedir. Bu kurumlara yönelik olarak oluşturulmuş yasal belge ise 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilât ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, 4306 sayılı Kanun, 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne dayanılarak hazırlanan ve son güncellemesi Ocak-2022'de 2771 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi yayımlanan Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi'dir.

BİLSEM yönergesinde özel yetenekli birey; "Yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenen; yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey" şeklinde tanımlanmaktadır. Bu tanımlamaya uygun olduğu tespit edilen öğrenciler "genel yetenek, resim ve müzik" olmak üzere üç farklı yetenek alanından tanılama sürecine tabi tutularak BİLSEM'lerde eğitime alınırlar. Bu kurumların kurulmalarındaki genel amaç; toplumun en değerli ve sınırlı kaynaklarından biri olan özel yetenekli bireylerin toplumdan soyutlanmalarını engelleyerek gerektiği şekilde eğitim almalarını, var olan yeteneklerini keşfetmelerini ve geliştirmelerini sağlayacak zenginleştirilmiş öğrenme yaşantılarına tabi tutulmalarını sağlamaktır. Özetle bu kurumlar, özel yetenekli öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade edebilecekleri, başka bir ifadeyle kendilerini bulacakları yapı ve özellikte kurumlar olmalıdır.

Bilim ve sanat merkezleri özel yetenekli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşıladıklarından dolayı, ülkemizin geleceği açısından çok önemli kurumlardır. Bu kurumlarda verilecek nitelikli bir eğitim, hem bu bireylere hem de topluma karşı bir borç ve ödevdir. Buna karşın bilim ve sanat merkezleri birçok sorunu bünyesinde barındırmaktadır. Yapılan araştırmalarda BİLSEM'lerde, yasal dayanak, müfredat ve etkinlikler, fizikimekân, öğretim materyalleri, öğrenci seçimi, yönetici ve öğretmen atama, yönetim politikası vb. birçok konuda problemlerin artış gösterdiği görülmüştür. Bu kurumlarda özel yetenekli öğrencilere yönelik olarak yapılan etkili ve önemli çalışmaların olduğu ancak yetersiz kaldığı görülmektedir. Bilim ve Sanat Merkezlerinin üstlendiği önemli görev düşünüldüğünde, bütünsel bir bakış açısıyla bu kurumlarda yaşanan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik çözüm önerilerinin üretilmesi önemli görülmektedir.

BİLSEM'lerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin bu kurumlarda yaşanan sorunlarla sürekli karşılaştıkları düşünülerek bu çalışma grubuyla bir araştırma yapılması düşüncesi ön plana çıkmıştır. Ayrıca Türkiye'de özel yeteneklilerle yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu, Bilim ve Sanat Merkezleri özelinde yapılan çalışmaların ise çok az olduğu tespit edilmiştir. Bu durum araştırmacıları bu konu üzerinde araştırma yapmaya yöneltmiştir.

Bu araştırmanın temel amacı; BİLSEM'lerde görev yapan öğretmenlerin ve kurum yöneticilerinin görevleri sürecinde yaşadıkları sorunlar ve çözüm yollarına ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Bu kapsamda BİLSEM'lerde görev yapan öğretmenlerin ve kurum yöneticilerinin yaşadıkları deneyimler, aşağıdaki alt problemler çerçevesinden ele alınmıştır:

**1-**BİLSEM'lerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, BİLSEM'lere öğretmen atama sürecinde yaşanan sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerine yönelik görüşleri nelerdir?

**2-**BİLSEM'lerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, BİLSEM'lere yönetici atama sürecinde yaşanan sorunlar ve bu sorunların çözümüne yönelik görüşleri nelerdir?

**Yöntem**

Araştırma olgubilim deseninde nitel bir araştırmadır. BİLSEM'lerde görev yapan öğretmenlerin ve kurum yöneticilerinin, eğitim öğretim sürecinde karşılaştıkları problemlere ilişkin görüş ve önerilerini derinlemesine ele alma imkânı sağladığı için nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu; 2022 yılında Kahramanmaraş ilinde bulunan üç farklı BİLSEM'de görev yapmakta olan öğretmen ve kurum yöneticilerinden oluşan 31 çalışan oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesi sürecinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Bu kapsamda çeşitlilik, Kahramanmaraş'ta hâlihazırda faaliyet gösteren iki farklı BİLSEM'in her birinden hem öğretmen hem de yönetici katılımcıların çalışma grubuna dâhil edilmesiyle sağlanmıştır. Katılımcıların sayısının belirlenmesinde; derinlemesine analiz yapılabilmesi, görüşmeye gönüllü ve istekli olma ve toplanan verilerin doygunluğa ulaşması durumları göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmanın veri toplama aracı, araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Görüşme formu hazırlanırken eğitim ve okul yönetimi literatüründe yer alan okul ve kurum yöneticilerinin görev alanları esas alınmıştır. Hazırlık sürecinde soruların BİLSEM'lerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunları tam olarak ortaya çıkarabilecek nitelikte olmasına özen gösterilmiştir.

Elde edilen veriler, dijital ortamlara aktarılıp katılımcı kişilerin onayına sunulduktan sonra son hali belirlenmiştir. Bu yöntemle yapılan çalışmanın inandırıcılığı, transfer edilebilirliği, tutarlılığı ve teyit edilebilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Verilerin analizinde içerik analizi yönteminden yararlanılmış ve katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Analiz yapılmadan önce elde edilen bütün görüşme bilgileri bir dijital ortamda bir araya getirilmiş ve her bir katılımcı kodlanarak verilen her bir yanıtın ilgili soru başlığının altında toplanması sağlanmıştır. Ardından araştırma sorularına göre temalar oluşturulmuştur. Daha sonra katılımcıların verdiği cevaplar benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırılmıştır. Ayrıca olumlu ve olumsuz cevaplar birbirinden ayrılmıştır. Katılımcıların verdikleri cevaplardan kategoriler ve kodlar oluşturularak analiz süreci tamamlanmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma sonuçlarına göre; BİLSEM'lere yönetici ve öğretmen atama sürecinde ne tür sorunlar yaşandığına ilişkin görüşler incelendiğinde, katılımcıların çok büyük bir çoğunluğunun, sistemin tümüyle sorunlu olduğu veya sistemde/süreçte düzeltilmesi gereken kısımlar olduğu yönünde görüş belirttikleri görülmüştür. Öğretmen atama süreciyle ilgili olarak görüşlerin önemli bir kısmını, istenilen nitelikte ve sayıda başvuru olmamasından kaynaklanan sorunlar oluşturmaktadır. Bununla birlikte BİLSEM'e öğretmen alım sürecin uygulanan sistemde hatalar olduğu ve ek-2 kriterleri ile mülakat sisteminin uygun olmadığı katılımcılarca belirtilmiştir. Ayrıca BİLSEM öğretmenlerinin özlük ve atama işlemleriyle de ilgili olarak sorunlar dile getirilmiştir. Yönetici atama süreciyle ilgili olarak ise; daha önce BİLSEM'lerde çalışmamış kişilerin yönetici olarak görevlendirilmesi, en önemli sorun olarak dile getirilmiştir. Ayrıca mesai saatleri, ekonomik haklar ve özlük hakları açısından yaşanan sorunların oluşturduğu isteksizlik ve farklı nedenlere bağlı olarak kuruma atanan yöneticilerin kalıcı olmaması da önemli problem olarak dile getirilmiştir. Katılımcılar öneri olarak; BİLSEM yönetici ve öğretmenlerinin ekonomik ve özlük haklarının iyileştirilmesi, daha önce BİLSEM'lerde çalışmamış kişilerin bu kurumlara yönetici olarak görevlendirilmemesi, BİLSEM yönetici ve öğretmenlerine periyodik eğitimler verilmesi gibi öneriler sunmuşlardır. Eğitim kurumlarındaki yöneticilik ve öğretmenlik konumu, bütün kurum türlerinde önem arz etmekle birlikte, bilim ve sanat merkezleri ve varoluş amaçları özelinde düşünüldüğünde bir kat daha fazla önem verilmesi gerektiği ifade edilebilir. Bahsi geçen sorunları direkt olarak yaşayan veya gözlemleyen BİLSEM öğretmen ve kurum yöneticilerinin bu konuya yönelik görüş ve önerilerinin önemle dikkate alınması gerektiği düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Bilim ve sanat merkezi, BİLSEM, özel yetenekliler, üstün yetenekliler, özel eğitim

**Kaynakça**

Atlı, H. ve Balay, R. (2016). Bilim ve sanat merkezindeki üstün yetenekliler eğitiminin sürdürülebilirliğine ilişkin öğrenci düşünceleri. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD,) 17(2), 191-205.

Boran, A. İ. ve Aslaner, R. (2008). Bilim ve sanat merkezlerinde matematik öğretiminde probleme dayalı öğrenme. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(15), 15-32.

Bozan, İ. ve Savi Çakar, F. (2020). Bilim ve sanat merkezi öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerinin belirlenmesi. Turkish Studies-Educational Sciences, 15(3), 1607-1628.

Çavuşoğlu, M. ve Semerci, N. (2015). Anne babaların BİLSEM'e devam eden özel yetenekli çocuklarına ilişkin görüşleri (Bartın ili örneği). Bartın University Journal of Faculty of Education, 325-335.

Çetin, A. ve Doğan, A. (2018). Bılim ve sanat merkezlerinde görev yapan matematik öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 19(4), 615-641.

Güneş, A. (2018). Türkiye'de bilim sanat merkezleri. Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 5(6), 185-193.

Hökelekli, H. ve Gündüz, T. (2004). Üstün Yetenekli Çocukların Karakter Özellikleri ve Değerler Eğitimi. I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi.

Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi, 1(1), 62-80.

Öğülmüş, K. ve Sarı H. (2014). Bilim ve sanat merkezlerindeki (BİLSEM) karşılaşılan sorunların öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi. Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2014(2), 254-265.

Öğülmüş, K., Yıldırım, N. ve Aslan, G. (2013). Analysis of the ıssues faced by the substitute teachers and an evaluation of the practice of substitute teaching from the perspective of school administrators. Elementary Education Online, 12(4), 1086-1099.

Sarı H. ve Öğülmüş, K. (2014). Bilim ve sanat merkezlerinde (BİLSEM) karşılaşılan sorunların öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi. Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(2) 254-265.

Sharma, U. ve Sokal, L. (2015). The impact of teacher education course on preservice teacers' beliefs about inclusion: and international comparison. Journal of Research in Special Educational Needs. 15(4), 276-284.

Summak, M. S. ve Çelik-Şahin, Ç. (2014). Türkiye'de bilim ve sanat merkezlerinde standartların belirlenmesi ile ilgili görüşlerin incelenmesi. Asya Öğretim Dergisi, 2(1), 1-15.

Tereci, H., Aydın, M., ve Orbay, M. (2008). Bilim ve Sanat Merkezlerine Devam Eden Öğrencilerin Fen Tutumlarının İncelenmesi: Amasya Bilsem Örneği. Üstün Zekalı ve Yetenekli Çocuklar Kongresi, 16-17 Mayıs 2008, Ankara.

Yıldırım A. ve Şimşek H. (2018). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (1.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık

# İşitme Kayıplı Bireylerin Sürücü Belgesi Alma Sürecinin İncelenmesi

Osman Çolaklıoğlu
Anadolu Üniversitesi

Zerrin Turan
Anadolu Üniversitesi

**Problem Durumu**

Trafik işitme kayıplı bireylerin yer aldığı önemli sosyal alanlardan biridir. Oysa geçmişte işitme kayıplı bireylerin motorlu taşıt kullanımına olumsuz bir bakış açısının hâkim olduğu görülmektedir. Bu bakış açısının temelinde işitme kaybının kaza riskini artırabileceği düşüncesinin yanı sıra o dönemde işitme kaybının zihinsel süreçlerde bazı hasarlar oluşturduğu yönünde çeşitli görüşler bulunmasıdır (Marciniak, Paczkowski & Zawada, 2018). Buna karşın günümüzde sürücü eğitimi alması ve sınavlardan başarılı olması halinde işitme kayıplı bireylerin sürücü lisansı alması yönünde herhangi bir engel bulunmazken araç kullanma becerisine ilişkin olarak yapılan sınırlı araştırma da işitme kayıplı sürücülerin işiten sürücülerden daha az sürüş ihlalinin yaptığını göstermektedir (Booher, 1978; Finesilver 1962). Bu durum görmenin motorlu araç kullanımında işitmeden daha baskın bir faktör olması (Songer vd., 1993) ve işitme kayıplı bireylerin işiten bireylere oranla daha fazla görsel-uzaysal becerilere sahip olması ile açıklanmaktadır (Marschark, 2006). Bununla birlikte işitme kayıplı bireylerin sürücü eğitimleri sırasında bazı zorluklarla karşılaştıkları da belirtilmektedir. Yapılan çalışmalar bu zorlukları işitme kayıplı bireylerin iletişim sorununa bağlı olarak ortaya çıkan teorik bilgilerin aktarılmasına ilişkin yaşanan problemler, araç içerisinde uygulamalı olarak gerçekleştirilen dersler sırasında ortaya çıkan problemler, teorik ve uygulamalı ehliyet sınavındaki problemler ve araç kullanımı sırasında işitme kayıplı sürücüyü desteklemeye yönelik teknik yardımlarda ortaya çıkan problemler olarak sınıflandırmaktadır (Marciniak, Paczkowski & Zawada, 2018).

Türkiye'de de işitme kayıplı bireyler kendi araçlarına sahip olabilmekte ve araçlarını kullanabilmektedir. İşitme kayıplı bireylerin sürücü lisansı alabilmesi için başvurdukları ehliyet türü için istenen minimum yaşta olmaları ve en az ilk öğretimi başarı ile tamamlamış olmaları gerekmektedir. İşitme kayıplılar için en önemli şart işitme kaybı derecesini belirtir sağlık raporunun alınmasıdır. Ayrıca adli sicil kaydı gibi belgelerin sürücü belgesi almaya uygun olmasının yanı sıra yazılı ve direksiyon sınavlarının da başarıyla tamamlanması gerekmektedir (Sürücü Adayları ve Sürücülerde Aranacak Sağlık Şartları ile Muayenelerine Dair Yönetmelik, 2016). Ehliyet alma süreci sürücü kursuna kayıt, eğitim, sınavlar, belgelerin hazırlanması ve ehliyetin alınması basamaklarından oluşmaktadır.

Sürücü belgesi alabilmek için Türkiye'de işitme engelli bireylerin de normal işiten bireyler gibi sürücü kurslarına gitmeleri ve mezun olmaları beklenmektedir. Bu nedenle işitme kayıplı bireyler işitenlerle aynı kursa gitmekte, aynı sınıflarda eğitim almakta ve aynı sınava girerek ehliyetlerini almaktadırlar. Bu durumun özellikle sözlü dil gelişimi konusunda sorunları olan işitme kayıplı bireylerin birtakım zorluklar yaşamasına neden olabileceği düşünülmektedir.

Yapılan alan yazın taramasında sadece Türkiye'deki işitme kayıplı bireylerin sürücü lisansı almasındaki yasal koşulların değerlendirildiği ve işitme kayıplı bireylerin yaşadığı güçlükleri ortaya koyan bir araştırmanın olmadığı görülmektedir. Ayrıca işitme kayıplı bireylerin sürücü lisansı almasında önemli bir rolü olan eğitim kurumlarının verdiği hizmete ve derslerde tercümanlık yapan işaret dili uzmanlarına ilişkin herhangi bir araştırmaya da rastlanmamıştır. Gerçekleştirilen bu çalışma ile iki farklı sürücü kursunda sürdürülen işitme kayıplı bireylere yönelik sürücü eğitimi ve ehliyet alma sürecinin incelenmesi buna bağlı olarak da eğitim ve sınav koşullarının iyileştirilmesi yönünde önerilerin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu bağlamda yapılan bu araştırmanın soruları;

1. İşitme kayıplı bireyler, sürücü belgesi alabilmek için nasıl bir eğitim sürecinden geçmektedir?
2. İşitme kayıplı bireyler sürücü belgesi alabilmek için nasıl bir sınav sürecinden geçmektedir?
3. İşitme kayıplı bireylerin sürücü belgesi alma sürecinde karşılaştıkları zorluklar nelerdir?
4. Bu zorlukların giderilmesi için katılımcıların önerileri nelerdir?

**Yöntem**

**Araştırma Yöntemi**

Bu araştırma, Türkiye'de işitme kayıplı bireylerin sürücü lisansı almalarındaki sürecin ortaya çıkarılması amacıyla nitel araştırma yöntemi ile durum çalışması (vaka çalışması/case study) olarak gerçekleştirilmiştir (Meriam, 2009; Bogdan ve Biklen, 2007; Yin, 2009).

**Katılımcılar**

Araştırmanın katılımcıları kartopu örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmacı öncelikle işitme kayıplı bireylere eğitim veren kurs sahibine ulaşmış ve onun aracılığıyla faklı bir ilde işitme kayıplı bireylere eğitim veren diğer kurs

sahibine ulaşmıştır. Araştırmacı kurs sahipleri aracılığıyla öğretmenlere ve öğretmenler aracılığıyla da işitme kayıplı bireylere ulaşmıştır. Bu bağlamda araştırmanın katılımcılarını işitme kayıplı bireylere eğitim veren iki ayrı sürücü kursu sahibi, ilgili kurslarda teorik derslere giren bir ve uygulamalı derslere giren iki ayrı öğretmen ve ehliyet kurslarında aldığı eğitimle sınavlarda başarılı olarak sürücü belgelerini alan iki ayrı işitme kayıplı birey oluşturmaktadır.

**Veri Toplama Teknikleri**

Gerçekleştirilen bu araştırmanın verileri; günlük, doküman incelemesi ve yarı yapılandırılmış görüşme teknikleri kullanılarak toplanmıştır.

**Günlük**: Nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı çalışmalardaki veri toplama tekniklerinden önemli bir tanesi de araştırmacı günlükleridir (Glesne, 2013). Araştırmacı çalışmanın ikinci yazarı ile yapılmış olan toplantıların öncesi ve sonrasında, katılımcılarla yapılmış olan yarı yapılandırılmış görüşmelerin öncesi ve sonrasında, araştırmanın seyrini etkileyen durumların sonrasında, kısacası araştırma süreci boyunca yansıtmalı günlükler yazmıştır.

**Belge incelemesi: Nitel** araştırmalarda belge incelemesi, yazılı ve görsel materyallerin araştırma sürecine dâhil edilmesiyle birlikte ek bir bilgi kaynağı sağlayarak araştırmanın geçerliğini artırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırma sürecinin belge incelemesi aşamasında araştırmacı işitme kayıplı bireylerin ehliyet alma sürecine ilişkin resmi gazetede yayınlanan yasa ve yönetmelikleri incelemiş ve analizlerini gerçekleştirmiştir.

**Görüşme**: Görüşme, nitel araştırmalarda en sık başvurulan veri toplama tekniklerinden bir tanesidir (Creswell, 2008; Glesne, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Gerçekleştirilen bu çalışmada araştırmacı yarı yapılandırılmış görüşme tekniğini kullanmıştır.

Araştırmacı tarafından hazırlanmış olan yarı-yapılandırılmış görüşme formu işitme kayıplı öğrencilerin eğitimi ve nitel araştırmalarda uzman ikinci yazar tarafından incelenmiş, araştırmanın amacına ve yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğine uygunluğu değerlendirilmiştir. Araştırmacı ikinci yazarın görüş ve tavsiyeleri doğrultusunda soruları düzenleyerek forma son halini vermiştir.

Altı katılımcıyla gerçekleştirilen görüşmeler toplamda 220 dakika sürmüş ve dökümleri 55 sayfa tutmuştur.

**Veri Toplama Ortamı: Veri** toplama ortamı olarak katılımcının kolay erişebileceği ve kendilerini rahat hissedeceği ortamlar seçilmiştir (Glesne, 2015). Bu doğrultuda katılımcıyla iletişime geçilmiş ve kendi istekleri göz önünde bulundurularak belirledikleri ortamlarda görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

**Verilerin Analizi**

Araştırma sürecinde görüşme, günlük ve doküman incelemesi teknikleri ile toplanan veriler nitel araştırmalarda kullanılan analiz yöntemlerinden tümevarım yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmacı tarafından oluşturulan kod, alt tema ve temalar çalışmanın ikinci yazarı tarafından incelenerek geçerlik ve güvenirliği verilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Verilerin analizi soncuunda 38 kod 11 alt tema ve 4 temaya ulaşılmıştır. Ulaşılan temalar; a)Yönetmelik, b)Eğitim süreci c)Ölçme-değerlendirme ve d)Sürecin iyileştirilmesine yönelik tavsiyelerdir.

Yönetmelik temasına bakıldığında işitme kaybı olan bireylerin tipik gelişen bireyler gibi kendi araçlarına sahip olabildiği ve sürücü ehliyeti alabildiği görülmektedir. Ancak işitme kayıplı bireylerin sürücü lisansı alabilmesinin belirli şartları bulunmaktadır. İşitme kayıplı bireyler tipik gelişen bireylerden farklı olarak özel gereksinimi doğrultusunda uzman doktora yönlendirilmektedir. KBB doktoruna muayene olan işitme kayıplı bireyler her iki kulakta da işitme kaybı otalamasının 35 dB ve altında olması istemektedir. 35 dB üzerinde işitme kaybı olan adayların kullanacakları araçta görüş açısını artırmaya yönelik ayna tertibatı ve işitme engelli işareti koyulması şartı koyulmaktadır.

Eğitim süreci temasına bakıldığında ise işitme kayıplı bireylerin işiten sürücü adaylarıyla birlikte aynı sınıf ortamında teorik eğitim aldıkları ve valilik tarafından görevlendirilen bir tercümanın sınıfta dersin çevirisini yaptığı görülmektedir. Ancak tercümanın görevlendirilmesi, işitme kayıplı bireyin derse gireceği gün ve saatlere göre programın düzenlenmesinde sorunlar yaşanabildiği belirtilmektedir. Ayrıca ders içeriğindeki pek çok kavramın işaret dilinde karşılığının olmaması tercüman olmasına rağmen iletişim sorunlarıyla birlikte dersin anlaşılmasını da eğeleyebilmektedir. Bu nedenle öğretmenler projeksiyon, televizyon gibi cihazlarla hem işaret dilinde karşılığı olmayan kavramları hem de anlaşılamayan konuları işitme kayıplı bireylere aktarmaya çalıştıkları görülmektedir.

Ölçme değerlendirme sürecinde işitme kayıplı bireylerin işiten bireylerle aynı sınava girdikleri görülmektedir. Ancak işitme kayıplı bireylerin sınavda yer alan soru cümlelerinin yalın olmaması nedeniyle soru köklerinin anlaşılmasında zorluklar yaşayabildikleri belirtilmektedir. Bu nedenle Ölçme Değerlendirme Daire Başkanlığı tarafından işitme kayıplı bireylere özel olarak soruları işaret diline çeviren bir tercüman videoları hazırlanmış olduğu görülmektedir. İşitme kayıplı sürücü adayları soruları anlamakta güçlük yaşadıklarında tercüman videosunu izleyebilmektedirler. Ancak Türkiye'de üzerinde uzlaşılmış ortak bir işaret dilinin olmaması, işaret dilindeki bölgesel farklılıklar ve pek çok kavramın işaret dilinde karşılığının olmaması işitme kayıplı bireylerin yaşadığı sorunu ortadan kaldırmamaktadır.

Yazılı sınavdan başarılı olan adaylar direksiyon sınavına girmeye hak kazanmaktadır. İşitme kayıplı bireylerin görsel hafıza ve dikkatinin işiten adaylara göre daha iyi olduğunu belirten öğretmenler, işitme kayıplı bireylerin uygulama performanslarını olumlu yönde değerlendirmektedir. Ancak uygulama sınavı sırasında işaret dili tercümanı olmaması nedeniyle sınav komisyonu ve sürücü adayları arasında iletişim sorunları yaşanabildiği ve bu durumun adayların sınavdan kalmalarına neden olabildiği katılımcılar tarafından belirtilmektedir.

Sürecin iyileştirilmesi için ise katılımcılar işitme kayıplı bireylerin her ilde gidebilecekleri işitme kayıplılara özel bir kursun olması, işaret dili tercümanının görevlendirilmesindeki sorunların ortadan kaldırılmasını, ortak bir işaret dilin geliştirilmesini ve karşılığı olmayan kavramların işaret dilindeki karşılığını oluşturulmasını ve direksiyon sınavına mutlaka tercümanın da katılması tavsiyelerinde bulunmuşlardır.

**Anahtar Kelimeler**: İşitme kaybı, sürücü belgesi, sürücü kursu

**Kaynakça**

Booher, H. R. (1978). Effects of visual and auditory impairment in driving performance. *Human factors*, 20(3), 307-319.

Songer, T. J., Laporte, R., Palmer, C. V., Lave, L., Talbott, E., Gibson, J. S., & Austin, L. A. (1993). Hearing Disorders and Commercial Motor Vehicle Drivers. Final Report (No. FHWA-MC-93-004).

Marschark, M. (2006). Intellectual functioning of deaf adults and children: Answers and questions. *European Journal of Cognitive Psychology*, 18(1), 70-89.

Finesilver, S. G. (1962). They can't hear, but they get the message. *California News*, 77, 1-5.

Sürücü Adayları ve Sürücülerde Aranacak Sağlık Şartları ile Muayenelerine Dair Yönetmelik. (2016 Temmuz 29) *Resmi Gazete* (Sayı: 26301). Erişim adresi: https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=10664&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5

T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2022). *Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni* Erişim adresi: https://www.aile.gov.tr/media/117257/eyhgm_istatistik_bulteni_agustos2022.pdf

Marciniak, K., Paczkowski, A., & Zawada, Z. (2018). Official driving licence examination adapted for the deaf. *Archiwum Motoryzacji, 81*(3).

Merriam, S.B. (2009). Qualitative research a guide to design and implementation. USA: John Wiley&Sons Inc.

Glesne, C. (2014). Nitel araştırmaya giriş. (Çev: A. Ersoy, P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.

Bogdan, R.C. and Biklen, S.K. (2007). Qualitative research for eduacation an introduction to theory and methods. (5.Baskı). Boston: Pearson Education, Inc.

Creswell, J.W. (2012). Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research. (4. Baskı). Pearson.

# Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere İşitsel-Görsel Koşullu Ayırt Etme Becerilerinin Öğretiminde Öğretim Seti Olarak Resimli Kart Kullanımı ile Artırılmış Gerçeklik Kullanımının Karşılaştırılması*

Hasan Köse Nevin Güner Yıldız
MEB Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

**Problem Durumu**

İşitsel-görsel koşullu ayırt etme (İGKA), kısaca, bir dizi uyaran arasından adı söyleneni gösterme becerisi olarak tanımlanabilir (Eldevik vd., 2020). Örneğin çocuğa "topu al" denildiğinde birkaç nesne (araba, küp, top, makas vb.) arasından doğru nesneyi, yani topu alması İGKA becerisine sahip olduğunu göstermektedir. En temel alıcı dil becerilerinden biri olan İGKA, Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocuklar için hazırlanan pek çok eğitim programında öğretimi hedeflenen beceriler arasındadır. Yapılan araştırmalar davranışçı yaklaşıma dayalı stratejilerin OSB olan çocuklara İGKA öğretiminde etkili olduğunu göstermektedir. Ancak sistematik öğretim yapılmasına karşın bazı OSB olan çocuklar İGKA becerisini edinmede yine de güçlük yaşayabilmektedir. Beceriyi öğrenmede güçlük yaşanmasının önemli bir nedeni olarak, öğretimlerde kullanılan materyallerin OSB olan çocukların ilgilerini çekmemesi, dolayısıyla motivasyonlarının düşük olması gösterilmektedir (ör. Kodak vd., 2015). Bu nedenle İGKA öğretiminde geleneksel olarak kullanılan resimli kartlar ile farklı türde öğretim setlerinin etkilerinin karşılaştırıldığı araştırmaların OSB olan çocukların motivasyonlarını arttırabilecek öğretim setleri geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Buna karşın çocukların ilgilerini çekebilecek farklı türde materyal kullanımının etkilerinin incelendiği oldukça az sayıda çalışmaya ulaşılmıştır (Eadon, 2017; Pellegrino vd., 2020). Bu araştırmalarda resimli kartlarla bilgisayar ekranında gösterilen iki boyutlu (2B) görsellerin etkileri karşılaştırılmıştır. Araştırmalar İGKA öğretiminde 2B görsel kullanımının resimli kartlarla benzer düzeyde etkili olduğunu göstermektedir. Bu durum OSB olan çocuklara İGKA öğretiminde daha etkili olabilecek öğretim materyalleri geliştirmeye yönelik araştırma ihtiyacının devam ettiğini göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde öğretim materyali olarak Artırılmış Gerçeklik (AG) kullanımının OSB olan çocuklara adres bulma (McMahon vd., 2015) ve zihin kuramı (Akin & Gokturk, 2019) gibi bazı becerilerin öğretiminde geleneksel öğretim materyallerine göre daha etkili olduğunu gösteren araştırmalar olduğu görülmektedir. AG kısaca, gerçek ortam görüntüsü üzerine bilgisayar tarafından sanal görüntüler, sesler vb. uyaranların aktarılması olarak tanımlanabilir (Berenguer vd., 2020). Yapılan araştırmalarda AG öğretim materyallerinin OSB olan öğrencilerin ilgilerini geleneksel öğretim materyallerine kıyasla daha fazla çektiği rapor edilmiştir (Akin & Gokturk, 2019; Berenguer vd., 2020). Bundan dolayı AG öğretim materyallerinin kullanımının OSB olan çocuklara adres bulma ve zihin kuramı becerilerinde olduğu gibi İGKA becerisi öğretimindeki başarıyı da arttırabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı OSB olan çocuklara İGKA öğretiminde geleneksel olarak kullanılan öğretim materyalleriyle AG teknolojisi kullanılarak hazırlanan öğretim materyallerinin etkilerinin karşılaştırılmasıdır. Araştırmada ayrıca katılımcı çocukların birincil bakıcıları olan annelerinin araştırmada kullanılan öğretim materyalleri ve araştırmanın sonuçları hakkındaki görüşleri incelenmiştir.

**Yöntem**

Araştırmada tek-denekli araştırma yöntemlerinden yoklama denemeli çoklu yoklama modeli içine yerleştirilmiş uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli uygulanmıştır. Model gereği uygulamalar tüm katılımcılarla aynı anda gerçekleştirilmemiş, bir katılımcıda etki görüldükten sonra bir diğer katılımcıyla uygulamalara başlanmıştır. Böylelikle bağımsız değişkenlerin etkileri farklı katılımcılar üzerinde ve art zamanlı olarak gösterilmeye çalışılmıştır. Bağımsız değişkenler katılımcılar ve koşullar arasında dengelenerek uygulanmıştır. Araştırmanın katılımcıları 3-6 yaş aralığındaki OSB tanısı almış olan üç erkek çocuk ve bu çocukların anneleridir. Araştırma boyunca çocuklara sunulan öğretimler ve veri toplama etkinlikleri katılımcıların evlerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öncelikle katılımcıların aileleri ve öğretmenleriyle görüşülerek çocuklara öğretilmesini istedikleri kelimelerin listesini hazırlamaları istenmiştir. En az 24 kelime içeren listelerin hazırlanmasının ardından listedeki her bir kelimeye ait görsel içeren 8x8 cm boyutlarında resimli kartlar hazırlanmıştır. Daha sonra bu resimli kartlarla yoklama denemeleri yapılarak en az doğru tepki verdikleri altı kelime belirlenmiştir. Bu altı kelime mantıksal analiz yapılarak eşit zorluk düzeyinde iki gruba ayrılmıştır. Yansız atamayla grupların biri AG koşuluna, diğer ise resimli kart koşuluna atanmıştır. AG koşuluna atanan üç kelime için 3B görsellerden oluşan AG öğretim seti hazırlanmıştır. Mobil uygulama şeklinde hazırlanan bu materyal sayesinde çocuklar çalışma masalarının üzerinde 3B gerçekçi görüntüler görebilmektedir. Araştırmada çocukların var olan performans düzeylerinin belirlenebilmesi için başlama düzeyi evresi gerçekleştirilmiştir. Bu evrede çocuklarla yoklama oturumları düzenlenmiştir. Bir yoklama oturumunda üç karşılaştırma uyaranından oluşan öğretim materyali (resimli kartlar veya AG içerikler) katılımcı çocuklara sunulmuştur. Ardından bir tanesinin ismi söylenerek göstermesi beklenmiş ve çocukların doğru tepki düzeyleri ölçülmüştür. Başlama düzeyi evresinin ardından uygulama evresi düzenlenerek İGKA becerisi öğretimi gerçekleştirilmiştir. Tüm katılımcılarla haftada beş gün her iki koşul için birer öğretim oturumu gerçekleştirilmiştir. Bir öğretim oturumunda üç karşılaştırma uyaranından oluşan öğretim

materyali (resimli kartlar veya AG içerikler) katılımcı çocuklara sunulmuştur. Ardından bir tanesinin ismi söylenerek göstermesi beklenmiştir. Aynı anda fiziksel ipucu kullanılarak çocuğun doğru tepki vermesi ve pekiştirece ulaşması sağlanmıştır. Öğretim oturumları öncesinde yoklama oturumları düzenlenerek çocukların beceriyi edinme düzeyleri takip edilmiştir. Katılımcılar üç oturum üst üste sorulan tüm kelimelere %100 doğru tepki verdiğinde öğretimler sonlandırılmıştır. Araştırmada ayrıca çocukların anneleriyle görüşme yapılarak araştırmada kullanılan öğretim materyalleri ve elde edilen sonuçlar hakkındaki görüşleri öznel değerlendirme yoluyla belirlenmeye çalışılmıştır.

***Beklenen/Geçici Sonuçlar***

Araştırmada her iki koşul için de eşit sayıda öğretim oturumu düzenlenmiştir. Elde edilen bulgular üç katılımcının da AG öğretim materyalleriyle yapılan öğretim sonucunda hedef beceriyi edindiklerini göstermiştir. Araştırmanın birinci katılımcısı 13, ikinci katılımcısı dokuz, üçüncüsü ise dört oturum sonunda beceriyi %100 doğrulukla sergileyebilmiştir. Dolayısıyla bulgular AG teknolojisiyle hazırlanan öğretim materyallerinin OSB olan çocuklara İGKA öğretiminde etkili olabileceğine işaret etmektedir. Resimli kartlar koşulunda ise yalnızca bir katılımcı beceriyi edinebilmiştir. Bu katılımcının resimli kartlarla beceriyi edinmesi AG koşuluna göre daha uzun sürmüştür. Diğer iki katılımcı ise geleneksel öğretim materyali olan resimli kartlarla beceriyi edinememiştir. Bu durum resimli kartlarla İGKA becerisini edinemeyen çocukların AG kullanılması durumunda beceriyi edinebileceklerinin bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. Uygulama evresi sonunda resimli kartlarla beceriyi edinemeyen katılımcılar için en iyi uygulama evresi düzenlenmiştir. En iyi uygulama evresinde AG materyalleri hazırlanmış ve öğretimlere resimli kartlar yerine AG içeriklere devam edilmiştir. Bu evrede AG kullanılmasıyla katılımcıların daha önce resimli kartlarla öğrenemedikleri kelimeleri kısa sürede öğrenebildikleri görülmüştür. Araştırmanın sosyal geçerlik bulguları da annelerin AG materyalleriyle öğretim sunulmasının kelimeleri öğrenmelerini kolaylaştırdığını ve İGKA öğretimine karşı motivasyonlarını arttırdığı görüşünde olduğunu göstermektedir. Annelerin üçü de çocuklarının araştırma kapsamında öğrendiği yeni kelimeleri günlük yaşamlarında bağlama uygun biçimde kullanabildiklerini ifade etmişlerdir. Özetle, araştırmanın bulguları genel olarak AG materyalleri kullanımının OSB olan çocuklara İGKA becerisi öğretimini kolaylaştırabileceğini göstermektedir. Araştırmanın sosyal geçerlik bulguları da bu görüşü desteklemektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Artırılmış gerçeklik, teknoloji, işitsel-görsel koşullu ayırt etme, alıcı dil, otizm spektrum bozukluğu

**Kaynakça**

Akin, N. T. A., & Gokturk, M. (2019). Comparison of the theory of mind tests on the paper, 2D touch screen and augmented reality environments on the students with neurodevelopmental disorders. *IEEE Access*, *7*, 52390-52404.

Berenguer, C., Baixauli, I., Gómez, S., Andrés, M. de E. P., & De Stasio, S. (2020). Exploring the impact of augmented reality in children and adolescents with autism spectrum disorder: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(17), 1-15.

Denizli-Gulboy, H., Genc-Tosun, D., & Gulboy, E. (2021). Evaluating augmented reality as evidence-based practice for individuals with autism spectrum disorder: A meta-analysis of single-case design studies. *International Journal of Developmental Disabilities*, 1-15. https://doi.org/10.1080/20473869.2021.1972741

Eadon, C. (2017). *An evaluation of the acquisition of receptive labels using traditional materials versus the iPad* [Yüksek lisans tezi]. St. Cloud State University.

Eldevik, S., Aarlie, H., Titlestad, K. B., Kazemi, E., & Elsky, G. (2020a). Effects of Functional Discrimination Training on Initial Receptive Language in Individuals With Autism Spectrum Disorder. *Behavior Modification*, *44*(5), Article 5.

** Bu çalışma birinci yazarın doktora tezinden üretilmiştir.*

# Otizm Spektrum Bozukluğunun Nedenleri ve Müdahale Seçeneklerine İlişkin Görüşler: Twitter Verilerinin Duygu Analizi

Demet Tavukçu
Maltepe Üniversitesi

Sultan Kaya
Anadolu Üniversitesi

**Problem Durumu**

Teknoloji alanındaki gelişmeler bireylerin duygu ve düşüncelerini çeşitli yollarla başka bireylere aktarmalarına olanak sağlamaktadır. Bu yollardan biri olan sosyal ağ uygulamaları bireylerin çeşitli içerikleri interaktif bir şekilde birbirleri ile paylaşabildikleri internet siteleri olarak tanımlanmaktadır (Yağmurlu, 2011). Birçok kişi arkadaşlarıyla görüşmek, arkadaşlarının fotoğraflarına ve iletilerine bakmak, mesaj göndermek ve almak, eğlenmek, boş zamanını değerlendirmek, bilgiye erişmek ve gündemi takip etmek için bu uygulamalardan yararlanmaktadır. Bireylerin gündelik yaşamlarında yaptıkları bu paylaşımlar ise değerli bilgilerin birikmesini ve bu bilgilerden önemli çıkarımların yapılabilmesini sağlamıştır (Sarıman ve Mutaf, 2020). Sosyal ağ uygulamaları içerisinde önemli bir yere sahip olan Twitter, dünyada yaşanan değişim ve gelişmelerin kısa süre içesinde gündeme geldiği, sıradan insanların yanı sıra dünyada önde gelen kişiler tarafından çeşitli paylaşımların yapıldığı bir platformdur (Güzel, 2020). Twitter üzerinde kullanıcılar 140 karakterden oluşan bir metin içerisinde görüş ve düşüncelerini, resim, video ve diledikleri sayfaların web adreslerini paylaşabilmektedir. Diğer insanlar ise bu tweeetleri beğenebilmekte, tweetlere ilişkin yorumda bulunabilmekte veya retweet ederek kendi ağlarındaki kullanıcılarla paylaşabilmektedir. Bu paylaşımlar ise Twitter platformu üzerinde devasa bir içerik oluşmasına neden olmuş, çeşitli alandaki araştırmacıların bir metinde yer alan duyguları saptamak ve analiz etmek amacıyla çalışmalar gerçekleştirmesine olanak sunmuştur (Sailunaz ve Alhajj, 2019; Grandjean, 2016).

Özel gereksinimli bireylerin yetersizliklerinin nedenlerinin belirlenebilmesi ve bu bireylere etkili müdahalelerin sağlanabilmesi amacıyla pek çok araştırma gerçekleştirilmiştir. Birçok kültürde özel gereksinim alanlarından biri olan ve yaygınlık oranı hızla artan otizm spektrum bozukluğunun nedenlerine ilişkin farklı görüşler bulunmaktadır. Bu görüşlerin ise tanı ve müdahale sürecini etkilediği ifade edilmektedir (Usta vd., 2020). Örneğin otizmin aşı ve ilaca bağlı nedenlerle oluştuğuna inanan ebeveynlerin reçeteli ilaçlara güvenmedikleri ve yan etkilerinden endişe duydukları için alternatif tedavileri daha fazla tercih ettikleri bilinmektedir. Bu araştırmada ülkemizdeki twitter kullanıcılarının otizm spektrum bozukluğunun nedenleri ve otizm spektrum bozukluğunda olan bireylere sunulan/sunulması önerilen müdahale seçeneklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

**Yöntem**

Ülkemizdeki Twitter kullanıcılarının otizm spektrum bozukluğunun nedenleri ve müdahale seçeneklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmada duygu analizi yöntemi kullanılmıştır. Duygu analizi; bireyleri, hizmetleri, kuruluşları, sorunları, konuları veya olayları ele alan görüş, duygu ve düşüncelerin analiz edilerek sayısal olarak incelenmesi olarak tanımlanabilmektedir (Liu, 2015). Özellikle Twitter ve Instagram gibi sosyal ağlar aracılığıyla duygularını paylaşan bireylerden araştırılmak istenen konuya ilişkin geniş çapta veri elde edebilmek mümkündür ve bu veriler duygu analizi aracılığıyla analiz edilebilmektedir.

Bu araştırma kapsamında ülkemizdeki Twitter kullanıcılarına ait tweetler, yorumlar, retweetler ve kullanıcı bilgilerinden oluşan bir veri seti elde edilmiştir. Otizm spektrum bozukluğunun nedenleri ve müdahale seçeneklerine ilişkin herhangi bir veri seti bulunmadığından bu veri setini elde etmek amacıyla araştırmacılar tarafından öncelikle ilgili alanyazın doğrultusunda çeşitli anahtar kelimeler belirlenmiştir. Ardından, Ocak 2000- Ekim 2022 tarihleri arasında paylaşılan ve ilgili anahtar sözcükleri içeren tweetlere ulaşmak amacıyla R programlama dili kullanılmıştır. Gerçekleştirilen tarama sonucunda ilgili anahtar sözcükleri içeren ve Türkçe dilinde paylaşılmış olan toplam 6861 adet tweete ulaşılmıştır. Ulaşılan tweetler araştırmacılar tarafından bağımsız bir şekilde okunmuş, temalandırılmış ve bu temaları içeren bir duygu kütüphanesi geliştirmiştir. Ardından, her bir temanın duygu polaritesi (olumlu, olumsuz veya nötr) belirlenmiş ve duygu analizi gerçekleştirilmiştir. Duygu kütüphanesi ve her bir temanın duygu polaritesine ilişkin gözlemciler arası güvenirlik verileri hesaplanmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma ülkemizdeki twitter kullanıcılarının otizm spektrum bozukluğunun nedenleri ve müdahale seçeneklerine ilişkin görüşlerinin değişkenlik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Twitter kullanıcılarının otizm spektrum bozukluğunun nedenlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, kullanıcıların pek çoğunun otizm spektrum bozukluğunun aşılardan kaynaklandığını ileri sürdüğü ve "aşı reddi" görüşünü benimsediği görülmektedir. Kullanıcıların bazıları ise otizm spektrum bozukluğunun ekran bağımlılığı, çevre kirliliği, bağırsak florası, toksinler, vitamin ve mineral eksikliği, gluten ve kazein, sigara ve alkol kullanımı gibi nedenlerden kaynaklandığını ileri sürmektedir. Alanyazında bu bozukluğun genetik temelli olabileceğine ilişkin bulgular olmasına rağmen kullanıcıların hiçbirinin bu görüşü benimsemediği dikkat çekmiştir.

Twitter kullanıcılarının otizm spektrum bozukluğuna müdahale seçeneklerine ilişkin görüşlerin incelendiğinde ise, pek çoğunun müdahale olarak bilimsel dayanağı olmayan ya da bilimsel dayanağı henüz oluşmamış uygulamaları tercih/tavsiye ettiği görülmektedir. Örneğin pek çok kullanıcının özel diyetler (gluten-kazein diyeti, GAPS diyeti), besin takviyeleri, vitamin desteği, şelasyon, kök hücre tedavisi, hiperbarik oksijen tedavisi, ağır metallerin arındırılması, hayvan terapisi (örn., at ve yunus), sanat terapisi gibi tedavi ve terapi yöntemlerine yöneldiği ve bu yöntemlerin otizm spektrum bozukluğuna çözüm olabileceği görüşünü benimsedikleri görülmektedir. Ayrıca, kullanıcıların bazılarının doğal beslenme, kenevir yağı kullanımı ve çeşitli kürlerin otizm spektrum bozukluğu olan bireyler için etkili olarak kullanılabileceğini ileri sürdükleri görülmektedir. Sınırlı sayıda kullanıcının ise alanyazında var olan bilgilerle tutarlı olarak otizm spektrum bozukluğuna müdahalede erken tanı ve yoğun eğitimin önemli olduğunu, etkili müdahale için uygulamalı davranış analizi uygulamalarının tercih edilmesi gerektiğini ileri sürdüğü görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Otizm spektrum bozukluğu, duygu analizi, Twitter, tweet

**Kaynakça**

Çınar, N. 2023. R İle Twıtter Verisi Analizi: Veri Toplama, Sosyal Ağ Analizi ve Metin Analizi Aşamaları. The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication - TOJDAC 13(1), 193-224. https://orcid.org/0000-0002-1824-4076.

Grandjean, M. (2016). A Social Network Analysis of Twitter: Mapping the Digital Humanities Community. *Cogent Arts&Humanities*, 3, 1171458. 10.1080/23311983.2016.1171458

Güzel, C. (2020). Sosyal medyanın neliği, gelişimi ve kullanım alanları üzerine kuramsal bir inceleme. *Sosyolojik Düşün,* 5(2) 93-112. https://doi.org/10.37991/sosdus. 834698

Liu, B. (2015). *Sentiment analysis: Mining opinions, sentiments, and emotions.* The Cambridge University Press.

Sailunaz, K., & Alhajj, R. (2019). Emotion and sentiment analysis from Twitter text. *Journal of Computational Science*, *36*, 1-18. https://doi.org/10.1016/j.jocs. 2019. 05. 009

Sarıman, G. & Mutaf, E. (2020). Covıd-19 sürecinde Twitter mesajlarının duygu analizi. *Euroasia Journal of Mathematics, Engineering, Natural & Medical Sciences*, 7(10), 137-148. https://doi.org/10.38065/euroasiaorg

Usta, M. B., Duman-Kurt, A., Gülşen, H. & Karabekiroğlu, K. (2020). Otizm Spektrum Bozukluğunun nedenlerine ait ebeveyn algısının tedavi tercihine etkisi. *Namık Kemal Tıp Dergisi*, 8 (2), 177-185. https://doi.org/10.37696/nkmj.729140

Yağmurlu, A. (2011). Kamu Yönetiminde Halkla İlişkiler ve Sosyal Medya. *Selçuk İletişim Dergisi*, 7(1), 5-15.

# Akademik Desteğe Yönelik Üniversite Öğrencilerinin Beklentileri: Bir Fakülte Gelişim Programı Önerisi

Özgül Güler Bülbül
Başkent Üniversitesi

Sıla Acun
Başkent Üniversitesi

Filiz Kalelioğlu
Başkent Üniversitesi

**Problem Durumu**

Türkiye'de engelli bireylere yönelik sunulan eğitim-öğretim hizmetlerinin kapsamı artmaktadır. Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) bu öğrencilere yönelik olarak uygun sınav ortamları oluşturarak öğrencilerin üniversite erişimlerini desteklemektedir. Yükseköğretimde öğrenim gören 7 milyona yakın öğrenciden yaklaşık 56 bini farklı engel düzeylerindeki öğrencilerden oluşmaktadır (YÖK, 2023). Her yıl artan sayıda engelli öğrencinin yükseköğretime erişim sağlaması (McNicholl, Desmond ve Gallagher, 2023) sonucunda farklılaşan öğrenci demografisi ile kapsayıcılık kapsamında akademik destek ve akademik uyarlamalar konusu gündeme gelmektedir. Bu öğrenci grupları, eğitim kurumlarında öğrenim gördükleri süre boyunca çok sayıda zorlukla karşılaşmaktadır (Munyaradzi, Arko-Achemfuor ve Quan-Baffour, 2023). Özellikle, özel eğitime veya desteğe ihtiyaç duyan öğrencilerin engelli olmayan akranlarına kıyasla derslerde zorluk çekme, daha düşük notlar alma, okulu bırakma ve başarısız olma olasılıkları daha yüksek olabilmekte (Foreman, Dempsey, Robinson, ve Manning, 2001; Mullins, ve Preyde, 2013; Sachs ve Schreuer, 2011); engelli olmayan öğrencilerle aynı notları alma ya da üniversite yaşamına uyum (Munyaradzi, Arko-Achemfuor ve Quan-Baffour, 2023) konusunda daha düşük akademik öz-yeterlik ve yetenekleri hakkında daha fazla endişeli olabilmektedir (Hall ve Webster, 2008). Yapılan çalışmalar incelendiğinde; öğretim elemanlarının genel olarak öğrenme güçlüğü ve akademik desteğe ihtiyacı olan öğrencilere karşı olumlu tutumda oldukları ancak akademik desteğe ihtiyacı olan öğrencilere yönelik eğitim ve mesleki gelişim ihtiyacı içinde olduğu görülmektedir (Murray, Flannery ve Wren, 2008; Munyaradzi, Arko-Achemfuor ve Quan-Baffour, 2023). Dolayısıyla yükseköğretim kurumlarında ön lisans, lisans ve lisansüstü seviyelerinde eğitim gören engelli öğrencilere yönelik ihtiyaç ve beklentilerin tespiti ile ilgili araştırmalara daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır. Yükseköğretim kurumlarındaki engelli öğrencilerin desteğe ihtiyaç duyduğu konuları belirlemek ve benzer olarak öğretim elemanlarının bu konudaki mesleki gelişim ihtiyaçlarının giderilmesine katkı sağlamayı amaçlamak öğrencilerin eğitime daha eşit katılım imkânı sağlamasına katkı sağlayacaktır. Buradan yola çıkarak, akademik desteğe ihtiyaç duyan öğrencilere yönelik hizmetlerin geliştirilmesi ve daha iyi eğitim imkânı sunulması için öğrencilere yönelik yapılacak olan ihtiyaç analizi önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle bu araştırmanın amacı akademik desteğe ihtiyaç duyan öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemek ve bu konuda öğretim elemanlarının farkındalığını arttıracak bir fakülte gelişim programı önermektir.

**Yöntem**

Bu araştırma, tarama modeli ile desenlenen betimsel bir çalışmadır. Tarama modeli, geçmişte ya da şu an var olan bir durumu olduğu haliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma desenidir (Balcı, 2005). Tarama modelinde, genel bir yargıya varmak amacıyla seçilen örneklem üzerinde ya da tüm evren üzerinde tarama yapılmaktadır. Araştırmanın evrenini bir vakıf üniversitesine bağlı toplam yirmi altı fakülte, meslek yüksek okulu ve enstitülerde öğrenim gören farklı sınıf seviyelerindeki tüm öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda, özel bir üniversite öğrenim görmekte olan öğrencilerin gereksinim duyduğu akademik destekleri belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen çevrimiçi anket form öğrencilere SMS ve e-posta üzerinden iletilmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından öğrencilere yönelik olarak anket hazırlanmıştır. Hazırlanan ankette yaş, cinsiyet, öğrenim görülen fakülte/meslek yüksek okulu, enstitü, ünvan gibi demografik bilgi formu ile alan yazın taranarak oluşturulmuş aşamalı soru formatında açık uçlu ve çoktan seçmeli anket maddeleri yer almaktadır. Ankette yer alan maddeler üç alan uzmanının görüşleri alınarak son haline getirilmiştir. Ankete farklı fakültelerde (sağlık bilimleri, eğitim, hukuk, mühendislik, iletişim, iktisadi ve idari bilimler vb.) ve farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören toplam 692 öğrenci yanıt vermiştir. Verilerin analizinde ise katılımcıların her bir soruya verdikleri cevaplar ayrı ayrı kodlanarak kategoriler oluşturulmuştur.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Ankete katılan 692 öğrencinin yanıtları incelendiğinde; öğrencilerin %90,17'si (f=624,00) geçmiş yaşantılarında herhangi bir tanı almadıklarını ifade ederken, %9,83'ü (f=68,00) geçmiş yaşantılarında bir tanı aldıklarını belirtmişlerdir. Tanı alan öğrencilerin bazıları birden fazla tanı aldığı; alınan tanıların içerisinde en fazla DEHB (f=15,00, %15,63), anksiyete (f=13,00, %13,54) ve görme bozukluğu (f=10, %10,42) olduğu görülmüştür. Herhangi bir tanısı olan ve olmayan öğrencileri üniversite yaşamlarındaki akademik görevler için desteğe ihtiyaç duyma oranları incelendiğinde; öğrencilerin %71,10'u akademik görevleri için desteğe ihtiyaç duymazken, %29,90'u akademik görevleri için desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Akademik görevleri için desteğe ihtiyaç duyduğunu belirtilen öğrencilere hangi konularda desteğe ihtiyaç duydukları sorulduğunda, öğrencilerin; çoğunlukla motivasyon (f=135,00, %14,90), zaman yönetimi (f=125,00, %13,80), bilgileri uzun süreli belleğe aktarma ve hatırlama (f=121,00, %13,36), sınavlara hazırlanma (f=118,00, %13,02), çalışmayı organize etme ve plan yapma (f=111,00, %12,25) konularında desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilere, özel gereksinimli

öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak amacıyla derslerine giren öğretim elemanlarının almasında fayda gördükleri eğitim konuları sorulduğunda, öğrencilerin öğretim elemanlarından ders anlatım yönteminde uyarlama (f=154, %29,45), sınav sorusu hazırlama / sınav uyarlama (f=125,00, %23,90), ders materyallerini hazırlama / mevcut materyalleri uyarlama (f=124,00, %23,71), özel gereksinimli öğrencilerin özellikleri (f= 118,00, %22,56) konularında desteklenmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğrencilerin akademik gelişimlerini desteklemek amacıyla kurumdan beklentileri arasında ise anlayış ve destek (f=13), derslerin anlatım tekniklerinde ve içerikte iyileştirme (f=13), kaliteli eğitim (f=8) ve motivasyon artırma (f=7) yer almaktadır. Araştırma sonucunda öğretim elemanlarına yönelik verilecek bir fakülte gelişim programında ele alınması gereken konular öğrenciler tarafından belirtilmiş olup bu konuda hazırlanacak eğitimler ile akademik uyarlama ve destek konusunda öğretim elemanları desteklenmelidir. Özellikle, farklı özel gereksinimli öğrencilerin özellikleri, söz konusu öğrenciler için ders anlatım yönteminde, materyalde ve sınavlarda akademik uyarlamalar konusunda eğitimler, fakülte gelişim programında yer almalıdır. Söz konusu akademik uyarlamalar, öğrenci başarısına olumlu etki etmesi nedeniyle, sadece öğrencilerin kaynaşması için değil, aynı zamanda yükseköğretim kurumlarında eğitimin kalitesini artırmak için de önemli bir hedef olmalıdır (Römhild ve Hollederer, 2023).

**Anahtar Kelimeler**: Özel eğitim, akademik destek, akademik uyarlama, yükseköğretim, fakülte gelişim programı

**Kaynakça**

Balcı, A. (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Foreman, P., Dempsey, I., Robinson, G., & Manning, E. (2001). Characteristics, academic and post-university outcomes of students with a disability at the University of Newcastle. *Higher Education Research & Development, 20*(3), 313-325.

Hall, C. W., & Webster, R. E. (2008). Metacognitive and affective factors of college students with and without learning disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability, 21*(1), 32-41.

McNicholl, A., Desmond, D., & Gallagher, P. (2023). Assistive technologies, educational engagement and psychosocial outcomes among students with disabilities in higher education. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology, 18*(1), 50-58.

Mullins, L., & Preyde, M. (2013). The lived experience of students with an invisible disability at a Canadian university. *Disability & Society, 28*(2), 147-160.

Munyaradzi, M., Arko-Achemfuor, A., & Quan-Baffour, K. (2023). An Exploration of Comprehensive Student Support Systems in Technical Vocational Education and Training Colleges for Students with Disability. *Community College Journal of Research and Practice*, 47(2), 106-122.

Murray, C., Flannery, B. K., & Wren, C. (2008). University Staff Members' Attitudes and Knowledge about Learning Disabilities and Disability Support Services. *Journal of postsecondary education and disability*, 21(2), 73-90.

Römhild, A., & Hollederer, A. (2023). Effects of disability-related services, accommodations, and integration on academic success of students with disabilities in higher education. A scoping review. *European Journal of Special Needs Education,* 1-24.

Sachs, D., & Schreuer, N. (2011). Inclusion of Students with Disabilities in Higher Education: Performance and participation in student's experiences. *Disability Studies Quarterly, 31*(2).

Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK). "*Yükseköğretim Kurulundan "Engelsiz Üniversitelere "Bayrak ve Nişan" Ödülü"* Erişim: 12 Ağustos 2023. https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2023/yuksekogretim-kurulu-ndan-universitelere-bayrak-ve-nisan-odulu.aspx#:~:text=5%20Haziran%202023%20%2F%20Ankara&text=Y%C3%BCksek%C3%B6%C4%9Fretimde%20%C3%B6%C4%9Frenci%20say%C4%B1s%C4%B1n%C4%B1n%207%20milyona,56%20bin%20civar%C4%B1nda%20oldu%C4%9Funu%20kaydetti.

# Özel Gereksinimli Çocuğu Olan Ailelerin Okula Başlangıç Süreçlerinin ve Karşılaştıkları Güçlüklerin İncelenmesi

Nermin Elmas
MEB

**Problem Durumu**

İnsan yaşamındaki en kritik ve en önemli olaylardan biri anne/ baba olmaktır. Çocuğun gelişim sürecinde, büyümesi, okula devamı, akademik, sosyal ve bilişsel becerilerde normal gelişim göstermesi beklenirken karşılaşılan özel durumlar, aileleri hayal kırıklığı ile birlikte farklı bir sürecin içine sokmaktadır. Alan yazın incelendiğinde, özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin tepkileri, şok evresi, reddetme ve depresyon aşamaları, karmaşa, suçluluk ve kızgınlık aşamalarından sonra kabul ve uyum sürecine geçtikleri görülmektedir (Durmuşoğlu ve Yazıcı, 2017, s. 658). Ailenin beklentileri ile gerçek durumlar arasındaki farklılıklar arttıkça yaşadıkları güçlükler ve karşılaştıkları zorluklar da artmaktadır. Özel gereksinimli çocuğa sahip olmak, aile yaşamını önemli düzeyde etkileyen bir durumdur (Özsoy, Özkahraman ve Çallı, 2006, s. 70). Aileler çocuğun özel durumun getirdiği güçlüğün yanında (tanılama, seyreden çeşitli hastalıklar, özbakım. vs) toplumsal kabul noktasında da sıkıntılar yaşamaktadır. Diğer taraftan tanılamayla birlikte erken başlayan eğitim öğretim sürecinde çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır. Aileler bu süreç içerisinde hem kendi içsel durumları ile savaşmakta, hem de toplum içinde yaşanan zorluklarla mücadele etmeleri gerekmektedir. Ülkemizde doğumdan itibaren farklı gelişen bireylerin ailelerine yönelik sunulan hizmetler henüz sınırlı düzeydedir. (Kot, Sözmez ve Eratay, 2018, s. 86). Erken yaş aralığında tanı almışsa özel eğitim desteğine daha çok özel kurumlar aracılığıyla başlarken, 36 aydan sonraki süreçte devlet okullarıyla birlikte rehabilitasyon merkezleriyle devam eden bir yol izlenmektedir. Aileler yasal dayanaklarının neler olduğu, nasıl bir eğitim sürecinden geçmeleri gerektiği hakkında çoğu bilgiyi yaşayarak öğrenmek durumunda kalmaktadır. İnsan hakları ve eşitlik kavramlarının dünyadaki tüm bireyler için evrensel olmasıyla birlikte, özel gereksinimi olan bireylerinde eğitime erişimi ve nitelikli eğitim hizmetlerinden yararlanması beklentisi giderek önem kazanmıştır (Ereş, 2017, s. 554). Özel gereksinimli bireylerin yasal hakları, eğitim ve iş düzenlemeleri ayrıca belirlenmiştir. Ancak bu hakların hayata geçirilmesinde güçlükler yaşanmaktadır (Atıcı, 2014, s. 281; Ereş, 2017, s.564)). Özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin tanı aldıkları ilk andan itibaren yaşadıkları zorlukları belirlemek çok önemlidir. Bu sayede ailelere gerekli desteğin sağlanması, sorun alanlarının tespit edilerek sürecin daha iyi yönetilmesine yol gösterici araştırmaların yapılması gerekmektedir. Bu çalışmada özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin okula başlangıç sürecinde karşılaştıkları zorluklar olup olmadığı incelenmiştir. Özel eğitim ihtiyacı olan çocukların okul süreçleri, normal gelişim gösteren çocuklarda olduğu gibi doğrudan başlamayıp, tanılama ve yerleştirmeye dayalı bir süreçle okullara yönlendirme yapılmaktadır. Ailelerin okullarla ilk karşılaşmaları, okullarda sunulan eğitim öğretim ve destek hizmetlerinin neler olacağına dair bilgi eksikliği, kaygı ve endişelerini arttırmaktadır. Bu süreçte karşılaşılan zorlukların bilinmesi okullarda pek çok problem için önleyici olacak ve özel eğitim hizmetlerinin niteliğinin arttırılmasına katkı sağlayacaktır.

**Yöntem**

Özel Gereksinimli Çocuğu Olan Ailelerin Okula Başlangıç Sürecinde Karşılaştıkları Zorlukları belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırma, yakın, oluşumcu, derin ve zengin olma özellikleri nedeniyle nitel araştırma modelinde tasarlanmıştır (Balcı, 2018, s. 37). Nitel araştırma açık uçlu anket, görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, olayların gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik sürecin izlendiği araştırma olarak ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 20018, s. 29). Nitel araştırmada insan davranışlarını içinde bulundukları ortam içinde ve çok yönlü olarak anlamak amaçlanır. Üzerinde araştırma yapılan konuları insanların onlara yükledikleri anlamlar açısından inceler (Karataş, 2017, s. 71). Nitel araştırma özellikle uygulaması devam eden eğitsel süreçlerin derinlemesine anlaşılabilmesi için uygun bir yöntemdir. Bu araştırmada özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin okul süreçleri boyunca karşılaştıkları sorunları ortaya konulması amaçlandığından temel nitel araştırma seçilmiştir.

Araştırma örneklerimi olarak Eskişehir ilinden iki özel eğitim okulu belirlenmiştir. Araştırmacının kendi okuluyla birlikte bir özel eğitim okulu belirlenerek, iki özel eğitim okulundan amaçlı örnekleme yöntemiyle, 21 veliden veriler toplanmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemleri nitel araştırma geleneği içinde ortaya çıkmıştır. Bu yöntem zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Bu sebeple bu araştırma amaçlı örnekleme tercih edilmiştir. Veri toplamada yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde araştırmaya katılan veliler gönüllük esasıyla araştırma dahil edilmiş ve araştırmacı tarafından bilgilendirmeler yapılarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma konusunda bilgilendirme yapıldıktan sonra araştırmaya katılmak istemeyen velilerle görüşme sonlandırılarak veri toplama sürecine dahil edilmemiştir. Velilerle yapılan görüşmeler sonunda elde edilen veriler incelenerek zorluk alanları belirlenmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Gelişen dünya düzeni ile birlikte eğitime verilen önem her geçen gün artmaktadır. Her çocuğun eğitim alma hakkı İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ve Çocuk Hakları Evrensel Bildirgesi'nde yer almaktadır. Eğitim, bireylerin toplumsal gelişimlerinin

ve kişisel yeteneklerinin en üst düzeyde gelişmesini sağlamak için seçilmiş ve planlanmış etkinlikler süreci olarak, her insanın sahip olduğu temel haklardan biridir. Toplum birbirinden farklı özelliklere sahip bireylerden oluşmaktadır. Özel önlemlere ve desteğe ihtiyaç duyan bireylere özel gereksinimi olan engelli birey denilmektedir. Dünyada özel gereksinimli bireylerin eğitimine verilen önem giderek artmaktadır. Özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla benzer beceriler kazanarak eğitim koşullarının iyileştirilmesi gerekmektedir. Ünlü filozof John Locke "İnsan Hakları" isimli makalesinde, bireylerin doğuştan fikirleri olmadan doğduklarını, zihin yetersizliği olan bireylerin durumunun aslında onlara sağlanan eğitim ve bakımla yakından ilişkili olduğunu vurgulamıştır. Locke, "Eğitilmemiş akıl; hiç yazı yazılmamış tahtaya benzer" ifadesi ile yetersizliği olan bireylere karşı önlemlerin daha programlı ve sistematik yapılmasını savunmuştur (Şahbaz, 2018). Özel eğitime ihtiyacı olan bireyin toplumla bütünleşmesini sağlamaya yönelik sosyal, öz bakım, dil ve iletişim alanlarındaki davranışlar ile düzeyine uygun akademik, mesleki bilgi ve becerileri kazandırmak amacıyla akranlarıyla eş düzeyde yetiştirilmesi gerekmektedir.

Engelli bireylerin özellikleri dikkate alınarak, eşitlik temeline dayalı, hayat boyu eğitim olanağından yararlanacak şekilde düzenlenmelidir. Tüm bu eğitim sürecinde başlangıcından itibaren süreç boyunca ailelerin karşılaştıkları çeşitli zorluklar olabilmektedir. Süreç boyunca ailelerin nelerle karşılaştıklarını bilmek sürecin daha iyi yönetilerek çocukların eğitim kurumlarına çok daha iyi bir başlangıç yapmalarını sağlayacaktır. Bu çalışma ile özel gereksinimli çocuğu bulunan ailelerin okul süreci başlangıcında yaşadıklarını ortaya koyarak hem ailelere daha etkili destek sağlamak adına okullara veri oluşturacak, hem de okullarda karşılaşılan sorunları önlemeye yönelik görüş oluşturacaktır.

**Anahtar Kelimeler**: Aile, okul, öğrenci, özel eğitim, güçlük

**Kaynakça**

Altuğ Özsoy, S., Özkahraman, Ş., & Çallı, F. (2006, Mart). Zihinsel Engelli Çocuk Sahibi Ailelerin Yaşadıkları Güçlüklerin İncelenmesi. *Aile ve Toplum,* s. 69-73.

Atıcı, R. (2014). Kaynaştırma Öğrencilerinin Okul Hayatında Yasadığı Zorluklar. *Turkish Studies,* s. 279-291.

Balcı, A. (2018). *Sosyal Bilimlerde Araştırma.* Ankara: Pegem Akademi.

Elif, C. C., & Akyol Köksal, A. (2019, 6). Annelerinin Görüşlerine Göre DEHB Tanılı Çocukların Okullarda Karşılaştıkları Sorunlar. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* s. 80-95.

Ereş, F. (2017). Kaynaştırma Eğitim Politikalarının Değerlendirilmesine Yönelik Bir Çalışma: Engelli Öğrencilerin Okul sorunları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi,* s. 553-570.

Karadağ, G. (2009). Engelli çocuğa sahip annelerin yaşadıkları güçlükler ile aileden algıladıkları sosyal destek ve u umutsuzluk düzeyleri. TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni, 8(4), 315-322

Karataş, Z. (2017). Sosyal Bilim Araştırmalarında Paradigma Değişimi: Nitel Yaklaşımın Yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi,* 68-86.

Kaytez, N., Durualp, E. ve Kadan, G. (2015). Engelli çocuğu olan ailelerin gereksinimlerinin ve stres düzeylerinin incelenmesi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4(1), 197-214.

Şahbaz, Ü. (2018). *Özel Eğitim ve Kaynaştırma.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Yazıcı, D., & Durmuşoğlu, C. m. (2017, 2). Özel Gereksinimli Çocuğu Olan Ailelerin Karşılaştığı Sorunlar ve Beklentilerinin İncelenmes. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* s. 657-681.

Yıldırım, A., & Hasan, Ş. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayınları.

# Farklı Zekâ Düzeylerine Sahip Olan Çocukların Zekâ Düzeylerinin Gelişimsel Etmenler Açısından İncelenmesi

Esra Kocatürk
Anadolu Üniversitesi

Bilge Bal Sezerel
Anadolu Üniversitesi

**Problem Durumu**

Zekâ doğrudan gözlemlenebilen somut bir özellikten ziyade bir davranışın oluşumunu sağlayan güçtür. Bu gücün gelişimi yaşam boyu devam etmektedir (Johnson, 2013). Zekânın gelişimi çocukluktan yaşlılığa doğru değişkenlik göstermektedir. Bunun temelinde ebeveynlerden çocuklarına geçen zekâya ait kalıtsal özelliklerin çevresel etmenlerle bir bütün halinde gelişmesi yatmaktadır (Brody ve Crowley, 1995). Ancak kalıtsal özelliklerin zekâya nasıl etkide bulunduğunu, zekânın gelişimsel özelliklere veya davranışlara nasıl yansıdığını anlamak önemlidir (Deary, Johnson ve Houlihan, 2009). Çocukların dil, bilişsel ve fiziksel gelişim özellikleri zekâ düzeylerine göre farklılık göstermektedir (Brody, 1999). Bu farklıların tespit edilmesi çocukların özelliklerini anlamamıza, erken tespit edilerek tanılama ve yönlendirme çalışmalarının yapılmasına, var olan potansiyellerini kullanma ve geliştirme şansı oluşturulmasına katkı sağlayacaktır. Zekânın gelişimine olumlu ve olumsuz etki edecek olan etmenlerin bilinmesi farklı zekâ düzeylerine sahip olan çocuklar ile ilgili uygulanan eğitsel programlar, ülke politikaları, eğitim vizyonu oluşturulması ve yapılacak düzenlemeler açısından önemlidir (Tozlu, 2004). Dolayısıyla bu alanda yapılacak çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Zekâ gelişiminin gelişimsel etmenler ile olan ilişkisini ortaya koymak amacıyla alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde çok sayıda çalışmaya rastlanmış olsa da çocukların zekâ gelişimine etki eden bu etmenlerin bir arada incelendiği çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür (Judd, Sauce ve Klingberg, 2022). Bunun yanı sıra zekâ gelişimine etki eden her bir etmene yönelik elde edilen bulguların çoğunlukla birbirini desteklediği görülse de farklı sonuçlara ulaşıldığı saptanmıştır (Ayoub ve Aljughaiman, 2016). Sonuç olarak zekânın çok boyutluluğu düşünüldüğünde zekâya etki eden gelişimsel etmenlerin bir arada değerlendirildiği kapsamlı, güncel bir çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur. Dolayısıyla bu çalışmada farklı zekâ düzeylerine sahip olan çocukların zekâ düzeylerine etki eden gelişimsel etmenlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada gelişimsel etmenlerden yürümeye başlama yaşı, konuşmaya başlama yaşı, okumaya başlama yaşı, yazmaya başlama yaşı değişkenleri ele alınmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda şu araştırma sorularına yanıt aranmaktadır;

- Çocukların yürümeye başladıkları yaş ortalaması zekâ düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
- Çocukların konuşmaya başladıkları yaş ortalaması zekâ düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
- Çocukların okumaya başladıkları yaş ortalaması zekâ düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
- Çocukların yazmaya başladıkları yaş ortalaması zekâ düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?.

**Yöntem**

Çalışmanın amacı doğrultusunda çalışma grubunun belirlenmesinde uygun örnekleme yöntemi belirlenmiştir. Uygun örnekleme yönteminde çalışmada yer alacak olan grup çalışma sürecine dahil edilirken daha hızlı ve kolay ulaşılabilir olma özelliği vardır (Ekiz, 2020). Çalışmada gelişimsel etmenlerin zekâya olan etkisinin ölçülmesi amaçlandığından Anadolu Üniversitesi Üstün Yetenekliler Eğitim Programları Uygulama ve Araştırma Merkezi‘ne (ÜYEP Merkezi) çocuklarının zeka düzeylerini öğrenmek amacıyla başvuran ebeveynler ve bu ebeveynlerin çocukları çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma ÜYEP Merkezi’ne başvuruların ilk kez yapıldığı 2016 yılı ile 2023 yılını kapsamaktadır.

Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, çalışma grubunun belli konulardaki özelliklerini ortaya koymak amacıyla yapılan araştırma modelidir (Büyüköztürk vd., 2020). Tarama modeli kesitsel ve boylamsal olarak ikiye ayrılmaktadır. Çalışmadaki verilerin zamanın belli bir noktasında toplanmasıyla oluşan modele kesitsel tarama modeli denilmektedir (Cemaloğlu, 2020). Buna göre çalışmada kesitsel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın veri toplama araçları ÜYEP Merkezi’ne başvuran ebeveynlerin doldurmuş oldukları başvuru formları ve çocuklarına uygulanan Anadolu- Sak Zeka Ölçeği’ dir (ASİS). Veri toplama süreci, başvuru formlarının incelenmesi ve ASİS puanlarının analiz edilmesi olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Verilerin analizinde gelişimsel etmenler olan çocukların yürümeye başlama yaşı, konuşmaya başlama yaşı, okumaya başlama yaşı, yazmaya başlama yaşı ile çocukların zekâ düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amaçlandığından tek faktörlü gruplar arası ANOVA kullanılmıştır. ANOVA testi ön koşullarından olan verilerin normal dağılımı sağlanamadığı durumlarda da Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Tüm bu araştırma verileri SPSS programının 29.0.1.0 versiyonu kullanılarak analiz edilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmanın amacı çocukların zekâ düzeylerinin erken yaşlardan bu yana gelişimlerinin mihenk taşı olarak kabul edilebilecek yürüme, konuşma, okuma, yazma gibi becerileri kazanma yaşları üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açıp açmadığını

incelemektir. Buna göre çocukların yürümeye, konuşmaya, okumaya ve yazmaya başladıkları yaşlar bağımlı değişken olarak ele alınmıştır. Bağımlı değişkenlerin çocukların üstün zekâ, normalin üstünde zekâ, normal zekâ düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular elde edilmiştir. Buna göre gelişimsel etmenlerden çocukların konuşmaya başlama yaşı, okumaya başlama yaşı, yazmaya başlama yaşı arasında anlamlı farklılık olduğu, ancak yürümeye başlama yaşında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların dil, bilişsel, fiziksel gelişim özellikleri zekâ düzeylerine göre farklılık göstermektedir (Brody, 1999). Gelişimsel özelliklerin çocukların zekâ düzeyleriyle olan ilişkisine yönelik çalışmalar incelendiğinde üstün zekâlı çocukların akranlarına göre bilişsel, dil, psikomotor gelişimlerinin daha ileride olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bildiren, 2018; Gür, 2017; Karadağ, 2017; Kavruk ve Seyitoğlu, 2022; Rindermann, Michou ve Thompson, 2011; Piek vd., 2008). Ancak Kovas vd., (2013), okuma yazma becerilerinin erken kazanılmasında genetik aktarımın önemli olduğu kadar çevresel uyaranların ve erken dönemde eğitim programları ile karşılaşılmasının da etkili olduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda Cassidy ve Vukelich (1980) üstün zekâlı çocukların normal zekâ düzeyine sahip olan çocuklarla kıyaslandığında okuma becerilerinin daha düşük olduğu ve okula başlamadan önce çok az kısmının bu beceriye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alanyazın incelendiğinde yapılan bu çalışmadan elde edilen bulguları destekleyen çalışmaların olduğu görülse de farklı sonuçların olduğu çalışmalara da rastlanmıştır.

**Anahtar Kelimeler**: Zekâ, üstün zekâ, gelişimsel etmenler

**Kaynakça**

Ayoub, A. E. A. ve Aljughaiman, A. M. (2016). A predictive structural model for gifted students' performance: a study based on intelligence and its implicit theories. *Learning And Individual Differences*, 51, 11-18.

Bildiren, A. (2018). *Üstün yetenekli çocuklar*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Karadeniz, Ş., Akgün, Ö., Demirel, F. ve Çakmak, E. K. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

Brody, N. (1999). What is intelligence?. *International Review Of Psychiatry, 11* (1), 19-25.

Brody, N. ve Crowley, M. J. (1995). Environmental (and genetic) influences on personality and intelligence*, İnternational handbook of personality and ıntelligence* (s. 59-80). Boston, Ma: Springer Us.

Cassidy, J. ve Vukelich, C. (1980). Do the gifted read early*?. The Reading Teacher, 33* (5).

Cemaloğlu, N. (2020). *Bilimsel araştırma teknikleri ve etik*. Pegem Akademi.

Deary, I. J., Johnson, W. ve Houlihan, L. M. (2009). Genetic foundations of human intelligence. *Human Genetics, 126* (1), 215-232.

Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.

Gür, Ç. (2017). *Eğitimsel ve sosyal-duygusal bakış açılarıyla üstün yetenekli çocuklar*. Anı yayıncılık.

Johnson, W. (2013). Whither Intelligence Research?. *Journal Of Intelligence, 1* (1), 25-35.

Judd, N., Sauce, B. ve Klingberg, T. (2022). Schooling substantially improves intelligence, but neither lessens nor widens the impacts of socioeconomics and genetics. *Npj Science Of Learning, 7* (1), 33.

Karadağ, F. (2017). Okul öncesi dönem ve özel yetenek. *Journal of International Social Research, 10* (51), 737-745.

Kavruk, S. Z. ve Seyitoğlu, M. N. (2022). Characteristics, identification and education of gifted children in preschool period. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, *7* (2), 25-37.

Kovas, Y., Voronin, I., Kaydalov, A., Malykh, S. B., Dale, P. S. ve Plomin, R. (2013). Literacy and numeracy are more heritable than intelligence in primary school. *Psychological Science, 24* (10), 2048-2056.

Piek, J. P., Dawson, L., Smith, L. M. ve Gasson, N. (2008). The role of early fine and gross motor development on later motor and cognitive ability. *Human Movement Science, 27* (5), 668-681.

Rindermann, H., Michou, C. D. ve Thompson, J. (2011). Children's writing ability: Effects of parent's education, mental speed and intelligence. *Learning and Individual Differences, 21* (5), 562-568.

Tozlu, N. (2004). Türkiye'nin merkezi (Eksen) bir güç olmasında üstün yeteneklilerin eğitimi üzerine bir tartışma. *1. Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi,* İstanbul, 201-211.

# PQ4R Stratejisi Öğretim Paketinin Hafif Düzey Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi

Özge Çulhaoğlu Nevin Güner Yıldız
Bartın Üniversitesi Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

**Problem Durumu**

Hafif düzey zihin yetersizliği olan öğrencilerin bulunduğu kaynaştırma uygulaması yürütülen sınıflarda okuduğunu anlama becerilerinin öğretiminde genellikle geleneksel öğretim yöntemi kullanılmaktadır (Duman ve Çifci-Tekinarslan, 2007, s. 51). Ancak bu öğrencilere okuduğunu anlama becerilerinin öğretiminde, etkili olduğu daha önceden kanıtlanmış yöntem, teknik ve stratejilerden yararlanılması gerekmektedir. Hafif düzey zihin yetersizliği olan çocuklar için kavramlar ne kadar soyut olursa öğrenmeleri o kadar zor olmaktadır. Bilgiyi kısa ve uzun süreli belleğe depolamada ve bellekte var olan bilgiyi genellemede sorun yaşamaktadırlar. Ayrıca bu öğrenciler çeşitli uyaranlara karşı dikkatlerini vermekte zorlanabilmektedirler. Bu nedenle, bu öğrenciler için öğretimler iyi planlanmalı, öğretilecek bilgi ve beceriler somutlaştırılmalı ve küçük parçalara bölünmelidir (Shaw ve Jankowska, 2018, s. 3). Ek olarak, öğretim sırasında kullanılacak olan yöntem ve tekniklerde öğrencinin performansı ve gelişim özellikleri dikkate alınmalı ve öğretim sırasında çok fazla duyuya hitap eden materyal ve etkinlikler planlanmalıdır (Ünlü, 2016, s. 75)

Okuduğunu anlama becerisinin öğretiminde kullanılan etkili stratejilerden biri de PQ4R stratejisidir (Slavin, 2014, s. 153). Çok ögeli stratejilerden biri olan PQ4R stratejisi, okuyuculara metni nasıl okumaları gerektiğini altı adımda (ön inceleme, soru sorma, okuma, yansıtma, bakmadan anlatma, gözden geçirme) göstererek metinlerin anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır (Sanacore, 1982, s. 234). Bu stratejinin içerisinde yer alan ve ön inceleme, soru oluşturma, okuma, yansıtma, bakmadan anlatma ile gözden geçirmeden oluşan her bir stratejinin etkili olduğuna dair araştırmalar vardır (Alderman vd., 1993; Al-Qawabeh ve Aljazi, 2018; Fatimah, 2016; Klinger, Vaughn ve Boardman, 2007; Morellion, 2007; Oğuz, 2020; Rodli, 2015; Sanacore, 1982; Sarimanah, 2016; Ukrainetz, 2016). PQ4R stratejisini diğer çok ögeli bilişsel stratejilerden ayıran en belirgin özellik stratejinin öğrencilerin edindikleri yeni bilgiler ile önceden öğrendikleri bilgiler arasında bir bağlantı oluşturmalarına yardımcı olmasıdır. Bir diğer deyişle, yeni bilgilerin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarılması sağlanmaktadır (Setiawati ve Corebima, 2017, s.30). Ayrıca bu strateji öğrencilerin kendi öğrenmelerinin ve öğrenme süreçlerinin farkında olmalarını desteklemektedir. Bu sayede öğrencilerin üstbilişsel yetenekleri gelişmekte ve öğrenciler neyi bilip neyi bilmediklerini düşünebilmektedirler (Doğan, 2013, s. 14). Alanyazına bakıldığında yurt içinde ve yurt dışında tipik gelişim gösteren öğrencilerin ve ikinci dil öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde bu stratejinin kullanıldığı görülmektedir. Ancak alanyazında PQ4R stratejisinin hafif düzey zihin yetersizliği olan öğrencilerin stratejiyi edinme becerileri ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkililiğini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Yurt içinde ve yurtdışında yapılan çalışmalar incelendiğinde, hafif düzey zihin yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine yönelik sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu çalışmalarda da genellikle doğrudan öğretim yöntemi kullanılmıştır (Atik-Çatak ve Tekinarslan, 2008; Cora-İnce, 2007; Coşgun-Başar, 2019; Didden, Graaff, Nelemans, Vooren ve Lancioni, 2006; DoğanayBilgi, 2009; Duman, 2006; Flores ve Ganz, 2009; Güldenoğlu, 2008a; Güler, 2008; Güzel, 1998; Özak, 2017; Özaydın, 2019). Bu çalışmaların içerisinde yer alan dört çalışmada (Coşgun-Başar, 2019; Doğanay-Bilgi, 2009; Güldenoğlu, 2008a; Özak, 2017; Özaydın, 2019) öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için çok ögeli bilişsel strateji öğretimi kullanılmıştır. Bu çalışmalardan sadece birinde (Doğanay-Bilgi, 2009) ise Kendini Düzenleme Stratejisi Gelişimi Yaklaşımı'nın (KDGSY) öğretim basamakları ve ölçüt temelli özelliğinin kullanıldığı görülmektedir. Alanyazına bakıldığında, KDSGY kullanılarak gerçekleştirilen strateji öğretiminin okuduğunu anlama, yazma gibi akademik becerilerde etkili olduğu görülmektedir (Sanvers vd., 2019). Bu araştırmada ise KDSGY'nin öğretimsel basamakları ve ölçüt temelli özelliği kullanılarak PQ4R stratejisinin hafif düzey zihin yetersizliği olan öğrencilerin stratejiyi kullanma düzeyi ve okuduğunu anlama becerisine etkisi araştırılmıştır. Bunun yanı sıra KDSGY kullanarak PQ4R stratejisi öğretimi ilk kez öyküleyici metinler üzerinde uygulanmıştır. Dolayısıyla bu araştırmanın ülkemizde hafif düzey zihin yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek amacıyla KDSGY'nin öğretimsel basamakları ve ölçüt temelli özelliğini kullanılarak uygulanan PQ4R stratejisinin etkililiğini araştıran öncü bir çalışma olacağı düşünülmektedir.

**Yöntem**

Bu araştırmada, PQ4R stratejisi öğretim paketinin hafif düzey zihin yetersizliği olan öğrencilere stratejiyi kullanma becerilerinin ve öyküleyici metinleri anlama becerilerinin kazandırılması, kazanılan becerilerin sürdürülmesi ve aynı türde farklı yazarların oluşturduğu metinlere genellenmesi üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Araştırmaya, 2021-2022 öğretim yılında Bartın İli merkez ortaokullarında öğrenim gören dördüncü sınıf düzeyinde hafif düzey zihin yetersizliği olan üç öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak öğretmen görüşme formu, okuma hızı kayıt çizelgesi, okuma performansı kayıt çizelgesi, gözlemciler arası güvenirlik formu, uygulama güvenirliği formu, öğrenciler için PQ4R stratejisi kontrol listesi, uygulamacı için PQ4R kontrol listesi, okuduğunu anlama kayıt çizelgesi, soru-yanıt kâğıdı formu, sosyal geçerlik formu

kullanılmıştır. Ayrıca araştırmacı bu araştırma için dördüncü sınıf düzeyinde öyküleyici metinleri ve okuduğunu anlama sorularını geliştirmiştir.

Bu araştırmada, katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli kullanıldığı için verilerin toplanması bu modelin aşamalarına göre yapılmıştır. Etkililik verilerinin toplanması altı aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalar; başlama düzeyi, genelleme için başlama düzeyi, PQ4R Stratejisi Öğretimi, öğretim sonu oturumu, öğretim sonu genelleme oturumu ve izleme oturumudur. PQ4R stratejisi öğretiminin etkililiğini belirlemek amacıyla çizgi grafiği kullanarak gerçekleştirilen görsel analiz ve etki büyüklüğü hesaplaması yoluyla analiz gerçekleştirilmiş ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın bağımlı değişkeni, katılımcıların öyküleyici metinleri anlama düzeyi ve stratejiyi kullanma düzeyleridir. Katılımcıların okuduğunu anlama düzeyleri metnin sonunda yer alan okuduğunu anlama sorularına doğru yanıt vermelerine bağlı olarak değerlendirilmiştir. Katılımcılar başlama düzeyi, yoklama, genelleme ve izleme oturumlarında doğru yanıtlama, yanlış yanıtlama ve tepkide bulunmama olmak üzere üç farklı tepki göstermişlerdir. Katılımcıların metnin sonunda yer alan okuduğunu anlama sorularını sözel olarak doğru yanıtlaması doğru tepki olarak belirlenmiştir. Yanlış tepki ise katılımcının okuduğunu anlama sorularını sözel olarak yanlış yanıtlaması olarak belirlenmiştir. Katılımcı okuduğunu anlama soruları sorulduktan 10 saniye sonra tepkide bulunmazsa soru bir kez daha sorulmuştur. Eğer katılımcı soruya yanıt veremezse yanlış tepki olarak kabul edilmiştir. Araştırma süresince katılımcıların verdiği tepkiler "Okuduğunu Anlama Kayıt Çizelgesine kaydedilmiştir. Veri analizinde katılımcıların bu sorulara verdikleri doğru yanıtların sayıları dikkate alınmıştır. Ayrıca, katılımcıların bağımsız olarak PQ4R stratejisini kullanabilme düzeyleri değerlendirilmiştir. Bu nedenle sesli düşünme tekniğinden yararlanılmıştır. Veri analizinde katılımcıların PQ4R stratejisini kullanma düzeyleri için uygulamacı tarafından "PQ4R Kontrol Listesi kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni, okuduğunu anlama stratejilerinden biri olan PQ4R stratejisi ile oluşturulan öğretim paketidir. PQ4R stratejisi ön inceleme, soru sorma, okuma, yansıtma/kendi cümleleriyle ifade etme, bakmadan anlatma, gözden geçirme olmak üzere altı adımdan oluşmaktadır (Slavin, 2014, s. 153). Araştırmada, PQ4R stratejisinin katılımcıların okuduğunu anlama becerisine etkisi incelenmiştir. Bağımsız değişkenin uygulanması, araştırmacı tarafından katılımcılarla birebir öğretim düzenlemesi şeklinde gerçekleşmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmanın sonucuna göre PQ4R stratejisi öğretim paketinin katılımcıların stratejiyi kullanma becerisini kazanmalarında etkili olduğu belirlenmiştir. Birinci katılımcı ile 3 oturum model olma, 3 oturum rehberli uygulama ve 4 oturum bağımsız uygulama olmak üzere 10 oturum gerçekleştirilerek stratejiyi kullanma becerisi kazandırılmıştır. İkinci katılımcı ile 3 oturum model olma, 3 oturum rehberli uygulama ve 3 oturum bağımsız uygulama olmak üzere 9 oturum gerçekleştirilerek stratejiyi kullanma becerisi kazandırılmıştır. Üçüncü katılımcı ile 4 oturum model olma, 4 oturum rehberli uygulama ve 3 oturum bağımsız uygulama olmak üzere 11 oturum gerçekleştirilerek stratejiyi kullanma becerisi kazandırılmıştır. Ayrıca uygulama bittikten dört hafta sonra da tüm katılımcıların bu stratejiyi kullanmayı sürdürdükleri görülmüştür.

PQ4R stratejisi öğretiminin sonunda katılımcıların okuduğunu anlama becerilerinde artış olduğu belirlenmiştir. Üç katılımcının başlama düzeyi oturumlarında sorulara verdikleri doğru yanıtların ortalaması ile öğretim sonu oturumlarında sorulara verdikleri doğru yanıtların ortalaması karşılaştırıldığında öğretim sonu oturumlarındaki doğru yanıtlarda önemli bir artış olduğu görülmektedir. Öğretim sonu oturumlarında katılımcılar PQ4R stratejisini araştırmacı yardımı olmadan metin üzerinde uygulamışlardır. Katılımcıların okuduğunu anlama sorularına verdikleri doğru yanıt sayıları incelendiğinde birinci katılımcı için 6.66, ikinci katılımcı için 7.5 ve üçüncü katılımcı için 5.48 puanlık artış olduğu görülmektedir. Okuduğunu anlama becerilerindeki bu artışı birinci ve üçüncü katılımcının öyküleyici metinleri anlama becerilerini uyguladıktan dört hafta sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarında, bağımsız uygulamalar oturumlarındaki gibi sürdürdükleri belirlenmiştir. İkinci katılımcı ise PQ4R stratejisini bağımsız uygulamalar oturumlarında olduğu gibi destek olmadan uygulamıştır ancak okuduğunu anlama sorularına verdiği yanıtlarda izleme oturumlarında bir düşüş yaşandığı görülmektedir.

Genelleme oturumlarına ilişkin bulgular incelendiğinde katılımcıların kazandıkları okuduğunu anlama becerisini farklı yazarların oluşturduğu metinlere genellemelerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların başlama düzeyi genelleme oturumları ile öğretim sonu genelleme oturumları karşılaştırıldığında okuduğunu anlama sorularında önemli bir artış olduğu ortaya çıkmıştır.

Sosyal geçerlik verilerine göre PQ4R stratejisi öğretim paketine ilişkin öğretmenlerin, ailelerin ve katılımcı öğrencilerin görüşleri olumlu yöndedir. Öğretmenler katılımcıların uygulama sonrasında Türkçe dersinde daha aktif katılım sergilediklerini belirtmişlerdir. Aileler de benzer çalışmalara çocuklarının katılmalarından memnuniyet duyacaklarını dile getirmişlerdir. Katılımcı öğrenciler de PQ4R stratejisini öğrenirken okuduğunu anlama sorularına kolaylıkla yanıt verdikleri için bu durumdan memnun olduklarını söylemişlerdir.

Sonuç olarak, PQ4R stratejisi öğretim paketinin hafif düzey zihin yetersizliği olan öğrencilerin stratejiyi kullanma becerisini kazanmasında ve öyküleyici metinleri anlamalarını geliştirmesinde etkili olduğu, izleme oturumlarında kazandıkları becerileri sürdürebildikleri ve bu becerileri farklı yazarlar tarafından geliştirilmiş öyküleyici metinlere genelleyebildikleri ortaya çıkmıştır. Bu bilgilerin yanı sıra PQ4R stratejisi öğretiminin sosyal geçerlik bulgusunun da yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler**: PQ4R stratejisi, çok ögeli bilişsel strateji, okuduğunu anlama, strateji kullanımı, hafif düzey zihin yetersizliği

**Kaynakça**


Alderman, M. K., Klein, R., Seeley, S. K. and Sanders, M. (1993). Metacognitive selfportraits: Preservice teachers as learners. Reading Research and Instruction, 32 (2), 38-54.

Al-Qawabeh R.H. & Aljazi A.A (2018). The effectiveness of using PQ4R strategy in teaching reading comprehension in Arabic language subject among ningth grade 98 students' achievement in Jordan. World Journal of Educational Research, 5(2), 159-171.

Atik-Çatak, A. ve Tekinarslan, E. (2008). Powerpoint programında hazırlanan okuma materyalinin 12-13 yaşlarında kaynaştırma programına devam eden hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(2), 107-124.

Cora-İnce, N. (2007). Zihinsel engelli öğrencilere okuduğunu anlama becerilerinin öğretilmesinde işbirlikli öğrenme yaklaşımı ile sunulan öğretim programının etkililiğinin incelenmesi (Yayın numarası 234260) [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖKTEZ

Doğan, A. (2013). Üstbiliş ve üstbilişe dayalı öğretim. Middle Eastern & African Journal of Educational Research, 3, 6-21.

Duman, N. ve Çifci-Tekinarslan, İ. (2007). Hikâye haritası yönteminin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 8(1), 33-55.

Fatimah, S. (2016). The use of PQ4R to improve students' reading comprehesion. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Salatiga Devlet Araştırmaları Enstitüsü, Salatiga

Klinger, J. K., Vaughn, S., & Boardman, A. (2007). Teaching reading comprehension to students with learning difficulties. The Guilford Press.

Morellion, J. (2007). Collaborative strategies for teaching. American Library Association

Oğuz, T. ve Arslan, A.A. (2021). Okuduğunu anlama, üstbiliş, okuma öz yeterlilik inancı ve kalıcılığı. Uluslarası Eğitim Bilimleri Dergisi, 28(8), 10-27

Rodli, M. (2015). Applying PQ4R strategy for teaching reading. Indonesan EFL Journal, 1(1), 31-41

Sanacore, J. (1982). Transferring the PQ4R study procedure: administrative concerns. A Journal of Educational Strategies, 55(5), 234-236.

Sarimanah, E. (2016). Effectiveness of PQ4R metacognitive strategy based reading learning models in junior high school. International Journal of Language Educational and Culture Review, 2(1), 74-81.

Setiawati, H. & Corebima, A.D. (2017). The correlation between concept gaining and retention in PQ4R, TPS and PQ4R-TPS learning strategies. Advances in Social Sciences Research Journal, 4(9), 29-44.

Shaw, S. R., & Jankowska, A. M. (2018). Pediatric intellectual disabilities at school. Springer International Publishing.

Slavin, R. E. (2014). Educational psychology: Theory and practice. Pearson.

Ukrainetz, T.A. (2016). Strategic intervention for expository texts: Teaching text preview and lookback. Perspectives of the ASHA Special Interest Group, 1(1), 99-108

Ünlü, E. (2016). Zihinsel yetersizliği olan bireyler için okuma yazma becerilerinin önemi. H. Avcıoğlu (Ed), Özel eğitimde okuma-yazma öğretimi içinde (s. 73-88). Eğiten Kitap.

# Küresel Vatandaşlık ve Özel Yetenekli Öğrenciler

Eylül Şilan Erdoğan
Ankara Üniversitesi

Serkan Keleşoğlu
Ankara Üniversitesi

**Problem Durumu**

Küresel düzeyde internet alt yapısının gelişmesi ve internet bağlantılı araçlara erişimin kolaylaşması bireylere fiziksel olarak nerede olduklarından bağımsız bir biçimde dünyanın farklı yerlerine istedikleri an etkileşime geçebilme olanağı sağlamaktadır. Fiziksel mekânın coğrafi sınırlılıkları zaman geçtikçe bireylerin, bireysel ve toplumsal düzeyde etkileşime geçmelerinin önünde bir sorun olmaktan çıkmakta ve yerelden küreselleşmeye doğru hareketlerine olanak sağlamaktadır. Yani Marshall McLuhan'ın da deyimiyle dünya "Küresel Köy" halini almaktadır. Rizvi, Lingard ve Rinne (2022)'ye göre de aslında küreselleşme hayali yeni bir düşünce olmayıp evrensel insanlık anlayışı altında bütün geleneksel inanışlarda yer almaktadır.

Küreselleşme, en basit anlamda yerkürenin farklı bölgelerinde yaşayan insan, toplum ve devletler arasındaki etkileşim derecesinin "karşılıklı bağımlılık" kavramı çerçevesinde giderek artması olarak tanımlanmaktadır (Bayar, 2008). "Karşılıklı bağımlılık" ifadesi özellikle 2019 yılında ortaya çıkan Covid-19 Pandemisi ile daha da somutlaşmıştır. Bir taraftan salgın kontrol altına alınmaya diğer taraftan var olan koşullar altında günlük yaşam devam ettirilmeye çalışılmıştır. Bireyler temel gereksinimlerini karşılamak amacıyla teknolojinin sunmuş olduğu olanaklardan daha fazla yararlanmaya yönlenmiştir. Bu durum teknolojik gelişmelerle birlikte küreselleşmenin hızının artmasında çarpan etkisi yaratmıştır.

Küreselleşme yaşamın tüm alanlarını olumlu ya da olumsuz açıdan etkilemiş ve etkilemeye de devam etmektedir. Küreselleşme bireylerin klasik ve geleneksel vatandaşlık algılarını etkilemiş "küresel vatandaşlık" kavramının tekrar gündeme gelmesini sağlamıştır. Bu kavram bireyin sadece kendi ülkesinin değil yaşadığı ve sorumluluğunu üstlendiği bir dünyanın vatandaşı olmayı ifade etmektedir (Mutluer, 2003). Bu doğrultuda küresel vatandaşlar, toplumlarında sorunlar ve çözümlerine ilişkin aktif rol alarak, dünyayı daha eşit, adil ve sürdürülebilir kılmak için başkaları ile uyumlu çalışan, dünyanın nasıl işlediğine ilişkin çıkarımlar yapan, herkese saygılı bir şekilde yaklaşan kişilerdir (Özden & Erbay, 2018). Eğitim sistemleri de küresel düzeyde bu sorumlulukları yerine getirecek bireylerin yetiştirilmesine önem atfetmektedir.

Küreselleşmenin yukarıda belirtilen olumlu yanlarının yanı sıra Dağdelen (2013)'e göre küreselleşme, bütünleştirici ve birleştirici olduğu kadar yıkıcı ve parçalayıcı bir boyutu da barındıran çelişkili bir süreçtir (Dağdelen, 2013). Küreselleşme birçok alanda etkisini göstermektedir. Ekonomi literatürü açısından bir görüş küreselleşmeyi ülkelerin refah düzeylerinin arttırılmasında bir itici güç olarak değerlendirirken bir başka görüş ülkeler ve toplumlar arasındaki gelir seviyesi farklılıklarını arttıran ve yoksul-zengin ayrımını derinleştirmektedir (Tezer, 2021). Ülkeler arasındaki ekonomik uçurum yetişmiş insan gücünü, kendilerine daha iyi yaşam koşulları sunan ülkelere göç etmeye yönlendirmektedir. Küreselleşme göç eden eğitimli insan gücünün toplumsal uyumunu kolaylaştırmakta ancak vatandaşı oldukları ülkeye ekonomik katkılarını da sınırlandırmaktadır. Yetişmiş insan gücünün önem kazandığı bu dönemde özel yetenekli bireyler, ülkelerin ekonomik anlamda güçlü olmasına katkı sağlayan en önemli gruptur.

Bu araştırma kapsamında özel yetenekli öğrencilerin küresel vatandaşlık düzeylerinin ve küresel vatandaşlığa ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Özel yetenekli öğrencilerin küresel vatandaşlıkları ne düzeydedir?
2. Özel yetenekli öğrenciler Türkiye Cumhuriyeti'nin bir vatandaşı olmayı nasıl tanımlamaktadırlar?
3. Özel yetenekli öğrenciler gelecekte farklı bir ülkede yaşamayı düşünmekte midir?
4. Özel yetenekli öğrencilere göre küresel bir vatandaş hangi niteliklere sahip olmalıdır?
5. Özel yetenekli öğrenciler kendilerini küresel bir vatandaş olarak tanımlamakta mıdır?
6. Özel yetenekli öğrenciler BİLSEM 'de almış oldukları eğitimin küresel bir vatandaş olmalarına katkısı olduğunu düşünmekte midir?

**Yöntem**

**Araştırma Modeli*:***

Araştırma karma yöntem olarak tasarlanmıştır. Araştırma kapsamında hem nitel hem de nicel veriler eş zamanlı olarak toplanmış olması nedeniyle Creswell (2003)'in sınıflandırmasına uygun olarak "eşzamanlı dönüşümsel" desen tercih edilmiştir. Bu desende her iki veri türüne de eşit önem verilmekte ve alternatif bakış açısına olanak tanımaktadır (Baki ve Gökçek, 2012).

*Çalışma Grubu*: Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinde bulunan beş farklı BİLSEM 'de öğrenim gören 24 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel verileri bu kurumlarda öğrenim gören 77 öğrenciden toplanmıştır.

*Veri Toplama*: Araştırma kapsamında nicel veriler Akın vd. (2014) tarafından Türkçe uyarlama çalışması yapılmış Küresel Vatandaşlık Ölçeği ile toplanmıştır. İlgili ölçek 30 maddeden ve üç alt boyuttan (1. Sosyal Sorumluluk, 2. Küresel Yeterlik, 3. Küresel Vatandaşlık Bağlılığı) oluşmaktadır. Ölçeğin faktör yükleri .10 ile .88 arasında sıralanmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık güvenirlik katsayıları sosyal sorumluluk alt ölçeği için .60, evrensel yeterlilik alt ölçeği için .69 ve evrensel vatandaşlık bağlılığı alt ölçeği için .86 olarak bulunmuştur. Ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyonları .16 ile .65 arasında sıralanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 30 en yüksek ise 150'dir.

Araştırmanın nitel verileri ise odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmesi, benzer deneyim süreçlerinden geçmiş bir grup insanla, grubun görüşleri çerçevesinde algı, anlayış ve deneyimlerini değerlendirmesi, tartışması ve farklı bakış açılarını ortaya koyması şeklinde gerçekleşmektedir (Çelebi & Orman, 2021). Çalışma grubundan veri toplamak için odak grup görüşmelerinin kullanılmasının nedeni, aynı Bilim ve Sanat Merkezlerinde eğitim alan öğrencilerin benzer deneyim yaşadıklarının varsayılmasıdır. Görüşme öncesinde yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. İlgili forma ilişkin iki uzmandan görüş alınmıştır. Her bir görüşme birinci araştırmacı tarafından yapılmış ve ortalama 20 dakika sürmüştür. Görüşme sırasında katılımcıların onayı ile ses kayıtları alınmış sonrasında kayıtlar transkript edilerek yazılı doküman haline getirilmiştir.

*Veri Analizi*: Çalışma grubundan elde edilen nicel veriler SPSS paket programı kullanılarak tanımlayıcı analiz, nitel verinin analizinde ise MAXQDA programı kullanılarak içerik analizi gerçekleştirilmiştir. İçerik analizinde anlaşılır olmayan ifadeler görmezden gelinerek araştırma sorusuna cevap olan ifadeler seçilir. Daha sonrasında birbirine yakın anlama sahip olan kelime ve kelime grupları belirlenir ve konuyla kategoriler geliştirilir. Ardından benzer eğilimlerdeki cevaplar aynı kategori içerisinde yer edinir. Özetle içerik analizinde çalışma grubundan alınacak veriler sistematik olarak sınıflandırılır ve kodlar, temalar, örüntüler belirlenir (Batdı, 2021). İçerik analizi esasında araştırmacının elde ettiği verileri yorumlama süreci olduğundan özneldir bu nedenle bu araştırmada tamamen çalışma grubunun öznel yorumları ele alınacaktır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma sonucunda çalışma grubunu oluşturan özel yetenekli öğrencilerin Küresel Vatandaşlık Ölçeği puanları ortalamasının 97,29 olduğu ve orta düzey bir puana sahip oldukları ifade edilebilir. Özel yetenekli öğrencilerin çoğunlukla Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olmayı bir gurur kaynağı olarak gördüklerini ancak bazı öğrencilerin farklı gerekçelerle (geniş eğitim olanakları, ekonomik refah seviyesinin yüksek olması) ileride başka bir ülkede yaşamayı istedikleri görülmektedir. Kaya vd. (2016)'ne göre özel yetenekli öğrenciler akranlarından farklı olarak duyarlılık düzeyi yüksek ve dünya ile ilgili konulara ilgili bireylerdir. Bu bireyler gelecek yıllarda muhtemel problemlere karşı çözüm önerileri getireceklerdir. Bu nedenle özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerine son derece önem verilmesi gerekmektedir (Kaya, Oğurlu, Yalman, & Ayvaz, 2016). Önem verilmediği takdirde Türkiye'nin gelecekte özel yetenekli öğrencilerinin beyin göçü riski ile karşı karşıya kalması söz konusu olacaktır.

Özel yetenekli öğrenciler küresel vatandaşlık kavramını çoğunlukla; ırkçılık karşıtı, çalışkan, saygılı ve empatik olma kavramları ile ilişkilendirmektedir. Bazı öğrenciler kendilerini tam anlamıyla küresel vatandaş olarak, bazı öğrenciler ise kısmen ya da küresel vatandaş olmadıkları şeklinde tanımlamışlardır. Öğrenciler BİLSEM'lerde aldıkları derslerin, küresel vatandaşlık düzeylerine katkı sağlamadığını düşünmektedirler.

Bu doğrultuda öğrenciler birtakım öneriler ileri sürmüşlerdir. BİLSEM'lerin küresel vatandaşlık eğitimine yönelik içeriklerle güçlendirilmesi gerektiği ve vatandaşlık eğitimi sorumluluğunu üstlenen sosyal bilgiler derslerinde bu konuya daha fazla yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Eğitimin esas amacı yaşadığı topluma ve dünyaya karşı duyarlı bireyler oluşturmak olduğundan dolayı sosyal bilgiler derslerinde küresel vatandaşlık eğitimine yer verilmeli ve küresel sorunlara karşı duyarlı bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmelidir (Kan, 2009). Bu tür bir eğitim, öğrencilerin küresel bir bakış açısı kazanmasına ve dünya vatandaşlığı bilincinin gelişmesine yardımcı olabilir. Bu şekilde, genç nesillerin hem ulusal kimliklerine sahip çıkmaları hem de küresel sorunlara duyarlı bir şekilde yaklaşmalarına katkı sağlanabilir.

**Anahtar Kelimeler**: Özel yetenek, küreselleşme, küresel vatandaşlık, vatandaşlık

**Kaynakça**

Akın, A., Sarıçam, H. Akın, Ü., Yıldız, B., Demir, T., & Kaya, M. (2014). The validity and reliability of the Turkish version of the Global Citizenship Scale. 3rd International Symposium on Social Studies Education, 28-30 April, Ankara.

Baki, A., & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Electronic Journal of Social Sciences, 11*(42).

Batdı, V. (2021). Nitel Verileri Toplama ve Analizi. B. Çetin, M. İlhan, & M. G. Şahin (Dü) içinde, *Eğitimde Araştırma Yöntemleri: Temel Kavramlar, İlkeler ve Analizler* (s. 220). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Bayar, F. (2008). Küreselleşme Kavramı ve Küreselleşme Sürecinde Türkiye. *Uluslararası Ekonomik Sorunlar Dergisi* (32), 25-34.

Çelebi, M., & Orman, F. (2021). Veri Toplama Teknikleri. M. Çelebi (Ed.) içinde, *Nitel Araştırma Yöntemleri* (s. 155-158). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Dağdelen, A. (2013). Küreselleşme Sürecinin Yerelleşme ve Siyasal Kültür Üzerindeki Etkileri. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(2), 27-44.

Kan, Ç. (2009). Sosyal Bilgiler Eğitiminde Küresel Vatandaşlık. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi(*26), 25-30.

Kaya, F., Oğurlu, Ü., Yalman, F. E., & Ayvaz, Ü. (2016). Üstün Yetenekli Ortaokul Öğrencilerine Küresel Vatandaşlık Eğitimi Programının Etkililiği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(1), 255. doi:http://dx.doi.org/10.17860/efd.98468

Mutluer, C. (2003). The place of history in global citizenship education: The views of the teacher. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8* (2), 189-200.

Özden, M., & Erbay, E. R. (2018). Küresel Vatandaşlık: Belirsizlik Mi, Fırsat Mı? *Social'Sciences'Research'Journal, 7*(4), 76-81.

Rizvi, F., Lingard, B., & Rinne, R. (2022). *Reimagining Globalization and Education.* Routledge.

Tezer, H. (2021). Sorgulanan Küreselleşme Olgusu, Gelişmekte Olan Ülkeler Açısından Fırsat mı? Tehdit mi?. Alanya Akademik Bakış, 5(1), Sayfa No. 501523

# Özel Eğitim Öğretmenlerinin Alternatif ve Destekleyici İletişim Sistemlerine İlişkin Bilgi, Deneyim ve Tercihlerinin İncelenmesi

Osman Yaşar
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Derya Genç Tosun
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

**Problem Durumu**

İnsanoğlunun varoluşundan beri günlük yaşam, öz bakım, sosyal ve iletişim beceriler gibi becerileri yerine getirmesi beklenir (Ege, 2006). Sosyal çevresinde kendisini ifade edemeyen ya da kendisine söylenenleri anlamayan birey, içinde bulunduğu toplumda kabul görmeyecektir. Dolayısıyla sosyal çevresinden soyutlanan birey, kendi içine kapanacak, bu durum akademik ve mesleki becerilerini etkileyecektir (Walker ve Snell, 2013). Sonuç olarak bireyin toplumla kurduğu nitelikli iletişim yaşamının birçok alanını etkilediğinden, iletişim becerileri ve buna bağlı olarak sosyal beceriler oldukça önemlidir (Çelik, 2007).

İletişim becerilerinde sınırlılık yaşayan bireyler, iletişim becerilerini ve sosyal becerileri kazanmak ve devam ettirmek amacıyla desteğe gereksinim duymaktadır (Avcıoğlu, 2012). Bu amaçla bireyin iletişim becerilerini desteklemek amacıyla farklı yaklaşımlar benimsenerek sistematik öğretim yapılabilir. Ancak bazı bireyler sistematik öğretim almış olsa da sözel dili iletişim amaçlı kullanmakta zorluk yaşayabilirler. Bu durumlarda da alternatif ve destekleyici iletişim sistemlerinden yararlanılabilir (Mirenda, 2003).

Ülkemizde özel gereksinimli bireyler, gününün büyük bir kısmını özel eğitim öğretmenleri ile geçirmekte ve özel eğitim öğretmenleri en büyük iletişim ortağı olarak görülmektedir (Genç-Tosun ve Kurt, 2017). Dolayısıyla özel eğitim öğretmenlerinin ADİ sistemleri hakkında bilgi sahibi olmaları ve iletişim becerileri desteklenmesi gereken öğrenciler için ADİ sistemlerine erişimi sağlaması beklenilmektedir (Singh vd., 2020). Özel eğitim öğretmenlerinin ADİ sistemlerini uygulama sürecinde önemli rol oynarken (Snell vd., 2006) ülkemizde özel eğitim öğretmenliği lisans programında ADİ sistemleri ile doğrudan ilişkili derslerin sayısı oldukça sınırlıdır ve sadece seçmeli ders olarak bazı üniversitelerde okutulmaktadır (YÖK, 2016).

Uluslararası alanyazında özel eğitim öğretmenlerinin ADİ becerilerine ilişkin bilgi, beceri ve deneyimlerinin incelendiği araştırmalara rastlanmaktadır (Da Fonte ve Boesch, 2016; Ghani ve Mohamed, 2019; Subihi, 2013). Araştırmaların bulgularına bakıldığında katılımcıları ADİ sistemlerine ilişkin bilgilerinin yetersiz olduğunu ve bu alanda eğitime gereksinim duydukları sonucunu ortaya koymaktadır. Ulusal alanyazına bakıldığında özel eğitim öğretmenlerinin ADİ sistemlerine ilişkin bilgi ve düşüncelerinin incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla özel eğitim öğretmenlerinin ADİ sistemlerine ilişkin bilgi düzeyleri ve bu duruma bağlı olarak ilgili alanda eğitim gereksinimlerinin oluşup oluşmadığı bilinmemektedir.

Diğer yandan ADİ sistemlerinin sosyal kabulünü belirlemek, ADİ sistemlerinin seçiminde önemli rol oynamaktadır. Buradan hareketle alanyazında ADİ sistemleri kullanıcıların ve diğer paydaşların tercihleri önemlidir. Bu amaçla uluslararası alanyazında çalışmalara rastlanmıştır (Achmadi vd., 2014; Dada vd., 2016; Hyppa- Martin vd., 2016). Araştırmaların bulguları ADİ sistemleri kullanıcılarının, öğretmen ve akranlar gibi paydaşların çoğunlukla konuşma üreten cihazların (KÜC) kullanımını tercih ettiğini göstermektedir. Ulusal alanyazında özel eğitim öğretmenlerinin ADİ sistemlerine ilişkin tercihlerini belirlemeye yönelik gerçekleştirilen bir çalışmaya rastlanmamıştır. ADİ sistemlerinin kullanımı ve yaygınlaştırılmasında önemli bir rolü olan özel eğitim öğretmenlerinin tercihlerinin belirlenmesinin uygulamalara yön vermesi ve ADİ sistemlerinin kullanımının sürdürülmesi açısından önemli olduğu düşünülmektir. Buradan hareketle özel eğitim öğretmenlerinin ADİ sistemlerine ilişkin bilgi ve düşüncelerinin incelemenin yanı sıra tercihlerini de belirleyen araştırmalara gereksinim olduğu düşünülmektedir.

**Yöntem**

Türkiye genelinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin ADİ sistemlerine ilişkin bilgi, deneyim ve tercihleri incelenmek amacıyla yürütülen bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada katılımcıların demografik özelliklerine göre tercihlerinin gruplar arasında farklılaşıp farklılaşmadığı sorgulanmıştır. Bu yönü ile bu çalışma nedensel karşılaştırma araştırmasıdır.

Araştırmada katılımcılardan bazı kriterleri karşılamaları beklenmiştir. Araştırmanın dahil etme kriteri; katılımcı grupta yer alacak öğretmenlerin özel eğitim öğretmeni olarak çalışmaları ve özel eğitim, zihin engelliler, işitme engelliler ve görme engelliler öğretmenliği lisans programlarının birinden mezun olması şeklindedir. Araştırmaya %60,4'ü kadın katılımcı olmak üzere toplam 202 kişi katılmıştır. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin mezun oldukları lisans programlarına ilişkin dağılım incelendiğinde en yüksek frekansa sahip grubun 90 kişi ile özel eğitim öğretmenliği programı olduğu görülmektedir. Katılımcıların mezun oldukları üniversite bilgilerine göre ise en fazla katılımcının 51 kişi ile Eskişehir Osmangazi Üniversitesi ve 47 kişi ile Anadolu Üniversitesinden mezun olduğu görülmüştür. Toplam 27 farklı üniversiteden mezun olan öğretmenler çalışmaya katılmıştır.

Anket üç ana bölümden oluşmuştur. İlk bölümde katılımcılardan yaş, mezun olduğu lisans programı, mevcut eğitim durumu, öğretmenlik hizmet süresi gibi katılımcıların demografik özelliklerini betimlemeyi sağlayan altı soruya yer verilmiştir. İkinci bölümde özel eğitim öğretmenlerinin ADİ sistemlerine yönelik bilgi ve deneyimlerini ölçen 23 soru yer almıştır. İlk olarak katılımcılardan ADİ sistemlerinden işaret dili (İD), konuşma üreten cihazlar (KÜC) ve Resim değiş-tokuşuna dayalı iletişim sistemlerinin (RDT) tanıdık bir uygulama olup olmadığı ve ADİ sistemlerinden herhangi birini kullanma gereksinimi olan öğrencilerinin olup olmadığı sorulmuştur. Bu maddelerden sonra araştırmada yer alan ADİ sistemlerinin her biri için yedi soru sorulmuştur. Katılımcılara bu üç ADİ sistemi için, daha önce eğitim alıp almadıkları, eğer eğitim almışsa bu eğitimi nerden aldığı, almış oldukları eğitimi nasıl değerlendirdiği, bu sistemi uygulama konusunda kendisini ne derecede yeterli hissettiği, daha önce öğrencilerine böyle bir uygulama yapıp yapmadığı, eğer böyle bir uygulama yaptıysa bu uygulamaya ne sıklıkla yer verdiği ve uygulama sonrasında öğrenci iletişim kurmak amacıyla bu uygulamayı ne sıklıkla kullandığı soruları sorulmuştur. Anketin üçüncü bölümüne geçmeden önde katılımcıların ADİ sistemleri hakkında bilgi sahibi olmaları ve yaygın kullanılan ADİ sistemlerinin kullanımlarına ilişkin örnek senaryoların yer aldığı bir videoyu izlemeleri istenmiştir. Ardından üçüncü bölümde özel eğitim öğretmenlerinin ADİ sistemlerine ilişkin tercihlerini belirlemeye yönelik yedi soruya yer verilmiştir.

Anketteki tüm maddeler için elde edilen veriler IBM SPSS 25.0 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın katılımcı grubuna ilişkin tanımlayıcı istatistiklerde demografik özellikler frekans ve yüzdeleri hesaplanarak raporlaştırılmıştır. Gruplar arası karşılaştırma analizlerinde ise Ki-kare analizleri kullanılmıştır

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu araştırmanın genel amacı, Türkiye genelinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin ADİ sistemlerine ilişkin bilgi, düşünce ve tercihlerinin incelenmesidir. Ayrıca özel eğitim öğretmenlerinin demografik özellikleri bakımından tercihlerinde anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırma bulguları incelendiğinde, ADİ sistemlerini tanıyıp tanımadıkları sorusuna katılımcıların çoğu işaret dilini ve resim değiş tokuşunu (RDT) bildiğini ancak KÜC'ü tanımadıklarını belirtmişlerdir. ADİ eğitimi alıp almadıkları sorulduğunda, Tüm ADİ türlerine ilişkin eğitim alanlar katılımcıların %11,9'unu oluştururken, hiçbir ADİ türünde eğitim almayanların oranı tüm ADİ türlerinden eğitim alanların sayısının iki katından fazla olduğu görülmüştür. Ayrıca ADİ sistemlerine ilişkin eğitim alan katılımcıların çoğu ADİ sistemlerine ilişkin eğitim aldığını ve eğitimi lisans döneminde aldıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar İD'ye ilişkin aldıkları eğitimi kısmen yeterli olarak değerlendirirken, RTD ve KÜC'e ilişkin eğitim alan katılımcıların yarısından daha azı aldıkları eğitimi yeterli olarak değerlendirmişlerdir. ADİ sistemlerini öğretme yeterlilikleri incelendiğinde, katılımcılar çoğunlukla kendilerini yetersiz görmektedir. Ayrıca, sınıflarında İD ve RDT gibi ADİ sistemlerinin kullanımına en az bir etkinlikle yer verdiklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin ADİ sistemlerine ilişkin tercihleri incelendiğinde katılımcı öğretmenler en fazla KÜC'ü, ikinci sırada İD'ni ve son olarak RDT'yi doğala en yakın ADİ sistemi olarak tercih etmişlerdir. Ayrıca çocuklar KÜC kullandığında aileler, öğretmenler ve çocuğu tanımayan kişilerin çocuğu daha kolay anlayacağını düşündüklerini belirtmişleridir. Araştırma kapsamında katılımcı öğretmenlerin ADİ tercihlerinin öğretmenlerin demografik özelliklerine göre değişip değişmediğini öğrenmek için karşılaştırma analizleri yapılmıştır. Karşılaştırma analizi yaş, mezun olunan alan ve eğitim düzeyleri gibi değişkenler açısından ele alınmıştır.

Yaş, mezun olunan alan ve ADİ'ye yönelik eğitim alma değişkenlerine ilişkin karşılaştırma bulgularına bakıldığında tüm anket maddeleri bağlamında katılımcıların tercihlerinde anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. KÜC tüm gruplarda en fazla tercih edilen ADİ türüyken, 36 yaş ve üstü yaş gruplarında ikinci sırada RDT, 35 altı yaş gruplarında ise ikinci sırada İD tercih edilmiştir. Ayrıca, hem işitme engelliler hem de özel eğitim öğretmenliği lisans programlarından mezun olanlar ikinci sırada İD'ni daha fazla tercih ederken, zihin engelliler lisans programından mezun olan öğretmenler ikinci sırada RDT'yi tercih etmişlerdir. ADİ eğitimi alanların ikinci tercihleri maddelere göre farklılık gösterirken, ADİ eğitimi almayanların ikinci tercihleri İD olmuştur.

**Anahtar Kelimeler**: Alternatif ve destekleyici iletişim, özel eğitim öğretmeni, işaret dili, resim değiş tokuşu, konuşma üreten cihaz

**Kaynakça**

Achmadi, D. (2015). Comparing acquisition, preference, maintenance and social validity of manual sign, Picture exchange and speech-generating devices as AAC options for children with developmental disabilities. (Doctoral Theses, Victoria University). http://hdl.handle.net/10063/4860

Avcıoğlu, H. (2012). Zihinsel yetersizliği olan çocuklara sosyal beceri kazandırmada İş birliğine dayalı öğrenme ve drama yöntemlerinin etkililiği. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim ve Bilim Dergisi, 163, 110-125. http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/797

Çelik, N, (2007). Sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin sosyal uyum düzeylerine etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Da Fonte, M. A., & Boesch, M. C. (2016). Recommended augmentative and alternative communication competencies for special education teachers. *Journal of International Special Needs Education*, *19*(2), 47-58.

Dada, S., Horn, T., Samuels, A., & Schlosser, R. W. (2016). Children's attitudes toward interaction with an unfamiliar peer with complex communication needs: Comparing high-and low-technology devices. Augmentative and Alternative Communication, 32(4), 305-311. https://doi.org/10.1080/07434618.2016.1216597

Genç-Tosun, D. ve Kurt, O. (2017). Otizmli Bireylerin Kullandığı Yeni Nesil Konuşma Üreten Cihazlara İlişkin Araştırmaların İncelenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 18(01), 125-147. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.277442

Ghani, S. A., & Mohamed, S. (2019). Level of augmentative and alternative communication knowledge and skills among special education teachers for autistic students in primary school. *Journal of ICSAR*, *3*(1), 37-42.

Hyppa Martin, J., Collins, D., Chen, M., Amundson, C., Timinski, K., & Mizuko, M. (2016). Comparing first graders' attitudes and preferences toward a peer using an iPad®-based speech-generating device and a non-electronic AAC system. Augmentative and Alternative Communication, 32(2), 94-104. https://doi.org/10.3109/07434618.2016.1146332

Mirenda, P. (2003). Toward functional augmentative and alternative communication for students with autism: Manual signs, graphic symbols, and voice output communication aids. Language, Speech and Hearing Services in Schools, 34, 203-216. https://doi.org/10.1044/0161-1461(2003/017)

Singh, S. J., Diong, Z. Z. and Kamal, R. M. (2020). Malaysian teachers' experience using augmentative and alternative communication with students. Augmentative and Alternative Communication, 36(2), 107-117, DOI: 10.1080/07434618.2020.1785547

Snell, M. E., Chen, L. Y., & Hoover, K. (2006). Teaching augmentative and alternative communication to students with severe disabilities: A review of intervention research 1997 2003. Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 31(3), 203 214. https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/154079690603100301

Subihi, A. S. (2013). Saudi Special Education Student Teachers' Knowledge of Augmentative and Alternative Communication (AAC). *International Journal of Special Education*, *28*(3), 93-103.

Walker, V. L., & Snell, M. E. (2013). Effects of augmentative and alternative communication on challenging behavior: a metaanalysis. AAC: Augmentative & Alternative Communication, 29(2), 117–131. doi:10.3109/07434618.2013.785020.

# Türkiye'de Sosyal Öyküler ile İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin Sistematik İncelemesi

Burcu Yapar
Necmettin Erbakan Üniversitesi

Emine Beste Aksoy
Necmettin Erbakan Üniversitesi

**Problem Durumu**

Eğitim alanında araştırmalar arttıkça yaklaşımların ve öğretimde kullanılan stratejilerin değiştiği görülmektedir. Son yıllarda, eğitimde gerçekte neyin işe yaradığını araştıran kanıt temelli uygulamaların özel eğitim alanında titizlikle kullanılması ve bu uygulamalarla ilgili araştırmaların sayısı artmaktadır. Başta tıp alanında ortaya çıkan kanıt temelli uygulamalar (KTU), öğrenci çıktıları üzerinde anlamlı etkileri olduğu yüksek kaliteli araştırmalarla gösterilen uygulama ve programlardır (Cook, 2013). Benzer bir tanımla eğitimde kanıt temelli uygulama terimi çoğunlukla güçlü araştırma desteğine sahip olduğu tespit edilen bir program veya müdahaleye atıfta bulunmak için kullanılmaktadır (Spencer & Detrich & Slocum, 2012). Tüm çocukların en etkili yöntem ve materyaller kullanılarak eğitilmesi ve değerlendirmesi önemli olsa da özel gereksinimli bireylerin eğitiminde kullanılan öğretim yöntemlerinin etkililiği daha da önemli hale gelmektedir Kanıt temelli uygulamalardan biri olan sosyal öyküler, Sosyal öyküler, Carol Gray tarafından 1991 yılında otizmli çocuklar için geliştirilmiş etkili davranışsal uygulamalardan biridir. Sosyal öyküler özel eğitimin başlıca amaçlarından bireylerin kendi yaşam sorumluluğunu almalarına, bağımsız bir yaşam sürdürmelerine, bir beceriyi tek başına sergileyebilmelerine katkı sağlamaktadır. Bu sebepten sosyal öykülerin dahil edildiği özel gereksinimli bireylere yönelik yapılan çalışmalar önem kazanmaktadır. Alanyazında sosyal öykü ile ilgili çalışmalar incelendiğinde özel eğitim alanında yapılan sosyal öykü ile ilgili yapılan lisansüstü çalışmalarının bir arada incelendiği bir çalışma tespit edilememiştir. Yapılan çalışmaların birlikte incelenmesi alanyazında eksik kalan yeri belirlemeye, ilgili araştırmacıların bir perspektif sağlaması beklenmektedir.

**Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı Türkiye'de özel eğitim alanında yayımlanan özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal öyküler ile ilgili yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri çeşitli başlıklar altında incelemektir.

**Bu amaç doğrultusunda;**

- Özel gereksinimli bireylerle sosyal öyküler kullanılarak yapılan çalışmaların yüksek lisans tezi ve doktora tezi olarak dağılımı nedir?
- Özel gereksinimli bireylerle sosyal öyküler kullanılarak yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı nedir?
- Özel gereksinimli bireylerle sosyal öyküler kullanılarak yapılan çalışmaların üniversitelere göre dağılımı nedir?
- Özel gereksinimli bireylerle sosyal öyküler kullanılarak yapılan çalışmaların araştırma yöntemi, veri toplama araçları ve katılımcı özelliği ile örneklem büyüklüğü açılarından özellikleri nelerdir?

**Araştırmanın Önemi**

Bu araştırmanın sonuçları;

- Sosyal öykü ile ilgili çalışma yapan araştırmacılara yol göstermesi açısından değerlidir.
- Özel eğitim öğretmenlerinin sosyal öyküler ile ilgili yapacakları uygulamalarına katkı sağlayacaktır.
- Özel gereksinimli bireylere kazandırılması istenen becerilerde sosyal öykülerin nasıl uygulanabileceği gibi alanlarla katkı sunması açısından değerlidir.

**Araştırmanın Sınırlılıkları**

- Bu araştırma eğitim alanında yapılan çalışmalar ile sınırlıdır.
- Araştırmaya erişime açık olan çalışmalar dahil edilmiştir.

**Yöntem**

Bu araştırmada eğitim alanında sosyal öykülerle ilgili hazırlanmış çalışmaların belirlenmesi amacıyla Türkiye'deki lisansüstü çalışmalar incelenmiştir. Dolayısıyla bu araştırma sistematik bir derleme çalışma özelliği taşımaktadır. Ulaşılan çalışmalar betimsel analiz tekniği ile belirli değişkenler açısından analiz edilmiştir. Denyer ve Tranfield'a (2009) göre, sistematik inceleme, mevcut çalışmaları tanımlayan, içeriğini seçen ve değerlendiren, verileri analiz eden ve sentezleyen bir metodolojidir. Bu yaklaşım, elde edilen kanıtları, bilinenleri ve bilinmeyenleri açık ve anlaşılır bir şekilde raporlayarak anlamlı sonuçlara ulaşmayı amaçlar. Araştırma kapsamında yapılan sistematik tarama ile elde edilen verilerin analizinde betimsel

analiz yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular tablolar ve frekanslar şeklinde sunulacaktır. Araştırmada incelenen tezlere Ulusal Tez Merkezi veri tabanında "sosyal öykü", "social story" kavramları aratılarak ulaşılmıştır. Bu çalışma eğitim alanında gerçekleştirilen yüksek lisans ve doktora tezleri ile sınırlıdır. Tarama sonucunda eğitim alanında gerçekleştirilen, öğrencilerden veri toplanıldığı veya bir sosyal öykü müdahalesinin uygulandığı erişime açık 20 tez çalışması araştırmaya dahil edilmiştir. Elde edilen tezler; gerçekleştirildiği bilim dalı, araştırmanın yapıldığı yıl, araştırmanın amacı, katılımcıları, araştırma yöntemi, veri toplama araçları ve sonuçlar bağlamında ele alınmıştır. Bu araştırmada içerik analizi yöntemi kullanılmış olup çalışmalar, araştırmacılar tarafından oluşturulan kriterlere göre incelenecek ve sonuçlar kodlar ve temalar halinde aktarılacaktır. Çıkan sonuçlar bağlamında ilgili araştırmacılara, ebeveynlere, öğretmenlere ve politika yapıcılara öneriler sunulacaktır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Çıkan sonuçlar bağlamında ilgili araştırmacılara, ebeveynlere, öğretmenlere ve politika yapıcılara öneriler sunulacaktır. İncelemeler sonucunda, gerçekleştirilen tezlerin daha çok özel eğitim alanında olduğu, sosyal öykülerim özel gereksinimli öğrencilerin öğretim programlarında kullanıldığı ve uygulanan müdahalelerin olumlu sonuçlar verdiği bulunmuştur. Bunun yanında tezlerin katılımcılarını genellikle küçük yaş gruplarının oluşturduğu görülmüştür. Stormont, Reinke & Herman (2011) öğretmenlerin bir yöntemi seçmeden önce hangi noktalara dikkat etmeleri gerektiğinin farkında olmalarının önemli olduğundan bahsetmektedir. Fixsen, Blase, Horner ve Sugai'nin (2009) belirttiği gibi, "kanıt temelli bir uygulama seçmek bir şeydir, bu uygulamanın uygulanması tamamen başka bir şeydir". Bu sebepten öğretmenlerin kullandıkları müdahalelerin ve uygulamaların öğrenci üzerinde istenen etkiye sahip olduğundan emin olmaları ve araştırma kanıtlarıyla desteklenen bir uygulama seçerken dikkate alınması gereken konuların farkındalığına sahip olmaları gerekmektedir. Bu araştırmanı Sonuçlar ele alındığına sosyal öyküler ile ilgili yürütülen tez sayısının az olması "sosyal öykü" kavramının henüz sahada yeterince bilinmiyor veya uygulanamıyor olması olabilir. Bu durumun da sosyal öykülerin her durumda kullanılamıyor olması, sosyal öykü hazırlamak için bir süre hazırlık yapılması gerektiği gibi sebeplerden kaynaklandığı söylenebilir. Bu bağlamda sosyal öyküler gibi öğrencilerin gelişimlerinde olumlu çıktılar sağlayan kanıt temelli uygulamaların, üniversitelerin özel eğitim müfredatında geniş bir yer verilmesi önerilebilir. Bunun yanında bu çalışmada sadece yurtiçi lisansüstü tezler incelendiğinden alanyazında gerçekleştirilen ulusal ve uluslararası çalışmalar da dahil edilerek araştırma genişletilebilir. Sosyal öykülerin öğretim programlarında az yer almasının sebeplerini araştıran nitel çalışmalar yürütülebilir.

**Anahtar Kelimeler**: Sosyal öyküler, özel eğitim, sistematik derleme

**Kaynakça**

Akgün Giray, D. (2015). *Öğretmen adaylarınca hazırlanan ve sunulan sosyal öykülerin otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sosyal becerileri edinmelerindeki etkisi* (Master's thesis, Anadolu Üniversitesi).

Cook, B. G., & Odom, S. L. (2013). Evidence-based practices and implementation science in special education. Exceptional children, 79(2), 135-144.

Demir, S. (2018). Ozel egitim ogretmenlerinin sosyal oykuler hakkindaki goruslerinin belirlenmesi. *Unpublished master thesis). Istanbul: Marmara Universitesi*.

Fixsen, D. L., Blase, K. A., Horner, R., & Sugai, G. (2009). Scaling-up brief. *Chapel Hill: University of North Carolina*.

Geboloğlu, B. (2016). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere sosyal beceri kazandırmada sosyal öykü ve müzikli sosyal öykü uygulamalarının etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması* (Doctoral dissertation, Necmettin Erbakan University (Turkey)

Kutlu, M. (2016). *Otizmli bireylere yabancı kişilerden korunma becerilerinin öğretiminde sosyal öykülerin yalnız sunumuyla video modelle birlikte sunulmasının karşılaştırılması* (Doctoral dissertation, Anadolu University (Turkey)

Reichow, B., Doehring, P., Cicchetti, D. V., & Volkmar, F. R. (2011). Evidence-based practices and treatments for children with autism.

Talas, S. (2017). *Otizmli bireylere sosyal öykülerin tekli sunumuyla çoklu sunumunun karşılaştırılması* (Doctoral dissertation, Anadolu University (Turkey)

# Alışılmışın Dışında Bir Cafe: Ankara'daki Cafe Down'ın Down Sendromlu Bireylerin Yaşamındaki Yerine İlişkin Bir Durum Çalışması

Furkan Akdağ
Gazi Üniversitesi

Nalan Çevik
Gazi Üniversitesi

Naciye Aksoy
Gazi Üniversitesi

Belgin Öztürk
Gazi Üniversitesi

**Problem Durumu**

Günümüzde bireysel farklılıklara verilen önemle birlikte "özel gereksinimli (ÖG) birey" tanımlaması da dönemin sosyokültürel, politik, ekonomik, teknolojik gelişmelerinden etkilenerek değişimler geçirmiştir. Alanyazında ilk olarak "anormal çocuk" olarak geçen bu bireyler günümüzde ÖG birey olarak adlandırılmaktadır (Cavkaytar, Melekoğlu ve Yıldız, 2014). Yaşıtlarından fiziksel ya da bilişsel özellikleri bakımından önemli derecede farklılık gösteren ÖG bireylerin (Mengi ve Öpengin, 2021; Vural ve Yücesoy, 2003) sayısı her geçen yıl artmaktadır. Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü (EYHGM)"nün Ocak 2023 tarihli bülteninde Türkiye genelinde en az bir engeli bulunan birey oranı tüm nüfusun yaklaşık %12.6'sını oluşturmaktadır. Özel gereksinimli bireylerin daha az kısıtlayıcı ortamlarda bulunmaları, akranlarıyla aynı ortamı paylaşmaları, eğitim almaları, sosyalleşmeleri ve iş gücüne katılımları için çeşitli politikalar geliştirilmekte ve çalışmalar yürütülmektedir.

İnsan hakları ve kaynaştırma/bütünleştirme politikaları kapsamında ÖG bireylerin eğitim ortamlarında ve iş yaşamında bulunmalarına yönelik Anayasa, uluslararası sözleşmeler (Özel Gereksinimi Olan Bireylerin Hakları Sözleşmesi- 2009) ve yasalar (5378 sayılı Özel Gereksinimi Olan Bireyler Kanunu (2005), 4857 Sayılı İş Kanunu (2003) ve 657 Sayılı Devlet Memurluğu Kanununda (1965) mevcuttur. Öncelikle Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın (1982) 10. 42. ve 61. maddeleri kapsamında ÖG bireylerin toplumsallaşma, barınma ve eğitim hakları koruma altına alınmıştır.

ÖG bireylerin toplumun içerisine karışmalarının hem kendilerine hem ailelerine hem de topluma olumlu yansımaları olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple ÖG bireylerin istihdamına yönelik çeşitli projeler yürütülmekte (Kocaalan ve Yürekli, 2013), vakıflar kurulmaktadır. ÖG bireyler içerisinde zihin yetersizliği olan bireylerin oranı oldukça fazladır (Cavkaytar, Melekoğlu ve Yıldız, 2014). Down sendromu (DS) ise bu grup içerisinde yer alan en bilinen gruptur (Tekin-İftar, 2011). DS, 21. Kromozomda meydana gelen bir kromozom bozukluğundan kaynaklanan (Lauteslager, 2013; Perera, 2003; Tekin-İftar, 2011; Turan, 2005) genetik bir farklılık durumudur (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2015; Kutlu, Çevik, Çünkioğlu ve Haydut, 2018).

DS'ye sahip bireylerin sosyal-duygusal gelişimleri, etraflarında bulunan insanların onlara karşı tutum ve davranışlarından etkilenmekte, öz güven duyguları tam olarak gelişmediği için bağımsız hareket etmekte zorluk yaşamaktadırlar (MEB, 2015). Dolayısıyla DS'ye sahip bireylerin sosyalleşmesi, sorumluluk duygusu kazanmaları ve öz güvenlerini geliştirmeleri için uygun ortamların oluşturulması son derece önemli görülmektedir. Bu kapsamda DS'ye sahip bireylerin hem istihdamını sağlamak hem de onların fiziksel, sosyal ve bilişsel gelişimlerine destek olmak amacıyla "Cafe Down"lar kurulmaktadır. Bu kafelerde amaç, DS'ye sahip bireyin çalışma hayatına girerek psikolojik ve sosyal açıdan kendilerine destek sağlamaktır (Kutlu vd., 2018). Türkiye'de ilk "Cafe Down", "Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı"na bağlı olarak, Ankara'da 2001 yılında kurulmuş olup, 2016'dan günümüze hizmete devam etmektedir. Ayrıca; Adana, Ankara, Afyonkarahisar, Düzce, Elazığ, Konya (2 tane), Samsun ve Mardin olmak üzere yaklaşık 8 ilde 9 tane "Cafe Down" bulunmaktadır.

"Cafe Down"larla ilgili az sayıda çalışma yürütülmüştür (Demirkıran ve Özkubat, 2014; Kocaalan ve Yürekli, 2013). Kocaalan (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışma Denizli ilinde bir Cafe Down açılmasını sağlanmıştır. Türkiye'nin farklı illerinde bu tür kafelerin olmasına rağmen konuyla ilişkili başka çalışmaların olmaması bir eksiklik olarak görülmüştür. Bu yetersizlikten hareketle bu çalışmada genel olarak Ankara ilinde bulunan Cafe Down'ın DS'li bireylerin yaşamını hangi açılardan nasıl etkilediği sorusuna? ve bu soruyla bağlantılı olarak da;

1. Cafe Down'da çalışan DS'ye sahip bireylerin deneyimleri ve değerlendirmeleri nasıldır?
2. Cafe Downların DS'ye sahip çalışanların yaşamına katkılarına ilişkin Cafe Down yöneticilerinin değerlendirmeleri nasıldır?
3. DS'ye sahip çalışanların ailelerinin Cafe Down'a ilişkin değerlendirmeleri nasıldır? sorularına cevap aranmıştır.

DS'ye sahip bireylerin çalıştıkları iş ortamlarının ve çalışma hayatının onlar ve ailelerinin üzerindeki etkisinin akademik olarak incelenmesi önemlidir. Bu noktada, alanyazında benzeri çalışmaların yeterli sayıda bulunmaması, DS'ye sahip bireylerin istihdamları ve ekonomik bağımsızlıklarını kazanmaları yolunda Cafe Down'ların öncü işlevi görüyor olması ve istihdam ile ekonomik bağımsızlığın toplum yaşamına tam ve aktif katılımı beraberinde getirecek olması nedenleriyle mevcut çalışma önemlidir.

## Yöntem

### Çalışmanın Deseni

Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması ile gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada durum çalışmalarının "olgunun örneği olan tek bir kişi, program ya da kurum olabilir" (Merriam & Tissdel, 2016) özelliğine dayanılarak Ankara'da bulunan DS' ye sahip bireylerin çalıştığı bir işletme olan "Cafe Down" incelenmiştir. Ankara'da DS' ye sahip bireylerin çalıştığı ilk kafe olma özelliğine sahip bu işletmenin her yönüyle araştırılması ile yola çıkılan çalışma, bir sistemin derinlemesine anlaşılmasını sağlamaktadır (Creswell, 2020; Merriam & Tissdel, 2016). Cafe' de çalışan DS' ye sahip bireyler, kafe yöneticileri ve ailelerle görüşmeler yapılarak çalışma deneyimleri, çalışanların yaşamlarına katkıları ve ailelerin değerlendirmeleri ortaya koyulmuştur. Katılımcı görüşleri detaylı cevapları aktarabilmek adına açık uçlu soruların cevaplaması yoluyla sunulmuştur. Bu nedenle kafenin günlük işleyişi, çalışanların deneyimleri, katılımcı gözlem yoluyla gözlemler yaparak, çalışanlar, yöneticiler ve ailelerle görüşmeler yaparak ortaya koymak için gözlemsel durum çalışması türü kullanılmıştır (Merriam & Tissdel, 2016).

### Çalışma Ortamı

Çalışmada araştırılan, Saray Engelsiz Yaşam Bakım Rehabilitasyon Merkezi' ndeki DS' ye sahip bireylerin çalıştığı "Cafe Down" 2001 yılında açılmıştır. Türkiye'nin başkenti Ankara'da en merkezi konum olan Kızılay'da yer alan kafe' nin, devlet koruması altında bulunan engellilerin sosyal yaşama uyumu ve istihdam olanaklarını artırmak amacıyla faaliyet gösterdiği ifade edilmektedir. Bu kafeyi farklı kılan özellik ise çalışanların neredeyse tamamının DS' ye sahip kişiler olmasıdır.

### Katılımcılar

Çalışmanın katılımcıları Ankara' da bulunan Cafe Down çalışanları, yöneticileri ve aileleri olarak belirlenmiştir. Kafede farklı görevler alan kadın ve erkek DS'ye sahip bireyler yer almaktadır. Kafenin mali ve idari yönetimi kısmında yer alan yöneticiler ve çalışanların aileleri araştırmaya dahil edilmiştir.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Down Sendromu'na sahip bireylerin Down Cafe'de çalışmaya başlamaları, çalışmaya ilişkin deneyim ve duyguları ile cafenin yöneticileri ile ailelerin değerlendirmelerini derinlemesine inceleyen bu araştırmada görüşme yapmak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme türü, farklı katılımcılara aynı soruların sistematik şekilde tekrarlanmasını ve ayrıntılı cevaplar alınmasını sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmanın verileri, DS' ye sahip bireyler, kafe yöneticileri ve ailelerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler, katılımcı gözlem yolu ile gerçekleştirilen gözlem notları, işletme dokümanları ve fotoğraflardan oluşmaktadır. Üç araştırmacı kafe ortamını, çalışanları, müşterilerle olan iletişimi ve genel işleyişi çalışma ortamlarında gözlemlemiştir.

Verilerin analizi içerik analizi yoluyla yapılmıştır. İçerik analizi tekniği, elde edilen verilerin oluşturduğu ilişkilere ve kavramlara ulaşabilmek amacıyla kullanılmaktadır (Selçuk vd., 2014). Veri toplama sürecinde elde edilmiş olan gözlem notları ile yarı yapılandırılmış görüşmelerin dökümünün yapılmasının ardından ortaya çıkan ham veri içerik analizi sayesinde kategorilere ayrılmış ve tümevarım analizi yapılmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Cafe Downlarda hizmet alan ve hizmet veren bireylerle Cafe Downların işleyişinin ve işlerliğinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, Cafe Downların toplum içerisindeki yerine ve önemine ilişkin bulgulara ulaşılması beklenmektedir. Aynı zamanda Cafe Downlarda görev yapan DS'ye sahip özel gereksinimli bireylerin mesleki yaşantılarına ve toplum ile olan ilişkilerine yönelik yorumlar da yapılabilecektir. Cafe Downların yaygınlığının toplumun tüm paydaşları için gerekli ve önemli olup olmadığına ilişkin çıkarımlar yapılabilecek olması ayrıca bu çalışmanın bir diğer beklenen sonucudur. Öte yandan Cafe Downların bir süredir topluma hizmet verdiği ve DS'ye sahip bireylerle tipik gelişim gösteren bireyler arasında bir köprü görevi görebileceği tahmin edilmektedir. Ayrıca, Cafe Downlarda yaşanan problemler, yaşanması muhtemel olan olası problemlere ilişkin bulgulara da rastlanması beklenmektedir. DS'ye sahip bireylerin kendi özel gereksinimlerinin, iş ve meslek yaşamlarını etkileme durumlarının belirlenmesi de araştırmanın bir diğer beklenen sonucudur. Mevcut araştırmanın sonuçlarının bir yandan da alanyazına katkı sunmanın yanında gelecek çalışmalara da bir ilham sağlayacağı beklenmektedir. Cafe Downların problem durumunda açık şekilde belirtilen önemine karşın alanyazında sınırlı sayıda bulunuyor olması mevcut alanyazının bir eksikliği olarak görülmektedir. Bu durumda ilerleyen dönemde Cafe Downlar üzerine yapılan bilimsel akademik çalışmaların niteliği ve niceliği artacaktır. Bu sayede bu ve benzeri kurumların sayısının artacağı ve sayı artışından ziyade toplumsal işlevselliğinin de üst seviyelere çıkacağı beklenmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Down cafe, durum çalışması, down sendromu

### Kaynakça

Cavkaytar, A., Melekoğlu, M., & Yıldız, G. (2014). Geçmişten günümüze özel gereksinimli olma ve zihin yetersizliği: Dünya'da ve Türkiye'de kavramların evrimi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.

Creswell, J. W. (2020). Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi. İstanbul: Edam.

Demirkıran, V. & Özkubat, U. (2014). "Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Çocukları İşe Yerleştirme Uygulamaları: Ereğli Down Kafe ve Özel Gençler Sanat Evi Projesi," *24. Ulusal Özel Eğitim Kongresi ,* Edirne, Turkey.

Kocaalan, M. L., & Yürekli, E. (2013). Down Sendromlu Bireylerin Girişimcilik Vaka Çalışması–Gülen Yüzler. *International Congress on Entrepreneurship*. 2013.-324 . (p. 56).

Kocaalan, M. L. (2015). Down sendromlu kişilerin girişimcilik vaka çalışması gülen yüzler. *I.Uluslararası Sosyal Bilimler Araştırmaları Kongresi* (04-05 Mayıs 2015) Saraybosna.

Kutlu, İ., Çevik, B., Çünkioğlu, E., & Haydut, Ş. (2018). Engellilerin istihdamı: down sendromlu bireylerin çalışma hayatına katılımı üzerine nitel bir araştırma. *Journal of International Social Research,* 11(59).

Lauteslager, P. E. M. (2013). *Down sendromlu çocuklarda motor gelişimi ve müdahalesi* (B. Toprak, Çev. Ed.). İstanbul: Baskı evi matbaa

Mengi, A. & Öpengin, E. (2021). Özel Eğitim Hizmetlerine Genel Bir Bakış: Van İli Örneği. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 855-882.

Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Fransisco: John Wiley & Sons.

Milli Eğitim Bakanlığı (2015). Çocuk gelişimi: zihinsel engelliler. http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Zihinsel%20Engelliler.pdf sayfasından erişilmiştir. (Erişim tarihi: 22.06. 2023)

Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü [ÖERHGM], (2023). Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Ulusal Eylem Planı (2022-2026). https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_05/12081236_Ulusal_Eylem_PlanY_MayYs_2023.pdf

Perera, J. (2003). *Down syndrome a review of current knowledge* (J. Rondal, J. Perera & L. Nadel, Eds.). People with down syndrome: quality of life and future (s. 9-26). London: Whurr Publishers.

Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M., ve Dündar, H. (2014). Eğitim ve bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: İçerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 428-449.

Tekin-İftar, E. (2011). *0-6 Yaş down sendromlu çocuklar ve gelişimi* (S. Batu Ed.). Down sendromu (s. 9-37). Ankara: KÖK yayıncılık.

Turan, A. (2005). *Sevgi dili konuşan çocuklar: down sendromu, otizm ve kekemelikte dil gelişimi ve bozuklukları için rehber kitap*. İstanbul: Sistem yayıncılık.

Türkiye Cumhuriyeti Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2023). Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni. Ocak 2023.

https://aile.gov.tr/media/130921/eyhgm_istatistik_bulteni_ocak_23.pdf

Vural, S., & Yücesoy, Ş. (2003). Türkiye'de özel gereksinimli bireylere yönelik hizmetlerin yasal yapılanmasında Avrupa Birliği'ne uyum çabalarının yansımaları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.*

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# Cinsiyet, Sınıf ve Yetenek Düzeyi Değişkenlerinin Bilimsel Okuryazarlık Düzeyine Etkisi

Bilge Bal Sezerel
Anadolu Üniversitesi

**Problem Durumu**

Bilimsel okuryazarlık kavramına yönelik çalışmaların sayısı son yıllarda artan bir ivme kazanmıştır. Bilgi ve teknoloji kullanımının küresel bir biçimde yaygınlaşması bu türdeki çalışmaları ihtiyaç haline getirmiştir. 21. Yüzyılda ülkeler arasında rekabetin yaşandığı en önemli alan bilgi ve teknoloji olarak görülmektedir. Bilginin ve teknolojinin kullanımı ve iletilmesi konusunda yaşanan dijital değişimin ve yeniliğin öğrenciler üzerindeki yansımalarını görmek ve bu doğrultuda eğitimsel adımlar atmak için bilgi ve teknoloji ile ilgili becerileri ortaya koymak ve bu becerileri geliştirmek önemlidir. Bu sebeple pek çok diğer alanda olduğu gibi eğitim alanında da sıklıkla 21. Yüzyıl becerileri diye adlandırılan bir kavramla karşı karşıya kalmaktayız. 21. Yüzyıl Becerileri Ortaklığı (Partnership for 21st Century Skills, 2008) bu becerileri; öğrenme becerileri, okuryazarlık ve yaşam becerileri olmak üzere üç grupta incelemektedir. Okuryazarlık grubunda bilgi, medya, teknoloji ve bilim alanlarında okuryazarlık becerileri yer almaktadır. Bu becerilerin temelini oluşturan bilimsel okuryazarlık, teknolojik gelişmelerle başa çıkmak ve bunlara ayak uydurmak için kritik bir yetkinlik olarak değerlendirilmektedir (Bartan, 2019; Okada, 2013).

Bu çalışmada cinsiyet, sınıf ve yetenek düzeyinin bilimsel okuryazarlık düzeyine etki edip etmediği araştırılmıştır. Çalışmanın katılımcılarını Üstün Yetenekliler Eğitim Programı'na (ÜYEP) devam eden 61 özel yetenek tanısı alan öğrenci ve bir ortaokula devam eden 137 özel yetenek tanısı almayan öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin bilimsel okuryazarlık düzeylerini belirlemek için Temel Bilimsel Okuryazarlık Testi kullanılmıştır. Cinsiyet, sınıf ve yetenek düzeyi değişkenlerinin bilimsel okuryazarlık üzerinde yarattığı ortak etkileşimi test etmek amacıyla 2x3x2 ANOVA gerçekleştirilmiştir. Analiz neticesinde değişkenlerin yarattığı ortak etkileşimin anlamlı olmadığı bulunmuştur ($p>.05$). Diğer bir değişle sınıf, cinsiyet ve yetenek düzeyi değişkenleri birlikte bilimsel okuryazarlık puanlarında belirleyici olmamıştır. Diğer taraftan özel yetenek tanısı alan öğrencilerin ortalamaları tanı almayanlara göre anlamlı bir şekilde ($p<.005$) yüksektir. Ancak söz konusu farkın etkisinin oldukça küçük ($\eta p2=.059$) olması nedeniyle, özel yetenek tanısı almış ve almamış öğrencilerin benzer düzeyde bilimsel okuryazarlık düzeyine sahip olduğu söylenebilir. Bir diğer değişle fark uygulamada küçük bir etki yaratmaktadır.

**Yöntem**

Bu çalışmada özel yetenek tanısı alan ve almayan öğrencilerin bilimsel okuryazarlık düzeylerinin karşılaştırılması amacıyla tarama modelinden yararlanılmıştır. Tarama modelinde araştırmacılar kendi topladığı ya da daha önceden toplanılan verilerle bir duruma ya da konuya yönelik olarak ilgi, görüş, algı, beceri gibi özellikleri betimlerler (Büyüköztürk vd., 2011). Çalışmanın katılımcılarını Eskişehir'de bir ortaokulda öğrenim gören ve özel yetenek tanısı almamış öğrencilerle (137 öğrenci), Üstün Yetenekliler Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde (ÜYEP) fen bilimleri ve matematik alanında özel yetenek tanısı almış öğrenciler (61 öğrenci) oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklemede, araştırmacı çalışma konusuna ilişkin özelliklere sahip bireylere ulaşır (Johnson & Christensen, 2014). Araştırma kapsamında öğrencilerin bilimsel okuryazarlık düzeyinin belirlenmesinde Temel Bilimsel Okuryazarlık Testi (TBOT) kullanılmıştır. Laugksch ve Spargo (1996) tarafından geliştirilen TBOT'un Türkçe'ye uyarlanması ve düzenlenmesi Turgut (2005) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin orijinalinde 110 madde yer almakta ve maddeler doğru, yanlış ve bilmiyorum şeklinde değerlendirilmektedir. Ölçek, bilimin doğası, bilim-teknoloji-toplum ilişkisi ve bilimsel içerik bilgisi olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ancak Turgut (2005) bilimsel okuryazarlığı bilim-teknoloji-toplum ilişkisi ve bilimin doğası boyutlarında değerlendirdiği için ölçeğin bu alt testlerini Türkçe'ye uyarlamıştır. Turgut ölçek maddelerini beşli likert tipine dönüştürmüştür. Bilim-teknoloji-toplum ilişkisi alt testinde 16 madde, bilimin doğası alt testinde 22 madde olmak üzere TBOT toplamda 38 maddeden oluşmaktadır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmada ortaokul öğrencilerinden oluşan katılımcıların bilimsel okuryazarlık düzeyi ortalamalarının 3.358 (SS=.2641) olduğu bulunmuştur. TBOT'tan elde edilen puanların 1 (kesinlikle katılmıyorum) ile 5 (kesinlikle katılıyorum) arasında değiştiği göz önünde bulundurulduğunda katılımcıların bilimsel okuryazarlık düzeyinin orta düzeyde (kararsızım) olduğu söylenebilir. Bu bulgu 18-65 yaş aralığındaki Türk toplumunun bilimsel okuryazarlık düzeyini inceleyen Karataş ve diğerlerinin (2019) çalışması ile benzerlik göstermektedir. Kültürlerin bilimsel okuryazarlık seviyesinin yükseltilmesi hiç şüphesiz eğitimden geçmektedir. Bu noktada eğitim alanında politika yapıcılara iş düşmektedir. Ancak okullarda bu becerinin geliştirilmesine yönelik derslerin sayısının sınırlılığı göze çarpmaktadır. Sınıf düzeyi dikkate alındığında üç grubun ortalamaları (X 6=3.3085, X 7=3.3093, X 8=3.3958) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ($p=.126$) görülmüştür. Ayrıca ortalamaların birbirine oldukça yakın olduğu da görülmektedir. Alanyazında hemen hemen aynı bulgulara ulaşan benzer araştırmalara da rastlanmaktadır. Özdem vd., (2010), 6., 7., ve 8. sınıf düzeyinde öğrenim gören 946 öğrenciye Laugksch ve

Spargo (1996) tarafından geliştirilen Temel Bilimsel Okuryazarlık Testi'ni uygulamışlardır. Araştırmacılar sınıf düzeyi arttıkça ortalamaların da arttığını ve sadece 8. sınıf öğrencilerinin bilimsel okuryazarlık düzeyinin diğerlerinden anlamlı bir şekilde yüksek olduğunu rapor etmişlerdir Araştırmada incelenen bir diğer değişken cinsiyettir. Yapılan ANOVA neticesinde kızlar ve erkeklerin bilimsel okuryazarlık düzeyi ortalamaları (X Kız=3.3244, X Erkek=3.3830) arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı (p=.216) görülmüştür. Özellikle mühendislik, teknoloji ve fen alanındaki başarı göz önünde bulundurulduğunda erkeklerin kızlardan daha yüksek olduğu (Hango, 2013; Glover 2002), sözel alanlarda ise tam tersi bir durum olduğu görülmektedir (Kramer vd., 1997). Oysaki ölçeğin tamamına bakıldığında bilimsel okuryazarlığı oluşturan temel unsurlar mühendislik, teknoloji, fen bilimlerindeki çalışmalar olsa da bu alanlarda üretilen bilimsel bilginin nasıl yorumlanması gerektiği, bilimsel ahlak, bilimsel yöntem, kültürel geleneğin sorgulanması gibi psikolojik ve sosyolojik süreçler de değerlendirilmektedir. Dolayısıyla her iki grupta yer alan öğrencilerin ortalamalarının birbirine yakın olması bu durumdan kaynaklanmış olabilir.

Bu çalışmada son olarak incelenen bağımsız değişken yetenek düzeyidir. Araştırma sonuçlarına göre özel yetenek tanısı alan öğrencilerin ortalamaları (X (özel yetenek tanısı alan) =3.4498, X (özel yetenek tanısı almayan) =3.3170) tanı almayanlara göre anlamlı bir şekilde (p<.005) yüksektir. Ancak söz konusu farkın etkisinin oldukça küçük (ηp2=.059) olması nedeniyle, özel yetenek tanısı almış ve almamış öğrencilerin benzer düzeyde bilimsel okuryazarlık düzeyine sahip olduğu söylenebilir. MEB ilköğretim programı müfredatı göz önünde bulundurulduğunda bilimsel okuryazarlığın geliştirilmesine yönelik doğrudan zorunlu bir dersin olmadığı seçmeli bir dersin olduğunu belirtmiştik. Öğrencilerde beceri ve farkındalık oluşturacak bu derslerin ve uygulamaların sınırlılığı her iki grubun da ortalamalarının birbirine yakın olmasındaki bir neden olabilir.

**Anahtar Kelimeler**: Cinsiyet, sınıf düzeyi, yetenek düzeyi, bilimsel okuryazarlık düzeyi

**Kaynakça**

Bartan, M. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının bilim insanı kavramlarına ilişkin metaforik algıları: Kütahya Dumlupınar Üniversitesi örneği. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(2), 215-239.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (8. bs). Ankara: Pegem Akademi.

Glover, J. (2002). Women and scientific employment: Current perspectives from the UK. *Science Studies, 15*(1), 29–45.

Johnson, R. B., & Christensen, L. (2014). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. California: Sage Publications.

Hango, D. W. (2013). *Gender differences in science, technology, engineering, mathematics and computer science (STEM) programs at university*. Ottawa: Statistics Canada.

Kramer, J. H., Delis, D.C., Kaplan, E., O'Dannell, L., & Prifitera, A. (1997). Developmental sex diffferences in verbal learning. *Neuropsychology, 11*, 577-584.

Laugksch, R. C., & Spargo, P. E. (1996). Construction of a paper-and-pencil test of basic scientific literacy based on selected literacy goals recommended by the American Association for the Advancement of Science. *Public Understanding of Science, 5*(4), 331-359.

Okada, A. (2013). Scientific literacy in the digital age: Tools, environments and resources for co-inquiry. *European Scientific Journal, 4*, 263-274.

Özdem, Y., Çavaş, P., Çavaş, B., Çakıroğlu, J., & Ertepınar, H. (2010). An investigation of elementary students' scientific lieracy levels. *Journal of Baltic Science Education, 9*(1), 6-19.

Partnership for 21st Century Skills (2008). *21st century skills, education and competitiveness: A resource and policy guide*. Washington, DC: Partnership for 21st Century Skills.

# Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Ramazan Bekar
Anadolu Üniversitesi

Hamdi Gönüldaş
Anadolu Üniversitesi

Ömer Faruk Toprak
Anadolu Üniversitesi

**Problem Durumu**

Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi (ÖERM), Özel eğitim gerektiren bireylerin konuşma ve dil gelişim güçlüğü, ses bozuklukları, zihinsel, fiziksel, duyusal, sosyal, duygusal veya davranış problemlerini ortadan kaldırmak ya da etkilerini en az seviyeye indirmek, yeteneklerini yeniden en üst seviyeye çıkarmak, temel öz bakım becerilerini ve bağımsız yaşam becerilerini geliştirmek ve topluma uyumlarını sağlamak amacıyla faaliyet gösteren özel öğretim kurumları olarak tanımlanmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) özel eğitim kurumları yönetmeliğince usul ve esasları düzenlenen ÖERM'ler MEB bünyesinde açılan özel eğitim okullarının (tam zamanlı kaynaştırma, yarı zamanlı kaynaştırma, destek eğitim odası, özel eğitim sınıfları, mesleki eğitim merkezleri, özel eğitim uygulama okulları vd.) ile birlikte özel eğitime gereksinimi olan bireyler için önemli ölçüde destek eğitim sağlayan kurumların başında gelmektedir. ÖERM'ler sadece özel gereksinimi olan bireylere destek hizmet eğitimi sağlamakla kalmayıp özel eğitim öğretmenlerini de istihdam eden kurumlardan birisidir. ÖERM'lerinde destek eğitim hizmetleri alan özel gereksinimi olan öğrenci sayısı 2022 yılı istatistikleri itibari ile 471.378'dir. MEB'in kendi bünyesindeki okullarda ise 472.686 özel gereksinimi olan öğrenci öğrencinin eğitim aldığı ifade edilmektedir. Bu sayıların birbirine olan yakınlığı MEB bağlı okullarda eğitim alan özel gereksinimi olan öğrencilerin neredeyse tümü aynı zamanda ÖERM'lerinde de destek eğitim faaliyetlerinden faydalanmaktadır. Bu bağlamda bir başka istatistik ise kurum/sayılarıdır. MEB'e bağlı okul sayısı 1573 iken ÖERM'lerin sayısı 18.770'tir. ÖERM'leri özel eğitime gereksinimi olan bireylerin eğitimi için önemli bir paydaş olmakla kalmayıp, özel eğitim öğretmenleri için de önemli bir istihdam alanıdır. Bu husustaki sayılara bakıldığında MEB'e bağlı okullarda 18.770, ÖERM'lerinde ise bu sayı 32.011'dir. Özel eğitim öğretmen adayları mezun olduklarında bu kurumlarda çalışabilmektedir. Özel eğitim öğretmenliği lisans programlarından mezun olan öğretmenlerin mesleklerinin bir bölümünde ÖERM'lerinde çalışmaları kuvvetle muhtemeldir. Fakat öğretmen adaylarının öncelikle ÖERM'lerde çalışmayı tercih etmedikleri, ÖERM'lerde çalışan öğretmenlerin özel eğitim öğretmeninden ziyade sınıf öğretmeni, okul öncesi öğretmeni gibi farklı branşlardan öğretmenler oldukları görülmektedir. Özel eğitim öğrencilerine hizmet veren bu kurumlarda nitelikli bir hizmet sunulması çalışan öğretmenlerin yeterlikleriyle yakından ilişkilidir. Özel eğitim öğretmenlerinin bu kurumlardan uzaklaşması eğitimin niteliğine ilişkin tartışmalara yol açmaktadır. Mevcut haliyle özel eğitim alanı dışında olan öğretmenlere sunulan sertifika eğitimin alan için yetersiz olduğu düşünülmektedir. Bu durum göz önüne alındığında özel eğitim öğretmenlerinin ÖERM'lerde daha fazla bulunması gerektiği söylenebilir. Fakat özel eğitim öğretmen adaylarının daha mezun olmadan bu kurumlardan uzaklaşma eğilimindedir. Hangi bilgi ve deneyimlerle bu kanıya vardıklarına ilişkin alan yazında sınırlı çalışma olduğu görülmüştür. Bu çalışmayla elde edilecek bulgular alanyazına katkı sunmakla birlikte öğrencilerin ÖERM'lere ilişkin düşünceleri ortaya koyacağı düşünülmektedir.

**Yöntem**

Bu araştırmanın amacı özel eğitim öğretmenliği ikinci sınıf öğrencilerinin Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine (ÖERM) ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırma betimsel durum çalışması olarak desenlemiştir. Durum çalışması farklı veri toplama teknikleriyle sınırları belli olan güncel bir durumun veya olgunun kendi bağlamı kapsamında derinlemesine analiz edilmesidir. Durum çalışmaları araştırmanın özelliklerine bağlı olarak farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. Davey (1991) durum çalışmasını betimsel/açıklayıcı, keşfetmeye dayalı, kritik olay, program yürütme, programın etkilerine dayalı, birikimli durum çalışması olarak altı farklı şekilde açıklamıştır. Betimsel durum çalışması bir olgu hakkında bilinmeyen durumları ortaya çıkararak okuyucuya konu hakkında bilgi verir. Araştırmaya gönüllülük esasıyla dahil olan katılımcılarda aranan şartlar özel eğitim öğretmenliği öğrencisi olması ve ÖERM'lere ilişkin deneyimi olmaması şeklindedir. Katılımcıların ÖERM'lere ilişkin deneyimi olmaması öğretmen adaylarının ÖERM'lerle ilgili mevcut bilgi ve düşüncelerinin alınması amacıyla belirlenmiştir. Katılımcıların ÖERM'lere ilişkin görüşmelerini belirlemek amacıyla açık uçlu sorular oluşturulmuş ve katılımcılara mail yoluyla iletilmiştir. Yanıtlarını hazırlayan katılımcılar yine mail yoluyla görüşlerini araştırmacılara iletmiştir. Özel eğitim öğretmenliği, özel eğitim öğretmenlerinin çalışma olanakları, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin eğitm ve çalışma şekilleriyle ilgili beş adet açık uçlu soru hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular özel eğitim alanında uzman ve nitel araştırma yöntemine ilişkin deneyimi olan üç uzmana gönderilmiş ve son halini almıştır. Araştırmanın tüm süreçlerinde etik kurallara uyulmuştur. Bu amaçla katılımcılardan gönüllü onam formu alınmış kimliklerinin gizli kalacağı, istedikleri aşamada araştırmadan ayrılabilecekleri bildirilmiştir. 57 öğrenciye ulaşılmış çalışmaya gönüllü katılan ve katılımcı şartlarını sağlayan 20 öğrenciden veri toplanmıştır. Toplanan veriler tümevarım analizi şekilde analiz edilecektir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Elde edilen verilerin analizi devam etmekle birlikte ilk bulgularda öğrencilerin Özel Eğitim ve Rehabilitasyon merkezlerine (ÖERM) ilişkin olumsuz düşüncelerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Özellikle ÖERM'lerde özel gereksinimi olan bireylere sunulan eğitimin niteliğinin düşük olduğu, eğitim kadrosunda çalışan öğretmenlerin özel eğitim öğretmeni olmadığı ve çalışma şartlarının kötü olduğuna ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. ÖERM'lerde çalışma koşullarının çok kötü olduğunu belirten katılımcılar daha fazla emek verilmesine karşın çok daha az ücret ödendiğini dile getirmişlerdir. ÖERM'lerin önceliğinin para olduğunu belirten katılımcılar bu nedenle eğitimin niteliğinin de düşük olduğunu ifade etmişlerdir. Daha fazla para kazanmak amacıyla nitelikli öğretmen çalıştırmak yerine daha az ücret alan öğretmenin tercih edildiğini belirtmişlerdir. Özellikle sertifikalı öğretmenlerin ÖERM'lerde çok daha yoğun olarak çalıştığı, özel eğitim öğretmenlerinin önceliklerinin MEB olduğu ifade edilmiştir. Eğitimin niteliği ve çalışma olanakları olarak olumsuz düşüncelerin öne çıktığı görülmekle birlikte ÖERM'lerin destek eğitim hizmeti olarak önemli olduğunu belirten katılımcılar olmuştur. Çalışma koşulları açısından öğretmenlerin, eğitim niteliği açısından çocukların zarar gördüğünü ifade edilen katılımcılar benzer şekilde ailelerinde maddi manevi ÖERM'lerde yıpranabileceğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların özellikle ÖERM ilişkin deneyimi olamamasına ilişkin bu kadar olumsuz görüşlerinin olması özel eğitim destek hizmetleri açısından öneli bir noktaya işaret etmektedir. Katılımcıların belirttikleri eksikliklerin giderilmesi eğitimin niteliğini arttıracaktır diğer yandan ise özel eğitim öğretmenlerinin neden ÖERM'lerde çalışmayı tercih etmediklerine ilişkin önemli bilgiler sunmaktadır.

**Anahtar Kelimeler**: Özel eğitim, destek eğitim, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi, özel eğitim öğretmen adayı

**Kaynakça**

Atmaca, U., & Uzuner, Y. (2020). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin işitme kayıplı bireylere verilen destek hizmetlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi: Fenomenolojik araştırma. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 8(4), 1214-1248.

Bogdan, R.C., & Biklen, S.K. (2007). Qualitative research for education an introduction to theories and methods (5. baskı). Boston: Pearson.

Davey, L. (1991). The application of case study evaluations. ERIC Clearinghouse on Tests, Measurement, and Evaluation, 1-5.

Glesne, C. (2014). Nitel araştırmaya giriş. (Çev: A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.

Gürgür, H., Büyükköse, D., & Çiğdem, K. (2016). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde işitme kayıplı öğrencilere sunulan destek hizmetler: Öğretmen görüşleri. İlköğretim Online, 15(4), 1234-1253.

Kahramanoğlu, R., & Tutsoy, T. (2019). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin mesleki beceri yeterliklerine yönelik görüşlerinin incelenmesi. Anatolian Turk Education Journal, 1(1), 35-60.

Mengi, A. (2020). Engelli bireylerin gözüyle özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerindeki eğitim durumlarının incelenmesi. Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9(1), 19-33.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Özel Eğitim Rehberlik hizmetleri yönetmeliği.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2022). Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2021/'22.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2023). https://ookgm.meb.gov.tr/kurumlar.php?tur=rehabilitasyon&il

Özdemir, S. İ. (2005). Erken çocukluk döneminde gelişimsel sorunları olan çocukların özel eğitim ve rehabilitasyon hizmetlerine ulaşmalarını etkileyen etmenlerin ve ulaştıkları hizmetlerin niteliğinin değerlendirilmesi. [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi].

Öztürk Çiftçi, D., Meriç, E., & Meriç, A. (2015). Örgütsel sessizlik, tükenmişlik ve işten ayrılma niyeti ilişkisi: ordu ili özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde bir uygulama. Journal of International Social Research, 8(41), 996-1007.

Pürsün, T., Okutan, S., & Atbaşı, Z. (2021). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi ile özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin iş birliğine ilişkin görüşleri. Journal of National Education, 50(232), 287-311.

Yavuz, M. (2019). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ve yaşam doyumlarının incelenmesi. OPUS International Journal of Society Researches, 13(19), 527-556.

Yenigün, E., & Odluyurt, S. (2020). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde kaynaştırma öğrencilerine sunulan destek hizmetler hakkında uygulamacı görüşleri. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 8(3), 895-919.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, B., & İmert, S. (2019). Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerindeki Yöneticilerin Öğretmenlerle İletişim Düzeyleri ile Etik Liderlikleri Arasındaki İlişki. Yıldız Journal of Educational Research, 4(2), 36-66.

# Okul Paydaşlarının Öğretmenlik Uygulaması Sürecine İlişkin Bakış Açılarının İncelenmesi

Rabia Sönmez
Ankara Üniversitesi

Yaren Şahin
Ankara Üniversitesi

Bahadır İnan
Ankara Üniversitesi

**Problem Durumu**

Öğretmen eğitimi programları, özel gereksinimi olan öğrenciler de dâhil olmak üzere tüm öğrencilere eğitim öğretim sunmayla ilgili olduğundan, öğretmen adaylarına yönelik öğretmenlik uygulamaları öğretmenlik mesleğinde oldukça önemli bir yer edinmektedir (Brownell, 2004). Öğretmenlik uygulamasının amacı, öğretmen adaylarının eğitim yaşantıları boyunca almış oldukları dersler ışığında öğretmenlik mesleği hakkında bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmektir (Kırsekiz vd., 2015). Öğretmen adayları uygulama kapsamında lisans derslerinde teorik olarak aldıkları öğretmenlik bilgilerini sahada kullanabilme imkânı bulmaktadır. Öğretmenlik uygulamasının öğretmen adayları ve danışmanları tarafından etkili bir şekilde yürütülmesi ve öğretmen adaylarının uygulamadan aldığı verim, mesleki yaşamlarını olumlu yönde etkilemekte, dolayısıyla özel gereksinimli öğrencilerin ilerleme kaydetmeleri açısından kritik rolde olduğu bildirilmektedir (Ergenekon, Özen ve Batu, 2008). Bu nedenle nitelikli ve yetkin bir öğretmen yetiştirmek için teorik derslerin yanı sıra uygulama sürecinin üzerinde titizlikle durulmalıdır.

Özel eğitim uygulama okullarındaki öğretmenlik uygulaması dersinin planlanmasında, yürütülmesinde görev ve sorumlulukları bulunan paydaşlar mevcuttur. Bu paydaşlar uygulama öğretim elemanı, uygulama eğitim kurumunun okul yöneticileri, uygulama öğretmeni ve öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Öğretmenlik uygulama dersinin verimli bir şekilde ilerleyebilmesi için bu kişilerin görev ve sorumluluklarının bilincinde olması önem arz etmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın Öğretmenlik Uygulaması Yönergesi'nde öğretmenlik uygulaması süreci paydaşlarının ilgili görev ve sorumlulukları hakkında bilgilere yer verilmiştir. Yönergede sürecin yürütülmesi için bilgi akışı ve koordinasyon sağlama, öğretmen adaylarına uygulama yapacakları koşulları sağlama ve izlenmesi gereken adımlar konusunda öneriler, öğretmen adaylarının uygulamada yaptıkları çalışmaları değerlendirme gibi konular yer almaktadır (MEB, 2021). Bununla birlikte eğitim fakültelerindeki öğretmenlik programlarına özel eğitim derslerinin dâhil edilmesi, öğretmenlerin Milli Eğitim okullarındaki öğretmenlik yaşantılarında özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik avantajlara sahiptir. Öğretmenlik uygulamasının temel faydaları, paydaşlar arasında işbirliğinin gelişmesini ve öğretmenler ile özel gereksinimli öğrenciler arasındaki etkileşimi içermektedir. (Carroll vd., 2003). Öte yandan öğretmen adayları için birçok ders, Avrupa Kalkınma Ajansı'nın (EADSNE) 2011'de yayınladığı bir raporda belirttiği gibi, öğretmen eğitiminin diğer alanlarıyla entegre olmayan sınırlı akademik dersler de içermektedir (Donnelly ve Watkins, 2011). Öğretmenlik uygulaması ile ilgili bazı sınırlılıklara bakıldığında özel gereksinimli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin çeşitli özel eğitim gruplarıyla ilgili temel akademik bilgilerindeki yetersizlik olarak karşımıza çıkmaktadır. Buradan hareketle, öğretmenlik uygulaması yeni öğretmenlerin hazırlanmasına katkıda bulunma avantajına sahiptir. Araştırmalar, öğretmenlik uygulamasındaki aday öğretmenlerin, uygulama öğretmeninin mentorlüğünde öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik stratejiler ve beceriler edinmede yardımcı bir unsur olarak kabul etmektedir (Cooc, 2018).

Araştırmalarda öğretmenlik uygulama dersinin işlenişinde bazı problemler yaşandığı ve sürecin etkili bir şekilde yürütülmesinde aksaklığa neden olan durumlar olduğu görülmektedir. Bunlara alanyazında öğretmen adayı, sorumlu öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni arasında etkili iletişim ve işbirliğindeki sınırlılıklar (Alptekin ve Vural, 2014), öğretmen adaylarının uygulama okullarında öğretmen olarak kabul görmemesi (Koç ve Yıldız, 2012; Seçer vd., 2010) uygulama okullarında sağlıklı dönüt verilmemesi (Paker, 2008), uygulama okullarında öğretmenlere tanınan haklardan öğretmen adaylarının faydalanamaması (Aydın, Selçuk ve Yeşilyurt, 2007), uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına yeterince yardımcı olmaması (Çermik, Doğan ve Şahin, 2011), uygulamadan sorumlu öğretim elemanlarının öğretmen adaylarını sistematik şekilde takip etmemeleri (Turgut, Yılmaz ve Firuzan, 2008), uygulama derslerinin sayısının yetersiz olması (Çepni ve Aydın, 2015) gibi başlıklar altında değinilmiştir. Günümüzde öğretmen yetiştirme sürecinin meslek hayatına olumlu katkılarından ve süreç içerisinde yaşanılan sorunlardan dolayı nitelikli öğretmen yetiştirme konusu ulusal ve uluslararası alanyazında önemli bir araştırma konusu haline gelmiştir (Sola-Özgüç, 2019). Bu araştırmada özel eğitim alanında yürütülen öğretmenlik uygulaması dersinin ilerleyen süreçlerde öğretmenlerin meslekli becerilerine olan katkısı göz önünde bulundurularak bu sürecin paydaşların bakış açısıyla ayrıntılı olarak araştırılması amaçlanmaktadır.

**Yöntem**

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Nitel araştırma yaklaşımı sosyal ya da insani bir sorunu anlamaya yönelik kelimelerle oluşturulmuş, karmaşık ve bütünsel bir resim oluşturmaya dayalı, bilgi verenlerin ayrıntılı görüşlerini içeren ve doğal bir ortamda yürütülen bir sorgulama sürecidir (Creswell ve Creswell, 2017). Okul paydaşlarının öğretmenlik uygulaması sürecine yönelik görüşlerini derinlemesine incelemek amacıyla planlanan bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji, araştırılmak istenen durumlar hakkında ayrıntılı

biçimde akıl yürütemediğimizde derinlemesine çalışma fırsatı sağlamaktadır. Fenomenolojik araştırmalarının temel amaçlarından biri, benzer yaşantılara sahip insanların ortak düşünce ve algılarına odaklanarak davranışlarını yönlendiren kişisel deneyimlerini ortaya çıkarmaya çalışmaktır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Araştırmanın katılımcı seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örneklemesi kullanılmıştır. Ölçüt örneklemesinde, daha önce belirlenmiş olan ölçütleri karşılayan tüm durumlar çalışılmaktadır. Bu noktada ölçüt, araştırmacılar tarafından oluşturulabilmekte ya da önceden belirlenmiş olan kriterler kullanılabilmektedir (Marshall ve Rossman, 2016). Bu çalışmanın katılımcılarının dâhil edilme ölçütleri olarak aday öğretmenler için son sınıfta öğretmenlik uygulaması sürecinde olma, öğretim elemanları için öğretmenlik uygulaması sürecinde danışmanlık yapma, öğretmen ve yöneticiler için ise öğretmenlik uygulaması sürecini yürütmüş olmak şeklinde belirlenmiştir. Buna göre araştırmanın katılımcıları öğretmenlik uygulaması dersini alan 6 öğrenci, danışmanlık yapan 5 öğretim elemanı, öğretmenlik uygulaması sürecini yürütmüş olan 4 yönetici ve 5 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma verileri, nitel veri toplama tekniklerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Fenomenolojik araştırmalarda sık kullanılan veri toplama yöntemi görüşmelerdir (Johnson ve Christensen, 2019). Görüşmeler insanların bireysel deneyimleri ve tutumlarına yönelik fikir vermesi yönüyle nitel araştırmalarda kullanılan başlıca veri toplama tekniği olarak belirtilmektedir (Peräkylä ve Ruusuvuori, 2008). Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlenmesi nitel araştırma yöntemlerinden içerik analiziyle gerçekleştirilmiştir. Genel olarak içerik analizi kodlama, anlamı inceleme ve temanın yaratılması yoluyla sosyal gerçekliğin bir tanımının sağlanması için dizayn edilmiş sistematik bir süreçtir (Berg ve Latin, 2008). Nitel araştırma yaklaşımlarında, geçerlik için görüşülen kişilerden doğrudan alıntılara yer vermek ve bu yoldan hareketle sonuçları açıklamak önemli olmaktadır. Güvenirlik ise olayların araştırmacılardan farklı gözlemciler tarafından aynı kategoriye bağlanması ya da gözlemci tarafından farklı zamanlarda aynı kategori ile ilişkilendirilmesidir. (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, aday öğretmenlerin öğretmenlik uygulaması sürecine ilişkin Rehberlik Araştırma Merkezleri (RAM)'nde uygulama yürütme fırsatının olması gerektiği, alan mezunu öğretmen sayısının eksikliği, uygulama gün sayısının artırılması, okulların fiziksel çevresinin öğrencilere uygun olarak düzenlenmesi, danışman öğretmenlere süreçle ilgili hizmetiçi eğitimlerin verilmesi gibi beklentilerinin olduğu görülmüştür. Ayrıca aday öğretmenlerin, öğretmenlik uygulaması dersinin gün sayısının az olmasından ötürü öğrenciler tarafından otorite olarak kabul edilmediği ve aday öğretmenlerin uygulama sürecine adapte olamadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretim elemanları, uygulama süreci için gün sayısının artırılması ve uygulama sürecinin dört yıla yayılmasının gerekliliği konusunda görüş bildirmiştir. Ayrıca öğretmenlik uygulama sürecinin lisans eğitiminin son sınıfına bırakılması sonucunda aday öğretmenlerin uygulama sürecine adaptasyon sorunu yaşadıkları ve teorik bilgileri hatırlayamadıkları dolayısıyla sürecin niteliğinin olumsuz etkilendiği belirtilmiştir. Öğretmenlik uygulaması sürecinde sorumluluk alan öğretmenler ise, öğretmenlik uygulaması sürecinin aday öğretmenlere tecrübe ve iş yaşamına adaptasyon gibi katkısının olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca uygulama gün sayısının sınırlı olmasından dolayı aday öğretmenlerin öğrenci tarafından otorite olarak kabul görmediği, aday öğretmenlerin iletişim sorunları yaşadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlik uygulaması sürecini yürüten yöneticiler, uygulamanın yürütücü öğretmenler tarafından daha istekli yapılması için ekonomik iyileştirmelerin yapılmasını, aday öğretmenlere de belirli bir ücret verilmesinin gerekliliği ve aday öğretmenlerin uygulama sürecine adapte olmalarının kolaylaştırılması için uygulama sürecinin gün sayısının artırılması yönünde görüş bildirmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler**: Özel eğitim öğretmenliği, aday öğretmenlik, öğretmenlik uygulaması

**Kaynakça**

Alptekin, S., ve Vural, M. (2014). Zihin Engelliler Öğretmenliği Adaylarının Uygulamada Karşılaştığı Problemlere İlişkin Görüş ve Önerileri. *Electronic Turkish Studies*, *9*(2).

Berg, K. E., ve Latin, R. W. (2008). *Essentials of research methods in health, physical education, exercise science, and recreation* (3th ed.). Lippincott Williams & Wilkins.

Brownell, M. T., Rosenberg, M. S., Sindelar, P. T., ve Smith, D. D. (2004). Teacher education: Toward a qualified teacher for every classroom. *Critical issues in special education*, 243-257.

Carroll, J. M., Choo, C. W., Dunlap, D. R., Isenhour, P. L., Kerr, S. T., MacLean, A., ve Rosson, M. B. (2003). Knowledge management support for teachers. *Educational Technology Research and Development*, *51*(4), 42-64.

Cooc, N. (2018). Who Needs Special Education Professional Development?: International Trends from TALIS 2013.

Creswell, J. W., ve Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.

Donnelly 1, V., ve Watkins, A. (2011). Teacher education for inclusion across Europe. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (3), 17-24.

Ergenekon, Y., Ozen, A., ve Batu, E. S. (2008). An Evaluation of the Views of Mental Retardation Practicum Students on Teaching Practicum. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *8*(3), 881-891.

European Agency for Development in Special Needs Education (2011), *Teacher Education for Inclusion Across Europe – Challenges and Opportunities*, Erişim adresi: https://www.european-agency.org/

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., ve Hyun, H. H. (2012). How to design and evaluate research in education (7th edition). New York: McGraw-Hill.

Johnson, R. B., ve Christensen, L. (2019). Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches. Sage publications.

Koç, C., ve Yıldız, H. (2012). Öğretmenlik uygulamasının yansıtıcıları: Günlükler. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 223-236.

Marshall, C., ve Rossman, G. B. (2016). *Designing qualitative research* (4th ed.). USA: Sage publications.

MEB (2021). Öğretmenlik Uygulaması Yönergesi, *Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi,* 28 Eylül, 2021.

Paker, T. (2008). Öğretmenlik Uygulamasında Öğretmen Adaylarının Uygulama Öğretmeni ve Uygulama Öğretim Elemanının Yönlendirmesiyle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *23*(23), 132-139.

Peräkylä, A., ve Ruusuvuori, J. (2008). Analyzing talk and text. Collecting and interpreting qualitative materials, 3, 351-374.

Sola-Özgüç, C. (2019). Zihin Engelliler Öğretmeni Adaylarının Rehberlik Araştırma Merkezinde Gerçekleştirdikleri Uygulamaya İlişkin Deneyimleri. *Özel Eğitim Dergisi*, *20*(4), 763-782.

Turgut, M., Yılmaz, S., ve Firuzan, A. R. (2008). Okul deneyimi uygulama sürecinin değerlendirilmesi üzerine bir araştırma. Bilim, *Eğitim ve Düşünce Dergisi,* 8(2), 1-26.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı.). Ankara: Seçkin Yayıncılık

# Yıllara Göre Bilimsel Yaratıcılığın Farklılıkları: Bir Trend Analiz Çalışması

Nazmiye Nazlı Ateşgöz
Anadolu Üniversitesi

**Problem Durumu**

Geçmişten günümüze IQ puan ortalamalarında yıllara göre bir artış mı yoksa azalış mı olduğu tartışılmaktadır. Alanyazında genel kabul gören Flynn etkisine göre on yılda IQ puanları 3 puan artmaktadır (Flynn, 1984). Flynn (1987) hipotezini kanıtlamak için kapsamlı bir araştırma gerçekleştirmiş ve 1950 ile 1987 yılları arasında 14 farklı ülkede yürütülen birçok araştırmanın bulguları bir araya getirip karşılaştırmıştır. Araştırmacı uluslararası düzeyde genel zekâ puanlarında ortalama olarak bir artışın olduğunu ortaya koymuştur. Ancak özellikle 21. yüzyılın başlarından itibaren birçok çalışma Flynn Etkisi'nin tersine döndüğünü göstermektedir (örn. Dutton & Lynn, 2015; Shayer et al., 2007). Bu çalışmalar yıllara göre IQ puan ortalamalarında bir azalışın olduğuna işaret etmektedir.

Diğer taraftan yaratıcılık ve zekâ arasındaki ilişki yıllardır araştırılmaktadır ve bu ilişkiyi açıklamaya yönelik modeller ileri sürülmektedir. Eşik hipotezi bu modellerin en bilinenlerinden biridir. Bu hipoteze göre, belirli bir zekâ seviyesine ulaşmak yaratıcılığın gelişmesi için gereklidir, ancak bu seviyeden sonra daha yüksek bir zekâ seviyesi yaratıcılığı artırmada etkili olmayabilir veya hatta ters etki yapabilir. Bu hipotez, düşük zekâ seviyesine sahip bireylerin genellikle yaratıcı düşünce yeteneklerini sınırlayan zorluklarla karşılaşabileceğini ve yaratıcı çözümler üretmekte zorluk yaşayabileceğini öne sürmektedir (Guilford, 1967). Buna göre yaratıcılık ve zekâ arasında doğrusal olmasa da güçlü bir ilişkinin varlığından söz edebiliriz.

Yaratıcılık ve zekâ ilişkisi göz önünde bulundurulduğunda yıllara göre IQ puan farklılaşmasına benzer olarak yaratıcılığın da yıllara göre bir eğilim göstereceği düşünülebilir. Alana özgü bilgi ve becerilerin yaratıcılığa olan katkılarına yapılan vurgu ile birlikte yaratıcılığın göreve özgü (task specific) olduğu görüşü araştırma sonuçları ile kanıtlanmıştır (Baer, 1994; Plucker, 1998). Alan özgü yaratıcılık türlerinden biri olan bilimsel yaratıcılık ise hem genel hem de alana özgü bilgi ve beceri gibi bileşenleri kapsayan (Klahr, 2000), bir sorun çözme biçimi (Simon, 1977) ya da bir etkileşim olarak tanımlanmaktadır (Hu & Adey, 2002). Bu çalışmada yıllara göre bilimsel yaratıcılık puan ortalamalarındaki eğilim araştırılmaktadır. Alanyazında yıllara göre zekâ eğilimi pek çok araştırmaya konu olurken zekâ ile ilişkili olan yaratıcılığın yıllara göre eğiliminin sınırlı olarak incelenmesi dikkat çekmektedir. Bu bağlamda bilimsel yaratıcılığın yıllara göre eğilimini inceleyen bu çalışmanın alanyazına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Yöntem**

**Araştırma Modeli:** Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinde araştırmacılar kendi topladığı ya da daha önceden toplanılan verilerle bir duruma ya da konuya yönelik olarak ilgi, görüş, algı, beceri gibi özellikleri betimlerler (Büyüköztürk vd., 2011; Creswell, 2014). Bu çalışmada yıllara göre bilimsel yaratıcılık puan ortalamalarındaki eğilim tarama modeliyle ortaya koyulmuştur.

**Katılımcılar:** Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yönteminde araştırma amacı doğrultusunda en hızlı ve uygun şekilde katılımcılara ulaşmaktadır (Fraenkel vd., 2012). Çalışmanın katılımcılarını Üstün Yetenekliler Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'ne (ÜYEP) 2015 ve 2022 yılları arasında başvuran 4099 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

**Veri Toplama Aracı:** Araştırmada katılımcıların bilimsel yaratıcılıklarını ölçmek için Bilimsel Üretkenlik Testi (BÜT) kullanılmıştır. BÜT ortaokul öğrencilerinin bilimsel yaratıcılığını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Test fizik, kimya, biyoloji, ekoloji ve disiplinler arası alanlarla ilgili beş açık uçlu maddeden oluşmaktadır. Testten akıcılık, esneklik ve toplam yaratıcılık puanları elde edilmektedir. Akıcılık puanı her bir problem için üretilen doğru cevap sayısı, esneklik puanı ise cevaplardaki kavramsal kategori sayısıdır. Toplam yaratıcılık puanı akıcılık ve esneklik puanlarını kapsayan bir formül kullanılarak hesaplanmaktadır (Sak & Ayas, 2013).

**Veri Toplama Süreci ve Veri Analizi:** Çalışmanın verileri 2015 ve 2022 yılları arasında ÜYEP sınavına giren beşinci sınıf öğrencilerden toplanılmıştır. Öğrencilerin yıllara göre bilimsel yaratıcılık eğilim eğrisini incelemek için BÜT'ten elde edilen akıcılık, esneklik ve toplam yaratıcılık puanları kullanılmıştır. Bu üç puan türü dikkate alınarak farklı yıllardaki puan ortalamaları trend analizi ile karşılaştırılmıştır (Çetiner, 2000).

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Öğrencilerin yıllara göre toplam akıcılık, toplam esneklik ve toplam yaratıcılık puan ortalamalarında inişli çıkışlı bir eğrinin olduğu dikkat çekmektedir. 2015 yılında akıcılık, esneklik ve toplam yaratıcılık puan ortalamaları sırasıyla 7.41, 5.03 ve 6.27'dir. 2016 yılında akıcılık, esneklik ve toplam yaratıcılık puan ortalamaları sırasıyla 5, 3.62 ve 4.32'dir. 2017 yılında akıcılık, esneklik ve toplam yaratıcılık puan ortalamaları sırasıyla 5.30, 3.78 ve 4.57'dir. 2018 yılında akıcılık, esneklik ve

toplam yaratıcılık puan ortalamaları sırasıyla 7.90, 5.10 ve 6.50'dir. 2019 yılında akıcılık, esneklik ve toplam yaratıcılık puan ortalamaları sırasıyla 6.13, 4.28 ve 5.24'tür. 2020 yılında akıcılık, esneklik ve toplam yaratıcılık puan ortalamaları sırasıyla 6.39, 4.33 ve 5.39'dur. 2021 yılında akıcılık, esneklik ve toplam yaratıcılık puan ortalamaları sırasıyla 6.86, 4.48 ve 5.67'dir. 2022 yılında ise akıcılık, esneklik ve toplam yaratıcılık puan ortalamaları sırasıyla 8.37, 5.37 ve 6.91'dir.

Her üç puan türü dikkate alındığında en yüksek ortalamaların 2022 yılına en düşük ortalamaların ise 2016 yılına ait olduğu bulunmuştur. Diğer taraftan 2019, 2020 ve 2021 yıllarında akıcılık, esneklik ve toplam yaratıcılık puanlarının birbirine oldukça yakın olması bir başka dikkat çekici bulgudur. 2016 ve 2017 yıllarında akıcılık, esneklik ve toplam yaratıcılık puanlarının birbirine oldukça yakın ve en düşük puan ortalaması olduğu görülmektedir. Sonuç olarak yıllara göre bilimsel yaratıcılık eğiliminde doğrusal bir artış ya da azalış görülmemektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Bilimsel yaratıcılık, trend analizi, yıl

**Kaynakça**

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2011). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Yayıncılık.

Creswell, J. W. (2014). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research.* Pearson/Merrill/Prentice Hall

Çetiner, E. (2000). *İşletmelerde mali analiz [Business financial analysis]*. Gazi Kitabevi

Dutton, E., & Lynn, R. (2015). A negative Flynn Effect in France, 1999 to 2008–9. Intelligence, 51(2015), 67–70. https://doi.org/10.1016/j.intell.2015.05.005

Flynn, J. R. (1984). The mean IQ of Americans: Massive gains 1932 to 1978. *Psychological Bulletin, 95*, 29–51. https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.1.29

Flynn, J. R. (1987). Massive IQ gains in 14 nations: What IQ tests really measure. *Psychological Bulletin, 101*, 171–191. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0090408

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.

Guilford, J. P. (1967). Creativity: Yesterday, today and tomorrow. *The Journal of Creative Behavior, 1(*1), 3-14. https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1967.tb00002.x

Hu, W., & Adey, P. A. (2002). Scientific creativity test for secondary school students. *International Journal of Science Education, 24*(4), 389-403.

Klahr, D. (2000). *Exploring science: The cognition and development of discovery processes*. The MIT Press.

Plucker, J. A. (1998). Beware of simple conclusions: The case for content generality of creativity. *Creativity Research Journal, 11*(2), 179-182.

Sak, U., & Ayas M. B. (2013). Creative Scientific Ability Test (C-SAT): A new measure of scientific creativity. *Psychological Test and Assessment Modeling, 55*(3), 315-328.

Shayer, M., & Ginsburg, D. (2009). Thirty years on–a large anti-Flynn effect/(II): 13-and 14-year-olds. Piagetian tests of formal operations norms 1976–2006/7. *British Journal of Educational Psychology, 79*(3), 409–418. https://doi.org/10.1348/978185408X383123

Simon, H. A. (1977). *Models of discovery: And other topics in the methods of science*. Reidel Publishing Company.

# İkinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Başarısına Göre Gizil Sınıfları ve Erken Yordayıcı Değişkenleri

Cevriye Ergül
Ankara Üniversitesi

Zeynep Bahap Kudret
Ankara Üniversitesi

Seher Yalçın
Ankara Üniversitesi

Meral Çilem Ökçün Akçamuş
Ankara Üniversitesi

Gözde Akoğlu
İzmir Katip Çelebi Üniversitesi

Burcu Kılıç Tülü
Ankara Üniversitesi

**Problem Durumu**

Yazma becerisinin günlük yaşamda sosyal hayat, okul ve iş başarısında önemli bir yeri vardır. Sistematik bir öğretim ve destekleme süreci gerektiren yazma, bir konuya ilişkin bilgi, duygu ve düşüncelerin yazılı olarak ifade edilmesidir. Yazma sürecini dikkat ve bellek gibi bilişsel beceriler ile birlikte konu hakkında bilgi sahibi olma, düşüncelerin doğru sözcüklerle anlamlı bir şekilde aktarımı ve okuyucuya göre bir yazım dili kullanımı gibi faktörler de etkileyebilmektedir (Graham vd., 2012). Yazma becerisi, el yazısı, doğru yazma (harfleme/spelling) ve yazılı anlatım boyutlarından oluşmaktadır. Transkripsiyon becerileri şeklinde tanımlanan el yazısı ve doğru yazma, düşüncelerin yazıya aktarımını sağlayan mekanik becerilerdir. Öğrencilerin bu becerilerde akıcı olması ve otomatikleşmesi, metin yazma görevlerindeki yazılı anlatım sürecini kolaylaştırmakta ve performansı arttırmaktadır. Bununla birlikte yazma akıcılığı ve kalitesi de olumlu yönde etkilenmektedir (Graham vd., 1997; Puranik ve Al Otaiba, 2012). Yazılı anlatım ise yazma amacına uygun planlama yapma, planlananları metin yapısına uygun bir şekilde yazılı olarak ifade etme, yazdıklarını kontrol etme, içerik ve mekanik açıdan gerekli düzenlemeleri yapma ve gözden geçirme gibi bilişsel ve üstbilişsel becerilerin birlikte kullanılmasını gerektiren daha karmaşık bir süreçtir (Berninger vd., 1997; Saddler ve Asaro, 2007). Genellikle metin yazma göreviyle değerlendirilen bu beceride öğrenciler daha çok zorlanabilmektedir. Yazmada güçlük yaşayan çocuklarla yapılan değerlendirmeler bazı çocukların yazmanın sadece tek bir boyutunda, bazılarının ise tüm boyutlarında güçlük yaşadıklarını göstermektedir (ör., Katusic vd., 2009)

Yazma yeterliği, hayatımızın neredeyse her alanında başarıyla yakından ilişkilidir. Bu beceri, günlük rutinler sırasında kendimizi ifade etme, öğrenme, başkalarıyla iletişim kurma, bilgi paylaşma ve bilgileri kaydetme gibi farklı amaçlarla sıklıkla kullanılmaktadır. Kullanım alanı çok geniş olan yazma becerisindeki yetersizlikler bağımsız yaşam becerilerini, akademik ve mesleki becerileri olumsuz bir şekilde etkilemektedir (Troia vd., 2017). Günlük yaşam dışında, okullarda da öğrenciler yazma becerisini içine alan birçok akademik beceri ile karşılaşmaktadır. Yazma becerisinde yeterli olan öğrenciler, bu beceriyi gerektiren görevlerde kendilerini ifade etme ve performanslarını yansıtmada daha başarılı olmaktadır. Ancak öğrencilerin çoğunun yazma etkinliklerinde ve görevlerinde daha çok zorlandıkları, yazma yeterliklerinin genellikle beklenen sınıf düzeylerinin altında olduğu belirlenmiştir (NCES, 2011). Dolayısıyla yazmadaki güçlükler öğrencilerin gerçek performansını yansıtmasını zorlaştırmakla birlikte, akademik başarının ve öğrenme motivasyonunun düşmesine neden olmaktadır.

Ülkemizde formal olarak ilkokul birinci sınıftan itibaren sistematik olarak yazma becerisinin öğretimine başlansa da yazma başarısını etkileyen birçok değişkenin olabileceği ve bu değişkenlerin erken yıllarda değerlendirilmesiyle yazma başarısına ilişkin ipuçlarının alınabileceği bilinmektedir. Alanyazında ev okuryazarlık ortamı, dil becerileri (Costa vd., 2018; Hooper vd., 2010; Puranik ve Lonigan, 2012a), bilişsel beceriler (Costa vd., 2018; Ergül vd., 2019; Harrison vd., 2016), erken okuryazarlık becerileri (Al Otaiba vd., 2010; Ergül vd., 2019; Goodrich vd., 2015; Harrison vd., 2016), sözcük okuma (Harrison vd., 2016; Johansson ve Rijlaarsdam, 2023; Puranik ve Al Otaiba, 2012) ve okuduğunu anlamanın (Andersen vd., 2018) çocukların yazma becerilerini etkilediği bulunmuştur.

Yazma becerisi öğretmenlerin öğrencileri bilgi, beceri ve yeterliklerini değerlendirirken kullandıkları temel araçlardan biridir. Genel eğitim okullarına devam eden öğrencilerin genel olarak yazmayla ilgili motivasyonlarının düşük olduğu, yazma etkinliklerinden kaçındıkları, beklenen düzeyde performans sergilemedikleri ve yazmada güçlük yaşadıkları görülmektedir. Yazma güçlüklerinin de sınıf düzeyi arttıkça çeşitlenerek şiddetlendiği bilinmektedir. Bu bağlamda ülkemizde ilkokula devam eden çocukların yazma becerilerini ayrıntılı bir şekilde değerlendiren ve yazmanın farklı boyutlarındaki performansını ortaya koyan çalışmaların sınırlı olması yazmada güçlük yaşayan çocukların belirlenmesini ve gerekli müdahalenin uygulanmasını da geciktirebilmektedir. Ayrıca yazma başarısını etkileyebilecek değişkenlerin erken dönemde belirlenmesi, etkili uygulamalarla olası güçlüklerin önlenmesi ve azaltılması açısından önemlidir. Bu çalışmada, ilkokula devam eden çocukların ikinci sınıfın sonunda yazma becerilerindeki başarısına göre gizil sınıf analizi kullanılarak sınıflandırılması, yazmanın farklı görevlerindeki başarı düzeylerinin belirlenmesi ve bununla birlikte yazma başarısına göre oluşan gizil sınıfları yordayan okul öncesi ve birinci sınıf değişkenlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

**Yöntem**

Öğrencilerin ikinci sınıfın sonundaki yazma performanslarına göre oluşan gizil sınıfların okul öncesi ve birinci sınıftaki yordayıcı değişkenlerini belirlemek amacıyla geriye-dönük / retrospektif araştırma deseninde planlanan bu çalışma, TÜBİTAK tarafından desteklenen bir proje kapsamında yürütülmüştür. Çalışmanın katılımcılarını Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ve alt-orta-üst sosyoekonomik düzeydeki okulların anasınıfına devam eden 366 çocuk oluşturmuştur. Bu çocukların 193'ü kız (%52.7si), 173'ü erkek (%47.3'ü) ve yaşları 57-75 ay (□: 66 ay; *SS:* 3.68) arasındadır. Katılımcıların belirlenmesinde herhangi bir tanıya sahip olmaması, anadilinin Türkçe olması ve okula düzenli devam etmesi ölçütlerine dikkat edilmiştir. Anasınıfında dil becerileri, erken okuryazarlık ev ortamı, erken okuryazarlık becerileri (sesbilgisel farkındalık, harf bilgisi) ve bilişsel becerileri (çalışma belleği, hızlı isimlendirme) değerlendirilen çocuklar, birinci ve ikinci sınıfta da takip edilerek okuma ve yazma becerilerinde değerlendirmeler yapılmıştır.

Dil becerilerinin değerlendirilmesi için Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ; Gül Güven ve Kazak Berüment, 2010) ve Türkçe Erken Gelişim Dil Testi (TEDİL; Topbaş ve Güven, 2011) kullanılırken, ev okuryazarlık ortamı ile ilgili veriler Ev Okuryazarlık Ortamı Ölçeği (Sarıca vd., 2014) ile elde edilmiştir. Erken okuryazarlık becerilerin değerlendirilmesinde Erken Okuryazarlık Testinin (Kargın, Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğlu, 2015) sesbilgisel farkındalık ve harf bilgisi alt testleri kullanılmıştır. Bilişsel beceriler ise Çalışma Belleği Testi (Ergül, Özgür Yılmaz ve Demir, 2018) ve Hızlı İsimlendirme Testi (Ergül ve Demir, 2018) ile ölçülmüştür. Okuma ve yazma becerileri ise Okuma Yazma Değerlendirme Bataryası (Ergül, Ökcün-Akçamuş, Akoğlu, Kılıç Tülü ve Demir, 2021) kullanılarak değerlendirilmiştir. Çocukların okuma performansları Anlamlı Sözcük Okuma, Anlamsız Sözcük Okuma, Fonetik Analiz ve Metin Okuma Testleri kullanılarak ve her birinde dakikada okunan doğru sözcük sayısı hesaplanarak ölçülmüştür. Okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesinde ise Metin Anlama Testi, Cümle Doğruluğu Testi ve Boşluk Doldurma Testi kullanılmış ve belirli bir sürede doğru yanıtlanan madde sayısı hesaplanmıştır. Yazma başarısı ise Dikte Testi, Bakarak Kopya Testi ve Metin Yazma Testi ile çeşitli boyutlarda ve belirli bir sürede doğru yazılan sözcük sayısı belirlenerek değerlendirilmiştir.

Çalışmanın ilk aşamasında Gizil Sınıf Analizi (Latent Class Analysis; LCA) kullanılarak çocuklar Dikte ve Metin Yazma testlerindeki başarılarına göre gizil sınıflara ayrılmıştır. İkinci aşamada ise dil, bilişsel, erken okuryazarlık ortamı ve erken okuryazarlık becerilerinin ortaya çıkan gizil sınıfları yordama gücü 3-step analizi kullanılarak incelenmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Gizil sınıf analizi sonucunda örneklem ikinci sınıftaki yazma performanslarına göre en iyi 4 kümeli model ile açıklanmış; üç orta büyüklükte (Küme 1, 2 ve 3) ve bir küçük küme (Küme 4) elde edilmiştir. Çocukların %35'inin yer aldığı Küme 1, yazılı ifade (metin yazma) becerileri çok iyi ve doğru yazma (dikte) becerileri iyi olan öğrencilerden oluşmuştur. Küme 2'de çocukların %27'si yer almış ve yazılı ifade ve doğru yazma becerileri zayıf olan öğrencilerden oluşmuştur. Küme 3'te çocukların %22'si yer almış ve yazılı ifade becerileri orta düzeyde olup doğru yazma becerileri iyi olan öğrenciler yer almıştır. Küme 4 ise doğru yazma becerileri zayıf (ortalamanın altında) ve yazılı ifade becerileri orta düzeyde olan öğrencilerden oluşmuş ve öğrencilerin %16'sı bu grupta yer almıştır.

Dört kümeden oluşan modelde, seçilen değişkenlerin ortaya çıkan gizil sınıfları yordama gücünü değerlendirmek için yapılan 3-step analizi sonucunda, metin okuma, okuduğunu anlama, doğru yazma (dikte), harf bilgisi, bakarak kopya, hızlı isimlendirme ve ifade edici dil becerilerinin oluşan kümeleri yordamada istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı bulunmuştur. Anasınıfındaki ev okuryazarlık ortamının ve birinci sınıftaki anlamlı ve anlamsız sözcük okumanın ise oluşan kümelerin anlamlı yordayıcıları olduğu görülmüştür. Anlamlı yordayıcı olan her bir değişkene göre çocukların bu kümelerde yer alma olasılıkları incelendiğinde, anlamlı sözcük okuma puanları yüksek düzeyde (37-55 arası) olanların, yazmada başarılı olan Küme 1'de yer alma olasılığı %56; Küme 4' te yer alma olasılığı ise %6'dır. Anlamlı sözcük okuma puanları orta ve yüksek düzeyde (23-36 arası) olanların da en yüksek olasılıkla Küme 1' de; puanları çok düşük düzeyde (1-16 arası) olanların %39 olasılıkla ve puanları düşük düzeyde olanların (17-22 arası) ise %35 olasılıkla Küme 2'de yer aldıkları görülmüştür.

Anlamsız sözcük okuma puanları yüksek düzeyde olanların (25-35 arası), Küme 1' de yer alma olasılığı %46; Küme 3'te yer alma olasılığı ise %32 bulunmuştur. Anlamsız sözcük okuma puanları düşük düzeyde olanların (13-17 arası), %36 olasılıkla Küme 2' de, %31 olasılıkla Küme 1' de yer aldıkları görülmüştür. Anlamsız sözcük okuma puanları çok düşük düzeyde olanların (1-12 arası) %42 olasılıkla Küme 4' te yer aldıkları görülmüştür.

Ev erken okuryazarlık ortamı puanları düşük (1-34 arası) çocuklar en yüksek olasılıklarla Küme 2' de; puanları orta ve yüksek düzeyde (35-81) olanların ise en yüksek olasılıklarla Küme 1'de olduğu bulunmuştur.

Elde edilen sonuçlar, çocukların yaşayacakları olası yazma güçlüklerini önlemeye veya azaltmaya yönelik olarak uygulanacak müdahale programları kapsamında okul öncesi dönemde ev ortamında desteklenmelerinin, okul döneminde ise etkili bir okuma öğretimi ile desteklenmelerinin etkili olabileceğini göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Yazma becerileri, gizil sınıf analizi, erken okuryazarlık, dil, bilişsel beceriler, ev okuryazarlık ortamı

**Kaynakça**


Andersen, S. C., Christensen, M. V., Nielsen, H. S., Thomsen, M. K., Osterbye,T.,& Rowe, M. L. (2018). How reading and writing support each other across a school year in primary school children. *Contemporary Educational Psychology, 55* (2018), 129–138.

Costa, L.J., Green, M., Sideris, J., & Hooper, S. R. (2018). First-grade cognitive predictors of writing disabilities in grades 2 through 4 elementary school students. *Journal of Learning Disabilities, 51*(4), 351–362.

Ergül, C., Ökcün-Akçamuş, M. Ç., Akoğlu, G., Kılıç Tülü, B., & Demir, E. (2021). İlkokul çocuklarına yönelik geliştirilmiş Okuma Yazma Değerlendirme Bataryasının (OYAB) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 9*(3), 740-770.

Ergül, C., Yılmaz, Ç.Ö., & Demir, E. (2017). Validity and reliability of the working memory scale for children aged 5-10 years. *Journal of Theory and Practice in Education, 14*(2), 187–214.

Goodrich, J. M., Farrington, A. L., & Lonigan, C. J. (2016). Relations between early reading and writing skills among Spanish-speaking language minority children. *Reading & Writing, 29*, 297-319.

Harrison, G. L., Goegan, L. D., Jalbert, R., McManus, K., Sinclair, K., & Spurling, J. (2016). Predictors of spelling and writing skills in first- and second-language learners. *Reading & Writing, 29*, 69–89.

Hooper, S. R., Roberts, J. E., Nelson, L., Zeisel, S., & Fannin, D. K. (2010). *Preschool predictors of narrative writing skills in elementary school children. School Psychology Quarterly, 25*(1), 1-12.

Johansson, B., & Rijlaarsdam, G.(2023). Writing fluency predicted by reading, linguistic and cognitive skills in L1 and L2 in the writing of bilingual biscriptal Persian-Swedish children. *L1-Educational Studies in Language and Literature, 23*(1), 1–28.

Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş., & Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 16*(3), 237-268.

Katusic, S. K., Colligan, R. C., Weaver, A. L., & Barbaresi, W. J. (2009). The forgotten learning disability: epidemiology of written-language disorder in a population-based birth cohort (1976-1982), Rochester, Minnesota. *Pediatrics, 123*(5), 1306–1313.

Puranik, C., & Al Otaiba, S. (2012). Examining the contribution of handwriting and spelling to written expression in kindergarten children. *Reading and Writing An Interdisciplinary Journal, 25*, 1523–1546.

Sarıca, A.D., Ergül, C., Akoğlu, G., Deniz, K.Z., Karaman, G., Bahap-Kudret, Z., & Tufan, M. (2014). The reliability and validity of the home early literacy environment questionnaire. *International Online Journal of Educational Sciences, 6*(2), 444–459.

The National Center for Education Statistics (2011). *Writing 2011:National assessment of educational progress at grades 8 and 12.* https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED476191.pdf

# Özel Gereksinimli Öğrencilerle Yazma Öğretimi Yolculuğu

Emrah Karip
Sakarya Üniversitesi

Emrah Bilgiç
Sakarya Üniversitesi

**Problem Durumu**

Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin ve akranlarının gelişim dönemlerine uygun eğitim alma hakları vardır. Özel gereksinimli öğrencilerin bağımsız yaşam becerisi kazanmaları ve toplumda yer edinerek mutlu bir şekilde yaşamaları için bu haktan en az kısıtlanmışlık ilkesine uygun olarak yararlanmaları yasa ve yönetmeliklerce garanti altına alınmıştır (Kargın, 2004). Bu nedenle, özel eğitim faaliyetleri çerçevesinde, özel gereksinimli öğrenciler için başarılı kaynaştırma uygulamalarının gerçekleştirilmesi eğitim sisteminde önemli bir yer tutar. Kaynaştırma eğitimi; özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır (MEB,2006, s.9) Farklı bir deyişle kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla sosyal ve eğitsel olarak bütünleşmesini sağlama işlemidir. Eğitim sisteminde önemli bir yere sahip olan başarılı kaynaştırma uygulamalarının amacına ulaşılması için sınıf öğretmenleri ve diğer unsurların (özel gereksinimli öğrenci, akranlar, aile, okul yönetimi, özel eğitim uzmanları, okul rehberlik servisi ve diğer uzmanlar) iş birliği içinde çalışmaları esastır (Batu, 2010; Koçyiğit, 2015). Başarılı kaynaştırma uygulamalarının gerçekleştirilmesi için sınıf öğretmenleri tarafından etkili öğretimin sağlanmasını gerektirmektedir. Bu etkili öğretim sürecinde özel gereksinimli öğrencilere öğretilecek temel becerilerden en önemlisi okur-yazarlık becerisidir (Cora-İnce, 2007). Eğitim faaliyetlerinin çoğu okuma yazma, kavrama, ifade etme ve konuşma temeline dayanmaktadır. Ayrıca temel akademik yeteneklerden biri olan okur-yazarlık yeteneğinin edinilmesi bireyin hem zihinsel gelişim ve dil gelişim alanlarını hem de diğer derslerdeki başarı seviyelerini arttırmaktadır. Özel gereksinimli öğrencilere yönelik okuma ve yazma becerisi, bireyin topluma uyum sağlayabilmesi ve bağımsız olarak hareket edebilmesi açısından ayrı bir yere ve öneme sahiptir (Akyol, 1997). Bu bağlamda yazma öğretimi sürecinin başarılı olmasında doğru ve etkili yazma öğretimi uyarlamalarına yer verilmesi son derece önemlidir (Akçamete Gürgür ve Kış, 2003). Diğer bir ifade ile yazma öğretimi sürecinde özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda amaçlarda, sunumda ve değerlendirmede gerekli uyarlamaların doğru bir şekilde gerçekleştirilmesi, yazma öğretimi konusundaki problemleri en aza indirerek özel gereksinimli öğrencilerin bağımsız yaşam becerilerini kazanması ve dolayısıyla başarılı kaynaştırma uygulamalarında da etkili öğretimin gerçekleştirilmesine katkıda bulunacaktır. (Cross, 2004; Cross, Traub, Hutter-Pishgahi ve Shelton, 2004). İlgili alanyazın incelendiğinde öğretmenler tarafından özel gereksinimli öğrencilere yönelik yazma uyarlamalarının gerekli ve yeterli düzeyde gerçekleştirilemediği dikkat çekmektedir (Şengül ve Akçin, 2010; Vlachou, Didaskalou ve Voudouri, 2009; Vural ve Yıkmış, 2008; Sadioğlu, 2013) Bu nedenle de özel gereksinimli öğrencilere yönelik yazma öğretimi süreci başarılı bir şekilde tamamlanamamaktadır. Bu durum sonraki kademelerde öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik öğretim gerçekleştirilmesi konusuna gerekli çabayı göstermemesi, özel gereksinimli öğrencilerin yazma becerisi konusunda öz-benlik algılarının düşmesi ve ailelerin ilgili öğretim sürecine katılımlarının azalması gibi bazı olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Bu gereklilik durumundan hareketle çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin sınıflarında bulunan özel gereksinimli öğrencilere yönelik gerçekleştirdikleri yazma öğretimi uyarlamalarının neler olduğunun belirlenmesidir.

**Yöntem**

Araştırma, nitel araştırma kapsamında olgubilim (fenomenoloji) ile desenlenmiştir. Olgubilim deseni, hakkında yüzeysel olarak bilgi sahibi olunan ancak detaylı bilgi sahibi olunmayan olgular konusunda derinlemesine araştırma yapılmasını amaçlamaktadır. Diğer bir ifadeyle olgubilim, bir olgu hakkında insan deneyimleri ortaya çıkarılmak amacıyla yürütülen araştırma stratejisidir. Bu seçime gerekçe olarak araştırmada, sınıf öğretmenlerinin özel eğitim gereksinimi olan öğrencilere yönelik yazma öğretimi sürecinde gerçekleştirdikleri başarılı kaynaştırma uygulamalarına ve uyarlamalara ilişkin deneyimlerine odaklanılmış olması gösterilebilir. Araştırmanın çalışma grubunu, ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenen 10 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu oluşturma ölçütü; 2023-2024 eğitim-öğretim yılı ve öncesinde, sınıfında en az bir özel eğitim gereksinimi olan öğrencinin bulunması, sınıf öğretmenliği yapıyor olmak, hazırlayıcı eğitimlerini (stajyerlik) tamamlamış olmak ve çalışmaya gönüllü olarak katılmak şeklinde sıralanabilir. Bu doğrultuda çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ve uzman görüşü alınan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılacaktır. Araştırmadan elde edilen veriler tematik analize tabi tutulacaktır. Tematik analizde temelde gerçekleştirilen işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır. Katılımcıların görüşme sorularına vermiş oldukları yanıtlar, araştırmacı tarafından oluşturulan kategori ve temalar çerçevesinde değerlendirilecektir. Ortak kodlar, aynı kategori ve tema içerisinde sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılarla birlikte betimsel olarak ifade edilerek bulgular bölümünde sunulacaktır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Sınıf öğretmenlerinin başarılı kaynaştırma uygulamaları kapsamında etkili öğretim için sınıflarındaki özel eğitim gereksinimi bulunan öğrencilerine yazma öğretimi sürecinde uygulamış oldukları yazma uyarlamalarının belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada araştırma süreci devam etmektedir. Analizler sonucu ulaşılan araştırma bulguları, sonuç ve yorumların kongrede ilgililerle paylaşılması planlanmaktadır. Çalışmada, sınıf öğretmenlerinin başarılı kaynaştırma uygulamaları kapsamında etkili öğretim için sınıflarındaki özel eğitim gereksinimi bulunan öğrencilerine yazma öğretimi sürecinde uygulamış oldukları yazma uyarlamalarının tespiti araştırmacılar tarafından geliştirilen ve uzman görüşü alınan yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak belirlenecektir. Bu süreçte elde edilen verilerin tematik analizi gerçekleştirilerek sınıf öğretmenlerinin fiziksel şartlarda, müfredat amaçlarında (basitleştirme, ek amaçlar belirleme gibi), öğretim sunumunda ve öğretimin değerlendirilmesinde tercih ettikleri uyarlamalar belirlenecektir. Bu amaçla sınıf öğretmenlerinin hangi uygulama ve etkinliklere başvurdukları, süreç içerisinde hangi problemlerle karşılaştıkları, diğer bileşenlerden (özel gereksinimli öğrenci, akranlar, aile, okul yönetimi, özel eğitim uzmanları, okul rehberlik servisi ve diğer uzmanlar) hangi aşamalarda nasıl destek aldıklarının tespiti yapılacaktır. Özel eğitim gereksinimi bulunan öğrenciler için yazma öğretimi sürecindeki uyarlamalar hususunda diğer sınıf öğretmenleri, aileler, yöneticiler ve akademisyenler için öneri ve beklentilerinin tespiti yapılacaktır. Araştırmanın sonuçlarıyla ilgili veriler ilgili alanyazın kapsamında tartışılarak değerlendirilecektir. Araştırmadan elde edilen bulgular temelinde, sınıf öğretmenlerinin başarılı kaynaştırma uygulamaları kapsamında etkili öğretim için sınıflarındaki özel eğitim gereksinimi bulunan öğrencilerine yazma öğretimi sürecinde uygulamış oldukları yazma uyarlamaları konusunda gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik çeşitli önerilere yer verilecektir.

**Anahtar Kelimeler**: Yazma öğretimi, özel gereksinimli öğrenci, öğretimsel uyarlama, başarılı kaynaştırma uygulamaları

**Kaynakça**

Akçamete, G., Kış, A., & Gurgur, H. (2003). Kaynaştırma programlarına yerleştirilmiş özel gereksinimli öğrencilerin okuma yazma becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Dergisi, 4(2) 39-53. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_000000020

Akyol, H. (1997). Öğrenme güçlüğü olan çocuklara okuma yazma öğretimi. Milli Eğitim Dergisi, 136, 16-19.

Batu, E. S. (2010). Factors for the success of early childhood inclusion and related studies in Turkey. International Journal of Early Childhood Special Education, 2(1), 57-71. https://doi.org/10.20489/intjecse.107958

Cora İnce, N. (2007). Zihinsel engelli öğrencilere okuduğunu anlama becerilerinin öğretilmesinde işbirlikçi öğrenme yaklaşımı ile sunulan öğretim programının etkililiğinin incelenmesi. http://hdl.handle.net/20.500.12575/34120

Cross, A. F. (2004). Adaptations to support development and membership. Indiana University Bloomington, Indiana Institute on Disability and Community, Early Childhood Center. http://www.iidc.indiana.edu/styles/iidc/defiles/ecc/inclres-adaptations.pdf

Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi ve İlkeleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5(2), 1-13. http://hdl.handle.net/20.500.12575/66171

Koçyiğit, S. (2015). Ana sınıflarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen-rehber öğretmen ve ebeveyn görüşleri. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 4(1), 391- 415. https://doi.org/10.7884/teke.409

MEB (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. T.C. Resmi Gazete, 26184, 31 Mayıs 2006. https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/05/20060531-2.htm

Sadioğlu, Ö., Bilgin, A., Batu, S. ve Oksal, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerileri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13 (3), 1743-1765.

Şengül, H., Akçin, N. (2010). "Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma yazma öğretme konusunda özel eğitim öğretmenlerinin görüşleri" Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi,43(2),1-26.https://www.proquest.com/scholarly-journals/table-contents/docview/860951768/se-2

Vlachou, A., Didaskalou, E. and Voudouri, E. (2009). Mainstream teachers' instructional adaptations: implications for inclusive responses. Revista de Educacion, 349, 179-201.

Vural, M. ve Yıkmış, A. (2008). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8 (2), 141-159.

# Öğrenme Güçlüğünün İzleri: Lise Öğrencilerini Anlamak

Burcu Kılıç Tülü Ahmet Bilal Özbek
Ankara Üniversitesi Dokuz Eylül Üniversitesi

**Problem Durumu**

Ergenlik çağının etkilerinin en belirgin olduğu zamanda başlayan lise eğitimi, herkesin aklında iyi ve kötü izler bırakır. Fiziksel ve ruhsal önemli değişimlerin yaşandığı bu zaman dilimi dönemsel olarak tüm gençler için belli bir düzeyde stres ve kaygı vericidir. Gelişimsel olarak akranlarından farklı özellikler gösteren çocuklar için ise lise yılları çok daha zor bir deneyim olabilir (Aro et al., 2019). Öğrenme güçlüğü (ÖG) olan bireyler de nöro-gelişimsel olarak akranlarından farklılaşan okuma, anlama, yazma ve matematik alanlarının bir ya da birkaçında problemler yaşayan bir gruptur (APA, 2013). Bu bireylerin çok büyük bir bölümü okulun ilk yıllarından itibaren okuma güçlükleri yaşamaktadır ve bu güçlükler zaman içinde anlama, yazma gibi akademik beceriler başta olmak üzere pek çok alanda problem yaşamalarına neden olmaktadır (Grimm et al., 2018). ÖG olan bireylerin çoğu, erken eğitim yaşantıları hakkındaki deneyimlerinin incitici, utandırıcı ve korkutucu olduğunu ifade etmektedir (Nalavany et al., 2011). ÖG olan bireylerin çocuklukta yaşadıkları okuma ve matematik güçlüklerinin kendisini ergenlik ve yetişkinlik döneminde de göstermeye devam ettiği ifade edilmektedir (Eloranta et al., 2019). Bununla birlikte, ÖG yalnızca akademik becerilerin kazanılmasında ve ilkokul döneminde yaşanılan güçlüklerle sınırlı olmayan bireyin hayatının farklı dönemlerinde ve farklı alanlarda etkisini hissettiren bir durumdur. Okul dönemindeki akademik başarı ve gelişimsel görevleri yerine getirebilmek, benlik oluşumu, özerkliğin kazanılması, akranlarla ve çevreyle yakınlığın geliştirilmesi üzerinde etkilidir (Corsano et al., 2014). Bu süreç yetişkinlerden ve akranlardan alınan geri bildirimlerle desteklenen bir psikolojik sağlık hissi ve yeterlilik algısını getirir (Corsano et al., 2016) Akdemik olarak bu süreci sağlıklı bir şekilde yürütememek ÖG olan bireylerin aile, akran, öğretmen ilişkilerinde ve sosyo-duygusal alanda problem yaşamalarına ve akranlarına göre daha yalnız olmalarına neden olmaktadır (Eboli & Corsano, 2017; Musetti et al., 2016). ÖG'den kaynaklı olarak iyi oluş hallerinde kalıcı problemler olabildiği, özellikle ergenlik çağında yaşanılan psikolojik problemlerin yetişkinlik dönemi depresyonu ile yüksek düzeyde ilişkili ve yordayıcı olduğu ifade edilmektedir (Eloranta et al., 2021). ÖG olan bireyler ile yapılan araştırmalar, çocukluk, ergenlik, genç yetişkinlik ve yetişkinlik dönemlerinde okuma güçlüğü olmayan bireyler ile karşılaştırıldıklarında, kaygı, anksiyete, depresyon gibi problemler açısından daha yüksek düzeyde risk altında olduklarını göstermektedir (Aro et al., 2019). ÖG'nün yetişkinlik döneminde de kalıcı olduğunu ifade eden araştırmalar ÖG'nün yaşam üzerindeki etkileri hakkında karamsar bir tablo çizse de niteklikli eğitsel destek alan, ailesi ve akranları tarafından sosyal destek alan bireylerin akademik ve sosyal hayatta güçlüklerle baş edebildikleri, kendilerine ilişkin farkındalık kazandıkları, hayatlarına dair planlama yapabildikleri, yılmazlık becerilerini geliştirdikleri görülmektedir (Carawan et al., 2016; Catts & Petscher, 2022; Golberg et al., 2003). Öğretmenlerin sağladığı destek, okul iklimi, başarıyı deneyimleme ve algılanan akademik yeterlik düzeyi gibi okul ile ilişkili değişkenlerin öğrencilerin yaşam doyumları üzerinde etkili olduğu ifade edilmektedir (Suldo et al., 2006). Tüm bunlar birlikte değerlendirildiğinde ÖG olan bireylerin akademik problemlerinin ötesinde bazı problemler açısından risk altında olduğu görülmektedir. Öte yandan tüm bu bulguların ülkelerin eğitim sistemi, gelişmişlik düzeyi, sosyo-kültürel özelikleri bakımından farklılıklar göstereceği düşünülmektedir. Ulusal alanyazında ÖG olan bireylerin lise döneminde yaşadıkları deneyimleri ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenlerle bu çalışmada, ÖG olan bireylerin günlük yaşantılarında ÖG'den kaynaklı yaşadıkları problemleri, çözüm stratejilerini, yetişkinliğe hazırbulunuşluk durumlarını ve kendilerine yönelik algılarını incelemek ve bu bireylerin deneyimlerinin alanyazında elde edilen bulgularla ne düzeyde örtüştüğünü belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki araştırma sorularına yanıtlar aranmıştır:

1. Öğrenme güçlüğü olan lise öğrencileri diğerleri (aile, akran, öğretmen) ile olan ilişkilerini nasıl tanımlamaktadırlar?
2. Öğrenme güçlüğü olan lise öğrencileri eğitim yaşantılarını nasıl değerlendirmektedirler?
3. Öğrenme güçlüğü olan lise öğrencilerinin kendilerine yönelik algıları nasıldır?

**Yöntem**

Bu araştırmada fenomenolojik desen kullanılmıştır. Katılımcıların ÖG'ne ilişkin deneyimlerinin ve algılarının incelenmesinde yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Katılımcıların ÖG ilişkin deneyimleri ev ortamı (Ör. Evde kaç kişi yaşıyorsunuz? Ailenle ilişkin nasıldır? Evde sorumlulukların neler? Sıradan bir hafta sonun nasıl geçer? Ailenle yapmaktan hoşlandığın şeyler nelerdir?), arkadaşlık ilişkileri ve okul (Ör. Bugüne kadar olan okul hayatın nasıldı? Olumlu ve olumsuz yönlerini anlatır mısın? Sıradan bir okul günün nasıl geçer? Öğretmenlerinle aran nasıldır?) ve kendilerine ilişkin sorular (ör., Kendinde değiştirmek istediğin yönler var mı? En sevdiğin/sevmediğin yönlerin neler? Öfkelendiğinde nasıl sakinleşirsin? Gelecekle ilgili planların neler?) olmak üzere üç alanda yer alan sorulardan oluşmuştur. Görüşme soruları araştırmacılar tarafından oluşturulduktan sonra özel eğitim alanından üç uzmandan görüş alınmış ve bir öğrenci ile ön görüşme yapılarak sorular gözden geçirilmiştir.

ÖG fenomeninin araştırılmasının amaçlandığı bu çalışmaya ÖG tanısı olan ve konuyla ilgili deneyimlere sahip olan gençler katılmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yolu olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu kapsamda öğrenme

güçlüğü tanısına sahip olmak ve 14-17 yaş arasında olmak üzere iki ölçüt temelinde katılımcılar belirlenmiştir. Bu ölçütleri karşılayan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 23 (9 kız, 17 erkek) ÖG olan gençle araştırma yürütülmüştür.

Veri toplama süreci Mart ve Nisan 2022 tarihlerinde tamamlanmıştır. Görüşmeler öncesinde tüm katılımcılara görüşmenin amacı ve sorulacak soruların içeriği hakkında bilgi verilmiş ve izinleri alınmıştır. Görüşmeler sessiz bir odada katılımcılarla bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Demografik değişkenlere ilişkin bilgi katılımcılarla yapılan görüşmelerin başında alınmıştır. Görüşmeler sırasında ses kaydı alınmıştır.

Tematik analiz kullanılan çalışmada veriler şu aşamalardan geçerek analiz edilmiştir: verilere aşina olma, başlangıç kodlarını oluşturma, temaları arama, temaları gözden geçirme, temaları tanımlama ve adlandırma ve rapor oluşturma (Braun & Clarke, 2006). Öncelikle görüşmelerin ses kayıtları yazıya dökülerek kayıtlarla karşılaştırılmış, ardından araştırmacılar görüşmeleri birkaç kez okuyup notlar almışlardır. Katılımcıların dikkat çekici ve benzer cevapları için kodlar oluşturulmuş ve araştırmacılar ürettikleri kodları birlikte değerlendirerek kodlama konusunda fikir birliğine varmışlardır. Oluşturulan tüm kodlar tematik bir harita üzerinde gruplanarak temalar belirlenmiştir. Ardından, katılımcı cevaplarından doğrudan alıntıları belirlemek için araştırmacılar, analizin ilk aşamasında notlarından ve yüksek frekans kodlarından yola çıkarak her tema için bir alıntı listesi hazırlamışlardır. Bu listenin oluşturulmasına ve bulguların raporlanmasına halen devam edilmektedir. Verilerin iç geçerliliğini sağlamak için üye kontrol yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin güvenirliğini değerlendirmek için veriler, eğitim bilimleri alanında yüksek lisans yapmış ve nitel araştırma deneyimi olan iki bağımsız araştırmacı tarafından incelenmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

ÖG olan bireylerin ÖG'den kaynaklı deneyimlerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada katılımcıların yanıtları incelenmiş ve bunun sonucunda Kişilerarası İlişkiler, Okul ve Eğitim Hayatı ve Kendine Yönelik Algı olmak üzere üç tema tanımlanmıştır. Katılımcıların Kişiler Arası İlişkiler teması bağlamında verdikleri yanıtlar sonucunda arkadaş ve aile kodları tanımlanmıştır. Katılımcıların bir kısmı arkadaşlarının olduğunu ifade ederken önemli bir kısmı arkadaşının olmadığını ve yalnız olduğunu ifade etmiştir. Bazı katılımcılar ise okulda arkadaşı olmasa da eski okulundan, oturdukları semtten arkadaşlarıyla ya da kuzenleriyle görüştüklerini belirtmişlerdir. Katılımcılara aile ilişkilerinin nasıl olduğu sorulduğunda büyük bölümü aileleriyle iyi bir iletişimlerinin olduğunu; bazı katılımcılar ise iletişimlerinin kopuk olduğunu ya da çok fazla görüşemediklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların neredeyse tamamı ailelerinin en büyük beklentisinin ders çalışmaları olduğunu ve bunun kendilerinde büyük bir stres yarattığını söylemişlerdir.

Katılımcıların Okul ve Eğitim Hayatı teması bağlamında verdikleri yanıtlar sonucunda eğitim-öğretim hayatı, okul ortamı ve öğretmen ilişkileri kodları tanımlanmıştır. Katılımcıların çok büyük bir kısmı ÖG'den kaynaklı olarak eğitim hayatında oldukça zorlandıklarını ya da zorlanmaya devam ettiklerini belirtmiştir. Buna karşın katılımcıların neredeyse tamamı okulla ilgili en iyi anılarını anlatırken akademik ya da sosyal olarak başarılı oldukları, öğretmenler tarafından övüldükleri anılarını anlatmışlardır. Katılımcılar okul ortamını anlatırken, özellikle meslek liselerine devam eden katılımcılar, okulda çok tehlikeli öğrencilerin olduğunu, zorbalık gördüklerini, okul kurallarına uyulmadığını, okula tehlikeli aletlerin getirildiğini, tuvaletlerde sigara içildiğini ve öğretmenlerin yeterli denetimi yapmadığını belirtmişlerdir. Katılımcıların yarısı öğretmenleriyle nötr ya da iyi bir ilişki kurduğunu ifade ederken diğer yarısı eğitim hayatlarının bir bölümünde ÖG'den kaynaklı zorlukları nedeniyle öğretmenlerinden zorbalık gördüklerini ve yaşadıkları durumu öğretmenlerinin anlayamadığını belirtmişlerdir.

Katılımcıların Kendine Yönelik Algı teması bağlamında verdikleri yanıtlar sonucunda yetişkinliğe geçiş becerileri, kendini yönetme becerileri ve benlik algıları kodları tanımlanmıştır. Yetişkinliğe geçiş becerileri kapsamında katılımcıların neredeyse tamamı evdeki tek sorumluluklarının odalarını toplamak olduğunu belirtmişlerdir. Buna karşın, neredeyse hepsi evde yalnız kalabileceğini ve yalnız yaşayabileceğini bildirmiştir. Katılımcıların büyük bölümü üniversiteye gitme hedefine sahiptir ve yurt dışında yaşamak istemektedir. Katılımcılardan bazıları hobilerinin olduğunu iletirken, çoğu boş zamanlarını ekran karşısında geçirdiklerini iletmiştir. Kendini yönetme becerileri kapsamında katılımcıların çok büyük kısmı öfkelendiğinde bağırdığını, eşyalara ya da kişilere zarar verdiğini bildirmiştir. Benlik algıları bağlamında ise katılımcıların çoğu kendilerinde sevdikleri yönleri saymakta zorlanırken, bazıları sevmedikleri yönlerini ÖG'den kaynaklı yaşadıkları zorlanmalar ile ilişkilendirmişlerdir. Nitekim, yaşantılarında neyi değiştirmek istedikleri sorusuna "her şeyi daha kolay anlamak isterim", "kafamı değiştirmek isterdim" gibi yanıtlar vermişlerdir.

**Anahtar Kelimeler**: Öğrenme güçlüğü olan liseli öğrenciler, sosyal ilişkiler, benlik algısı, problem çözme becerileri, yılmazlık becerileri

**Kaynakça**

American Psychological Association. (2013). *Diagnostic And Statistical Manual Of Mental Disorders Dsm-5*. American Psychiatric Association Publishing.

Aro, T., Eklund, K., Eloranta, A. K., Närhi, V., Korhonen, E., & Ahonen, T. (2019). Associations between childhood learning disabilities and adult-age mental health problems, lack of education, and unemployment. *Journal of Learning disabilities*, *52*(1), 71-83.

Carawan, L. W., Nalavany, B. A., & Jenkins, C. (2016). Emotional experience with dyslexia and self-esteem: the protective role of perceived family support in late adulthood. *Aging & mental health*, *20*(3), 284-294.

Catts, H. W., & Petscher, Y. (2022). A cumulative risk and resilience model of dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, *55*(3), 171-184.

Corsano, P., Majorano, M., Musetti, A., & Antonioni, M.C. (2014). Autonomia emotiva e solitudine in adolescenti con abuso di sostanze [Emotional autonomy and solitude in adolescent substance abusers]. *Psicologia Clinica dello Sviluppo,* 17(2), 257-278.

Corsano, P., Musetti, A., & Gioia, S. (2016). Tipi di personalità junghiani di estroversione e introversione e solitudine in adolescenza [Extraversion and introversion Jung's personality types, loneliness and aloneness during adolescence]. *Psicologia Clinica dello Sviluppo,* 2, 293-304.

Eboli, G., & Corsano, P. (2017). Loneliness in children and adolescents with Learning Disabilities: A review. *Psicologia Clinica dello Sviluppo,* 21(1), 25-50.

Eloranta, A. K., Närhi, V., Ahonen, T., & Aro, T. (2019). Does childhood reading disability or its continuance into adulthood underlie problems in adult-age psychosocial well-being? A follow-up study. *Scientific Studies of Reading*, *23*(4), 273-286.

Eloranta, A. K., Närhi, V. M., Muotka, J. S., Tolvanen, A. J., Korhonen, E., Ahonen, T. P., & Aro, T. I. (2021). Psychiatric problems in adolescence mediate the association between childhood learning disabilities and later well-being. *Learning disability quarterly*, *44*(4), 304-317.

Grimm, R. P., Solari, E. J., McIntyre, N. S., & Denton, C. A. (2018). Early reading skill profiles in typically developing and at-risk first grade readers to inform targeted early reading instruction. *Journal of School Psychology*, *69*, 111-126.

Musetti, A., Pasini, C. & Cattivelli, R. (2016). Teaching and cultural otherness. *World Futures,* 72(7-8), 369-378.

Nalavany, B. A., Carawan, L. W., & Brown, L. J. (2011). Considering the role of traditional and specialist schools: do school experiences impact the emotional well-being and self-esteem of adults with dyslexia?. *British Journal of Special Education*, *38*(4), 191-200.

Suldo, S. M., Riley, K. N., & Shaffer, E. J. (2006). Academic correlates of children and adolescents' life satisfaction. *School Psychology International*, *27*(5), 567-582.

# Tanılama Sürecine Ebeveyn Bakışı: Çocuğum Özel Yetenekli Olabilir

Saadet Kılıçarslan
Anadolu Üniversitesi

Saadet Bayar
Anadolu Üniversitesi

**Problem Durumu**

Ebeveynler çocuklarının bilişsel gelişimlerini merak ederler. Bu nedenle çocuklarını ev, okul gibi farklı ortamlarda gözlemleyerek bilişsel gelişimlerine yönelik çıkarımlarda bulunurlar. Bu çıkarımlar özellikle zekâ tanılaması için oldukça önemlidir. Çünkü ebeveynlerin çocukları üzerindeki gözlemleri onların erken tanı alabilmelerinde önemli rol oynar. Erken tanı çocuklarının birçok eğitim fırsatından yararlanabilmeleri nedeniyle eğitim yaşamlarında bir fark yaratır. Çocuklarının bilişsel gelişimlerinde bazen gözlemledikleri farklılıklar ya da merakları nedeni ile çocukları için zekâ değerlendirmesi yapılması için başvuruda bulunabilirler. Başvuru nedenleri arasında ebeveynler çocuklarının bilişsel açıdan ileri olup olmadığını anlamanın yanı sıra çocuklarının yaşadıkları problem durumlarına yönelik cevap aramaktadırlar. Bazı durumlarda ise ebeveynler çocuklarını akranlarıyla ya da kendi çocukluk dönemleriyle kıyaslayarak bilişsel gelişime dair bir çıkarımda bulunabilirler. Ebeveynler, özellikle çocuklarının akranlarına göre daha ileri olduklarını düşündükleri becerilerle karşılaştıklarında çocuklarının özel yetenekli olduğunu düşünme eğiliminde olabilirler. Bazı durumlarda güncel ya da güvenilir olmayan kaynaklarda belirtilen kriterlere dayanarak yanlış fikir sahibi olabilirler. Oysa bireyin bilişsel gelişimine yönelik gözlem sürecinde birçok farklı kaynaktan yararlanılabilir. Örneğin özel yetenekli çocukların özelliklerine dayanan kontrol listeleri bunlardan biridir (Silverman, Chitwood & Waters, 1986). Tanı, bilişsel değerlendirme araçlarlarıyla ortaya konduğunda uzman değerlendirmesine dayanmayan yöntemler kimi zaman beklentiyi karşılasa da kimi zaman beklenenin aksi yönünde bir sonuç çıkmasına neden olabilir. Bu noktada ebeveynler farklı tepkiler verebilir. Örneğin hayal kırıklığı yaşayabilir, testi yapan uzman hakkında şüphe duyabilir ya da rahatlamış hissedebilirler. Bireylerin özel yetenekli olup olmadığının belirlenmesi için kullanılan en yaygın ölçme aracı zekâ testleridir. Zekâ testleri bireylerin bilişsel olarak güçlü ya da zayıf yanları hakkında değerlendirme sunan araçlardır (Fletcher & Hattie, 2011). Güncel ölçme değerlendirme teknikleriyle revize edilen geçerli ve güvenilir olması yönüyle öğretmen, ebeveyn gözlemi gibi diğer zekâ tanılama yöntemlerinden ayrılmaktadır. Zekâ testleri genel olarak sözel ve sözel olmayan alt testlere dayanmaktadır. Bu testlerden elde edilen puanlarla genel zekâya yönelik bir değerlendirme yapılmakta, tanılama ve müdahale için kullanılmaktadır (Benisz, Willis ve Dumont, 2018). Zekâ testinin dayandığı sınıflandırmaya göre bireyin özel yetenekli (üstün zekâlı) olup olmadığı kanıta dayalı olarak tespit edilmektedir. Ebeveynlerin çocuklarının bilişsel gelişimlerinin davranışa yansıması sonucunda gelişimlerinde farklılık gözlemlemesi zekâ testinin yapılması için etkili durumlardan biridir. Çocuklarının sorduğu sorudan, oynadığı oyuncaktan, arkadaşları ile olan ilişkisinden, akademik başarısından çıkarımlar yaparak bu beklentiyi şekillendirebilirler. Bununla birlikte birçok toplumda aile içerisinde birincil bakım verenler genellikle annelerdir (Joshi & Davies, 1992). Dolayısıyla annelerin çocuklarındaki bilişsel farklılıkları gözlemlemesi çocuklarıyla birlikte geçirilen süre göz önüne alındığında daha olasıdır. Öyle ki çocuklarının zekâ puanlarını tahmin etmeleri istenen bir araştırmada annelerin çocuklarına yönelik zekâ tahminleri %80 doğruluk oranına dayanmaktadır (Delgado-Hachey & Miller, 1993). Bu nedenle bu çalışmada sadece annelerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

**Yöntem**

Çalışmada gözlemleri sonrasında çocuğunun normal gelişim gösteren bireylere göre bilişsel alanda daha ileri olduğunu düşünen annelerin bu düşünceyi oluşturma sürecini anlamak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada dört soruya cevap aranmıştır.

- Ebeveynler neden çocuklarının özel yetenekli olmasına dair beklentiye girerler?
- Ebeveynlerin beklentileri ile tanılama sonucu uyuşmakta mıdır?
- Ebeveynler beklentileri ile uyuşmayan bir sonuç sonrası nasıl davranmaktadırlar?
- Tanılama için başvurmadan önce kimlerden nasıl bir destek ya da yönlendirme almışlardır?

Çalışmanın araştırma deseni durum çalışması olarak belirlenmiştir. Durum çalışması bir programın, kurumun, sistemin ya da sürecin derinlemesine keşfedilmesi olarak tanımlanabilir (Simon, 2009). Çalışma durum çalışması türlerinden de Vaus'un (2001) ifadesiyle betimleyici/keşfedici durum çalışması ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada çocuklarının zekâ tanılaması için başvuran ve tanılama öncesi çocuğunun "*üstün zekâlı olduğunu*" düşünen ebeveynler yer almaktadır. Bu kapsamda çalışmada ebeveynleri tarafından özel yetenekli olduğu düşünülen 10 çocuğun annesi ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Her bir ebeveyn ile iki görüşme bir teyit görüşmesi gerçekleştirilmiştir.

Görüşmeler test öncesinde ve sonrasında gerçekleştirilmiş ve MAXQDA 2020 programında araştırmacılar tarafından ayrı ayrı analiz edilmiştir. Analiz sonrası iki araştırmacı bir araya gelmiş ve kod birliğine vararak temaları, temalardan yola çıkarak da bulguları elde etmişlerdir. Süreçte araştırmacı yanlılığını engelemek adına uzman desteğine başvurulmuştur. İlk olarak

görüşme soruları 3 farklı uzmana gönderilmiş ve onların görüşleri sonrasında düzenlemeler yapılmıştır. Katılımcı grubunda yer almayan başka bir ebeveyn ile pilot görüşme yapılmıştır. Pilot görüşme sonrasında düzenlemeler yapılarak sorulara son hali verilmiştir. Her bir görüşmenin ardından analizler gerçekleştirilmiştir. İkinci görüşme sonrasında veri tekrarının oluşmasına kanaat getirildiğinden görüşmeler teyit görüşmesi yapılarak sonlandırılmıştır. Analizlerde nitel araştırma konusunda araştırma deneyimi olan bir uzmana sunularak uzman görüşü de alınmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Tanılama öncesinde ebeveynin özel yetenekli olduğu düşüncesiyle tanılamaya gelen 10 çocuktan altısı normal zekâ, ikisi normalüstü (potansiyel) ve diğer ikisi üstün zekâ kategorisine giren sonuçlar almışlardır. Çalışmada ebeveynlerle yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlar doğrultusunda dört bulguya ulaşılmıştır. Buna göre ilk bulgu üstün zekâ kavramının ebeveynler tarafından yeterince anlaşılmadığıdır. Gerçekleştirilen görüşmelerde katılımcıların çocuklarının telefon, tablet gibi teknolojik aletleri kullanırken kendilerinden daha fazla bilgiye sahip olduklarını düşündükleri görülmüştür. Bu durumu kendi bilişsel gelişim dönemleri ile çocuklarının gelişim dönemlerini karşılaştırdıklarında şaşırtıcı olarak yorumlamaktadırlar. Ayrıca yaş düzeylerine göre görece basit matematik problemlerinin çocukları tarafından kolayca yaptıklarını ifade etmektedirler. Yine çevrelerindeki diğer çocuklarla oyun oynamak istememe ya da bir oyunda lider olma isteği yüzünden diğerleri ile anlaşamama gibi durumları üstün zekâlı olma olgusuna atfettikleri de görülmüştür.

İkinci bulgu ise ebeveynlerin çocuklarının bilişsel gelişim süreçlerine yönelik çıkarımlarında objektif davranmadıklarıdır. Bazı katılımcıların sürece dair gerçekçi davranmadığı görülmüştür. Örneğin ebeveynlerle yapılan görüşmelerde çocuklarına dair ilk konuşmanın 6. ayda gerçekleşmesi, 2 yaşından itibaren ileri matematik sorularını çözmesi gibi cevaplar verilmiştir. Ebeveynlerden bu bilgileri detaylandırmaları istendiğinde çocuğun bulunduğu gelişim döneme paralel ilerlemelerin olduğu yine ebeveynler tarafından dile getirilmiştir. Ebeveynlerin böyle objektif davranmadığı durumlarda gerçek dışı beklentiler oluşabilir. Bu durum çocuklarının bilişsel düzeylerini normalden iyi ya da kötü algılamalarına neden olabilir. Öyle ki çalışmada ebeveynleri tarafından üstün zekâlı olduğu düşünülen çocukların değerlendirme sonucunda birçoğunun normal ya da normalüstü kategorisinde olduğu belirlenmiştir.

Üçüncü bulgu ebeveynler çocukları beklentileri ile örtüşmeyen tanı aldığında tanıyı kabullenmede zorlandıklarıdır. Ebeveynlerle bilişsel değerlendirme sonrası görüşleri sorulduğunda çocuklarının beklediklerinden daha farklı sonuç almalarını çocuklarının değerlendirme günü hasta olması, testi yapmak istememesi, teste bir sorun olması gibi nedenlerle açıklamaya çalışmaktadırlar. Birçok katılımcı aynı test için en yakın tekrar değerlendirme süresinin ne zaman olduğuna dair de bilgi almak istemiştir.

Son olarak yönlendirme eksikliği ve yanlış yönlendirme nedeniyle ebeveynlerin özel yetenek tanısına dair beklenti oluşturdukları belirlenmiştir. Katılımcılardan yalnızca ikisi öğretmen yönlendirmesiyle çocuklarına test yaptırma kararı alan ebeveynlerden oluşmaktadır. Bu çocukların test sonrası bilişsel değerlendirmelerinde birinin üstün zekâlı bir diğerinin normalüstü zekâya sahip olduğu belirlenmiştir. Diğer katılımcıların ise genellikle merak, komşu, akraba gibi çevre yönlendirmesi sonucu test için başvurdukları belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda ebeveynlerin çocuklarına dair özel yetenek beklentisi oluşmasında kavramın yanlış kullanımı, yanlış yönlendirilme gibi nedenler olduğu görülmektedir. Özellikle ebeveynlerin gözlemlerinde daha objektif olmaları gereklidir. Nitekim bireyin gelişim sürecinde gözlemlenmesi gereken yalnızca bilişsel gelişimi değildir. Bu durum bireye ilişkin başka olası durumların gözden kaçabileceğini düşündürmektedir. Ayrıca yönlendirme sürecinde ebeveynlerin başvuru kaynaklarını bilmemeleri, yanlış veya güncel olmayan kaynakları kullanmaları gibi durumların düzenlenmesi gerektiği görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Zekâ tanılaması, üstün zekâ, ebeveyn değerlendirmesi

**Kaynakça**

Benisz, M., Willis, J. O., & Dumont, R. (2018). Abuses and misuses of intelligence tests: Facts and misconceptions. In A. B. Kaufman and J. C. Kaufman (Eds.), Pseudoscience: The conspiracy against science (pp. 351-374). MIT Press.

Delgado-Hachey, M., & Miller, S. A. (1993). Mothers' accuracy in predicting their children's IQs: Its relationship to antecedent variables, mothers' academic achievement demands, and children's achievement. *Journal of Experimental Education, 62*(1), 43-59. https://doi.org/10.1080/00220973.1993.9943830

De Vaus, D.A. (2001). *Research design in social research*. SAGE Publications Inc.

Fletcher, R., & Hattie, J. (2011). Intelligence and Intelligence Testing (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203830567

Joshi, H., & Davies, H. (1992). Day care in Europe and mothers' forgone earnings. *International Labour Review, 131*(6), 561.

Silverman, L. K., Chitwood, D. G., & Waters, J. L. (1986). Young gifted children: Can parents identify giftedness? *Topics in Early Childhood Special Education, 6*(1), 23–38. https://doi.org/10.1177/027112148600600106

Simons, H. (2009). *Case study research in practice*. SAGE Publications Inc.

# Genel Eğitim Öğretmenlerinin Bütünleştirme Uygulamalarına Yönelik Algıları ve Beklentileri

Bahadır İnan
Ankara Üniversitesi

**Problem Durumu**

Kaynaştırma ve bütünleştirme terimleri, okullarda özel gereksinimli öğrencilerin tipik gelişim gösteren akranlarıyla aynı sınıflara yerleştirmesi kapsamında birbirinin yerine kullanılan ifadeler olarak karşımıza çıkmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] 2018). Ancak bu iki terim aynı anlama gelmediği için, terimlerin özel eğitim bağlamında doğru şekilde kullanılmasını sağlamak adına eğitimle ilişkili profesyonellerin ikisini de tam olarak anlaması gerekmektedir. Kaynaştırma, bir eğitim gününün çoğunu özel eğitim ortamlarında geçiren öğrencilerin destek eğitim olmadan bir genel eğitim sınıfına dâhil edildiği uygulamalardır. Bütünleştirme ise, yeteneklerinden bağımsız olarak her bir öğrencinin potansiyellerini gerçekleştirmesi için genel eğitim sınıfı ortamlarına tamamen dâhil edildiği uygulamaları ifade etmektedir (McDonnell ve Hunt, 2014).

Epler ve Ross (2015), bütünleştirme eğitimi şemsiyesi altında öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak için en sık kullanılan üç farklı hizmet sunum modelinden bahsetmektedir. Bu hizmet sunum modelleri, doğrudan veya dolaylı destek eğitim hizmetleri olarak kabul edilmektedir. Doğrudan destek eğitim hizmetleri, bir özel eğitim öğretmeni tarafından bireysel olarak veya küçük bir gruba verilen eğitim olarak tasarlanmaktadır. Dolaylı destek eğitim hizmetleri ise bir genel eğitim ve özel eğitim öğretmeninin birlikte çalıştığı işbirlikçi bir ortamda öğrencilere sağlanmaktadır. Genel eğitim/sınıf öğretmenleri, aynı sınıf ortamındaki bütün öğrenci grubuna eğitim sağlamaktan sorumludur. Pit-ten Cate vd., (2018), bütünleştirme eğitim programının başarısının özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin tutumlarına bağlı olduğunu belirtmektedir. Genel eğitim/sınıf öğretmenlerinin çoğu özel eğitim alanında sınırlı bir eğitime ve tecrübeye sahiptir. Bu nedenle bir genel eğitim/sınıf öğretmeninin çeşitli özel gereksinimleri olan öğrencilere eğitim verme konusunda kendini yetersiz hissetmesi alışılmadık bir durum değildir. Çoğu zaman, özel gereksinimin türü ve şiddeti, bir öğretmenin özel gereksinimli olan öğrenciyle çalışma konusundaki istekliliğini belirlemektedir (Blanton, Pugach ve Florian 2011). Birçok genel eğitim/sınıf öğretmeni bütünleştirmeyi fikirsel bazda desteklemektedir. Ancak bu durum çoğu genel eğitim/sınıf öğretmeni açısından, öğrencilerin akademik ve sosyal anlamda başarısı için gerekli olan bütünleştirme programının uygulanması ile ilgili mesleki becerilerle yakından ilgilidir (Mader, 2017). Bütünleştirme ortamlarını yöneten genel eğitim öğretmenleri, her bir özel eğitim öğrencisinin ihtiyaçlarını desteklemek için bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) hazırlamakla yükümlüdür. Öğrencilerin başarılı olmalarına yardımcı olmak BEP'lere gereksinim vardır ve çoğu genel eğitim öğretmeninin, bu planları başka bir uzmandan destek almadan etkili bir şekilde oluşturmak için gerekli alt yapıya ve becerilere sahip olmadığı vurgulanmaktadır (Webster, 2021).

Genel olarak etkili bir eğitim modelinde tüm öğrencilerin başarısını destekleyen bütünleştirici eğitim programlarını sistematik olarak tasarlamak, nitelikli bir şekilde uygulamak ve uygun destekleri sağlamak için öğretmenler, okul yöneticileri ve yerel/ulusal hükümet kurumları arasında işbirliği gereklidir (Shogren ve Wehmeye, 2015). Avrupa Kalkınma Ajansı'nın belirttiği üzere bütünleştirme eğitim uygulamalarının temel amacı, okul içinde ve dışında daha kapsayıcı bir toplum inşasını gerçekleştirmeye odaklanmaktır. Buna, toplumsal engelleri ortadan kaldırarak ve bütünleştirme eğitim uygulamalarının entegrasyonunu sağlayarak ve tüm öğrenciler için sistemik değişim yaratmaya çalışarak ulaşılabilir (EASNIE, 2018).

**Yöntem**

Bu araştırma, daha etkili bütünleştirme eğitim uygulamaları tasarlamak için genel eğitim/sınıf öğretmenlerinin bütünleştirme konusundaki ayrıntılı görüşlerini etkileyen eğilimleri özetlemek için tasarlanmıştır. Bu amaçla sistematik alanyazın taraması yönteminden yararlanılmıştır. Sistematik alanyazın taraması, belirli bir konuda yayınlanmış çalışmaların taranması ve hangi çalışmanın ne tür ölçütlere göre araştırmaya dâhil edileceğinin belirlenmesi ve daha sonra mevcut olan soruna çözüm üretmek için çalışma bulgularının sentezlenmesi olarak tanımlanmaktadır. (Davis vd., 2014). Aynı zamanda, çalışılan konuyu tanımlama ve eleştirel bir şekilde değerlendirmenin yanı sıra söz konusu araştırmadan veri toplama ve analiz etmeye yönelik bir araştırma yöntemi ve süreci olarak açıklanmaktadır (Liberati vd., 2009). Bu yöntem ayrıca belirli bir araştırma sorusu veya konu alanı ile ilgili çok çeşitli araştırma kaynaklarına erişerek ayrıntılı bir değerlendirme yapmayı ve ardından alanyazındaki boşlukları ortaya çıkararak gelecekteki araştırmalara ışık tutmayı amaçlamaktadır (Kitchenham, vd., 2009 ). Genel eğitim/sınıf öğretmenlerinin bütünleştirme konusundaki bakış açılarını inceleyen araştırmaları sunmak için bir tarama yapılmıştır. Bu kapsamda ERIC, PsychINFO, EbscoHost, Scopus, ProQuest, ScienceDirect, ve Google Scholar gibi veritabanları ilgili araştırmalar için taranmıştır. Çalışmada dâhil edilme kriteri olarak, çalışmanın hakemli bir dergide yayınlanmış olması ve genel eğitim öğretmenleriyle bütünleştirme ortamlarında yürütülen çalışmalar olması şeklinde belirlenmiştir. Anahtar kelime olarak "bütünleştirme", "kaynaştırma", "genel eğitim", "bütünleştirmeye karşı tutum", "sınıf öğretmeni" gibi terimler aranmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Etkili bütünleştirme uygulamaları, birçok eğitim sisteminin bir arzusudur ancak bütünleştirme ortamları geliştirmek ve oluşturmak, tüm okul paydaşları için zorlu bir süreç olmaya devam etmektedir. Genel eğitim/sınıf öğretmenlerinin bütünleştirme uygulamalarına ilişkin tutumları, öz yeterlikleri ve algıları bütünleştirme programlarının başarılı olup olmayacağının temel göstergesidir. Özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim ortamına entegrasyonu, özel gereksinimli olan ve olmayan öğrenciler için faydalıdır ancak öğretmenler uygun şekilde eğitilmez ve desteklenmezse etkili bir model olarak karşımıza çıkmaktan uzak bir görüntü verebilmektedir. Bütünleştirici eğitim politikası oluşturulurken, özel gereksinimli bireylerin bağlı bulunduğu kurumların temsilcileri, özel gereksinimli çocukların ebeveynleri ve toplumun diğer paydaşlarıyla görüşülerek işbirliği yapmak önemli görülmektedir (Mitchell, 2015). Politika üretilen her aşamada, öğrencilere en az kısıtlayıcı ortamda kaliteli bir eğitim sağlama amacı göz önünde bulundurulmalıdır.

Etkili bir bütünleştirme programının başarısı, okullarda ise güçlü bir yönetimle başlamaktadır. Okul yöneticilerinin temel amacı, genel eğitim/sınıf öğretmenlerinin tüm öğrencilere yüksek kaliteli eğitim sunmaları için en iyi stratejileri ve programları kullanma güvencesi yoluyla bütünleştirmenin teşvik edilmesini sağlamaktır. Yerel ve ulusal yönetim ile eşgüdümlü bir şekilde bütünleştirme programı geliştirmek için, eğitimciler etkili işbirlikçiler olmalı ve okul yöneticileri bu işbirliğini bilinçli karar verme ile kolaylaştırmalıdır (Leithwood vd., 2008). Öğretmenlere, öğretimsel uygulamalara dayalı, gereksinimlere ve yaşa uygun standartlarla uyumlu, ekip planlaması yoluyla geri bildirim sağlanan ve süreci uygulamak için okul idaresinden gerekli desteği ve kaynakları sağlanan bir yapı inşa etmek gerekmektedir (Darling-Hammond vd., 2017).

**Anahtar Kelimeler**: Bütünleştirme, kaynaştırma, genel eğitim, bütünleştirmeye karşı tutum, sınıf öğretmeni

**Kaynakça**

Blanton, L. P., Pugach, M. C., & Florian, L. (2011). Preparing general education teachers to improve outcomes for students with disabilities. American association of colleges for teacher education, 20005, 1-32.

Darling-Hammond, L., Hyler, M.E., Gardner, M., & Espinoza, D. (2017). *Effective Teacher Professional Development.* Learning Policy Institute. Erişim adresi: https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf

Davis, J., Mengersen, K., Bennett, S., & Mazerolle, L. (2014). Viewing systematic reviews and meta-analysis in social research through different lenses. SpringerPlus, 3(1), 1-9.

Epler, P. (Ed.). (2014). Models for effective service delivery in special education programs. IGI Global.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2018). Evidence of the link between inclusive education and social inclusion: A review of literature. Erişim adresi: https://www.european-agency.org/

Kitchenham, B., Brereton, O. P., Budgen, D., Turner, M., Bailey, J., & Linkman, S. (2009). Systematic literature reviews in software engineering–a systematic literature review. Information and Software Technology, 51(1), 7–15.

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership and management*, *28*(1), 27-42.

Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P. C., Ioannidis, J. P., ... & Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: explanation and elaboration. *Annals of internal medicine*, *151*(4), W-65.

Mader, J. (2017). How teacher training hinders special-needs students. The Atlantic, 319(2).

McDonnell, J. & Hunt, P. (2014). Inclusive Education and Meaningful School Outcomes. In M. Agran, F. Brown, C. Hughes, C. Quirck, & D. Ryndak (Eds.), Equity and full participation for individuals with severe disabilities: A vision for the future (pp. 155-177). Brooks Publishing

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. 30471 sayılı Resmî Gazete. Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm

Mitchell, D. (2015). Inclusive education is a multi-faceted concept. *Center for Educational Policy Studies Journal*, *5*(1), 9-30.

Pit-ten Cate, I. M., Markova, M., Krischler, M., & Krolak-Schwerdt, S. (2018). Promoting Inclusive Education: The Role of Teachers' Competence and Attitudes. Insights into Learning Disabilities, 15(1), 49-63.

Shogren, K. A., & Wehmeye, M. L. (2015). Self-determination and inclusive education for students with intellectual disability. In R. G. Craven, A. J. S. Morin, D. Tracey, P. D. Parker, & H. F. Zhong (Eds.), Inclusive education for students with intellectual disabilities (pp. 189–210). IAP Information Age Publishing.

Webster, J. (2021). Behavior and Classroom Management in Special Education. Erişim adresi: https://www.thoughtco.com/classroom-management-special-ed-4140419

# Üstün Zekalı ve Üstün Yetenekli Bireylerin Eğitimine İlişkin Gelecek Vizyonu

Murat Ibiş TURYEKSAV
Erdal Kiziroğlu TURYEKSAV
Yasemin Kiziroğlu TURYEKSAV
Yelda Şentürk TURYEKSAV

**Problem Durumu**

Üstün yeteneklilerin eğitimi konusu ülkelerin toplumsal olay ve durumlara ilişkin gündemlerinde ve ülkemiz gündeminde her zaman tartışılan bir konu olmuştur. Bunun nedeni, üstün yetenekli olarak tanımlanan bireylerdeki potansiyelin ülkeleri ve dünyayı değiştirebilecek kadar yüksek olduğuna ilişkin yaygın kabuldür.

1972 yılında üstün yetenekliler konusunda ABD'de hazırlanan ilk ulusal rapor niteliği taşıyan Marland Raporunda, bu bireylerin olağanüstü yetenekleri ve yüksek performansları ön plana çıkarılmıştır. Rapora göre, üstün zekalı / üstün yetenekli çocuklar kendini gerçekleştirmek ve topluma potansiyel katkılarını sağlayabilmek için normal okul programının ötesinde farklılaştırılmış eğitim programları ve / veya hizmetlerine ihtiyaç duyarlar.

Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin erken yaşta tanılanması ve erken yaştaki eğitimleri tüm dünyada öne çıkan temel bir çalışma alanı durumundadır. Bunun sebebi erken eğitimin ülkelerin gelişmişlik düzeylerine olan olumlu etkisini vurgulayan araştırmalardır.

Ülkemizde okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarına devam eden üstün yetenekli öğrencilerin örgün eğitimleri dışındaki zamanlarda ilgi ve yetenekleri doğrultusunda destek eğitimi almalarını sağlamak amacıyla BİLSEM'ler hizmet vermektedir. Ülkemizin her yanında destek eğitimi veren BİLSEM'ler yanında tam zamanlı eğitim veren Özel Kurum niteliği taşıyan TÜZYEKSAV Liderler Okulları 2014 yılında Ankara'da ve Devlet Kurumu olan ARGEM 2017 yılında İstanbul'da eğitim öğretime açılmıştır.

Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi için ilk adım tanılama sürecidir. Tanılama iki amaçla yapılmaktadır. Toplum için ve birey için tanılama. Birey için yapılan tanılama öncelikli olandır ve toplumsal yarara daha fazla katkı sunar. Sak (2012) yalnızca merak edildiği için ya da çocukları etiketlemek için değil, onlara uygun özel eğitim, rehberlik ve danışmanlık hizmeti sunmak için tanılama yapılması gerektiğini vurgulamaktadır. Birey için yapılan tanılama dolaylı olarak toplumsal yarar sağlayacaktır. Tanılama hizmeti sürekli, düzenli ve izlenebilir bir yapıya kavuşturulmalıdır.

Üstün yetenekli bireyler tanı sonuçlarına göre öğrenme hızlarına uygun eğitim programları ve öğrenme hızlarını destekleyen eğitim kurumlarına ihtiyaç duymaktadır. Özelliklerine uygun eğitim alamama durumu üstün yetenekli bireyler için aynı zamanda eğitimde bir fırsat eşitsizliği kaynağıdır.

Üstün yeteneklilere hizmet verecek eğitim kurumlarında görev alacak öğretmenlerin yetiştirilmesi konusu da önemli bir gereksinim alanıdır.

Ülkemizde Üstün yeteneklilere yönelik kamu ve diğer kurumların desteklerini tanımlayacak yasal ve idari düzenlemelerin gözden geçirilmesi, tanılama süreçlerinden başlayarak eğitimlerinin tüm aşamalarını dikkate alan ve en üst noktaya kadar olan süreci tanımlayacak bütüncül yapıdaki Üstün Yetenekli Bireyler Yasası ve buna bağlı idari düzenlemelerin yapılması da öne çıkan bir ihtiyaç durumundadır.

**Yöntem**

2033 Türkiye Eğitim Politikaları Strateji Belgesinin hazırlanması için belirlenen şablon doğrultusunda öncelikle Üstün/Özel Yeteneklilerin Eğitimine ilişkin ülkemizdeki mevcut durum ortaya konulmuştur. Üstün/Özel Yeteneklilerin eğitimine ilişkin sorunlar ülkemizdeki en önemli 5 sorun temelinde ortaya konmuştur. Bu temel sorun alanlarının yanı sıra fırsat ve toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri ile ilgili durum, beceri ve yetkinlik eksiklikleri ile ilgili durum belirlenen çerçevede beş başlıkta ortaya konmuş, üstün zekalıların/özel yeteneklilerin eğitimine yönelik fırsatlar da yine 5 temel başlıkla ortaya konmuştur.

Çalışma kapsamında ikinci bölümde Üstün/Özel Yeteneklilerin eğitimlerine yönelik kısa-orta ve uzun vadeli hedefler belirlenmiş ve hedefler kapsamında yapılacak çalışmalar ortaya konmuştur.

Hedef belirleme çalışmaları kapsamında öncelikle ilk 100 gün hedefleri belirlenmiş ardından İlk 100 gün için ana hedef belirlenmiştir. Ana hedefin uygulanmasının çalışmaya katkısı; eğitimde fırsat eşitliği, toplumsal cinsiyet eşitliği, teknolojik dönüşüm, beceri ve yetkinlikler, etik değerler, sürdürülebilir kalkınma, üretim ve inovasyon, içerik ve öğretim programı, fiziksel olanaklar, insan kaynağı ve organizasyonel alanlara, sosyal olanaklara katkıları temelinde değerlendirilmiştir.

Ana hedef sonrasında alt hedefler belirlenmiş ve bu alt hedeflerin her birinin belirlenen beceri ve yetkinlikler temelinde ana hedefe katkıları değerlendirilmiştir. Bu beceri ve yetkinlikler 21. Yüzyıl Becerileri olarak belirtilebilecek, eleştirel düşünme,

sosyal ve duygusal öğrenme, bilimsel (Fen) okuryazarlık, tasarım ve üretim becerileri, yaşam ve kariyer becerileri, matematik okuryazarlığı, yaratıcılık, iletişim kurma, iş birliği yapma, problem çözme ile bilgi ve internet okuryazarlığı olarak belirtilebilir. Çalışmanın devamında her hedef için sorumlu kişiler, kurum ve kuruluşlar belirlenmiş son olarak işbirliği yapılacak kurum-kuruluşlar belirlenmiştir.

Benzer süreçler orta ve uzun vadeli hedefler için de işletilmiş ve uzun vadeli bir gelecek planlaması yapılmıştır. Çalışmanın son bölümünde ise ulaşılacak son nokta tanımlanmış ve sorunların çözümüne ilişkin vizyon belgesi yine genel başarı, fırsat ve toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri ile ilgili hedflenen nokta ve beceri ve yetkinliklere ilişkin başarı kriterleri ile ortaya konulmuştur.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

**2023-2033 Hedefleri ve Uygulama Adımları**

Üstün yeteneklilerin eğitimi konusunda ülkemizde ve dünyada uzun yıllardır sürdürülen çalışmalarla; tanılamadan başlayarak üstün yeteneklilerin toplumsal yaşama üretici bir birey olarak katılımına kadarki eğitim sürecinin etkili bir biçimde yürütülmesine imkân verecek bir bilgi birikimi ortaya çıkmış durumdadır. Bu bilgi birikiminin, sorunları yaşayan gerçek kişilerin görüş ve önerileri ile zenginleştirilmesi ve bu kişilerin yaşantılarının yapılacak yeni düzenlemelerde ve çalışmaların planlanmasında mutlaka dikkate alınması gerekmektedir.

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), tarafından açıklanan verilere göre 31 Aralık 2022 itibarıyla Türkiye nüfusu 85 Milyon 279 Bin 553 kişiye ulaşmıştır. Avrupa ülkelerinde olduğu gibi ülkemizde de nüfustaki yaşlanma devam etmesine rağmen Türkiye hala bölgesinde en fazla genç nüfus barındıran ülke durumundadır. Bu demografik yapı eğitim çağındaki potansiyel üstün yetenekli birey sayısının diğer ülkelere göre oransal olarak daha fazla olmasını mümkün kılmaktadır. Bu ülkemiz için bir fırsat ama fırsatın kaçırılması durumunda bir tehdit niteliği taşımaktadır.

Yasal ve idari düzenlemelerin tamamlanması ardından yürütücü kurumlara yetki ve sorumlulukların tanımlanması ve açılacak kurumlar için eğitim programı düzenlemeleri yapılması gerekmektedir. Üniversiteler bünyesinde üstün zeka ve üstün yeteneklilere hizmet verecek ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarının programları ve bu programlar çerçevesinde kurum ve donanım standartları belirlenmelidir.

Kurumlarda görev alacak öğretmenlerin-uzmanların belirlenmesinde oluşturulan programları uygulayabilme becerisine yönelik ölçütler ortaya konmalı, tüm seçimler liyakat ve beceri temelinde gerçekleştirilmelidir.

Eş zamanlı olarak seçilen öğretmenlerin-uzmanların eğitimleri yapılmalı ve demografik duruma ilişkin hazırlanan rapor doğrultusunda öncelikli şehir ve bölgelerden başlayarak 2025 yılından itibaren okul ve kurumlar üniversiteler bünyesinde hizmet vermeye başlamalıdır.

Yeniden düzenlenecek Harika Çocuklar Yasası/Üstün Yetenekli Çocuklar Yasası ve yapılan diğer idari düzenlemelerin gözden geçirilmesi ve yaşanan aksaklıklarının giderilmesi geçici düzenlemelerin kalıcı düzenlemelere dönüştürülmesi gerekmektedir.

Faaliyette olan eğitim kurumlarının izleme ve değerlendirme çalışmalarının yapılması önem arz etmektedir. İzleme değerlendirme sonuçlarına göre yeni açılacak kurumların standartlarında ve eğitim programlarında güncelleme yapılması gerekmektedir.

Açılan okullarda 3 yıldır görev yapan eğitim personelinin yeni açılacak eğitim kurumlarında öğretmen eğitimlerinde görev alması sağlanmalıdır. Öğretmenlerin sürekli eğitimleri için izleme değerlendirme sisteminin faaliyeti geçirilmesi gerekmektedir.

Öğrencilerin bulundukları yerleşim yerinden başka bir yerde eğitimlerine imkân verecek şekilde ailelerine devlet desteği sunulmasına ilişkin planlamalar yapılmalıdır

**Anahtar Kelimeler**: Üstün zeka, üstün yetenek, vizyon, 2033, planlama

**Kaynakça**

Clark, B. (1997). Growing up gifted (5. Ed.). Upper Saddle River, New Jersey, Columbus, Ohio:Merrill

Gürültü, E. ve Alcı, B. (2020). Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde fırsat eşitliği bağlamındaöğrenci ve veli görüşleri. OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 15(24), 2413 -2442. DOI:10.26466/opus.62178

Marland S. P., Jr. (1971). Education of the gifted and Talented - Volume 1: Report to the Congress of the United States by the U. S. Commissioner of Education. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED056243.pdf adresinden 18.08.2023 tarihinde alınmıştır.

MEB, (2015). Millî Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi, 2698 Sayılı Tebliğler Dergisi, Ankara.

Özçelik, A. ve Akgündüz, D. (2018). Üstün/özel yetenekli öğrenciler için okul dışı STEMeğitiminin değerlendirilmesi. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(2), 334– 351

SAK, Uğur (2012). Üstün Zekalılar: Özellikleri Tanılanmaları ve Eğitimleri, 2. Baskı, Vize Yayıncılık, Ankara.

TBMM, (2013), Üstün Yetenekli Bireylerin Eğitimi Meclis Araştırması Komisyon Raporu, Ankara

TÜİK, (2022) Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Sonuçları,https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Adrese-Dayali-Nufus-Kayit-Sistemi-Sonuclari-2022-49685,(15.08.2023 tarihinde alınmıştır) .

# Building more Inclusive Health Care for people with Autism: Suggestions of Parents of Children with ASD

Mustafa Karnas
Kilis 7 Aralık Üniversitesi

**Problem Statement**

The number of people with diagnosis of Autism Spektrum Disorders (ASD) has been increasing in last three decades (Center for Disease Control and Prevention, 2023). According to Center for Disease Control and Prevention (CDC), one in 36 children with 8 years old was estimated to have ASD based on 2020 data. ASD is a neurodevelopmental lifelong disorder characterized with persistent deficits in social communication and restricted and repetitive patterns of behaviors (American Psychiatric Association, 2013). ASD can range from mild to severe and effects people in a different way. Each person with ASD has unique life experience with severity, combinations, co-occurring conditions, and persistence of symptoms (Malik-Soni et al., 2022). Research indicated that there are barriers that prevent people with ASD from accessing to healthcare. Some of these barriers were listed as shortage and cost of healthcare services, language barriers, shortage of physician and family knowledge, and stigma (Malik-Soni et al., 2022). These barriers may change depending on the countries because each country has different kind of health system and services.

Antezana et al. (2017) suggested that especially those people who live in rural areas face more challenges regarding diagnosis, treatment, and supportive services for their children with ASD. Those parents with lower levels of socioeconomic status and less education have lower levels of awareness of ASD and related health care services (Antezana et al., 2017). Furthermore, for parents who are not fluent in language of the country that thy live in, language barriers limit accessing to healthcare (Fox et al., 2017). There is paucity of research regarding what challenges do people with ASD face regarding their health-care in Türkiye. This study will interview parents of children with ASd to explore what challenges that their child with ASD face in regards to health care. Furthermore, this study will explore what should be done to build an inclusive healthcare for children with ASD

**Research Methods**

This study will interview with parents of people with ASD to explore what barriers they face about healthcare of their children with ASD and what they suggest to build more inclusive health care setting for their children. The participants will be invited to study through Guidance and Research Center (Rehberlik Araştırma Merkezi [RAM]). Any parent with a child with ASD is eligible to participate in the study. At least 10 participants are expected to interviewed.

A semi-structured interview form will be developed by the researcher. Two experts will be invited to review the interview form and the form will be revised based on feedbacks from the experts. Final version of the form will be used to collect the data. The interviews will be employed face to face at the schools where parents' children go. The interviews will be voice recorded and then transcribed into the text. All voice recorded and transcribed data will be stored in the personal computer of the researcher.

Inductive thematic analysis will be used to analyze the collected data. Inductive thematic analysis is used to identify, analyze, and report themes based on the codes derived from data (Braunand Clarke, 2006). Each theme will be discussed along with the related literature.

**Expected/Temporary Results**

Many teachers in Türkiye, especially those who graduated from college more than 10 years ago, may not know about the signs of ASD. So that they can not assist parents regarding whether their child need to be examined by a medical expert such as psychologist.

Especially, those parents who live in rural areas may not know enough about ASD. So these parents would not go to doctor although they recognize some early signs of ASD. Therefore, parents should be given information regarding early signs of ASD.

Those children with moderate to severe ASD might not be able to explain their complaints about their health because of limitations in their communication. This might be a barrier both for the child and parent. Furthermore, those children with ASD might need extra services that are covered by public insurance.

There is not much place where children and adults with ASD spend their time for leisure activities that may have negative impact on their quality of life.

Lower levels of Socioeconomic status might be challenge for parents to take their children to services related to health of their child with ASD.

Parents might be provided emotional support because those parents who have higher levels of stress may not be able to focus on health care of their child with ASD.

**Keywords**: ASD, autism, inclusice, health care

**References**

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596

Antezana, L., Scarpa, A., Valdespino, A., Albright, J. & Richey, J. A. (2017). Rural trends in diagnosis and services for autism spectrum disorder. *Frontiers in Psychology, 8,* 1-5.

Center for Disease Control and Prevention. (2023). *Morbidity and Mortality weekly Report: Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2020.* U.S. Department of Health and Human Services. https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/72/ss/pdfs/ss7202a1-H.pdf

Fox, F., Aabe, N., Turner, K., Redwood, S., & Rai, D. (2017). "It was like walking without knowing where I was going": A Qualitative Study of Autism in a UK Somali Migrant Community. *Journal of autism and developmental disorders, 47*(2), 305–315. https://doi.org/10.1007/s10803-016-2952-9

Malik-Soni, N., Shaker, A., Luck, H., Mullin, A. E., Wiley, R. E., Suzannne Lewis, M.,E., Fuentes, J., & Frazier, T. W. (2022). Tackling healthcare access barriers for individuals with autism from diagnosis to adulthood. *Pediatric Research, 91,* 1028–1035. https://doi.org/10.1038/s41390-021-01465-y

# Özel Yetenekli Öğrencilerin Problem Davranışlarını Azaltmada Farklılaştırılmış Olumlu Davranışsal Destek Temelli Uygulamalar: Bir Eylem Araştırması Örneği

Esranur Dülger
Anadolu Üniversitesi

Ece Ünal
Anadolu Üniversitesi

**Problem Durumu**

Toplumların özel yetenek kavramına yüklediği anlam tarihsel süreç içerisinde değişerek farklılık gösterse de araştırmalar, özel yetenekli öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimleriyle ilgili çelişkili sonuçlar üretmiştir. Özel yetenekli öğrencilerin sahip oldukları özellikler ve bu özelliklerin toplumla olan etkileşimleri nedeniyle özel yetenek, bazen koruyucu bir etken bazen de risk etkeni olarak yorumlanmaktadır. Özel yeteneği koruyucu bir etken olarak gören yaklaşıma göre özel yetenekli öğrencilerin üst düzey problem çözme becerileri, akıcı fikir üretimi, soyut düşünme yetenekleri, iletişim becerileri, mizah, duygusal farkındalıklarının yüksek olması gibi bir dizi araca sahip olmaları, uyum sağlamalarını kolaylaştırırken sosyal duygusal sorun yaşama riskini azalmaktadır (Beer, 1991; Luthar vd., 1992). Öte yandan özel yetenekli öğrenciler eş zamanlı olmayan gelişim, farklı olma hissi, artan farkındalık, aşırı duyarlılık, mükemmeliyetçilik, üstün zekâ etiketi, ebeveyn baskısı gibi nedenlerden dolayı uyum sorunu sergileyebilmektedirler (Alodat, 2020; Cross vd., 2002; Jolly & Hughers, 2015). Bu iki yaklaşım her ne kadar farklılık gösterse de ortak noktaları, özel yetenekli öğrencilerin diğer öğrencilerden farklı özelliklere sahip olmalarına vurgu yapmalarıdır. Özel yetenekli öğrencilerin sahip oldukları bu farklılıkların sınıf ortamında nasıl yansıdığı, uyum sorunlarında belirleyici olmaktadır. Özel yetenekli öğrencilerin farklılaşan bilişsel, duygusal ve sosyal ihtiyaçlarının karşılanamaması ya da uygun şekilde desteklenmemesi, problem davranış sergilemelerinin temel nedenleri arasındadır. İhtiyaçlarının karşılanmamasına tepki olarak özel yetenekli öğrenciler, sınıf düzenini bozabilir, eğitim ve öğretimi engelleyebilir, kendilerine, çevrelerine ya da eşyalara zarar verebilirler. Bazı araştırmalar, özel yetenekli öğrencilerin sınıf içi etkinliklerin bilişsel düzeylerine uygun ve zorlayıcı olmaması, yargılanma korkuları, liderlik, yüksek ebeveyn beklentisi, otoriteye karşı gelme, hareketlilik, benmerkezcilik, hataları tolere etmede zorlanma, sosyal işlevselliklerinin düşük olması gibi nedenlerle problem davranış sergilediklerini ortaya koymuştur (Chan, 2002; Çetinkaya, 2012; İnci, 2014; Talas vd., 2013; Yıldırım, 2012).

Problem davranış sergileyen özel yetenekli öğrencilerin olumsuz davranışlarını azaltma, ortadan kaldırma ve yeni beceriler kazandırmada etkili yöntemlerin uygulanması, özel yetenekli öğrencilerin gerek eğitim haklarına sahip çıkmak gerekse potansiyellerinin üst düzeye çıkarma ve yetenek gelişimleri için bir gerekliliktir. Özel yetenekli öğrencilerin farklılaşan eğitsel, sosyal ihtiyaçlarını karşılama ve yeni sürdürülebilir beceriler kazandırmak için hem bireysel anlamda hem de çevrelerinde değişim yaratmak ise bir diğer gerekliliktir. Bunun için sistematik, bütüncül ve esnek bir yaklaşım olan Olumlu Davranışsal Destek (ODD) uygulamaları bu gerekliliklerı karşılamada etkili bir çerçeve sunmaktadır. ODD, davranışa zemin hazırlayan öncülleri ortadan kaldırarak ya da öğrenci ihtiyacına göre problem davranışın ortaya çıkmasını azaltmakta ve öğrencinin bireysel özellikleri bağlamında zengin ve esnek görev seçenekleri sunmaktadır (Ruef vd., 1998). Bunun yanında okul, sınıf, hedef grup ve bireysel düzeyde uygulanabilen strateji ve yöntemlerle ODD uygulamaları, kontrol ve değerlendirme mekanizmasının merkezde olduğu kapsamlı ve sürdürülebilir değişiklikler için etkililiği kanıtlanmış bir müdahale programıdır (Horner vd., 2004; Lane vd., 2012; Simonsen vd., 2008).

Bu çalışmanın amacı problem davranış sergileyen özel yetenekli bir öğrencinin kendisi, sınıf öğretmeni, akranları ve ailesi olmak üzere iş birliği içerisinde çoklu uygulamalar gerçekleştirerek problem davranışı azaltmak ya da ortadan kaldırmaktır. Bu amaçla ODD uygulamaları, eleştirel ve yaratıcı düşünme, üst biliş gibi üst düzey düşünme becerileri işe koşularak öğrencinin bilişsel düzeyi ve ilgi alanlarına göre farklılaştırılmıştır. Bu araştırma problem davranışı azaltma ya da ortadan kaldırmada çoklu paydaşlarla iş birliğinin yapıldığı, öğrencinin ilgi alanlarına hitap eden ve üst düzey düşünme becerilerinin temel alındığı uygulamalarla alan yazına özgün bir katkı sağlamasının yanında aile, öğretmen ve danışmanlara yol göstermede etkili bir çerçeve sunacaktır.

**Yöntem**

**Araştırma Tasarımı**

Araştırmada bireysel, sınıf içi ve aile ortamında ODD temelli uygulamalarla problem davranışları azaltma ya da ortadan kaldırma ve yeni beceriler kazandırma hedeflenmektedir. Bu nedenle araştırma sosyal bir bağlamda meydana gelen herhangi bir olayı, olguyu veya özneyi sistemli bir şekilde anlamak ve geliştirmek amacıyla, olayın içinde gerçekleştiği sosyal durumda yer alan bireyler tarafından yürütülen eylem araştırması (Ekiz, 2012) ile desenlenmiştir. Araştırma, Mills'in (2003) diyalektik eylem araştırma döngüsünün aşamaları takip edilerek gerçekleştirilmiştir; (1) araştırma odağını belirleme, (2) veriyi toplama (3) eylem planını geliştirme (4) veriyi analiz etme.

**Katılımcılar**

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Katılımcı belirlemek için kullanılan ölçütler, özel yetenek tanısı almak ve problem davranış göstermektir. Bu ölçütleri karşılayan öğrenciyi belirlemek için Anadolu Üniversitesi Üstün Yetenekliler Eğitimi Programının tanılama bilgi formu arşivi incelenmiştir. Arşivde problem davranış sergilediği belirtilen bir öğrenciye ulaşılmış ve velisi ile görüşülerek veriler teyit edilmiştir. Araştırmanın diğer katılımcıları öğrencinin ebeveynleri ve sınıf öğretmenidir.

**Veri Toplama Araçları**

***Görüşme:*** Aile, öğretmen ve öğrenci ile süreç boyunca görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

***Gözlem:*** İkinci araştırmacı tarafından sınıf içinde ve teneffüslerde özel yetenekli öğrencinin problem davranışın azalması ve yeni becerilerin edinimi üzerine gözlem gerçekleştirilmiştir. Bunun yanı sıra sınıf öğretmeninin sınıf yönetimi ve problem davranışı azaltmaya yönelik gerçekleştirdiği uygulamaları gözlemlenmiştir.

***Etkinlik Materyalleri:*** Aile ve öğretmen ile görüşmeler ve gözlemler sonucunda hazırlanan haftalık programda öğrencinin haftayı ve kendisini değerlendirmesi amacıyla üst düzey düşünme becerilerinden; eleştirel düşünme, üst bilişsel düşünme ve yaratıcı düşünme süreçlerinden faydalanılmıştır.

**Verilerin Analizi**

Araştırma, veri analizi aşamasındadır. Veri analizi veri toplama süreci ile birlikte başlamış, veri toplama süreci ile birlikte devam etmekte ve veri toplama sürecinin bitmesiyle tamamlanacaktır (Mertler, 2004). Elde edilen tüm verilerin analizinde tümevarımsal ve betimsel analiz yaklaşımları ile analiz edilecektir. Her uygulamadan sonra mikro düzeyde yapılan analizlerle kazandırılmak istenen becerilerin ne düzeyde kazandırıldığı ve süreçte yaşanan problemlerin neler olduğu tespit edilerek bir sonraki aşamada yapılacaklara ilişkin bilgi toplanacaktır. Makro düzeyde ise tüm veriler toplu olarak analiz edilerek kategoriler ve temalar ile bunlar arasındaki ilişkiler ortaya çıkarılarak bulgulara ulaşılacaktır. Şu anda özel yetenekli öğrenci ve aile ile uygulama ve değerlendirme görüşmeleri devam etmektedir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Problem davranış sergileyen özel yetenekli öğrencinin problem davranışa sebep olan sosyal yetersizliklerinin ortaya çıkarılması amacıyla gerçekleştirilen gözlem, görüşme ve öğretim programı esnasında kullanılan üst düzey düşünme yöntemleri ile toplanan veriler sonucunda öğrencinin; duyguları kontrol etme becerileri, stresle başa çıkma becerileri, saldırganlıkla başa çıkma becerileri ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi gerektiği tespit edilmiştir. Bu becerilerin geliştirilmesi amacıyla Olumlu Davranışsal Destek yaklaşımı kapsamında okul ortamı ve ev ortamının düzenlenmesi için aile ve öğretmen ile işbirliği içinde çalışılmıştır. Her hafta sınıf öğretmeni ile görüşülmüş ve problem davranışa sebep olan beceri yetersizlikleri ortaya çıkarılarak aile ve öğretmen bilgilendirilmiş ve haftalık beceri öğretim programı bu doğrultuda hazırlanmıştır. Öğretmen ve aile ile yapılan görüşmeler ve gözlemler sonucunda öğrencinin problem davranışlarında azalma gerçekleşmiştir. Ancak öğretmenin çalışmaya devam etmek istemediğini ifade etmesi sonucunda sınıf içinde problem davranışa sebep olan davranışları engellemeye yönelik bir eyleme geçmemesi ve öğretimi farklılaştırmaması sonucunda sadece aile içinde mevcut düzenlemeler ve öğrencinin bireysel beceri geliştirme programı yetersiz kalmış ve uzmanların da önerisiyle öğrencinin okulunu değiştirmesi kararı alınmıştır. Okulunu değiştiren öğrencinin ailesiyle gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda problem davranışlarında azalma olduğu bilgisi edinilmiştir. Yeni okuluna deva eden öğrencinin sınıf öğretmeni ile görüşmeler ve sınıf ortamında gözlemler devam etmektedir. Öğretmen iş birliği olmadan ve okulda düzenleme yapılmadan ODD uygulamalarının tam olarak başarıya ulaşmadığı görülmektedir. Veriler analiz aşamasındadır. Analiz aşamasından sonra sonuçlar netleşecektir.

**Anahtar Kelimeler**: Problem davranış, özel yetenek, olumlu davranışsal destek, müdahale

**Kaynakça**

Alodat, A. M., Ghazal, M. M. A., & Al-Hamouri, F. A. (2020). Perfectionism and Academic Self-Handicapped among Gifted Students: An Explanatory Model. *International Journal of Educational Psychology*, *9*(2), 195-222.

Beer, J. (1991). Depression, general anxiety, test anxiety, and rigidity of gifted junior high and high school children. *Psychological Reports*, *69*(3), 1128-1130.

Chan, D. W. (2002). Giftedness, adjustment problems, and psychological distress among Chinese secondary students in Hong Kong. *Journal for the Education of the Gifted*, *26*(1), 6-24.

Çetinkaya, Ç., Maya-Çalışkan, İ. ve Güngör, H. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin liderlik özelliklerinden kaynaklanan sınıf yönetimi sorunları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2*(24), 7-29.

Ekiz, D. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.

Horner, R. H., Sugai, G., Smolkowski, K., Eber, L., Nakasato, J., Todd, A. W., & Esperanza, J. (2009). A randomized, wait-list controlled effectiveness trial assessing school-wide positive behavior support in elementary schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *11*(3), 133- 144.

İnci, G. (2014). *Üstün yetenekli öğrencilerin sınıf içi davranış sorunlarının belirlenmesi ve çözüm önerileri* (377643) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/ UlusalTezMerkezi

Jolly, J. L., & Hughes, C. E. (2015). The educational experience for student with gifts and talents. *Teaching Exceptional Children*, *47*(4), 187-190.

Lane, L. K., Capizzi, M. A., Fisher, M., & Ennis, P. R. (2012). Secondary prevention efforts at the middle school level: An application of the behavior education program. *Education and Treatment of Children*, *35*(1), 51-90.

Luthar, S. S., Zigler, E., & Goldstein, D. (1992). Psychosocial adjustment among intellectually gifted adolescents: The role of cognitive-developmental and experiential factors. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *33*(2), 361-375.

Mertler, C. A. (2014). *Action research: Improving schools and empowering educators*. Sage Publication.

Mills, G. E. (2003). *Action research: A guide fort he teacher researcher*. Pearson.

Ruef, M. B., Higgins, C., Glaeser, B. J., & Patnode, M. (1998). Positive behavioral support: Strategies for teachers. *Intervention in School and Clinic*, *34*(1), 21

Simonsen, B., Sugai, G., & Negron, M. (2008). Schoolwide positive behavior supports: Primary systems and practices. *Teaching Exceptional Children*, *40*(6), 32-40.

Talas, S., Talas, Y. ve Sönmez, A. (2013). Bilim sanat merkezlerine devam eden üstün yetenekli öğrencilerin okullarında yaşadıkları problemler. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *2013*(1), 42-50.

Yıldırım, F. (2012). *Üstün yetenekli çocuklar ve ailelerinde duygusal ve davranışsal özellikler* (319115) [Yayımlanmamış tıpta uzmanlık tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/ UlusalTezMerkezi

# Lorenzo'nun Yağı/ Lorenzo's Oil Filmindeki Özel Gereksinimli Çocuğu Olan Ebeveynlerin Tepkilerinin Aşama Modeline Göre İncelenmesi

Emine Beste Aksoy
Necmettin Erbakan Üniversitesi

Burcu Yapar
Necmettin Erbakan Üniversitesi

**Problem Durumu**

Sinema filmleri geçmişten günümüze insanların yaşamında önemli bir yere sahip olmuştur. Özellikle de yazılı kaynakları okumaktan çok çeşitli görsel ürünleri izlemeye dayalı bir artışın olmasıyla birlikte filmler hayatımızda daha önemli bir yer edinmiştir (Yüce, 2005). 2005 yılında yaklaşık 30 milyonu bulan izleyici sayısının 2019 yılında 59 milyonu aşması bu duruma örnek gösterilebilir (Sinema Genel Müdürlüğü, 2023). Filmler imge, müzik, diyalog, ses ve efekt gibi unsurları barındırması ile bireyi derinden etkileme potansiyeline sahiptir (Birkök, 2008; Derin ve Yıldız, 2018). Ayrıca filmler farklı kesimlere ait özelliklerin anlaşılmasında, bir fikrin yaygınlaştırılmasında, önyargıların kırılmasında, mesleki anlamda bilgi ve hizmetler verilmesinde ve toplumun bilinçlenmesinde de güçlü bir etkiye sahiptir (Wilson, 2002; Yakar, 2013). Bu bağlamda filmlerin sahip olduğu potansiyel etkiler eğitim alanında kullanılabilmesini mümkün kılmıştır (Kurtdaş, 2021). Tüm bunların yanı sıra 20.yy'ın ikinci yarısıyla birlikte meydana gelen sosyal değişme süreçleri ve gelişen teknoloji filmlerin eğitimde kullanımını kaçınılmaz bir hale getirmiştir. Ayrıca büyük miktarlarda bilginin aktarılabilmesine olanak sağlaması ile fen ve sosyal bilimler alanındaki branşlardaki bir olgunun öğretilmesi için yararlanılabilmektedir (Wilson, 2002). Filmlerin her ne kadar eğitim alanında kullanımı yaygın olsa da (Hankir vd., 2016) özellikle farklı kesimlere ait özelliklerin anlaşılmasında, mesleki anlamda bilgi ve hizmetler verilmesinde ve toplumun bilinçlenmesinde önemli bir rolü bulunan özel gereksinimli bireylerin ve/veya ailelerinin konu edildiği filmlere ilişkin alanyazında sınırlı çalışmaya rastlanmıştır (Afat vd., 2020; Karahan ve Uca; 2022; Kaya, 2021; Maşallah, 2022; Metlioğlu ve Soytürk, 2020; Sıvacı, 2018; Şentürk, 2018). Bu yüzden bu çalışmada Lorenzo'nun Yağı/ Lorenzo's Oil filmindeki özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin tepkilerinin aşama modeline göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu modele göre özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynler çocuklarının özel gereksinimli olduğunu öğrenmesiyle birlikte çeşitli aşamalardan geçmektedir. Bu aşamalar sırasıyla; şok, inkar, öfke ve kızgınlık, pazarlık, depresyon, suçluluk, kabullenememe, uzlaşma ve kabul ve uyumdur (Akkök, 2003). Bu modelde ailelerin çocukları hakkında bilgi edindikçe zamanla kabul ve uyum aşamasına ulaşacağı varsayılmaktadır. Ancak bazı aileler aşamalar arasında takılabilmekte veya kabul ve uyum aşamasına hiç ulaşamamaktadırlar (Alkan- Ersoy, 2020).

**Yöntem**

Lorenzo'nun Yağı/ Lorenzo's Oil filmindeki özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin tepkilerinin aşama modeline göre incelenmesi amacı kapsamında bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılacaktır. Doküman analizi yazılı belgelerin içeriğini ayrıntılı ve sistematik bir şekilde analiz etmek için yararlanılan bir yöntem olsa da (Wach ve Ward, 2013) bu kaynakların yanı sıra, film, video ve fotoğraflar gibi görsel ürünlerde nitel araştırmalar kapsamında kullanılabilmektedir (Marshall ve Rossman, 1995). Nitel araştırmalar kapsamında video veya film analizi yöntemlerinin kullanılması araştırma hakkında daha detaylı veri toplanmasına yardımcı olmaktadır (Goodson ve Walker, 1988). Ayrıca doküman analizi amacıyla kullanılan filmler, videolar ve fotoğraflar araştırmacılara önemli avantajlar sunmaktadır. Örneğin bu içeriklerde yer alan yüz ve vücut hareketleri ile mimiklerin orijinal halinde incelenebilmesi, araştırmacının davranışları istediği sıklıkta ve aralıkta tekrar tekrar gözlemleyebilmesi ve son olarak nadiren tekrarlanan olay ve olguların saptanabilmesi açısından araştırmacılara kolaylık sağlaması bu avantajlardan bazılarını oluşturmaktadır (Marshall ve Rossman, 1999).Bu yöntem ile filmdeki sahnelerden aşama modelinde listelenen tepkilerle bağlantılı olan sahneler, bu sahnelerin dakikası ve içeriklerine yer verilecektir. Analiz sürecinde filmde aşama modelinin kavramlarıyla ilişkili olabilecek sahneler ve buna diyaloglar araştırmacılar tarafından incelenecek ve aşama modelindeki süreçlere göre değerlendirilecektir. Buna göre filmde yer alan ilişkili sahneler ve diyaloglar aşama modelinin hangi evresi ve aşamasıyla ilişkili olduğuna göre gruplandırılarak analiz edilecektir. Son olarak filmde geçen sahnelerde ve diyaloglarda ilgili evre ve tepkilere yer verilen dakikalara ilişkin tablo ile sürelere yer verilecektir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Alanyazında farklı alanlarda filmlerden eğitim amaçlı yararlanıldığı görülmektedir. Bu konuyla ilgili olarak Yılmaz ve Zengin (2019) tarafından "Canım Kardeşim" filminin sosyal hizmet eğitiminde materyal olarak kullanıldığı, Yıldırım, Yıldırım vd. (2015) tarafından "3 Idiots" filminin fen bilimlerinin günlük hayattaki kullanımı ve ailenin eğitim sürecindeki rolü üzerinden eğitim materyali olarak yararlanıldığı filmler örnek gösterilebilir. Buna ek olarak Kağnıcı (2015) tarafından bir eğitim aracı olarak psikolojik danışman eğitiminde cinsel yönelim olgusunu irdelemek amacıyla gerçekleştirilen "Benim Çocuğum" filmi, Koch ve Dollarhide (2000) tarafından psikolojik danışma teorileri dersinde bir sömestr boyunca kullanılan "Can Dostum" filmi (akt. Derin ve Yıldız, 2018) ve Siviş Çetinkaya (2017) tarafından yüksek lisans öğrencilerinin bir dönem boyunca "In Treatment" dizisinin ilk sezonunu izleyip sınıfta tartıştıkları ve bu sayede meslek eğitiminde deneyimsel öğrenme yönteminin

etkililiğini araştırdığı çalışması örnek olarak gösterilebilir. Özel eğitim alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde ise Afat vd. (2020) "Gifted/Deha" filmini inceledikleri çalışmada özel eğitim alanında yetişen öğretmen adaylarındaki ve/veya ebeveynlerdeki özel yeteneklilere ilişkin farkındalıkları artırabileceğine ve aynı şekilde Özer (2022) "Mockingbird Don't Sing/Kuşlar Artık Şarkı Söylemiyor" filminin analizini yaptığı çalışmasında erken çocukluk özel eğitimine ilişkin alanda yetişen öğretmenlerin yanı sıra çocuk gelişimi, psikoloji, gölge öğreticilik gibi bölümlerde eğitim gören öğretmen adaylarına farkındalık kazandırabileceğine değindikleri çalışmalara rastlanmıştır. Bunlara ek olarak Kaya (2021) kapsayıcı eğitim kapsamında "Hıçkırık" filminin analizini yaptığı çalışmasında filmin eğitim amaçlı olarak hem öğretmen adaylarına hem de öğretmenlere izletilebileceğine ve Karahan ve Uca (2022) disleksi vakası çerçevesinde "Yerdeki Yıldızlar" filminin analizini yaptıkları çalışmanın yardımcı materyal olarak kullanılabileceğine değindikleri çalışmalar olduğu bulunmuştur. Yapılacak bu çalışmanın da özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin aşama modeline ilişkin tepkilerinin öğretimine örnek oluşturması, öğrencilerin bu modeli somutlaştırarak öğrenmesine katkı sunması ve özel eğitim alanında yetişen öğretmenlerin eğitiminde hem araştırmacılara hem de öğrencilere kaynak sağlaması beklenmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Özel eğitim, özel gereksinim, aşama modeli, doküman analizi, film analizi

**Kaynakça**

Afat, N., Kadıoğlu Ateş, H., & Orhan Karsak, H. G. (2020). Gifted filmi bağlamında özel yeteneklilere ve eğitimlerine genel bir bakış. *Turkish Studies 15*(5), 2677-2696.

Akkök, F. (2003). Farklı Özelliğe Sahip Olan Çocuk Aileleri ve Ailelerle Yapılan Çalışmalar. A. Ataman (Ed.) *Özel Eğitime Giriş*. Gündüz Eğitim Yayıncılık

Alkan- Ersoy, Ö. (2020). Özel gereksinimli olan çocukların aileleri ile yapılan çalışmalar. Z. F. Temel (Ed). *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları*. Anı Yayıncılık.

Birkök, M. C. (2008). Bir toplumsallaştırma aracı olarak eğitimde alternatif medya kullanımı: Sinema filmleri. *Journal of Human Sciences, 5*(2), 1-12.

Derin, S., & Yıldız, E. Ç. (2018). Adler yaklaşımı açısından "İçimdeki Çocuk" filminin analizi. *Eğitim ve Bilim, 43*(193).

Hankir, A., Holloway, D., Agius, M., & Zaman, R. (2015). Beyond a beautiful mind: film as an educational and therapeutic tool. *European Psychiatry, 30* (0), 1901-1912.

Goodson, I., & Walker, R. (1988). Putting Life into Educational Research. In R. R. Sherman & R.B.Webb (Eds). Qualitative research in education: focus and methods (pp. 108-122). London: Routledge.

Karahan, S., & Uca, S. (2022). Disleksi vakasının teorik çerçevede incelenmesi:"Yerdeki Yıldızlar" filmi üzerine nitel bir araştırma. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (13), 70-95.

Kaya, N. G. (2021). Kapsayıcı eğitim bağlamında "Hıçkırık" filminin analizi. *Electronic Journal of Social Sciences, 20*(80).

Kurtdaş, E. M. (2021). Eğitimde film kullanımının önemi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (60), 222-244.

Marshall, C., Rossman, G. B. (1995). *Designing qualitative research* (Second Edition). SAGE Publications.

Metlioğlu, S. Ö., & Soytürk, K. (2020). Farklıyım ama eksik değilim! Temple Grandin filmi üzerinden otizmin incelenmesi. *5. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi Bildiriler.*

Miller, J. (2019). *A critical film analysis of representation of people with disabilities in m. night shyamalan films*. [Yüksek Lisans Tezi]. California State University, Fresno.

Sıvacı, S. Y. (2018). Öğretmen eğitiminde film: Öğretmen adaylarının 'her çocuk özeldir'filmini değerlendirmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(1), 495-506.

Sivis-Cetinkaya, R. (2019). A combined approach to teaching counselling ethics: A preliminary study. *British Journal of Guidance & Counselling, 47*(3), 274-282.

Şentürk, Ş. (2018). Little Man Tate ve Gifted filmleri üzerinden üstün yetenekliliğe bakış. *Ondokuz Mayis University Journal of Education Faculty, 37*(2), 107-122.

T. C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Sinema Genel Müdürlüğü (2023). Türkiye'de Sinema. https://sinema.ktb.gov.tr/TR-144750/turkiye39de-sinema.html

Wilson, R. (2002). Be proud! Be brave! Be kind! *Teacher Librarian*, 30(2), 53.

Wach, E., & Ward, R. (2013). Learning about qualitative document analysis. *IDS Practice Paper In Brief*;13

# Özel Eğitimde Kanıt Temelli ve Bilimsel Dayanaklı Uygulamalara İlişkin Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

Ayşenur Nazik Seyhan Soğancı
Bartın Üniversitesi Ondokuz Mayıs Üniversitesi

**Problem Durumu**

Özel eğitimde kanıt temelli uygulamalar, öğrencilerin özel ihtiyaçlarını karşılamak için bilimsel araştırmalara dayalı yöntemler kullanmayı amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, öğrencilerin öğrenme güçlükleri, davranış sorunları veya diğer özel ihtiyaçlarını en etkili şekilde ele almayı hedefler. Bilimsel dayanaklı uygulama ise araştırma ve kanıtlara dayalı bir yaklaşımdır (American Institutes for Research, 2019; Zinskie ve Rea, 2016). Bu yaklaşım, özel eğitimde kullanılan stratejilerin etkililiğini ve uygunluğunu doğrulamak amacıyla yapılan bilimsel çalışmaları ve kanıtları temel alır. Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına en uygun çözümleri sunmayı amaçlar. Bilimsel dayanaklı uygulamanın özelliklerine baktığımızda; bu uygulamalar, bilimsel araştırmalar, deneyler, gözlemler ve niceliksel analizler gibi somut verilere dayanır. Uygulamanın etkili olduğuna dair güçlü bir kanıt bulunur. Yine bu uygulamalar öğrencinin özel ihtiyaçlarına uygun olarak tasarlanır. Uygulamalar planlanırken ve yürütülürken özel gereksinim türü, derecesi, öğrencinin problem davranışları, özel ilgi ve ihtiyaçları ile bütün gelişim alanlarındaki gereksinimlerini de göz önünde bulundurulur. Uygulamalar bilimsel dayanaklı yürütüldüğü için uygulamaların sonuçları ve etkililiği gözlenebilir ve ölçülebilir (Kurt, 2012; Kırcaali-İftar, 2007; Cook vd., 2009). Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde "kanıt temelli", "bilimsel dayanaklı" gibi kavramların ilk kullanıldığı çalışmaların büyük bir çoğunluğunun ABD'de yürütüldüğü belirlenmiştir. Kanıt temelli kavramı ise Oxford Üniversitesi bünyesinde yürütülen Evidence Based Health Care'e (kanıta dayalı sağlık hizmetleri programı) dayandırılarak oluşturulmuştur. Yürütülen bu programın özelliklerinden bir tanesi öğrencilerin sahip olduğu klinik ve toplum temelli sorunları çözmeye çalışırken öğrenmeleridir. Öğrenme ve öğretme temeline dayalı olan bu yaklaşımın temeli Knowles (1990) tarafından geliştirilmiş olan kendi kendini yöneten yetişkin eğitim modeli ile Piaget, Bruner, Vygotsky'nin öğrenme teorisi ve yapılandırmacı yaklaşım temeline dayanmaktadır (Davies, 1999). Hem genel eğitimde hem de özel eğitimde kanıt temelli ve bilimsel dayanaklı uygulamalar güncel konular olarak var olmaktadır. Özel eğitim alanı için baktığımızda yetersizlikten etkilenmiş bireylerin eğitsel süreçlerinde kullanılacak kanıt temelli uygulamaların neler olduğunun belirlenmesi ve bu uygulamaların kullanılmasına yönelik engellerin neler olduğunun tespit edilerek bu engellerin kaldırılması araştırmacıların odağında olmuştur (Russo-Campisi, 2017; Cook, Tankersley, Cook ve Landrum, 2015; Odom, 2009; Odom vd., 2005). Bu araştırmada ülkemizde özel eğitim alanında kanıt temelli uygulamalarla ilişkili olan lisansüstü tez çalışmalarının incelenmesi amaçlanmıştır.

**Yöntem**

Bu araştırmada ülkemizde özel eğitim alanında kanıt temelli uygulamalarla ilişkili olan lisansüstü tez çalışmalarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda söz konusu araştırma sistematik derleme metodu ile gerçekleştirilmiştir. YÖK Tez Veri Merkezindeki tezler "bilimsel dayanaklı" ve "kanıt temelli" anahtar kelimeleri kullanılarak taranmıştır. Taramalar sonucunda "bilimsel dayanaklı" için 25, "kanıt temelli" için 90 teze ulaşılmıştır. Çalışmaya dâhil etme kriterleri olarak, (a) tezlerin özel eğitim anabilim dalında yapılmış olması (b) tezlere erişilebilir olması (yazar tarafından kısıtlanmış olmaması, (c) tezlerin 2010 yılı ve sonrasında yazılmış olması olarak belirlenmiştir. Dâhil edilme kriterleri dikkate alındığında toplamda 25 adet tez ayrıntılı olarak incelenmiştir. Çalışmaya dâhil edilen tezler konu, amaç, yöntem, özel gereksinim türü, katılımcılar, kullanılan müdahale uygulamaları, tez türü, bulgular gibi kategorilerine ayrılarak incelenmiştir. Araştırmanın güvenirliğine yönelik verinin ortaya konulması amacıyla belirlenen anahtar sözcükler ilk yazar ve ikinci yazar tarafında ayrı ayrı belirtilen veri tabanında araştırılmış ve ulaşılan çalışmalar karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda her iki yazarın da aynı araştırmalara ulaştığı tespit edilmiştir. Daha sonra her iki yazar bağımsız olarak araştırmaya dâhil edilecek çalışmaların kriterlere uygunluğunu da değerlendirerek bir eleme yapmış çalışmaya dâhil edilen araştırmaların uygunluğu test edilmiştir. Bu uygulamanın ardından her iki yazar da aynı sonuçları elde etmiştir. Araştırmaların kategorilere ayrılmasında ise yazarlar birbirinden bağımsız olarak çalışmaları okumuş ve kategorilere yerleştirmişlerdir. Karşılaştırma sonucuna dayalı olarak görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları belirlenmiş ve Miles ve Huberman (1994)'ın formülü [Görüş birliği/(görüş birliği + görüş ayrılığı) * 100] kullanılarak kodlayıcılar arası güvenirliği hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arası güvenirlik katsayısı %100 bulunmuştur.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

İncelemeler sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda lisansüstü tezlerin sekizinin doktora tezi, on altısının ise yüksek lisans tezi olduğu görülmüştür. Katılımcılardan on dokuzunun OSB'li çocuklar, aileleri ve/ veya öğretmenleri ile yürütüldüğü, diğer araştırmalarda farklı engel gruplarının yer aldığı tespit edilmiştir. Çalışmaları araştırma yöntemleri açısından incelediğimizde ise tezlerin yürütülmesinde çoğunlukla tek denekli veya karma yöntemin tercih edildiği görülmüştür. Araştırma kapsamındaki tezlerin katılımcı yaşları incelendiğinde yedi araştırmanın erken çocukluk dönemindeki çocuklarla, sekiz araştırmanın okul çağındaki çocuklarla, iki çalışmanın ergenlerle yürütüldüğü tespit edilmiştir. Dört çalışmada ise

katılımcıların yaşına ilişkin bilgi yer almamaktadır. İncelenen tezlerin bulgularına bakıldığında, araştırmalarda etkisi incelenen programların katılımcı grubu oluşturan özel gereksinimli çocukların hedeflenen gelişim alanlarındaki performansını ve gelişimini önemli ölçüde ve olumlu yönde etkilediğine ilişkin bulguların yer aldığı, ebeveyn eğitimine ilişkin programlarda da benzer şekilde olumlu gelişmeler gözlendiği, hatta çocuklarının eğitimine katılımda annelere göre daha pasif olarak nitelendirilen babaların, eğitim aldıklarında en az anneler kadar nitelikli performans sergileyebildikleri yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin katılımcı olarak yer aldığı araştırmalarda ise etkisi incelenen programların öğretmenlerin öğretim yeteneğine olumlu katkılar sağladığı ve hedef becerileri kazandırmalarında etkili olduğu tespit edilmiştir. İncelemeden elde edilen bulgular doğrultusunda özel eğitim alanında kullanılan müdahale programları ve stratejilerin çeşitli engel gruplarında ve yaş düzeyindeki etkililiğinin yanı sıra hem ebeveynlere hem de öğretmenlere ilişkin etkinliği ve uygunluğu doğrulanmaktadır. Bu yönde elde edilen bulgulara ilişkin ayrıntılı bilgilere sunum sırasında yer verilecektir.

**Anahtar Kelimeler**: Bilimsel dayanaklı, kanıt temelli, özel eğitim

**Kaynakça**

Cook, B. G., Tankersley, M., Cook, L., & Landrum, T. J. (2015). Republication of Evidencebased practices in special education: Some practical considerations. Intervention in School and Clinic, 50(5), 310-315. https://doi.org/10.1177/105345121453207

Cook, B. G., Tankersley, M., ve Landrum, T. J. (2009). Determining Evidence Based Practices in Special Education. Exceptional Children, 75(3), 365-383. https://doi.org/10.1177/001440290907500306

Kırcaali-İftar, G. (2007). Otizm Spektrum Bozukluğu. İstanbul: Daktylos Yayınları.

Kurt, O. (2012). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan ve Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar. E. Tekin-İftar (Ed.), Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri (Ss. 83-120). Ankara: Vize Yayıncılık.

American Institutes for Research. (2019). Understanding the ESSA tiers of evidence. Erişim adresi: https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/midwest/pdf/blogs/RELMW-ESSA-TiersVideo-Handout-508.pdf

Zinskie, C. D., & Rea, D. W. (2016). The Every Student Succeeds Act (ESSA): What It Means for Educators of Students at Risk. National Youth Advocacy and Resilience Journal, 2(1). https://doi.org/10.20429/nyarj.2016.020101

Davies, P. (1999). What is evidence-based education? British Journal of Educational Studies, 47(2), 108-121. https://doi.org/10.1111/1467-8527.00106

Knowles, M. S. (1990). The Adult Learner: A Neglected Species. Houston, TX: Gulf Publishing Co.

Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Odom, S. L. (2009). The tie that binds: Evidence-based practice, implementation science, and outcomes for children. Topics in Early Childhood Special Education, 29(1), 53-61. https://doi.org/10.1177/027112140832917

Odom, S. L., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R. H., Thompson, B., & Harris, K. R. (2005). Research in special education: Scientific methods and evidence-based practices. Exceptional Children, 71(2), 137-148. https://doi.org/10.1177/001440290507100201

Russo-Campisi, J. (2017). Evidence-Based Practices in Special Education: Current Assumptions and Future Considerations. Child Youth Care Forum, 46, 193–205. https://doi.org/10.1007/s10566-017-9390-5

# Öğrencilerin Yapay Zeka Farkındalıklarının Belirlenmesi

Hakan Akdağ
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Saadet Deniz Korkmaz
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

**Problem Durumu**

Yapay zekayı tek başına tanımlamak zordur (Monnier, 2015). Yapay zekanın ilk oluşumu ve tarihçesine bakıldığında yapay zekanın temellerini bilim insanı Alan Turing'in 1950 yılında Turing Mindadlı dergide "Computing Machinery and Intelligence" adlı bir makale yayınlayarak attığı karşımıza çıkmaktadır (Ferikoğlu, 2021). Ancak yapay zeka kavramı ilk olarak 1956 tarihinde Dortmund konferansında ele alınmış ve yapay zeka konusu üzerine yapılan ilk konferans olarak tarihe geçmiştir (Arslan, 2020). Yapay zekânın özellikle doğumundan günümüze kadar olan süreçte ki gelişimini göz önüne alırsak ulaşabileceği noktayı ve potansiyelini kestirmek oldukça güçtür. Dünya çapında tanınan ve yapay zekâ çalışmalarında öne çıkan Edward Fredkin'in de söylediği gibi ''Tarihte üç büyük olay vardır. Bunlardan ilki kâinatın oluşumudur. İkincisi yaşamın başlangıcıdır. Üçüncüsü ise yapay zekânın ortaya çıkışıdır.'' Günümüzde yapay zeka hayatımızda her alanda karşımıza çıkabilmektedir. Günümüz teknolojisinin geldiği güncel gelişmişlik düzeyi olarak otonom ve yapay zeka sistemlerinden bahsetmek mümkündür Yaşantımızın ayrılmaz bir parçası olan akıllı telefonlarımız ve Siri, Alexa gibi kişisel asistanlar bunların en basit örneklerini oluşturmaktadır. Yapay zeka yaşantımızla bu denli iç içe ve günlük yaşantımızda dahi kullanılıyorken elbette ki sanayi, üretim, ticaret, sağlık, eğitim gibi sektörlerde de yapay zekadan yaranıldığı görülmektedir. Gelişen ve yaygınlaşan teknoloji ile hemen hemen her sektöre entegre edilmektedir. Eğitimde ise yapay zeka temelde Bilgisayar Destekli Öğretim (BDÖ) olarak ortaya çıkmaktadır. BDÖ özellikle 1960'lar 1970'lerde en popüler yıllarını yaşamıştır. Bu dönemdeki BDÖ temelli uygulamalara örnek olarak İlinois Üniversitesi tarafından oluşturulan PLATO söylenebilmektedir. Zamanla BDÖ gelişerek Akıllı Öğretici Sistemler olarak yeni nesil bir işleyiş olarak karşımıza gelmektedir. Akıllı Öğretici Sistemlerin (AÖS) ilk örneği SCHOLAR'dur. Scholar, öğrenciye sorular yöneltip zaman yönetimi ve cevaplar doğrultusunda anında dönüt vermektedir. Eğitimde anında geri bildirim oldukça önem taşımaktadır. AÖS'lerin gerek eğitimin niteliğinde olumlu bir etkiye sahip oldukları gerek ise öğretmenlere sunmuş oldukları destekler ve iş yükünü azaltarak öğretmenlerin eğitime daha iyi odaklanmalarını sağlayarak eğitimde kullanışlı ve etkili bir yer edindikleri söylenebilmektedir (Carbonell, 1970).

Günümüze kadar Scholar gibi birçok uygulama geliştirilmiş ve geliştirilmeye devam etmekte ve pek çok ülkede yapay zekâ teknolojilerinin eğitim alanına entegre edilmesi ile ilgili çalışmalar yapılmaktadır (Çam vd., 2021). Bu anlamda yapay zekanın yapısının ve işleyişinin en azından temellerini öğrenmesi ilköğretim 2. kademe ve ortaöğretim öğrencilerinin yapay zekayı hayatına daha iyi ve daha doğru bir şekilde almasına olanak sağlayacaktır. Öte yandan edinilen bu temel ilköğretim 2. kademe ve ortaöğretim öğrencilerinin meslek seçimlerinde etkili olabileceği ve yapay zeka alanına dinamik geliştiriciler katması açısından önemlidir. Bu bağlamda ilköğretim 2. kademe ve ortaöğretim öğrencilere bu konu kapsamında da nitelikli bir eğitim vermek ülkemizin uluslararası gelişmişlik düzeyini olumlu yönde büyük oranda etkileyeceği düşünülmektedir. Yeni neslin yapay zeka konusunda bilinçlenmesi çağa ayak uydurması oldukça önemlidir. Kendini sürekli yenileyen, geliştiren ve ilerlemeleri takip eden bireylerin varlığı önemlidir. Her bireyin bu sistemleri etkin ve yetkin kullanabilmeleri için gerekli yeterlilikler oldukça önem arz etmektedir. Bu çalışma 7,8 ve 9 öğrencilerinin bu yeterlilikler doğrultusundaki konumlarını ve farkındalıklarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. İlköğretim 2. kademe ve ortaöğretim öğrencilerinin yapay zeka farkındalıklarını belirlemeye yönelik bir çalışmaya rastalanılmaması da çalışmanın özgünlüğü açısından önemini göstermektedir.

**Yöntem**

Araştırma Modeli:

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması benimsenmiştir. Durum çalışması araştırması, araştırmacının gerçek yaşantı, aktüel sınırlı bir sistem veya durum ya da çoklu sınırlandırılmış sistemler veya durumlar üzerine çok yönlü bilgi kaynakları ile aytrıntılı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi veya durum temaları ortaya çıkardığı nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2016).

Veri Toplama Süreci:

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları Deren Ferikoğlu'nun 2021 yılında yayınlanmış olan Öğretmenler İçin Yapay Zeka Farkındalık Düzeyi Ölçeği: Güvenilirlik Ve Geçerlilik Çalışması adlı tez çalışmasındaki ölçek sorularından ilköğretim 2. kademe ve ortaöğretim öğrencilere yönelik uygun olan 12 soru olarak seçilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, açık uçlu sorular yardımıyla araştırmacının konuya dair bilgi sahibi olunmasına olanak sağlayan veri toplama araçlarıdır (Büyüköztürk vd., 2019). Görüşmeler yüz yüze yapılmış olup katılımcıların onayı doğrultusunda ses kayıtları alınmış sonrasında ise elde edilen kayıtlardan oluşan içerik belirlenen analiz yöntemiyle analiz edilecektir.

Çalışma grubu:

Çalışmada örneklem grubunu Bursa'nın İnegöl ilçesinde bulunan bir ortaokul ve lisede amaçlı örneklem yöntemine göre belirlenmiş olan yedinci, sekizinci ve dokuzuncu sınıf olarak ilköğretim 2. kademe ve ortaöğretim öğrencilerinden oluşan 15 ilköğretim 2. kademe ve ortaöğretim öğrencileri oluşturmaktadır. Amaçlı örneklem yöntemi, detaylı bir araştırma yapabilmek için çalışmanın aacı doğrultusunda bilgi bakımından zengin durumların belirlenmesine dayanır (Büyüköztürk vd., 2019). İlköğretim 2. kademe ve ortaöğretim öğrenci dağılımları ise 7. sınıf düzeyinden öğrenci, 8. sınıf düzeyinden 5, 9. sınıf düzeyinden 5 öğrenci olacak şekilde belirlenmiştir.

Verilerin Analizi:

Çalışmada elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilecektir. İçerik analizi, elde edilen verilerden kodlar oluşturarak kodlardan kategoriler ve kategorilerden temalara varılan okuyucunun anlayacağı bir şekilde yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Görüşme sırasında alınan ses kayıtları sonrasında dinlenerek öğrenciler sayılarla kodlanmıştır. Sorulara verilen yanıtlardan kodlar oluşturulmuştur. Elde edilen bu kodların tabolaştırılması, kodlardan kategorilerin ve temaların oluşturulma ve yorumlama süreci devam etmektedir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmanın analiz süreci devam etmektedir. Araştırma verilerinin analizinden, ilköğretim 2. kademe ve ortaöğretim öğrencileri yapay zeka uygulamaları ile ilgili bilgi düzeyleri, kullandıkları yapay zeka araçları olup olmadığı, eğitimde yapay zeka uygulamaları ile ilgili düşünceleri, yapay zeka uygulamalarının geleceği nasıl etkileyeceği ve hangi alanlarda öne çıkacağı, yapay zeka kullanımının eğitimi nasıl şekillendireceği ile ilgili düşüncelerinin neler olduğunun ortaya çıkarılması hedeflenmektedir. Görüşme süreçleri genel olarak ilköğretim 2. Kademe ve ortaöğretim öğrencilerinin yapay zekaya dair fikirleri gelişmesi gerektiği yönünde olduğu düşünülmektedir. Öte yandan yapay zeka uygulamalarının bilinçli olarak veya bilinçli olmayarak her öğrencinin hayatında yer aldığı görülmektedir. En temelde yapay zekanın tanımı sorulduğunda katılımcı olan ilköğretim 2. kademe ve ortaöğretim seviyesindeki 15 öğrenciden 3 tanesi tanımını bilmediklerini ifade etmektedirler. 'Yapay zekaya dayalı kişisel asistanları tanıyor musunuz?' sorusuna ise 8 katılımcı 'google asistan ve siri' yanıtını verirken 2 katılımcı 'siri', 4 katılımcı 'bilmiyorum/tanımıyorum' 1 öğrenci ise 'chatgpt' yanıtını vermişlerdir. 'Yapay zeka insan hayatını kurtarabilir mi' sorusunda katılımcıların 6'sı 'kurtarabilir' 3'ü 'gelişirse' 4'ü 'kısmen/emin değilim' 2'si ise 'yapamaz/kurtaramaz' yanıtlarını verdiler. Katılımcılara yapay zekanın gelecekte meslekleri yok edip edemeyeceğini eğer ederse bunların hangi meslekler olacağını soruduğumuzda ise 2 katılımcı 'yok olmaz' 13 katılımcının ise birtakım mesleklerin veya meslek gruplarının yok olacağını düşündükleri sonucuyla karşılaştık. Bunlarda bazıları; doktorluk, öğretmenlik, kuryelik, garsonluk şeklinde karşımıza çıkmaktaydı. Görüşme formu içerisinde öne çıkan bazı soru cevapları bu şekilde özetleyebiliriz. Görüşme formunda yer alan tüm soruların detaylı analizine tam metinde yer verilecektir.

**Anahtar Kelimeler**: Yapay zeka, öğrenci, farkındalık

**Kaynakça**

Arslan, K. (2020) '' Eğitimde yapay zeka ve uygulamaları''. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi,* (2020),11 (1), 71-88.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

Elmas, Ç. (2021). *Yapay zeka uygulamaları* (5. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Carbonell, J. R. (1970). AI in CAI: An artificial-intelligence approach to computer-assisted instruction. IEEE transactions on man-machine systems, 11(4), 190-202.

Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri* (3. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Çam, M. B., Çelik, N. C., Güntepe, E. T., & Durukan, Ü. G. (2021). Öğretmen adaylarının yapay zekâ teknolojileri ile ilgili farkındalıklarının belirlenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18*(48), 263-285.

Ferikoğlu, D. (2021). *Yapay zeka farkındalık düzeyi ölçeği: güvenilirlik ve geçerlilik çalışması* [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi].

Monnier, M. (2015). Difficulties in defining social-emotional intelligence, competences and skills- A theoretical analysis and structural suggestion. *International Journal for Research in Vocational Education and Training, 2*(1), 59-84. doi:10.13152/IJRVET.2.1.4

Nabiyev, V. (2022). *Eğitimde Yapay Zeka* (3. Baskı). Pegem Akademi Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin

# İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Eğitimde Yapay Zekâ Farkındalıklarının İncelenmesi

Nezihe Korkmaz Güler
Çukurova Üniversitesi

Feyza Yıldız
Çukurova Üniversitesi

Gülfem Sarpkaya Aktaş
Çukurova Üniversitesi

**Problem Durumu**

Yapay zekâ birçok alanda etkisini göstermekte ve kullanılmaktadır (İşler ve Kılıç, 2020). Eğitim de yapay zekadan önemli ölçüde etkilenen alanlardan birisidir (Chasignol vd., 2018). Eğitimde yapay zekâ uygulamaları günümüzde öğrenenler ve eğitimciler tarafından yaygın olarak kullanılmakta ve akıllı özel ders sistemleri, öğretim robotları ve uyarlanabilir öğrenme sistemleri gibi çeşitli araç ve uygulamaları içermektedir. Eğitimde yapay zekâ, yapay zekâ ile eğitim, psikoloji, dilbilim ve sinirbilim gibi çeşitli öğrenme bilimlerini birleştirerek hem geleneksel sınıflarda hem de işyerlerinde meydana gelen öğrenmeyi destekler ve esneklik, kişiselleştirme ve etkinlik özelliklerine sahip yapay zekâ odaklı eğitim uygulamalarının geliştirilmesini teşvik etmeyi ve ilerletmeyi amaçlar (Luckin, Holmes, Griffiths ve Forcier, 2016). Yapay zekâ tabanlı araçlar, öğrenme ve öğretme sürecinde öğrenci merkezli bir yaklaşımı destekleme potansiyeline sahiptir (Luan vd.,2020) ve yeni pedagojik fırsatlar sunmaktadır (Celik, 2023).

Öğrencilere ders verirken karşılaşılan zorluklardan biri de herkesin farklı bir öğrenme ve yönergeleri anlama hızına sahip olmasıdır. Dolayısıyla hâlihazırda materyalin ilerisinde olanlar kolayca sıkılabilirken, diğerleri yeni terimler içinde tamamen kaybolabilir. Yapay Zekâ, bu sorunu ortadan kaldırmak için kişiselleştirilmiş öğrenme imkânı sunmaktadır (Newton, 2016). Chopra (2019) da yapay zekânın her öğrencinin yeteneklerine göre eğitim materyallerine, tercih ettiği öğrenme şekillerine ve deneyimlerine göre kişiselleştirerek kullanılmasını hedeflendiğini belirtmektedir.

Yapay zekâ birçok alanda ön plana çıkmasına rağmen eğitimde tam olarak kendini gösterememiştir. Bunun nedenlerinden biri eğitim entegrasyonunda yapay zekâ tabanlı araçların kullanımında öğretmenlerin rolünün göz ardı edilmesidir (Seufert vd., 2021). Öğretmenlerin, öğretme ve öğrenme sürecinde hayati role sahip olduğu açıktır (Ayanwale vd., 2022). Öğretmen katılımı olmadan ders içeriğini sınıfta benimsemek imkânsız olacaktır (Lin ve VanBrummelen, 2021). Fakat öğretmenler, öğrencilerine yapay zekâ öğretmek için sınırlı bilgiye sahiptir (Sanusi vd., 2021b). Yapay zekânın sınıf ortamında etkili olarak kullanılmasında öğretmenler merkezi bir rol almalı ve Yapay zekâ araçlarının ne zaman ve nasıl kullanılacağının belirleyicisi öğretmenler olmalıdır (İşler ve Kılıç, 2020). Öğretmenler yapay zekâ araçlarının faydalarını ne kadar çok fark ederlerse öğrenci motivasyonunu ve katılımı teşvik etmek için bu tür araçları o kadar çok kullanırlar (Wang vd., 2021). Benzer şekilde yapay zekâ hakkında daha fazla bilgi sahibi olan öğretmenler, öğretim amaçları için uygun yapay zekâ tabanlı araçları daha iyi seçebilirler (Edwards vd., 2018). Bu nedenle öğretmenlerin yapay zekâ ve yapay zekâ araçları hakkında bilgi sahibi olmaları, bu araçları nasıl kullanacakları ile süreçte ve sürecin sonunda nasıl değerlendirme yapacaklarını öğrenmeleri önemsenmektedir.

Öğretmenlerin bilgi eksikliğinin yapay zekâ öğretiminin kolaylaştırılmasının önündeki bir engel olarak tanımlanması, okullarda geniş çapta benimsenmesini sağlamaya yönelik bir adımdır. Daha da önemlisi, öğretmenlerin hazır olma durumlarının ve Yapay zekaya yönelik niyetlerinin anlaşılması yapay zekâ kullanımında önemli bir faktör olabilir (Ayanwalle vd., 2022). Dolayısıyla günümüzdeki matematik öğretmenlerinin eğitimde yapay zekânın ne kadar farkında oldukları merak edilmiştir. Bu bağlamda araştırmamızın amacı İlköğretim matematik öğretmenlerinin eğitimde yapay zekâ farkındalıklarını incelemektir. Ayrıca matematik öğretmenlerinin Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) 'da yer alan "Okullar İçin Yapay Zekâ" kursunu aldıktan sonra eğitimde yapay zekâ hakkında görüşlerinin nasıl değiştiğini belirlemek hedeflenmiştir.

**Yöntem**

Araştırma matematik öğretmenlerin eğitimde yapay zekâ kullanılmasına ilişkin görüşlerini incelemeye yönelik nitel bir çalışmadır. Nitel araştırma yönteminde araştırmayı yapanların araştırılan konu veya olayı bağımsız incelemesine, katılımcıların konu ile ilgili zihninde canlananları açıklamasını ve yorum yapmasına imkân sağlar (Denzin ve Lincoln, 1998). Araştırmamızda nitel araştırmalardan durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmalarında, araştırması yapılan konunun derinlemesine incelenmesi amaçlanmaktadır (Merriam, 1998). Ayrıca durum çalışmalarında nasıl ve niçin sorularına yanıt arandığı için bu özellik durum çalışmasını diğer yöntemlerden ayrıcalıklı hale getirmektedir (Yin, 1984).Bu araştırmanın örneklemini, Türkiye'de görev yapmakta olan 10 ilköğretim matematik öğretmeni oluşturacaktır. Araştırmada ÖBA (Öğretmen Bilişim Ağı)'da yer alan kurs,Milli Eğitim Bakanlığı'nda çalışan kadrolu matematik öğretmenlerine izletilecektir. ÖBA (Öğretmen Bilişim Ağı)'da öğretmenlerin eğitim videosunu tamamlayıp tamamlamadığı öğretmenlerin kişisel ÖBA hesaplarına giriş yapılarak görülebilmektedir. Bu şekilde öğretmenlerin kursu tamamlayıp tamamlamadığı kontrol edilecektir. Kurs öncesi ve sonrasında katılımcılar ile yarı yapılandırılmış görüşme formu ile eğitimde yapay zekâ farkındalıklarıyla ilgili görüşleri veri olarak toplanacaktır. Ayrıca eğitim öncesinde ve sonrasında öğretmenlere "öğretmenlerin yapay zekâ farkındalık düzeyi ölçeği" uygulanarak eğitim öncesi ve sonrası eğitimde yapay zekâ farkındalık düzeyleri karşılaştırılacaktır. Araştırmada araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ve Ferikoğlu ve Akgün (2022) tarafından geliştirilen

Öğretmenlerin Yapay Zeka Farkındalık Düzeyi Ölçeği Kullanılacaktır. Ölçeğin Cronbach's Alpha değeri 0,986 olarak hesaplanmıştır. Kaiser Meyer Olkin (KMO) katsayısının 0,983 olduğu ve Bartlett testi sonucunun $p<0,01$ anlamlılık düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak, ölçeğin madde-toplam puan korelasyonlarının 0,556 ile 0,867 arasında değiştiği belirlenmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Yapay zekâ günümüzün popüler teknoloji alanları arasında olup araştırmacılar, yapay zekanın eğitim alanına nasıl entegre edileceği konusunda rehber olabilecek araştırmalar yapılması gerektiğini düşünmektedir. Giderek gelişen yapay zekanın, özellikle eğitim gibi alanlarda hız ve verim kazanacağına inanılmaktadır. Bu doğrultuda da araştırmanın sonucunda matematik öğretmenlerinin yapay zeka ve yapay zeka araçlarının ne olduğu, eğitimde nerede ve nasıl kullanıllacağı hakkında bilgi sahibi olacakları öngörülmektedir. Dolayısıyla eğitimde yapay zekâ farkındalıklarının oluşacağı ve derslerinde yapay zekâ araçlarını kullanma niyetlerinin olacağı düşünülmektedir. Bunun neticesinde öğretmenler derslerinde yapay zeka araçlarının dezavantajlarını ve avantajlarını bilerek bu araçları nasıl uygulayacaklarının farkında olabileceklerdir. Bu şekilde derslerini daha bireysel, dikkat çekici hale getirebileceklerdir. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerde anlamlı öğrenmeler sağlamalar için fırsatlar yaratabileceklerdir. Bütün bu yenilikler öğretmenin kendisini güncel olarak hissetmesini sağlayarak kendisini geliştirme fırsatı sunacaktır. Araştırmanın bir diğer bulgusunda ise öğretmenlerin yapay zekâ farkındalık düzeyi ölçeği ile eğitim sonrasında öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin artacağı öngörülmektedir.

Sonuç olarak 21. yy. da teknoloji ile ilerleyen bir dünyada değişimin olması kaçılmazdır. Eğitimde bu değişimin en önemli ayaklarından biri öğretmenlerdir. Bu nedenle eğitimdeki bu değişime öğretmenlerin ayak uydurabilmesi için öğretmenlerin yapay zeka hakkında farkındalıklarının artması ve bu alanda kendilerini geliştirmesi gerekmektedir. Kendini geliştiren öğretmenlerin de öğrendikleri bilgileri uygulayarak yapay zekayı eğitime entegre etmeleri beklenmektedir. Eğitime entegre edilmiş yapay zeka araçları, öğrenciler için kişisel öğrenme ortamları sunarken öğretmenler için de konu ve kazanımları doğru bir şekilde öğretebilme fırsatı verecektir.

**Anahtar Kelimeler**: Eğitim, yapay zeka

**Kaynakça**

Ayanwale, M.,A., Sanusi, I.,T., Adalena, O.,P., Aruleba, K.,D., & Oyelere, S.,S. (2022). Teachers' readiness and intention to teach artificial intelligence in schools. Computers and Education: Artificial Intelligence 3,100099.

Celik, I. (2023). Towards Intelligent-TPACK: An empirical study on teachers' professional knowledge to ethically integrate artificial intelligence (AI)-based tools into education. Computers in Human Behavior 138, 107468.

Chassignol, M., Khoroshavin, A., Klimova, A.,& Bilyatdinova, A. (2018). Artificial Intelligence trends in education: a narrative overview. Procedia Computer Science 136, 16–24.

Chopra, A. (2019, 11 Ocak). 21 Vital Chatbot Statistics for 2019. Erişim adresi: https://outgrow.co/blog/vital-chatbot-statistics, Erişim tarihi:07.05.2023

Denzin, N. K. ve Lincoln, Y. S., 1998. Collecting and Interpreting Qualitative Materials, Sage Publication, London.

Edwards, C., Edwards, A., Spence, P. R., & Lin, X. (2018). I, teacher: Using artificial intelligence (AI) and social robots in communication and instruction. Communication Education, 67(4), 473–480.

Ferikoğlu, D. & Akgün, E. (2022). An investigation of teachers' artificial intelligence awareness: A scale development study. Malaysian Online Journal of Educational Technology, 10(3), 215-231.

İşler, B. ve Kılıç, M.,Y. (2020). Eğitimde Yapay Zeka Kullanımı ve Gelişimi. e-Journal of New Media, 5(1), p.1-11.

Lin, P., & Van Brummelen, J. (2021). Engaging teachers to Co-design integrated AI curriculum for K-12 classrooms. In Proceedings of the 2021 CHI conference on human factors in computing systems (pp. 1–12).

Luan, H., Geczy, P., Lai, H., Gobert, J., Yang, S. J., Ogata, H., … Tsai, C. C. (2020). Challenges and future directions of big data and artificial intelligence in education. Frontiers in Psychology, 2748.

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). Intelligence unleashed: An argument for AI in education. London: UCL Knowledge Lab.

Merriam, S. B., 1998. Qualitative Research and Case Study Applications in Education, Jossey-Bass Publications, San Francisco, USA, 275.

Newton C. (2016). Can AI fix education? We asked Bill Gates.The Verge.

Sanusi, I. T. (2021b). Intercontinental evidence on learners' differentials in sense-making of machine learning in schools. In 21st Koli calling international conference on computing education research (pp. 1–2).

Seufert, S., Guggemos, J., & Sailer, M. (2021). Technology-related knowledge, skills, and attitudes of pre-and in-service teachers: The current situation and emerging trends. Computers in Human Behavior, 115, Article 106552.

Wang, Y., Liu, C., & Tu, Y. F. (2021). Factors affecting the adoption of AI-based applications in higher education. Educational Technology & Society, 24(3), 116–129.

Yin, R. K., 1984. Case Study Research: Design and Methods, Sage Press, Beverly Hills.

# Assessing the Capacity of Generative AI Systems for Qualitative Content Analysis

Yusuf Emre Yeşilyurt
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Sezan Sezgin
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

**Problem Statement**

Qualitative research approaches like content analysis fundamentally depend on human judgement, interpretation, and critical thinking to make sense of subjective, contextual data (Creswell & Poth, 2018). Humans rely on higher-order reasoning abilities to move beyond procedural tasks to engage in contextualized analysis and meaning-making with qualitative data (Cypress, 2017). However, recent exponential advances in artificial intelligence (AI) and natural language processing have allowed systems to mimic certain cognitive capabilities previously thought to be exclusively human (Bender et al., 2021). AI text generation has become increasingly sophisticated, raising important questions about whether AI systems might now be ready to participate in core qualitative meaning-making activities beyond just producing text.

While AI shows promise in replicating some human capacities, few studies have directly tested and compared AI and human competencies for subjective, interpretive qualitative analysis (Creswell & Poth, 2018). This gap in understanding poses ethical risks if AI systems are utilized for qualitative research without evidence they can reason contextually and think critically like human analysts (Bender et al., 2021). If current AI lacks higher-order reasoning for subjective meaning-making, employing algorithmic systems in qualitative data analysis could produce invalid results and perpetuate unethical applications in fields like education and healthcare where human judgement is central. However, if future AI can demonstrate advanced qualitative reasoning, it may expand possibilities for mixed-methods research and thoughtful AI augmentation of qualitative studies (Cypress, 2017).

This study addresses the timely need to empirically evaluate whether existing large neural network AI models exhibit capacities for valid qualitative analysis, interpretation, and critique (Creswell & Poth, 2018). It investigates if an AI assistant can: 1) move beyond basic procedural coding to engage meaningful contextual data analysis with subjective datasets, and 2) demonstrate the sophisticated reasoning, interpretation, and critical thinking defining human qualitative work (Cypress, 2017). The study will compare AI and human content analysis on the same data to assess if AI coding shows procedural versus qualitative skills. Findings will shed light on if, when, and how AI systems could justly augment human judgement in qualitative research contexts (Bender et al., 2021).

**Research Methods**

This study employs a conversational approach to empirically evaluate an AI agent's capacity to perform key qualitative coding procedures that require subjective interpretation and contextual reasoning (Creswell & Poth, 2018). A large neural network language model was selected due to its advanced natural language processing capabilities to understand complex human texts (Bender et al., 2021). Through structured dialogues, researchers prompt the AI to demonstrate open, axial, and selective coding on a sample dataset of subjective student feedback responses requiring inductive analysis (Strauss & Corbin, 1990). This qualitative dataset was intentionally chosen to assess if the AI can move beyond coding objective data to engaging subjective meaning-making.

The AI's coding demonstrations are evaluated against established benchmarks for high-quality human qualitative analysis, including evidence of critical reflection on assumptions and contextualized interpretation. This also involves inductive meaning derivation and analytical memo writing (Creswell & Poth, 2018). Expert qualitative researchers' qualitative judgements and quantitative indicators related to analysis process are utilized to compare the AI's coding approach to human qualitative reasoning. Quantitative metrics such as intercoder reliability scores measure the AI's procedural coding consistency, while experts analyze its work samples for indicators of true subjective reasoning versus procedural coding (Cypress, 2017).

This correlational analysis (Nelson, 2022; Sandelowski, 2002) aims to empirically determine if, where, and how the AI's competencies fall short of the contextual reasoning and critical thinking that defines human qualitative inquiry. It also assesses if the AI shows potential capabilities that could augment human meaning-making and interpretation in collaborative mixed-methods studies (Bender et al., 2021). Findings will shed light on if, when, and how AI systems could justly be incorporated into qualitative data analysis and meaning-making processes (Creswell & Poth, 2018).

**Expected/Temporary Results**

The expected results include that the large language model AI will successfully conduct basic qualitative coding tasks in a procedurally appropriate manner, demonstrating capacities for labeling data and categorizing patterns (Creswell & Poth, 2018).

However, limitations are expected in higher-level human interpretive skills like challenging assumptions, contextual reasoning, and deriving original conceptual meanings from the subjective data (Cypress, 2017).

These hypothesized results will provide empirical evidence regarding the precise capabilities and limitations of current AI systems in moving beyond text generation into contextual human meaning-making and reasoning (Bender et al., 2021). Rather than aiming to fully replicate higher-order human cognition, the results imply AI may be best positioned currently as an augmentation tool to enhance human endeavors like mixed-methods research (Lacity & Willcocks, 2021).

If the AI falls short of demonstrating true subjective reasoning, it calls for further research to determine if future AI could develop greater qualitative competencies and how to ensure human oversight for contextually-dependent interpretation. If the AI shows some promising nuanced analysis, under strict ethical parameters, it may point to possibilities for AI-assisted qualitative coding or text mining to augment studies with large datasets requiring mixed approaches. Consequently, these results will empirically ground guidelines for judiciously incorporating algorithmic systems into qualitative domains where human meaning-making is essential by highlighting the strengths and limitations of AI's developing, yet procedurally-bounded, capabilities (Creswell & Poth, 2018).

**Keywords**: Generative artificial intelligence, machine learning, qualitative research, content analysis

**References**

Bender, E. M., Gebru, T., McMillan-Major, A., & Shmitchell, S. (2021). On the dangers of stochastic parrots: Can language models be too big?. *Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency*, 610-623.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches.* Sage Publications.

Cypress, B. S. (2017). Rigor or reliability and validity in qualitative research: Perspectives, strategies, reconceptualization, and recommendations. *Dimensions of Critical Care Nursing, 36*(4), 253–263.

Lacity, M., & Willcocks, L. P. (2021). *Automation and outsourcing.* The Oxford Handbook of Information Systems, 373-398.

Nelson, C. (2022). Correlational Research: Purpose, Examples & Methods. Study.com. https://study.com/academy/lesson/correlational-research-purpose-examples-methods.html

Sandelowski, M. (2002). Reembodying qualitative inquiry. *Qualitative Health Research, 12*(1), 104-115. https://doi.org/10.1177/1049732302012001008

Strauss, A., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques.* Sage Publications.

Strauss, A., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques.* Sage Publications.

# Mesleki Amaçlı İngilizce Öğrenenlerin Yapay Zeka Destekli Geri Bildirim Araçlarına İlişkin Görüşleri

Deniz Türkmen
Eskişehir Teknik Üniversitesi

**Problem Durumu**

Teknolojinin hızla getirdiği yenilikçi yaklaşımlardan olan yapay zekâ uygulamalarının en çok etkilediği alanlardan biri de yabancı dil eğitimidir. Yabancı dil eğitiminde farklı yapay zekâ araçları çeşitli amaçlar ile kullanılabilmektedir. Öğrencilerin öğrenme sürecini farklı açılardan destekleyebilen yapay zekâ araçları İngilizce konuşma becerilerinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi amacıyla da yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır. Yabancı dil öğretim sürecinde öğretmenler arasında geri bildirimin anahtar bir nokta olduğu konusunda bir uzlaşma olmasına rağmen, geri bildirimin hangi araçlar ile verileceği konusunda farklı görüşler mevcuttur. Öte yandan dijital devrim ile birlikte öğrenen profilleri de değişmektedir ve öğrenmeler kişiselleşmektedir. Yabancı dil eğitiminde de yapay zeka kullanımı öğrenme sürecini kolaylaştırıcı şekilde kullanılmakta olup, bireysel dönüt veren araçlar, otomatik çeviri ve konuşma tanıma teknolojileri bunlara örnek olarak verilebilir.

Havacılık İngilizcesi, Uluslararası Sivil Havacılık Organizasyonu (ICAO) tarafından belirlenen dil yeterlilikleri çerçevesindeki hedef kazanımlara göre öğretilmektedir. Bu dil talimatına göre, tüm pilotlar kendi sivil havacılık otoriteleri tarafından yürütülen Havacılık İngilizcesi testlerini (ICAO Level ) geçmek zorundadırlar ve pilot lisansı üzerinde geçerli bir tarih ile belirtilen minimum operasyonel dil seviyesi bulunan pilotlar uluslararası hava sahasında uçabilmektedir. Uluslararası Sivil Havacılık Organizasyonu (ICAO) tarafından belirlenen dil talimatına göre Havacılık İngilizcesi eğitimi temel olarak konuşma, dinleme, iletişim ve etkileşim becerilerine dayanmaktadır ve temel olarak hem genel İngilizce hem de telsiz telefon konuşmaları için İngilizce havacılık freyzyolojisinden oluşmaktadır. Pilotların girmek zorunda olduğu ICAO seviye testleri de konuşma ve dinleme temelli olup, bu becerilerin geliştirlmesi önem taşımaktadır. Dolayısıyla sektörde kalifiye yetişmiş pilotlar için Havacılık İngilizcesi öğretiminin motive edici öğretim ortamlarında ve son teknolojiye ayak uyduracak dil öğretim ortamlarında yapılması ve özellikle ger bildirimler vasıtasıyla konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir.

Bu ders hedefleri doğrultusunda mevcut çalışmanın amacı, öğrenci pilotların ICAO Level sınavına hazırlık sürecinde Havacılık İngilizcesi derslerinde verilen yapay zekâ destekli geribildirimin konuşma becerilerini nasıl etkilediğine dair görüşlerini öğrenmek, bu geribildirimin konuşma becerilerine yönelik motivasyonlarını etkileyip etkilemediğini ve ICAO sınavına hazırlanmalarına nasıl yardımcı olduğunu öğrenmektir.

**Yöntem**

Araştırmanın Modeli:

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden biri olan odak grup görüşmesi tekniği kullanılacaktır. Eskişehir Teknik Üniversitesi Havacılık ve Uzay Bilimleri Fakültesi'nde uçuş eğitimlerine devam eden ve ICAO sınavına hazırlanan toplam 20 öğrenci pilot ile her biri 10 öğrenci pilottan oluşan iki grup ile odak grup görüşmesi gerçekleştirilecektir.

Evren ve Örneklem:

Bu araştırmanın evrenini, Eskişehir Teknik Üniversitesi Havacılık ve Uzay Bilimleri Fakültesi'nde okuyan Pilotaj Bölümü öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, Pilotaj bölümünde okuyan 20 öğrencinin oluşturması planlanmaktadır. Öğrencilerin İngilizce seviyesi B1 seviyesindedir.

Veri Toplama Araçları:

Araştırmada veri toplamak aracıyla 10'ar kişilik iki gruptan oluşan Pilotaj Bölümü öğrencileri ile 2 odak grup görüşmesi gerçekleştirilecektir. Odak gruplar homojen nitelikte olup yarı yapılandırılmış görüşmelerden oluşacaktır. odak grup görüşmelerinin bir saat sürmesi planlanmaktadır. Çalışmaya katılacak tüm öğrencilerden gönüllü katılım formu alınacaktır. Bilimsel etik kuralları gereğince görüşmelerin kayıt altına alınacağı tüm katılımcılara bildirilecektir.

Araştırma Prosedürü:

Araştırmada Eskişehir Teknik Üniversitesi Pilotaj bölümlerinde okuyan 3. ve 4. sınıf öğrencilerine Havacılık İngilizcesi derslerinde uyguladıkları resim tanımlama çalışmaları ile ilgili geri bildirim verilirken yapay zeka destekli araçlar kullanılacaktır. Resim tanımlama becerisi ICAO Level sınavının ve Havacılık İngilizcesi derslerinin önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Öğrencilerden ilgili üniteler kapsamında ders içerisinde belirenmiş havacılıkta acil durumlar temalı 5 resmi tanımlamaları ve yapay zeka aracından kullandıkları dil ile ilgili geri bildirim almaları sağlanacaktır.

Verilerin Analizi:

Verilerin analizinde klasik içerik analizi kullanılarak veriler kategorize edilecektir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Öğretmene yardımcı bir araç olarak kullanıldığında yapay zeka uygulamaları özellikle konuşma ve yazma becerilerine katkı sağlamaktadır. Bununla birlikte güncel yapay zeka araçlarının öğretim sürecinde dahil edilmesinin öğrencinin ilgi ve motivasyonunu artıracağı ve kişiselleştirilmiş öğrenme becerilerinin de geliştirilebileceği düşünülmektedir.

2023 yılı yapay zeka endeksi raporuna göre, yapay zekanın toplum üzerinde dönüştürücü sonuçları olduğu belirtilmektedir. Uluslararası toplumsal dönüşüm göz önünde bulundurulduğunda dil öğrenme süreçlerini optimize etmek açısından yapay zeka kullanımı konusunda öğrencilerin görüşleri önem taşımaktadır.

Çalışmadan elde edilen bulguların aşağıdaki gibi olacağı öngörülmektedir: (1) Geleneksel öğrenme yöntemlerinden farklı olması ve öğrenmeyi kişiselleştirmesi açısından öğrencilerin çoğunluğu yapay zeka destekli geri bildirimi faydalı bulmuştur (2) Öğrencilerin konuşma becerileri olumlu yönde gelişmiştir, özellikle telaffuz ve akıcılık konusundaki geri bildirimin bunu pekiştirdiği öngörülmektedir (3) Yapay zekâ destekli geri bildirim teknoloji ile içiçe olmalarını sağlaması ve öğretmen dışında bir kaynaktan dönüt alınması konusunda öğrencilerin konuşma motivasyonunu artırmıştır, (4) Yapay zekâ destekli geri bildirim yazılı geri bildirimden daha etkili bulunmuştur, (5) Yapay zeka destekli geri bildirim kayıtlı sesli dönütten daha etkili bulunmuştur (6) Yapay zekâ destekli geri bildirim öğrencilerin ICAO Level sınavına hazırlık aşamasında sınavın soru-cevap ve resim tanımlama aşamalarına önemli ölçüde katkıda bulunmuştur , (7) Yapay zeka destekli geri bildirim geleneksel değerlendirme yöntemlerini tamamlayıcı bir araç olarak kullanılabilir.

**Anahtar Kelimeler**: Yapay zeka, mesleki ingilizce, odak grup

**Kaynakça**

Ahmad, S. R. (2016). Importance of English communication skills. *International Journal*

*of Applied Research*, *2*(3), 478-480.

Al-Hazmi, S. (2017). Current issues in English language education in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of Modern Languages*, 17(1), 129-150.

Ali, Z. (2020, February). Artificial intelligence (AI): A review of its uses in language teaching and learning. In *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering* 769 (1), 012043. IOP Publishing. Doi: 10.1088/1757-899X/769/1/012043

Ali, J. K. M., Shamsan, M. A. A., Hezam, T. A., & Mohammed, A. A. (2023). Impact of ChatGPT on Learning Motivation: Teachers and Students' Voices. *Journal of English Studies in Arabia Felix*, *2*(1), 41-49. Doi: 10.56540/jesaf.v2i1.51

Aljohani, N. (2019). *Artificial Intelligence (AI) and the educational process: Using AI to enhance student performance in content skills*. Kansas State University Khbrat Summit. https://krex.kstate.edu/dspace/bitstream/handle/2097/39506/Aljohani%2c%20Noufdone. pdf?sequence=1&isAllowed=y Erişim Tarihi: 15.04.2023

Arslan, K. (2020). Eğitimde yapay zekâ ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11 (1), 71-88. https://dergipark.org.tr/tr/pub/baebd/issue/55426/690058 Erişim Tarihi: 15.04.2023

Artificial Intelligence Index Report. (2023) https://aiindex.stanford.edu/wp-content/uploads/2023/04/HAI_AI-Index Report_2023.pdf?utm_campaign=DonanimHaber&utm_medium=referral&utm_source=DonanimHaber Erişim Tarihi: 20.03.2023.

Chong, J. V. V. (2020). *Perspectives on Artificial Intelligence in Education: a Study of Public Elementary School Teachers* (Doctoral dissertation, Biola University) http://researcharchive.wintec.ac.nz/7115/1/Thar%20Shar%20Thesis%20with%20correction1.pdf Erişim Tarihi: 20.03.2023

Dogan, M. E., Goru Dogan, T., & Bozkurt, A. (2023). The use of artificial intelligence (AI) in online learning and distance education processes: A systematic review of empirical studies. *Applied Sciences*, 13(5), 3056. Doi: 10.3390/app13053056

El Gourari, A., Skouri, M., Raoufi, M., & Ouatik, F. (2020). The future of the transition to E-learning and distance learning using artificial intelligence. In *2020 Sixth International Conference on e-Learning (econf)* pp. 279-284. IEEE

Kannan J, P Munday (2018) New Trends in Second Language Learning and Teaching through the lens of ICT, Networked Learning, and Artificial Intelligence. In: Fernández Juncal C., Hernández Muñoz N. (eds.) Vías de transformación en la enseñanza de lenguas con mediación tecnológica. Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación 76, 13-30 Doi: http://dx.doi.org/10.5209/CLAC.62495

Moulieswaran, N., & NS, P. K. (2023). Amelioration of Google Assistant A Review of Artificial Intelligence Stimulated Second Language Learning and Teaching. *World Journal of English Language*, 13(1), 1-86. Doi:10.5430/wiel.v13n1p86

# Eğitimde Yapay Zeka Çalışmaları: Bibliyometrik Bir Analiz

Mehmet Uysal
Sakarya Üniversitesi

Murat Topal
Sakarya Üniversitesi

Zeliha Demir Kaymak
Sakarya Üniversitesi

**Problem Durumu**

Özellikle son yıllarda yapay zeka alanında meydana gelen önemli gelişmelerle birlikte yapay zekanın kullanım alanının ve sıklığının arttığı görülmektedir. Birçok otorite tarafından yapay zeka, eğitimde devrim yaratma potansiyeline sahip, hızla gelişen bir teknolojidir olarak görülmektedir (Alam, 2022). Aynı şekilde yapay zeka ile ilgili yapılan araştırmalar da aynı oranda artmıştır. Pek çok alanda kullanımı yaygınlaşan yapay zekanın eğitimde kullanımı da vurgulanan hususlar arasındadır. Eğitimde yapay zeka, öğretim kalitesini artırmaya yardımcı olabilecek güçlü pedagojik araçlar sunar (Terzi, 2020). Yapay zekayı eğitimde kullanmanın temel amacı, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini etkili ve verimli yollarla geliştirmektir. Yapay zekanın eğitime potansiyel faydaları kısaca şu başlıklarla özetlenebilir;

Kişiselleştirilmiş Öğrenme: Yapay zeka, öğrenci verilerini analiz ederek öğrencilerin ekstra yardıma ihtiyaç duyduğu alanları belirleyebilir, onlara belirli kaynaklar ve geri bildirim sağlayarak kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunabilir (Shaikh vd., 2022).

Akıllı Özel Dersler: Yapay zeka özel ders sistemleri sayesinde, öğrencilere anında geri bildirim ve rehberlik sağlayarak daha etkili öğrenmelerine yardımcı olabilir; her öğrencinin öğrenme tarzına ve hızına uyum sağlayarak daha özelleştirilmiş bir öğrenme deneyimi sunabilir (Schiff, 2021).

Otomatik Not Verme: Yapay zeka, ödevlere ve testlere not vermek için kullanılabilir ve öğretmenlerin diğer görevler için zaman kazanmasını sağlayabilir. Bu aynı zamanda not vermenin tutarlı ve adil olmasını sağlamaya da yardımcı olabilir (Chen vd., 2020).

Tahmine Dayalı Analitik: Yapay zeka, öğrenci verilerini analiz etmek ve hangi öğrencinin geri kaldığını veya okulu bırakma riski altında olduğunu tahmin etmek için kullanılabilir. Bu sayede öğretmenler duruma erken müdahale edebilir, bu öğrencilere daha fazla destek sağlayabilir (Cardona vd., 2023).

Sanal Asistanlar: Yapay zeka destekli sanal asistanlar öğrencilere ev ödevlerinde yardımcı olabilir ve sorularını yanıtlayabilir. Bu asistanlar ayrıca daha fazla öğrenme kaynağı için kişiselleştirilmiş öneriler de sunabilirler (Seo vd., 2021).

Yapay zekanın eğitime sağlayacağı bu gibi katkılardan faydalanmak ancak öğretmenlerin bu teknolojileri etkili ve verimli bir şekilde kullanması ve bu teknolojileri tanıması ile mümkün olabilir. Eğitimde yapay zeka ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi bu bakımdan önemlidir. Bu perspektiften yapay zeka çalışmaları yıllar içinde nasıl değiştiği, bu çalışmalarda ele alınan konuların neler olduğu ve vurgulanan noktaların neler olduğunun ortaya konulması amacını güden bu çalışma, alanyazına bu açılardan katkı sunmayı amaçlamaktadır. Özetle bu çalışmanın amacı, eğitim alanında yapılmış yapay zeka çalışmalarını inceleyerek bu çalışmaların yıllar içinde değişimini ortaya koymak, yapay zeka ile birlikte ele alınan konuları belirleme ve yıllar içindeki değişimini ortaya koymak, en çok yayın yapan yazarlar ile atıf yapılan yayınları belirlemektir. Kısacası bu çalışmanın amacı eğitimde yapılan yapay zeka çalışmalarının eğilimlerini ortaya koymaktır.

**Yöntem**

Bu çalışma sistematik literatür taraması olarak tasarlanmıştır. Sistematik literatür taraması çalışmaları, alanyazında var olan mevcut araştırmaları (örneğin, makaleler, konferans bildirileri, kitaplar, tezler) sistematik yöntem ve kurallar ile toplamak, tanımlamak ve eleştirel olarak analiz etmek için kullanılan bir araştırma metodolojisi olarak tanımlanmaktadır (Pati ve Lorusso, 2018). Bu çalışmada uluslararası alanyazında en çok atıf alan ve en kaliteli yayınların yer aldığı kabul edilen; araştırmacılara sistematik literatür çalışması yapabilmek için uygun verileri indirme ve analiz etme imkanı sunan Web of Science veritabanında sorgulama yapılmasına araştırmacılar tarafından tercih edilmiştir. Bu amaca yönelik olarak Web of Science (WoS) veritabanı kullanılarak "artificial intelligence" terimi ile “Topic (WoS veritabanında “Topic” araması aranan kelimelerin WoS veritabanında yer alan makale, bildiri, kitap vb. dokümanların “author keywords”, “keyword plus”, “title” ve “abstract” alanlarında arama yapmaktadır)” araması yapılmıştır. İlk arama sonucunda “131437” makaleye ulaşılmıştır. Daha sonra doküman türü “makale” olarak seçilmiş ve sayı “78371”e düşürülmüştür. Son olarak Web of Science kategorilerinden “Education Educational Research” seçilerek eğitim alanında yapay zeka ile ilgili gerçekleştirilen “1097” makale verisi edinilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde bibliyometrik analizlerden yararlanılmıştır. Bibliyometrik analiz küresel bilimsel bilgi üretimini değerlendirmek, bilimsel araştırma faaliyetlerini karakterize etmek ve belirli bilimsel araştırma alanlarındaki eğilimleri belirlemek için kullanılan; bilimsel çalışmaların metin tabanlı verilerini kullanan bir analiz tekniğidir (Yan ve Zhiping, 2023). Elde edilen verilerin bibliyometrik analizi ise pyBibX python kütüphanesi kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Analizler sonuçlarına göre eğitim alanında yapılan yapay zeka çalışmalarının, en fazla 2022 ve 2023 yılları arasında yayınlandığı görülmüştür. Bununla birlikte yayın sayılarındaki artış ve sıçramanın ise 2019 yılında başladığı analiz sonuçlarından anlaşılmaktadır. Bunlara ilave olarak eğitimde yapay zeka çalışmalarında yazarlar tarafından en çok ele kullanılan anahtar kelimelerin makine öğrenmesi, yüksek öğrenim, e-öğrenme, öğrenme analitikleri, chatgpt ve çevrimiçi öğrenme kelimelerinin olduğu görülmüştür. Eğitim alanında yapay zeka ile ilgili WoS veritabanında en çok yayın yapan yazarların ise sırasıyla; Gwo-Jen Hwang, Thomas K. F. Chiu, Haoran Xie, Di Zou, Xielling Chen olduğu bulunmuştur. Eğitim alanında yapay zeka ile ilgili WoS veritabanında en çok yayın yapılan (yayınlanan) dergiler ise sırasıyla; International Journal of Emerging Technologies in Learning, Education and Information Technologies, Educational Technology & Society, British Journal of Educational Technology ve Interactive Learning Environments dergilerinin olduğu analiz sonuçlarında ortaya çıkmıştır. Analiz sonuçlarına göre eğitim alanında yapay zeka ile ilgili WoS veritabanında en çok atıf alan makalelerin ise sırasıyla; "Chatti, M. A., Dyckhoff, A. L., Schroeder, U., & Thüs, H. (2012). A reference model for learning analytics. International Journal of Technology Enhanced Learning, 4(5-6), 318-331.", "García, P., Amandi, A., Schiaffino, S., & Campo, M. (2007). Evaluating Bayesian networks' precision for detecting students' learning styles. Computers & Education, 49(3), 794-808.", "Misyak, J. B., & Christiansen, M. H. (2012). Statistical learning and language: An individual differences study. Language Learning, 62(1), 302-331.", "Hwang, G. J. (2003). A conceptual map model for developing intelligent tutoring systems. Computers & Education, 40(3), 217-235." ve "Chou, C. Y., Chan, T. W., & Lin, C. J. (2003). Redefining the learning companion: the past, present, and future of educational agents. Computers & Education, 40(3), 255-269." makaleleridir. Analizler sonucunda ulaşılan bulgular dünyadaki ve Türkiye'deki yönelimlerle tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler**: Yapay zeka, sistematik literatür taraması, bibliyometrik analiz, eğitim bilimleri

**Kaynakça**

Alam, A. (2022). Employing adaptive learning and intelligent tutoring robots for virtual classrooms and smart campuses: reforming education in the age of artificial intelligence. In Advanced Computing and Intelligent Technologies: Proceedings of ICACIT 2022 (pp. 395-406). Singapore: Springer Nature Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-19-2980-9_32

Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. Ieee Access, 8, 75264-75278. https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510

Cardona, M. A., Rodríguez, R. J., & Ishmael, K. (2023). Artificial Intelligence and the Future of Teaching and Learning: Insights and Recommendations. https://www2.ed.gov/documents/ai-report/ai-report.pdf

Pati, D., & Lorusso, L. N. (2018). How to write a systematic review of the literature. HERD: Health Environments Research & Design Journal, 11(1), 15-30. https://doi.org/10.1177/1937586717747384

Schiff, D. (2021). Out of the laboratory and into the classroom: the future of artificial intelligence in education. AI & society, 36(1), 331-348. https://doi.org/10.1007/s00146-020-01033-8

Seo, K., Tang, J., Roll, I., Fels, S., & Yoon, D. (2021). The impact of artificial intelligence on learner–instructor interaction in online learning. International journal of educational technology in higher education, 18(1), 1-23. https://doi.org/10.1186/s41239-021-00292-9

Shaikh, A. A., Kumar, A., Jani, K., Mitra, S., García-Tadeo, D. A., & Devarajan, A. (2022). The Role of Machine Learning and Artificial Intelligence for making a Digital Classroom and its sustainable Impact on Education during COVID-19. Materials Today: Proceedings, 56, 3211-3215. https://doi.org/10.1016/j.matpr.2021.09.368

Terzi, R. (2020). An Adaptation of Artificial Intelligence Anxiety Scale into Turkish: Reliability and Validity Study. International Online Journal of Education and Teaching, 7(4), 1501-1515. Erişim adresi: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1271031.pdf

Yan, L., & Zhiping, W. (2023). Mapping the Literature on Academic Publishing: A Bibliometric Analysis on WOS. SAGE Open, 13(1), 21582440231158562. https://doi.org/10.1177/21582440231158562

# Potential Transformative Impact of Predictive Modeling on Assessment Grading

Yiğit İnan
İzmir Ekonomi Üniversitesi

Berkin Öztekin
İzmir Ekonomi Üniversitesi

Mustafa Ege Şener
İzmir Ekonomi Üniversitesi

Kutluhan Erol
İzmir Ekonomi Üniversitesi

Esin Çağlayan
İzmir Ekonomi Üniversitesi

Çınar Gedizlioğlu
İzmir Ekonomi Üniversitesi

**Problem Statement**

Ensuring fairness in grading has long been a critical challenge in educational assessment. The quality of ratings stands as an important consideration when interpreting results from rater-mediated assessments (Burger, 2017). Enright and Quinlan (2010) highlight the growing challenge of identifying proficient human graders. The inherent subjectivity among human raters, despite the use of standardized grading rubrics, can lead to divergent interpretations and subsequently introduce inconsistencies in assessments, as found by Eckes (2008). Eckes (2008) explains that variations in assessment grades can stem from disparate decision-making approaches, distinct grading styles, and variations in the weighting of various essay features. Especially in multi-section multiple-instructor courses, grading often yields inconsistent results due to the potential divergence from assessment criteria and rubrics and individual biases. Double-scoring to increase the overall reliability of writing assessments is an option, however, it does not eliminate inconsistencies across different pairs of human graders, when a pair might be both lenient or both severe in their assessments (McClellan, 2010). Neither is it feasible to score with larger teams of human graders. In a scenario involving multiple student papers and instructors, the ideal approach entails each instructor grading every paper to ensure examination validity. However, the substantial time and effort required from both instructors and the assessment process render this approach impractical. Automated scoring systems such as e-rater for TOEFL iBT that utilize machine learning techniques have emerged as valuable tools in the field of digitized education, offering enhanced evaluation and grading recommendations (Lee, 2016; Xi, 2010). While such systems have the potential to eliminate inconsistencies among human graders, it may not be possible to completely rely on automated scoring in every assessment practice. In contrast to automated scoring systems, our approach attempts to utilize statistical inference methods in order to model grader bias, reducing unreliability across human raters by focusing exclusively on inter-rater relations. We analyze each assessment paper graded by multiple instructors to model their grading discrepancies, and attempt to predict how the remaining cohort of graders would score the existing student papers. Our study also aims to provide a grading recommendation tool for high-stakes assessments developed by utilizing the existing grading datasets.

**Research Methods**

In addressing the challenges described above, our methodology focuses on rectifying grading discrepancies among instructors to ensure grading reliability using statistical inferences. As the first phase, we created a synthetic dataset of 1000 student papers graded from 0 to 100 by each of 25 instructors. The grades were thoughtfully generated based on hidden probability distributions. Next, the dataset was redacted so that for each work, only two instructor scores were made available as training data, and a third instructor's scores were made available as validation data. The redaction algorithm was designed to ensure that there was sufficient number of training data points (i.e., jointly graded projects) available for each pair of instructors so that their grading discrepancies could be reasonably modeled. We developed models for each instructor's grading style using the training data, which were utilized to predict the remaining values from the redacted scores. The prediction results were compared to the validation data in order to estimate the prediction error. Finally, the predictions were compared to the original dataset to compute the actual prediction error for each instructor score, along with the difference between the predicted average score across all instructors and the actual average across all instructor scores. In addition, we explored the impact of varying noise levels and the number of scores available for training.

We developed and evaluated several prediction models:

(1) **A simple, baseline method**, where for each paper, we averaged the two scores from the training data, and used it as the estimate score for the remaining instructors.

(2) **the pairwise method**, where we analyzed scoring differences for each instructor pair and their correlation using their jointly-graded papers. The objective is to identify instructors who consistently grade papers in a similar manner and those who exhibit discrepancies in their evaluations (Heldsinger & Humphry, 2010). We estimated the score by adding the average difference between the instructor who was concealed in the student paper and the other instructors who scored the paper, and the score which instructors gave, finally, taking the weighted average of the summation using the correlation in the pairs. Since the estimated score must be between 0 and 100, we clamped the estimated score logarithmically.

(3) **the cumulative method** where we directly estimated the average score across all instructors without computing individual instructor estimates. This method is simpler than the pairwise method but it might not yield as accurate results.

**Expected/Temporary Results**

Our findings confirmed our expectations that the baseline, cumulative, and pairwise methods yielded progressively smaller error rates with RMSE values of 8.68, 4.46, and 4.25, respectively. Note that the cumulative method is almost as good as the pairwise method with the added advantage that it does not require as many jointly-graded papers across instructor pairs. Therefore, we suggest that the two methods can be applied in a blended fashion as needed. Our error rate predictions were fairly conservative at about twice the actual rate. As expected, the increase in the training data reduced the error rates, which might prove useful when the noise level in the data is high.

In this study, we aim to shed light on the transformative impact of predictive modeling on assessment grading. As we navigate this exploration, it becomes evident that the statistical inference approach has the potential to not only address the challenges of standardization and reliability but also paves the way toward a fairer educational assessment framework. Our findings underscore the potential of the predictive fair grading model to enhance the reliability of grades, offering optimal recommendations for multi-grader assessments. The model streamlines the grading process, reducing the need for time-consuming result cross-checks among graders and other resource-intensive procedures. The model's adaptability to various data scenarios further enhances its utility.

As the next phase in fall 2023, we aim to extend our predictive fair grading model to the language proficiency writing skills assessment conducted at an English-medium university. This extension will offer valuable insights into the model's performance within a specific academic context with authentic data, further contributing to its practical applicability.

**Keywords**: Machine learning, assessment reliability, statistical ınference

**References**

Burger, R. (2017). Student perceptions of the fairness of grading procedures: a multilevel investigation of the role of the academic environment. Higher Education, 74, 301-320. DOI 10.1007/s10734-016-0049-1

Eckes, T. (2008). Rater types in writing performance assessments: A classification approach to rater variability. Language Testing, 25(2): 155–185. DOI:10.1177/0265532207086780

Enright, M. K., & Quinlan, T. (2010). Complementing human judgment of essays written by English language learners with e-rater® scoring. Language Testing, 27(3), 317-334.DOI: 10.1177/0265532210363144

Heldsinger, S., & Humphry, S. (2010). Using the method of pairwise comparison to obtain reliable teacher assessments. The Australian Educational Researcher, 37(2), 1-19.

Lee, Y. W. (2016). Investigating the feasibility of generic scoring models of E-rater for TOEFL iBT independent writing tasks. English Language Teaching, 71.

McClellan, C. A. (2010). Constructed-response scoring—Doing it right. R&D Connections, 13, 1-7.

Xi, X. (2010). Automated scoring and feedback systems: Where are we and where are we heading?. Language Testing, 27(3), 291-300. DOI: 10.1177/0265532210364643

# Kullanıcı Merkezli Eğitim Bağlamında Bir İnceleme: ChatBot Çerçeve Önerisi

Bengü Koyuncu
Hacettepe Üniversitesi

Süleyman Sadi Seferoğlu
Hacettepe Üniversitesi

**Problem Durumu**

Chatbotlar veya sohbet robotları, insanlarla iletişim kurabilen ve kullanıcılara doğru cevaplar sağlayabilen sanal asistanlardır (Hiremath et al., 2020; Ondas et al., 2019). Son yıllarda, sağlık hizmetleri, pazarlama, eğitim, destek sistemleri, eğlence ve birçok diğer alanda Chatbotların hızla yaygınlaşması gözlenmektedir. Apple Siri, Microsoft Cortana, Facebook M ve IBM Watson gibi popüler sistemlerin yanı sıra büyük şirketler, endüstriyel çözümler ve araştırma amaçlı kullanılabilecek sohbet robotları (Chatbot) geliştirilmiştir.

Chatbotların etkili bir şekilde geliştirilmesi, araştırmalarda karşılaşılan zorlu görevlerden biridir. İnsan diyaloglarını başarılı bir şekilde taklit etmek gerçekten zor bir görevdir ve bu, Doğal Dil İşleme (Natural Language Processing-NLP) araştırma alanındaki bir dizi sorunu içermektedir (Abdellatif et al., 2020). NLP algoritmaları ve tekniklerinin kullanımı sayesinde kullanıcının ne yazdığını ve taleplerini anlamak mümkündür. Ancak bu süreçlerde sohbet robotlarının çeşitli genel kaynaklardan aldığı verileri özel durumlara uyarlama aşamasında çeşitli sorunlar yaşanabilmektedir. Örneğin tüm kullanıcı talepleri haritalanamayabilir ve mevcut sohbetrobotları (Chatbot), kullanıcının bir konuşma sırasında düşüncelerinin öngörülemezliği nedeniyle dikkate değer performans sergileyemeyebilir (Bi et al., 2017). Konuşma akışının doğru tasarımı, bir Chatbot'un geliştirilmesinde önemli bir rol oynar. Başarılı bir konuşma için, tüm kullanıcı taleplerini ele almak ve doğru cevapları sağlamak önemlidir. Alanyazında, konuşma iş akışının yönetimi üzerine birçok örnek ve araştırma çalışması bulunmaktadır. Bu çalışmaların çoğunda, kullanıcının niyetlerini yorumlamak ve kullanıcının yazdığı cümlelerin yorumlanması sorununu çözmek için alanın bilgi tabanına dayalı ontolojiler kullanılmaktadır (Lin et al., 2016).

Daha önce de belirtildiği gibi, Chatbotların uygulama alanlarından biri eğitimdir. Son dönemlerde, çevrimiçi öğrenme platformları için Chatbotların öğrenci öğrenmesini desteklemek amacıyla giderek artan bir şekilde kullanıldığı gözlenmektedir (Deng & Yu, 2023). Chatbot teknolojisi, çevrimiçi öğrenme için önemli bir yenilik olarak değerlendirilebilir. Bu durum öğrenciler için etkileşimli bir öğrenme deneyimi de sağlayabilir. Öğrencinin davranışını test etmek ve gelişimlerini takip etmek amacıyla Chatbotlar, bireysel öğrencilerin becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynayabilir. Ayrıca, düzenli hatırlatmalar ve bildirimler göndererek öğreneni çalışmaya teşvik edebilir. Eğitimde Chatbotların kullanımına ilişkin birçok başka örnekler de bulunmaktadır. Örneğin; kişiselleştirilmiş bir öğrenme deneyimi için bir öğrenene özgü çalışan bir sistem sunmak mümkündür. Her öğrencinin farklı hızda öğrendiği ve bilgileri farklı hızda benimsediği göz önüne alındığında, Chatbotların öğrenenin öğrenme hızına göre eğitim materyalini uyarlaması mümkün olabilir. Chatbotlar aynı zamanda sosyal öğrenmenin bir kaynağı olarak da kullanılabilir. Farklı arka planlara sahip öğrenciler, belirli bir konuda görüşlerini ve perspektiflerini paylaşırken, Chatbotlar her bir öğrenciye bireysel olarak uyarlanabilirlik sağlayarak etkili bir şekilde destek olabilirler. Bu teknoloji, öğrenenler arasındaki etkileşimi artırabilir ve öğretmenlerin genellikle yaptığı gibi grup çalışmaları ve projeleri atayarak sınıfın geri kalanıyla etkileşimi teşvik edebilir. Chatbotlar, öğretmenlere öğrenenlerin sorularına yanıt vermek veya ödevlerini kontrol etmek gibi günlük iş rutinlerinde yardımcı olabilir. Sık sık çevrimiçi değerlendirmeler olarak da kullanılırlar: sınıfta çok sayıda öğrenci varsa, her birine dikkat etmek öğretmenler için çok zaman alırken Chatbotlar aynı anda birden çok öğrenci ve grupla çalışabilir. Ayrıca, yazım ve dilbilgisi hatalarını tespit ederek öğretmenlere destek olabilir, ödevleri kontrol edebilir, projeler atayabilir ve özellikle her bir öğrencinin ilerlemesini ve başarılarını takip edebilirler.

Bu çalışmada, öğrenenlere çevrimiçi ortamlardaki öğrenme faaliyetlerinde destek sağlayan bir Chatbot prototip çerçevesi geliştirilmiştir. Önerilen Chatbot çerçevesi ile geliştirilen çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki Chatbotlar, öğrenciler için bir '*çevrimiçi öğretme asistanı*' rolünü üstlenebilir. Bu durum özellikle çevrimiçi ortamlardaki ders terki oranlarının yüksekliği düşünüldüğünde önemli olduğu düşünülmektedir.

**Yöntem**

Bu çalışma, çevrimiçi öğrenme ortamlarının gelişimi bağlamında chatbot tabanlı bir öğrenme asistanının nasıl geliştirilebileceğine dair bir çerçeve sunmayı amaçlamaktadır. Araştırma, chatbot teknolojisinin eğitim alanındaki potansiyelini ve bu potansiyelin nasıl daha etkili bir şekilde kullanılabileceğini anlamayı hedeflemektedir.

Araştırmanın temel odak noktası, çevrimiçi öğrenme ortamlarında chatbotların nasıl etkili bir şekilde entegre edilebileceği konusunda kapsamlı bir anlayış geliştirmektir. Bu doğrultuda, alanyazın taraması yöntemi benimsenmiştir. Alanyazın taraması, chatbot teknolojisinin eğitimdeki mevcut durumunu, avantajlarını ve sınırlamalarını değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Mevcut literatür, chatbotların öğrenme deneyimini nasıl daha kişiselleştirilmiş hale getirebileceği, öğrencilere nasıl destek olabileceği ve eğitim materyallerini nasıl daha etkili bir şekilde sunabileceği konularında önemli görüşler içermektedir. Bu bağlamda Web Of Science veri tabanı "chatbot framework" and "e-learning" anahtar kelimeleri ile

taranmıştır. Tarama sonucunda ulaşılan makaleler bir çerçeve sunup sunmamalarına göre ayrılmış ve toplamda 15 yayın e-larning kapsamında chatbot çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Bu çalışmanın çıktıları, eğitim alanında chatbot teknolojisinin nasıl daha etkili bir şekilde kullanılabileceğine dair rehberlik sunmayı amaçlamaktadır. Alanyazın taraması sonuçları, chatbotların çevrimiçi öğrenme deneyimini nasıl daha zenginleştirebileceği konusunda yeni bakış açıları sağlayabilir. Araştırma, chatbot teknolojisinin eğitimdeki geleceğini şekillendirmek isteyen araştırmacılar, eğitimciler ve uygulayıcılar için önemli bir kaynak olarak hizmet etmeyi amaçlamaktadır.

Sonuç olarak, bu çalışma, çevrimiçi öğrenme ortamlarında chatbot teknolojisinin potansiyelini vurgulayarak, gelecekteki eğitim yaklaşımlarının tasarımını desteklemeyi hedeflemektedir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Çevrimiçi öğrenme, günümüzde eğitim alanında hızla yayılan ve dönüşüm getiren bir fenomen olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda, e-öğrenme teknolojilerinin etkili bir şekilde kullanılmasıyla, öğrencilerin öğrenme deneyimlerinin çeşitlendirilmesi ve geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Örneğin, oyun tabanlı öğrenme ve mobil öğrenme gibi farklı yaklaşımların çevrimiçi öğrenme deneyimini zenginleştirdiği gözlemlenmiştir (Hammad ve ark., 2017). Ancak, mevcut uygulamaların çoğunlukla genel öğrenme hedeflerine odaklandığı ve öğrenme deneyimini daha kişiselleştirilmiş hale getirme amacına henüz yeterince ulaşılmadığı belirtilmelidir.

Çevrimiçi öğrenmenin çok yönlü yapısını yansıtmak adına, sanal yardımcıların bu sürece entegre edilmesi, öğrencilere çeşitli öğrenme etkinliklerinde daha fazla değer sunma amacı taşımaktadır. Yapay Zeka (YZ), Makine Öğrenimi (MO) ve dil işleme alanlarındaki son gelişmeler, chatbotlar veya sanal yardımcıların ticari alanlarda yaygın olarak kullanılmasını sağlamıştır (Hussain ve ark., 2019). Ancak, bu teknolojilerin eğitim bağlamında kullanımı, öğrencilere öğrenme deneyimlerini daha kişiselleştirme ve kapsayıcı pedagojik yaklaşımları benimseme fırsatı sunmaktadır. Bu noktada, yapay zekâ teknolojilerinin toplumsal hayata entegrasyonunun henüz başlangıç aşamasında olduğu ve eğitim alanında sanal asistan uygulamalarının geliştirilmesine yönelik yöntemler ve çerçevelerde daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğugörülmektedir.

Bu çalışmada, çevrimiçi öğrenme ortamları için chatbot tabanlı bir öğrenme asistanının geliştirilmesi amacıyla bir çerçeve önerilmektedir. Bu öneri, çevrimiçi öğrenme süreçlerinde chatbotların potansiyelini vurgulayarak, bu teknolojinin e-öğrenme deneyimini nasıl zenginleştirebileceğini açıklamayı amaçlamaktadır. Chatbotlar, öğrencilere daha kişiselleştirilmiş ve etkili bir öğrenme deneyimi sunarak, eğitimde yeni ve yenilikçi bir yaklaşımın oluşturulmasına katkı sağlayabilir. Bu önerilen çerçeve, çevrimiçi öğrenme ortamlarının daha etkili bir şekilde geliştirilmesine ve öğrenci deneyimlerinin daha kapsayıcı hale getirilmesine yönelik önemli bir adım olarak görülmektedir.

Sonuç olarak, bu çalışma, çevrimiçi öğrenme alanında chatbot teknolojisinin e-öğrenme süreçlerindeki potansiyelini gözler önüne sererek, geleceğin eğitiminde yeni bir pedagojik yaklaşımın şekillenmesine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Chatbotlar, öğrencilere daha özelleştirilmiş, etkili ve zengin bir öğrenme deneyimi sunma potansiyeli taşımakta, böylece eğitimde daha kapsayıcı ve yenilikçi bir yolun açılmasına imkan sağlayabilir.

**Anahtar Kelimeler**: Çevrimiçi öğrenme, chatbot, chatbot çerçevesi

**Kaynakça**

Abdellatif, A., Costa, D., Badran, K., Abdalkareem, R., & Shihab, E. (2020). Challenges in Chatbot Development: A Study of Stack Overflow Posts. *Proceedings - 2020 IEEE/ACM 17th International Conference on Mining Software Repositories, MSR 2020*, 174–185. https://doi.org/10.1145/3379597.3387472

Aparicio, M., Bacao, F., Oliveira, T. (2016). An e-learning theoretical framework. *Journal of Educational Technology & Society*, *9*(1), 13–22. https://www.jstor.org/stable/10.2307/jeductechsoci.9.1.13

Aparicio, M., Bacao, F., O. (2021). An e-learning theoretical framework. *International Journal of Advanced Corporate Learning (IJAC)*, *9*(1), 1–16. https://doi.org/10.3991/ijet.v16i04.15693

Bahja, M., Hammad, R., & Butt, G. (2020). A User-Centric Framework for Educational Chatbots Design and Development. Lecture Notes in Computer Science (Including Subseries Lecture Notes in Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics), 12424 LNCS(December), 32–43. https://doi.org/10.1007/978-3-030-60117-1_3

Bi, Y., Deng, K., & Cheng, J. (2017). A keyword-based method for measuring sentence similarity. *WebSci 2017 - Proceedings of the 2017 ACM Web Science Conference*, 379–380. https://doi.org/10.1145/3091478.3098878

Britain, S., & Liber, O. (2004). A Framework for the Pedagogical Evaluation of eLearning Environments: Educational Cybernetics: Reports. Paper 2. February, 1–70. http://digitalcommons.bolton.ac.uk/iec_reports/2

Czerkawski, B. C., & Lyman, E. W. (2016). An Instructional Design Framework for Fostering Student Engagement in Online Learning Environments. *TechTrends*, *60*(6), 532–539. https://doi.org/10.1007/s11528-016-0110-z

Deng, X., & Yu, Z. (2023). A Meta-Analysis and Systematic Review of the Effect of Chatbot Technology Use in Sustainable Education. *Sustainability (Switzerland)*, *15*(4). https://doi.org/10.3390/su15042940

Dirin, A. (2015). may differ from the original in pagination and typographic detail . Assessments of User Centered Design Framework for m- learning Application Development. 9192.

García-Peñalvo, F. J. (2021). Avoiding the dark side of digital transformation in teaching. an institutional reference framework for eLearning in higher education. *Sustainability (Switzerland)*, *13*(4), 1–17. https://doi.org/10.3390/su13042023

Hammad, R., Odeh, M., & Khan, Z. (2017). eLEM: A novel e-learner experience model. *International Arab Journal of Information Technology*, *14*(4A Special Issue), 586–597.

Hiremath, G., Aishwarya, H., Priyanka, B., & Nanaware, R. (2020). Chatbot for education system. *International Journal of Advance Research, Ideas and Innovations in Technology*, *4*(3), 37–43.

Holly S. Fiock. (2020). View of Designing a Community of Inquiry in Online Courses | The International Review of Research in Open and Distributed Learning. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *21*(1), 1–19.

Hussain, S., Ameri Sianaki, O., & Ababneh, N. (2019). A Survey on Conversational Agents/Chatbots Classification and Design Techniques. In *Advances in Intelligent Systems and Computing* (Vol. 927, Issue March). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-15035-8_93

# Yapay Zekâ ile Matematiksel Modelleme Etkinliği Oluşturma Sürecinde İstem Mühendisliğinin Etkileri

Zeynep Gül Dertli
Hacettepe Üniversitesi

Bahadır Yıldız
Hacettepe Üniversitesi

**Problem Durumu**

Matematik eğitiminin girdiği dönüşüm süreci, teknolojinin de etkisiyle ivme kazanmaya devam etmektedir. 21. yüzyılda matematik eğitimi, öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaşabilecekleri durumları matematiksel olarak yorumlayıp analiz edebilmeleri için farklı öğrenme yöntemleri ve ortamları sunmayı hedeflemektedir. Öğrencilere günlük hayatlarında karşılaştıkları karmaşık sistemleri tanımlama, anlamlandırma, uyum sağlama gibi yeterlikleri kazandırmanın yollarından biri de matematiksel modellemedir (English, 2006; English & Watters, 2005). Matematiksel modelleme; gerçek hayatta var olan durumları temel alarak problemler oluşturma, bu problemleri anlamlandırabilmek amacıyla matematikselleştirme ve cevaplar bulmak için çoklu problem çözme döngülerini kullanma sürecidir (Lesh & Doerr, 2003; Pollak, 2007). Alanyazında matematiksel modelleme aracılığıyla öğrenme sürecinde, modelleme etkinliklerinin önemine vurgu yapılmaktadır (Kaiser & Sriraman, 2006; Lesh & Doerr, 2003). Matematiksel modelleme etkinlikleri; öğrencilerin karmaşık durumları anlamlandırdıkları, kendi matematiksel yapılarını ortaya koyup geliştirdikleri, öğretim tasarımının belirli ilkeleri kullanılarak oluşturulmuş bir problem çözme süreci olarak tanımlanmaktadır (Kaiser & Sriraman, 2006). Bu etkinlikler öğrencilere, mevcut problemi çözerek ortaya çıkan modellerini yeni ve daha karmaşık bir probleme uygulama imkânı sunmaktadır (Chamberlin & Moon 2005; Kaiser & Sriraman, 2006).

Bir model oluşturma etkinliğinin, amaçlanan kazanım ve öğrenme özelliklerine sahip olmasını sağlamak için nasıl karakterize edilmesi gerektiği bilinmelidir (Chamberlin & Moon 2005; Niss, 2010). Alanyazında bu etkinliklerin değerlendirilmesi için farklı çerçeveler önerilmektedir (Galbraith, 2007; Kuntze, 2011; Lesh vd., 2000). Lesh ve ark. (2000) matematiksel modelleme etkinlikleri oluşturmak için gerçeklik, model oluşturma, öz değerlendirme, model dokümantasyon, model genelleme ve etkili prototip olmak üzere altı ilke belirlemişlerdir. Chamberlin ve Moon (2005) herkesin matematiksel modelleme etkinliği oluşturabileceğini fakat bu etkinliklerin nasıl oluşturulacağı üzerine, en azından minimum düzeyde, eğitim almadan başarılı olmanın zor olduğunu ifade etmişlerdir. Böyle durumlarda yapay zekânın bir öğretmen asistanı olarak kullanılabileceği bilinmektedir (Savelka vd., 2023). Yapay zekâ son yıllarda gösterdiği önemli gelişmeler sonucunda, eğitim sürecinde karmaşık sorunları çözmek ve daha iyi kararlar almak için öğretmenlere yardımcı olarak bu süreci daha verimli hale getirebilmektedirler (Dwivedi vd., 2023). Günümüzde yaygın şekilde kullanılmaya başlayan bir yapay zekâ dil modeli olan ChatGPT'nin de üst düzey düşünme görevlerini yerine getirebildiği, gerçekçi metinler üretebildiği, matematikle ilgili sorgularda etkili geribildirimler sunabildiği belirtilmektedir (Susnjak, 2022; Wardat vd., 2023). Ancak ChatGPT'den bu amaçlarla yararlanabilmek için ona kesin ve iyi tanımlanmış girdiler verilmesi önerilmektedir (Wardat vd., 2023). Yapay zekâ araçlarını etkili şekilde kullanabilmek için en uygun sorguları veya girdileri oluşturma işlemine istem mühendisliği adı verilmektedir (Lo, 2023; Short & Short, 2023). Eğitimciler yapay zekâ araçlarını istem mühendisliğinin etkilerini fark ederek kullandıklarında oluşturulan içeriğin doğru, tutarlı ve aynı zamanda öğrencilerin özel ihtiyaçları ve öğrenme hedefleriyle ilgili olmasını sağlayabilirler (Lo, 2023). İyi hazırlanmış girdilerle oluşturulan modelleme etkinlikleri öğretmenlere, öğrencilerinin üst düzey düşünme gerektiren görevleri deneyimlemelerini konusunda yardımcı olabilir.

Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, ChatGPT kullanarak matematiksel modelleme etkinliği tasarlama sürecinde, farklı girdilerin ve istem mühendisliğinin sonuçlarını incelemektir.

**Yöntem**

Bu araştırma nitel yaklaşımlardan doküman analizi kullanılarak yürütülmüştür. Nitel yaklaşımlar keşfedilmesi, yorumlanması gereken bir konuya ayrıntılı bir anlayış getirmek istenilen durumlarda tercih edilmektedir (Creswell, 2021). Araştırma verileri içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi aynı özelliği sağlayan bazı kavramları listeleyip incelemeyi mümkün kılmaktadır (Miles ve Huberman, 2016). Araştırmanın veri toplama aracı, bir yapay zeka dil modeli olan ChatGPT'nin 3.5 sürümüdür. Bu araştırmanın amacı doğrultusunda ChatGPT'den ortaokul düzeyinde bir matematiksel modelleme etkinliği tasarlaması istenmiş, daha sonra bu istek farklı ifadelerle tekrarlanmış ve çıktıları karşılaştırılmıştır. ChatGPT'yi etkinlik oluşturacağı bağlama hazırlamak amacıyla matematiksel modellemenin, matematiksel modelleme süreci adımlarının neler olduğu ve modelleme etkinliklerinin nasıl değerlendirildiği sorulmuştur. Ardından aynı konuşma bağlamı içerisinde modelleme etkinliği tasarlaması istemi girilmiştir. Lo ve ark. (2023) yapay zekâ dil modellerinin performansını, istenen sonuçları üretebilecek şekilde artırmak için açık, öz, mantıksal olarak yapılandırılmış ve uyarlanabilir istemler kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu nedenle girdiler genel ifadelerle başlayıp çıktının üslubunu, amacını, kapsamını, sınırlılıklarını ve gerekliliklerini net olarak ifade edecek şekilde özelleştirilerek devam etmiştir. Farklı girdiler sonucunda oluşturulup revize edilen modelleme etkinlikleri, Lesh ve ark. (2000)'nın altı adet modelleme etkinliği tasarım ilkesi çerçevesinde değerlendirilmiştir. Etkinlikler değerlendirme sürecinde altı ilkenin her birini karşılama durumlarına göre; "tamamen uygun", "kısmen uygun" ve "uygun değil" şeklinde kategorize edilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu araştırmada yapay zekâ dil modellerinin en güncel üyelerinden biri olan ChatGPT'nin, matematiksel modelleme etkinliği oluşturma süreçleri incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda bir yapay zekâ sohbet robotu olan ChatGPT'nin, başarılı kabul edilebilen matematiksel modelleme etkinlikleri oluşturabilecek potansiyelde olduğu görülmüştür. Ancak bu potansiyelin ortaya çıkarılıp kullanılabilmesi için ChatGPT ile etkili biçimde iletişime geçmeyi sağlayacak girdiler gerekmektedir. Yapılan ilk analizler sonucunda ChatGPT'nin girdi fark etmeksizin gerçeklik ilkesine uyumlu etkinlikler oluşturabildiği görülmüştür. İstem mühendisliğinin bu ilkeyle ilişkili olarak etkisi, oluşturulan problemin etkinlikte ifade edilme biçimi olmuştur. ChatGPT oluşturduğu modelleme etkinliklerinde öz değerlendirme ilkesine yönelik doğrudan bir ifade bulunmasa da, bu ilkeye kısmen uygun etkinlikler tasarlayabilmektedir. İstem mühendisliğinin etkisiyle etkinliğe, öz değerlendirme ilkesine uygun ifadeler ekleyebilmiştir. ChatGPT tarafından oluşturulan modelleme etkinliklerinin model oluşturma ilkesine uygunluk konusunda çoğunlukla kısmen uygun/uygun değil olarak kategorize edilse de, açıklayıcı girdilerle uygun hale getirilebildiği sonucuna ulaşılmıştır. Model dokümantasyon ve model genelleme ilkeleri açısından da buna benzer bir durum söz konusudur. ChatGPT'nin modelleme etkinliklerinde problem durumunun ifadesi, alternatif senaryolar, çözüm için yararlanılacak bir veri seti gibi ifadelerin oluşturulması gerektiğini belirttiği fakat bunları kendisinin oluşturmadığı görülmüştür. Uygun girdiler verildiğinde bu çıktıları da kendisi oluşturabilmiştir. Araştırma sonuçları ChatGPT'nin matematik eğitiminde bir öğretmen asistanı olarak kullanılabileceğine işaret etmektedir. Araştırma sonuçları sunum esnasında detaylı olarak paylaşılacaktır.

**Anahtar Kelimeler**: Yapay zeka, matematiksel modelleme, matematik eğitimi

**Kaynakça**

Chamberlin, S. A., & Moon, S. M. (2005). Model-eliciting activities as a tool to develop and identify creatively gifted mathematicians. *Journal of Secondary Gifted Education*, *17*(1), 37-47.

Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*.

Dwivedi, Y. K., Kshetri, N., Hughes, L., Slade, E. L., Jeyaraj, A., Kar, A. K., ... & Wright, R. (2023). "So what if ChatGPT wrote it?" Multidisciplinary perspectives on opportunities, challenges and implications of generative conversational AI for research, practice and policy. *International Journal of Information Management, 71*, 102642.

English, L. D. (2006). Mathematical modeling in the primary school: Children's construction of a consumer guide. *Educational studies in mathematics*, *63*, 303-323.

Galbraith, P. (2007). Dreaming a 'possible dream': More windmills to conquer. In *Mathematical Modelling* (pp. 44-62).

Kaiser, G., & Sriraman, B. (2006). A global survey of international perspectives on modelling in mathematics education. *ZDM*, *38*, 302-310.

Kuntze S. (2011). In-service and prospective teachers' views about modelling tasks in the mathematics classroom—Results of a quantitative empirical study. In *Trends in teaching and learning of mathematical modelling* (pp. 279-288).

Lesh, R., & Doerr, H. M. (Eds.). (2003). Foundations of a models and modeling perspective on mathematics teaching, learning, and problem solving. In *Beyond constructivism* (pp. 3-33).

Lesh R., Hoover M., Hole B., Kelly A., Post T. (2000). Principles for developing thought-revealing activities for students and teachers. In Kelly A., Lesh R. (Eds.), *Handbook of research in mathematics and science education* (pp. 113–149).

Lo, L. S. (2023). The CLEAR path: A framework for enhancing information literacy through prompt engineering. *The Journal of Academic Librarianship*, *49*(4), 102720.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2016). Nitel veri analizi.

Niss, M. (2010). Modeling a crucial aspect of students' mathematical modeling. *Modeling students' mathematical modeling competencies: ICTMA 13*, 43-59.

Pollak, H. (2007). Mathematical modelling—A conversation with Henry Pollak. In *Modelling and applications in mathematics education.*

Savelka, J., Agarwal, A., Bogart, C., & Sakr, M. (2023). Large language models (gpt) struggle to answer multiple-choice questions about code.

Short, C. E., & Short, J. C. (2023). The artificially intelligent entrepreneur: ChatGPT, prompt engineering, and entrepreneurial rhetoric creation. Journal of Business Venturing Insights, 19, e00388.

Susnjak, T. (2022). ChatGPT: The End of Online Exam Integrity?.

Wardat, Y., Tashtoush, M. A., AlAli, R., & Jarrah, A. M. (2023). ChatGPT: A revolutionary tool for teaching and learning mathematics. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, *19*(7), em2286.

# Metaverse Teknolojisinin Eğitimdeki Rolü: Fırsatları, Zorlukları ve Eğitsel Potansiyeline Dair Sistematik Bir Derleme

Gamze Mercan
Hacettepe Üniversitesi

Zümrüt Varol Selçuk
Gazi Üniversitesi

**Problem Durumu**

Fiziksel dünyada bireylerin sanal varlıklarla etkileşim kurabilmesi, sadece mevcut toplumsal kültürle sınırlı olmayıp evren ötesi bir kültürel boyuta geçiş yapmalarını mümkün kılmaktadır. Günümüzde "dijital kültür" terimiyle ifade edilen bu etkileşim, yakın dönemde "Metaverse Kültürü" tanımıyla akademik literatüre dahil olmuştur. "Metaverse", "meta" ön ekini (aşkın, ötesinde anlamında) ve "evren" kavramını birleştirerek fiziksel dünya ile ilişkilendirilen bir sentetik ortamı ifade etmek için kullanılmaktadır. Bu terim, ilk defa 1992'de Neal Stephenson'ın "Snow Crash" isimli eserinde karşımıza çıkmıştır (Maharg & Owen, 2007). Son zamanlarda Mark Zuckerberg'in sahip olduğu şirketin ismini "Meta" olarak değiştirmesi ve sanal ortamda bireylerin avatarlar aracılığıyla var olacakları ekosistem hakkında yaptığı açıklamalar, küresel çapta geniş bir ilgi uyandırmıştır. Bu yeni konsept, savunucularının yanı sıra eleştirilere de maruz kalmış, bu durum toplumların henüz tam anlamıyla öngörülemeyen bir olguya verdiği tepkilerin bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Giyilebilir teknolojiler, VR gözlükler gibi unsurların bu dijital dönüşümde oynayacağı rol, bireylerin kültürel yapılarını dijital bir çerçeveden metaverse odaklı bir yapıya taşıyıp taşımayacağının belirleyicisi olacaktır (Lee, 2021). Son olarak belirtmek gerekir ki, Apple, Facebook (Meta) ve Google gibi teknoloji devleri, metaverse teknolojisini hayata geçirme konusunda büyük planlar yapmaktadır (Kye vd., 2021). Bu devler arasında en somut adımları atan şirket Facebook olmuştur. Gelişen teknolojik araçlar ve sanal ekosistemin sürekli iyileştirilmesi, sanal dünyalarımızın veya dijital ikizlerimizin gelecekte etkin sanal varlıklar olarak evrileceğini işaret etmektedir.

Eğitimde dijital dönüşümün önemi her geçen gün artmakla birlikte, metaverse gibi öncü teknolojilerin bu alandaki potansiyel etkilerini derinlemesine anlamak, çağdaş eğitim paradigmasının gelişimi için kritik bir öneme sahiptir. Bu sistematik derlemenin odak noktası, metaverse teknolojisinin eğitimde yaratacağı olası yenilikleri ve bu teknolojinin karşılaşabileceği potansiyel engelleri aydınlatmayı hedeflemektedir (Ko vd., 2021). Metaverse teknolojisi eğitim alanında nispeten yeni bir konsept olduğundan, literatürde bu konuyla ilgili kapsamlı ve ayrıntılı çalışmalara rastlamak zordur. Bu bağlamdan yola çıkılarak araştırmanın amacı, metaverse teknolojisinin eğitim alanındaki uygulanabilirliğini, eğitsel bağlamda karşılaştığı fırsatları ve zorlukları kapsamlı bir şekilde analiz edilmesidir. Mevcut çalışmalar, genellikle metaverse'ın teknolojik yönlerine veya genel uygulamalarına odaklanmışken, pedagojik perspektiften ya da eğitimdeki potansiyel etkilerinden derinlemesine bahseden çalışmalar sınırlıdır. Bu eksiklik, eğitimcilerin ve araştırmacıların metaverse'ı öğretim ve öğrenme süreçlerine nasıl entegre edebileceği konusunda karşılaşabileceği zorlukları anlamalarını engellediği düşünülmektedir. Özellikle, metaverse teknolojisinin öğrenci katılımı, öğrenme sonuçları ve eğitsel deneyim üzerindeki olası etkilerine dair derinlemesine analizlerin eksikliği, literatürde önemli bir boşluk olarak görülmektedir. Bu bağlamda, metaverse'ın eğitimdeki rolüne dair sistematik bir derlemenin, literatürdeki bu boşluğu doldurarak alanın anlaşılmasına katkıda bulunması beklenmektedir.

**Yöntem**

Araştırmanın yöntemi betimsel tipte nitel sistematik derlemedir. Betimsel tipte nitel sistematik derleme yöntemi, araştırmacının herhangi bir konu veya disipline ilişkin genel eğilimi ve araştırma sonuçlarını ortaya koymak adına gerçekleştirdiği bir sistematik derleme yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Calik ve Sözbilir, 2014). Yani bu sistematik derleme yöntemi araştırılmak istenen konuya ilişkin literatürün nicel, nitel veya karma olmasına bakılmaksızın belli ölçütlere dayanarak seçilmesi, seçilen literatüre ilişkin betimsel verilerin ortaya çıkartılması ve elde edilen verilerin yorumlanması sürecine dayanmaktadır. Bu araştırma yönteminde, temel amaç betimsel verilerden hareketle incelenmek istenen konunun araştırmacılar tarafından nasıl ele alındığı ve bu durumun zaman içerisinde nasıl bir eğilim gösterdiği derleme öncesi veya sonrası oluşturulan çeşitli temalar yardımıyla ortaya koymaktır. Bu yöntemde araştırmacının amacı çoğunlukla seçtiği konuyla ilişkili olarak yapılan akademik çalışmaların amaçlarını, hangi kuramsal çerçeveye ve yönteme dayandığını ve araştırmaların bulgularını ortaya koymaktır (Hallinger, 2018).

Araştırma için verilerin toplanması aşamasında Ocak 2018-Haziran 2023 yıllarını kapsayacak şekilde 30 Haziran 2023 tarihinde Web of Science (WoS) ve SCOPUS uluslararası veri tabanları kullanılarak tarama gerçekleştirilmiştir. Taramanın bu veri tabanlarında yapılmasının nedeni, uluslararası bilim dünyası tarafından kullanılan ve akademik yükselmelerde kabul gören veri tabanları olmasıdır. Araştırmaya dahil edilen araştırmaların tarama ölçütleri başlık ve özet alanında; “metaverse” ve “eğitim” kelime/ kelime gruplarının farklı kombinasyonlarıyla gelişmiş arama seçeneği kullanılması ve doküman türünün makale (article) olması ile sınırlandırılacak şekilde PRISMA (2020) metodolojisi kullanılarak yapılmıştır.

Araştırmada belirlenen ölçütlere göre ele alınan makalelerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Buna göre kodlamaların betimsel analizinde ilgili literatürdeki kuramsal çerçeveden yararlanılmıştır (Miles ve Huberman, 2015).

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Teknolojinin gelişiminin üstel bir yol izlediği ve hızının çoğu zaman kestirilemediği dünyada, tüm bu hızlı değişim ve dönüşümler toplumların kültürel yapılarında da kendini göstermiştir. Dijitalle harmanlanmış söz konusu toplumların kültürü olan dijital kültür, günden güne global bir köye dönüşen dünyada, farklı topluluklarda benzer motifler görülmesiyle, geleneklerin ortak bir geleneğe evrilmesine ve bir çeşit teknolojik tekilliğe doğru yol almaktadır. Fiziksel evren dışında evren ötesi ortamların bir başka deyişle Metaverse teknolojilerinin kendi kültürlerini doğurması beklenmektedir. Tüm bu halihazırda olan ve olması beklenilen kültürel değişim ve hatta dönüşümler bağlamında dijital güvenlik oldukça önemli bir konu olarak ele alınmalıdır. Mikro anlamda bireylerin ve makro boyutta toplumların kültürel yaşamlarının dijital gelişmeler gölgesinde geçirdiği değişimlerden güvenlik bağlamında zarar görmeden ya da en az zararla etkilenebilmeleri için toplumdaki yönetim unsurlarının bireylerin fiziksel olduğu kadar dijital güvenliklerini de sağlamaları oldukça önemlidir.

Söz konusu dijital kültür ile toplumlarda yaşanması öngörülen sosyal değişimlerin bir kısmının halihazırda yaşanıyor olması, bu konuda akademik çalışmaların da ivedi ile ele alınması gerekliliğini doğurmaktadır. Toplumun sosyal ve etik değerlerinin dijital ortamlarda nasıl korunacağı ve bireylerin sahip olduğu bu değerler ile dijital kültüre nasıl uyum sağlayacakları bilimsel olarak ele alınmalı ve bu konularda detaylı araştırmalar işe koşulnıalıdır.

Yapılacak bu sistematik derleme araştırmasından elde edilen veriler ışığında toplumun tüm fertleri öğrenme yaşantılarının ilk yıllarından itibaren dijital dünya ile ilgili teori ve uygulamanın bir arada olduğu öğrenme süreçlerine dahil edilmesi konusunda önemli olacağı düşünülmektektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Metavetse, eğitsel potansiyel, dijital öğrenme, sistematik derleme

**Kaynakça**

Calik, M., & Sözbilir, M. (2014). Parameters of content analysis. *Education and Science, 39* (174), 33-38.

Hallinger, P. (2018). A systematic review of research on instructional leadership development. Educational Management *Administration & Leadership, 46*(1), 5-43.

Ko, S. Y., Chung, H. K., Kim, J. I., & Shin, Y. (2021). A study on the typology and advancement of cultural leisure-based metaverse. *KIPS Transactions on Software and Data Engineering*, 10(8), 331-338

Kye, B., Han, N., Kim, E., Park, Y., Jo, S., & Huh, S. (2021). Educational applications of metaverse: Possibilities and limitations. *Jeehp*, 18(0), 32-30.

Lee, J. Y. (2021). A study on metaverse hype for sustainable growth. *International Journal of Advanced Smart Convergence*, 10(3), 72-80.

Maharg, P., & Owen, M. (2007). Simulations, learning and the metaverse: Changing cultures in legal education. *Journal of Information, Law and Technology*, 1, 1-19.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (Çev. S. Akbaba Altun & A. Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.

PRISMA (2020). Transparent reporting of systematic reviews and meta-analyses. http://www.prisma-statement.org/PRISMAStatement/PRISMAStatement

# Rethinking the Human Capital Theory in an Era of Artificial Intelligence

Sevil Esma Tunç
Ankara Üniversitesi

**Problem Statement**

Activities that influence future income by embedding resources in people is investing in human capital. Those activities can include on-the-job training, medical care, acquiring information about the economic system, etc. According to human capital theory, some persons may earn more than others simply because they invest more in themselves (Becker, 1962). However, there is extensive criticism about human capital theory that can be summarized under the headings of methodological, empirical, practical, and moral aspects of the theory (Tan, 2014). Today's dominant discourse in the field of educational analysis is human capital theory as an extension of neoliberalism. Thus, to understand the human capital theory, neoliberalism also should be taken into consideration. Michel Foucault's interpretation of neoliberalism is a specific regime of truth assume and target to produce a free rational subject which is homo economicus who consistently react to chances in the environment and so that highly governable (Lemke, 2001). Since this neoliberal subject expected to be a rational agent of decision-making, by considering the fundamental obscurity of the epistemological relationship between the individual and the complex world, only aggregation of information from a wide variety of resources can lead to truth (Van Doorn, 2014). Considering the last industrial revolution which is industry 4.0 revelation that includes rapid advancements in artificial intelligence, it affected the labor force that market demands that and the type of the skills that they invested in themselves as a form of capital. The last industrial revolution reduced and will continue to reduce the number of jobs allocated to human labor; allocates a labor force to the areas that produce higher added value; and increased the demand for a labor force that has the skills required by new technologies (Sima, Gheorge, Subic, Nancu, 2020). While there are some studies on how to invest in human capital more effectively by using the artificial intelligence either as an individual or as a firm (Ahmad vd., 2018; Ammer vd., 2023; Choudhury vd., 2020; Karamitros, G., & Goulas, 2023; Popkova & Sergi, 2020; Samarasinghe & Medis, 2020; Wang & Li, 2019), the fact that artificial intelligence in the stage of accumulation of human capital theory is a potential challenge to the human capital theory itself. This study aims to explore possible challenges of artificial intelligence, specifically in the field of education, to the human capital theory.

**Research Methods**

The research method employed in this study is conceptual research. Despite there is an extensive amount of application of qualitative and quantitative research, there is a gap in the literature about conceptual research. Some conceptual questions can be answered without losing their essence by employing a research method other than qualitive or quantitative tradition by using conceptual research. Conceptual research tries to examine historical aspects of concepts, make a logical clarification of concepts and analysis of how to use a concept. Thus, it can be suggested that conceptual research is close to philosophical research (Xin, Tribe, Chambers, 2013). It can be suggested that a conceptual paper offers an integration of literature, integrated framework, contributes value added, and estimates directions for future inquiry beyond summarizing recent research. In that sense, conceptual papers do not have data because their aim is to integrate and propose new relationships among constructs (Gilson & Goldberg, 2015). Since applications of artificial intelligence in education is a relatively new discussion, the challenges that it may possibly bring to the human capital theory which is dominant paradigm in today's educational discourse can be explored by conceptual research. Thus, conceptual research has been employed in this study to explore the relationships among artificial intelligence in education and human capital theory.

**Expected/Temporary Results**

Since human capital theory is the base of neoclassical analysis of education, economic development, and the job market (Quiggin, 1999). The "human" in the human capital theory is a homo economicus who makes rational choices to maximize her/her profit. Indeed, the human in this theory is described based on how he makes decisions. On the other hand, advancement on artificial intelligence has the claim of decision-making ranging from autonomous decision making to supporting human decision-making. Here, the question of investment for the state or firms arises: whether to invest in human capital or in artificial intelligence for specific decision making? On the other hand, the individual who invested in the skills to increase the future real income according to human capital theory, will face to the reality that more and more skills that s/he invested in replaced by artificial intelligence, thus investing in certain skills are no more rational. Thus, both investing education as a state or as a firm to acquire certain skills for increasing the productivity in the individual by solely an economic aim no longer seem rational and as an individual the investment that you made in your education to increase your future real income may not result in the way that expected before artificial intelligence. Of course, artificial intelligence brings new job opportunities to the market, but the pace that skills are replaced by the artificial intelligence may make the time that required to investing in the related

skills are no longer enough. By considering methodological, empirical, practical and moral criticism of human capital theory, artificial intelligence opens a new door to discuss the human capital theory.

**Keywords**: Artificial intelligence, education, human capital theory

**References**

Ahmad, N., Shamsuddin, A., & Abu Seman, N. A. (2018). Industry 4.0 implications on human capital: A review. *Journal for Studies in Management and Planning*, *4*(13), 221–235.

Ammer, M. A., Ahmed, Z. A., Alsubari, S. N., Aldhyani, T. H., & Almaaytah, S. A. (2023). Application of artificial intelligence for better investment in human capital. *Mathematics*, *11*(612).

Becker, G. S. (1962). Investment in human capital: A theoretical analysis. *Journal of Political Economy*, *70*(5), 9–49. https://doi.org/10.1086/258724

Choudhury, P., Starr, E., & Agarwal, R. (2020). Machine learning and human capital complementarities: Experimental evidence on bias mitigation. *Strategic Management Journal*, *41*(8), 1381–1411.

Karamitros, G., & Goulas, S. (2023). Human capital and productivity in plastic surgery research during COVID-19: an artificial intelligence approach. *Journal of Plastic, Reconstructive & Aesthetic Surgery*, *78*, 29–32.

Lemke, T. (2001). "The birth of bio-politics"-Michel Foucault's lecture at the Collège de France on neo-liberal governmentality. *Economy and Society*, *30*(2).

Popkova, E. G., & Sergi, B. S. (2020). Human capital and AI in industry 4.0. Convergence and divergence in social entrepreneurship in Russia. *Journal of Intellectual Capital*, *21*(4), 565–581. https://doi.org/10.1108/JIC-09-2019-0224

Quiggin, J. (1999). Human capital theory and education policy in Australia. *Australian Economic Review*, *32*(2), 130–144. https://doi.org/10.1111/1467-8462.00100

Samarasinghe, K. R., & Medis, A. (2020). Artificial Intelligence based Strategic Human Resource Management (AISHRM) for Industry 4.0. *Global Journal of Management and Business Research*, *20*(2), 7–13.

Sima, V., Gheorghe, I. G., Subić, J., & Nancu, D. (2020). Influences of the industry 4.0 revolution on the human capital development and consumer behavior: A systematic review. *Sustainability*, *12*(10).

Tan, E. (2014). Human Capital Theory: A Holistic Criticism. *Review of Educational Reserach*, *84*(3), 411–445. https://doi.org/10.3102/0034654314532696

Van Doorn, N. (2014). The neoliberal subject of value: Measuring human capital in information economies. *Cultural Politics*, *10*(3), 354–375.

Wang, H., & Li, H. (2019). Research on theoretical analysis of human capital of labor economics based on artificial intelligence. *Journal of Intelligent & Fuzzy Systems*, *37*(3), 3257–3265.

# A Bibliometric Analysis of Multicultural Education Research in the Turkish Context

Semih Kaygısız
Orta Doğu Teknik Üniversitesi

**Problem Statement**

Cultural diversity is pervasive in many societies, even those considered conventionally traditional (UNESCO, 2013). Turkiye, too, reflects this reality, with cultural diversity permeating various aspects of its society (Kaya & Aydın, 2014), including education (Çelik & Erdogan, 2017; Eren & Çavuşoğlu, 2021). Recognized as a multicultural nation (Acar-Çiftçi & Aydın, 2014; Polat & Kılıç, 2013), Turkiye accommodates many distinct cultures (Karsli-Calamak & Kilinc, 2021). Within the realm of education, Turkiye witnesses a growing influx of students from diverse cultural backgrounds due to internal and external migration, varying socio-economic statuses, differing mother tongues, and disparate cultural experiences within schools (ERG, 2018). All these factors are, not surprisingly, accompanied by a growing interest in multicultural education research in Turkiye (Karatas, 2018; Nayir & Taşkın, 2020; Zorba, 2020).

Multicultural education is considered both a conceptual framework and an educational reform movement that recognizes diversity as a valuable asset that advocates for equitable educational opportunities for students, regardless of gender, social class, ethnicity, or cultural background (Banks, 2015). It aims to transform schools, learning environments, and other institutions to make them congruent with the cultural experience of culturally diverse students (CDS) to augment the quality of education provided to them (Gay, 2018).

Considering the culturally diverse texture of its schools and classrooms (Acar-Çiftçi & Aydın, 2014; Paksoy, 2017), Turkiye has recently embraced a novel perspective to improve the education of CDS within the premises of multicultural education. Policy papers such as The Teacher Strategy Document (MoNE, 2017b), the General Competencies for Teaching Profession (MoNE, 2017a), the Turkish Competences Framework, and the Democratic Culture Competences Framework (The Council of Europe, 2018) mainly elucidate the significance of fostering cultural consciousness, demonstrating reverence for diverse cultures, and appraising the value of cultural diversity. As a result, research on multicultural education has become an emerging field of study in which researchers are highly interested in Turkiye (Karatas, 2018; Zorba, 2020).

Bibliometric analysis and mapping is a significant topic in the field of bibliometrics (van Eck & Waltman, 2010). It is vastly used by researchers to identify the emerging patterns in research papers and journals, reveal collaboration patterns among scholars and research constituents (e.g. authors, countries, topics, journals, institutions) and explore the state of the intellectual structure of a particular field of research in the literature (Donthu et al., 2021; Verma & Gustafsson, 2020). As multicultural education research is a growing as well as necessary, and significant field of study in Turkiye (Nayir & Saridas, 2020; Nayir & Taşkın, 2020; Paksoy, 2017), a bibliometric analysis of multicultural education research in the Turkish context can provide insight to the researchers in terms of the publishing trends, most contributing authors and journals, the collaboration among the authors, and the movement in the focus of research across the years. Therefore, this study is significant in that it can be helpful to decipher and map the cumulative knowledge and evolutionary nuances (Donthu et al., 2021) of an emerging, growing, and significant field of research in the Turkish literature, which is multicultural education, by helping scholars make sense of big volumes of unstructured data and facilitate establishing firm bases to enhance their scholarly efforts in this particular field. The following questions guided the study:

1. What is the publishing trend of multicultural education research publications?
2. What are the influential publications in multicultural education research?
3. What are the influential journals in multicultural education research?
4. Who has contributed to multicultural education research?
5. What is the nature of collaboration that is evident in the publications of multicultural education research?
6. What research focuses can be identified in multicultural education research across the years?

**Research Methods**

This study used bibliometric mapping as the research method, a highly preferred method to investigate the relationships among the research constituents (Baker et al., 2021) and map systematic patterns in large bibliographic datasets to describe how a particular research field is structured (Cobo et al., 2011). The bibliographic data was retrieved from Web of Science since it is the oldest database with rigorous coverage of bibliographic data (Boyle & Sherman, 2006) with a great many details (van Nunen et al., 2018) and the most widely acknowledged database for bibliometric analysis (Yang et al., 2013). The search was conducted with a review of available articles, reviews, and proceedings on the Social Science Citation Index, Emerging

Citation Index, Arts & Humanities Citation Index, and Conference Proceedings Citation Index. Two sets of keywords were used to include relevant keywords referring to multicultural education and the Turkish context. Boolean Operators (e.g., AND, OR) were utilized to formulate the search string, which was as follows: ("multicultural" or "culturally responsive*" or "cultural diversity" or "culturally relevant") and (Turkey or Turkiye or Turkish) to ensure inclusion of every combination of the keywords. Quotation marks were included to ensure the robustness of the search results. The search covered the titles, abstracts, and author keywords. The databases were last accessed on July 4, 2023. No limitation was imposed on search years. The search covered 1989 and 2023 and came up with 490 publications. After screening, publications not related to the Turkish educational contexts were excluded.

MS Excel and VOSviewer, a program that allows to construct bibliometric maps of the networks of the authors, publications, journals, and terms (van Eck & Waltman, 2010) by using a technique called visualization of similarities (van Eck & Waltman, 2006), was utilized to analyze the data and visualize the relationships. The following analyses were conducted to answer research question: For RQ1, the type and number of publications, total citations received, and the cumulative number of publications and citations; for RQ2, total citation and citation per year values; for RQ3, total publication and total citation values of the journals; for RQ4, total publication, total citation, and total publication/ citation values of the authors; for RQ5, a co-authorship analysis to explore the interactions among the authors; and finally for RQ6, a co-occurrence analysis to identify the major topics in the field and the movement in the focus of research across the years were conducted.

**Expected/Temporary Results**

RQ1: The analysis showed that 148 articles, five reviews, and 17 conference proceedings were published on multicultural education in Turkiye. The analysis of the number of publications revealed an apparent increase starting from 2000, indicating that multicultural education has gained importance and popularity. 2019 was the year when the highest number of publications were witnessed with a total publication value of 29, which was followed by 2017 with a total publication value of 17. However, the number of total citations these studies received fluctuated across the years. The publications published in 2019 received the highest number of citations with a total citation value of 208, which was followed by the publications in 2012 with 138 total citations received. When the number of total citations received was compared to the number of total publications made, one study in 2004 had the highest value with 47 citations received.

RQ2: The most frequently cited publication was "*Teacher-child relationships in Turkish and United States schools: A cross-cultural study*" by Derya Beyazkurk & John E. Kesner (2005), with a total citation value of 42. It is followed by "*Student-centred pedagogy in Turkey: conceptualisations, interpretations and practices*" by Hülya Koşar Altınyelken (2011), with a total citation value of 38.

RQ:3 The top journal was found to be the Eurasian Journal of Educational Research, with ten publications, which was followed by Eğitim ve Bilim with six publications. While the former journal received a total of 76 citations with ten publications, the latter was cited 43 times with six publications.

RQ4: Hasan Aydın from Florida Gulf University was the most contributing author with his 14 publications and with a total citation of 172, which were by far the highest values among the others. He was followed by Sedat Akayoğlu from Bolu Abant İzzet Baysal University with his three publications with a total citation of 32.

RQ5: The co-authorship analysis demonstrated the relationships and interactions among the authors. It produced 4 clusters with varying degrees of relationships among the authors where the sizes and distances between the nodes in the visual created by VOSviewer represented the degree of these relationships.

RQ6: Co-occurrence analysis provided insight into the major topics and research trends and revealed how these terms were clustered in eight categories. Overlay visualization displayed how the research focus moved away from terminological discussions to culturally responsive pedagogies, caring behaviors, and social justice in multicultural education across the years.

**Keywords**: Multicultural education, biblometric analysis, Turkey, science mapping, VOSviewer

**References**

Acar-Çiftçi, Y., & Aydın, H. (2014). Türkiye'de Çokkültürlü Eğitimin Gerekliliği Üzerine Bir Çalışma.*SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *33*, 197–218.

Baker, H. K., Kumar, S., & Pandey, N. (2021). Forty years of the Journal of Futures Markets: A bibliometric overview. *Journal of Futures Markets*, *41*(7), 1027–1054.https://doi.org/10.1002/fut.22211

Banks, J. A. (2015). Multicultural Education: Characteristics and Goals. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural Education:Issues and Perspectives* (9th ed., pp. 2–23). Wiley.

Boyle, F., & Sherman, D. (2006). ScopusTM: The Product and Its Development. *The Serials Librarian*, *49*(3), 147–153.https://doi.org/10.1300/J123v49n03_12

Eren, A., & Çavuşoğlu, Ç. (2021). Stigmatisation and othering: The case of Syrian students in Turkish schools*.I*nternational Journal of Inclusive Education.https*://doi.org/10.1080/13603116.2021.1900422

ERG. (2018). *Community building through inclusive education*. ERG.http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/SuriyeVeEgitimRaporENG.15.01.19.web_.pdf

Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (Third edition). Teachers College Press.

Karatas, K. (2018). *Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim Açısından Sınıf Öğretmenliği Lisans Programının Değerlendirilmesi* [Unpublished doctoral dissertation].Dicle University.

Karsli-Calamak, E., & Kilinc, S. (2021). Becoming the teacher of a refugee child: Teachers' evolving experiences in Turkey.*International Journal of Inclusive Education*, *25*(2), 259–282.

Kaya, I., & Aydın, H. (2014). *Çoğulculuk, çokkültürlülük ve çokdilli eğitim.Anı* Yayıncılık.

MoNE. (2017a). *General Competencies for Teaching Profession*.http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf

MoNE. (2017b). *Teacher Strategy Paper*.https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_05/25170118_Teacher_Strategy_Paper_2017-2023.pdf

Nayir, F., & Saridas, G. (2020). A conceptual review of multicultural education, intercultural education and culturally responsive education.*The Journal of International Social Sciences*, *13*(70), 769–779.

Nayir, F., & Taşkın, P. (2020). Sınıf İçindeki Çokkültürlülüğün Yönetimine İlişkin Öğretmen Görüşleri.*Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1–24.

Paksoy, E. E. (2017). *Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim Bağlamında Öğretmen Deneyimlerinin İncelenmesi[*Unpublished doctoral dissertation].Gazi University.

Polat, İ., & Kılıç, E. (2013).Türkiye'de Çokkültürlü Eğitim ve Çokkültürlü Eğitimde Öğretmen Yeterlilikleri. *YYÜ EğItim Fakültesi Dergisi*, *10*(1), 352–372.

UNESCO. (2013). *Intercultural Competences Conceptual and Operational Framework*. UNESCO.

van Eck, N. J., & Waltman, L. (2006). *VOS: A New Method for Visualizing Similarities Between Objects*. 299–306. https://doi.org/10.1007/978-3-540-70981-7_34

van Eck, N. J., & Waltman, L. (2010).Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics*, *84*(2), 523–538.https://doi.org/10.1007/s11192-009-0146-3

van Nunen, K., Li, J., Reniers, G., & Ponnet, K. (2018).Bibliometric analysis of safety culture research. *SAFETY SCIENCE*, *108*, 248–258.https://doi.org/10.1016/j.ssci.2017.08.011Yang, L., Chen, Z., Liu, T., Gong, Z., Yu, Y., & Wang, J. (2013).Global trends of solid waste research from 1997 to 2011 by using bibliometric analysis.*Scientometrics*, *96*(1), 133–146.

Zorba, M. G. (2020).Personal and Professional Readiness of In-service Teachers of English for Culturally Responsive Teaching.*Eurasian Journal of Educational Research*, *88*, 41–66

# Kırsal Alanda Sosyal Bilgiler Öğretmeni Olmak: Deneyimler ve Algılara Dayalı Fenomenolojik Bir İnceleme

Serdar Sarıyar
Anadolu Üniversitesi

Arife Figen Ersoy
Anadolu Üniversitesi

**Problem Durumu**

Sosyal bilgiler dersi, çocuğu birçok disiplinden almış olduğu bilgi ve beceriler sayesinde hayata hazır hale getirmeye çalışmaktadır. Bireyin iyi bir vatandaş olabilmesi, karakterinin ve kişiliğinin değerler eğitimi doğrultusunda gelişiminin sağlanması ve buna ek olarak akademik bilgi, beceri ve donanımı ile bütünleştirerek oluşturulmasında sosyal bilgiler dersi hayati bir öneme sahiptir (Seefeldt, Castle ve Falconer, 2015). Bir toplumda yaşayan insanların yaşayışı, ilişkileri, o toplumun kültürü, dünya toplumları içindeki yeri ile ilgili temel ve genel bilgilerin önemli bölümünü sosyal bilgiler dersi içeriği oluşturmaktadır. Sosyal Bilgiler çocuğun toplumsal sorunlarla karşı karşıya bırakıldığı, toplumsal yaşamla kaynaşmasının sağlandığı ve çocuğun toplumsal kişiliğinin geliştirildiği bir derstir (Sözer, 2008).

Sosyal bilgiler eğitimi öğrencinin içinde bulunduğu çevrenin fiziksel ve sosyal koşullarından etkilenmektedir. Yaşanılan çevre eğitim üzerinde etkili olan önemli bir faktördür. Yaşanılan mekan açısından sınıflandırmalar genel olarak kırsal ve kentsel olarak yapılmaktadır. Bu farklı iki çevreyi ele aldığımızda eğitimde fırsat eşitliği bakımından farklılıklar ortaya çıkmaktadır (Şengür ve Şengür, 2020. Kırsal alanda eğitim odağında yapılan araştırmaların çoğu, dağıtım adaletine yoğunlaşmış veya zorlukları kötü dağıtım çerçevesinde kavramsallaştırmıştır. Bazı durumlarda, merkezi eğitim doğrultusunda verilen eğitim öğrencinin kırsal alandaki günlük yaşantısında ihtiyaç duyduğu bilgi ve beceri gereksinimlerini karşılamadığı için öğrenci açısından anlamlı olamamaktadır (Çiftçi ve Cin, 2018).

Türkiye'de kırsal alandaki eğitime yönelik yapılan araştırmalara bakıldığında (Babacan, 2006; Büyüköztürk, 1992; Dal, 2004; Değmez, 2014; Demir, 1998; Deniz, 2000; Garan, 2005) kırsal alanda taşımalı eğitim, birleştirilmiş sınıf uygulamaları, kırsal ve kentsel bölgeler arasında çeşitli değişkenlere göre karşılaştırmalar vb. şeklindedir. Kırsal alanda eğitiminin geliştirilmesi için, ilköğretim okullarında eğitim süreçleri sınıf ve okul yönetimi, sınıf eğitimi, alan eğitimi, okul çevre ilişkisi vb. çok yönlü, araştırmalarla incelenmeli, sorunlar belirlenmeli ve gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. Öğretim programları eğitim sisteminin bir parçasını oluşturmaktadır. Bir öğretim programını başarıya ulaştıracaklar öğretmenlerdir (Mitchener ve Anderson, 1989). Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin kırsalda öğretmenlik yaparken yaşamış oldukları olaylar, deneyimleri ve bu deneyimlere ilişkin algılarından ve yönelimlerinden elde edilecek bulgular eğitim politikaları geliştirilmesinde yarar sağlayacaktır. Bu araştırmanın amacı kırsal alanda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin deneyimlerini belirlemek ve kırsal alanda öğretmen olmayı nasıl anlamlandırdıklarını ortaya koymaktır.

**Yöntem**

Bu çalışma nitel araştırma desenlerinden fenomolojik araştırma yapılarak gerçekleştirilmiştir. Fenomolojik felsefe insan deneyimlerine odaklanmaktadır. Çünkü insanların yaşamış oldukları deneyimleri davranışlarını şekillendirmektedir. Davranışlar ise basit bir yanıttan ziyade kasıtlı ve amaçlı olup davranışların amaçlar, inançlar, korkular, istekler veya algılara göre şekillendiği varsayılmaktadır. Aynı fenomen üzerinde yaşantı sahibi olan bireylerin deneyimlerinin ve oluşturmuş oldukları anlamlarının farklı olduğunu, bireylerin güncel deneyimleri kadar geçmişte yaşamış oldukları deneyimlerinin de önem sahip olduğunu savunmaktadır. Fenomolojik eğitim araştırmalarında asıl amaç eğitim ve öğretim sürecinde gerçekleştirilen deneyimleri betimleyerek anlamak ve bu bu sayede eğitim ve öğretim sürecini sağlıklı bir şekilde gelişimini sağlamaktır. Bu amaç kapsamında eğitim ve öğretim yaşantısında şekil alan tüm algı, düşünce veya inanış ile birlikte yaşanan olağan deneyimler fenomolojik araştırmaların konusu olabilmektedir (Ersoy, 2017). Araştırma kırsal alanda sosyal bilgiler öğretmenin deneyimlerini inceleyeceği için fenomolojik araştırmayı tercih edilmiştir. Araştırma Kütahya ilinin kırsal okullarında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu en az 5 yıldır kırsalda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmuştur. Bu kapsamda araştırmaya 7 sosyal bilgiler öğretmeni katılmıştır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları sağlamış olduğu esnekliği sayesinde, yazmaya dayalı testler ve anketlerdeki sınırlılığı ortadan kaldırmaktadır. Bir konuda derinlemesine bilgi edinmeye yardımcı olması açısından önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın verilerinin çözümlenmesinde fenomenolojik analiz tekniği kullanılacaktır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma verilerinin analizi sonrasında,

- Kırsalda gelenek, görenek, adet, insan ilişkileri gibi kültürel yapıların yoğun yaşanmasının öğretmenlerin eğitim sürecini etkilediği,
- Kırsaldaki sosyal bilgiler öğretmenlerinde mesleki deformasyon olduğu,

- Kırsalda gerçekleştirilen tarım ve hayvancılık faaliyetlerinin yoğun olması sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanını işlerken katkı sağladığı,
- Kırsal alanda görev yapan sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin okula ulaşımda yaşamış oldukları zorluklar öğretmenlerin motivasyonunu düşürdüğü,
- Covid sonrası kırsala da yayılan sosyal medyanın sosyal bilgiler ders işlenişini etkilediği,
- Kırsal alanda ailelerin eğitim düzeylerinin düşük seviyede olması sosyal bilgiler dersi amacıyla okul aile işbirliğini kısıtlayıcı bir engel teşkil ettiği,
- Kırsala özgü uygulamaya ağırlık verilen Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı oluşturulması gerekliliğine,
- Kırsal alanda birçok devlet kurumunun yer almaması ders işlenişini etkilediği,
- Kırsal alanda yönetici görevindeki muhtarın ders işlenişine etki sağladığı,
- Kırsal alanda yaşanan göç olayının ders işlenişine etki yaptığı,
- Kırsal alanda eğitsel ders materyalleri ile temel ders araç gerecine ulaşımda yaşanan sıkıntıların dersi olumsuz yönde etkilediği,
- Velilerin eğitime bakışının sosyal bilgiler ders öğretmenlerinin ders işlenişine etki yaptığı,
- Kırsalda öğretmenin görev ve sorumluluğunun kent yaşamından farklılaştığı,
- Kırsaldaki sosyal bilgiler öğretmenlerinin birçok zorlukla karşı karşıya kaldığı,
- Kırsaldaki öğrencilerin yaşantı ve deneyimlerinin artırılması amacıyla farklı sosyo kültürel yapıdaki mekanlara eğitsel gezilerin düzenlenmesi,
- Kırsal yaşamın öğretmenlerin sosyal rollerini artırdığı şeklinde bulgulara ulaşılacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Kırsal alan, sosyal bilgiler, eğitim, kültür, fenomenoloji

**Kaynakça**

Babacan, R. (2006). Mesudiye ve Ayrancı Köylerinde Eğitim-Çevre İlişkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Uşak.

Büyüköztürk, Ş. (1992). Türkiye'de Nüfus ve Eğitimde Fırsat Eşitsizliği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Çiftçi, Ş. K., & Cin, F. M. (2018). What matters for rural teachers and communities? Educational challenges in rural Turkey. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 48(5), 686-701.

Dal, A. (2004). Birleştirilmiş Sınıflı Köy İlköğretim Okullarında Görevli Müdür Yetkili Öğretmenlerin Stres Kaynakları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Malatya.

Değmez, M.(2014). Köy İlk ve Ortaokulların Sorunlarına Kampüs Eğitim Modeliyle Çözüm. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Demir, K. (1998). Öğrenime Hazıroluşluğun İlkokulda Türkçe ve Matematik Derslerindeki Başarı İle İlişkisi Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Deniz, K. (2000). Yazılı Anlatım Becerileri Bakımından Köy ve Kent Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Durumu. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Çanakkale.

Ersoy, A.F. (2017). Fenomoloji. A.Ersoy ve A. Saban, (Ed.), Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri içinde (81-138). Ankara: Anı Yayıncılık.

Garan, Ö. (2005). Kırsal Kesimdeki Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.

Mitchener, C. P., Anderson, R. D. (1989). Teachers' perspective: developing and ımplementing an STS curriculum, Journal of Research in Science Teaching, 26 (4), 351-369, 1989.

Seefeldt, C., Castle, S. D. ve Falconer, R. D. (2014). Okul Öncesi / İlkokul Çocukları için sosyal bilgiler öğretimi. (Çev. S. Coşkun Keskin). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Sözer, E. (2008). Sosyal Bilgiler dersinin tanımı, kapsamı ve ilköğretim programındaki yeri. Ş. Yaşar, (Ed.), Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi içinde (41-55). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Şengür M. & Şengür S. (2020). Effects of Income and Rural Area on Education. Equinox, Journal of Economics, Business & Political Studies, 7 (1), 10-24

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

# Göçmen Öğrencilere Göre Matematik Nedir?

Bedirhan Teke
Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Zühal Gün Şahin
Kilis 7 Aralık Üniversitesi

**Problem Durumu**

Dünyada sığınmacıların sayısının en yüksek olduğu ülke olan Türkiye'de, United Nations High Commissioner for Refugees (2022) verilerine göre 3 milyon 800 bin sığınmacının bulunduğu bilinmektedir. Bu veriler ayrıca, Suriyeli göçmelerin 54%'ünün Türkiye'de yaşadığını ve göçmen olarak nitelendirilen öğrencilerin Kilis ilinde yoğun bir şekilde bulunduğunu göstermektedir (Göç idaresi Genel Müdürlüğü, 2022). Fakat göçmen öğrencilerin içinde bulunduklarını yabancı kültüre alışma sürecinde eğitim faaliyetlerini ikinci plana bıraktıkları ve matematik başarılarının olumsuz yönde etkilendiği bilinmektedir (Bakalevu, 1998; Brilliant, 2000; Levels vd., 2008). Ancak matematik tarihi açısından bu durum incelendiğinde, matematiğin kültürden bağımsız bir şekilde ele alınmaması gerektiği ve matematik ile kültürün birbirinden doğrudan etkilendiği düşünülmektedir (Nunes et al., 1993). Bu sebeple Kilis ilinde geçici barınma merkezlerinde eğitimlerine devam eden Suriyeli göçmen öğrencilerinin, matematiğe yönelik algılarının nasıl şekillendiği merak konusudur. Eğer matematiğe yönelik bu algının nasıl şekillendiği belirlenirse, yabancı kültüre uyum sağlamaya çalışan öğrencilerin eğitim-öğretim süreçlerini iyileştirebilecek adımların atılmasında fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Bu algıların tespitinde ise metaforların aracı rol üstlendiği bilinmektedir (Lakoff & Johnson, 1980). Metafor kavramına ilişkin alanyazın incelendiğinde çalışmaların eğitimciler (Delgado-Rebolledo & Zakaryan, 2020; Gomez, 2021), öğretmen adayları (Cassel & Vincent, 2011; Katrancı & Kıral, 2021) ve öğrenciler (Çekirdekci, 2020; Tai & Wei, 2020) üzerine olduğu görülmektedir. Ek olarak, göçmenler üzerine yapılan bir takım çalışmalar da (Planas & Civil, 2009; Porto, 2022) alanyazında mevcuttur. Fakat geçici barınma merkezinde eğitimlerine devam etmekte olan göçmen öğrencilerin matematik kavramına ilişkin algılarının Türkiye'de kalma süreleri açısından inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu açıdan çalışmada, geçici barınma merkezinde eğitimlerine devam etmekte olan öğrencilerin matematik kavramına ilişkin sahip oldukları algıların metaforlar aracılığı ile belirlenmesi ile belirlenen metaforların göçmen öğrencilerinin Türkiye'de kalma süreleri açısından ne denli farklılaşıp farklılaşmadığının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla çalışmada: "Göçmen öğrencilerin matematik kavramına ilişkin belirttikleri metaforlar hangi kavramsal temalar altında incelenebilir?" ve "Belirlenen temalar, öğrencilerin Türkiye'de kalma süreleri açısından ne denli farklılaşmaktadır?" şeklinde iki probleme cevap aranmaktadır.

**Yöntem**

Bu çalışmada, toplanan verilerin ayrıntılı incelenmesi ve bu veriler sayesinde zengin veri çeşitliliğine ulaşmak (Strauss & Corbin, 1998, s. 40) amacıyla nitel bir araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada göçmen öğrencilerin yaşadıkları olumsuz durumların ortak noktalar içermesinden dolayı bir olguyu, o olguyu deneyimleyen açısından aktarmaya ve deneyimler aracılığı ile bir kavramla ilişkilendirilen anlamların bireylerin hareketlerini nasıl şekillendirdiği ile ilgilenen fenomenoloji deseni kullanılmıştır (Teherani et al., 2015). Araştırmanın çalışma grubunun oluşturulma sürecinde, araştırma deseni de dikkate alınarak amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu açıdan benzer deneyimlere sahip, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Kilis ilinde bulunan geçici barınma merkezinde eğitimlerine devam etmekte olan toplam 152 göçmen öğrenci bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin, Türkiye'de bulunma süreleri (8, 9, 10 ve 11) dikkate alınmış ve çalışma grubu alt grup (8-9 yıl) ve üst grup (10-11 yıl) olarak belirlenmiştir. Alt grupta yer alan öğrencilerin 52 kız ve 6 erkekten, üst grupta yer alan öğrencilerin ise 80 kız ve 14 erkekten oluştuğu görülmüştür. Çalışmada "Matematik "…" benzerdir/gibidir. Çünkü…" şeklinde genel bir ifade ile katılımcıların matematik olgusuna yönelik sahip oldukları metaforların tespit edilmesi amaçlanmıştır. Öğrencilere süreç başında "Katılımcılar İçin Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu" dağıtılmış ve gönüllü olan öğrenciler ile süreç tamamlanmıştır. Verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmış olup; (i) kodlama ve ayıklama aşaması, (ii) örnek metafor imgesi derleme aşaması, (iii) kategori geliştirme aşaması ve (iv) geçerlik ve güvenirliği sağlama aşaması şeklinde dört adım takip edilmiştir. İlk adımda metafor ile metaforun neden açıklaması arasında tutarlı bir ilişki bulunmayan 41 öğrenci cevabı analiz sürecine dahil edilmemiştir. Kodlama aşamasında ise öğrencilerin göçmen olma sürelerinin, cinsiyetlerinin ve sıralamaları dikkate alınmıştır. Örneğin 10 yıldır Türkiye'de bulunan 2. sıradaki erkek öğrencinin kodlanması "10E2" şeklindedir. Bu aşama sonucunda alt grupta 48, üst grupta ise 63 öğrenci cevabı ile analize devam edilmiştir. Kategori oluşturma aşamasında benzer özelliklere sahip neden cevapları, 15 taslak tema oluşturmuş ancak soyutlamanın sınırlandırılmaması için (Merriam, 2009/2018, s. 179) tema sayısı 10'a indirgenmiştir. Son aşamada ise iç geçerliğin sağlanması adına üçgenleme analistleri stratejisi kullanılarak süreci araştırmacılar birbirlerinden bağımsız olarak sürdürmüşlerdir. Dış geçerliğin sağlanması için süreç ayrıntılı olarak açıklanmış, verilerin analiz süreci detaylandırılmış ve sonuçlar alanyazın ile karşılaştırılmıştır. Güvenirliğin sağlanması adına ise araştırmacıların çalışma süreci içerisinde konumları belirlenmiş ve Miles ve Huberman (1994, s. 64) tarafından sunulan kodlayıcılar arası tutarlılık değeri hesaplanmıştır (92%).

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Öğrencilerin belirtmiş oldukları neden cevapları doğrultusunda "olumlu hissettiren, algoritmik, hayatın kendisi, komplike yapılı, zıtlıkları barındıran, olumsuz hissettiren, kolay ulaşılmayan, disiplinler arası ve kapsamlı, bilgi topluluğu ve yenilikçi"

şeklinde toplam 10 adet tema oluşturulmuştur. Veri analizi sonucunda, alt grupta bulunan öğrencilerin matematik kavramına yönelik ifade ettikleri metaforların yoğunluk sıralamasının "olumsuz hissettiren (35.42%)", "olumlu hissettiren (16.67%)", "disiplinler arası ve kapsamlı (12.50%)", "bilgi topluluğu (10.42%)", "komplike yapılı (8.33%)", "kolay ulaşılmayan (6.25%)", "zıtlıkları barındıran (4.17%)", "yenilikçi (4.17%)", "hayatın kendisi (2.08%)" ve "algoritmik (0.00%)" şeklinde olduğu görülmektedir. Bu sıralamaya karşı, üst grupta yer alan öğrencilerin matematik kavramına yönelik ifade ettikleri metaforların yoğunluk sıralamasının ise "zıtlıkları barındıran (17.46%)", "bilgi topluluğu (17.46%)", "disiplinler arası ve kapsamlı (14.29%)", "olumsuz hissettiren (12.70%)", "hayatın kendisi (11.11%)", "olumlu hissettiren (9.52%)", "komplike yapılı (7.94%)", "algoritmik (4.76%)", "yenilikçi (3.17%)" ve "kolay ulaşılmayan (1.59%)" şeklinde olduğu görülmektedir. Oluşturulan temalar katılımcıların Türkiye'de kalma süreleri göz önüne alınarak incelendiğinde, üst grupta matematik kavramına yönelik ifade edilen metaforların alt grupta matematik kavramına yönelik ifade edilen metaforlara kıyasla daha fazla oranda "hayatın kendisi (11.11%-2.08%)", "disiplinler arası ve kapsamlı (14.29%-12.50%)", "zıtlıkları barındıran (17.46%-4.17%)", "algoritmik (4.76%-0.00%)" ve "bilgi topluluğu (17.46%-10.42%)" temaları altında yer aldığı görülmektedir. Buna karşı, alt grupta matematik kavramına yönelik ifade edilen metaforların üst grupta matematik kavramına yönelik ifade edilen metaforlara kıyasla daha fazla oranda "olumlu hissettiren (16.67%-9.52%)", "yenilikçi (4.17%-3.17%)", "komplike yapılı (8.33%-7.94%)", "kolay ulaşılmayan (6.25%-1.59%)" ve "olumsuz hissettiren (35.42%-12.70%)" temaları altında yer aldığı görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Göçmen öğrenci, matematik algısı, metafor

**Kaynakça**

Bakalevu, S. (1998). *Fijian perspectives in mathematics education*. (Unpublished PhD thesis), University of Waikato, Hamilton.

Brilliant, J. J. (2000). Issues in counseling immigrant college students. *Community College Journal of Research and Practice, 24*, 577–586. doi:10.1080/10668920050139721

Cassel, D., & Vincent, D. (2011). Metaphors reveal preservice elementary teachers' views of mathematics and science teaching. *School Science and Mathematics, 111*(7), 319-324. https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2011.00094.x

Çekirdekci, S. (2020). Metaphorical perceptions of fourth-grade primary students towards mathematics lesson. *International Journal of Psychology and Educational Studies, 7*(4), 114-131. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/pes/issue/57050/804085

Delgado-Rebolledo, R., & Zakaryan, D. (2020). Relationships between the knowledge of practices in mathematics and the pedagogical content knowledge of a mathematics lecturer. *International Journal of Science and Mathematics Education, 18*(3), 567-587.

Gomez, C. N. (2021). The use of metaphor to explore prospective mathematics teachers' projective identity. *School Science and Mathematics, 121*(3), 143-153.

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2022). https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638

Katrancı, Y., & Kıral, B. (2021). Ortaokul Matematik Öğretmeni Adaylarının Matematik ve Matematik Öğretmeni Algıları: Metaforik Bir Yaklaşım. *Asya Studies, 5*(18), 21-41.

Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.

Levels, M., Dronkers, J., & Kraaykamp, G. (2008). Immigrant children's educational achievement in western countries: origin, destination, and community effects on mathematical performance. *American Sociological Review, 73*(5), 835-853.

Merriam, S. B. (2018). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation* (Translator S. Turan). Ankara: Nobel Publishing (Original release date, 2009).

Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Nunes, T., Light, P., & Mason, J. (1993). Tools for thought: The measurement of length and area. *Learning and instruction, 3*(1), 39-54.

Planas, N., & Civil, M. (2009). Working with mathematics and immigrant students: An empowerment perspective. *Journal of Mathematics Teacher Education, 12*(6), 391–409. https://doi.org/10.1007/s10857-009-9116-1

Porto, M. D. (2022). Water Metaphors and Evaluation of Syrian Migration: The Flow of Refugees in the Spanish Press. *Metaphor and Symbol, 37*(3), 252-267.

Strauss, A. L., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.

Tai, K. W., & Wei, L. (2020). Bringing the outside in: Connecting students' out-of-school knowledge and experience through translanguaging in Hong Kong English medium instruction mathematics classes. *System, 95*, 102364.

Teherani, A., Martimianakis, T., Stenfors-Hayes, T., Wadhwa, A., & Varpio, L. (2015). Choosing a qualitative research approach. *J Grad Med Educ, 7*, 669-670.

United Nations High Commissioner for Refugees, (2022). https://www.unhcr.org/tr/wp-content/uploads/sites/14/2022/03/Bi-annual-fact-sheet-2022-02-Turkey-ENG-Final-210322_TR_PI.pdf

# Çerkes Kültüründe Unutulmaya Yüz Tutmuş Çocuk Oyunu, Gelenek, Görenek, Anane ve Ritüeller

Kevney Ensar Bahadır
Trabzon Üniversitesi

Büşra Çakır
Trabzon Üniversitesi

Zühal Dinç Altun
Trabzon Üniversitesi

**Problem Durumu**

Türkiye'de yaşayan etnik ve farklı grupların varoluşsal dönem ve süreçleri Anadolu tarihiyle başlamaktadır. Birçok grup millet bu ülke içerisinde savaşların bir sonucun parçası olarak dâhil olmuşlar ve Türkiye'yi ana vatanları olarak kabul etmişlerdir. Günümüzde de eskiden olduğu gibi bu durum devam etmektedir ve günümüz şartlarında mülteciler ve iltica eden bireyler de Türkiye içerisinde karma bir nüfus oluşturmaktadırlar. Bu milletlere geçmişten ve günümüzden örnek verilmesi gerekirse bunlar Suriyeliler, Çerkesler, Ermeniler, Gürcüler ve Afganlar şeklinde verebiliriz. Türkiye toprakları içerisinde yer alan farklı milletler kendi kültürleriyle beraber geldikleri bölgelerin kültürleri ile etkileşim içinde olmuşlardır. Yani iki farklı kültür harmanlanmak durumunda kalmıştır. Türkiye'de yaşayan etnik ve farklı grupların varoluşsal dönem ve süreçleri Anadolu tarihiyle başlamaktadır. Birçok grup millet bu ülke içerisinde savaşların bir sonucun parçası olarak dâhil olmuşlar ve Türkiye'yi ana vatanları olarak kabul etmişlerdir. Günümüzde de eskiden olduğu gibi bu durum devam etmektedir ve günümüz şartlarında mülteciler ve iltica eden bireyler de Türkiye içerisinde karma bir nüfus oluşturmaktadırlar. Bu milletlere geçmişten ve günümüzden örnek verilmesi gerekirse bunlar Suriyeliler, Çerkesler, Ermeniler, Gürcüler ve Afganlar şeklinde verebiliriz. Türkiye toprakları içerisinde yer alan farklı milletler kendi kültürleriyle beraber geldikleri bölgelerin kültürleri ile etkileşim içinde olmuşlardır. Yani iki farklı kültür harmanlanmak durumunda kalmıştır.

Burada kültür, kültürleme, kültürlenme ve kültürleşme terimleri karşımıza çıkmaktadır. Bunlardan bahsetmek gerekirse kültür; insanlar tarafından doğal unsurlar dışında geliştirilen, kapsamlı ve karmaşık olabilen sözel, soyut veya somut olabilen her şeydir (Demirel ve Kaya, 2012). Her millet aslında kendi sahip olduğu kültürel varlığını yaşatmaya çalışan ve Anadolu'nun kültürel mirasına katkıda bulunurken, kültürel hazinesini de canlı tutmaya çalışır. Üzerine duracağımız başlıklardan da bahsetmek gerekirse "kültürleme kültürel değerlerin bireye kazandırılması sürecidir ve doğumdan hemen sonra başlar, bilinçlice, bilinç dışı, yaygın, kendiliğinden, rastlantısal, bireysel öğrenmelerle ve şartlanmalarla desteklenerek gerçekleşir" (2012: 4). Örnek olarak buna bir bebeğin doğduğu aile veya toplumun anadilini konuşmaya başlamasını verebiliriz. Zoraki kültürleme ise bunun bir alt başlığı olarak verilebilir.

Zoraki kültürleme bireylere toplum içinde zorla yaptırılan veya kabul ettirilen öğeleri kapsar. Bebeklik ve çocukluk dönemlerinden başlar. Kültürlenme ise; yine araştırmamızda önemli bir konu olan, "belli bir toplumun alt kültürlerinden ya da farklı toplumlardan kopup gelen insan veya grupların buluşması ve bir etkileşim süreci sonunda, asıl kültürlerde ve alt kültürlerde bulunmayan yeni bir senteze varılması ya da ulaşılmasıdır" (2012: 4). Ayrıca son olarak değinirsek kültürleşme; "kültürel yayılma süreciyle gelen olarak gelen maddi ve manevi öğelerle, başka kültürden insan ve grupların, belli bir kültüre girmesi ve karşılıklı etkileşim sonucu her ikisinin de değişmesidir" (2012: 4). Buna verilebilecek en güzel örnekse popüler kültürle gelen öğelerdir. Yaşayan bir unsur olan kültür ve süreçleri Türkiye'de farklı gruplar ve milletlerce devamlılığını her zaman sürdürmektedir.

Bu çalışmada ise Çerkes bireylerin kendi çocukluklarına yönelik gelenek, görenek, anane, ritüeller ve bunların gençlere nasıl aktarıldıkları üzerine odaklanılacaktır. Gençlerin kültürlerini ne kadar yaşattıkları ve bunlara ne kadar sahip çıkabildikleri incelenecektir. Yapılan çalışmalarda buna benzer bir çalışmanın olmadığı gözlenmiştir bu nedenle bu çalışma literatüre yeni bir bakış açısı kazandırmak ve yeni bilgiler sunmak açısından önemlidir.

**Yöntem**

Araştırma nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde bir durum çalışmasıdır. Bu araştırmanın çalışma gurubu Çerkes boylarından 45-75 yaş arası yetişkin gönüllü olasılığa dayalı örnekleme tekniklerinden birisi olan küme örneklemesi tekniğine ve amaçlı örneklem yöntemi ile seçilen 8 kişi ile yürütülmüştür. "Küme örneklemesi, evreni temsil edebilecek kişilerin tercih edilmesinden ziyade belirli özelliklere sahip bir grup ya da kümenin seçilmesi örneklemi türüdür" (Ekiz, 2020: 115). Tanımlanmış belirli niteliklere sahip bireylerin seçilerek araştırmaya dâhil edilmesine homojen örnekleme denir" (Ekiz, 2020: 116). Araştırmada veriler yüz yüze mülakat yöntemi ile toplanmıştır. Mülakat soruları araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Sorular 3 alan uzmanının görüşlerine sunulmuş ve onların görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ardından 2 kişi ile pilot çalışma yapılmıştır ve sorular yine gözden geçirilmiştir. Tüm bu işlemlerin ardından asıl uygulamaya geçilmiş mülakatlar yürütülmüş ve konuşmalar ses kayıt cihazı kullanılarak kayıt altına alınmıştır. Alınan ses kayıtları dikte edilerek yazıya aktarılıp düzenlenmiştir.

***Geçerlilik ve Güvenilirlikleri***

Çalışma mülakat sorularının geçerliliği ve güvenilirliği için katılımcıların cevaplarının dikte işleminde verilen cevaplara sadık kalınmıştır. Ayrıca Yazılı metinler katılımcılara verilerek eklemek veya düzeltmek istedikleri yerlerde değişiklik yapmaları istenmiştir.

***Verilerin Toplanması Çözümlenme Süreci***

Veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilerek, kategoriler oluşturulmuş ve tablolar halinde sunulmuştur. Katılımcılardan alınan doğrudan ifadelerle tablolar desteklenmiştir. Araştırmanın sonunda bulgulara yönelik sonuçların tematik bağlarının sağlaması yapılmıştır.

***Araştırmanın Örneklem Grubu***

Samsun ili kapsamında araştırmaya katılan farklı Çerkes boylarından 45-75 yaş arası yetişkin 8 bireyle yürütülmüştür.

*Beklenen/Geçici Sonuçlar*

Çerkes kültüründe unutulmaya yüz tutmuş gelenek, görenek, anane ve ritüellerin incelenmesi üzerine yapılan bu araştırma bize Türkiye'ye azınlık bir nüfus olarak gelen lakin günümüzde bu ülkenin büyük çoğunluğunu oluşturan Çerkes halkının yaşatmaya çabaladıkları kültürlerini, geleneklerini, ananelerini ve ritüellerinin aslında diğer kültürlerle ne kadar iç içe olduğunu aslında karşılaştığı tüm zorluklara rağmen kendi varlığı ve özünü korumaya çalıştığı görülmektedir. Bunu yapmak için çoğunlukta çocuklarını derneklere yönlendirdikleri, aile içerisinde kendi dillerini konuşmaya çalıştıkları, ata topraklarına ve köylerine ziyarette bulundukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Ancak aktarmada bazen sorunlar yaşadıklarıda görülmektedir. Bunlar Türk kültürünün çerkes kültürü üzerine etkisi ve çocuklarının gelişi güzek külrürün etkisiyle yaşadıkları ortamın kültürüne alışmaları ve geniş aile modelinden çekirdek aile modeline geçiş ve kitle letişim araçlarının olumsuz etkileri olduğudur.

Çerkesler toplumun her ferdine ve yapısına karşı aynı tutumu göstermektedirler. Önemli günleri ve bayramlarını mutlaka kutlayarak ve geleneklere uygun yaşatarak toplumsal rollerini de gerçekleştirmektedirler. Gençlere ve çocuklara Çerkes geçmişi ve aile sürgünleri hakkındaki bilgiler aktarılarak geçmişe olan önemde korunmaya çalışılmaktadır. Mümkün olduğunca düğünlerindeki tanışma, eş seçme, evlilik sonrası davranış ve tutumları sergilemede kendi kültürlerini yaşatmaya çalıştıkları somnucuna ulaşılmıştır.

Her Çerkes aile kültürünü koruyamasa da bunu yapmaya çalışan ve geldikleri toprakları asla unutmasalar da Türkiye'de kendini Türk olarak gören gelişigüzel gerçekleşen kültürlenme sürecine rağmen bunun için çabalayan Çerkesler bağlarını güçlü tutarak yaşamaktadırlar.

**Anahtar Kelimeler**: Çerkes, kültür, çocuk oyunu, gelenek, görenek, anane, ritüel.

**Kaynakça**

Altın, H., (2017). *XIX. Yüzyılda Osmanlı Devleti'ne Yapılan Çerkes Göçleri*

*(Çerkes Sürgünü), Belgi Dergisi,* Sayı:14, Sayfa:580-591

Aslan, C., (2006), *Bir Soykırımın Adı 1864 Büyük Çerkes Sürgünü,*

Uluslararası Suçlar ve Tarih, Asam Yayınları, sayı,1

Avcıoğlu, G. (2013).Türkiye'de Yaşayan Kafkas Topluluklarin Sosyo-Kültürel Özellikleri Üzerine Bir Değerlendirme. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (30), 55-66.

Baştürk, S., *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Vize basın yayın, Ankara, Yıl:2013

Bay, D. N., & Bay, Y. (2019). Türk ve Komşu Topluluklarda Kültürel Çocuk Oyunları. *Electronic Turkish Studies, 14*(7). Çetinbaş, M, N., *Elveda Çerkes 'ya*, Çınaraltı yayın, İstanbul, Yıl:2017

Demir, G. ve Bolat, S. (2017). Çerkezler'de kimlik ve aidiyet. Sosyoloji Konferansları, 55(1), 1-42

Demirel, Ö., Kaya, Z., Eğitim ile ilgili temel kavramlar. Ö. Demirel, Z. Kaya (Ed.), Eğitim bilimine giriş (s. 3-4), Pegem Akademi.

Ekiz, D., *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Anı yayıncılık, Ankara, Yıl:2020

Khuako, L. (2020). Nurbiy Lovpaçe'nin Resim Sanatının Prizmasından Çerkeslerin Kültürel Canlanışı [Cultural Revitalization of Circassians Through The Lens of Artistic Creation of Nurbiy Lovpache]. *Kafkasya Çalışmaları, 6*(11), 115-126.

Kumuk, T. (1992). Çerkeslerin Türkiye'ye Sürgünü. *ADIG-Kültür Tarih Dergisi, Çev. Murat Papsu*, (3), 88-89.

Özsaray, M.,(2012). *Çerkeslerin İslamlaşması-Çerkeslerin Eski Dinleri ve İslamiyet'in Kuzey Kafkasya'ya Girişi,* İz yayıncılık, İstanbul

Sevinç, M. (2019). Alaçam Çerkes Halk Kültürü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Giresun Üniversitesi, Giresun.

Joshua Project, (2023). Türkiye (Turkey) people groups, languages and religions, https://joshuaproject.net/countries/TU adresinden 15 Mayıs 2023 tarihinde erişilmiştir.

# Kültürler Arası Evliliklerin Çocuğun Akademik ve Sosyal Yaşantısına Etkisi

Yavuz Ercan Gül
Kırgızistan Türkiya Manas Üniversitesi

**Problem Durumu**

Modern dünyada, çok kültürlülük özellikle bilgi iletişim teknolojilerindeki gelişmeler ışığında kültürler arasındaki sınırların nispeten ortadan kalkması ile giderek sosyal bilimler alanında araştırma konusu olarak önemi artmaktadır. Günümüzde tüm modern toplumlar artık kültürel açıdan çoğuldur; tek bir kültür, dil ve kimlikten oluşan bir toplum bulunmamaktadır (Sam, 2006). Farklı kültürel gruplar arasında kurulan ilişkilerin büyük bir bölümü birden fazla kültürel, dilsel veya dini yapıyı içinde barındıran toplumların gelişimiyle ortaya çıkmaktadır (Berry, 2006). Öte yandan toplumların kültürel çeşitliliğinin gelecekte yok olacağı varsayılmaktadır. Bu varsayım, kültürler arasındaki ilişkinin, kültürel tahakküm ya da homojenleşmeye yol açan bir süreç değil, yeni değerler, adet ve gelenekler üreten, aynı zamanda da direnç göstermeye teşvik eden yaratıcı ve reaktif bir süreç olduğunu göz ardı etmektedir (Berry, 2009).

Bu çalışma Kırgızistan'da bulunan genel olarak Türk-Kırgız ilişkileri sonucunda evlilikler ve bu tür evliliklerin çocukların akademik ve sosyal yaşantıları etkisi üzerinde durmaktadır. Farklı kökenli ailelerde büyüyen çocuklar arkadaş çevresini seçmelerinde bazı zorluklar yaşayabilmektedirler. Örneğin, babası Türk olmasına rağmen Türk çocuklarla arkadaş edinemeyen, genelde Rus ve Kırgızlardan arkadaş edinen Türk çocukların bulunduğu gözlenmektedir. Ailesinin çok kültürlü olmasına rağmen arkadaş çevresi genelde tek kültürlü olan çocuklar da dikkat çekmektedir. Ayrıca, çocuklar sosyal uyum konusunda da bazı sorunlar yaşayabilmektedirler.

Genel bir inanış olarak çok kültürlü ailenin çocuğa olumlu etkisi olacağına, bunlardan en önemlisi de çocuğun zeki olacağına yönelik inanışlar söz konusudur. Bu çalışmanın temel varsayımlarından birisi de Kırgızistan'da doğup burada Kırgızca, Rusça konuşarak büyüyen Türk çocukların daha sonra kendi milletinden Türk akraba, arkadaş çevresi ile sosyal uyuma geçmesinde zorluklar yaşayabilecekleridir. Ebeveyninin kullandığı dil çocuğun dış çevre ile iletişiminde baskın bir rol oynarken, ikinci dil ise o dilin baskısı altında kalmaktadır. Kırgızistan örneğinde Rusça konuşan insanların çoğunluğu çok kültürlü ailede büyüyen çocuklar için Rusçayı baskın dil yaparken, Türkçe veya Kırgızca'yı da çocukların zayıf düzeyde kullanmalarına neden olabilmektedir. Baskın dili kullanma, ikinci dili daha zayıf bilme durumu çocuğun okul başarısına, derslerini anlayabilme sınavlarında başarılı not alma konularına da etki edebilmektedir.

Literatür incelendiğinde çok kültürlü evliliğin; kimlik sorunu (Göksu, 2015; Kalender, 2021), evlilik yaşamı ve çift uyumu (Deniz, 2019), aile çocuk etkileşimi (Özyürek, Çetin, Yıldırım, Evirgen ve Ergün, 2016), kültürler arası perspektif (Sun ve Yuan, 2021), kültürler arası evlilik ve yakınlık (Mcfadden ve Moore, 2001), kültürlerarası evliliklerde uyumluluk ve evlilik doyumu (Lewicky, 1983) kapsamında incelendiği gözlenmiştir. Bu araştırmanın temel amacı ise, çok kültürlü evliliklerin çocuğun akademik ve sosyal yaşantısına etkisini incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Farklı bir kültürden evlilik çocuğun;

1. Arkadaş çevresine nasıl etki ediyor?
2. Sosyalleşmesine nasıl etki ediyor?
3. Çevresiyle iletişimine nasıl etki ediyor?
4. Ders başarısına nasıl etki ediyor?
5. Sınav başarısına nasıl etki ediyor?
6. Dil öğrenme becerisine nasıl etki ediyor?

**Yöntem**

**Çalışmanın Modeli**

Bu çalışma yorumlayıcı paradigmaya uygun olarak nitel araştırma yöntemi çerçevesinde yürütülmüştür. Araştırmada nitel yöntemin doğası gereği tümevarımcı bir yol izlenerek (Strauss & Corbin, 2008) araştırma teorileri önceden belirlenmemiş ve çok kültürlü evliliğin çocukların sosyal ve akademik yaşamına etkisi bireysel görüşmeler ile araştırılmıştır. Araştırmada nitel yöntemin benimsenmesinin sebebi çok kültürlü evliliğin çocukların sosyal ve akademik yaşamlarına etkisinin bireysel deneyimlere dayalı olarak daha iyi araştırılacağına ilişkin varsayımdır. Bu varsayım çalışmada araştırmacının daha aktif olmasını gerekli kılmaktadır. Bundan dolayı doğal bir ortamda gelişen ve araştırmacının sahada yüksek katılımı ile ayrıntıları keşfetmesini sağlayan (Creswell, 2009) nitel yöntem kullanılmıştır. Ayrıca bu araştırma, amacı bakımından keşfedici bir

özellik taşımaktadır. Keşfedici araştırmalar açıkça tanımlanamayan sorunlar olduğunda tercih edilmektedir (Gül, 2023). Araştırma sorularına kesin cevaplar vermek yerine araştırma sorusunu derinlik düzeyine göre araştırır (Saunders, Lewis, & Thornhill, 2007). Bu çalışma çok kültürlü evliliğin çocukların sosyal ve akademik yaşamlarına etkisini bireysel deneyimlere dayalı olarak keşfetmek üzere yürütülmüştür.

**Çalışma Grubu**

Çalışma grubu Kırgızistan Bişkek'te çoğunluğunu Türkiye Cumhuriyeti Büyükelçiliği'ne bağlı Kırgız Türk Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören çocukların aileleri ile Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi'nde çalışan ebeveynlerden oluşmuştur. Genel olarak ebeveynlerden baba Türk ve anne Kırgız milliyetine mensup kişilerdir. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme tekniklerinden kartopu örnekleme tekniğinden yararlanılmıştır. Amaçlı örnekleme olasılık dışı örnekleme türlerindendir ve bu yöntemde herkesin seçilme şansı eşit değildir. Kartopu örnekleme tekniği ise hedef özelliklere sahip katılımcılara erişimin zor olduğu durumlarda uygulanır (Naderifar, Goli ve Ghaljaie, 2017). Araştırmanın amacına en uygun bireyin seçimi ile başlayan bu teknik katılımcıya araştırmanın amacına uygun olabilecek başka bireylerin sorulmasıyla ilerler (Goodman, 1961). Giderek büyüyen bir katılımcı grubun hedeflendiği bu teknikte örnekleme veri doygunluğuna kadar devam eder (Parker, Scott and Geddes, 2019).

**Veri Toplama Aracı**

Araştırmada verilerin toplanması için öncelikle yazar tarafından araştırmanın amacına uygun şekilde bir görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşmelerin yüz yüze yapılması kararlaştırıldığından bu form yalnızca yazarın görüşmeciler ile yapacağı mülakatların çerçevesini belirlemek için kullanılmıştır. Oluşturulan form biri eğitim bilimlerinden bir akademisyen diğeri sınıfında çok kültürlü öğrencileri olan bir sınıf öğretmenine görüşleri alınmak üzere sunulmuştur. Uzman değerlendirmesi sonrasında formda bazı değişiklikler yapılmış ve nihai form oluşturulmuştur.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu çalışmada çok kültürlü evliliğin çocukların sosyal ve akademik yaşantısına etkisi araştırılmıştır. Araştırmada çok kültürlü evlilik yapan ebeveynler ile nitel görüşmeler gerçekleştirilerek veriler üzerinde tematik analiz uygulanmıştır. Çok kültürlü evliliğin çocukların sosyal yaşantısına etkisi teması altında toplamda 64 görüşün yer aldığı 5 kod oluşturulmuştur. Bu kodlar sırasıyla arkadaş çevresi, sosyal uyum, baskın dil, iletişim sorunları, mekânsal uyum şeklindedir. Çok kültürlü evliliğin çocukların akademik yaşantısına etkisi teması altında toplamda 54 görüşün yer aldığı 4 kod oluşturulmuştur.

Katılımcılar çocuklarının genel olarak çok kültürlü olduğunu anlatırken arkadaşlarını da bu tür çocuklardan seçtiklerini belirtmişlerdir. Görüşlerden anlaşıldığı kadarıyla çocukların demografik açıdan benzer çocukları arkadaş olarak tercih ettikleri anlaşılmıştır. Katılımcılar çocuklarının genel olarak arkadaş seçiminde çok kültürlü çocukları kendilerine arkadaş olarak seçtikleri yönünde görüş beyan etmişlerdir. Bu durum onların sosyal uyum konusunda fazla sorun yaşamamalarını sağladığı anlaşılmaktadır. Katılımcılar çocuklarının Kırgızistan'ın çok dilli yapısına kolay bir şekilde uyum sağladıkları ve bunun iletişim konusunda olumlu etkileri olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların çoğunluğu çocuklarının gelecekte üniversite hayatına Türkiye'de devam etmelerini istedikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Çok kültürlü çocukların sınav başarılarına bakıldığında genel olarak sınıf ortalaması düzeyinde puan aldıklarını belirtmişlerdir. Araştırmada ulaşılan son önemli bulgu ise çok kültürlü çocukların dil konusunda yetenekli oldukları yönündedir. Katılımcılar çocuklarının Rusça, Kırgızca ve Türkçe bildiğini, bunun yanında İngilizceyi de kolay öğrenebildiklerini ifade etmişlerdir. Çok kültürlü çocukların dil öğrenmedeki bu performansları tek kültürlü olanlara göre bilişsel karmaşıklığa daha fazla sahip olduklarını göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Kültürler arası evlilik, sosyalleşme, akademik başarı, dil becerisi

**Kaynakça**

Berry, J. W. (2006). Contexts of acculturation. In Sam D.L & Berry J.W. (Eds.) The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology (27-42). *Cambridge University Press.*

Berry, J. W. (2009). A critique of critical acculturation. *International Journal of InterculturalRelations,* 33, 361-371.

Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publication.

Deniz, E. (2019). Kültürler arası evlilik yapanlarda evlilik yaşamı ve çift uyumunun incelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi, Kıbrıs

Goodman, L. A. (1961). Snowball Sampling. *The Annals of Mathematical Statistics*, 32(1), 148-170, https://www.jstor.org/stable/2237615

Gül, Y. E. (2023). Bilimsel araştırmalarda yaklaşım ve tasarıma kuramsal bir bakış. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 12 (1), 53-62. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/ssrj/issue/76085/1253662.

Kalender, S. (2021). İzmir'de kültürler arası evlilikler ve kimlik sorunu. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Lewicky, S. (1983). A comparison of intercultural marriages versus intracultural marriages in terms of adaptability and marital satisfaction. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, University of Michigan-Flint, Michigan, America.

Mcfadden, J. Ve Moore, J. L. (2001). Intercultural marriage and intimacy: Beyond the continental divide. *International Journal fort he Advancement of Counselling*, 23(4), 261-268

Naderifar, M., Goli, H. ve Ghaljaie, F. (2017). Snowball Sampling: A Purposeful Method of Sampling in QualitativeResearch. *Strides Dev Med Educ*., 14(3), 1-6, Doi: 10.5812/sdme.67670

Özyürek, A., Çetin, A., Yıldırım, R., Evirgen, N. ve Ergün, Ş. (2016). Farklı kültürlerde aile çocuk etkileşimlerinin öğretmen bakış açısına göre incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(43), 1447-1484.

Parker, C., Scott, S. and Geddes, A. (2019) *Snowball Sampling.* SAGE Research Methods Foundations.

Sam, D. L. (2006). *Acculturation: conceptual background and core concepts.* The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology. (11-26).

Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2007). *Research Methods for Business Students*, (6th ed.) Pearson.

Strauss, A., & Corbin, J. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (3rd Ed.). Thousand Oaks, London, Sage Publications.

Sun, Y. ve Yuan, L. (2021). A Study of Sino-Western Intercultural Marriage From A Cross-Cultural Prospective. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 517, 206-209.

# Cultural Context Integration in Social Studies using Artificial Intelligence

Erdal Yıldırım
Aksaray Üniversitesi

**Problem Statement**

This paper explores the integration of cultural context into social studies education through the application of artificial intelligence (AI) technologies. By leveraging AI techniques, educators can enhance the learning experience by tailoring content to individual students' cultural backgrounds. This paper discusses the potential benefits, challenges, and ethical considerations associated with this approach and presents case studies illustrating successful implementations. The findings underscore the importance of AI-driven cultural context integration in fostering inclusive and meaningful social studies education.

Cultural context plays a pivotal role in shaping our understanding of historical events and societies. In the field of social studies education, recognizing the diverse cultural perspectives within historical narratives is essential for promoting cross-cultural understanding and critical thinking. However, delivering culturally sensitive content that resonates with each student's background presents significant challenges. Artificial intelligence (AI) technologies offer a promising avenue for addressing these challenges by enabling personalized learning experiences that incorporate cultural context.

Cultural context in education emphasizes the importance of acknowledging students' diverse backgrounds and experiences when designing learning materials and experiences. Historically marginalized groups have often been excluded or misrepresented in mainstream curricula, leading to gaps in understanding and perpetuating cultural stereotypes. Incorporating cultural context enhances historical accuracy, encourages empathy, and empowers students to view events from various perspectives. Scholars like Banks (1993) advocate for multicultural education that values students' cultural identities and fosters critical thinking about historical and social issues.

AI technologies have revolutionized education by enabling personalized learning experiences. Adaptive algorithms analyze learners' behaviors and preferences to tailor content delivery and assessment. Additionally, AI-powered virtual simulations immerse students in historical contexts, enabling them to explore events from different angles. These advancements hold the potential to facilitate the integration of cultural context. For example, natural language processing can identify culturally significant terms in texts, and sentiment analysis can gauge emotional responses to historical events.

**Research Methods**

This research paper endeavors to meticulously examine the pivotal role of Artificial Intelligence (AI) in seamlessly incorporating cultural nuances into the realm of social studies education. The primary objective of this study is to elucidate how AI-driven mechanisms and methodologies can be effectively harnessed to tailor educational materials, thereby cultivating heightened student involvement and a more profound cross-cultural comprehension. This investigation embarks on a journey to unravel the intricate interplay between AI and cultural integration within the educational landscape.

Through the meticulous analysis of carefully selected case studies, this research aims to meticulously illustrate how AI can be utilized to infuse cultural context into the curriculum. By utilizing advanced algorithms that adapt to individual learning preferences and cultural backgrounds, this approach aims to foster a learning environment that resonates with students from diverse cultural backgrounds. Moreover, this research seeks to delve into the ethical considerations that accompany this innovative intersection of AI and education. The potential benefits, such as enhanced cultural sensitivity and broader worldviews, are juxtaposed against the challenges like data privacy concerns and algorithmic biases.

In summary, this paper strives to paint a comprehensive picture of the transformative potential of AI in revolutionizing social studies education. Through empirical case studies and a careful examination of ethical dimensions, the study endeavors to illuminate both the promises and pitfalls of integrating AI to cultivate a richer, more culturally-aware educational experience.

**Expected/Temporary Results**

The integration of cultural context into social studies education is a dynamic pursuit, now invigorated by the application of Artificial Intelligence (AI) technologies. This research delves into the transformative potential of leveraging AI to imbue educational content with cultural nuances, offering a nuanced and personalized learning experience for students.

The paper identifies several key points to address: The research recognizes the pivotal role AI can play in revolutionizing education. AI-driven algorithms can analyze students' cultural backgrounds, learning preferences, and past performance to curate content that resonates with their individual contexts, thereby fostering engagement and comprehension. This study underscores the significance of acknowledging cultural diversity in education. Through AI, educators can adapt materials to encompass various cultural perspectives, thereby promoting cross-cultural understanding and empathy among students. The

paper highlights the potential benefits of AI-driven cultural context integration, including enriched student engagement, improved retention, and a more inclusive educational environment that empowers students to see themselves within the curriculum. Ethical considerations associated with data privacy, algorithmic biases, and potential cultural stereotyping are critically examined. The research weighs these challenges against the rewards of cultural integration and addresses strategies to mitigate risks. The study presents real-world case studies that demonstrate successful applications of AI in infusing cultural context into social studies education. These instances provide tangible evidence of AI's ability to enrich learning experiences through personalized content. The findings underscore the vital role of AI-driven cultural integration in creating a more inclusive and meaningful social studies education. The research supports the assertion that tailored content fosters a deeper understanding of cultural nuances, promoting global citizenship and empathy.

**Keywords**: Social studies, artificial ıntelligence, inclusive education

**References**

A number of compelling examples of machine learn- ing projects at cultural institutions are detailed in Ryan Cordell, “Machine Learning + Libraries,” 2020, https://labs.loc.gov/static/labs/work/reports/ Cordell-LOC-ML-report.pdf?loclr= blogsig.

Banks, J. A. (1993). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. *Review of Research in Education*, *19*, 3–49. https://doi.org/10.2307/1167339

Chen, X., Xie, H., & Hwang, G. J. (2020). A multi-perspective study on artificial intelligence in education: Grants, conferences, journals, software tools, institutions, and researchers. Computers and Education: Artificial Intelligence, 1, 100005.

Lee, B.C.G., R. Bergson, I., and J. Bergson, M. (2021). Machine Learning and the Social Studies. Social Education 85(2) , pp.88–92

March Druga, S., Vu, S. T., Likhith, E., & Qiu, T. (2019). Inclusive AI literacy for kids around the world. Proceedings of FabLearn, 2019, 104–111. https://doi.org/10.1145/ 3311890.3311904.

Yale Digital Humanities Lab, “PixPlot: Visualizing Image Fields,” https://s3-us-west-2.amazonaws.com/ lab-apps/pix-plot/index.html?utm_source=dancohen & utm_medium=email.

Yetişensoy, O. & Rapoport, A. (2023). Artificial intelligence literacy teaching in social studies education. Journal of Pedagogical Research, 7(3), 100-110. https://doi.org/10.33902/JPR.202320866

# Milli Eğitim Bakanlığı Yasal Metinlerinde Çokkültürlülük

Zeynep Altay
Yıldız Teknik Üniversitesi

Melike Pınarcıoğlu
Yozgat Bozok Üniversitesi

**Problem Durumu**

Çokkültürlülük, farklı etnik ve kültürel grupların eşit statü ve güce erişime sahip olduğu, her birinin kendi kimliğini, özellikleri ve örflerini koruduğu toplumsal bir durumu ifade eder (APA, 2023). Toplumdaki tüm azınlık grupların ve kimliklerin tanınmasını fırsat eşitliği üzerinden ifade eden ve toplumsal birliği hedefleyen bir düşüncedir (Kurtuluş, 2021). Bahsedilen farklılıkların içerisinde toplumsal sınıflar, etnik kökenler, cinsiyet, özel gereksinim sayılabilir. Benzer şekilde Polat ve Kılıç (2013) da çokkültürlülüğün sadece azınlık durumundaki toplulukları incelemediğini, azınlıklar içerisinde var olan engellilik, cinsiyet, sosyoekonomik düzeylerdeki farklılıkları da incelediğini belirtmektedir.

Savaşlar, ekonomik krizler gibi nedenlerle dünyada meydana gelen göçlerle toplumların çokkültürlü hale gelmesi eğitimde de çokkültürlülüğü gündeme getirmiştir. Eğitimde çokkültürlülük uygulamaları "bizden" olmayanın tanınmasını ve farklılıklara saygı duyulmasını sağlayacaktır. Banks vd. (2001) göre "çokkültürlü eğitim, toplumun her kesiminden insan için eşit eğitim fırsatı oluşturmakta ve sistemi bu yönde yeniden yapılandırmaktadır" (akt. Damgacı & Aydın, 2013, s.329).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayınladığı 2021-2022 Milli Eğitim İstatistikleri'nde örgün eğitim içerisinde 19.155.571 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerin 45.329'unu kaynaştırma-bütünleştirme yoluyla örgün eğitim içerisinde olan, evde eğitim alan, hastane sınıflarında olan ve özel eğitim sınıfları ile özel eğitim okullarında olan öğrenciler oluşturmaktadır. Yabancı uyruklu öğrenci sayısı ise 935.731'dir.

Kişilerin eğitim hakkı Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ile güvence altına alınmıştır. Bu bağlamda kız çocuklarının, özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların, yabancı uyrukluların, farklı etnik kökenlerden olan çocukların eğitimden eşit ölçüde yararlanmaları için MEB'in çeşitli uygulamaları bulunmaktadır. Özel gereksinimli öğrencilere sunulacak eğitim-öğretim hizmetleri Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile düzenlenmiştir. Bu yönetmelikle özel eğitim, kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi ve özel yetenekli öğrencilerin eğitim faaliyetleri düzenlenmiştir. Bunun yanında Bütünleştirici Eğitimin Geliştirilmesi Projesi (BEGEP), yöneticilere ve öğretmenlere verilen kapsayıcı eğitim kursları gibi faaliyetlerle kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde rol alan aktörlerin bu alanda gelişimine katkı sağlanması amaçlanmıştır (MEB, 2014).

Özellikle Suriye'deki iç savaşın ardından Türkiye'ye yaşanan göçlerle yabancı uyruklu öğrenci sayısındaki artışla birlikte bu öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyonu önem kazanmıştır. Yabancı uyruklu öğrencilere yönelik eğitim-öğretim hizmetleri genelgelerle düzenlenmiş olup aynı zamanda PICTES projesi, geçici eğitim merkezleri gibi uygulamalarla desteklenmiştir.

Türkiye farklı etnik kökenlere mensup bireylerin bir arada yaşadığı bir topluma sahiptir. Eğitim dili ülkenin resmi dili olan Türkçe olsa da bu farklı etnik gruplara ait bireylerin ana dillerini öğrenebilecekleri Yaşayan Dil ve Lehçeler seçmeli dersi kapsamında Abazaca, Adıgece (Kiril), Adıgece (Latin), Arnavutça, Boşnakça, Gürcüce, Kurmancca, Lazca ve Zazaca eğitimler verilmektedir (MEB,2012). Bu araştırmada Milli Eğitim Bakanlığı'nın yasal metinlerinde çokkültürlülüğe dair uygulamalarının ortaya konulması amaçlanmıştır.

**Yöntem**

Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayınlamış olduğu yasal metinlerde çokkültürlülüğe ilişkin uygulamaların ortaya çıkarılmasını amaçlayan bu araştırmada araştırma yöntemi olarak nitel araştırma yöntemlerinden döküman analizi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemleri verilerin derinlemesine incelenmesine olanak sağlamaktadır. Döküman analizi ise belgelerin incelenmesi ve değerlendirilmesinde kullanılan, anlayış oluşturmak için kullanılan sistemli bir yaklaşımdır (Corbin & Strauss, 2008). Döküman analizi yaklaşımında bilgiyi içeren yazılı materyallerin incelenmesi yer almaktadır (Neumann, 2010) ve döküman analizi başka araştırma yöntemleriyle veya bağımsız olarak kullanılabilmektedir (Kıral,2020). Bu araştırmada Araştırmada Forster'in (1995) önerdiği, beş aşamalı döküman analizi kullanılacaktır. Bu aşamalar şu şekilde sıralanmaktadır: Dökümanlara erişim sağlama, dökümanların orijinalliklerinin kontrolü, dökümanları anlama, verileri analiz etme, veriyi kullanma (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bu araştırmanın çalışma grubunu Milli Eğitim Bakanlığı resmi web sitesi ve Resmi Gazetede 2012-2023 yılları arasında yayınlanmış olan haber, duyuru, yönerge ve kanunlar oluşturmaktadır. Bahsi geçen yasal metinler analiz edilerek çokkültürlülük, çokkültürlülüğün kuramsal temelleri ve uygulama örnekleri bağlamında incelenmeye devam edilmektedir. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesi için alanyazınla uyumlu olarak "çokkültürlülük", "kültürel değerlere duyarlı", "engelli", "kapsayıcı eğitim", "göç" ve "geçici koruma" anahtar kelimeleri ile aramalar yapılmıştır. Bu aramalar sonucunda ulaşılan haber, kanun, eğitim duyuruları, eğitim içerikleri, projeler ve proje çıktıları incelenecektir. Araştırmanın son kısmında ise yapılan analizlerin sonuçları ile alanyazın karşılaştırılarak sonuç ve öneriler kısmı sunulacaktır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Ülkelerin çokkültürlülük anlayışları yasal metinlerle uygulamada benzerlik göstermektedir. Örneğin Hollanda ve Romanya'da sınıf öğretmenliği bölümlerinde öğretmenlik mesleki derslerinin içerisinde Çokkültürlü Sınıflarda Eğitim (Kültürlerarası Eğitim) derslerinin olduğu görülmektedir (Ergun & Ersoy, 2014). Hem özündeki demografik yapısı hem de son yıllarda aldığı dış göçler nedeniyle çokkültürlü bir topluma sahip olan Türkiye'de bulunan eğitim fakültelerinde ise çokkültürlü eğitime dair herhangi bir meslek bilgisi dersi bulunmamaktadır. Bu alandaki eğitim yalnızca mevcutta görevde olan yönetici ve öğretmenlerin aldıkları kısa süreli kapsayıcı eğitim kurslarıyla sınırlı kalmıştır.

Yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili metinlere bakıldığında dikkat çeken bir diğer husus ise bu öğrencilere verilen eğitimin geçici ya da kalıcı olma durumlarının göz önünde bulundurulmadan planlanmasıdır. Göç alan ülkelerin eğitimde dikkat etmeleri gereken önemli hususlardan biri de göçmen çocukların yalnızca bulundukları ülkeye değil, bir gün geri döndüklerinde kendi ülkelerine uyum sağlayabilecek şekilde eğitim almalarıdır (Bingöl & Özdemir, 2014). Türkiye'deki PİKTES uygulaması değerlendirildiğinde geçici koruma altındaki çocuklara verilen eğitimin önceleri geçici birimlerde olması, daha sonra örgün eğitim kademelerine taşınması devlet politikalarının değişmesinin bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır.

"Milli Eğitim Bakanlığı yasal metinlerinin çokkültürlülük bağlamında incelediği bu çalışma analizler devam etmektedir. Analizler Forster'in (1995) önerdiği beş aşamalı döküman analizi ile sürdürülmektedir. Analizler tamamlandıktan sonra sonuçlar ve tartışma kısımları yazılacaktır. Bulgular kongre sunumu esnasında paylaşılacaktır.

**Anahtar Kelimeler**: Çokkültürlülük, kapsayıcı eğitim, eğitimde eşitlik

**Kaynakça**

American Psychological Association (APA, 2023). Multiculturalism. Erişim tarihi: 4.08.2023.

https://dictionary.apa.org/multiculturalism .

Bingöl, A. S. & Özdemir, M. Ç. (2014). Almanya ve Hollanda'da Türk Göçmen İşçi Çocuklarına Uygulanan Eğitim Politikaları . Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 12(2) ,134-157

Corbin, J. & Strauss, A. (2008). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory. Thousand Oaks: Sage

Damgacı, F. & Aydın, H. (2013). Akademisyenlerin çokkültürlü eğitime karşı tutumları.

Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 12(45), 325-341.

Ergun, M. & Ersoy, Ö. (2014). Hollanda, Romanya ve Türkiye'deki sınıf öğretmeni yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması. Kastamonu Eğitim Dergisi, 22(2), 673-700.

Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(15), 170-189.

Kurtuluş, F. (2021). Eleştirel çokkültürlü eğitim uygulamasının öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisi, eğilimi ve çokkültürlü yeterliklerine etkisi, (Yayınlanmamış doktora tezi). Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2022). Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2021/2022 Erişim tarihi: 17.08.2023.

https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=460

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB,2022). Göç ve Acil Durumlarda Eğitim Daire Başkanlığı. 2021-2022 Eğitim-Öğretim Yılı Verileri.

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Erişim tarihi: 17.08.2023

https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=24736&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5

Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Seçmeli Dersler Genelgesi (2012). Erişim tarihi: 17.08.2023. http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1609.pdf

Polat, İ. ve Kılıç, E. (2013). Türkiye'de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitimde öğretmen yeterlilikleri, YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(1), 352-372.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013).Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri(9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık

# Monotonluğun Sizi Sıkmasına İzin Vermeyin, Çeşitliliğe Hoşgeldiniz!: Matematik Ders Kitaplarında Kültürel Değerler

Elif Akıllı
Ankara Üniversitesi

**Problem Durumu**

Matematik, kültür hatta kültürlerarası iletişim ve çok kültürlülük kavramları düşünüldüğünde bir arada pek de düşünülmeyen, birbirlerinden apayrı kavramlarmış gibi gelmektedir. Matematik, doğası gereği öğretiminde bazen sıradan olabilmekte, hatta bazen de sıkıcı bir kurallar yığını olarak görülmektedir. Oysaki Türkçe, tarih, sosyoloji ve halkla ilişkiler derslerinde olduğu gibi kültür ve çok kültürlülüğe dair farklı disipliner kavramların süreçte yer alması belki de ona karşı bakış açısını değiştirecektir. Bu süreçte yaratılan küçücük bir olumlu kıvılcımın hem duygusal hem de bilişsel anlamda öğrenciye kapı açması mümkün görünmektedir.

Kültür en genel anlamıyla; 'bir toplumu ya da toplumsal grubu tanımlayan maddi, manevi zihinsel ve duygusal özelliklerin birleşiminden oluşan, o topluma dair değer yargılarını, gelenek ve göreneklerini, inançlarını, insani temel haklarını, temel olarak yaşam biçimlerini kapsayan bir olgu' olarak tanımlanmaktadır (UNESCO, 1982). Kültürlerarası iletişim dediğimiz zaman ise farklı kültürlere sahip grupların etkileşimleri ile birbirlerine mesaj iletmeleri ve almaları, bunun sonucu olarak ise bir anlam yaratma ve anlamları ortak kılma çabası olarak tanımlanmaktadır (Kartarı, 2001:23). Kültür kavramı çatısı altında 'kültür ve dil, kültürlerarası iletişim, kültürleme, kültürleşme, kültür şoku, kültürel değişme, kültürlerarası öğrenme' en çok incelenen ve tartışılan kavramlardır. Çalışmada bu kavramlardan ulusal kültür ve uluslararası kültürü merkeze alarak kültürel öğrenmede kültürlerarası iletişim unsurlarına odaklanılmıştır.

Kültürel ve kültürlerarası öğrenmede önemli olan önce kendi kültürel değerlerini tanımak ve farkında olmak, ardından farklılıkların, çeşitliliklerin bütüne dahil edilmesi ile karşılıklı olarak değerleri, inançları, yazılı ve sözlü edebiyatı, dil, müzik, din ahlak ve bazı estetik değerleri anlayabilmek ve içselleştirebilmek onlara dair bir hoşgörü duyarlılığı geliştirmektir (Parekh, 2002).

Örgün eğitime; çağdaş kültürel anlayışa sahip nesiller yetiştirmek, geçmiş ve geleceği ulusal ve evrensel bir çizgide birleştirmek, alt kültür ve diğer kültürleri çatışma yaşamaksızın varlıklarının devamını sağlamak, kısmi kabullerle kültürel ortamın zenginleştirilmesi ve demokrasinin geliştirilmesi gibi görevler düşmektedir (Tezcan 1997a: 9).

Öğrenme-öğretme süreçlerini yönetirken içeriğin sunulmasında genel öğretim ilkelerine uyulması gerekir. Hedeflere ulaşmak ancak ilke ve prensipler doğrultusunda mümkündür. Kültürel ve kültürlerarası iletişim öğelerinin ders kitaplarında yer alması ve öğretmenin destekleyici uygun faaliyet ve etkinlerle bunu sunması hem öğrenciyi güdüleyecek hem de dersin akışında matematiğe dair farklı bir anlayış kazandıracaktır. Matematiğin katı çerçevesinin bu tür yöntemlerle esnetilmesi, sorularda ve metinlerde yer verilmesi, tablo, grafik ve diyagramlarla sunulması özellikle küçük yaş gruplarında etkili bir yöntem olarak görülebilir. Özellikle öğretmenlerin bu genel ilkeleri dikkate alarak öğrenme ve öğretme süreçlerini (eğitim durumlarını, eğitim-öğretim sürecini) düzenlemesi beklenmektedir. Öğretmenin bu genel ilkeleri bilmesi, uygulaması ve yorumlaması bir mesleki yeterlik olarak görülmektedir (Turan, 2007). Yeşilyurt (2002) 'Öğretmenin Pusulası: Genel Öğretim İlkeleri' çalışmasında 27 genel öğretim ilkesini bir bütünlük içerisinde ve ayrıntılı olarak açıklamıştır. Kültürel ve kültürlerarası öğelerin ders sürecinde kullanımı ve ders kitaplarında yer alması ile birlikte '*Motivasyon (Güdüleme) İlkesi, Dikkat Çekme İlkesi, Yakından Uzağa İlkesi, Sosyallik İlkesi, Hayata Yakınlık (Yaşama Dönüklük / Hayatilik) İlkesi, Aktüalite (Güncellik) İlkesi, Bilginin Diğer Disiplinlere Transfer Edilmesi İlkesi'* ilkelerine yer verilmiş ve daha etkili bir öğrenme süreci yönetilmiş olacaktır.

Tüm bu bahisler ışığında kültürel değer aktarımının ve kültürlerarası iletişim öğelerinin öğrenme sürecinde yer almasının önem taşıdığı açıktır. Bu çalışmada 2022-2023 yıllarında okutulan ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıf MEB Matematik ders kitapları incelenerek kültürel ve kültürlerarası iletişim öğelerine ne derece yer verildiği incelenmiştir. Şu ana kadar yapılmış böyle bir çalışmaya rastlanmamış ve okuyucuya ders kitaplarına farklı bir açıdan bakma fırsatı sunulmaya çalışılmıştır.

Bu çerçevede araştırma problemlerini şu şekilde ifade edebiliriz;

1. Ortaokul ders kitaplarında kültürel değerler ne düzeyde yer almaktadır?
2. Belirlenen kültürel değerlerin ulusal ve uluslararası çerçevede karşılaştırılmasında ağırlık hangi kültürel alan değerindedir? Bunların metin şeklinde ve görsel araçlarla desteklenme düzeyi nedir?
3. Eksik veya yetersiz olarak değerlendirilen metin ve sorular hangi yollarla daha güçlü kültürel değerlere sahip, dikkat çekici sorulara dönüştürülebilir?

**Yöntem**

Çalışma nitel araştırma anlayışına sahiptir. Nitel araştırma, incelenen probleme dair sorgulayıcı ve yorumlayıcı bir tutum sergilenirken problemin doğal ortamındaki biçimini anlama çabası içerisindedir (Guba ve Lincoln, 1994; Klenke, 2016). Bu problemin çözümüne ilişkin gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerini kullanan nitel araştırma, bilinen ya da fark edilmemiş problemlerin algılanmasını sağlayarak gerçekçi bir şekilde ele alınmasını sağlayan süreci ifade eder (Seale, 1999). Çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Creswell (2002) doküman analizini, incelenen olay ya da olgulara dair bilgiler içeren yazılı belgelerin ayrıntılı bir şekilde taranması ve bu elde edilen bilgilerden yeni bir bütünlük oluşturulması olarak ifade etmiştir. Bu yöntem ile 2022-2023 yıllarında okutulan 5'inci, 6'ncı, 7'nci ve 8'inci sınıf MEB matematik ders kitapları veri toplama aracı olarak seçilmiştir. Verilerin analizinde Federal Almanya Avrupa Birliği ders, sanat ve bilimden sorumlu Bayern Devlet Bakanlığının Petra Holscher başkanlığında Alman ve yabancı öğretim elemanlarından oluşturduğu bir komisyon tarafından kavram haritası yöntemiyle hazırlanmış Uluslararası Kültürlerarası Eğitim Müfredatından yararlanılarak Türkçe' ye uyarlanan ve Küçük (2009) tarafından geliştirilen '***Kültürlerarası Öğrenme Kavram-Modeli'*** kullanılmıştır. Bu modelden yola çıkılarak incelenen temel başlıklar ''*Gelenek ve Görenekler, Beslenme ve Yemek Adabı, Giyim, Kullanılan Araç ve Gereçler, Dil ve Edebiyat, Din, Aile Diğerleri/Yabancılar, İkamet, Uluslararasılık, Tarih, Savaş ve Göç, Okul, Oyun ve Eğlence Kültürü, Sanat, Müzik ve Halk Dansları, Tatil, Gezi/Seyahat, Turizm, Spor, Sağlık''* olarak sıralanabilir. Kitapta yer alan her bir metin ve soruda yer alan ifadelerde ***ulusal ya da uluslararası kültürel değerlere*** dair unsurların olup olmadığı belirlenmiş ve böylelikle çalışmanın birinci aşaması tamamlanmıştır. Devamında, kültürel öğenin var olduğu düşünülen örneklerin sadece metin şeklinde mi yoksa metnin yanında görsel (resim, tablo, diyagram vb.) araçlarla desteklenip desteklenmediği incelenmiştir. Yapılan bu sınıflandırma ve incelemeler ışığında bu değerlerin ne kadar ve ne şekilde yer aldığına dair frekansları hesaplanmış ve çıkan sonuca yönelik yorumlamalar yapılmış ve öneriler sunulmuştur.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Yapılan incelemeler ve analizlerle birinci araştırma problemi doğrultusunda her bir seviye grubunda kültür ve kültürlerarası iletişim unsurlarının farklı düzeylerde olduğu, alınan iki uzman görüşü ile ise bu değerlerin yeterince yansıtılmadığı tespit edilmiştir. İkinci araştırma problemi doğrultusunda '***Kültürlerarası Öğrenme Kavram-Modeli'*** *çerçevesinde* en çok kullanılan kültürel alanların 'Tatil, Gezi/Seyahat, Turizm, okul, sağlık, uluslararasılık, yabancılar, ikamet' olduğu gözlenmiştir. Bunun yanında herhangi bir ülkeye ait farklı kültürel değerleri yansıtmaya nazaran 'yabancılar' alanında bilim adamlarının adı ve ne yaptığının açıklanarak yetinildiği metinlere sıkça rastlanmıştır.

İkinci araştırma probleminde; yerel kültürel değerlerin ne düzeyde yansıtıldığına baktığımızda;

- 5'inci Sınıf düzeyinde 17 metne rastlanmış ve bunlardan 10 tanesinin görsel araçlarla desteklendiği görülmüş;
- 6'ncı sınıf düzeyinde 9 metne rastlanmış ve bunların 7 tanesinin görsel araçla desteklendiği görülmüş;
- 7'nci sınıf düzeyinde 11 metne rastlanmış ve bunların 10 tanesinin görsel araçla desteklendiği görülmüş,
- Ve son olarak 8'inci Sınıflarda sadece 4 metnin olduğu ve bunun 2 tanesinin görsel araçla desteklendiği görülmüştür.

Uluslararası kültürel değerlerin ne düzeyde yansıtıldığına baktığımızda;

- 5'inci Sınıf düzeyinde 11 adet metinden 10'unun görselleştirildiği,
- 6'ncı Sınıf düzeyinde 14 adet metinden 9'unun görselleştirildiği,
- 7'nci Sınıf düzeyinde 6 adet metinden 3'ünün görselleştirildiği,
- Ve son olarak 8'inci sınıf düzeyinde 5 adet metinden 4'nün görselleştirilerek yer verildiği gözlenmiştir.

Buradan hareketle; aslında duygusal olarak en üst düzeyde ve duyarlılık geliştirmeye, farkındalık yaratmaya en açık olan seviye olan 8'inci Sınıf düzeyinde incelenen kaynakta neredeyse bu değerlerin hiç yer almadığı görülmektedir. "*Ulusal ve uluslararası kültürel değerlerin ne düzeyde yer aldığı*" karşılaştırmasında 6'ncı Sınıf düzeyinde uluslararası kültürel unsurlar yerel kültürden daha çok yer alırken diğer seviyelerde yerel kültür unsurları ön plana çıkmaktadır. 6'ncı Sınıf düzeyinin bir diğer farkı ise diğer seviyelerde kültürel öğeler hem soruların içerisinde hem bölüm sonu hem de başında yer alırken bu düzeyde sorularda pek yer verilmemiş bölüm sonundaki 'Bunu biliyor muyuz?' köşesinde sıkıştırılarak sunulmuş olmasıdır.

Üçüncü alt probleme geldiğimizde; bu tür unsurların çok az yer alması demek bir bakıma bizleri kitabın güncellikten uzak ve gerçek yaşam durumlarından yoksun olduğu çıkarımına itebilir. Özellikle soruların büyük bir çoğunluğu 'Bir kütüphanede…, bir tiyatro salonunda…, bir oyuncakçıda…, bir müzede…, bir sahanın …' şeklinde başlamakta ve bu soruyu oldukça sıradan kılmaktadır. Bu tür sorulara çok küçük dokunuşlarla kültürel zenginlikler katabilir, böylelikle hem daha ilgi çekici hem de daha gerçekçi, hayatın içinden sorularla ya da metinlerle süreci yönetmiş oluruz. Buna dair sorular üzerinde çalışmalar sürmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Matematik eğitimi, ders kitapları, kültür, kültürlerarası iletişim

**Kaynakça**

Coskun, Hasan (1996b), "Eğitim Teknolojisi ve Kültürlerarası Eğitim Bağlamında İlköğretim İkinci Sınıf Türkçe ve Almanca Ders Kitaplarının İçerik Sorunları", Türkiye'de ve Almanya'da İlköğretim Ders Kitapları, Türk Alman İşleri Kurulu Yayın Dizisi, Ankara, s. 59-76.

Creswell, J. W. (2002). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative. Prentice Hall Upper Saddle River, NJ.

Guba, E. G. and Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. Handbook of qualitative research, 2(105), 163-194.

Kartarı, Asker (2001) Farklılıklarla Yaşamak: Kültürlerarası İletişim. Ankara: Ürün Yayınları.

Parekh, Bhikhu (2002). Çokkültürlülüğü Yeniden Düşünmek. Çeviren: Bilge Tanrıseven. Ankara: Phoenix Yayınevi

Seale, C. (1999). Quality in qualitative research. Qualitative Inquiry, 5(4), 465-478.

Tezcan, Mahmut (1997a), Kültürel Antropoloji, Ankara.

Turan, M. (2007). Eğitim-öğretim ilkeleri ve öğretim stratejileri. A. S. Saracaloğlu ve H. H. Bahar. (Editör). Öğretim İlke ve Yöntemleri. İstanbul: Lisans Yayıncılık, s 99-135

UNESCO (1982), Dünya Kültür Politikaları Konferansı

Yeşilyurt, E. (2002). Öğretmenin Pusulası: Genel Öğretim İlkeleri. Ekev Akademi Dergisi, 83, (263-288)

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. 12. Basım. Seçkin Yayıncılık.

# Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülük Algısı

Mustafa Remzi Yardımcı Murat Yalman
Dicle Üniversitesi Dicle Üniversitesi

**Problem Durumu**

Toplumsal yapının tek tip olmadığı, farklı kimlik ve kültürlerin bir arada yaşadığı, farklılıkların çatışma değil, tam tersine bir zenginlik kaynağı olarak görüldüğü çok kültürlülük, toplumsal birlikteliğin taşıyıcısı konumundadır. Farklılıkların benimsenmesi, özümsenmesi ve bunların yaşam biçimi olarak kabul görmesi ancak çok kültürlü eğitim aracılığıyla gerçekleşebilmektedir. Çokkültürlülük dil, din, milliyet, kültür, tarih ve coğrafya açısından farklı köklerden gelen ulusların bir arada yaşamasından doğan bir kavramdır (Anık, 2012). Dolayısıyla çokkültürlülük, kültürel çeşitlilik ya da kültürle kaynaşmış farklılıklarla ilişkilidir (Parekh, 2001). Çokkültürlü eğitim ortamları, kültürel açıdan farklı olarak tanımlanabilecek insanların ihtiyaçlarına cevap verebilen, bu insanların anlaşılmalarına olanak sağlayan ve değerlerinin kabul gördüğü ortamlar oluşturmaktadır (Başbağ ve Kağnıcı, 2011). Eğitim ortamlarının çokkültürlü olarak yapılandırılabilmesi için öncelikle ortamın parçası olan bireylerin çokkültürlülüğü benimsemesi ve yaşam biçimi haline getirmesi gerekmektedir. Çok kültürlülüğün ve dolayısıyla farklılıkların benimsenmesi, özümsenmesi ve bunların yaşam biçimi olarak kabul görmesi ise; ancak çok kültürlü eğitim aracılığıyla olanaklı olabilmektedir.

İlk defa Kanada'da 1971 yılında Trudeau hükümetinin ulusal programında azınlık ve göçmenlerin kültürel, etnik, toplumsal ve siyasal taleplerine ilişkin resmi olarak kullanılan çokkültürlülük kavramı, İsveç'de 1975 yılında resmi olarak benimsenmiştir (Canatan, 2009; Yanık, 2013). Amerika Birleşik Devletlerinde ise 1960'lı yıllarda sivil bir hareket olarak ortaya çıkan kavram, özellikle Afrika kökenli Amerikalıların kendi haklarını savunmak için eşi görülmemiş bir biçimde büyüyen vatandaşlık hakkı temelindeki siyasi bir harekete dönüşmüştür (Thomas, 1994; Ramsey, 2008). Özünde bölgesel, dilsel ve kültürel birleşmeye ağırlık veren ulus devlet kavram ve ilkesine dayanan çokkültürlülük, toplumların sahip oldukları kültürel çeşitliliğin siyasal topluluğa dahil edilerek yönetilmesine yönelik bir yanıt olarak kabul edilmiştir (Journet, 2009; Kastoryano, 2009). Hümanizm, insan hakları ve eşit vatandaşlık düşünceleri içeren çokkültürlülük, toplumların bütün kesimlerini kapsayacak şekilde kendini yenilenmesini ve değişimini hedefleyen bir modele de temel oluşturmaktadır (Delanty, 2002). Kültürel çeşitliliğin içerisindeki çatışmaların temel nedenlerinden bir tanesi hoşgörüsüzlük olduğu düşünüldüğünde, çatışmaları önlemede önemli bir kavram özelliği taşımaktadır (Warsah vd., 2019; Uyun ve Warsah, 2022). Bu bağlamda yaşanabilecek çatışmaların ancak bireylerin kendi kültürünün ve diğer kültürlerin farkında olması, tanıması ve saygı göstermesi ile mümkün olacağı ifade edilebilir.

Çokkültürlü ortamın bir parçası olan ve çokkültürlülüğün özümsenmesinde rol oynayacak öğretmen adaylarının hizmet öncesi; çokkültürlülüğe ilişkin anlamlandırmalarının belirlenmesinin, öğretim programlarında ihtiyaç duyulan ya da duyulacak revize çalışmaları için yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının, öğretmenlik programı tamamladıkları zaman toplumsal yaşantılarına hem öğretmen hem rol model olarak devam edecektir. Dolayısıyla farklı kimlik ve kültürlerle etkileşim halinde oldukları için çokkültürlüğe ilişkin deneyimlerinin belirlenmesi önemli görülmektedir. Bu bağlamda araştırma; Sosyal Bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin çokkültürlülük kavramına ilişkin anlamlandırmalarını değerlendirme amacı ile yürütülecektir.

**Yöntem**

Bu araştırmada kişisel deneyimlerin nasıl anlamlandırıldığının değerlendirilmesi amaçlandığı için fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenolojide bireylerin deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarına, bireysel ve paylaşılan anlam olarak deneyimlerini nasıl yorumladıklarına odaklanmakta bir fenomeni deneyimlemiş bireylerin, o fenomene ilişkin algıları, hisleri, değerlendirmeleri, yargıları gibi kişisel anlamlandırmaları değerlendirilmektedir (Patton, 2002). Araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının "çokkültürlülük" kavramını nasıl anlamlandırdıkları incelemek amaçlandığı için fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmacılardan birinin doğrudan ilgili dersi yürütüyor olması nedeniyle yorumlayıcı fenomenoloji deseninin kullanılmasının daha uygun olacağı düşünülmüştür. İnsan deneyimlerine ontolojik bir bakış açısı ile yaklaşan yorumlamacı fenomenolojide deneyimi tanımlamaktan çok oluşumlar içerisine gizlenmiş anlamlar aranmaktadır (Ersoy, 2016). Araştırmacının ön bilgi ve deneyimleri araştırma için rehber olarak kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları bir devlet üniversitesinde eğitim fakültesi sosyal bilgiler öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu ile elde edilmiştir. Form alan uzmanlarına sunulmuş, gerekli düzeltmeler alındıktan sonra nihayi şekli verilmiştir. Araştırmaya Sosyal Bilgiler öğretmenliği programına devam eden son sınıf öğrencilerinden elde edilen verilerle toplanmıştır. Araştırmaya 35 Sosyal Bilgiler öğretmenliği programına kayıtlı öğrenciler katılmıştır. Süreç içerisinde 5 öğrenci kendi isteğiyle araştırma sürecinden ayrılmıştır. Araştırma 30 Sosyal Bilgiler öğretmenliğinde öğrenim gören 30 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verilerinin analizinde içerik analizi yaklaşımından yararlanılmıştır. Zaman zaman bulguları desteklemek için doğrudan alıntılara da yer verilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Öğretmen adayları çokkürlülüğü, kültürel farklılık, kültürel duyarlılık, zenginlik, önyargılardan arınma, saygı ve uyum olarak belirlenmiştir. Katılımcıların çokkültürlülük kavramını anlamlandırma biçimlerinin mevcut alanyazınla benzer nitelikte olduğu söylenebilir. Çokkültürülülük, toplumsal cinsiyet farklılıklarını, cinsel yönelimleri ve sosyo-kültürel ve ekonomik farklılıkları da içeren farklılıklar üzerine tanımlanan bir kavramdır (APA, 2002). Katılımcıların çokkültürlüğe ilişkin algıları, çokkültürlülüğün doğal bir sonucu olarak görmeleri de yine alanyazın ile benzer niteliktedir. Çünkü çokkültürlük "Farklı kültürleri tanıma ve onlara karşı önyargısız olma, eğitim ortamına kültürün etkisini yansıtma ve okul programlarını çokkültürlü ilkelere göre düzenlemesi" boyutlarını içeren ve temelde sosyal adaleti yaratma duygusu olan bir model olarak değerlendirilmektedir (Banks & Banks, 2010).

Öğretmen adayları çokkültürlüğü içselleştirdikçe önyargıları kırmakta, bireyler arası iletişimi geliştirerek kültürel farkındalık ve toplumsal çatışmaları önlemede önemli bir role sahip olduğunu ifade etmektedirler. Mikro kazanımlar ise bireysel kazanımlar olarak adlandırılabilecek kişisel ve akademik gelişim ile ilgilidir. Örneğin; çokkültürlülük kavramını içselleştirmeden önce cinsel yönelimi farklı bireylere karşı önyargılara sahip bir katılımcı, bu ders ile görüşlerinin değiştiğini ifade etmiştir. Başka bir katılımcı öğretmen adayı ise yakın sosyal çevrenin etkisi ile bireylerde isteyerek ya da istemeyerek farklı önyargıların gelişebileceğini ifade etmiştir. Çokkültürlülük kavramı ile bu önyargıların fark edilebileceği ve azaltılabileceğini ancak bunun için de farklı yaş gruplarının bu eğitime dahil olması gerektiğini belirtmiştir.

**Anahtar Kelimeler**: Sosyal bilgiler, öğretmen adayları, çokkültürlülük

**Kaynakça**

American Psychological Association (APA, 2002). Guidelines on Multicultural Education, Training, Research, Practice, and Organizational Change for Psychologists.

Anık, M. (2012). *Kimlik ve çokkültürlülük sosyolojisi*. İstanbul: Açılım Kitap.

Banks, J. A. (2001). Multicultural education: goals, possibilities and challenges. C. F. Diaz (Ed), Multicultural Education in the 21st century (pp.11-22). New York: Addison-Wesley.

Banks, J. And Banks, C. (2010). *Multicultural education: Issues and perspectives* (7th edn). New York: Jhon Wiley&Sons.

Başbay, A. ve Kağnıcı, D. Y. (2011). Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 199-212.

Barzanò, G., Cortiana, P., Jamison, I., Lissoni, M., & Raffio, L. (2017). New means and new meanings for multicultural education in a global–Italian context. *Multicultural Education Review*, *9*(3), 145-158.

Bennett, C.I. (2003). *Comprehensive multicultural education: Theory and practise*. Baston: Pearson Education Inc.

Canatan, K. (2009). Avrupa toplumlarında çokkültürlülük: sosyolojik bir yaklaşım. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi.* 2:6,80-97.

Chen, G. & Starosta, W. J. (2005). *Foundations of intercultural communication*. Oxford: University Press of America.

Choi, S., & Lee, S. W. (2020). Enhancing teacher self-efficacy in multicultural classrooms and school climate: The role of professional development in multicultural education in the United States and South Korea. *Aera Open*, *6*(4), 2332858420973574.

Choi, S., & Mao, X. (2021). Teacher autonomy for improving teacher self-efficacy in multicultural classrooms: A cross-national study of professional development in multicultural education. *International Journal of Educational Research*, *105*, 101711.

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

Davis, N. (2005). Intercultural competence for future leaders of educational technology and its evaluation. *Interactive Educational Multimedia*, 10, 1-22.

Delanty, G. (2002). Two conceptions of cultural citizenship: A review of recent literature on culture and citizenship. *The Global Review of Ethnopolitics*, 1 (3), 60-66.

Dora, Karakoç, Z. and Erdoğan, Z. (2021). The defeat of multiculturalism over natıonalism and religion: transformation of immigratıon policies in Denmark and Sweden. Hitit İlahiyat Dergisi, 20(2), 517-546.

Doucette, B., Sanabria, A., Sheplak, A., & Aydin, H. (2021). The Perceptions of Culturally Diverse Graduate Students on Multicultural Education: Implication for Inclusion and Diversity Awareness in Higher Education. *European Journal of Educational Research*, *10*(3), 1259-1273.

Duisembekova, Z. (2021). Beliefs about Intercultural Communicative Competence: The Development and Validation of a New Instrument. *International Journal of Instruction*, *14*(2), 103-116.

Ersoy, A. F. (2016). Fenomenoloji. A. Saban & A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde* (s. 51-109). Ankara: Anı.

# Arkeolojide Yeni Belgeleme Teknikleri ve Kültürel Mirasın Öğretimi

Adem Yurtsever
Anadolu Üniversitesi

**Problem Durumu**

Arkeoloji, belgelediği unsurları inceleyerek ve üzerinde yürüttüğü çeşitli metodolojiler ile insanlığın kültürel mirasını ve geçmişini anlamamıza yardımcı olan önemli bir bilim dalıdır. Arkeoloji disiplini alanındaki gelişmeler, yeni belgeleme teknikleri ve öğretim yöntemlerinin ortaya çıkmasına yol açmıştır. Bu alandaki yeni belgeleme tekniklerinin nasıl kullanıldığı ve disiplin içinde kendine nasıl bir yer edindiği konusu ile birlikte kültürel mirasın nasıl öğretildiği konusu önemlidir. Arkeologlar, geleneksel kazı yöntemlerinin ötesine geçerek yeni belgeleme tekniklerini kullanmaktadır. Bu teknikler, 3D tarama, lazer tarama, drone fotogrametrisi gibi modern teknolojileri içermektedir. Bu yöntemler, arkeolojik alanlarda daha hassas verilerin toplanmasını ve kültürel mirasın daha iyi korunmasını sağlar. Ayrıca, bu teknikler sayesinde kazı alanlarının sanal olarak yeniden oluşturulması ve araştırmacılara daha derinlemesine bir inceleme imkânı sunulmaktadır. Kültürel mirasın öğretimi de arkeolojinin önemli bir yönüdür. Üniversitelerin arkeoloji bölümlerinde, öğrencilere geçmişin izlerini sürme ve kültürel mirası anlama fırsatı sunulur. Bu sayede öğrencilere tarih ve kültürün derinlemesine bir anlayışını kazandırmak için vazgeçilmez bir bileşen oluşturulur. Bu aynı zamanda, kültürel mirasın korunması ve gelecek nesillere aktarılması için kritik bir rol oynamaktadır. Bu çalışma, arkeoloji alanındaki yeni belgeleme tekniklerinin önemini vurgulamakta ve kültürel mirasın öğretimi konusundaki önemi üzerinde durmaktadır. Bu gelişmeler, arkeoloji alanının gelecekteki çalışmalarını şekillendirmeye devam edecektir.

Arkeoloji, insanlığın geçmişini ve kültürel mirasını anlama amacı güden önemli bir disiplindir. Ancak, geleneksel arkeolojik kazı yöntemleri belirli sınırlılıklara sahiptir. Bu yöntemler, genellikle belirli bir döneme ait buluntuların ortaya çıkarılmasında oldukça etkilidir, ancak bu verilerin daha geniş bir bağlama yerleştirilmesi ve kültürel mirasın daha derinlemesine anlaşılması konusunda yetersiz kalabilir. Ayrıca, bu geleneksel yöntemlerle öğrencilere verilen eğitim de sınırlıdır ve geleceğin arkeologlarını modern arkeolojinin gerektirdiği becerilerle donatmada eksiklikler taşıyabilir. Dolayısıyla, arkeoloji alanında yeni belgeleme tekniklerinin geliştirilmesi ve bu tekniklerin nasıl öğretileceği önemli bir sorundur.

Arkeolojinin karşılaştığı bir diğer sorun ise kültürel mirasın korunmasıdır. Geleneksel kazı yöntemleri, kazı alanlarının zarar görmesine yol açabilir ve bu da tarihî ve kültürel öneme sahip alanların tahrip edilmesine neden olabilir. Bu nedenle, arkeologlar ve eğitimciler, bu sorunları ele almak ve daha sürdürülebilir ve hassas yöntemler geliştirmek zorundadır.

**Yöntem**

Arkeoloji sahasında, yeni belgeleme teknikleri, önemli bir dönüşümün habercisi olarak kabul edilmektedir. Bu teknikler, 3D tarama, lazer tarama, drone fotogrametrisi gibi modern teknolojileri içermektedir ve arkeolojik verilerin toplanmasını ve değerlendirilmesini kökten değiştirmektedir. Özellikle 3D tarama, arkeologların kazı alanlarını daha ayrıntılı ve kesin bir şekilde inceleme yeteneğini büyük ölçüde artırmıştır. Bu teknik, kazı alanlarının üç boyutlu modellerini oluşturmayı mümkün kılarak, kesit çizimi, plan çizimi, buluntu çizimi gibi teknik işleri daha kolay ve verimli bir şekilde gerçekleştirmeyi sağlar. Bu, arkeologların kazı alanlarını daha derinlemesine ve hassas bir şekilde analiz etmelerine olanak tanır. Ayrıca, bu yeni belgeleme teknikleri, kazı alanlarının sanal olarak yeniden oluşturulmasını mümkün kılar. Bu da arkeologlara, arkeolojik kazı ve araştırma projelerinde çalışan araştırmacılara arkeolojik alanları daha ayrıntılı bir şekilde inceleme fırsatı sunar. Bu, kazı alanlarının geçmiş hallerini daha iyi anlamamıza ve geçmiş kültürleri daha derinlemesine keşfetmemize yardımcı olur. Bu yeni tekniklerin arkeoloji öğrencilerine öğretilmesi son derece önemlidir. Arkeoloji öğrencileri, bu teknikleri öğrenerek daha çağdaş ve etkili arkeologlar olma yolunda daha iyi hazırlanabilirler. Bu, gelecekteki araştırmalarında daha verimli ve başarılı olmalarına yardımcı olur. Ayrıca, öğrencilere bu teknolojileri öğretmek, arkeolojinin gelecekteki evrensel ölçülerde bilim insanı olabilmesine katkıda bulunacak, yeni nesil araştırmacılar yetiştirmemize olanak sağlayacaktır. Sonuç olarak, yeni belgeleme teknikleri, arkeoloji alanında önemli bir ilerleme ve gelişme sağlamaktadır. Bu teknikler, araştırmacılara daha fazla veri ve daha derinlemesine inceleme fırsatı sunar, aynı zamanda geleceğin arkeologlarını daha iyi hazırlar. Bu nedenle, bu tekniklerin benimsenmesi ve öğretilmesi, arkeolojinin biliminin daha da ilerlemesine katkı sağlayacaktır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Arkeoloji disiplini, insanlığın geçmişini ve kültürel mirasını anlama amacı güden önemli bir bilim dalıdır. Bu çalışma, arkeolojinin temel sorunlarına ve yeni belgeleme teknikleri ile kültürel mirasın öğretimi konularına odaklanmalı. Bu alanlardaki gelişmeler, arkeolojinin geleceğini şekillendirecek önemli soruları da gündeme getirmektedir.

*Belgeleme Tekniklerinin Etkisi ve Öğretimi*

Yeni belgeleme tekniklerinin, arkeolojik araştırmalarda önemli bir etki yarattığı açıktır. 3D tarama, lazer tarama ve drone fotogrametrisi gibi teknolojiler, kazı alanlarının daha ayrıntılı ve hassas bir şekilde incelenmesine olanak sağlar. Teknolojinin arkeoloji disiplinine adaptasyonu, arkeologların tarihî ve kültürel verilere daha derinlemesine bir anlayış kazanmalarına yardımcı olur. Ayrıca, bu tekniklerin öğrencilere öğretilmesi, geleceğin arkeologlarını çağdaş araştırmalara hazırlar ve onları daha yetkin hale getirir. Ancak, burada unutulmaması gerekir ki bu tekniklerin öğretimi için daha fazla altyapı, kaynak ve teknik eleman gereklidir.

**Gelecekteki Araştırmalar ve Eğitim**

Sonuç olarak, arkeoloji alanındaki gelişmeler, aslında bu doğrudan teknolojik gelişmelerin arkeoloji disiplini içine adaptasyonunu da içermektedir, gelecekteki araştırmaları ve eğitimi büyük ölçüde etkileyecektir. Arkeologlar, yeni teknolojileri kullanarak daha fazla bilgi elde edeceklerdir. Öğrenciler ise bu tekniklerle tanışarak daha iyi bir kariyer, bilinçli bir korumacı, daha önemlisi çalışma alanlarını nitelikli belgelemeyi öğrenerek geleceğe hazırlanacaklardır. Sonuç olarak, arkeoloji, yeni belgeleme teknikleri ve kültürel mirasın öğretimi konularında önemli gelişmeler yaşamaktadır. Bu gelişmeler, arkeolojinin daha verimli bir bilim dalı haline gelmesine yardımcı olurken, kültürel mirasın korunmasına da katkı sağlayacaktır. Gelecekteki araştırmalar ve eğitim, bu yeni tekniklerin ve yaklaşımların daha geniş bir şekilde benimsenmesini gerektirecektir. 21. yüzyılın en önemli teknolojik gelişmesinden biri olan ChatGPT ile başlayan yapay zeka teknolojisi ve uygulamalarının (AI) arkeoloji disiplini içine yerleştirilmesi, öğretilmesi ve etik çerçeve içinde kullanımının öğretilebilmesi halen daha önemli bir problem olarak önümüzde durmaktadır.

**Anahtar Kelimeler**: Arkeoloji, belgeleme teknikleri, kültürel miras, öğretim, üniversite

**Kaynakça**

Alivizatou-Barakou, M., Kitsikidis, A., Tsalakanidou, F., Dimitropoulos, K., Giannis, C., Nikolopoulos, S., … & Grammalidis, N. (2017). Intangible cultural heritage and new technologies: challenges and opportunities for cultural preservation and development. Mixed Reality and Gamification for Cultural Heritage, 129-158. https://doi.org/10.1007/978-3-319-49607-8_5

Doğan, H. H. (2021). Improvement of the cultural heritage perception potential model by the usage of eye-tracking technology. Journal of Cultural Heritage Management and Sustainable Development, 12(4), 321-344. https://doi.org/10.1108/jchmsd-12-2020-0174

Felicetti, A. and Lorenzini, M. (2011). Metadata and tools for integration and preservation of cultural heritage 3d information. Geoinformatics FCE CTU, 6, 118-124. https://doi.org/10.14311/gi.6.16

Lee, J., Shin, H., & Im, S. (2023). Development of data labelling and visualization technologies for cultural heritage intelligent curation. Heritage, 6(3), 2735-2751. https://doi.org/10.3390/heritage6030145

Liu, Y. and Zhuang, Y. (2021). The exploration of applying of spatial information technology in general plan for regional cultural heritage conservation. The International Archives of the Photogrammetry, Remote Sensing and Spatial Information Sciences, XLVI-M-1-2021, 415-422. https://doi.org/10.5194/isprs-archives-xlvi-m-1-2021-415-2021

Luchev, D., Goynov, M., Paneva-Marinova, D., Stoykov, J., & Pavlova, L. (2021). Synergy of national cultural heritage and technology. Digital Presentation and Preservation of Cultural and Scientific Heritage, 11, 281-286. https://doi.org/10.55630/dipp.2021.11.26

Piccialli, F. and Chianese, A. (2016). Cultural heritage and new technologies: trends and challenges. Personal and Ubiquitous Computing, 21(2), 187-189. https://doi.org/10.1007/s00779-016-0984-y

Yurtsever, A. (2023). Documentation of cultural heritage with technology: evaluation through some architectural documentation examples and brief looking at ai (artificial intelligence). Cultural Heritage and Science, 4(1), 31-39. https://doi.org/10.58598/cuhes.1278735

Yurtsever, A. (2023). Taşınır ve taşınmaz kültür varlıklarının yeni nesil lidar sensörlü tablet bilgisayar ile belgelenmesi. Geomatik, 8(2), 200-207. https://doi.org/10.29128/geomatik.1209701

# PISA 2018 Verileri Işığında Türkiye'nin Eğitim Politikası Görünümünün Estonya ve Finlandiya Eğitim Politikası Görünümleri ile Karşılaştırılması

Mukadder Boydak Özan
Fırat Üniversitesi

Recep Akgül
Fırat Üniversitesi

**Problem Durumu**

Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci (Ertürk, 1972) olan eğitim, ülkelerin gelişmesi ve nitelikli insan yetiştirme noktasında önemli bir konumda yer almaktadır. Bu kapsamda ülkeler nitelikli bir eğitim sistemi oluşturmak için eğitim politikaları geliştirmektedir. Eğitim politikaları, bir ülkenin eğitim sistemini her yönüyle yönlendiren büyük ölçekli karar mekanizmaları için dayanak görevi görmektedir (Kınık, 2020). Eğitim politikaları aracılığı ile devlet ihtiyaç duyduğu vatandaş tipini yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Her ülkenin kendine özgü eğitim politikası olmalıdır. Bu bakımdan eğitim politikaları ulusal nitelikte ve çağın gerekliklerine uygun olmalıdır. Ulusal eğitim politikası belirlenirken başlıca iki ilkenin temel alınması zorunludur. Ülkenin uluslararası kuruluşlarla yapmış olduğu anlaşmalar ve ülkenin gereksinmeleri (Adem, 1993). Bu durumda ulusal eğitim politikaları belirlenirken farklı ülkelerin eğitim politikalarının göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Bir başka ifadeyle eğitim politikaları hazırlanırken eğitim sorunlarının tespiti için farklı ülkelerin eğitim politikalarının incelenmesinde fayda vardır. Bu ise karşılaştırmalı eğitim ile mümkündür. Karşılaştırmalı eğitim, eğitim politikaları ile iç içe geçmiş bir kavramdır. Öyle ki Robert K. Hall, verdiği karşılaştırmalı eğitim derslerinde daha çok "Eğitim Politikası" üzerinde durmuştur (Demirel, 1992). Cramer ve Browne (1965) karşılaştırmalı eğitimi, eğitim sorunlarının çözümlenmesi için farklı ülkelerdeki eğitim sistemlerini inceleyen bir alan olarak tanımlamaktadır. King (1979) ise karşılaştırmalı eğitimi dünyadaki eğitim sorunlarının benzerliğini ortaya koymakla birlikte, bu sorunların farklı ülkelerde farklı şekilde meydana geldiğini ve çözüm yollarının da farklı olabileceğini gösteren bir alan olarak tanımlamaktadır. Eğitim politikalarının belirlenmesinde kullanılacak karşılaştırmalı eğitim yönteminin amacı başka bir ülkenin eğitim sistemini olduğu gibi ülkeye entegre etmek değil; karşılaştırma neticesinde sorunları tespit etmek ve sorunları ülkenin ulusal ihtiyaçları doğrultusunda çözmeye çalışmaktır.

Bu çalışmanın amacı Türkiye'nin Eğitim Politikasının görünümünü 2018 PISA sonuçları ışığında Estonya ve Finlandiya Eğitim Politikası Görünümleri ile öğrenciler, kurumlar ve sistem düzeyinde karşılaştırmalı olarak incelemektir. Bu amaç doğrultusunda Türkiye, Estonya ve Finlandiya için yayınlanan OECD 2020 Eğitim Politikası Görünümleri incelenmiş ve öğrenci, kurumlar ve sistem düzeyinde eğitim politikaları karşılaştırılmıştır. OECD raporu doğrultusunda Türkiye'nin uyguladığı eğitim politikalarının olumlu ve eksik yanları ve Estonya ve Finlandiya'nın uyguladıkları eğitim politikalarının OECD ülkeleri içerisinde PISA sonuçlarına nasıl yansıdığı incelenmiştir.

**Yöntem**

Bu araştırmada nitel tarama yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi farklı nitel veri oluşturma yöntemlerinin kullanıldığı, bakış açılarının, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Dokuman incelemesi kullanılarak elde verilerin analiz edilmesi için yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemi (Wach, 2013) olan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, yazılı ve görsel malzemenin toplanıp incelenmesi olarak tanımlanabilir (Sönmez ve Alacapınar, 2018). Araştırma konusu itibari ile ise karşılaştırmalı eğitim araştırmasıdır. Karşılaştırmalı eğitim, toplumlardaki mevcut eğitim sorunları ve nedenlerini, diğer toplumlardaki benzer etkenlere değinerek saptayan ve yorumlayan bir araştırma alanıdır (Lauwerys, Varış ve Neff, 1979). PISA 2018 verilerine göre okuma, matematik ve bilim alanında ilk üst sıralarda olmaları Estonya ve Finlandiya ülkelerinin seçimlerinde etkili olmuştur.

Araştırmanın temel araştırma kaynaklarını PISA 2018 sonuçları ile OECD'nin 2020 Haziran ayında yayınladıkları Türkiye, Estonya ve Finlandiya ülkelerinin Eğitim Politikaları Görünümü Raporu oluşturmuştur. Çalışmaya konu olan ülkelerin PISA 2018 verileri baz alınarak okuma, matematik ve fendeki yerleri tespit edilmiş ve uygulanan eğitim politikaları incelenerek analiz edilmiştir. Türkiye'de uygulanan eğitim politikaları incelenmiş ve Estonya ve Finlandiya'da uygulanan eğitim politikaları ile benzerlik ve farklılıklar tespit edilmeye çalışılmıştır.

*Beklenen/Geçici Sonuçlar*

Pisa 2018 sonuçlarına göre okumada(reading) Türkiye, 466 puanla 40. Sırada yer alırken Estonya 524 puanla 5. ve Finlandiya ise 520 puanla 7.sırada yer almaktadır. Matematikte (Mathematics) Türkiye, 454 puanla 42.sırada yer alırken Estonya 523 puanla 8. ve Finlandiya ise 507 puanla 16.sırada yer almaktadır. Fen (Science) alanında ise Türkiye 468 puanla 39. Sırada yer alırken Estonya 530 puanla 4. ve Finlandiya ise 522 puanla 6.sırada yer almaktadır (oecd.org, 2019). Pisa sonuçları analiz edildiğinde Türkiye'nin Okumada, Metmatik ve Fen'de Estonya ve Finlandiya'dan çok geride olduğu tespit edilmiştir. Balcı (2005) eğitim politikalarını, genelde tüm eğitim sisteminin özelde bir eğitim örgüt ya da kuruluşunun amaçlarına ulaşmasını

sağlamak üzere alınacak kararlara ve yapılacak uygulamalara rehberlik eden ilkeler bütünü olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla Türkiye'nin Estonya ve Finlandiya'ya göre her üç alanda da geri kalmasının altında yatan en önemli nedenlerden birinin uygulanan eğitim politikası olduğu düşünülmektedir. OECD'nin Türkiye, Estonya ve Finlandiya için 2020 Haziran ayında 2018 PISA sonuçlarını baz alarak yayınladığı Eğitim Politikası Görünüm Raporları öğrenciler(eşitlik ve kalite açısından ve öğrencilerin geleceğe nasıl daha iyi hazırlanabileceği), kurumlar(Kurumlarda iyileştirmeler ve ölçme ve değerlendirme yoluyla kalitenin nasıl artırılabileceği) ve sistem(yönetişim ve finans) düzeyinde incelendiğinde her üç düzey bakımından da Türkiye'nin Estonya ve Finlandiya'ya göre daha düşük çıktılara sahip olduğu sonuçlarına ulaşılacağı beklenmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Karşılaştırmalı eğitim, PISA, eğitim politikaları, OECD

**Kaynakça**

Adem, M. (1993). Ulusal Eğitim Politikamız ve Finansmanı. Ankara: Ankara Ünv. Yay.

Balcı, A. (2005). Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü. Ankara: Tek Ağaç

Cramer, J.F, G.S. Browne (1982). Çada Eğitim Milli Eğitim Sistemleri Üzerine Bir İnceleme. (Çev. F. Oğuzkan) İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Demirel, Ö. (1992). Karşılaştırmalı Eğitim Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.

Ertürk, S (1972). Eğitimde Program Geliştirme, Yelken tepe Yayınları Ankara

Fayda- kınık,F.Ş.(2020). *Eğitim Politikası Riskleri: Zorlu Sorunlarla Mücadele*, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 52(52), 707-711.

Lauwerys, J., Varış, F. & Neff, K. (1979). Mukayeseli eğitim. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları. MEB (1973). 1739 Milli Eğitim Temel Kanunu. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html. (Erişim Tarihi: 2015, 10 Şubat).

OECD(2019). https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf, (Erişim Tarihi: 06.05.2023).

Sönmez, V. , Alacapınar, G, F. (2018). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. (6. Baskı). Ankara, Anı Yayıncılık.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Wach, E. (2013). Learning about qualitative document analysis.

# Azerbaycan Eğitim Sistemine İlişkin Türkiye`de Yapılan Makale ve Tezlerin İncelenmesi

Ayşen Alizade
Anadolu Üniversitesi

Turan Akman Erkılıç
Anadolu Üniversitesi

**Problem Durumu**

Azerbaycan eğitim sistemi Azerbaycan Cumhuriyeti Anayasası ve Eğitim Kanununa göre yönetilmektedir. Azerbaycan`da eğitim sisteminin temel ilkeleri devletin Anayasasında ve Eğitim Kanununda belirlenmiştir: ırkı, cinsi, dili, milli ve dini mensubiyeti gözetilmeksizin tüm vatandaşların eğitim alma hakkı vardır; eğitim tüm çocuklar için zorunludur. Eğitim sisteminin temel amacı, devlet eğitim standartlarına uygun bilgi, beceri, ilerici dünya görüşüne sahip, halkın milli, manevi ve kültürel değerlerini derinlemesine anlayan insan haklarına saygılı olan vatansever ve yaratıcı düşünür yetiştirmektir (Eğitim Kanunu, 2009).

Araştırmacı araştırma yaparken ilk önce araştırmanın nasıl yapılması; problemin belirlenmesi, ne tür araştırma yöntem ve tekniklerin kullanılması, bulgulara nasıl ulaşılması, bulgulara dayalı sonuca varılması ve önerilerde bulunması gerektiğini bilmelidir. Bunun yanı sıra, araştırmacı konuya hakim olmak için literatür taraması yapmalıdır. Böylelikle, araştırma yaparken literatür taranması konuya ilişkin olarak daha önce yapılmış makale, lisanüstü, doktora tezleri ve diğer çalışmalar incelenerek araştırmacılara yol gösterici nitelik taşıyacaktır (Balcı, 2011; Karamustafaoğlu, 2009; Şimşek vd., 2008). Makale ve tezlerin analiz yapılması, bir yandan konuya ilişkin bilgiye ulaşmak, diğer taraftan araştırılacak konuyla alakadar olarak genel bir görünüm belirlemek için olanak sağlamaktadır (Göktaş ve Erdem, 2006).

Literatür tarandığında her alanda olduğu gibi eğitim alanında da birçok araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Eğitim-öğretim konusunda yapılan çalışmaların sayısı son yıllarda daha da artırılmıştır. Eğitim alanıyla ilgili yapılan araştırmaların bir kısmı reformlarının esaslarının belirlenmesine katkıda bulunarken, diğerleri de alan yazının tekrar kontrol edilmesiyle önceki araştırma sonuçlarının güvenirliğini sınamaktadır. (Onwuegbuzie & Daniel, 2003; Odom vd., 2005). Eğitim alanında yapılan makale ve tezlerin sayısı günü günden daha da artmaktadır. Bu bağlamda, Azerbaycan eğitim sistemi konusunda yapılmış olan makale ve lisansüstü tezlerin analiz edildiği bu araştırmada, konunun içeriği ile ilgili verilere ulaşılacağı, araştırılan konunun genel durumunu tespit edilebileceği, konunun genel durumu ile ilgili geniş çerçevede bulgular edinilebileceği düşünülmektedir.

Bu araştırma, Türkiye'de Azerbaycan eğitim sistemi konusunda yapılan makale ve lisanüstü tezler doküman analizi ile incelenerek araştırmacılara konunun niteliğine ilişkin bilimsel veriler elde etmesi açısından katkıda bulunmuştur. Araştırmanın bulgularında Azerbaycan eğitim sistemi konusunda son 25 yılda yapılan makale ve tezler çeşitli değişkenler açısından analiz edilmiştir. Elde edilen veriler eğitim araştırmacılarına konunun içeriğine ilişkin olarak yeni konuların seçilmesi ve belirlenmesinde ışık tutabilir. Bu araştırmada konuya ilişkin sentezler yapılarak hangi konulara yer verilmiş, ne tür sonuç ve önerilere ulaşılmış olması gösterilmiştir. Böylelikle bu araştırma alanyazına katkı sağlayarak, araştırmacıların yapmak istedikleri çalışmaları için konuya ilişkin öz değerlendirme yaparak Azerbaycan eğitim sisteminin içeriği, geçmişten günümüzedek hangi değişikliklere uğradığı, ne tür reformlar yapıldığı gibi bilgilere ulaşılması, eğitim sisteminin sorunlarının, eksik ve yalnışlıkların belirlenmesi, düzeltilmesi ve nitelikli araştırma yapabilmesi için de önemlidir.

**Araştırmanın amacı**

Bu araştırmanın temel amacı, Azerbaycan eğitim sistemine ilişkin yapılmış yüksek lisans tezleri ile yayımlanmış makaleleri kimi genel özellikleri ile yöntem, sonuç ve öneriler boyutlarında incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, araştırma soruları aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir. Azerbaycan eğitim sistemi konusunda yapılmış olan

1. Makale ve lisanüstü tezleri

a) yazarın cinsiyeti,

b) yayımladığı yıl

c) konuları bakımından nasıl dağılım göstermektedirler?

2. Makale ve lisanüstü tezlerin amaçları nasıl ifade edilmiştir?

3. Makale ve lisanüstü tezleri

a) yöntem

b) çalışma evreni ve örneklem

c) veri toplama araçları

d) veri analiz yöntemleri boyutlarında yöntemlerin dağılımları nasıldır ve hangi nitelikleri göstermektedir?

4. Makale ve lisanüstü tezlerinde hangi sonuçlara ulaşılmıştır?
5. Makale ve lisanüstü tezlerinde hangi önerilere yer verilmiştir?

**Yöntem**

Türkiye'de yürütülen Azerbaycan eğitim sistemi konusunda makale ve yüksek lisans tezlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada nitel bir çalışma olarak nitel araştırma yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. Nitel bir araştırma yapılırken olguların kapsamlı ve evrensel durumundan farklı olarak, onların ayrıntıları ve içeriğine göre analiz edinilmesi dikkate alınır (Connelly, 2016; Marshall ve Rossman, 2014; Şimşek ve Yıldırım, 2011). Bu çalışma nitel araştırma tekniklerinden biri olan doküman analizi yoluyla yapılmıştır. Doküman analizi, hem basılı hem de elektronik (bilgisayar tabanlı ve İnternet üzerinden iletilen) belgeleri gözden geçirmek veya değerlendirmek için sistematik bir süreçtir. Diğer analitikler gibi nitel araştırma yöntemlerinde doküman analizi, anlam ortaya çıkarmak, anlayış kazanmak ve ampirik bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirir (Corbin ve Strauss, 2008; ayrıca bkz. Rapley, 2007). Doküman analizi ile yapılan çalışmalarda araştırmacı çalışması için gerekli olan bilgiyi, gözlem, deney ve görüşme yapmadan elde edebilir. Bununla da doküman analizi araştırmacı için hem zaman hem de maddi bakımdan tasarruf sağlar (Cansız Aktaş, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2011).

**Araştırmanın Kapsamı – Veri Toplama Aracı**

Nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiş bu araştırma doküman analizi ile yapılandırılmıştır. Doküman analizi, araştırmanın konusuna bağlı veri kapsayan materyallerin analizidir (Cansız Aktaş, 2014). Bu araştırmanın kapsamı 1996-2022 yıllarda araştırmacılar tarafından Azerbaycan eğitim sistemi konusunda yazılmış olan makale ve lisansüstü tez çalışmalardan oluşmaktadır. İlk olarak Google Akademi ve Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezinde "Azerbaycan eğitim sistemi" anahtar sözüyle makale ve tezler aratılmıştır. Toplam olarak 21 araştırma bulunmuştur. Daha sonra araştırmanın konusu, hedeflenen amacı, amaç doğrultusunda soruları belirlenmiş, bu sorulara uygun olarak bulgulara ulaşılmış ve elde edilen bulguları açıklayacak olan taplolar ve şekiller oluşturulmuştur. Araştırma sonuçlarında ise elde edinilen bulgular analiz edilerek değerlendirilmiştir.

**Veri Analizi**

Bu çalışma, veri analiz yöntemlerinden biri olan içerik analizi ile gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi çalışmanın amacına göre elde edilen bilgileri aydınlatacak kavram ve olgulara ulaşmak için yapılır. Böylelikle, gerekli olarak edilen eylem, "...benzer bulguları önceden belirlenmiş kavramlar ve temalar halinde derlemek ve bunları anlaşılacak bir halde düzenleyerek yorumlamaktır" (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bunun yanı sıra içerik analizine bir gözlem yöntemi olarak değil bir çözümleme yöntemi olarak bakılmalıdır. Burada araştırmacı gözlem yapmak yerine bireylerin belirledikleri iletişim materyallerini dikkate alır ve inceler (Crano ve Brewer, 1994). Çalışmada elde edilen bulgular çalışmanın amacına göre kategorize edilmiştir, sonra bulgular kodlanarak frekans ve yüzde şeklinde gösterilmiştir. Araştırma sonuçlarında ise elde edinilen bulgular konuların içeriği açısından analiz edilerek değerlendirilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

1996-2022 yıllar arasında farklı dergilerde 17 makale ve Yüksek Öğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi'nde mevcut olan 4 lisanüstü tez olarak toplam 21 araştırma say, yazar, yıl, kaynakça boyutlarında incelendiği görülmektedir. Tabloo 1 nicel bakımından makale sayısının tez sayısından çok olduğu, erkek yazarların kadın yazarlarla kıyaslamada çoğunluk oluşturduğu, en çok araştırmaların 2019 yılında yayımlandığı, konu açısından eğitim sistemini kapsadığını, kaynağına göre makalelerin çoğunun dergipark akademik dergide, tezlerin ise YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde yayınlandığını yansıtmaktadır.

Makale ve tezlerdeki amaçları incelediğinde dağılım şu biçimdedir: En çok çalışma Azerbaycan eğitim sisteminin genel yapısının Azerbaycan Eğitim Kanunu esas alınarak incelemelerde toplandığı görülmektedir. Diğerlerininin dağlımı ise Azerbaycanın tarihsel sürec olarak Çarlık Rusyası dönemi ve Bağımsızlık kazandıktan sonraki dönemlerindeki eğitim durumu analiz etmek, Türkiye ve Azerbaycan devletlerinin eğitim sisteminin karşılıklı olarak incelemek ve eğitim ilişkilerini açıklamak, Türkiye ve Azerbaycan`da uygulanan da öğretmen yetiştirme modellerinin ve öğretmenlerin yetiştirilmesi ve atanmasına ilişkin düzenlemelerin karşılaştırılmalı olarak analiz etmek biçimindedir.

Azerbaycan eğitim sistemi konusunda yapılan makale ve tez araştrmalarının sonuç bakımından dağılımı analiz edildiğinde daha çok küçük farklılıklar olsa da Türkiye Azerbaycan eğitim sistemleri büyük benzerlikler gösterdiği (3 adet, % 14.29), Azerbaycan'da da öğrencilerin Türkiye'de olduğu gibi tek bir sınav ile seçildiği, ilk aşama olan sınavdan sonra mülakat ve uygulamalı sınavların da yapılmadığı; hizmet öncesi verilen eğitimde uygulamaya önem verilmediği saptanmış, hizmet içi eğitimin özendirilmediği, öğretmenlerin ekonomik ve sosyal anlamda diğer meslek gruplarına kıyasla önde olmadığı (2 adet, % 9.52), Çarlık Rusya`sının Azerbaycan eğitim sistemi üzerindeki etkileri günümüzde hala sürdürüldüğü (2 adet, % 9.52), iki ülke arasındaki ilişkilerin uzun süreli olduğu (2 adet, % 9.52) gibi sonuçlara varıldığı görülmektedir.

Azerbaycan eğitim sistemi konusunda yapılan makale ve yüksek lisans tezlerinin önerileri bakımından dağılımı bakıldığında şu bulgulara ulaşıldığı görülmektedir: Azerbaycan eğitim sistemi konusunda yapılan makale araştırmalarıyla kıyaslamada lisansüstü tez araşmalarında öneriler bölümüne daha çok yer verildiği (4 adet) görülmektedir. Makale araştırmalarında ise sonuç bölümünün verilmesine rağmen öneriler bölümünün yeterince çalışılmadığı saptanmaktadır.

**Anahtar Kelimeler**: Eğitim sistemi, Azerbaycan eğitim sistemi, karşılaştırmalı eğitim

**Kaynakça**

Abbaslı, S. (2019). Çarlık Rusya`sının Azerbaycan Eğitim Sistemi Üzerindeki Etkileri. Harf Yayınları.

Aliyev, J. (2021). Azerbaycan`da Eğitim Sistemi. Journal of Social and Humanities Sciences Research, 8(74), 2489-2495. http://dx.doi.org/10.26450/jshsr.2686.

Arı, A. ve Akcaalan, M. (2018). Türkiye ve Azerbaycanda öğretmen yetiştirme modellerinin karşılaştırılması. 100. Yılında Azerbaycan Cumhuriyeti Uluslararası Kongresi – 26-27 Mayıs, Eskişehir.

Azerbaycan Respublikasının Təhsil Haqqında Qanunu. (2009, İyun 19). Azərbaycan Respublikasının Ədliyyə Nazirliyi Normativ Hüquqi Aktların Vahid İnternet Elektron Bazası: http://www.e-qanun.az/alpidata/framework/data/18/c_f_18343.

Balcı, A. (2011). Sosyal Bilimlerde Araştırma. Ankara. Pegem Yayıcılık.

Cansız Aktaş, M. (2014). Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Connelly, L. M. (2016). Trustworthiness in qualitative research. Medsurg Nursing, 25(6), 435-437.

Corbin, J. & Strauss, A. (2008). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory. Thousand Oaks: Sage.

Göktaş, B. ve Erdem, R. (2006). Sağlık yönetimi alanında yapılan tezlerin profili. Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi, 1(1), 53-63.

Karamustafaoğlu, O. (2009). Fen ve teknoloji eğitiminde temel yönelimler. Kastamonu Eğitim Dergisi, 17(1), 87-102.

Marshall, C. And Rossman, G.B. (2014). Designing qualitative research. Sage publications.

Odom, S.L., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R. H., Thompson, B., and Harris, K. R. (2005). Research in special education: Scientific methods and evidence based practices. Council for Exiceptional Children, 71 (2), 137- 148.

Onwuegbuzie, A. J. and Daniel, L. G. (2003). Typology of analytical and interpretational errors in quantitative and qualitative educational research. Currents Issues in Education [On-line], 6 (2).

Şimşek, A., Özdamar, N., Becit, G., Kılıçer, K., Akbulut, Y. ve Yıldırım, Y. (2008). Türkiye'deki eğitim teknolojisi araştırmalarında güncel eğilimler. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19, 439-458.

Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# 2021 PIRLS Sonuçlarına Göre Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Başarısındaki Eğilimler: Türkiye ve Singapur Örneği

Sabahat Öcal
MEB

**Problem Durumu**

Okumanın nihai ve asıl hedefinin "okuduğunu anlamak" olduğu, bir metin içerisinde yer alan sözcüklerin aynı zamanda düşünce ve idealler olarak anlaşıldığı zaman anlam kazandığı söylenebilir. Bilginin edinimi ve yapılandırılması için temel bir okuryazarlık becerisi olan okuduğunu anlama, eğitimin erken yıllarında önemli bir ölçüttür (Tarchi, 2017). Eğitim hedeflerine ulaşma derecesinin göstergesi olan akademik başarı için kritik bir rol oynamaktadır (Kızgın ve Baştuğ, 2020; Reed, Petscher ve Truckenmiller, 2017; Smart vd., 2017). Akademik öğrenmelerinin oluşmasının yanında ana dilin öğrenilmesinde, dil becerisinin geliştirilmesinde, bireyin sosyal becerilerinin gelişiminde de okuduğunu anlama becerileri oldukça önemlidir. (Epçeçan, 2018). Güneş' e (2012) göre ise eğitimin en büyük güç olduğu bilgi çağında okuduğunu anlama becerileri anahtar bir beceri olarak değerlendirilmektedir. İlkokuldan itibaren tüm eğitim düzeylerinde, öğrencilerin özellikle derslere ve sınavlara hazırlık aşamasında okuduğunu anlaması beklenmektedir. Dördüncü sınıf itibariyle artık öğrenci "okumayı öğrenme" ve okuma hatalarıyla uğraşmak yerine "okumayla öğrenme" düzeyine gelmiş olmalıdır. Bu durum itibariyle dördüncü sınıf kritik bir eşik olarak görülmelidir. Okuduğunu anlamayı ve yorumlamayı gerektiren, bu noktada nerede olduğumuzu ve ne kadar gelişme kaydettiğimizi gösterme noktasında önemli bir veriye sahip uluslararası değerlendirmeler, ülkemiz öğrencilerinin istenilen sonuçlara ulaşmadığını göstermektedir. Bu araştırmada da PIRLS sonuç raporlarına bağlı olarak ele alınmıştır. Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu (IEA)'nın devam etmekte olan programı olan PIRLS (Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması) dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma başarılarını değerlendirmek üzere yapılan bir tarama araştırmasıdır. Okuma başarısındaki eğilimleri değerlendirmek için küresel standartları göz önünde bulundurarak gerçekleştirilen PIRLS, 2001'den beri her beş yılda bir olan döngülerle yapılmaktadır. Son olarak PIRLS 2021, 20 yıllık trend sonuçları sağlayan beşinci değerlendirme döngüsü olarak karşımıza çıkmaktadır (Mullis vd., 2023). PIRLS raporuna (2001) göre, ilkokul dördüncü sınıf Türk öğrencileri 35 ülke arasında 28. sırada yer almıştır. Yirmi yıl sonra tekrardan bu değerlendirmeye katılarak 57 ülke arasında 39. sırada yer almıştır (PIRLS, 2021). PIRLS 2021 raporuna göre Singapur ise değerlendirmeyi birinci olarak tamamlamıştır. Birçok uluslararası kuruluş, Singapur eğitim sisteminin yüksek akademik standartlarını vurgulayarak, uluslararası karşılaştırmalı test sonuçlarında Singapur'un mükemmel performansını rapor etmektedir (Ng, 2020). Bu nedenle Singapur ve Türkiye'nin PIRLS sonuçlarının ve eğitim sistemlerinin karşılaştırılması benzerlik ve farklılıkların ortaya konmasında önemli olduğu düşünülmektedir. Bu temel amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Covid-19 sürecinde Türkiye ve Singapur'un eğitime ara verme durumları nasıldır?
2. Türkiye ve Singapur'un ortalama okuma başarısı puanı nedir?
3. Cinsiyete göre Türkiye ve Singapur'un ortalama okuma başarısı puanı nedir?
4. Okuma amaçları (metin türleri) ve anlama süreçlerine ilişkin Türkiye ve Singapur'un ortalama okuma başarısı puanı nedir?
5. Ailelerin sosyo-eokomik düzeyine göre Türkiye ve Singapur'un ortalama okuma başarısı puanı nedir?
6. İlkokul Öncesi Evde Erken Okuryazarlık Etkinliklerine göre Türkiye ve Singapur'un ortalama okuma başarısı puanı nedir?
7. Ebeveynlerinin kitap okuma sevgisine göre Türkiye ve Singapur'un ortalama okuma başarısı puanı nedir?
8. Ebeveynlerinin kitap okuma sevgisine göre Türkiye ve Singapur'un ortalama okuma başarısı puanı nedir?
9. Öğrencilerin kitap okuma sevgisine göre Türkiye ve Singapur'un ortalama okuma başarısı puanı nedir?
10. Öğrencilerin okumaya yönelik özgüvenlerine göre Türkiye ve Singapur'un ortalama okuma başarısı puanı nedir?
11. Öğrencilerin okulun olduğu günlerde bilgiye ulaşmak ve okumak için dijital cihazları kullanma sürelerine göre Türkiye ve Singapur'un ortalama okuma başarısı puanı nedir?

**Yöntem**

Bu araştırmanın yöntemi nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizidir. Doküman analizi, nitel araştırmacılar için en değerli bilgi kaynaklarından biridir (Hoepfl, 1997) olarak kabul edilir. Doküman analizi, farklı yazılı metin formatlarını elde etmek, incelemek, sorgulamak ve çözümlemek amacıyla birincil araştırma verilerini kullanma sürecini ifade eder (O'Leary, 2017). Özetle, doküman analizi; konuyla ilgili diğer bireyler veya kurumlar tarafından oluşturulmuş çeşitli yazılı

eserleri, belgeleri, yapıtları veya izleri toplama ve inceleme sürecini ifade eder (Seyidoğlu, 2016). Bu araştırmada da verilerin toplanacağı rapor PIRLS 2021 resmi raporudur. Henüz rapor Türkçe olarak analiz edilmemiş ve yayınlamamıştır. Sadece genel olarak Türk öğrencilerinin puanlarının açıklandığı internet kaynakları mevcuttur. Araştırmacı tarafından orijinal raporun verileri Türkçeye verilerek, araştırmaya dahil edilecek veriler çekilerek araştırma problemlerine uygun bulgular sunulmuştur. Çalışmanın örneklemini PIRLS 2021 değerlendirmesin katılan Türk ve Singapur öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin analizi doküman analizinin aşamalarına göre gerçekleştirilmiştir. Doküman analizinin aşamaları Merriam (2009) tarafından şu şekilde tasnif etmiştir: (1) Uygun dokümanları tespit etme, (2) dokümanların orijinalliğini doğrulama, (3) kodlama ve kataloglama için sistemli bir yapı oluşturma ve (4) veri analizi gerçekleştirme (içerik analizi uygulama). Doküman analizi yöntemi kullanılırken, geçerlilik ve güvenirliği sağlamak için sadece dokümanları incelemek yeterli değildir. Aynı zamanda dokümanların kökenini ve oluşum sürecini anlamaya çalışmak, dokümanlardan elde edilen sonuçları farklı kaynaklarla doğrulamak, gerektiğinde doküman analizi dışındaki yöntemlere de başvurmak gerekmektedir (Sak vd, 2021). Bu araştırmanın amacına bağlı olarak PIRLS 2021 raporu, literatürde yer alan diğer uluslarası raporlar, tezler, makaleler ile Singapur ve Türkiye'nin resmi milli eğitim bakanlığına ilişkin veriler kullanılarak literatür taraması ile desteklenmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma soruları doğrultusunda oluşan bulgular şu şekilde özetlenebilir:

COVID-19 pandemisi sonucunda okul müdürlerinin yanıtlarına göre Türkiye'deki okulların %83'ü okulların 8 haftadan fazla etkilendiğini söylemiştir. Singapur için ise özel olarak belirtilen bilgi ile tüm ilkokulların toplam 4 hafta süreyle kapatıldığı, bu süre zarfında tüm öğrenciler tamamen ev tabanlı eğitime geçtiği, ardından dördüncü sınıf öğrencileri 4 hafta boyunca haftalık olarak ev tabanlı eğitim ve dersler için okula dönme arasında gidip geldiği ifade edilmiştir. Türkiye'nin okuduğunu anlama başarı puanı ortalamanın altında kalarak 57 ülke arasından 39. sırada "496", Singapur'unki ise 1. sırada "587" olmuştur. Türkiye ve Singapur öğrencilerinin başarı puanları cinsiyete göre değerlendirildiğinde, her iki ülkede de kız öğrencilerin ortalama başarı puanlarının erkeklere göre daha fazla olduğu hatta Türkiye'deki kız öğrencilerinin başarı puanlarının (505) ortalamanın üzerinde olduğu görülmektedir. Metin türlerine göre bakıldığında, Türkiye'deki öğrencilerin bilgilendirici metinlerdeki başarısı (498 puan) edebi metinlere göre daha fazladır (495 puan). Singapur ise aksine edebi metinlerde (591 puan) daha başarılı olmuştur. Anlama süreçlerine ilişkin karşılaştırmalara bakıldığında Türkiye daha basit düzeyde olan anlama ve doğrudan çıkarım yapma becerisinde daha başarılı olurken (499 puan), Singapur daha üst düzey olan yorumlama, bütünleştirme ve değerlendirme hedefinde daha başarılı olmuştur (591 puan). Sosyoekonomik düzeyin her iki ülke için önemli olduğu görülmektedir. Sosyo-ekonomik düzey arttıkça okuduğunu anlama başarısı artmaktadır. Ancak değerlendirmeye katılan Türkiyede'ki öğrencilerin sadece %15'i yüksek sosyoekonomik düzeye sahipken Singapur'da bu oran %45'tir. İlkokul öncesi evde erken okur yazarlık etkinliklerinin yapılma sıklığına bağlı olarak her iki ülkenin de okuduğunu anlamadaki başarısı artmıştır. Ancak Singapur'da etkinliklerinin yapılma oranı Türkiye'ye göre oldukça fazladır. Ailelerin ve öğrencilerin kitap okuma sevgisi arttıkça okuduğunu anlama başarı puanları her iki ülke için de yükselmiştir. Ancak Singapur'a göre okuma başarısında çok daha geride olan Türkiye'deki öğrencilerin okuma sevgisinin daha yüksek olması dikkat çekmektedir. Öğrencilerin okumaya yönelik özgüvenlerine göre değerlendirildiğinde ise her iki ülkede de okuma başarısını etkileyen bir faktör olarak görülmektedir. Öğrencilerin okulun olduğu günlerde bilgiye ulaşmak ve okumak için dijital cihazları kullanma sürelerine göre değerlendirildiğinde Türkiye'de 30 dakikanın altında zaman ayıran öğrenciler okuduğunu anlama başarısında daha iyi performans gösterirken, Singapur'da 30 dakikanın üzerinde vakit ayıran öğrenciler daha başarılı olmuştur. Her iki ülkede de dijital cihazlara hiç vakit ayırmayan öğrencilerin yüzdesi az olmakla birlikte bu öğrencilerin başarı puanları da benzer şekilde daha düşüktür.

**Anahtar Kelimeler**: PIRLS, uluslararası değerlendirmeler, okuduğunu anlama başarısı

**Kaynakça**

Epçaçan, C. (2018). Okuma ve anlama becerilerinin öğretim sürecine etkisi üzerine bir değerlendirme. *Turkish Studies*, 13(19), 615-430.

Güneş, F. (2012). Okuma ve zihni yönetme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 9(18), 1-15.

Hoepfl, M. C. (1997). Choosing qualitative research: A primer for technology education researchers. Journal of Technology Education, 9(1), 47-63.

Kızgın, A. ve Baştuğ, M. (2020). Okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerisinin akademik başarıyı yordama düzeyi, *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 601-612

Merriam, S. B. (2009). Qualitative research: A guide to design and implementation. Jossey-Bass.

Mullis, I. V. S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K. A., & Wry, E. (2023). *PIRLS 2021 International Results in Reading.* Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb5342

Ng, P. C. (2020). The Paradoxes Of Student Well-being In Singapore. *ECNU Review of Education*, 3(3), 437-451. https://doi.org/10.1177/2096531120935127

O'Leary, Z. (2017). The essential guide to doing your research project. SAGE Publications Inc.

Reed, D. K., Petscher, Y., & Truckenmiller, A. J. (2017). The contribution of general reading ability to science achievement. *Reading Research Quarterly*, 52(2), 253-266.

Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 4(1), 227-250. http://doi.org/10.33400/kuje.843306

Seyidoğlu, H. (2016). Bilimsel araştırma ve yazma el kitabı. Güzem Can Yayınları

Smart, D., Youssef, G. J., Sanson, A., Prior, M., Toumbourou, J. W., & Olsson, C. A. (2017). Consequences of childhood reading difficulties and behaviour problems for educational achievement and employment in early adulthood. *British Journal of Educational Psychology*, 87, 288-308.

Tarchi, C. (2017). Comprehending and recalling from text: The role of motivational and cognitive factors, *Educational Research*, 27(3), 600-619

# Yurt Dışında Sosyal Bilgiler Öğretmeni Olmak: Bir Anlatı Araştırması

Arcan Aydemir
Artvin Çoruh Üniversitesi

**Problem Durumu**

Yurt dışında yaşayan Türk vatandaşlarına Türk kültürünü tanıtarak kültürel bağları korumak, Türkçe dil eğitimi vermek, dini konuları aktarmak gibi amaçlarla Türkiye Cumhuriyeti tarafından personel görevlendirilmesi yapılmaktadır. Yurt dışı personel görevlendirilmesinde unvan, sayı, nitelik, seçim, görev yeri, görev süresi, izinler, görev süresinin sonlandırılması gibi konularda bir takım usul ve esaslar dikkate alınmaktadır. Bu bağlamda yurt dışı görevlendirilmesi gerçekleştirilen meslek gruplarından biri de öğretmenlerdir. Öğretmenlerin görevlendirildiği yurt dışındaki Türk okullarında Türkiye'de uygulanan öğretim programları uygulanmaktadır (Güzelyurt, 2020).

Yurt dışında görevlendirilecek eğitim personelinin belirlenme süreci bazı adımlarda gerçekleştirilmektedir. Bu bağlamda öncelikle hangi branşta, kaç kişiye hangi ülkede ihtiyaç olduğu belirlenmektedir. Sonrasında Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından "Yurt Dışında Görevlendirilecek Öğretmenleri Seçme Sınavı Başvuru Kılavuzu" yayınlanmaktadır. İlgili kılavuzda "genel esaslar, başvuru işlemleri, yurt dışında görevlendirilecek öğretmenler için yapılacak sınavlar, sınav sonuçlarının duyurulması, görevlendirmeye esas başarı sıralaması, sınavın geçersiz sayılacağı durumlar, mesleki yeterlilik sınavı itirazları, temsil yeteneği sınavı itirazları, görevlendirmenin yapılmayacağı veya iptal edileceği haller, görevlendirme hakkından vazgeçenler, diğer hususlara yönelik açıklamalar (Görevlendirme süresi, yol süresi ve gündelikler, yurt içi-dışı aylığı vb.)" gibi bölümlere yer verilerek sürece ilişkin açıklamalar yapılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen sınavlarda başarılı olan öğretmenler ise bağlı bulundukları kurumlardan izinli sayılarak yurt dışındaki okullara görevlendirilmektedirler (Cevahir, 2013; Milli Eğitim Bakanlığı Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürlüğü, 2023).

Yurt dışı görevlendirmelerinde yer almayı düşünen öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan kılavuzlar dışında, daha önceden bu süreçleri bizzat deneyimlemiş olan öğretmenlerin tecrübelerine yönelik bilgi sahibi olmaları, yurt dışı görevlendirmelerine yönelik fikir sahibi olmaları açısından önemlidir. Literatür incelendiğinde farklı branşlarda öğretmenlerin yurt dışı deneyimlerine odaklanan çalışmaların olduğu görülmektedir (Akman, 2017; Arıcı ve Kırkkılıç, 2017; Cevahir, 2013; Gül ve Toker Gökçe, 2019; Gündoğdu, 2014; Güzelyurt, 2020; Temiz ve Sivrikaya, 2021; Toprakçı ve Kocakaya, 2020). Bu çalışmanın ise özellikle sosyal bilgiler öğretimi bağlamında sosyal bilgiler öğretmeninin yurt dışı görevlendirme deneyimine derinlemesine odaklanması açısından literatüre katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırmada yurt dışı görevlendirmesi deneyimine sahip olan sosyal bilgiler öğretmeninin görevlendirme öncesinde karar alma sürecinde yaşadıkları, görevlendirme boyunca sürecin katkıları, zorlukları, sosyal hayat ve sosyal bilgiler öğretimi bağlamında görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

**Yöntem**

Nitel yaklaşımın benimsendiği çalışmada model olarak anlatı araştırması kullanılmıştır. Kültürel, psikanalitik ve edebiyat araştırmaları, tarih, felsefe, yönetim, bilgisayar gibi geniş bir alanda ele alınan anlatı kavramı günlük hayatta da sıkça kullanılmaktadır (Squire vd., 2014). Bir araştırma modeli olarak anlatı araştırması ise tecrübe edilen olay veya olaylar bütününün hikâyeler aracılığıyla farklı kişilere aktarılmasını içermektedir. Amacı dünyayı deneyimleyen bireylerin deneyimleme biçimlerini kendi ürettikleri hikâyeler aracılığıyla incelemek olan anlatı araştırmalarında genel olarak araştırmacı, tek bir birey üzerine odaklanarak kişisel deneyimleri derinlemesine analiz etmektedir (Saban ve Sarıçelik, 2018). Bu çalışmada ise sosyal bilgiler öğretmeni olan katılımcının yurt dışı görevlendirmesi sürecindeki deneyimleri üzerine derinlemesine bir şekilde odaklanılmıştır. Bu bağlamda katılımcının yurt dışında çalışma fikrinin oluşması, yurt dışında çalışırken yaşadığı zorluklar, deneyimin sağladığı katkılar, mesleki olarak çalışma şartları (ders yükü, idari görev durumu vs.), ailesinin deneyimleri, sosyal hayatı ve karşılaştırmalı olarak (Türkiye ile çalışılan ülkeler) sosyal bilgiler derslerinin işleniş biçimlerine yönelik görüşlerine odaklanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu Özbekistan ve İran'da yurt dışı görevlendirmesi ile sosyal bilgiler öğretmeni olarak çalışan bir öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcı evli ve iki çocuk babasıdır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma kapsamında veriler ses kayıt tekniğiyle toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde ise anlatı analizinden faydalanılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma sonucunda yurt dışında sosyal bilgiler öğretmenliği deneyimine sahip olan katılımcının yurt dışına gitmeden önce, görevini icra ederken ve ülkeye dönüş aşamasında sürece ilişkin dikkate alınması gereken birçok deneyim yaşadığına ulaşılmıştır. Yurt dışında sosyal bilgiler öğretmenliği deneyimine sahip olan katılımcının özellikle bu fikrin oluşmasından önce

barınma, sosyal hayat gibi konularda endişe yaşadığına, gittikten sonra ise beslenme, hava şartları gibi konularda zorluklar yaşadığına ulaşılmıştır. Bir sosyal bilgiler öğretmeni olarak yurt dışında öğretmenlik yapmanın mesleki anlamda katkılarını dile getiren katılımcı, bu katkıları alanıyla ilgili yeni yerler görmek (örneğin, Orta Asya Türk tarihi ile Selçuklu tarihine tanıklık etmiş yerleri görmek), kültüre bizzat tanıklık etmek şeklinde ifade etmiştir. Türkiye ve çalıştığı ülkelerdeki sosyal bilgiler dersinin işleyişindeki farklılık ise özellikle kavram öğretimi boyutunda ifade edilmiştir. Bu bağlamda katılımcı bazı kavramların (Misak-ı Milli, Selase gibi) çalıştığı ülkelerde daha kolay bazı kavramların da Türkiye'deki öğrenciler tarafından daha kolay öğrenildiğini ifade etmiştir. Yurt dışı deneyiminin farklı kültürleri tanıması açısından mesleki doyumuna olumlu olarak etki ettiğini düşünen katılımcı, ailesinin ve sosyal hayatının içinde yaşadığı ülke koşullarından (sağlık, iklim, beslenme, alış veriş gibi) ve kültüründen etkilendiğini ifade etmiştir. Son olarak çalıştığı ülkelerde iş arkadaşları ile sağlam dostluklar kurduğunu ifade eden katılımcı, bu dostluklarının halen daha devam ettiğini, bu ülkelerde tanıştığı meslektaşlarıyla Türkiye'de de görüştüklerini ileri sürmüştür.

**Anahtar Kelimeler**: Sosyal bilgiler öğretmeni, yurt dışı, anlatı araştırması

**Kaynakça**

Akman, Y. (2017). Millî Eğitim Bakanlığı yurt dışı teşkilatında görev yapan öğretmenlerin sorunları. *Ege Eğitim Dergisi*. *16*(2), 359-366. https://doi.org/10.12984/egeefd.285294

Arıcı, B. & Kırkkılıç, H. A. (2017). Yurt dışında görev yapan Türkçe ve Türk kültürü öğretmenlerinin Türkçe ve Türk kültürü derslerine ilişkin görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5*(41), 480-500.

Cevahir, C. (2013). *Yurt dışında görevlendirilen milli eğitim bakanlığına bağlı öğretmenlerin sorunları ve çözüm önerileri (Almanya örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi.

Gül, H. & Toker Gökçe, A. (2019). Yurt dışında kaybolmak: Yurt dışında görev yapan öğretmenlerin okul yönetimiyle yaşadığı sorunlar. *6.Internatıonal Eurasian Educational Research Congress*, 720-727.

Gündoğdu, Y. (2014). Suudi Arabistan Türk okullarında görev yapan öğretmenlerin sorunları. *Milli Eğitim Dergisi, 44*(201), 125-148.

Güzelyurt, K. (2020). *Millî eğitim bakanlığı tarafından yurt dışında görevlendirilen öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi.

Milli Eğitim Bakanlığı Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürlüğü. (2023). *Yurt dışında görevlendirilecek öğretmenleri seçme sınavı başvuru kılavuzu.* https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_01/16193940_OYretmen_KYlavuzu-2023.pdf

Saban, A. & Sarıçelik, S. (2018). İçedönük bir çocuğu anlamak: Bir anlatı araştırması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education, 6*(1), 225-252. https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s10m

Squire, C., Davis, M., Esin, C., Andrews, M., Harrison, B., Hydén, L., & Hydén, M. (2014). *What is narrative research?* Bloomsbury.

Temiz, C. N. & Sivrikaya, A. H. (2021). Beden eğitimi ve spor dersinde karşılaşılan sorunların incelenmesi (yurt içi ve yurt dışı değerlendirmesi). *Avrasya Spor Bilimleri ve Eğitim Dergisi, 3*(1), 12-39. https://doi.org/10.47778/ejsse.891512

Toprakçı, E. & Kocakaya, A. (2022). Çevrimiçi forumlardaki görüşleri temelinde meb tarafından yurtdışında görevlendirilen öğretmenlerin yaşadığı sorunlar. *10th International Conference On Social Sciences & Humanities,* 607-618.

# Fen Eğitimi Alanında Argümantasyon Uygulamalarının Kullanıldığı Çalışmalar Üzerine Karşılaştırmalı Bir İçerik Analizi

Özge Ersoy
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

**Problem Durumu**

Son yıllarda argümantasyon süreci birçok araştırmacı tarafından önemli aktivitelerden biri olarak vurgulanmakta ve araştırılması ilgi çekici bir alan olarak görülmektedir (Kartika, Budiarto ve Fuad, 2021). Fen eğitiminde argümantasyon, sadece bilimin öğrenilmesi ve ilerlemesini değil aynı zamanda argümantatif becerilerin oluşturulmasını da sağlamaktadır (Martins ve Justi, 2019). Son yıllarda araştırmacılar argümantasyon sürecini analiz etmeye odaklanmıştır (Henderson, McNeill, Gonzalez Howard, Kevin Close ve Evans, 2018). Argümantasyon sürecinin öğrenilmesi akıl yürütme, eleştirel düşünme, iletişim gibi birçok becerinin gelişimine de katkı sağlamaktadır. Bu beceriler sadece eğitim alanında değil günlük yaşamın tüm yönleri için de gereklidir (Mathis, Siverling, Glancy ve Moore, 2017).

Araştırmacılar için temel kaynaklar çalıştıkları alanda yayınlanmış akademik çalışmalardır. Bu çalışmalar sayesinde araştırmacıların sahip oldukları bilgiler değişip gelişebilir. Bu durumda araştırmacıların ilgili alan yazını anlayabilmeleri için çalışmalardaki eğilim ve yönelimlerin düzenli olarak güncellenmesi gerekmektedir (Polat, 2013). Bu araştırmada; yurt içi ve yurt dışında 2019-2023 yılları arasında fen eğitimi alanında argümantasyon uygulamalarının kullanıldığı çalışmaları içeren, YÖK Tez ve ProQuest veri tabanlarında erişime açık olan 153 lisansüstü tezi çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak inceleyerek ulaşılan sonuçları ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın problem cümlesini, "Yurt içinde ve yurt dışında 2019-2023 yılları arasında, fen eğitimi alanında, YÖK Tez ve ProQuest veri tabanlarında erişime açık olan, argümantasyon uygulamaları içeren 153 yüksek lisans ve doktora tez çalışmasındaki yönelimler nelerdir?" sorusu oluşturmaktadır. Araştırmanın hedefleri ve problem cümlesi doğrultusunda; "Tezlerin yayınlanma yıllarına, yayın türlerine, araştırma alanlarına, araştırma konularına, örneklem düzeylerine, örneklemde yer alan öğrenci sayılarına, araştırma yöntemlerine, veri toplama araçlarına, veri analiz yöntemlerine, elde edilen bulgulara ve ekte sunulan etkinliklere göre dağılımı nasıldır?" sorusuna cevap aranmıştır.

Bir tezde aranan en önemli özellikler tezin özgün olması, nitelikli olması, bilimsel olması ve alana katkı sağlamasıdır. Tezlerin incelenerek içerik analizlerinin yapılması ilgili alandaki durumu ortaya koyması açısından önemli görülmektedir. Fen eğitimi alanında çok sayıda lisansüstü teze rastlanmaktadır ve tezlerin sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Tez çalışmalarının nicelik ve nitelik olarak artış göstermesi araştırmalardaki eğilim ve yönelimlerin belirlenmesini gerekli kılmaktadır (Koç Dudak ve Yavuz, 2023). Bu araştırma sadece 2019-2023 tarihleri arasında yayınlanan lisansüstü çalışmalar ile sınırlandırılmıştır. Bu tarih aralığında yayınlanan lisansüstü tezlerin diğer dönemleri temsil edecek örneklem gücüne sahip olduğu varsayılmaktadır. Ayrıca lisansüstü tezlerde son dönemlerde argümantasyon uygulamalarının yönelimlerinin ne olduğunu ortaya koymak amaçlandığı için son dönem olmak üzere son beş yıl içinde yapılan çalışmalar dikkate alınmıştır. İlgili literatür incelendiğinde fen eğitiminde argümantasyon kullanılan çalışmalarla ilgili yapılan içerik analizlerine rastlanmaktadır. (Koç Dudak ve Yavuz, 2023; Koçoğlu, 2022; Ecevit, Balcı, Yıldız ve Sayan, 2021; Cirit Gül, Apaydın ve Çobanoğlu, 2021; Hafızoğlu ve Bahar, 2020; İnam ve Güven, 2019; Kabataş Memiş, 2017; Güven, Çıray Özkara ve Özkara, 2016). Bu çalışmaların kapsamının Türkiye'de yapılan çalışmalarla sınırlı olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalara yurt dışındaki çalışmaların da dahil edilmesi alan yazına katkı sağlayarak elde edilecek etkinin daha geçerli ve kapsamlı olmasını sağlayabilir. Bu araştırmanın, diğer araştırmalardan farklı olarak yurt dışındaki durumun da incelenmesiyle daha geniş bir bakış açısı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma; (i) "argümantasyon (argumentation)" ve "fen eğitimi (science education)" anahtar kelimeleriyle, (ii) 2019-2023 yılları arasında yayınlanan Türkçe ve İngilizce dilindeki tezlerle, (iii) 15.07.2023 tarihinde YÖK Ulusal Tez Merkezi ve ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanlarından ulaşılabilen izinli durumda olan tezlerle, (iv) veri kaynakları olarak yüksek lisans ve doktora tezleriyle, (v) fen eğitimi alanında argümantasyon uygulamalarının kullanıldığı çalışmalarla, (vi) 122 tanesi Türkçe, 31 tanesi İngilizce olmak üzere toplam 153 tezle ve (vii) yayın yılı, yayın türü, araştırma alanı, araştırma konusu, örneklem düzeyi, örneklem sayısı, araştırma yöntemi, veri toplama araçları, veri analiz yöntemi, bulgular ve ekte sunulan etkinlik değişkenleriyle sınırlandırılmıştır.

**Yöntem**

Araştırmada nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan doküman incelemesi kullanılmıştır. Forster (1995) doküman incelemesinin beş aşamadan oluştuğunu vurgulamıştır (akt., Yıldırım ve Şimşek, 2011):

1. Dokümanlara Ulaşma: YÖK Tez ve ProQuest veri tabanları aracılığıyla fen eğitiminde argümantasyon uygulamalarıyla ilgili tezler taranmıştır.
2. Orijinalliği (Özgünlüğü) Kontrol Etme: Çalışmadaki tezler birincil yani asıl kaynaklardır. Tezlerin ulaşıldığı veri tabanları kapsamlı ve güvenilirdir.

3. Dokümanları Anlama: Çalışmada belirlenen araştırma problemleri ve çalışma içeriğine uygun olmayan tezler çalışmanın dışında tutulmuştur. İncelenen tezler belirli bir sistem içinde ve karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.
4. Veriyi Analiz Etme: Tezler numaralandırılarak oluşturulan tez tarama formu aracılığıyla çeşitli değişkenler açısından analiz edilmiştir. Öncelikle incelenecek tezler seçilmiş, kategoriler oluşturulmuş, analiz birimleri saptanmış ve bulgular yüzde-frekans tablolarıyla sunulmuştur.
5. Veriyi Kullanma: Elde edilen bulgular yorumlanmış, asıl kaynaklara atıfta bulunulmuş ve gerekli çıkarımlar yapılarak elde edilen sonuçlar raporlaştırılmıştır.

Çalışmanın veri analiz birimini 2019-2023 yılları arasında fen eğitiminde argümantasyon uygulamalarının kullanıldığı lisansüstü tezler oluşturmaktadır. Veri analiz birimi belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmaya dahil edilecek tezler seçilirken (i) 2019-2023 yılları arasında yayınlanmış olması, (ii) fen eğitimi alanında argümantasyon uygulamalarının kullanıldığı çalışmalar olması, (iii) yüksek lisans ve doktora düzeyinde yayınlanmış tezler olması kriterleri dikkate alınmıştır. YÖK Tez veri tabanında 93 tane yüksek lisans, 29 tane doktora olmak üzere toplam 122 teze ulaşılmıştır. ProQuest veri tabanında 6 tane yüksek lisans, 25 tane doktora olmak üzere toplam 31 teze ulaşılmıştır.

Bu araştırmada; yurt içi ve yurt dışında 2019-2023 yılları arasında fen eğitimi alanında argümantasyon uygulamalarının kullanıldığı çalışmaların yönelimlerini belirlemek için betimsel içerik analizi kullanılmıştır. Analizler gerçekleştirilirken tezlerdeki aynı bölümler bir arada sistematik olarak incelenmiştir. Sonrasında her bir çalışma baştan sona gözden geçirilerek uyuşmazlıklar varsa tespit edilmiştir. Analiz aşamasında bir uzman tarafından yardım alınmış ve analizler kontrollü bir şekilde gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Tezlerdeki benzerlik ve farklılıklar incelenerek yurt içindeki ve yurt dışındaki durum karşılaştırmalı olarak sunulmuştur. Dokümanlar, bilimsel bir bakış açısıyla incelenmiş ortaya konan bulgular ışığında fikirler ve öneriler sunulmuştur.

Bu araştırmada, süreç farklı çalışmalarla kıyaslama yapılabilecek şekilde ayrıntılı olarak tanımlanmıştır. Araştırmadaki veriler, ham verilerden elde edilen kavram ve temalarla düzenlenmiş, araştırmacının yorumu katılmadan ve elde edilen veriye mümkün olduğunca sadık kalınarak aktarılmıştır. Araştırmanın güvenirliğini sağlamak için veri tabanları üzerinden ulaşılan tezler dahil edilme ve hariç tutulma kriterlerine göre tekrar incelenmiştir. Analiz edilecek veriler hata payını azaltmak için uzman bir araştırmacı tarafından tekrar kodlanmıştır. Kodlayıcılar arasındaki uyum %82 olarak hesaplanmış ve değerin %70'in üzerinde olması kodlamanın güvenilir olduğunu ortaya koymuştur. (Huberman ve Miles, 2002).

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Tezlerin tarandığı tarihte, "argümantasyon (argumentation)" anahtar kelimesi ile başlık veya özet içeriğinde arama yapıldığında YÖK Tez veri tabanında toplam 191 teze, ProQuest veri tabanında toplam 100 teze ulaşılmıştır. Bu tezlerden YÖK Tez veri tabanındaki 122 tezin, ProQuest veri tabanındaki 31 tezin fen eğitimi alanında yapıldığı göze çarpmaktadır.

YÖK Tez veri tabanı üzerinden ulaşılan tezlerin 93 tanesinin yüksek lisans, 29 tanesinin doktora tezi; ProQuest veri tabanı üzerinden ulaşılan tezlerin 6 tanesinin yüksek lisans, 25 tanesinin doktora tezi olduğu görülmektedir.

Hem YÖK Tez hem de ProQuest veri tabanı üzerinden ulaşılan argümantasyon uygulamaları ile ilgili tezlerde en çok tercih edilen alanın fen bilimleri eğitimi alanı olduğu görülmektedir.

YÖK Tez veri tabanındaki yüksek lisans ve doktora tezlerinde en çok incelenen bağımlı değişkenin başarı olduğu göze çarpmaktadır. ProQuest veri tabanında yüksek lisans ve doktora tezlerine baktığımızda ise en çok incelenen bağımlı değişkenin argümantasyon algısı/etkisi/kalitesi/düzeyi/oluşturma becerisi değişkenleri olduğu tespit edilmiştir.

Örneklem düzeyi olarak YÖK Tez veri tabanına bakıldığında çoğunlukla ortaokul öğrencilerinin, ProQuest veri tabanına bakıldığında ise çoğunlukla lise öğrencilerinin seçildiği görülmektedir.

Tezler örneklem büyüklüğüne göre incelendiğinde; YÖK Tez veri tabanı üzerinden ulaşılan tezlerde en çok 31-100 kişilik katılımcı grubuyla, ProQuest veri tabanı üzerinden ulaşılan tezlerde ise çoğunlukla 11-30 kişilik katılımcı grubuyla çalışıldığı tespit edilmiştir.

YÖK Tez veri tabanı üzerinden ulaşılan tezlerde kullanılan yöntemlerden en çok karma araştırma yöntemi ve nicel araştırma yönteminin tercih edildiği göze çarpmaktadır. ProQuest üzerinden ulaşılan tezlerde ise yöntemlerden en çok nitel araştırma yöntemi ve karma araştırma yöntemi kullanıldığı görülmektedir.

YÖK Tez üzerinden ulaşılan tezlerde veri toplama aracı olarak sıklıkla ölçekler ve başarı testlerinin, ProQuest üzerinden ulaşılan tezlerde ise veri toplama aracı olarak sıklıkla görüşme ve yazılı argümanlar/etkinlik kağıtları/raporların tercih edildiği görülmektedir.

YÖK Tez veri tabanı üzerinden ulaşılan tezlerde en çok nicel veri analiz yöntemlerinden parametrik testlerin kullanıldığı dikkat çekmektedir. ProQuest veri tabanı üzerinden ulaşılan tezlerde en çok kullanılan nicel veri analiz yönteminin betimsel istatistikler olduğu görülmektedir. Nitel verilerin analizinde ise içerik analizinin ve betimsel analizin eşit sayıda çalışmada tercih edildiği görülmektedir.

Hem YÖK tez hem de ProQuest veri tabanı üzerinden incelenen tezlerde olumlu etkinin ağırlıkta olduğu, argümantasyon sürecinin değişkenler üzerinde etkisinin olmadığı az sayıda çalışmaya rastlandığı görülmektedir. Bu durumdan hareketle argümantasyon uygulamalarının fen eğitimi alanında ilgili amaçların kazandırılmasında etkili olduğu söylenebilir.

YÖK Tez üzerinden ulaşılan tezlerden 99 tanesinde ekte çalışmadaki etkinliklere yer verildiği, 23 tanesinde ise çalışmada kullanılan etkinliklere yer verilmediği görülmektedir. ProQuest üzerinden ulaşılan tezlerden 21 tanesinde ekte çalışmadaki etkinliklere yer verildiği, 10 tanesinde ise çalışmada kullanılan etkinliklere yer verilmediği görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Argümantasyon, fen eğitimi, lisansüstü tezler, içerik analizi, doküman incelemesi

**Kaynakça**

Cirit Gül, A., Apaydın, Z. ve Çobanoğlu, E.O. (2021). Türkiye'de argümantasyon ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi tematik içerik analizi. *Ondokuz Mayis University Journal of Education*, *40*(2), 591-628.

Ecevit, T., Balcı, N., Yıldız, M. ve Sayan, B. (2021). İlkokul düzeyindeki araştırma-sorgulama, argümantasyon ve STEM temelli uygulamalarının tematik içerik analizi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(1), 1100-1129. https://doi.org/10.33711/yyuefd.957395

Güven, M., Çıray-Özkara, F. ve Özkara, G. (2016). Türkiye'de fen eğitiminde argümantasyon temelli öğrenmeyle ilgili çalışmaların incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4*(36), 1-13. doi: 10.16992/ASOS.11662

Hafızoğlu, A. ve Bahar, M. (2020). Türkiye'de 2009–2019 yılları arasında yayımlanan ilkokul ve ortaokul düzeyinde fen eğitiminde argümantasyon konulu lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5*(1), 155–175.

Henderson, J.B., McNeill, K.L., Gonzalez-Howard, M., Kevin Close, K. & Evans, M. (2018). Key challenges and future directions for educational research on scientific argumentation. *Journal of Research in Science Teaching*, *55*(1), 5-18. https://doi.org/10.1002/tea.21412

Huberman, M. & Miles, M. B. (2002). *The qualitative researcher's companion*. Sage

İnam, A. ve Güven, S. (2019). Argümantasyon yönteminin kullanıldığı deneysel çalışmaların analizi: bir meta-sentez çalışması. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, *5*(1), 155-173. https://doi.org/10.34137/jilses.584642

Kartika, H., Budiarto, M. T. & Fuad, Y. (2021). Argumentation in K-12 mathematics and science education: a content analysis of articles. *International Journal of Research in Education and Science*, *7*(1), 51-64. https://doi.org/10.46328/ijres.1389

Kabataş Memiş, E. (2017). Türkiye'de argümantasyon konusunda gerçekleştirilen tezlerin analizi: Bir meta-sentez çalışması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 6(1), 47-65. https://doi.org/10.30703/cije.321436

Koç Dudak, Ö. ve Yavuz, S. (2023). Fen eğitimi alanında argümantasyon tabanlı bilim öğrenme (ATBÖ) yaklaşımı ile ilgili araştırmalar üzerine bir içerik analizi. *Araştırma ve Deneyim Dergisi (ADEDER), 8*(1), 1-18. https://doi.org/10.47214/adeder.1193961

Koçoğlu, A. (2022). A*rgümantasyon tabanlı öğretimin farklı değişkenler üzerindeki etkisi: bir karma araştırma sentezi.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ veri tabanından erişildi (Tez No. 747616).

Martins, M. & Justi, R. (2019). An instrument for analysing students' argumentative reasoning when participating in debates. International Journal of Science Education, 41(6), 713-738. https://doi.org/10.1080/09500693.2019.1579005

Mathis, C. A., Siverling, E. A., Glancy, A. W. & Moore, T. J. (2017). Teachers' incorporation of argumentation to support engineering learning in stem integration curricula. *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER), 7*(1), 76-89. https://doi.org/10.7771/2157-9288.1163

Polat, M. (2013). Fen bilimleri eğitimi alanında tamamlanmış yüksek lisans tezleri üzerine bir araştırma: Celal Bayar Üniversitesi örneği. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, *35*, 46-58.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık

# Yöneticilerin Liderlik Özelliklerinin Farklı Değişkenler Üzerine Etkisi ile İlgili Tezlerin İncelenmesi

Engin Dilbaz
MEB

**Problem Durumu**

Liderlik üzerine alanyazında farklı tanım ve betimlemelere rastlanmaktadır. Bununla birlikte genel olarak liderlik; belirlenmiş amaçlara ulaşmak için topluluğun veya bireyin aktivitelerini etkileme, yön verme, denetleme bununla birlikte topluluk üyelerini grup bilinci ile etrafında toplama, bir arada tutma ve sürekliliğini sağlama yetisi şeklinde tanımlanabilir (Yücel, 2019). Liderlik hedeflerin gerçekleştirilmesi için, bireylerin veya belli bir grubun çalışmalarını denetleme, onlara rehberlik etme, etkileme, grubun birlikte hareket etmesi için gerekli ortamı hazırlama ve grup bilinci ile hareket etmelerinde motive edici aktiviteler planlama, grubun devam etmesini sağlamada en önemli faktördür (Benibol, 2015).

Örgütsel bağlamda, yönetici durumundaki kişinin tutumunun, davranışlarının, düşünsel yetilerinin ve stillerinin iş görenler üzerinde örneklik ve rol baskısı oluşturmasından hareketle farklı ölçütlerle değerlendirme yapılmasına ihtiyaç duyulur. Nitekim lider olarak nitelendirilen kişinin performans, iletişim, örgütsel anlamda verimli olmasının yanında izleyenleri için bir örnek oluşturması beklenmektedir. (Aksoy ve Kürü, 2021; Güçlü, 2018; Çelik, 1997).

Eğitim örgütleri özelinde; insan ve madde kaynaklarının etkin kullanılarak etkililiğin ve verimliliğin sağlanmasında, bağıl olarak örgütsel amaçlara ulaşmada yöneticilerin liderlik stillerinin etkili olduğu açıktır. Nitekim; okulun amaçlarını gerçekleştirecek, yapısını yaşatacak ve sürdürecek iç öğelerin liderleri, okul yöneticileridir. (Erçetin,2000).

Liderlik üzerine yapılan sistematik ve bilimsel çalışmalar yirminci yüzyılın başlarında ortaya çıkmaya başlamıştır. Bununla birlikte yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren örgütsel bağlamlı liderliğin makro ölçekte ilgi alanı nesnesi durumuna gelmeye başlamasıyla alanyazındaki çalışmaların niteliği ve niceliği giderek artmış ve çeşitlenmiştir (Yukl, 2015). Liderliğin diğer tüm boyutlarında olduğu gibi okul yöneticileri üzerine giderek artan ve çeşitlenen çalışmaların analizinin yapılması gereği bir sorun alanı olarak görülmektedir.

Araştırmada, okul müdürlerinin liderlik özelliklerinin farklı değişkenler üzerindeki etkisine inceleyen yüksek lisans tezlerini analiz etmek ve bu araştırmaların içeriklerini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1.İncelenen çalışmalar yayınladıkları senelere göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

2. İncelenen çalışmalar üniversitelere göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

3. İncelenen çalışmalar konularına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

4.İncelenen çalışmalar araştırma yöntemlerine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

**Yöntem**

Araştırmada; Türkiye'de okul müdürlerinin liderlik özelliklerinin farklı değişkenler üzerine etkisi üzerine yapılmış yüksek lisans tezlerinin sistematik analizinin yapılması amaçlanmıştır. Araştırma literatür incelemesi türünde bir nitel araştırmadır. Literatür incelemesi "sınırları belli olan bir alan üzerinde araştırma gerçekleştirilmiş çalışmaların değerlendirilip daha sonra bu araştırmaları alt parçalara ayırıp yeniden değerlendirilmesi ve analiz ve sentez işlemleri gerçekleştirilerek yorumlanması" biçiminde tanımlanmaktadır. (Hart, 2001).

Çalışmanın kapsamını YÖK veri tabanındaki, okul müdürleri ile ilgili konusu olan 451 tezden, müdürlerin liderlik özellikleri ile ilgili yayınlanmış 189 lisansüstü tez oluşturmaktadır. Çalışmanın kapsamının belirlenmesi aşamasında; Ulusal Tez Merkezi dizininden okul müdürlerinin liderlik özelliklerinin farklı değişkenler üzerine etkisi ile ilgili 1998-2022 yılları arasındaki tezler taranmıştır. Analiz edilecek çalışmaların belirlenmesi amacıyla ikiölçüt araştırmacı tarafından dahil etme-hariç tutma ölçütü olarak şu biçimde belirlenmiştir:

1. Araştırma kaynağının Türkiye olması, çalışmaların Türkiye'deki araştırmalardan oluşması;

2. Araştırmaların merkezinde okul yöneticileri ve liderlik ile ilgili konuların bulunması.

Bu ölçütler göz önünde bulundurulduğunda 189 çalışmaya ulaşılmıştır. Tezlerle ilgili liderlik teriminin farklı alanlar için de geçerli olması sebebiyle bilimsel dergilerde yayınlanan tez inceleme makalelerinden de faydalanılmıştır. Daha önce alanyazın incelemesi şeklinde yapılan araştırmadan yararlanılarak mevcut çalışmaların 4 başlık altında incelenmesi uygun bulunmuştur. Bu başlıklar yayımlandığı yıl, üniversitelere göre dağılımı, araştırma konuları ve yöntemler biçimindedir. Araştırmanın verileri nitel verilerin analizinde kullanılan betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma sonucunda yöneticilerin liderlik özellikleri konulu ilk tezin 1989 yılında yazıldığı, görülmektedir. Konuyla ilgili en fazla yayının ise 2015, 2019 ve 2021 yıllarında yayımlandığı tespit edilmiştir. 1998-2022 yılları arasında Türkiye'de liderlik özellikleri konusunda yazılan toplam 451 tezden 189 tanesi okul yöneticileri ile ilgilidir. Okul yöneticileri üzerine yapılan çalışmaların üniversitelere göre dağılımı incelendiğinde en çok sayıda çalışmanın, 26 tez ile Sabahattin Zaim Üniversitesinde yapıldığı dikkati çekmektedir.

Araştırmaların konularına göre dağılımı incelendiğinde, öğretimsel liderlik ile liderlik stilleri alt boyutlarının araştırma konusu edildiği görülmektedir. Nitekim bu çalışma kapsamında değerlendirilen 36 çalışma öğretimsel liderliği, 30 çalışma ise liderlik stillerini araştırma konusu edinmiştir. Araştırma sonucunda 2010 yılından itibaren öğretimsel liderlik konusuna ilginin arttığını söylemek olanaklıdır. Gümüş, Esen, Bellibaş ve Gümüş (2018) yaptıkları sistematik analiz çalışmalarında; 1995'lere kadar öğretimsel liderliğin öne çıktığını fakat sonrasında farklı liderlik stillerine yöneldiğini belirtmektedir. Bununla birlikte 2010 yılından itibaren öğretimsel liderliğe yönelik ilginin tekrar arttığı gözlenmektedir. Bu bağlamda uluslararası alanyazında rastlanan yaklaşımın Türkiye'de yürütülen lisansüstü tezlere de yansıdığı da belirtilmiştir.

Çalışmaların yöntemleri değerlendirildiğinde karma yöntem araştırmalarının baskın olduğu görülmektedir. Nitekim 189 çalışma içerisinde 53 çalışmanın nitel; 17 çalışmanın nicel; 119 çalışmanın ise karma yöntem araştırmalarından oluştuğu ortaya konmuştur. Bu bağlamda çalışma kapsamına giren çok sayıda keşfedici ve açımlayıcı desende karma yöntem araştırmasının varlığı alanyazının doygunluğu açısından olumlu değerlendirilmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Yönetici, liderlik, okul yönetimi

**Kaynakça**

Aksoy Kürü, S. ve Aksoy, G. (2021). Etik liderlik üzerine hazırlanan lisansüstü tezlere yönelik bir inceleme. *Ardahan Üniversitesi İİBF Dergisi, 3*(2).

Benibol H. (2015). *Okul Öncesi Eğitimden Sorumlu Müdürlerin Liderlik Stillerinin Öğretmenlerin İş Doyumu Üzerine Etkisi.* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Maltepe Üniversitesi.

Çelik, V. (1997). Eğitim yönetiminde vizyoner liderlik. *Eğitim Yönetimi, 3*(4), 465- 474.

Erçetin, Ş. (2000) *Lider sarmalında vizyon.* Nobel.

Güçlü, N. (2018). Liderliğe Genel Bakış, N. Güçlü & S. Koşar. (Ed.). içinde, *Eğitim*

*Yönetiminde Liderlik* içinde (Ss. 1-15). Pegem Akademi.

Gümüşeli, Ali İlker. 2001. Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve*

*Uygulamada Eğitim Yönetimi, 7*(4), 531-548.

Gümüş, S., Bellibaş, M.S., Esen, M., & Gümüş, E. (2018). A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. *Educational Management Administration & Leadership, 46*(1), 25-48.

Hart, C. (2001). *Doing a literatre search: A comprehensive guide for social science.* **Pearson.**

Yukl, G. (2013). *Leadership in organization*. Pearson.

Yücel, G. B. (2019). *Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki.* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.

# Okul Öncesi Dönemde Yapılan Deneylerin Yapılış Şekline, Amacına ve Zamanına Göre İncelenmesi

Esra Doğanay Koç
Uşak Üniversitesi

**Problem Durumu**

Çocuklar erken çocukluk yıllarından itibaren problem çözme, sorgulama, deney yapma, hipotez kurma, araştırma ve inceleme gibi bir dizi beceri ve süreç geliştirebilmektedir. Böylece çocuklar öğrendiklerini bir bağlamdan diğerine aktarma ve uyarlama ile insanlar, çevre, teknoloji ve doğal ya da işlenmiş materyallerle bağlantı kurarak kendi öğrenmelerine kaynak sağlamaktadır (MacDonald & Rafferty, 2015 p.31). Okul öncesi dönemde yapılan fen eğitimi kapsamında kullanılan deney yöntemi, çocukların motivasyonunu arttırmada, öğrenme durumlarını hızlandırmada çok önemli görülmektedir. Çünkü yapılan deneyler ile çocukların birden fazla duyusuna hitap ederek daha kalıcı ve istendik öğrenmeler gerçekleştirilebilmektedir (Doğan & Ünüsan, 2015). Ayrıca çocuklar yeni araç ve gereçlerle deneyler yaparken dil ve okuryazarlık becerilerini, ince ve kaba motor becerilerini, matematik ve fen becerilerini geliştirmektedir (MacDonald, 2015 p.82).

Farklı uygulama çeşitleri olan deney yöntemi fen-bilim eğitiminde soyut kavramların somutlaştırılması, yaparak yaşayarak öğrenme ile eğlenceli süreçleri içermektedir. Bu etkinliklerin etkili bir şekilde yürütülebilmesi için öncelikli olarak çocukların aktif katılım gösterebildiği bireysel ya da iş birliğinin yüksek olduğu küçük grup çalışmaları aynı zamanda da problem çözme ve yaratıcılık gibi alanlara katkısı olacak açık uçlu deneylere yer verilmesi gerekmektedir. Fakat genellikle sınıfların kalabalık olması, materyal yetersizliği ve zaman kısıtlılığı gibi nedenlerle öğretmenler deneyleri çoğunlukla kalabalık grup çalışmalarıyla ya da gösteri şeklinde uygulamaktadır (Özdener, 2005). Bu şekilde yapılan uygulamalar ile öğrenmenin gerçekleşmesi mümkün olmamaktadır. Aksine çocuklar deneyler ile deneme yanılma deneme yöntemi ile sonuca ulaşabilmeli, geçmiş yaşantıları ile ilişkilendirebilmeli ve günlük yaşantısında da deney sonuçlarının nerelerde olabileceğini sorgulamalıdır (Lubbers & Gorcyca, 1997).

Bu araştırma tüm bilgiler ışığında, okul öncesi dönemde yapılan deneylerin yapılış şekline, amacına ve zamanına ilişkin öğretmen görüşlerini incelemek amacıyla planlanmıştır. Literatür incelendiğinde okul öncesi dönemde yapılan deneylerin yapılış şekline, amacına ve zamanına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelemesinin yapıldığı alanda böyle bir çalışma olmadığı gözlenmiştir. Bu nedenle yapılan çalışmanın, fen-bilim eğitim sürecinde kullanılan deney yöntemini incelemeyi amaçlayarak literatüre katkı sağlama ve yapılacak çalışmalara bir kaynak oluşturulma açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle yapılan bu çalışmada; okul öncesi dönemde yapılan deneylerin yapılış şekline, amacına ve zamanına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

**Yöntem**

Okul öncesi dönemde yapılan deneylerin yapılış şekline, amacına ve zamanına ilişkin öğretmen görüşlerini incelemek amacıyla yapılan çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, bilimsel sorulara yanıt aramak amacıyla özel bir durumun farklı bakış açıları kullanılarak incelenmesidir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014 s.249).

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarından bağımsız okul öncesi eğitim kurumları, ilkokullara bağlı anasınıfları, uygulama anasınıfları ve özel okullarda görev yapan 18 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır.

Veri toplama sürecinde araştırmacılar tarafından geliştirilen ve okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan fen etkinliklerinin doğada yapılabilirliğine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanan "Okul Öncesi Dönemde Yapılan Deneylere İlişkin Öğretmen Görüşme Formu" kullanılmıştır.

Veriler öncelikli olarak yazılı döküm haline dönüştürülmüş ve görüşme formundan elde edilen nitel bulgular kullanılarak okul öncesi dönemde yapılan deneylerin yapılış şekline, amacına ve zamanına ilişkin öğretmen görüşlerini oluşturmak üzere içerik analiz yöntemi kullanılmıştır.

İçerik analizi, bir metnin bazı sözcüklerinin varlığını, anlamlarını ve ilişkilerini belirlemek için belirli kurallar çerçevesinde yapılan kodlamalar aracılığıyla daha küçük kategoriler ile özetlendiği sistematik bir tekniktir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014 s.249). Görüşme formlarından elde edilen verilerin analiz sürecinde okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitim sürecine yönelik vermiş oldukları cevaplarda aynı yönde örtüşen cümleler gruplandırılarak cevaplara yönelik tema ve kodlar oluşturulmuştur. Açık uçlu sorulara öğretmenler tarafından verilen cevaplar incelenmiş ve iki alan uzmanından görüş alınarak analiz gerçekleştirilmiştir. Yapılan içerik analizi doğrultusunda oluşturulan kodların frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Okul Öncesi Dönemde Yapılan Deneylere İlişkin Öğretmen Görüşme Formu'ndan elde edilen cevaplara yönelik 5 tema (fen eğitiminde deney yöntemine yer verme sıklığı, fen eğitimi uygularken en çok/en az kullandığı deney şekli,

fen eğitimi uygularken en çok/en az kullandığı amaç, fen eğitimi uygularken en çok/en az kullandığı zaman ve fen eğitiminde deney yaparken en çok zorlandığı konular) elde edilmiştir. Fen eğitiminde deney yaparken en çok zorlandığınız konu temasına ilişkin öğretmen görüşlerinin birden fazla olması sebebiyle belirtilen ifadelerin sayısı dikkate alınarak analiz yapılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu çalışmada okul öncesi dönemde yapılan deneylerin yapılış şekline, amacına ve zamanına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi amaçlanmış ve elde edilen bulgular tartışılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin okul öncesi eğitim sınıflarında yapılan fen eğitiminde deney yöntemine yer verme sıklığı her iki fen etkinliğinde bir (%38,9 n=7) olduğu gözlenmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimi uygularken en çok kullandığı deney şeklinin gösteri deneyi (%38,8 n=7) ve en az kullandığı deney şeklinin ise bireysel deney (%33,4 n=6) olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimi uygularken en çok kullandığı amacın açık uçlu deney (%38,8 n=7) ve en az kullandığı amacın kapalı uçlu ve hipotez etme deneyi (%27,8 n=5) olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin fen-bilim eğitimi uygularken en çok kullandığı deney zamanı konu anlatırken (%33,3 n=6) ve en az kullandığı deney zamanı konu öncesi ve konu sonrası (%22,2 n=4) olduğu belirlenmiştir. Son olarak okul öncesi öğretmenlerinin fen-bilim eğitiminde deney yöntemini kullanırken en çok zorlandıkları konuların başında soyut kavram ve konular (%25,0 n=5) gelmektedir.

Yapılan araştırmanın sonuçlarına göre; okul öncesi öğretmenlerinin fen-bilim eğitiminde kullanılan deney yöntemine çok sık yer verdikleri, çoğunlukla gösteri deneylerini kullanırken bireysel ve grup deneylerine çok yer vermedikleri, çoğunlukla açık uçlu deneyleri kullanırken kapalı uçlu ve hipotez etme deneylerine çok yer vermedikleri ve çoğunlukla konu anlatma esnasında deney yöntemini kullanırken konu öncesi ve konu sonrası süreçlerinde bu yönteme çok yer vermedikleri tespit edilmiştir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin deney yönteminde en çok zorlandıkları konuların soyut kavram ve konular olduğu da gözlenmiştir. Bu çalışma kapsamında diğer araştırmalarda deney yöntemi ile ilgili okul öncesi öğretmenlerine bir eğitim verilerek deneysel bir çalışma yapılabilir. Yapılacak deneysel çalışmalar ile deneyin yapılış şeklinin, amacının ve zamanının okul öncesi dönem çocukları üzerindeki etkileri incelenebilir. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf ortamında çoğunlukla gösteri tekniği ile deneyler yaptıkları gözlenmiştir. Okul yönetimlerine verilecek eğitimler ile bireysel ya da küçük gruplar ile yapılacak deneysel çalışmalar için öğretmenlere gerekli imkânların sağlanması desteklenebilir. Okul öncesi öğretmenlerinin gösteri tekniğini kullanırken aynı zamanda da açık uçlu deneyler kullandıkları gözlenmiştir. Bu durumla ilgili gözlem çalışmaları yapılarak öğretmenlerin açık uçlu deneyleri nasıl uyguladıkları tespit edilebilir.

**Anahtar Kelimeler**: Okul öncesi, bilim eğitimi, deney

**Kaynakça**

Akcanca, N., Aktemur Güler, S. & Alkan, H. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimi uygulamalarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi. Caucasian Journal of Science, 4(1), 1-19.

Alabay, E. (2007). Okul öncesi öğretmenlerin fen ve doğa eğitiminde kullandıkları öğretim metotları. UMES'07-Ulusal Teknik Eğitim, Mühendislik ve Eğitim Bilimleri Genç Araştırmacılar Sempozyumu, 20-22 Haziran, Kocaeli.

Aslan, O., Zor, T. & Cicim, E. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine yönelik görüşlerinin ve hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 40(8), 519-530.

Aydoğdu, B. & Ergin, Ö. (2010). Fen ve teknoloji dersinde kullanılan farklı deney tekniklerinin öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına etkileri. International Conference on New Trends in Education and Their Implication, 11(13), 1019-1027.

Ayvacı, H. Ş., Devecioğlu, Y. & Yiğit, N. (2002). Okul öncesi öğretmenlerinin fen ve doğa etkinliklerindeki yeterliliklerinin belirlenmesi. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

Backus, L. (2005). A year without procedures. The Science Teacher, 72 (7), 54-58.

Bişkin, D. & Güven, U. (2021). Okul öncesi dönemde fen etkinliklerinde yapılan deneyler hakkında veli görüşlerinin belirlenmesi. Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi 1(1), 76-90.

Buldu, E. (2020). Erken çocukluk dönemi fen eğitiminde yöntem ve teknikler. G. Uludağ (Ed.), Erken çocukluk döneminde fen eğitimi içinde (ss. 168-199). Nobel Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri (16. Basım). Pegem Akademi.

Cheung, D. (2009). Students' attitudes toward chemistry lessons: The interaction effect between grade level and gender. Res Sci Educ, 39, 75-91.

Çınar, S. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin fen ve doğa konularının öğretiminde kullandıkları etkinliklerin belirlenmesi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2(1), 364-371.

Deters, K. M. (2005). Student opinions regarding inquiry-based chemistry experiments. Hong Kong: Goverment Logistics Department.

Doğan, Ö. F. & Ünüsan, N. (2015). Okul öncesi eğitimde fen ve doğa etkinlikleri saatinde öğretmenlerin, deney yöntemine yer verme durumlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(5), 208-224.

Doğan, Y. & Simsar, A. (2018). Preschool teachers' views on science education, the methods they use, science activities, and the problems they face. International Journal of Progressive Education, 14(5), 57-79.

Kallery, M. (2004), Early years teachers' late concerns and perceived needs in science: An exploratory study. European Journal of Teacher Education, 27(2),147-165.

# Okul Öncesi Öğretmenlerinin Perspektifinden Okul Öncesi Dönemde Küresel Eğitim

Fatma Bolattaş Gürbüz
Yozgat Bozok Üniversitesi

Ümit Deniz
Gazi Üniversitesi

**Problem Durumu**

Yirmi birinci yüzyılın yetişen bireylerini küreselleşme sürecine hazırlayabilmek için "Küresel Eğitim", literatürde yerini almıştır. Küresel eğitim, kültürel ve sosyal-ekonomik farklılıklara saygıyı geliştirmeyi ve insanları başkalarıyla birlikte yaşamayı öğrenmeleri için eğitmeyi, aktif katılım yolu ile sorumlu küresel vatandaşlar yaratmayı hedeflemektedir (Cabezudo vd., 2012). Günümüz dünyasında bireylerin farklı kültürlerden ve dilsel geçmişlerden gelen insanlarla etkili bir şekilde çalışabilmeleri kaçınılmaz bir gerekliliktir (Merryfield ve Kasai, 2004). Son yıllarda yaşanan ciddi sosyal ve çevresel sorunlar, küresel, katılımcı ve eleştirel bir vatandaşlık için yeni bir eğitim modeli talep etmektedir. Bu doğrultuda küresel eğitim, bu talebi karşılamak için ön plana çıkmaktadır. Küresel eğitim, insan haklarına saygıyı, kültürel farkındalığı, karşılıklı bağlılığı ve küresel etik anlayışı teşvik etmeyi ve bu doğrultuda dünya ile ilgili eleştirel düşünmeyi ve değişim için katılımı teşvik eder ve amaçlar. Bireyleri, bu amaç doğrultusunda, küresel sorumlu bir vatandaş olabilmelerinde eğitmeyi hedefler. Bu bağlamda gelecek, eğitimcilerin küresel vatandaş eğitimcisi olmasını gerektirmektedir. Küresel eğitim açısından eğitimcilerin görevi, bireylerde çeşitli ve yeni bakış açıları sağlamak, farklılıklara saygıyı model olarak sunmak ve dünyaya ilişkin değer ve inançları şekillendirmede eleştirel düşünme becerisini ön planda tutmak olmalıdır (Kivistö'den aktaran Inka ve Niina, 2013; Perez, 2020). Alan yazın incelendiğinde, küresel eğitim bağlamında, öğretmen veya öğretmen adayı görüşlerini inceleyen çalışmalar (Merryfield, 2000; Dyer, 2005; Kaymakçı, 2012; Ersoy, 2013; Inka ve Niina, 2013; Guo, 2014; Günel ve Pehlivan, 2016; Mitchem, Shatara, Kim ve Gaudelli, 2020) bulunmaktadır. Türkiye'de okul öncesi öğretmenlerinin küresel eğitime ilişkin görüşlerini dünya vatandaşlığı eğitimi kapsamında inceleyen (Ceylan, 2014; Güzelyurt vd., 2020) birtakım çalışmalara rastlanmıştır.

Dünyada ve Türkiye'de, gittikçe artan kültürel etkileşimler, çocukların diğer kültürlerden gelen insanlarla kolay etkileşime geçmeye hazır olmalarını gerektirmektedir. Diğer kültürleri kabul etme ve anlamanın ötesinde, iş birliği yapma becerileri kazanmak elzemdir. Bu bağlamda eğitimin, farklı kültürleri tanıma, anlama, saygı duyma ve onlarla iş birliği yapmanın ötesinde küresel konulara yönelik farkındalık kazanma açısından çocukları gereken becerilerle donatma konusunda düzenlenmesi gerekmektedir. Bu konuların okul öncesi eğitime nasıl dahil edilebileceği ve çocukların küresel vatandaşlık becerileri kazanmaları konusunda nasıl desteklenebileceği, tartışılması gereken konulardandır (Bell, Sigur ve Kim, 2015). Bu bilgiler doğrultusunda, okul öncesi dönemde küresel eğitimin nasıl olması gerektiğine yönelik okul öncesi öğretmenlerinin bakış açılarını öğrenmenin, hem gelecekteki araştırmalar açısından hem de eğitim politikalarının düzenlenmesinde yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerin okul öncesi dönemde küresel eğitime yönelik bakış açılarını ortaya koyabilmek amacıyla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Okul öncesi öğretmenleri, küreselleşme-eğitim ilişkisini nasıl tanımlamaktadır?
- Okul öncesi öğretmenleri, küresel eğitimi nasıl tanımlamaktadır?
- Okul öncesi öğretmenlerin, küresel eğitime ilişkin temalar ve kazanımlar hakkındaki düşünceleri nelerdir?
- Okul öncesi öğretmenlerin, küresel eğitimin okul öncesi eğitim programındaki yerine ilişkin düşünceleri nelerdir?
- Okul öncesi öğretmenlerin, küresel eğitimin içermesi gereken bilgi, beceri ve değerler hakkındaki düşünceleri nelerdir?
- Okul öncesi öğretmenleri, küresel eğitime ilişkin sınıflarında yaptıkları uygulamalar konusunda kendilerini nasıl değerlendirmektedir?
- Okul öncesi öğretmenlerin, küresel eğitime ilişkin zorluklar ve ihtiyaçlar hakkındaki düşünceleri nelerdir?

**Yöntem**

**Araştırmanın modeli:** Okul öncesi öğretmenlerinin perspektifinden okul öncesi dönemde küresel eğitimin incelendiği araştırma, temel nitel araştırma olarak planlanmıştır. Bireylerin gerçekleri sosyal dünyaları ile etkileşimleri neticesinde nasıl inşa ettikleri üzerine odaklanan temel nitel araştırmada araştırmacılar, insanların deneyimlere ne anlam kattığı, dünyalarını nasıl inşa ettiği ve yaşamlarını nasıl yorumladığı ile ilgilenmektedir (Merriam, 2018).

**Çalışma Grubu:** Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir durum örneklemi ile Türkiye'nin farklı bölgelerinde yer alan şehirlerde görev yapan, gönüllü katılım gösteren, 36 okul öncesi öğretmenine, online ortam kullanılarak,

ulaşılmıştır. Öğretmenlerin görev yaptıkları şehirler: Adana, Antalya, Burdur, Bursa, Çanakkale, Denizli, Gaziantep, Kütahya, Giresun, İstanbul, Kahramanmaraş, Kırıkkale, Kırşehir, Malatya, Şanlıurfa ve Yozgat illeri olmak üzere, Türkiye'nin farklı bölgelerinde yer alan şehirlerden oluşmaktadır.

**Veri toplama araçları:** Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öğretmenlerin kişisel bilgilerine yönelik soruların yer aldığı kişisel bilgi formu; hizmet yılı, sosyal faaliyetlere ilgi duyma durumu, sivil toplum kuruluşuna üyelik durumu, yabancı dil bilme düzeyi, yurtdışı seyahat durumu, internet kullanma durumu, sosyal medya kullanma durumu, e-Twinning projelerine katılma durumu şeklinde sekiz sorudan oluşmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ise alan yazın doğrultusunda hazırlanan, okul öncesi öğretmenlerin okul öncesi dönemde küresel eğitime yönelik düşüncelerini ortaya çıkarmaya olanak tanıyan dokuz adet sorudan oluşmuştur. Görüşme formu, geçerlik ve güvenirlik için; nitel yöntemlerde uzman iki, küresel eğitimde uzman bir ve okul öncesi eğitim alanında uzman olan iki ayrı akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Formun, uzman görüşü sonrası, düzeltmeleri tamamlanarak soru sayısı ona çıkarılmıştır. Soruların anlaşılırlığının belirlenmesi amacıyla, iki okul öncesi öğretmenine pilot uygulama yapılmış ve sonrasında sorularda düzenlemeler yapılarak forma son şekli verilmiştir.

**Veri analizi:** Okul öncesi öğretmenlerin okul öncesi dönemde küresel eğitime yönelik düşüncelerini ortaya çıkarmayı amaçlayan araştırmada elde edilen veriler üzerinde içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi, MAXQDA 2020 analiz paket programı ile gerçekleştirilmiştir. MAXQDA, kalitatif ve karma yöntemler kapsamında kullanılan etkin analiz programlarının başında gelmektedir. Program, "Temellendirilmiş teori, literatür incelemeleri, keşif pazar araştırması, nitel metin analizleri ve karma yöntem yaklaşımları dahil her tür nitel araştırma" için kullanılmaktadır (MAXQDA, 2023). Araştırmacılara nitel verileri sistematik olarak değerlendirme ve yorumlama olanağı sunarak, teorileri test etmelerine ve teori geliştirmelerine uygun zemini hazırlamaktadır (Creswell, 2013: 203)

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Okul öncesi öğretmenlerinin perspektifinden okul öncesi dönemde küresel eğitimin incelendiği araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenler küreselleşme ve eğitim arasındaki ilişkinin avantajları ve dezavantajları olduğunu düşünmektedir. Okul öncesi öğretmenleri, küresel eğitimi genel olarak, "Perspektif sağlamak, fırsat eşitliği, çocukları dünyaya hazırlamak, bilinçli eğitim ve adil eğitim" kavramları ile tanımlamıştır. Küresel eğitimde yer alması gereken temalara ve kazanımlara ilişkin olarak; sorumluluk bilinci, yerel kültür, yaşam hikayeleri, görgü kuralları ve e-Twinning uygulamaları, sürdürülebilirlik bilinci, kültürel farklılıklar ve insan hakları şeklinde öğretmenler görüşlerini ifade etmişlerdir. Okul öncesi öğretmenleri, okul öncesi dönemin küresel eğitim için kilit dönem olduğunu ifade etmiş ve küresel eğitimin programda temel düzeyde yer alması gerektiğini savunmuşlardır. Aynı zamanda öğretmenler, çocukların aktif olmasının, gelişim düzeyine göre küresel eğitimin uyarlanmasının, öğretim sürecinin ise çeşitli yöntem-teknik ve materyal kullanımı ile yürütülmesinin gerekliliğine dair görüşlerini ifade etmişlerdir. Küresel eğitimin, okul öncesi eğitimde farkındalık kazandırma, sürdürülebilirlik, saygı, empati, hoşgörü/nezaket ve insan hakları gibi bilgi, beceri ve değerlere sahip olması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, küresel eğitim uygulamaları açısından, kendilerini çoğunlukla temel düzeyde olarak ifade etmiş, yaş grubunun küçük olması, sistemsel etkenler gibi zorluklara ve öğretmenler için küresel eğitim ile ilgili eğitim ve materyal ihtiyacına değinmişlerdir. Bu doğrultuda okul öncesi öğretmenlerin sistematik olarak küresel eğitimi uygulayabilmeleri adına hizmet içi eğitimlerle desteklenmelerinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Küresel eğitim, küresel vatandaşlık, okul öncesi eğitim

**Kaynakça**

Bell, D., Jean-Sigur, R. E., & Kim, Y. A. (2015). Going global in early childhood education. *Childhood Education*, *91*(2), 90-100.

Cabezudo, A., Christidis, C., Carvalho de Silva, M., Demetriadou-Saltet, V., Halbartschlager, F., & Mihai, G. P. (2012). *Global Education Guidelines: A Handbook for Educators to Understand and Implement Global Education.* The North-South Centre of the Council of Europe. https://rm.coe.int/global-education-guidelines-tr/1680968104 sayfasından erişilmiştir.

Ceylan, Ş. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin dünya vatandaşlığı eğitimi ile ilgili görüşleri. *Journal of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, *7*(1).

Creswell, J. (2013). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*, (Çev.:Selçuk Beşir Demir), Ankara: Eğiten Kitap.

Dyer, J. (2005). Preparing students for a world which is global in its outlook and influences: The rhetoric, reality and response. *Social Educator*, *23*(1), 45-52.

Ersoy, A. F. (2013). Global citizenship education in social studies: Experiences of Turkish teachers and students in international conflict and war. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-Journal of Qualitative Research in Education*, *1*(1), 7-30.

Guo, L. (2014). Preparing teachers to educate for 21st century global citizenship: Envisioning and enacting. *Journal of Global Citizenship & Equity Education*, *4*(1).

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

Güzelyurt, T., Kabul, S., Tokay, N., Kösen, N., & Şık, A. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin dünya vatandaşlığı eğitimine ilişkin görüşleri. *Journal of Social Sciences And Education*, *3*(1), 335-343.

Inka, L., & Niina, S. (2013). *Global education from a teachers' perspective. Degree programme in social services*. Bachelor's thesis. Otaniemi.

Kaymakci, S. (2012). Global education in the Turkish social studies teacher training programme. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, *14*(4), 817-854.

MAXQDA. (2023). *Maxqda nedir?*. https://www.maxqda.com/what-is-maxqda sayfasından 05.06.2023 tarihinde erişilmiştir.

Mitchem, M. C., Shatara, H., Kim, Y., & Gaudelli, W. (2020). Global Education in Neoliberal Times: A Comparative Case Study of Two Schools in New York. *Journal of International Social Studies*, *10*(1), 92-112.

Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma-desen ve uygulama için bir rehber.* Selahattin Turan (Çev.) Ankara: Nobel Yayınevi.

Merryfield, M. M. (2000). Why aren't teachers being prepared to teach for diversity, equity, and global interconnectedness? A study of lived experiences in the making of multicultural and global educators. *Teaching and Teacher Education*, *16*(4), 429-443.

Merryfield, M. M., & Kasai, M. (2004). How are teachers responding to globalization. *Social Education*, *68*(5), 354-359.

# Mind Mapping: A Visual Way of Learning for Pre-service Early Childhood Teachers

Funda Eda Tonga-Çabuk
Middle East Technical University

Zeliha Demirci Ünal
Middle East Technical University

Feyza Tantekin-Erden
Middle East Technical University

**Problem Statement**

As a reaction to the demands of contemporary societies, there has been a global trend and necessity to incorporate technology into the educational practices of higher education institutions in terms of both teaching and learning processes (Batista et al., 2017; Renes & Strange, 2011). The fact that incorporating technology into education is so beneficial directs researchers to investigate the ways or tools of technology integration in higher education. One of the effective ways of integrating technology into higher education courses is the usage of "mind maps" (Atanasova et al., 2018) because mind maps can be constructed using not only paper but also digital tools as a method of integrating technology (Kireeva, 2019). The Mind Map is defined as a tool for brainstorming and taking notes using divergent thinking to create a knowledge structure for each target word by connecting it to other words or concepts that are similar to it (Wang & Dostal, 2018). Also, the addition of text, images, color, and graphics to a mind map creates a highly visual structure for acquiring knowledge and abstract reasoning (Kireeva, 2019).

Mind maps can be a helpful and functional tool to adapt and address the needs, styles, interests, and motivations of students close to the use of technology in the context of multiple intelligence theory. The multiple intelligence theory of Gardner includes various intelligence areas; one of them is visual/spatial intelligence (Gardner, 1997). By considering the individual differences of students in the context of these intelligence types in higher education, it can be useful to use various pedagogical tools that can meet the needs of students (Barrington, 2004). One of the tools is "mind mapping" in the context of visual-spatial intelligence refers to the ability to learn visually and arrange information spatially (Gardner, 1997).

Regarding effectiveness of mind map, it stresses the active participation of the learner who builds new information by connecting new content with stored knowledge in memory (Dhindsa et al., 2011). Moreover, the findings of various studies indicate the positive impacts of mind map usage in higher education including improving factual recall from written material (Farrand et al., 2002); advancing retention capacity (Kireeva, 2019); developing self-regulation strategies and motivation of students (Tanrısevsin, 2014); improving information organization in students' cognitive structures (Dhindsa et al., 2011).

Although these studies revealed significant positive effects of mind map usage in higher education, to our knowledge no study was found with preschool teacher candidates. However, it is recommended that different departments and grade levels in teacher education pay close attention to the effects of mind maps on the learning performance of students (Debbag et al., 2021). Moreover, Turugare and Rudhumbu (2020) suggested that the opinions of students regarding the use of technology in higher education need to be examined. Through these recommendations, this study aimed to examine to what extent preservice early childhood teachers acquired, updated, and improved their knowledge with an assignment in which the mind map was used in the "Curriculum Models for Early Childhood Education" course in Türkiye context. Hence, this study presents a chance to integrate technology with mind map approach. For this purpose, answers to the following research questions will be sought.

1. What are the differences in learning outcomes of preservice early childhood teachers between different mind map drafts of the related topic?
2. What are the differences in learning outcomes of preservice early childhood teachers between the mind maps in the first weeks and the last weeks on different topics?
3. What are the views of preservice early childhood teachers towards the usage of mind maps as an assignment in a teacher training course?

**Research Methods**

Research Design

In the current study, the researchers conducted a qualitative instrumental case study in which only a specific case is examined to provide an understanding of a topic (Stake, 2005). The instrumental case study was considered to be the most appropriate research design for the current study, as a delimited system was identified in a selected course, working with specific participants and using a controlled time period for data collection.

Participants

The participants of this study were sophomores studying in the Early Childhood Education department of a state university in Ankara. 25 pre-service early childhood teachers (1 male, 24 female) participated in the study. In the university where the study was conducted, sophomores in the department of Early Childhood Education are required to take "Curriculum Models for Early Childhood Education" course in the spring semester. This study includes the mind map assignments given within the scope of this course and the views of the participants.

Data Collection Process

Within the scope of the aforementioned course, pre-service teachers were given assignments to prepare mind maps. The pre-service teachers are responsible for preparing three drafts of mind maps related to each curriculum model in the course content. The first version of the mind map was prepared with the readings uploaded to the system before coming to the class. The second version included the updates made at the end of the theoretical part of each week. The last version included the updates created after the practical part such as school visits and guest. All drafts of the mind maps were uploaded to the course system. In addition, at the end of the term, the views of pre-service teachers were gathered through the open-ended feedback form.

Data Collection Instruments

The researchers used open-ended feedback form in order to gather views of the pre-service teachers regarding the usage of mind maps as an assignment in the course. Moreover, the researchers used an evaluation form in order to analyze mind maps of the participants.

Data Analysis

The data gathered from the participants were subjected to content analysis which is a technique that enables researchers to analyze written content (Fraenkel et al., 2012). In addition, content analysis is the process of organizing the information related to the research questions of the study into categories and codes (Bowen, 2009).

**Expected/Temporary Results**

In this study, it was presented how the mind map assignment is useful through the participant views. The participants mentioned many details such as providing permanent learning, being practical, providing convenience for visual learners, being free in design, having a pleasant time with technology integration, and providing motivation. Moreover, it could be easier for pre-service teachers to follow the course with the mind map assignment prepared in three drafts.

As mentioned before, in this study, in addition to the participants' views, the mind maps prepared by the participants throughout the semester were also be examined. As a result of these examinations, it is found that there were significant differences between the first mind maps prepared by the participants and the mind maps they prepared towards the last weeks because the participants generally preferred to prepare mind maps through technological tools. During this period, it is inevitable that their competence in using the tool they chose increases. It is also discovered that there were remarkable updates between the three drafts of mind maps prepared within the scope of a subject. The differences between the readings, the theoretical part and the practical part of the course could be reflected in the mind maps.

**Keywords**: Teacher training, pre-service early childhood teacher, mind map

**References**

Atanasova, N., Chova, L. G., Martinez, A. L., & Torres, I. C. (2018). The mind map as an innovative technique for education and assessment of students at Plovdiv University "Paisi Hilendarski", Bulgaria. *EDULEARN18: 10the International Conference on Education and New Learning Technologies (Proceedings paper).* https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000530893702095

Barrington, E. (2004). Teaching to student diversity in higher education: how Multiple Intelligence Theory can help. *Teaching in Higher Education, 9*(4), 421- 434, DOI: 10.1080/1356251042000252363

Batista, S., Pedro, N., Agonacs, N., Fonte, M., Oliveira, N., & Filipe Matos, J. (2017). *Evaluation of teacher training satisfaction: a critical factor for technology integration in higher education.* European Conference on e-Learning; Academic Conferences International, 580-584.https://www.proquest.com/openview/5c22efcba40bc65027cc7a513375c669/1?cbl=17964 19&pq- origsite=gs cholar&parentSessionId=%2BJQppnn6RDNTeIyrI%2BRUf6pI6TBjXiaUFqp 6eTnq%2BL8%3D

Bowen, G. (2009). Document Analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27-40. https://doi.org/10.3316/QRJ0902027

Debbag, M., Cukurbaşı, B., & Fidan, M. (2021). Use of digital Mind Maps in technology education: a pilot study with preservice science teachers. *Informatics in Education, 20*(1), 47-68. DOI: 10.15388/infedu.2021.03

Dhindsa, H. S., Kasim, M., & Anderson, O. R. (2011). Constructivist-visual mind map teaching approach and the quality of students' cognitive structures. *Journal of Science Education and Technology, 20,* 186-200. DOI 10.1007/s10956-010-9245-4

Farrand, P., Hussain, F., & Hennessy, E. (2002). The efficacy of the 'mind map' study technique. *Medical Education, 36,* 426-431. DOI: 10.1046/j.1365-2923.2002.01205.x

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). Mc-Graw-Hill.

Gardner, H. (1997). Multiple intelligence as a partner in school improvement. *Educational Leadership, 55*(1), 20–21. https://eric.ed.gov/?id=EJ550526

Kireeva, A. (2019, July 1-3). *A mind map: the tool of cognition.* 11th International Conference on Education and New Learning Technologies, Palma, Spain.
https://www.academia.edu/40797517/A_MIND_MAP_THE_TOOL_OF_COGNITION

Renes, S., & Strange, A. T. (2011). Using technology to enhance higher education. *Innovative Higher Education.* DOI: 10.1007/s10755-010-9167-3

Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies, In Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (Eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3rd Edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publication.

Tanriseven, I. (2014). A tool that can be effective in the self-regulated learning of preservice teachers: the mind map. *Australian Journal of Teacher Education, 39*(1).

Turugare, M., & Rudhumbu, N. (2020). Integrating technology in teaching and learning in universities in Lesotho: opportunities and challenges. *Education and Information Technologies, 25,* 3593–3612.

Wang, X., & Dostak, J. (2018, November 5-7). *Using a Mind Map to learn English vocabulary*. Proceedings of the 2018 2nd International Conference on Education and E-Learning, Bali, Indonesia. 150-153.

# Okul Öncesi Eğitim ve Sürdürülebilirlik: Okul Öncesinde Sürdürülebilirlik Konulu Tezlerin İçerik Analizi

Duygu Demirtaş
Kocaeli Üniversitesi

**Problem Durumu**

Doğum öncesi dönemden sekiz yaşına kadar olan yaşamın en erken dönemi, olağanüstü bir gelişim süreci içerir ve insanın potansiyel ve kapasitesinin en etkin şekilde kullanılabileceği dönemdir. Erken çocukluk yıllarını inceleyen araştırmalar, bu dönemin hayata iyi bir başlangıcın temeli olduğunu ve sağlık, öğrenme ve sosyal alan açısından önemli bir dönem olduğunu göstermiştir. Bu kanıtlara dayanarak, erken çocukluk dönemi, araştırmacıların ilgisini çekmektedir. Erken çocukluk deneyimlerinin gelecekteki öğrenmeyi, sağlığı ve davranışı etkileyecek güçlü veya zayıf beyin gelişiminin temeli olduğu yıllardır kabul edilmektedir (Tayler, 2015). Öğrenme ve davranış kazanımında kritik dönemden geçmekte olan çocuklar sürdürülebilirlik açısında önemli bir role sahiptir (Chawla, 2007).

Günümüzün en önemli sorunlarından biri olan çevre problemleri odak noktası hale gelmiştir. Bu problemlerin çözülmesi ve önlem alınması için, bireylerin bu konuda farkındalık kazanması ve gerekli önlemlerin alınması gerekmektedir. Bu sebeple sürdürülebilirlik büyük önem kazanmıştır (Uludağ, Karademir & Cingi, 2017). Hedeflenen duyarlılığın ve farkındalığın kazanılmasında ise eğitim işlevsel bir roldedir. Alan yazına bakıldığında, erken çocukluk döneminde verilen sürdürülebilirlik eğitiminin önemli bir rolü vardır çünkü bu dönemde gelişim hızlı ve öğrenmeler kalıcıdır. Bununla birlikte birçok hedeflenen davranışın kazanılması açısından kritik bir dönemdir (Bulut ve Polat, 2019). Bu sebeplerle, okul öncesinde sürdürülebilirlik eğitiminin eksiklerinin tespit edilerek, giderilmesi ve geliştirilmesi kritik bir öneme sahiptir.

İşlevleri arasında, bilimsel çalışmalar yapmak, bilgiyi üretip yaymak ve yenilikler yapmak olan üniversiteler lisansüstü kademesinde de önemli potansiyele sahiptir. Bilgini ortaya koyulmasında lisansüstü eğitimin kritik bir rolü vardır. Bu özgün çalışmaların incelenmesi, hedeflenen alanda mevcut durumun belirlenmesi ve eksiklerin giderilmesi fırsatını doğurur (Kaya, Yazıcı, Deliveli, & Hoşgörür, 2015). Tüm bu bilgiler ışığında, mevcut çalışmanın amacı, Türkiye' de okul öncesi eğitim alanında yazılmış sürdürülebilirlik konulu lisansüstü tezlerin betimsel özelliklerini (yıl, üniversite, yüksek lisans/doktora ve yöntem) ve alana katkılarını farklı temalara göre analiz edilerek önerilerde bulunmaktır. Buna göre araştırma soruları aşağıda verildiği gibidir;

1. Okul öncesinde sürdürülebilirlik konulu tezlerin betimsel özellikleri (yıl, üniversite, yüksek lisans/doktora ve yöntem) nelerdir?
2. Okul öncesinde sürdürülebilirlik konulu tezlerin amaçları nelerdir?
3. Okul öncesinde sürdürülebilirlik konulu tezlerin bulguları nelerdir?

**Yöntem**

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi ile tasarlanmıştır. İçerik analizi, yayımlanan içeriğin, sonuçlarının ve etkilerinin belirli temalara göre (Özden ve Durdu, 2016), geçerli çıkarımlar yapabilmek adına (Krippendorff, 2004), sistematik ve nesnel olarak (Neuendorf, 2002) incelenmesidir. Schereier (2012), içerik analizinde 8 temel adım önermiştir.

- Araştırma problemini belirleme;
- Örneklem seçimi,
- Kodların belirlenmesi,
- Verinin bölümlere ayrılması,
- Kodların denenmesi,
- Revizyon yapılması,
- Esas kodlamanın yapılması,
- Bulguların yorumlanmasıdır.

Çalışma Grubu: Araştırmanın popülasyonunu, Türkiye'de okul öncesi eğitim alanında yürütülmüş yüksek lisans ve doktora tezlerinin tamamı oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2013-2023 yılları arasında Türkiye de yazılmış okul öncesi eğitimde sürdürülebilirlik konulu İngilizce ve Türkçe dillerinde yazılmış 16 tez oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları: Veriler Ulusal Tez Merkezi web sitesi YÖKTEZ aracılığıyla toplanmıştır. Okul öncesi ve sürdürülebilir anahtar kelimeleri ile arama yapılmıştır. Okul öncesi eğitim alanında yazılmış sürdürülebilirlik konulu İngilizce ve Türkçe yazılmış tezler, tarih kısıtlaması olmadan örnekleme dahil edilmiştir.

Verilerin Analizi: Çalışma nitel bir araştırma olup, YÖKTEZ aracılığıyla elde edilen tezler, analiz edilmiştir. Araştırmacı tarafından belirlenen kodlar, öncelikle tezlerde denenmiş, gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra kodlama şemasının son versiyonu elde edilmiştir. Araştırmacı kodlama şeması aracılığıyla verileri tablolaştırmış ve bulgular yorumlanarak raporlaştırılmıştır.

Geçerlik Güvenirlik Önlemleri Çalışmada güvenirliğin sağlanması için, belirlenen kodlamalar okul öncesi eğitim alanında uzmanlara danışılmıştır. Geçerlik sağlanma amacıyla, içerik analizinin adımları literatüre göre takip edilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu araştırma, Türkiye'de 2013-2023 yılları arasında "okul öncesi eğitimde sürdürülebilirlik" alanında YÖKTEZ veri tabanlarında yayınlanmış tezlerin yayınlandığı il, üniversite, yıl, araştırma deseni, örnekleme yöntemleri, amaç, sonuç ve öneriler açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu sonuçlara ulaşılmıştır.

2013-2023 yılları arasında yapılan "okul öncesi eğitimde sürdürülebilirlik" tezler incelendiğinde, en çok Orta Doğu Teknik Üniversitesinde tez hazırlandığı görülmektedir. İncelenen tezlerin 13 tanesi yüksek lisans tezi iken, 2 tanesi doktora tezidir. Yıllar bazında inceleme yapıldığında, en çok tez 2022 yılında yayınlanırken, 2016, 2017 ve 2021 yıllarında hiç tez yayınlanmadığı görülmüştür. Araştırma yöntemleri incelendiğinde, 5 nitel, 5 nicel ve 5 karma desenli tez olduğu görülmektedir. "Okul öncesi eğitimde sürdürülebilirlik" konulu tezlerin örneklemleri incelendiğinde, tezlerde okul öncesi çocukları, öğretmenler, öğretmen adayları, çocuk kitapları, çizgi filmler, personel ve ebeveynler ile çalışıldığı görülmektedir.

2013-2023 yılları arasında yapılan "okul öncesi eğitimde sürdürülebilirlik" tezler içreik bakımından amaç, bulgular ve öneriler başlıkları altında analiz edilmiştir. Tez içerikleri ''Sürdürülebilirlik ve okul öncesi çocuklar'', ''Sürdürülebilirlik ve yazılı/görsel materyaller'', ''Sürdürülebilirlik ve öğretmen adayları'', ''Sürdürülebilirlik ve hizmet-içi öğretmenler'', ''Sürdürülebilirlik ve okul çalışanları'' ve ''Sürdürülebilirlik ve ebeveynler'' başlıkları altında incelenmiştir. Elde edilen bulgular ve önerilere dayanarak, okul öncesi eğitimde sürdürülebilirlik konusunda mevcut durum ortaya konulmuş ve önerilere dayanarak eksikler tespit edilerek, gelecek çalışmalar için öneriler sıralanmıştır.

**Anahtar Kelimeler**: Okul öncesi, sürdürülebilirlik

**Kaynakça**

Bulut, Y., & Polat, Ö. (2019). Erken Çocukluk Eğitiminde Sürdürülebilirlik Kavramının İncelenmesi. *Fırat Üniversitesi Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 3*(2), 35-58.

Kaya, A. G. Ç., Yazici, M. M. A. Ş., Deliveli, Ö. G. K., & Hoşgörür, V. Türkiye'de Eğitim Denetimi Alanında Yapılan Lisansüstü Çalışmaların Değerlendirilmesi.

Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (2 b.). Thousand Oaks, C A: Sage:

Neuendorf, K. A. (2002). *The Content Analysis Guide Book.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Özden, M. Y., & Durdu, L. (2016). Eğitimde üretim tabanlı çalışmalar için nitel araştırma yöntemleri. *Ankara: Anı Yayıncılık*.

Schreier, M. (2012). Qualitative content analysis in practice. Thousand Oaks, CA: Sage

Tayler, C. (2015). Learning in E arly Childhood: experiences, relationships and 'Learning to B e'. *European Journal of Education, 50*(2), 160-174.

Uludağ, G., Karademir, A. H., & Cingi, M. A. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevreye ilişkin davranış düzeylerinin incelenmesi. *Mehmet Akif ErsoyÜniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(41), 120-136.

# Çocukların ve Ebeveynlerin Gözünden Bilim İnsanı İmajı

Aslı Yıldırım
Anadolu Üniversitesi

Beyza Akcay Malcok
Anadolu Üniversitesi

Gülden Altın Yöntem
Bursa Uludağ Üniversitesi

**Problem Durumu**

Erken çocukluk döneminde çocukların bilime ve bilim insanına yönelik bakış açıları çocukların bilime yönelik düşüncelerini şekillendirmektedir. Kalıp yargıların dışına çıkabilen çocukların hem bilim hem de bilime yönelik tutumları bağlamında önemli fırsatlara erişebileceği düşünülebilir. Öte yandan, çocukların bilime ve bilim insanına yönelik düşünce ve algılarının geliştiği ilk yer ev ortamıdır. Dolayısıyla ebeveynlerin de çocukların bilime ve bilim insanına yönelik düşüncelerinin ve algıların şekillenmesinde önemli bir yeri vardır. Teknolojinin gelişimi ile bilimi anlayan ve bilim yapabilen bireylere duyulan ihtiyaç giderek artmaktadır. Erken yıllardan başlayarak çocukların bilim ve bilim insanlarına karşı olan düşüncelerinin kalıp yargılardan uzak olması çocukların ileriki yıllarda bilime yönelik olumlu bir duruş sergilemesine destek olacaktır. Bu bağlamda çalışmanın konusu çocukların ve ailelerin bilim insanına yönelik mevcut imaj ve metaforlarının belirlenmesidir. Böylece çocukların ve ebeveynlerin zihinlerindeki bilim insanı imajı ortaya konulacak ve olumlu bir bilim insanı imajı oluşturmaya yönelik çalışmalara katkı sağlanacaktır.

Erken çocukluk dönemi çocukların sosyal, duygusal ve motor becerilerinin yanı sıra bilişsel becerilerinin de temellerinin atıldığı bir süreçtir. Bu bağlamda sahip olunan bilim insanı imajı çocukların bilime yönelik tutumlarını, düşüncelerini (Güler ve Akman, 2006) şekillendirmektedir. Bilime yönelik olumlu tutuma sahip olmak ise çocukların bilimsel alanlarda meslek tercih etmelerini teşvik etmektedir (Camcı Erdoğan, 2013). Böylece, erken çocukluk döneminde sahip olunan kalıplaşmamış bilim insanı imajı çocukların olumlu bir tutum sergilemesine ve bilimsel becerilerini geliştirmesine destek olacaktır. Öte yandan metafor karmaşık görünen ve soyut bir durumun ya da düşüncenin zihinsel bir resim yaratarak benzer bir sözcükle açıklanmasıdır (Sackmann, 1989 akt. Kalaycı, 2018). Böylelikle metaforlar mevcut soyut düşüncelerin net bir şekilde ifade edilmesine ve somut hale getirilmesine olanak sağlamaktadır (Lakoff ve Johnson, 1980). Metaforların okul öncesi dönemde kullanılması 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ile örtüşmekte ve çocuğun bildiklerinden başlanmasını, basitten karmaşığa, somuttan soyuta gidilmesini ve öğrenmenin birbirini izleyen aşamalar halinde gerçekleşmesini desteklemektedir (MEB, 2013).

Alanyazın incelendiğinde, bilim insanı imajına yönelik çalışmaların çocuklar ve öğretmen adayları ile yapıldığı (Çermik, 2013; Güler ve Akman, 2006; Günşen, Uyanık ve Akman, 2019; Özkan, 2016; Samaras, Bonoti ve Christidou, 2012; Yalçın, 2012), ebeveynlerle yapılan araştırmaların sınırlı olduğu saptanmıştır (Dilli, Bapoglu Dümenci ve Sicim, 2015). Benzer şekilde bilim insanı ve bilime yönelik yapılan metafor çalışmalarının sıklıkla ortaokul öğrencileri ve öğretmen adayları ile gerçekleştirildiği (Aktamış ve Dönmez, 2016; Sadoglu ve Durukan, 2018; Şenel ve Aslan, 2014), okul öncesi dönem çocuklar ve ebeveynlerle yürütülen metafor çalışmalarının olmadığı görülmüştür. Bu nedenle araştırmanın amacı, okul öncesi eğitime devam 47-80 aylık çocukların ve ebeveynlerinin zihinlerindeki bilim insanı imajlarının ve bilim insanına yönelik metaforlarının ortaya konmasıdır. Bu noktada okul öncesi çocukların ve ebeveynlerin bilim insanına yönelik imaj ve metaforlarını inceleyen bu araştırmanın alana önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın amaçları doğrultusunda araştırma soruları aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

1. 47-80 ay arası çocukların bilim insanı imajları nasıldır?
2. Ebeveynlerin bilim insanı imajları nasıldır?
3. Çocukların ve ebeveynlerinin bilim insanı imajları arasındaki benzerlikler ve farklılıkları nasıldır?
4. 47-80 ay çocukların bilim insanı metaforları nelerdir?
5. Ebeveynlerinin bilim insanı metaforları nelerdir?

**Yöntem**

Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılacaktır. Eğitim araştırmalarında yaygın olarak kullanılan betimsel tarama araştırmaları bireylerin, grupların ya da durumların sahip oldukları özelliklerin tanımlanmasına olanak sağlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2018).

**Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesine bağlı kreş ve gündüz bakımevinde okul öncesi eğitime devam eden 47-80 aylık 42 çocuk ve ebeveynleri oluşturmaktadır. Çalışma grubu uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Uygun örneklemede araştırmacının kolayca izin alabildiği gruplarla çalışılmaktadır. Böylece bu örnekleme yönteminde iş gücü, zaman ve paradan tasarruf edilmesi sağlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2018).

**Veri toplama araçları**

**Bir Bilim İnsanı Çiz Testi (DAST)**

Chambers (1983) tarafından geliştirilen "Bir Bilim İnsanı Çiz Testi (DAST)" kişilerin zihinlerindeki bilim insanı imajlarını boş bir kağıda çizmelerine olanak sağlayan bir veri toplama aracıdır. Kişilere "Bana bir bilim insanı çizer misin?" yönergesi verilerek çizimlerini yapmaları istenmektedir. Teste göre standart bir bilim insanı imajı göstergeleri; laboratuvar önlüğü, gözlük, yüz tüyleri, araştırma sembolleri (bilimsel aletler veya her türlü laboratuvar ekipman), bilgi sembolleri (temel olarak kitaplar ve dosya dolapları), teknoloji ve ilgili başlıklar (formüller, taksonomik sınıflandırmalar veya "buldum" sendromu gibi) olarak belirlenmiştir. Aynı gösterge altındaki her çizim bir gösterge olarak kabul edilmektedir.

**Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formları**

Görüşme soruları araştırmacılar tarafından oluşturulup çocuklar ve ebeveynler için ayrı olarak hazırlanmıştır. Görüşme sorularına 3 uzman görüşü alınarak son şekli verilmiştir. Görüşme formu hem çocuklar hem de ebeveynler için 8 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Bu görüşme sorularında çocuklar ve ebeveynlerin bilim insanına yönelik metaforik düşüncelerini öğrenmek amacıyla "Bilim insanı …… gibidir, çünkü……" sorusu da yöneltilmiştir. Ayrıca, katılımcıların demografik bilgileri de toplanmıştır.

**Verilerin Toplanması ve Analizi**

Veriler Chambers (1983) tarafından geliştirilen "Bir Bilim İnsanı Çiz Testi (DAST)" kullanılarak toplanmıştır. Testte çocuklardan ve ebeveynlerden zihinlerinde bilim insanı imajını boş bir kağıda çizmeleri istenmiştir. Sonrasında çocuklar ve ebeveynler ile yapılacak birebir yarı yapılandırılmış görüşme soruları aracılığıyla çizimlerini betimlemeleri ve bilim insanına yönelik metaforik düşüncelerini aktarmaları sağlanmıştır. Tüm görüşmeler katılımcılardan onay alınarak ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş, sonrasında ise bu ses kayıtları yazıya dökülerek analiz edilmiştir.

Verilerin analizinde "Bir Bilim İnsanı Çiz (DAST)" testinin değerlendirilmesi için Ruiz-Mallen ve Escales (2012) tarafından geliştirilen kodlama cetveli kullanılmıştır. Bu cetvele göre kalıp yargılara dayanan bilim insanı imajını yansıtan özellikler 1, bu özelliklerin olmaması ise 0 olarak kodlanmaktadır. Böylece kodlama cetveline göre katılımcılar en az 0, en fazla 14 puan alabilmektedirler. Katılımcıların yüksek puan alması kalıp yargılara dayanan bilim imajına sahip olduklarını göstermektedir (Özkan, 2016). Görüşme formları aracılığı ile toplanan veriler ise nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi ile değerlendirilecektir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Okul öncesi eğitime devam 47-80 aylık çocukların ve ebeveynlerinin zihinlerindeki bilim insanı imajlarının ve bilim insanına yönelik metaforlarının ortaya konmasını amaçlayan bu çalışmada veri toplama süreci devam etmektedir. Bu nedenle sonuçlar beklenen sonuçlar şeklinde verilmektedir.

Alan yazın incelendiğinde çocukların bilim insanı imajlarının kalıp yargılara dayanan özellikleri barındırdığı saptanmıştır. Benzer şekilde mevcut çalışma kapsamında da çocukların çizimlerinde en çok öne çıkacak bilim insanı göstergelerinin laboratuvar önlüğü, gözlük, kitaplar, yüz tüyleri ve laboratuvar araç-gereçleri gibi kalıp yargılara dayanan bilim insanı özelliklerini yansıtacağı öngörülmektedir. Buna paralel olarak ebeveyn çizimlerinde de bilim insanı göstergelerinde laboratuvar önlüğü, gözlük, kitaplar, yüz tüyleri ve laboratuvar araç-gereçleri gibi bilim insanına yönelik kalıp yargılara dayanan özelliklerin yer alacağı düşünülmektedir. Öte yandan, görüşmelerde de çizimlerde ortaya çıkan bilim insanlarına yönelik kalıp yargılara dayanan görüşlere benzer görüşlerin ortaya çıkması beklenmektedir. Ayrıca görüşme sorularında yer alan bilim insanın ne yaptığı ve nerede çalıştığına dair sorularda da hem çocuk hem de ebeveynlerin bilim insanının deney/araştırma yaptığı ve bunu laboratuvar ortamında yaptığını belirtecekleri öngörülmektedir. Dolayısıyla çocuk ve ebeveynlerin çizim ve görüşmelerinin aynı doğrultuda veriler ortaya çıkaracağı ve bu verilerin kalıp yargılara dayanan göstergeleri içermesi beklenmektedir. Son olarak, çocuk ve ebeveynlerin bilim insanı imajına yönelik metaforlarına ait verilerin ise çizim ve görüşmelerde ortaya çıkan kalıp yargılarla örtüşeceği öngörülmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Bilim imajı, DAST, ebeveyn, çocuk, kalıp yargı

**Kaynakça**

Aktamış, H., & Dönmez, G. (2016). Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine, bilime, fen bilimleri öğretmenine ve bilim insanına yönelik metaforik algıları. *Ondokuz Mayis University Journal of Education Faculty, 35*(1), 7-30.

Büyüköztürk, Ş, Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.Pegem* Akademi: Ankara.

Camcı Erdoğan, C. (2013). Üstün zekalı kızların bilime yönelik tutumları ve bilim insanı imajları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(1), 125-142.

Chambers, D. W. (1983). Stereotypic images of the scientist: The draw-a-scientist test. *Science Education*, *67*(2), 255-265.

Çermik, H. (2013). Öğretmen adaylarının zihinlerinde canlanan resimdeki bilim insanı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *33*(33), 139-153.

Dilli, R., Bapoğlu Dümenci, S., & Sicim, B. (2015). Bilim İnsanın Temsilinde Ebeveynlerin ve Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Çizimlerinin Karşılaştırılması. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *2*(1), 56-70.

Güler, T., & Akman, B. (2006). 6 yaş çocuklarının bilim ve bilim insanı hakkındaki görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *31*(31), 55-66.

Günşen, G., Uyanık, G., & Akman, B. (2019). 5 Yaş Çocuklarının Zihinlerindeki Bilim İnsanı İmajı İçerisinde Stem Alanlarının Yer Alma Durumlarının İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 320-339.

Kalaycı, S. (2018). İlkokul öğrencilerinin "bilim" ve "fen bilimleri dersi" kavramlarına yönelik algılarının metafor yoluyla belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, *5*(9), 1-21.

Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). The metaphorical structure of the human conceptual system. Cognitive science, 4(2), 195-208.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2013). Okul öncesi eğitimi programı. Ankara. 12/07/2023 tarihinde https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf internet adresinden erişilmiştir

Özkan, B. (2016). *Üniversite öğrencilerinin bilim insanı imajları ve bilim insanı imajlarını etkileyen bazı faktörler* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi.

Ruiz-Mallén, I., & Escalas, M. T. (2012). Scientists seen by children: A case study in Catalonia, Spain. *Science Communication*, *34*(4), 520-545.

Sadoglu, G. P., & Durukan, U. G. (2018). Determining the Perceptions of Teacher Candidates on the Concepts of Science Course, Science Laboratory, Science Teacher and Science Student via Metaphors. *International Journal of Research in Education and Science*, *4*(2), 436-453.

Samaras, G., Bonoti, F., & Christidou, V. (2012). Exploring children's perceptions of scientists through drawings and interviews. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *46*, 1541-1546.

Şenel, T., & Aslan, O. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının bilim ve bilim insanı kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10*(2).

Yalçın, F. A. (2012). Öğretmen adaylarının bilim insanı imajlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, *11*(3), 611-628.

# Bağımsız Anaokulu Müdürlerinin ve 5 Yaş Çocukların Depreme Hazırlık Durumuna İlişkin Görüşleri

Nihan Feyman Gök
Çankırı Karatekin Üniversitesi

Filiz İpekçioğlu
Çankırı Karatekin Üniversitesi

**Problem Durumu**

Deprem, yerküre oluşmaya başladığından bu yana meydana gelen doğal bir süreçtir. Bu doğal sürecin insan yaşantısı üzerindeki yıkıcı etkileri nedeniyle depremler, doğal afetler arasında en etkili olanıdır (Işık vd., 2012). Depremlerin önlenmesinin mümkün olmadığı bilinmektedir (Erkal & Değerliyurt, 2009). Ancak insanların bilinçlenmesi ve depreme hazırlık eğitimleri sayesinde depremin zararlarının azaltılması mümkündür (Öcal, 2007). Aktif ve bilinçli vatandaşlık kavramı kapsamında başta okul öncesi eğitim seviyesi olmak üzere tüm seviyelerden çocukların depreme hazırlıklı olması büyük önem taşımaktadır.

Türkiye Avrupa, Asya ve Afrika plakaları arasında, yerkabuğu hareketlerinin etkisi altında yer alan bir ülkedir (Atalı, 2012). Dolayısıyla Türkiye'de depreme hazırlıklı olmak, önemli olmaktan öte kaçınılmaz bir ihtiyaçtır. Japonya gibi etkili ve sürekli yapılan bir deprem eğitimi yoluyla deprem kaynaklı zararlar en aza indirgenebilir (Başıbüyük, 2004). Deprem kaynaklı zararların ortadan kaldırılması, depremle yaşama sanatının öğrenilmesi ile ilgili bir süreçtir (Özdemir vd., 2002). Yaşlı, özel gereksinimli, hareket yetisi olmayan hasta ve çocuklar depremde zarar görme ihtimali en yüksek kesimdir (Tuncer vd., 2021). Özellikle çocukların, doğal afetler hakkında yeterli bilgiye sahip olmaları gerekmektedir (Erdoğan, 2009). Yeteri kadar gelişmemiş bilişsel ve sözel ifade yetenekleri ve duygularını yetişkinler gibi ifade edememeleri nedeniyle en hassas ve savunmasız afet mağdurları çocuklardır (Karabulut ve Bekler, 2019). Ayrıca depremlerin zamanlamasının öngörülememesi küçük çocukların güvenliğini önceliklendirme ihtiyacını doğurmaktadır (Izadkhah ve Heshmati, 2003). Bu nedenle küçük yaştaki bireylerin afetler konusunda bilinçlenmesi sağlanmalıdır (Değirmenci, 2019).

Bireylerin afetlere yönelik farkındalık kazanmasında ebeveynler, okullar, medya, sosyal çevre, öğretmenler, kurumlar ve basın etkili olmaktadır (Koç, 2013). Ancak en etkili yolun okullarda verilen eğitim olduğu raporlanmıştır (Altay, 2008). Afetlerle ilgili verilen eğitimlerin teorik bilgiden ziyade daha çok beceriye yönelik olması ve okul öncesi dönemden itibaren başlayarak yaşam boyu devam ettirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda okullarda verilen afet eğitimlerinin niteliği ön plana çıkmaktadır.

Türkiye'de okul öncesi döneme odaklanan deprem çalışmalarına bakıldığında, okul öncesi yaştaki çocukların davranışsal ve duygusal sorunlarının karşılaştırmalı olarak incelendiği (Erkan, 2010), okul öncesi yaştaki çocukların doğal afetlere ilişkin bilgi ve farkındalık düzeylerinin incelendiği (Sapsağlam, 2019) görülmüştür. Ayrıca Türkiye'de çocuk merkezli afet yönetimine yönelik çalışmaların bulunmadığını (Limoncu & Atmaca, 2018), okul öncesi yaştaki çocuklara uygulanan doğal afet eğitim programlarının çocukların bilgi ve farkındalık düzeyini artırdığı (Fetihi & Gülay, 2011) ortaya konmuştur. Okul öncesi yaştaki çocukların depreme hazırlıklı olmalarının depremden kaynaklanan zararları en aza indireceği ortadadır. Çocukların depreme hazırlıklı olmalarında şüphesiz okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan profesyoneller aktif rol oynayacaktır. Bu bağlamda okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan okul müdürlerinin ve okul öncesi yaştaki çocukların depreme hazırlık durumlarının incelenmesi yararlı olacaktır. Alan yazın incelendiğinde bu tür bir araştırmanın olmaması alanyazına katkı olması açısından da önem arz etmektedir. Belirtilen gerekçelerden dolayı bağımsız anaokulu müdürlerinin ve 5 yaş çocuklarının depreme hazırlık durumlarının incelenmesi bu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Bağımsız anaokulu müdürlerinin depreme hazırlık durumuna ilişkin görüşleri nelerdir?
2. 5 yaş çocukların depreme hazırlık durumuna ilişkin görüşleri nelerdir?

**Yöntem**

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgu bilim) deseni kullanılmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubu bağımsız anaokulu müdürleri ve okul öncesi eğitime devam eden 5 yaş çocuklardan oluşmaktadır. Çalışma grubunu belirleme sürecinde kolay ulaşılabilir (elverişli) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, 2022-2023 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Çankırı ili Merkez ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi bağımsız 10 anaokulu müdürü ve bu okullardan birine devam eden 5 yaş grubunda yer alan 14 çocuk ile yürütülmüştür. Anaokulu müdürlerinden oluşturulan çalışma grubunda 7 kadın ve 3 erkek olmak üzere toplam 10 müdür bulunmaktadır. 5 yaş çocuklardan oluşturulan çalışma grubunda ise 9 kız, 5 erkek olmak üzere 14 çocuk bulunmaktadır. Araştırmada okul müdürleriyle ve çocuklarla yapılan görüşmelerde veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmıştır. Okul müdürleriyle "Okul Bilgi Formu" ve "Okul Müdürü Görüşme Formu"; çocuklarla yapılan görüşmelerde "Çocuk Bilgi Formu" ve "Çocuk Görüşme Formu" kullanılmıştır. 20 sorudan oluşan Okul Müdürü Görüşme Formu'nda okulun deprem tehlike haritası, deprem risk raporu, afet ve acil durum yönetim planı, tahliye planı, deprem tatbikatı, depreme hazırlık programı, deprem toplanma alanı ve özel gereksinimli çocuklara duyarlı bir acil durum planına ilişkin sorular yer almaktadır. 15 sorudan oluşan Çocuk Görüşme

Formu'nda ise depremin tanımı, Maraş depreminden haberdar olma durumu, depremin nedeni, deprem deneyimi, medya aracılığıyla deprem hakkında edinilen bilgiler, tahliye planı sembolleri, sınıfta depremle ilgili yapılan etkinlikler, tatbikatlar ve oyunlar, deprem sonrası yardım seferberliği ve deprem önlemlerine ilişkin sorular yer almaktadır. Yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Okul müdürleri ile yapılan görüşme yaklaşık 25-30 dakika, Çocuklarla yapılan görüşme yaklaşık 15-20 dakika sürmüştür. Araştırmadan elde edilen veriler verilerin analizi içerik ve frekans analizi ile çözümlenmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre okul müdürleri okullarında tahliye planı sembolleri kullandıklarını, tahliye planını okul duvarına astıklarını, eğitim programlarında afet eğitimine yer verdiklerini, çök-kapan-tutun kamu spotunu çocuklara izlettiklerini, çocuklara deprem çantası hazırlamayı öğrettiklerini ve sınıflarda ağır ve yüksek mobilyaların sabitlenmesini sağladıklarını belirtmişlerdir. Okul müdürleri okulları için deprem risk raporu almadıklarını, okullarının deprem tehlike haritasında yer alan renk değerlerinden haberdar olmadıklarını ve okulun en yakınındaki deprem toplanma alanını çocuklara öğretmediklerini belirtmişlerdir. Okul müdürleri bu konularda desteklenebilir ve ilgili birimlerce farkındalıkları geliştirilebilir. Araştırmanın en çarpıcı sonuçlarından biri de özel gereksinimli çocuklara özel afet acil durum planının olmamasıdır. Okullarda özel gereksinimli çocuklara yönelik özel afet acil durum planları oluşturulabilir. Bir okul hariç diğer okullarda çocukların deprem farkındalığını destekleyen resimli çocuk kitaplarından MEB tarafından dağıtılan Çök-kapan-tutun adlı kitabın olduğu görülmüştür. Ancak bu kitap dışında yalnızca sekiz adet resimli çocuk kitabının kaynak olarak kullanıldığı bulunmuştur. Okullar, çocukların depreme hazırlıklı olmalarını destekleyen resimli çocuk kitaplarını kaynak olarak kullanabilirler ve kütüphanelerindeki sayısını artırabilirler. Çocukların çoğunun depremi doğru tanımladığı ve Kahramanmaraş depreminden haberdar olduğu bulunmuştur. Çocukların çoğunun depremin neden olduğunu bilmediği ve bilen çocukların da bilimsel açıklamalar yerine kaynağı belirsiz açıklamalar yaptıkları görülmüştür. Çocukların depremin gerçekleşme nedenlerine ilişkin bilimsel bilgi edinmeleri sağlanabilir. Çocukların çoğu depremden etkilenen vatandaşlar için herhangi bir yardım etkinliğine katılmadığı bulunmuştur. Çocukların bu tür toplumsal yardımlaşma kampanyalarına katılımları desteklenebilir. Çocukların depreme ilişkin televizyonda evlerin yıkılmasını, yıkıntı altında kalan canları, ölen veya evsiz kalan insanları gördüğü bulunmuştur. Çocukların, depreme ilişkin yaş ve gelişim düzeylerine uygun olmayan haberlere maruz kalmamaları amacıyla medya daha sorumlu yayıncılık yapabilir. Çocukların etrafındaki insanların çoğunun çocuklarla deprem hakkında konuşmadıkları bulunmuştur. Aileler, çocuklarla bir yaşam gerçeği olan deprem hakkında çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun konuşmalar yapabilir; bu konuda aile eğitimleri düzenlenebilir. Çocukların olası bir deprem durumunda sınıfta olmaları halinde yaklaşık yarısının çök-kapan-tutun pozisyonunu alacağı bulunmuştur. Tüm sınıflarda çökkapan-tutun görselleri bulundurulması ve tatbikat sayılarının arttırılması sağlanabilir. Çocukların depremi yaşamış bir arkadaşları olması halinde nasıl yaklaşması gerektiğini bilmedikleri bulunmuştur. Okul rehber öğretmeni veya RAM'dan görevlendirilmiş rehber öğretmenler tarafından çocuklara nasıl davranmaları konusunda eğitimler verilebilir.

**Anahtar Kelimeler**: Deprem, bağımsız anaokulu müdürleri, 5 yaş çocuklar, okul öncesi eğitim

**Kaynakça**

Altay, S. (2008). İlköğretimde sosyal bilgiler dersinde depremle ilgili konuların irdelenmesi. [Yayınlanmış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Atalı, Ö. (2012). Türkiye'de Yerkabuğu Hareketlerinin Jeodezik Yönden İncelenmesi. Nevşehir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 1(1), 11-23.

Başıbüyük, A. (2004). Study on earthquake knowledge and affecting factors in adults. Journal of Education and Social Sciences, 161, 205-18.

Değirimenci, Y. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının 'doğal afet' kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforların incelenmesi. lnternational Journal of Geography and Geography Education (IGGE), 39, 83-94. https://doi.org/10.32003/iggei.488627

Erdoğan, H. (2009). Ortaöğretim coğrafya derslerinde doğal afetler konularının coğrafi bilgi sistemleri uygulamaları ile öğretimi. [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

Erkal, T., & Değerliyurt, M. (2009). Türkiye'de afet yönetimi. Doğu Coğrafya Dergisi, 14(22), 147-164.

Erkan, S. (2010). Deprem yaşayan ve yaşamayan okul öncesi çocukların davranışsal/duygusal sorunlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28 (28), 55-66. https://doi.org/10.17860/mersinefd.441260

Fetihi, L., & Gülay, H. (2011). Deprem Bilinci Artırma Programı'nın (DEBAP) 6 Yaş Çocukları Üzerindeki Etkisi. International Online Journal of Educational Sciences, 2011, 3(2), 663-678.

Işık, Ö., Aydınlıoğlu, H. M., Koç, S., Gündoğdu, O., Korkmaz, G., & Ay, A. (2012). Afet yönetimi ve afet odaklı sağlık hizmetleri. Okmeydanı Tıp Dergisi, 28(2), 82-123.

Izadkhah, Y. O., & Heshmati, V. (2007). Applicable methods in teaching earthquakes to preschool children. Izadkhah, Y. O., & Heshmati, V. Applicable methods in teaching earthquakes to preschool children. In Proceedings of fifth international conference on seismology and earthquake engineering, Iran.

Karabulut, D., & Bekler, T. (2019). Doğal afetlerin çocuklar ve ergenler üzerindeki etkileri, Doğal Afetler ve Çevre Dergisi, 5(2), 1-9. https://doi.org/10.21324/dacd.500356

Koç, H. (2013). Türk basınının doğal afetlere ilişkin bakış açısını belirlemeye yönelik bir inceleme. Journal of World of Turks/Zeitschrift für die Welt der Türken, 5(2), 121-137.

Limoncu, S., & Atmaca, A. B. (2018). Çocuk merkezli afet yönetimi, Megaron, 13(1), 132-143.

Öcal, A. (2007). İlkögretim okullarinda deprem hazırlıkları: Kırıkkale ili örneği. Kastamonu Egitim Dergisi, 15(1), 1-12.

Özdemir, Ü., Ertürk, M., Güner, İ., & Koca, K.M. (2002). İlköğretimde Deprem ve Depremin Zararlarından Korunma Yollarının Önemi. Doğu Coğrafya Dergisi, 7, (7), 109-133.

Sapsağlam, Ö. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarında doğal afet farkındalığı. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 38(1), 283-295. https://doi.org/10.17120/omuifd.778128

Tuncer, N., Sözen, Ş., & Sakar, Ş. (2021). Okul öncesi eğitimde deprem farkındalığı: Deprem benden küçüksün" projesi, Tokat ili örneği. International Journal of Educational Spectrum, 3 (1), 1-27.

# Okul Dışı Öğrenme Ortamları ve Okul Öncesinde Değerler Eğitimi: Sistematik Literatür Taraması

Müfide Nur Bardakcı
Necmettin Erbakan Üniversitesi

Mehmet Mart
Necmettin Erbakan Üniversitesi

**Problem Durumu**

Okullar günümüzde akademik bilginin temeli olarak görülüp kültürel ve toplumsal açıdan iyileştirme, birleştirme gücü olan değerler eğitiminin aksamasına sebep olmaktadır. Değerler eğitimi sayesinde ortak bir şuur oluşacağından toplumun ahlaki boyutunda bir iyileşme gerçekleşecektir (Ateş, 2022). Davranışları; değerler doğrudan veya dolaylı olarak etkilediğinden çocuklar ailede ve okulda kazanılan değerleri de davranışa dönüştürür (Çengelci vd., 2013). Değerler aktarımında kullanılacak yöntem ve teknikleri seçmek üzerine düşünülmesi gereken bir konudur. Burada karşımıza çıkan yöntem ve teknikler; Anlatım, Gezi-gözlem, Eğitsel oyun, Drama, Örnek olay, Tartışma, Problem çözme, İşbirliğine dayalı öğrenme ve Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının teorik olarak kullanılabilir olduğu öne sürülmüştür. Değerlerin öğrencilere kazandırılması için öğretmen öncelikle bu değerlere sahip olmalı ve rol model olmalıdır. Ayrıca bu değerleri aktarırken uygun yöntem ve teknikleri içerik doğrultusunda somutlaştırarak anlamlandırarak sınırları belli bir çerçevede sunmalı (Yeşilyurt, 2019).

Okul öncesi dönem kişilik ve karakter gelişimi açısından kritik bir döneme sahipken bu dönemde değerler eğitiminin yeri azımsanmayacak kadar önemlidir ve eğitim programında yerini alması gerekir (Aral & Kadan, 2018). Mili Eğitim Bakanlığınca okul öncesi programının temel ilkelerinden biri "Okul öncesi dönemde verilen eğitim ile çocukların sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi duygu ve davranışları geliştirilmelidir. Eğitim, çocuğun kendine saygı ve güven duymasını sağlamalı; ona öz denetim kazandırmalıdır.''(MEB, 2013, sf.11) şeklinde ifade edildiği gibi de okul öncesi dönemde değerler eğitimine yer verilmesi gerekmektedir.Etkinlik çeşitlerine, yöntemlerine ve hangi tekniklerin kullanılması gerekliğine yer verilmediği görülmektedir (MEB, 2013). Uzun ve Köse (2017) yaptığı araştırmalarında, okul öncesi dönemde kişilik gelişimi olmasının yanı sıra kritik bir dönem olduğu için değerler eğitiminin bu dönemde verilmesi gerekliliğine dair bulgulara rastlanmıştır. Ayrıca başka bir araştırmada değerler eğitiminde öğrenci merkezli etkinlik çeşitleri içerisinde %64 drama etkinliklerine yer verirken %12 oranında gezi ve yaparak yaşayarak öğrenme tercih edildiğini görürken bunda sebebin kalıcı öğrenmeler olduğu, değerler eğitiminde öğretmenlerin değerleri somutlaştırmada zorlandığına rastlanılmış (Kuzu Jafari & Demirel, 2019). Okul dışında gerçekleşen somut etkinlikler öğrencileri duyuşsal ve bilişsel olarak etkileme potansiyeline sahiptir (Carrier Martin, 2003). Bu bağlamda değerler eğitimi sınıfa sığacak kavramdan çok daha fazlasını kapsamakla birlikte aile, okul ve toplumu içine alan karmaşık bir süreci kapsamaktadır (Akın & Öztürk, 2021; Kılınç & Andaş 2022). Aile değerlerin oluştuğu, okul değerlerin geliştiği, toplumsa değerlerin pekiştiği bir yer iken değerler eğitimi sadece sınıf içinde gerçekleşecek bir süreç değildir (Çalışkan & Yıldırım, 2022). Okul dışı öğrenme sürecinde yapılan değerler eğitimi aracılığıyla çocuk aktif bir süreç içine girer daha kalıcı etkin ve kolay öğrenmeler gerçekleştirir (Uitto vd., 2006). Bunun yanında değer ve mekân eşleştirmesi özenli yapılmalıdır ayrıca öncesinde mekân incelenmeli, yaş grubu ve gelişim özellikleri, kazanım ve süreç. Örneğin; çevre gezisinde doğal mirasa duyarlılık, doğaya saygı; müze gezisinde kültürel mirasa duyarlılık, sorumluluk gibi değer mekân eşleşimi yapılmalıdır. Okul dışı ortamda değerler eğitimi kullanılması ayrıdır, herhangi bir alanda yapılan etkinliğin değer gelişimine etkisi ayrıdır. Her iki süreçte değer geliştirir fakat örtük ve doğrudan yer verme durumu karşımıza çıkar. Böylece eğitimin nihai hedefi kalıcı öğrenmeler sağlanacaktır (Çalışkan & Yıldırım, 2022). Yeşilyurt ve Kurt (2012) yaptığı araştırmalarında okul dışı etkinliklerde değerler eğitiminin en az sınıfta olduğu kadar etkili olduğunu ortaya koyarken, sınıf dışında okulda yaşanılan olaylarla gezi ve gözlem açılış programları, laboratuvar, kütüphane kullanımı, sosyal faaliyetlerde değerlerin kazanıldığını fakat bunu doğrudan bir program ile değil örtük program ile yer verildiği görülmektedir. Bu bağlamda;

1. Okul dışı öğrenme etkinlikleri ve değerler eğitimine yönelik yapılan çalışmalar neleri kapsamaktadır?
2. Okul öncesi dönemde değerler eğitimi kapsamında kullanılan okul dışı öğrenme ortamları ve uygulamaları nelerdir?

**Yöntem**

Çalışma nitel bir çalışma olup bu araştırmada sistematik literatür taraması kullanılmıştır. Sistematik derlemeler genel olarak bir araştırma sorusuna cevap aramak doğrultusunda belirli ölçütler belirlenerek bir araya getirilip sentezlenen çalışmalardır (Yılmaz, 2021).

Araştırma problemi soruları incelenerek okul öncesi dönemde değerler eğitimi ile ilgili çalışmalar araştırmaya dahil edildi.

Tarama için Dergipark'ta gelişmiş taramada başlığa 'değerler eğitimi' ve anahtar kelimelere 'okul dışı' yazıldı fakat herhangi bir sonuca ulaşılamadı. Daha sonrasında ise 'okul dışı' anahtar kelime ve 'değerler eğitimi' anahtar kelime olarak seçildiğinde bir makaleye ulaşıldı. TR dizinde 'okul dışında değerler eğitimi' şeklinde arama yapıldı, erişim formatı açık olan makaleler seçildi makalelerin özet kısmında 'değerler eğitimi' ve 'okul dışı (müze, gezi, sınıf dışı)' olan 2 makale tespit edildi. Kapsamlı araştırabilmek ve kısa zamanda çok makaleye ulaşabilmek için Google Scholar'da 'okul dışı mekanlarda değerler eğitimi' yıl

aralığı 2013-2023 seçilerek tarama yapıldıktan sonra 40.sayfaya kadar tüm araştırmalar incelendi. Çıkan araştırmalardan başlıkta ve özette değerler eğitimi ve okul dışı (veya sınıf dışı) kavramlarının aynı anda olmasına dikkat edilerek araştırmalar tarama kapsamına alındı. Çalışmaların özet açısından sadece 'değerler eğitimi' olması veya sadece 'mekân dışı' etkinlikler bulunup değerler eğitimi ve okul dışı etkinlikler aynı anda araştırmada bulunmuyorsa kapsam dışı bırakıldı. Türkçe olmayan ve 2013-2023 haricindeki araştırmalar kapsam dışı kaldı ve sadece Türkçe tezler ve araştırmalar seçildi.73 araştırma (tez ve makale) okul dışında değerler eğitimi ile alaka durumuna göre incelendi. YÖK Tez veri tabanında gelişmiş arama yapılarak 'değerler eğitimi' ve 'okul öncesi' kavramları kullanılarak arama yapıldı. Tarama sonucunda 21 teze ulaşıldı. Daha sonrasında ise konu kısmına 'eğitim ve öğretim' yazılarak alan kısıtlandı iki doktora, 15 yüksek lisans olmak üzere toplam 17 tez değerlendirmeye dahil edildi. Çalışma için belirlenen veri tabanlarında önceden belirlenen kavramlarla tarama gerçekleştirildi. Her veri tabanından bulunan araştırma konu başlığı ile o tabanda gruplandı. Tarama sonucu Google Scholar sayfasından ulaşılan 73 araştırmadan 11 makale 2 tez çalışmaya dâhil edildi. Dergipark'ta yapılan taramada ve bulunan tek makale google scholar da bulunan makale ile aynıydı. Çalışmaya TR Dizinden 2 makale dahil edildi. YÖK Tez sayfasında ulaşılan 17 tezden 10 tez çalışma kapsamına alındı. Hem okul dışında değerler eğitimi kapsamında hem de okul öncesinde değerler eğitimi anahtar kelimeleriyle tarama yapılarak 25 makale, tez inceleme kapsamına alındı. Araştırmaya dahil edilen çalışmalar belirlenen problemlere göre incelenip analiz edilmiştir. Analiz yöntemi olarak içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi bir bütünü parçalar halinde incelemeyi esas alır (Şekeroğlu & Kızoğlu, 2021).

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Çalışma kapsamında ele alınan 23 makale ve tezden 4 tanesinin sosyal bilgiler öğretmenliği alanında ve okul dışı ortamların kullanılmasında müze tercih edilirken öğretmen adayları ile yapılan çalışmalarda kültürel ve millî değerleri geliştirmeyi amaçlandığını görülürken bazen de örtük olarak değer gelişimi için alan gezisi yapıldığı karşımıza çıkıyor (Bknz. Erbay, 2017; Meydan & Akkuş, 2014; Öner & Çengelci Köse, 2019). Çalışmalar çoğunlukla öğretmen adayları ile yürütülürken onların algı tutum ve değerlerini geliştirmek hedeflenmiştir. Okul dışı ortamlarda değerler eğitimi kapsamına ele alınan 13 akademik çalışmadan da okul dışında değerler eğitimine ağırlık verilmesi, öğretmenlerin kademelere göre okul dışında değerler eğitimi geliştirebileceği yönünde görüşler belirtilmiştir. Bu bağlamda kalıcı öğrenmeler kazanıldığı öngörülürse işlem öncesi dönem olarak da geçen okul öncesi dönemdeki çocuklar değerler gibi soyut kavramları sadece sınıf içi etkinlikler ile öğrenmesi kalıcılık açısından istenen düzeyde etkili olmayacaktır. Okul öncesi dönemde okul dışında öğrenme kapsamında alt başlık olarak değerler eğitiminin öğrencilerde hangi değerleri geliştirdiğinin öğretmen görüşlerine yer verilerek incelendiğini görüyoruz. Kalıcı öğrenmelerin yaşantı yoluyla olduğunu biliyoruz ve bu noktada değerler eğitiminde okul dışında etkinliklere alan gezilerine yer verilmesi gereklidir. Etkinliklerin sınıf içi etkinliklerle sınırlı olması karşımıza çıkarken, öğretmenlerin kalıcılığı sağlamada ve soyut kavramları aktarmada güçlük çektiği bir programın olmamasından ve değerleri aktarmada çoğunlukla telkin yöntemi kullanıldığı karşımıza çıkıyor.

**Anahtar Kelimeler**: Okul öncesi, değerler eğitimi, okul dışı öğrenme, sistematik literatür tarama

**Kaynakça**

Akın, Z., & Öztürk, E. (2021). Değer eğitimi sürecinde okul-aile işbirliği: Bir nitel çalışma. Değerler Eğitimi Dergisi, 19(42), 73–112.

Aral, N., & Kadan, G. (2018). 2013 Okul öncesi eğitim programının değerler eğitimi bağlamında incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, *2*(1), 113–131. .

Ateş, H. (2022). *Türkiye'de değerler eğitimi konusunda en çok atıf alan ilk 100 makale:bibliyometrik analiz çalışması*.(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi),Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.

Çalışkan, H., & Yıldırım, Y. (2022). *Okul Dışı Ortamlarda Değerler Eğitimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Carrier Martin, S. (2003). The Influence of Outdoor Schoolyard Experiences on Students' Environmental Knowledge, Attitudes, Behaviors, and Comfort Levels. *Journal of Elementary Science Education*, *15*(2), 51–63.

Çengelci, T., Hancı, B., & Karaduman, H. (2013). Okul ortamında değerler eğitimi konusunda öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, *11*(25), 35–56.

Erbay, F. (2017). *Millî Eğitim müzelerin eğitim ve tasarım atölyelerinde informal eğitim*.

Kılınç, H. H., & Andaş, T. (2022). Values Education and Evaluation of Activities in Preschool Education Program in Turkey. Open Journal for Educational Research, 6(2),

Kuzu Jafari, K., & Demirel, M. (2019). Okul öncesi öğretmenlerin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, *4*(1), 13–35.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). Okul *öncesi eğitim programı (sf.11).* Ankara: MEB.

Meydan, A., & Akkuş, A. (2014). Sosyal bilgiler öğretiminde müze gezilerinin tarihi ve kültürel değerlerin kazandırılmasındaki önemi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, *29*, 402–422.

Öner, G., & Çengelci Köse, T. (2019). Müze ve tarihi mekanlarda değer ve beceri kazandırmaya yönelik sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri. *Turkish History Education Journal*, *8*(1), 98–128.

Şekeroğlu, G., ve Kızıloğlu, E. (2020). Davranışsal finans: Türkiye'de yazılmış lisansüstü tezlere ilişkin içerik analizi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, *18*(39), 683–701.

Uitto, A., Juuti, K., Lavonen, J., & Meisalo, V. (2006). Students' interest in biology and their out-of-school experiences. *Journal of Biological Education*, *40*(3), 124–129.

Uzun, M., & Köse, A. (2017). Okul Öncesi Eğitimde Değerler Eğitiminin Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12*(23), 305–338.

Yeşilyurt, E. (2019). Değerler eğitimine uygunluğu açısından öğretim yöntem ve tekniklerinin incelenmesi:Bir derleme çalışması. Ekev Akademi Dergisi, 23(77), 121–146.

Yeşilyurt, E., & Kurt, İ. (2012). Değerleri kazandırmasındaki etkililik açısından resmi ve örtük program ile okul dışı etmenlerin öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. Turkish Studies, 7(4), 3253–3272.

Yılmaz, K. (2021). Sosyal bilimlerde ve eğitim bilimlerinde sistematik derleme, meta değerlendirme ve bibliyometrik analizler. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi , 10*(2), 1457–1490.

# Erken Çocuklukta 21. Yüzyıl Becerilerinin Desteklenmesi: Blok Oyun Alanlarının Kullanımı

Adalet Kandır
Gazi Üniversitesi

Tülay Gül Taşkın Gökçe
Gazi Üniversitesi

**Problem Durumu**

Erken çocuklukta gelişimin desteklenmesinde, izlenmesinde, değerlendirilmesinde "oyun" önemli bir araçtır. Gelişimin desteklenmesinde, erken müdahalede, psikolojik iyi oluş için ve çocuğun kendini ifadesinde etkilidir. Bilişsel olarak problem çözme, dikkat, algılama, planlama becerilerini geliştirir. Sosyal yönden, yaşamının ilk yıllarında kendi kendine oynadığı oyunlarda görülen içsel konuşması ile empati becerileri gelişmeye başlar. Oyunları zengin olan çocuk fiziksel olarak, el göz koordinasyonu, beden farkındalığı, dengede durma, reflekslerini güçlendirme gibi birçok yarar elde eder. Oyun çocuğun, tüm gelişim alanlarını bütüncül olarak geliştiren, işidir (Aral, Gürsoy ve Köksal, 2001). Oyun; geçmişten günümüze kadar, kültürel ve tarihsel özelliklere göre çeşitlenmiştir. Alan yazında ayrıca materyal kullanımına, katılımcı sayısına, fiziksel ortama göre oyunların sınıflandırılabildiği görülür. Bunun yanı sıra; çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına, yaşantılarına ve hatta cinsiyetlerine göre oyun seçiminde bulundukları araştırmalara yansımıştır. Çocukların materyal kullanarak, açık ya da kapalı alan farketmeksizin, bireysel ya da birden çok kişiyle oynayabilecekleri yapı inşa oyunlarından biri de blok oyunlarıdır. Blok oyunlarının çocukların ileri yaşlardaki akademik becerilerine katkı sunduğu görülmüştür (Cohen ve Uhry, 2007; Hanline, Milton ve Phelps, 2010; Richardson, 2004; Seo ve Ginsberg, 2004; Sarama ve Clements, 2009). Çocuklar blok oyunları oynarken süreçte etkindir ve duyusal verileri işleme alırlar. Önemli ölçüde problem çözme ve akıl yürütme yaparlar. Dengelilik, simetri, bağlantı noktaları kurma üzerine odaklandıklarından matematik becerileri de desteklenir. Birlikte çalıştıklarında ya da ürünlerini paylaşıma açtıklarında dil becerileri, iletişim becerileri ve sosyal becerileri de gelişir. 21. yüzyıl becerileri ise erken çocukluk eğitiminde; problem çözme becerileri, iş birliği yapabilme, mühendislik tasarım beceri, sanatla, bilim ve matematikle, STEM-STEAM ile ilişkilendirilmektedir. 21. yüzyıl becerilerinin gelişimi çocuklara, yaratıcılığın gelişimi, eleştirel düşünebilme, iletişim ve işbirliği kurmada çok yönlü yeterlilik kazandırır. Bu becerilerin gelişimine hangi değişkenlerin etki ettiği/edeceği de bilimsel araştırmalara konu olmuştur (Lindeman ve Anderson, 2015). Buna göre 21. yüzyıl becerilerinin blok oyunları ile ilişkilidir. Bu doğrultuda araştırma, erken çocuklukta 21. yüzyıl becerilerinin desteklenmesinde blok oyun alanlarının kullanımlarını incelemek amacıyla yapılmıştır.

**Yöntem**

Araştırma, nitel araştırma modelinde "temel nitel araştırma"dır (Merriam, 2018, s.22). Veriler Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokulları ve ilkokula bağlı anasınıflarında gözlem yoluyla toplanmıştır. Gönüllü sınıflardan, blok oyun materyalleri açısından zengin olanlar seçilmiştir. Çocukların blok oyunlarını zenginleştirebileceği çeşitlilikte oyun materyali bulunması ölçüt olarak kabul edilmiştir. Lindeman ve Anderson (2015), 21. yüzyıl becerilerinin blok oyunları aracılığıyla nasıl geliştirilebildiğini izlemek için sınıflardaki fiziki ortamı, öğrenme ortamını ve öğretmen rolünün incelemişlerdir. Araştırmalarında, öğretmenler için bir kontrol listesi (Blok Merkezini 21. yy Becerileri Kapsamında Değerlendirme Kontrol Listesi) oluşturmuşlardır. Bu araştırmada "Blok Merkezini 21. yy Becerileri Kapsamında Değerlendirme Kontrol Listesi" uyarlanmıştır. Kontrol listesinin orijinal dilinden Türkçe'ye çevirisi üç araştırmacı tarafından yapılmış, yapılan çeviriler birbiri ile karşılaştırılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı altı sınıfta, blok merkezleri ve öğretmenin bu merkezleri kullanırken nelere dikkat ettiği incelenerek, kontrol listesine işlenmiştir. Gözlem süresince, yaratıcılığa ilişkin öğretmen tutumları ve fiziki ortam; eleştirel düşünmeye ilişkin çocukların oyun süresince etkileşimleri ve bireysel oyunları; iletişime ilişkin ise öğretmen ve çocukların kendi aralarındaki akran ilişkileri dikkate alınmıştır. Çocukların sesli düşünmeleri ve kendilerine yaptıkları geri bildirimler de ayrıca izlenmiştir. İşbirliği açısından ise; öğretmenin nasıl rehberlik ettiği, ortamı nasıl düzenlediği ve çocukların birbiri ile nasıl işbirliği yaptıkları ve prososyal davranışları da kontrol listesine eklenmiştir. Veriler incelenmiş, bu başlıklar altında değerlendirilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmada elde edilen bulgular, kontrol listesinde bulunan "yaratıcılık, eleştirel düşünme, iletişim, işbirliği" başlıkları ile ilişkilendirilerek, ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Sınıflarda çocukların yaratıcılıklarını destekleyecek nitelikle materyal bulunduğu ve çocukların yaratıcı etkinliklerde bulundukları söylenebilir. Ancak öğretmenlerin, fiziki ortam hazırlama ve kullandıkları öğrenme yöntem ve teknikleri bakımından, yaratıcılığı ve eleştirel düşünmeyi destekleyecek şekilde merkezlerden yararlanmadığı görülmüştür. Bunun nedeninin öğretmenlerin blok oyunlarının ve materyallerinin çocuk üzerinde etkileri konusunda yeterli bilgiye sahip olmaması olabilir. Materyallerin kendi yapısı gereği değerlendirme imkanı sunması, ilişkili yapılarda düşünme ve bağlantı kurma süreci tanıması nedeniyle eleştirel bakış açısına ve eleştirel düşünmeye doğal bir şekilde katkı sağladığı izlenmiştir. Blok merkezlerinin çocuklara iletişim ve işbirliği yönünden fırsat sunan öğrenme merkezleri olarak kullanıldığı söylenebilir. Oyun ve hikaye oluşturmada da ilgili materyaller tercih edilmektedir. Yaşantısı olan, evde ebeveyni ile de bu tür materyalleri kullanan-oynayan çocuklar blok oyunları ile merkezleri daha çok tercih etmiştir.

Bulgular alanyazınla paralellik göstermiştir (Duncan ve Lockwood, 2008; Eggen ve Kauchak, 2007; Fleer, 2013; Hewitt, 2018; Walsh vd., 2011). Blok merkezlerinin çeşitli materyallerle, açık uçlu malzemelerle zenginleştirilmesi, öğretmenlere verilecek hizmet içi eğitimle var olan materyallerin etkili kullanılması önerilebilir. Buna ek olarak, öğretmenlerin çocuklara oyunun etkili oynanabilmesi konusunda rol model olması ve rehberlik etmesi çocukların 21. yüzyıl becerileri gelişiminde blok oyunlarının etkililiğini arttırabilir.

**Anahtar Kelimeler**: Blok oyunları, erken çocukluk, 21. yy. becerileri

**Kaynakça**

Aral, N., Gürsoy, F. & Köksal, A. (2001). Okul öncesi eğitimde oyun. İstanbul: Ya-Pa

Cohen, L., & Uhry, J. (2007). Young children's discourse strategies during block play: A Bakhtinian approach. *Journal of Research in Childhood Education*, 21, 302–315.

Duncan, J. & Lockwood, M. (2008) Learning Through Play: A Work-Based Approach for the Early Years Professional.https://books.google.com.tr/books/about/ Learning_Through_Play.html?id=YdScAAAAMAAJ&redir_esc=y sayfasından erişilmiştir.

Eggen, P. D., & Kauchak, D. P. (2007). Educational psychology: Windows on classrooms. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Fleer, M. (2013). *Theorising Play in the Early Years*. New York: Cambridge University. https://www.cambridge.org/core/books/theorising-play-in-the-early-years/41780E86F216112C4989EA8934769310 sayfasından erişilmiştir.

Hanline, M. F., Milton, S. & Phelps, P. C. (2010) The relationship between preschool block play and reading and maths abilities in early elementary school: a longitudinal study of children with and without disabilities, *Early Child Development and Care, 180*(8), 1005-1017, DOI: 10.1080/03004430802671171

Lindeman, K. W. ve Anderson, E. M. (2015). Using blocks to develop 21st century skills. *YC: Young Children, 70*(1), 36-43.

Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel.

Richardson, K. (2004). Making sense. In *Engaging young children in mathematics: Standards for early childhood mathematics education*, (s.321–24). D. H. Clements, J. Sarama & A. DiBiase (Ed.), https://doi.org/10.4324/9781410609236

Sarama, J. & Clements, D. H., (Winter, 2009). Building Blocks and Cognitive Building Blocks Playing to Know the World Mathematically, American Journal of Play.

Seo, K.-H., & Ginsburg, H. P. (2004). What is developmentally appropriate in early childhood mathematics education? Lessons from new research. In D. H. Clements, J. Sarama, & A.-M. DiBiase (Eds.), Engaging young children in mathematics: Standards for early childhood mathematics education (pp. 91–104). Hillsdale, NJ: Erlbaum. https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1476718X07072149 adresinden erişilmiştir.

Walsh, G., Sproule, L., McGuinness, C., & Trew, K. (2011). Playful structure: A novel image of early years pedagogy for primary school classrooms. *Early Years, 31*(2), 107–119.

# Who Cares: Preschool Children's Self-care Behaviors

Elif Naz Altaş
TED Üniversitesi

Hasiba Özlen Demircan
Orta Doğu Teknik Üniversitesi

**Problem Statement**

Although children's development is observed as a whole, it includes cognitive, language, social-emotional, motor and self-care developmental domains (MoNE, 2013). All developmental domains interact with each other and have a reciprocal relationship. As considering this, focusing on each developmental domain specifically is crucial. In this sense, the current study examines children's self-care development.

Previous researchers focused on children's self-care skills from the different perspectives. For instance, Dinçer et al. (2017) investigated which self-care skills preschool teachers find important and found that self-cleaning and toileting skills are more important than others for the teachers. On the other hand, in order to reach the common goals in education, both teachers and parents should have similar opinion, which are the indicators of shared vision. The differences in opinions cause different expectations from the child, and inconsistencies in the expected skills might result in stress and maladjusted behaviors in children (Piotrkowski et al., 2000). In this sense, investigating which self-care skills both teachers and parents find important is crucial.

Besides, some researchers focused on the children's self-care skills according to their gender (Demiriz & Dinçer, 2001; Ünüsan, 2004; Çetin Doğan, 2019, Orçan Kaçan et al., 2019) and they found different results. Demiriz and Dinçer (2001) observed no gender-related differences that were significant, but Ünüsan (2004) discovered gender-related differences that were significant. Orçan Kaçan and the colleagues (2019) focused on the topic from different perspective and found mothers' different self-care related expectations from boys and girls. In this sense, teachers' and parents' opinions on the importance of self-care skills may also change according to children's gender. In other words, which self-care skills they find important may change depending on gender.

Accordingly, the purpose of the current study is to examine which self-care skills teachers and parents find important and whether it changes according to children's gender. Within the scope of this purpose, the research questions are offered as follows:

RQ1: Which self-care skills teachers and parents find important?

RQ2: Do self-care skills teachers and parents find important change according to children's gender?

**Research Methods**

Creswell (2009) expressed survey studies as a quantitative or numerical description of the tendencies, attitudes, or opinions in the general population through studies on a sample selected from a population. In this sense, the present study is survey research. Biemer & Lyberg (2003) implied that while sample size increased, the sampling error decreased, and the generalizability of the data increased. On the other hand, there were different beliefs on what sample size should be. Comrey and Lee (2013) expressed the sample size based upon the number of people in the study. In this manner, 50 people were very poor; 100 people were poor; 200 people were fair; 300 people are good; 500 people were very good in terms of the adequacy of the sample size (Comrey & Lee, 2013). Accordingly, in the present study, paired data were collected from 178 teachers and 360 parents, and researchers reached 360 children's data.

The survey used in the study included 50 items and 8 subgroups (cleaning and personal grooming, toileting, eating- drinking, adequate and balanced nutrition, relaxation, dressing, self-protection from accidents, arrangement of the environment). After preparation of the survey, in order to ensure effectiveness and clarity of the items, the pilot study was implemented to 100 teachers and 100 parents. This data was not included the main study. Moreover, in order to prevent loss of subject and ensure the internal validity, while researchers distributed the surveys to public preschool teachers, they asked for filling out the surveys for three to five children in teachers' class. They were also responsible to send the same survey to these children's parents. In other words, the researcher did not directly contact with parents while handing the forms. To prevent the confusions while handing the forms, the researcher labeled the forms before giving them to the teachers. For instance, a teacher's form was labeled as "1A", while labeling the parent form as "1a". Also, a similar thing was requested from the teachers. Teachers wrote children's surname or different nicknames to the forms. Thus, teachers' and parents' forms for each child was correctly matched.

After the data collection process, each subgroups' mean scores were calculated in SPSS. The mean scores were interpreted by researchers. Besides, in order to answer the second research question, different SPSS folders were created according to children's age and gender. Then, the mean scores for each subgroup were calculated.

**Expected/Temporary Results**

Both teachers and parents find "cleaning and personal grooming skills" more important than other self-care behaviors. This result is parallel with the results of previous research (Dinçer et al., 2017). Moreover, in all subgroups except from "relaxation", mean scores of teachers are higher than parents'. The item about making necessary preparations for rest (e.g., going to toilet, wearing pajamas) in relaxation subgroup cannot be observed in the public classrooms, and it isn't the concern of public preschool teachers. This may be the reason of parents' higher mean score. Moreover, participants find cleaning and personal grooming skills most important for both girls and boys. On the other hand, focusing on teachers, their mean scores for girls in all subgroups are higher than boys. It means that teachers find self-care skills more important for girls. The reason might be patriarchal structure, which cause the following cliché gender roles were followed in the families (Günay & Bener, 2011). As a member of this society, teachers can be affected by this thinking style and can perceive selfcare skills as more important for girls.

Teachers' and parents' opinions may affect their practices and child rearing (Wen et al., 2011; Wang et al., 2008). In this regard, as self-care skills are the fundamental indicator of children becoming independent from their caregivers, which leads to children gaining self-confidence and feeling free while interacting with the environment (Çelik, 2019), both teachers and parents should be trained regarding the importance of all self-care skills for children's development. In addition, teachers may need training about gender roles.

**Keywords**: Self-care, self-care skills, preschool, children, parents, teachers, early childhood education

**Reference**

Biemer, P. P., & Lyberg, L. E. (2003). *Introduction to survey quality.* John Wiley & Sons.

Comrey, A. L., & Lee, H. B. (2013). *A first course in factor analysis.* Psychology Press.

Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.

Çelik, Ö. D. (2019). The Study on Language Development at Preschool Education and The Realization Levels of Achievements about Self-care Skills [Unpublished master's thesis]. Çanakkale 18 Mart University.

Çetin Doğan, M. (2019). *Annelerin 60-66 Aylık Kız ve Erkek Çocuklardan Öz Bakım Becerilerine İlişkin Beklentileri: Bir Karma Yöntem Çalışması* [Unpublished master's thesis]. Akdeniz University.

Demiriz, S., & Dinçer, Ç. (2001). 5-6 yaş çocuklarının özbakım becerilerinin cinsiyet ve okul öncesi eğitim alma durumuna göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 150*, 11-19. 188 https://www.researchgate.net/publication/305496597_5-6_Yas_Cocuklarinin_Ozbakim_Becerilerinin_Cinsiyet_ve_Okuloncesi_Egitim_Alma_Durularina_Gore_Incelenmesi

Dinçer, Ç., Demiriz, S., & Ergül, A. (2017). Okul öncesi dönem çocukları (36–72 ay) için özbakım becerileri ölçeği-Öğretmen formu'nun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 45*(45), 59-78. https://doi.org/10.15285/maruaebd.2686

Günay, G., & Bener, Ö. (2011). Kadınların toplumsal cinsiyet rolleri çerçevesinde aile içi yaşamı algılama biçimleri. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 153(153). https://dergipark.org.tr/en/pub/tsadergisi/issue/21488/230340

Ministry of National Education [MoNE]. (2013). *Early childhood education curriculum.* Milli Eğitim Bakanlığı.

Orçan Kaçan, M., Ata, S., Kimzan, İ., & Karayol, S. (2019). The practice of the mothers for supporting self-care skills of their children in terms of variables. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 52*, 428-446. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/841172

Piotrkowski, C. S., Botsko, M., & Matthews, E. (2000). Parents' and teachers' beliefs about children's school readiness in a high-need community. *Early Childhood Research Quarterly, 15*(4), 537- 558. https://doi.org/10.1016/s0885-2006(01)00072-2

Ünüsan, N. (2004). *5-6 yaş çocuklarının öz bakım becerilerinin cinsiyet ve okul öncesi eğitim alma durumlarına göre incelenmesi* [Unpublished master's thesis]. Selçuk University.

Wang, J., Elicker, J., McMullen, M., & Mao, S. (2008). Chinese and American preschool teachers' beliefs about early childhood curriculum. Early Child Development and Care, 178(3), 227-249. https://doi.org/10.1080/03004430600722671

Wen, X., Elicker, J. G., & McMullen, M. B. (2011). Early childhood teachers' curriculum beliefs: Are they consistent with observed classroom practices?. Early Education & Development, 22(6), 945-969. https://doi.org/10.1080/10409289.2010.507495

# 3-7 Yaş Çocuklar İçin Robotlarla Güçlendirilmiş Uzaktan Eğitim Modeli: Uzaktan Eğitim Hakkında Görüşler

Tuğba Konaklı
Kocaeli Üniversitesi

Elif Çelebi Öncü
Kocaeli Üniversitesi

Duygu Demirtaş
Kocaeli Üniversitesi

**Problem Durumu**

21. yüzyıl, siyasi, sosyal, eğitimsel ve kültürel talepler ve zorluklar getirdi. Bu taleplerin karşılanması, ülkelerde neredeyse tüm alt sistemlerin (sağlık, adalet vb.) dönüştürülmesini gerektirmiş ve eğitim sistemlerinde temel bir yapılandırma sürecini başlatmıştır. Özellikle COVID-19 pandemisi, eğitim sistemleri için gerçek bir zorluk olmuş ve öğretmenler eşi benzeri görülmemiş zorluklarla dolu yeni eğitim senaryolarına maruz kalmışlardır. Bu bağlamda, öğretmenler değişmiş ve daha uzmanlaşmış roller üstlenmek zorunda kalmışlardır (Weinhandl et al., 2021; Rifandi et al., 2019). Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerinde çevrimiçi eğitim verme kararı almıştır. Ancak, çocuklar için etkili ve verimli bir süreç olamayacağı düşüncesiyle, MEB genellikle okul öncesi eğitim kurumlarını açık tutmaya karar vermiştir. Bu karar alınırken, çocukların yaş grubu ve ebeveynlerin çalışma yükümlülükleri gibi farklı faktörler dikkate alınmıştır.

Eğitimin, hızla değişen bir dünyada bireye ve topluma daha refah ve saygın bir yaşam sağladığı görüşü, eğitimi daha önemli bir noktaya getirmiştir. Teknoloji ve bilim alanındaki gelişmeler, sadece toplumun yapısını değiştirmekle kalmaz, topluma uyum sağlayan bir eğitimi farklı kılar. Dolayısıyla, bilgi teknolojilerindeki değişiklikler sonucunda eğitimin yöntemi ve içeriği de değişmektedir (Alkan, 2005). Bireylerin yeni becerilere ve yeterliliklere uyum sağlaması, öz düzenleyici ve işbirlikçi öğrenme becerilerine, farklı arka plan ve uzmanlığa sahip insanlarla ekipler halinde çalışmaya ihtiyaç göstermektedir (Graesser et al., 2017; Griffin et al., 2011). Buna göre, erken çocuklukta kullanılan teknolojik uygulamalar, erken çocukluk gelişimine uygun olarak öğretmen tarafından değerlendirilmeli ve sınıf uygulamalarına bu şekilde entegre edilmelidir (Bers, Flannery, Kazakoff & Sullivan, 2014). Türkiye'de okul öncesi eğitimde fiziksel etkinlikler, çocuklarla genellikle sosyal, duygusal ve bilişsel süreçleri desteklemek amacıyla yaygın olarak uygulanmaktadır. Son yıllarda, bazı okul öncesi kurumlar STEM etkinliklerini, dijital oyunları ve algoritmik düşünmeyi teşvik eden etkinlikleri içermeye başlamıştır. Ancak, bu tür etkinlikler ulusal bir stratejinin kapsamında değil, daha çok yerel uygulamalar olarak görülmekte veya bazı kuruluşlar tarafından desteklenmektedir. Gelişen teknoloji ile birlikte, erken çocukluk döneminde teknolojik becerileri anlayan ve kullanan çocukların yetiştirilmesinin önemi ortaya çıkmıştır. Dahası, erken çocukluk döneminde işlemsel düşünmenin gerekliliği vurgulanmıştır (Manches & Plowman, 2017). Bu bağlamda, STEM kapsamında ele alınan akademik çalışmalar da bulunmaktadır. Hesaplamalı düşünme ve eğitimsel robotlarla çalışma için etkinlikler henüz tam anlamıyla profesyonel bir düzeye ulaşmamıştır. Bu bağlamda mevcut araştırma;

1. Okul öncesi kurum çalışanları ve ebeveynlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Okul öncesi kurum çalışanları ve ebeveynlerin uzaktan eğitime ilişkin deneyimleri nelerdir?

**Yöntem**

Araştırma modeli: Nicel araştırma yöntemlerinden hedeflenen topluluk hakkında genel kanıya ulaşmak amacıyla bir örneklem üzerinden veri toplanması olarak ifade edilen tarama modeliyle gerçekleştirmiştir (Karasar, 2006). Araştırmacılar tarafından geliştirilen anket aracılığıyla belirlenen örnekleme ulaşılmış ve veriler toplanmıştır.

Çalışma grubu: Katılımcıların çoğunluğu (%76.36) "0-7 yaş arasındaki çocuk veya çocukların ebeveyni / aile üyesi / bakıcısı" ve "0-7 yaş arasındaki çocukların öğretim kadrosu"ndan oluşmaktadır (%15.45). "0-7 yaş arasındaki çocukların merkezlerinin yönetim veya idare kurulu" üyeleri ise 9 kişi (%8.18) ile temsil edilmiştir. Katılımcıların çoğunluğu kadındır (%84.55). Ayrıca, katılımcıların %76.36 sı, "0-7 yaş arasındaki çocuk veya çocukların ebeveyni / aile üyesi / bakıcısı" ve "0-7 yaş arasındaki çocukların öğretim kadrosu"ndan oluşmaktadır (%15.45). "0-7 yaş arasındaki çocukların merkezlerinin yönetim veya idare kurulu" üyeleri ise 9 kişi (%8.18) ile temsil edilmiştir. Katılımcıların çoğunluğu kadınlar oluşturmaktadır (%84.55).

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi: Çoğunlukla 0-7 yaş arasındaki çocukların öğretim kadrosu ve yönetim kadrosuna uygulanan anketin, EARLY ekibi tarafından tasarlanmış ve Türkçeye çevrilmiş ve çevrimiçi bir anket olarak düzenlenmiştir. 16.06.2022 tarihinde, anaokulu öğretmenleri ve okul yöneticilerinin katılımıyla çevrimiçi bir tanıtım toplantısı düzenlenmiştir. Toplantıda, katılımcıların iletişim bilgileri toplanarak ayrıca, okul yöneticilerine kurumlarında öğrenim gören çocukların ebeveynlerine anketi göndermeleri istenmiştir. Toplanan veriler, SPSS paket programında analiz edilmiş ve bulgular raporlaştırılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Pandemi döneminde genel kapanma süreçlerinin farklı dönemlerinin iki veya daha fazla olduğu bildirilmiştir. Bu kapanma süreçlerinde, çocukların evde kalma süresi %65.52'si için 2 aydan fazla ve %17.24'ü için 1-2 ay olarak ifade edilmiştir. Uzaktan öğrenme sürecinde ulusal bir stratejinin olup olmadığına ilişkin soruya, katılımcıların çoğunluğu (%35.45) "Bu soruyu

yanıtlamak için bilgi sahibi değilim" ifadesini seçmiştir. Ulusal bir stratejinin olduğunu belirtenler (%25.45) ve olmadığını belirtenler (%23.64) yüzde olarak birbirine çok yakın durumdadır. Öğretmenlerin kapanma dönemlerinde çocuklarla iletişiminin genellikle grup halinde olduğu belirtilmiştir (%34.88). Ancak doğrudan ve grup halinde yanıtlayanların yüzdesi yaklaşık %25.58'dir. Türk örneğinde, Zoom (%35.39), EBA (Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Bilgi Ağı) (%25.28) ve WhatsApp (%17.42), ECE ve aileler/çocuk bakıcıları arasında iletişimi desteklemek için en sık kullanılan platformlar olarak bildirilmiştir.

ECE öğretmenlerinin evde geliştirilmesi için önerdikleri etkinliklerin sıklığı genellikle haftada birkaç kez olarak ortaya çıkmıştır. "Öğretmenler tarafından ailelere/çocuk bakıcılarına geliştirilmek üzere gönderilen etkinliklerde etkileyen zorluklar" sorusuna yönelik olarak genellikle dengeli bir dağılım ortaya çıkmıştır. Bu zorluklar arasında, ailelere/çocuk bakıcılarına sunulan etkinliklerle ilgili olarak çok fazla öneri olduğu, uzaktan çalışma nedeniyle ailelerin/çocuk bakıcılarının zaman eksikliği yaşadığı, ailelerin/çocuk bakıcılarının etkinliklerin konuları hakkında bilgi konusunda güvensiz olduğu ve ailelerin/çocuk bakıcılarının dijital eğitim platformlarını kullanma konusunda deneyimi olmadığı belirgin zorluklar olarak ortaya çıkmıştır.

Senkron anlar genellikle haftada birkaç kez ve haftada bir kez olarak bildirilmiştir. Senkron anlarda, aileler genellikle "çocukların senkron anlarda bulunmak için ailelerin zaman eksikliği" ve "çocukların teknoloji aracılığıyla etkileşime alışık olmamaları (örneğin video konferans)" seçeneklerini tercih etmişlerdir.

Kapanma döneminde, öğretmenler ailelerin evde çocuklarıyla yapabileceği etkinlikler için web siteleri veya e-kitaplar önermişlerdir. Bu önerileri, interaktif oyunlar sunan web siteleri ve etkileşimli hikaye anlatımı web siteleri izlemektedir. Dolaylı olarak belirtilmemiş olmasına rağmen, böyle kaynakların sınırlı bulunabilirliği, öğretmenlerin çocuklar için etkinlik sunumunu sınırlayabilecek olabilir.

Pandemi dönemindeki uzaktan eğitim deneyimi, kırsal kesimde yaşayan çocuklar, kronik sağlık sorunları nedeniyle düzenli eğitime katılamayan çocuklar, özel gereksinimlere sahip çocuklar veya ailelerinin sık seyahat etmek zorunda kalan çocuklar için bir seçenek olarak ortaya çıkabileceğini göstermiştir.

Önemli bir çoğunluk, uzaktan eğitimle ilgili olarak profesyonel gelişim için deneyime sahip olduklarını ve uzaktan öğrenme konusunda olumlu bir perspektife sahip olduklarını ortaya koymuştur.

Katılımcıların çoğunluğunun bilgi işlemsel düşünme ve eğitimsel robotlar konusunda ilgisi vardır. Özellikle "eğitimsel robotik: çocuklar ve öğrenme için faydaları" ve "bilgi işlemsel ve algoritmik düşünme: çocuklar ve öğrenme için faydaları" başlıkları popülerdir. Bu kavramlar çoğunlukla ilkokul ve ortaokul düzeyinde duyulsa da, aileler ve öğretmenler için ilgi çekici bir alan olarak ortaya çıkmıştır.

**Anahtar Kelimeler**: Uzaktan eğitim, erken çocukluk

**Kaynakça**

Alkan, C. (2005). *Eğitim Teknolojisi* (8.Baskı). Anı Yayıncılık

Bers, M. U. (2018). Coding, playgrounds and literacy in early childhood education: The development of KIBO robotics and ScratchJr. In *Proceedings of the 2018 IEEE global engineering education conference (EDUCON)* (pp. 2094-2102). IEEE. https://doi.org/10.1109/EDUCON.2018.8363498

Bers, M. U., Flannery, L., Kazakoff, E. R., & Sullivan, A. (2014). Computational thinking and tinkering: Exploration of an early childhood robotics curriculum. *Computers & Education*, *72*, 145-157.

Graesser, A., Kuo, B. C., & Liao, C. H. (2017). Complex problem solving in assessments of collaborative problem solving. *Journal of Intelligence*, *5*(2), 10. https://doi.org/10.3390/jintelligence5020010

Karasar, N.(2006). Bilimsel araştırma yöntemi. Nobel Yayın Dağıtım.

Manches, A., & Plowman, L. (2017). Computing education in children's early years: A call for debate. *British Journal of Educational Technology, 48*(1), 191–201.

Weinhandl, R., Thrainer, S., Lavicza, Z., Houghton, T., & Hohenwarter, M. (2021). Providing online STEM workshops in times of isolation. *SN Social Sciences*, *1*(6), 136. https://doi.org/10.1007/s43545-021-00110-z

# Türk Milli Eğitim Şuralarında Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına İlişkin Alınan Kararların İncelenmesi

Sevgi Akkoy
Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi

**Problem Durumu**

Ülkemizin kuruluşundan bugüne kadar politik, kültürel, ekonomik, sosyal olarak önemli dönüşümler yaşanmıştır. Eğitim sistemi de bu dönüşümlerin yaşandığı temel alanlardan biri olmuştur. Eğitim sistemi içindeki ilk kurumsal değişimler Cumhuriyet'ten önce başlamıştır. Tarihimize bakıldığında 1920'de Milli Eğitim Bakanlığı kurulmuş,1921'de Maarif Kongresi,1923'de Heyet-i İlmiye düzenlenmiştir. Cumhuriyet'in kuruluşunun ardından 1924 ve 1925'te Heyet-i İlmiye toplantısı düzenlenmiştir. 1939 yılından itibarense Milli Eğitim Şura'ları beşer yıl ara ile toplanmıştır.1939 yılından 2014 yılına kadar toplam on dokuz şura düzenlenmiştir.

Şura'nın TDK'deki anlamına bakıldığında bir alanla ilgili olarak oluşturulan danışma kurulu anlamanı taşımaktadır. Milli Eğitim Şura'larına bakıldığında ilk 4 şura da okul öncesi eğitim alanında herhangi bir karar alınmadığı görülmüştür. 5. şuradan itibaren okul öncesi eğitim yönetmeliği düzenlemesi, sağlık ve hijyen konularına dikkat çekilmesi ve özel anaokullarının teşviki başlıkları altında okul öncesi eğitimden ilk kez bir şurada bahsedilmiştir. Bu şurada alınan kararlar aslında diğer şuralarda okul öncesi eğitim alanında alınacak diğer kararlar için bir adım olacaktır. Ardından 9,10,11 ve 12. Milli Eğitim Şura'larında da okul öncesi eğitim hakkında oldukça önemli kararlar alınmıştır.

9. Milli Eğitim Şura'sında okul öncesi eğitimin örgün eğitim çatısı altında olması, okul öncesi eğitimin amaç ve görevlerinin belirlenmesi, ilköğretime bağlı veya diğer kurumlara bağlı okul öncesi eğitim kurumlarının açılabilmesi kararları alınmıştır. 10. Milli Eğitim Şura'sına bakıldığında okul öncesi eğitim alanında 16 tane karar alındığı görülmektedir. 11. Milli Eğitim Şura'sında okul öncesi eğitim işlevi, fonksiyonu, içeriği, ilkeleri, belirlenmiştir.

12. Milli Eğitim Şura'sına bakıldığında ise daha çok okul öncesi eğitim sınıfları ve öğretmenlerinin nasıl gelişim sağlayacağı hakkında kararlar alındığı görülmektedir. 14 ve 15. Milli Eğitim Şuralarında okul öncesi eğitim alanında alınan kararlara bakıldığında 14. Milli Eğitim Şura'sında okul öncesi eğitim alanında 16 tane karar alınmıştır. Bu kararlara bakıldığında okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması alanında, kırsala da okul öncesi eğitim inmesi için çalışmaların başlatılması gerektiği konusunda kararlar alınmıştır. 15. Milli Eğitim Şura'da okul öncesi eğitim alanında 6 tane karar alınmıştır. Bu kararlardan bazıları şöyledir;5-6 yaş okul öncesi eğitimin ilköğretim çatısı altına girip ilköğretimin kesitsiz 8 yıl zorunlu olması ve tek bir diploma verilmesi kararı alınmıştır.

Ana baba okulları ve Aile Katılım Programlarının yaygınlaştırılması, yaygın eğitim kurumlarında okul öncesi eğitim kurumları açılarak anne ve çocuğun aynı anda eğitilmesi gibi kararlar alınmıştır. Bu şurada 5-6 yaşın zorunlu tutulması dışında diğer kararlar uygulanmıştır. 2000'li yıllara gelindiğinde 17,18 ve19. Milli Eğitim Şuralarında alınan kararlar genel olarak okul öncesi eğitim yaygınlaştırılması, 60 –72 ayın zorunlu olması, okul öncesi kurumalarının açılmasında özel sektörün özendirilmesi, genel bütçede okul öncesi eğitime ayrılan payın arttırılması maddelerine yer verilmiştir. 17.Milli Eğitim Şura'sında 2023 vizyonu hakkında ; *Cumhuriyetin 100.yılını kutlayacağımız 2023 yılında okul öncesi eğitimindeki 36 – 60 aylık çocuklar için okullaşma oranı % 8 de olmalıdır (XVII. MEŞ, 2007: 172). Kararı* alınmıştır.

Okul öncesi eğitim, eğitimin en önemli dönemlerinden biridir. Diğer ülkelerle karşılaştırıldığında daha net olarak anlaşılmaktadır. Avrupa' da ki birçok ülkede bu oran %100´dür.Okul öncesi eğitiminin desteklenmesi için aile ve eğitimci işbirliği ile gerçekleşen okulöncesi eğitim; çocuğun daha yaratıcı, ileriyi görebilen, yeni ürünler yaratabilen ve çevresini kendi amaçları için yönlendirebilen özerk bir birey olarak yetişmesine katkı sağlayacaktır.

Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze kadar geniş bir yelpazede alınan bu çalışma Türk Milli Eğitim Teşkilatında önemli bir yere sahip olan okul öncesi eğitim alanında, şura kararları doğrultusunda geçirdiği evreleri, değişim ve gelişiminin incelenmesi açısından araştırmanın problemini oluşturmaktadır. Bununla birlikte Milli Eğitim Şura'larında okul öncesi eğitim konusu sıkça gündeme gelmesine karşın konuyla ilgili kısıtlı sayıda doküman analizi yapıldığı görülmektedir. Heyet-i İlmiyeden 19. Milli Eğitim Şura'sına kadar okul öncesi eğitim ile ilgili kararlar incelenip literatüre, politika yapıcılara ve bilim dünyasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Yöntem**

Bu araştırma 1921-214 yılları arasındaki Türk Milli Eğitim Şuralarında okul öncesi eğitim kurumlarına yönelik alınan kararları inceleyen nitel bir araştırmadır. Araştırmada nitel araştırma tekniklerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Nitel araştırma, "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma" olarak tanımlamak mümkündür. (Yıldırım, Şimşek, (2008), s. 39). Bir diğer tanımda; Nitel araştırma, insanın kendi potansiyelini anlaması,

sırlarını çözmesi ve çabasıyla inşa ettiği sosyal yapı ve sistemlerin derinliklerini keşfetmek için geliştirdiği bilgi üretme biçimlerindendir. Nitel yöntemle desenlenmiş araştırmalarda incelenen olay veya olgu hakkında derin bir algıya ulaşma gayreti söz konusudur (Morgan,1996'dan Akt,Baltacı,A,(2019). Nitel araştırmalarda genellikle gözlem, görüşme, doküman ve söylev analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanılır. Bunun yanında, insana ilişkin algı ve olayların, sosyal gerçeklikte ve doğal ortamında derinlemesine incelenmesinin esas olduğu nitel araştırma, farklı disiplinleri birleştiren bütüncül bir bakış açısına da sahiptir Merriam, Greiner (2002), (Akt, Baltacı, A, Hatch, 2019).

Çalışmada verilerin toplama aracı olarak doküman incelemesi yapılmıştır. Araştırma konusuna ilişkin verilerin toplanmasında 1921 ile 2014 arasındaki şura kararlarından oluşan okul öncesi eğitim kurumları karar metinleri kullanılmıştır. Belgelerin incelemesi, gerekli kaynak taraması, incelemesi amaçlanan konularla ilgili yazılı dokümanların incelenmesi belirtir.

Dokümanların incelenmesinde 1921 yılındaki Maarif Kongre'sinden, 2014 yılındaki 19. Milli Eğitim Şura'sına kadar yapılan toplam 19 şura kararı veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Şuralarla ilgili detaylı veriler, Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı/Şuralar arşivlerinden edinilmiştir. Esas veri olarak şura kararlarında Okul öncesi eğitim kurumlarına ait maddeler baz alınmakla birlikte, konuyla ilgili yasa ve yönetmelikler, tasarılar gibi resmi belgelerden faydalanılmış, aynı zamanda konuyla alakalı basın yayında çıkan haberlerden araştırma ve görüşlerden de yararlanılmıştır. Toplanan verilerin çözümlenmesi, incelenip sınıflandırılması ve kodlanması aşamasında içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde amaç, katılımcıların görüşleri, dosya ve belge incelemesi yoluyla elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu yaklaşımda amaç görüşme ve gözlem sonucu elde edilen verilerin düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

İçerik analizi, metinden çıkarılan geçerli yorumların bir dizi işlem sonucu ortaya konulduğu bir araştırma tekniğidir. Yorumlar, mesajın göndereni, kendisi ve mesajın alıcısı hakkındadır Weber, 1989, s.5 (Akt,Koçak, Arun,2006, s.22). Tüm bu veriler doğrultusunda oluşturulan şuralar onlu yıllar şeklinde kategorize edilip toplam dokuz bölüme ayrılmıştır. Ayrılan her bölümde ayrılan yıllara ait şuralar özetlenip, bununla beraber okul öncesi eğitim kurumlarına yönelik alınan kararlar maddeleri sınıflandırılmıştır. Bu kapsamda incelenen kararlar içerik analizinde belirlenen noktalar doğrultusunda açıklanamaya ve yorumlanmaya çalışılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Erken çocukluk eğitimi; çocukların sosyal, duygusal, bilişsel, dil ve motor gelişimini azami düzeyde destekleyen ve yaşam boyu iyi olma hâline katkı sağlayan bir eğitim kademesidir. Bu dönemde sunulan deneyimlerle elde edilecek temel bilgi, beceri ve tutumlar çocuğun sosyal yaşamına etki etmesinin yanı sıra sonraki eğitim hayatını da biçimlendirdiğinden, bu dönemde sunulan nitelikli eğitim hizmeti, tüm eğitim sisteminin en önemli basamağı olarak görülmektedir (MEB,2013) .Milli Eğitim Şura'sı incelendiğinde okul öncesi eğitim alanındaki kararların çoğunun uygulamaya geçirilmediği okul öncesi dönemin ülkenin ekonomik sıkıntılarından dolayı zorunlu hale getirilmediği ve temel eğitimin sadece ilkokul eğitim olarak görüldüğü ve tüm maddi olanakların ilkokula yatırım olarak aktarıldığı Şura'lar da görülmektedir. Bugüne kadar yapılmış olan şuraların kapsamlı şekilde analizinin yapılmamış olması, şuraların işlevsel olup olmadığının net olarak ortaya konulmasına imkan tanımamaktadır. Genel olarak bakıldığında, 18. Milli Eğitim Şura'nın tavsiye kararları ve 19. Milli Eğitim Şurası'nın dört ana konusundaki binişiklik, şuraların bugünkü yapısının işlevsel olmadığını göstermektedir (Türk Eğitim Derneği, MEM, 2014, s.8).

Türkiye'de okul öncesi eğitim alanında hem nitelik, hem de niceliksel birtakım sorunların var olduğunu görülmektedir. İlgili araştırmalarda vurgulanan sorunlar ise şöyle özetlenebilir: 4-6 yaş grubuna ağırlık verilen tek eğitim modeli, eğitime erişimde hedef kitleye ulaşılamaması, yurt dışından alınan okul öncesi eğitim modellerinin aynen alınıp ülkemize göre yapılandırılmaması okul öncesi eğitimin ülkemizde zorunlu olmasını zorlaştırmakta, programın uygulanması zor bir hale gelmektedir. Şura'da okul öncesi eğitim alanında alınan kararlara bakıldığında; okul öncesi eğitim alında yaşanan temel sorunların belirlenip, çözümler üretilmelidir. Okullaşmanın yaygınlaştırılması için ekonomik alt yapının güçlendirilmesi gerekir.

**Öneriler**

1. Okul öncesi eğitimi (36-72 ay) kapsamında zorunlu ve parasız olmalı.
2. Açık öğretim, uzaktan eğitim gibi uygulamalarla okul öncesi öğretmen alımı sonlanmalı.
3. Üniversitelerde okul öncesi öğretmenliği bölümün kontenjanı azaltılmalı.
4. Anaokullarına öğretmen yetiştirilmesi için yurt dışına öğretmen gönderilmeli.
5. Her okul öncesi eğitim sınıflarında bir adet yardımcı öğretmen ve 1 adet gölge öğretmen bulunmalıdır.
6. Sınıf başına düşen öğrenci sayısının azaltılması,
7. Okul öncesi eğitimde öncelikle velilerin bilinçlendirilmesi, okul öncesi eğitimin tüm giderlerinin devlet tarafından karşılanması, öğretmenlerin kendilerini geliştirebilmesi için teşvikler sağlanması gereklidir.
8. Köy okulları ve doğudaki öğretmenler için eğitim kalitesini arttıracak değişikler yapılmalıdır.

9. Belediyelere okul öncesi eğitim kurumlarında öncelik verilmeli. Her mahalleye Gündüz Bakımevi ve Kreş açılması için devletin bütçe ayırması sağlanmalıdır. Bu şekilde okul öncesinde okullaşma oranı oldukça artacaktır.
10. Okulda verilen davranışların desteklenebilmesi için de her okul muhakkak Aile Katılımı uygulamaları öğretmenler tarafından yapılmalı, bu uygulamalara sadece anneler değil babalar da dahil edilmelidir.
11. Velilerinde okul öncesi eğitim kurumlarına katımlarının arttırılması için bakanlık tarafından gerekli düzenlemelerin yapılması gerekli.

**Anahtar Kelimeler**: Türk milli eğitim, şura, şura kararları, okul öncesi eğitim

**Kaynakça**

Anne Çocuk Eğitim Vakfı**,** (2002). *Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimi: Hizmete Duyulan İhtiyaçların Saptanması ve Çocuğun Dil Yetisi Düzeyinin Değerlendirmesi Araştırma Raporu, https://www.acev.org/* adresinden erişilmiştir.

Baltacı, A. (2019). *Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.

Kılıç, Z. ve Güven, S. (2016). *Türk milli eğitim şûralarında alınan kararların incelenmesi. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10*(53). *http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2017533414* adresinden erişilmiştir.

Koçak, A. ve Arun, Ö. (2006). *İçerik Analizi Çalışmalarında Örneklem Sorunu, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/177956 adresinden erişilmiştir.

T.C. Cumhurbaşkanlığı Mevzuat Bilgi Sistemi, Milli Eğitim Şura'sı Yönetmeliği, https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=19846&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5 adresinden erişilmiştir. T.C. MEB, *Okul öncesi Eğitim Komisyon Raporu (*2014). http://egitimsurasi.mebnet.net/Komisyon2.pdf adresinden erişilmiştir.

TC. MEB, Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, Resmi Gazete, https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110914-1.htm adresinden erişilmiştir.

T.C. MEB, (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi,* http://anaokulu.cu.edu.tr/__/file/OBADER_2013.pdf adresinden erişilmiştir.

T.C. MEB,(2013).Okul Öncesi Eğitim Programı, http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=652 adresinden erişilmiştir.

Türk Eğitim Derneği, Milli Eğitim Müdürlüğü,(2014). *Eğitim Değerlendirme Raporu,_https://tedmem.org/download/2014egitim-* degerlendirme-raporu? wpdmdl=997&refresh=60afe7fd56fad1622140925 adresinden erişilmiştir.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

# Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaratıcılık Algılarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Kerime Didem Küpeli
Gazi Üniversitesi

Serap Demiriz
Gazi Üniversitesi

**Problem Durumu**

İnsan, dünyaya geldiği andan itibaren keşfetmeye ve öğrenmeye açık bir varlıktır. Yaşamın ilk altı yılını kapsayan okul öncesi dönem de beyin gelişimi ve diğer gelişim alanları hızla gelişmeye başlar (Kuru, 2020).

Öğretmenler eğitim süreçlerini yalnızca gelişim alanlarına göre değil farklı düşünme becerilerini ve yaratıcı düşünce becerilerini de kapsayacak şekilde düzenlemeli, çocukların hayat boyu öğrenmelerine katkı sağlamalıdır. (Koyuncu Şahin & Akman,2018). Yaratıcılık gelişiminin kritik dönemi ise okul öncesi dönemdir (Kara, 2021; Yıldız & Güney Karaman, 2017). Torrance (1969) yaratıcılığın dört yaş civarında zirveye çıktığını bundan dolayı yaratıcılığın en değerli, altın yıllarının okul öncesi dönem olduğunu ifade eder (Sönmez Ektem, 2017).

Son yüzyılda yaratıcılık, eğitim sistemlerine, ders içeriklerine dahil edilen ve önemli görülen bir kavram olmuştur. Toplumun ihtiyaç duyduğu yaratıcı bireyleri yetiştirmede öğretmenin öncelikle kendisinin yaratıcı özellikleri taşıması ve eğitimine yansıtması önemlidir. Nitekim öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmek için öğretmenin rol ve davranışları kritik öneme sahiptir (Memduhoğlu, Uçar, Uçar, 2020; Nieveen & Plomp, 2018).

Günümüz eğitim sisteminde, eğitimin her aşamasında yaratıcılığın önemli olduğu görülmektedir. Çağdaş eğitimde ideal olan, eleştirel düşünme becerilerine sahip, farklı bakış açılarından bakabilen, sorgulayan, çok yönlü düşünebilen, toplumsal perspektif alabilen problem karşısında çözüme odaklanan, yaratıcı bireyler yetiştirmektir. (Gök ve Erdoğan, 2011; Yıldız & Güney Karaman, 2017).

Okul öncesi eğitim ortamının çocukların yaratıcılıklarını destekleyecek nitelikte olması ve okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların yaratıcılıklarını geliştirebilmeleri için rehber ve model olacak özelliklere ve donanıma sahip olması önemlidir (Matwyshyn, 2013; Russ & Fiorelli,2010; Senemoğlu,2020). Özellikle küçük çocukların yaratıcılığı öğrenmelerinde, öğretmenlerini taklit ederek davranış haline getirmeleri önemli bir yoldur (Soh, 2017).

Bu kapsamda okul öncesi öğretmeninin yaratıcılığa bakış açısı, eğitim öğretim sürecinde kullanması gerektiğinin bilincinde olması, etkinliklerde yer vermesi, farklı yöntem teknikler kullanarak çocuklara yaratıcı düşünmeyi öğretmesi ve yaratıcılıklarını geliştirmesi açısından önemlidir. Alanyazın incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin öğretimde yaratıcılıklarını inceleyen çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Alanyazına katkı sunacağı düşünülerek bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin öğretimde yaratıcılık algıları bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır ve aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1- Okul öncesi öğretmenlerinin öğretimde yaratıcılık algıları nasıldır?

2- Okul öncesi öğretmenlerinin öğretimde yaratıcılık algıları "cinsiyet, çocuk sahibi olma durumu, öğrenim durumu, hizmet yılı, boş zamanlarında bir etkinlik yapma durumu, alanında kendini geliştirmek için bir etkinlik yapma durumu, öğretmenlik mesleğini isteyerek seçme durumu" değişkenlerine göre fark göstermekte midir?

**Yöntem**

*Araştırma Modeli:* Araştırmada herhangi bir müdahale bulunmadan, okul öncesi öğretmenlerinin öğretimde yaratıcılık algılarının bazı değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve aralarındaki ilişkiye bakılmıştır. Araştırma korelasyonel araştırma modelinde gerçekleşmiştir. Korelasyonel araştırma modeli iki ve ya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirleyerek, değişkenler arasında bulunan neden ve sonuca dayalı bilgi vermeyi amaçlar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2018).

*Çalışma Grubu:* Araştırmanın çalışma grubunu, Samsun ili merkez ilçeleri olan Atakum, Canik, İlkadım, Tekkeköy ilçelerinden 2021-2022 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel anaokulları ve anasınıflarında görev yapan 257 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin belirlenmesinde kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kartopu örnekleme yönteminde çalışma grubundaki kişilere ulaşılırken herhangi bir şekilde kişilerden birine ulaşılır, ilk kişinin yardımıyla ikinci kişiye ulaşılır (Büyüköztürk vd., 2018).

*Veri Toplama Araçları*

*Kişisel Bilgi Formu:* Araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formunda okul öncesi öğretmenlerinin "cinsiyet, çocuk sahibi olma durumu, öğrenim durumu, hizmet yılı, boş zamanlarında bir etkinlik yapma durumu, alanında kendini geliştirmek

için bir etkinlik yapma durumu, öğretmenlik mesleğini isteyerek seçme durumu" değişkenlerinin tespit edilmesi yönünde sorular bulunmaktadır.

*Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği (Teaching for Creavity Scales):* Öğretmenlerin öğretimde yaratıcılık algılarını belirlemek amacıyla Rubenstein, Mccoach ve Siegle (2013) tarafından geliştirilmiş olup Yalçın (2021) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış ve geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçek 35 maddeden oluşmaktadır ve yedili likert tipi olan 1= kesinlikle katılmıyorum, 7= kesinlikle katılıyorum olmak üzere her madde 1 ile 7 puan arası puanlanmıştır. Ölçeği öğretmenler öz değerlendirme yaparak doldurur. Ölçek "Öğretmen Öz-Yeterliği", "Çevresel Teşvik", "Toplumsal Değer", ve "Çocuk Potansiyeli" olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek maksimum puan 245 iken minimum puan 35'tir. Ölçekten alınan puanın artması okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık algılarının olumlu yönde arttığı anlamını taşır (Yalçın,2021).

*Verilerin Analizi:* Araştırmada elde edilen veriler istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin öğretimde yaratıcılık algılarına ilişkin betimsel istatistiklerin hesaplanmasında ortalama, standart sapma, minimum, maksimum değerleri hesaplanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerin öğretimde yaratıcılık algılarının demografik özelliklere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek için non-parametrik testlerden yararlanılmıştır. Buna göre iki grubun karşılaştırılmasında Mann Whitney U-testi kullanılırken, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında ise Kruskal Wallis –H-testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis H- testinin anlamlı olduğu durumlarda, hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğunu belirlemek için Mann Whitney U testinden yararlanılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılıklarının Öğretimde Yaratıcılık Ölçeğin 'den (ÖYÖ) alınabilecek maksimum puana yakın bir puan aldıkları görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin en yüksek ortalamaya "Toplumsal Değerler" alt boyutunun sahip olduğu görülmektedir. Bu kapsamda okul öncesi öğretmenlerinin öğretimde yaratıcılık algılarının yeterli olduğu sonucuna varılabilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin öğretimde yaratıcılık algıları; cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde "Çocuk Potansiyeli" alt boyutu ve ÖYÖ toplam puanları anlamlı farklılık göstermektedir. Erkek öğretmenlerin ortalaması kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin öğretimde yaratıcılık algıları; çocuk sahibi olma durumuna göre "Çevresel Teşvik" alt boyutunda anlamlı farklılık göstermekte olup çocuk sahibi olan öğretmenlerin lehinedir, diğer alt boyutlarda ve ÖYÖ toplam puanları arasında anlamlı farklılık göstermemektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin öğretimde yaratıcılık algıları; boş zamanlarında bir etkinlik yapma durumuna göre incelendiğinde "Çevresel Teşvik" alt boyutu ve ÖYÖ toplam puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ve boş zamanlarında bir etkinlik yapanların lehinedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin öğretimde yaratıcılık algıları; alanında kendini geliştirmek için bir etkinlik yapma durumuna göre incelendiğinde tüm alt boyutlarda ve ÖYÖ toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık göstermektedir ve alanında kendini geliştirmek için bir etkinlik yapanların lehinedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin öğretimde yaratıcılık algıları; öğrenim durumu, hizmet yılı, öğretmenlik mesleğini isteyerek seçme durumuna göre incelendiğinde ÖYÖ toplam puanları ve alt boyutlarda anlamlı farklılık görülmemiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin öğretimde yaratıcılık algıları öğrenim durumu, hizmet yılı, öğretmenlik mesleğini isteyerek seçme durumu değişkenlerine göre etkilenmediği sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Kelimeler**: Okul öncesi dönem, okul öncesi öğretmenleri, öğretimde yaratıcılık algısı, yaratıcılık

**Kaynakça**

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri (*25.Baskı).Ankara: Pegem.

Gök, B. ve Erdoğan, T. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2),29-51.

Kara (2021). Okul Öncesi Dönem Çocuk Kitaplarında Yaratıcılığı Destekleyen Bir Faktör Olarak Resimlemelerin Kullanımı. *Sanat ve Tasarım Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 221-240.

Koyuncu Şahin, M., Akman, B. (2018). Erken çocukluk döneminde düşünme becerilerinin gelişimi. *Milli Eğitim Dergisi ,* 47 (218) , 5-20.

Kuru , N. (2020). Erken çocukluk eğitiminin tanımı kapsamı ve önemi. Haktanır, G.(Ed.). *Erken çocukluk eğitimine giriş* (2.Baskı, s.9-30). Ankara: Anı.

Matwyshyn, A.M. (2013). Generation C: Childhood, Code, and Creativity. Notre Dame L.Rev., 87,1979.

Memduhoğlu, H. B., Uçar, R., Uçar, İ.B. (2020). *Örnek uygulamalarla eğitimde yaratıcılık yaratıcı okul yaratıcı öğretmen* (2.Baskı). Ankara: Pegem.

Nieveen, N., & Plomp, T. (2018). Curricular and implementation challenges in introducing twenty-first century skills in education. In E. Care, P. Griffin, & M. Wilson (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 259-276). Springer.

Russ, S. W., & Fiorelli, J. A . (2010). Developmental approaches to creativity. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 233–249). Cambridge University.

Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya* (27.Baskı). Ankara: Anı.

Soh, K. C. (2017). Fostering student creativity through teacher behaviors. *Thinking Skills and Creativity*, 23, 58-66.

Sönmez Ektem, İ. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının görüşlerine göre uygulama okullarındaki etkinliklerin yaratıcılık bağlamında değerlendirilmesi . *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi ,* (26) , 523-547 .

Yalçın, M. M. (2021). *Öğretimde yaratıcılık ölçeği'nin geçerlik-güvenirlik çalışması ve okul öncesi öğretmenlerinin 48-72 aylar arasındaki çocukların yaratıcılıklarını destekleme durumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Yıldız, C. & Güney Karaman, N. (2017). Creativity and perspective taking in early childhood period . *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences* (JFES), 50 (2) , 0-25.

# Okul Öncesi Eğitimde Artırılmış Gerçeklik: Quiver Uygulamasının Fen Öğrenimine Etkisi

Hale Altınkaynak
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Özge Özel
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

**Problem Durumu**

Yapılan araştırmalar erken çocukluk döneminde verilen eğitimin kalıcı etkiye sahip olduğunu ortaya çıkarmaktadır (Kol, 2011). Okul öncesi eğitim kurumları çocuğun çok yönlü gelişimini destekleyecek şekilde eğitim ortamları ve yaşantıları sunmayı amaçlar (Babaroğlu, 2018). Eğitim ne kadar çok duyuya hitap ederse öğrenmeler o kadar kolaylaşır ve kalıcı hale gelir. Özellikle okul öncesi dönem gibi henüz soyut işlemlerin yapılamadığı dönemlerde öğrenmelerin somutlaştırılması ve duyulara hitap etmesi daha önemlidir. Somut öğrenmeler için farklı materyaller, deneyler ve teknoloji kullanılabilir. Teknoloji kullanılarak görsel, işitsel duyular işe koşularak daha somut öğrenmeler sağlanabilir. Teknolojini eğitimde imkanlar sunarak eğitimde fırsat eşitsizliğini önlemeye katkıda bulunur. Eğitimde gösterilmek istenen mekanlar bilgisayar, projeksiyon, akıllı tahta gibi cihazlarla izletilerek kolay bir şekilde somut öğrenme sağlanabilir. Dil eğitimi için farklı uygulamaların kullanılarak yabancı dilde sohbet edilebilmesi, bulmacalar, online hikayeler, eğitimler… şu an eğitimde kullanılan teknolojinin çeşitli kullanımlarını oluşturmaktadır. Her geçen gün değişen son teknolojik gelişmelerle birlikte teknolojinin eğitimdeki kullanımı ve entegrasyonu da yeniden şekillenmektedir. Son çıkan teknolojik gelişmelerden birisi de artırılmış gerçeklik teknolojisidir. Bu teknoloji sayesinde sanki gerçekmiş gibi üç boyutlu sanal görüntülere ulaşmak mümkün hale gelmektedir. Bu teknolojinin eğitime uyarlanması farklı alanlarda dünyada uygulanmaktadır. Yapılan çalışmalar göstermektedir ki artırılmış gerçeklik teknolojisinin eğitimde uygulanmasının olumlu sonuçlar vermektedir. Yapılan bu araştırmalar artırılmış gerçeklik uygulamaların ve yazılımlarının geliştirilmesi eğitimde daha çok kullanılmasını önermektedir (Somyürek, 2014). Okul öncesi eğitimde arttırılmış gerçeklik teknolojisi kullanılması daha ilgi çekici ve somut bir öğrenme olanağı sağlayabileceği düşünülerek artırılmış gerçeklik teknolojisi kullanılarak okul öncesi eğitimde çeşitli konular daha eğlenceli hale gelerek çocuklarda daha etkili öğrenmeler sağlayabilir. Okul öncesi fen konuları artırılmış gerçeklik teknolojisi erken yaşta çocuklara sunularak 3 boyutlu olarak öğrenmeleri sağlanabilir. Bir arttırılmış gerçeklik teknolojisi olan Quiver uygulamasında yer alan fen öğretimi ile ilgili boyama sayfalarının artırılmış çocuklara sunulması ve günlük eğitimlerde kullanılan geleneksel fen öğretimi etkinliklerine oranla nasıl bir etkisinin olacağı artırılmış gerçeklik teknolojisinin öğretimdeki kullanımının olası alışılagelmiş geleneksel fen etkinliklerine oranla çocuklarda öğrenime etkileri hakkında bazı fikirler ve sonuçlara ulaşılabilir.

**Problem Cümlesi**

Okul öncesi eğitimde artırılmış gerçeklik: Quiver uygulamasının fen öğretimine etkisi nasıldır?

**Araştırmanın Amacı**

Bu tezin amacı okul öncesi dönem sınıflarında artırılmış gerçeklik uygulamasının kullanılmasının fen öğretiminde nasıl etkilerinin olduğunu ortaya çıkarmaktır.

**Araştırmanın Önemi**

Çocuklara öğretmek için yeni etkileşim paradigmalarına dayalı teknolojilerin kullanılması dünyada giderek yaygınlaşarak daha popüler hale gelmektedir çünkü çocuklar teknoloji ile yeni bir etkileşim düzeyine doğru ilerlemektedirler bundan dolayı çocuklara yeni, çekici teknolojilerin kullanımı yoluyla eğitim içeriklerine ihtiyaç duyulmaktadır (Quesenberry vd., 2016). Okul öncesi dönem konularını öğrenmek için yeni bir fikir olarak son çıkan teknolojik gelişmelerin bir ürünü olan artırılmış gerçeklik teknolojisinin okul öncesi dönemde kullanımının denenmesi ve etkilerinin ortaya çıkarılması okul öncesi dönemde teknoloji entegrasyonu için önemlidir. Görsel zekaya hitap eden bu artırılmış gerçeklik teknolojisinin okul öncesi eğitimde kullanılması yeni çıkan bir fikir olarak değerlendirilebilir. Genel olarak yapılan çalışmalar incelendiğinde artırılmış gerçeklik teknolojisinin son yıllarda gerek akademik ve eğitim gerekse özel sektör alanında oldukça popüler olmayı ve ilgi çekmeyi başarmış olduğu söylenebilir (İçten ve Güngör, 2017). Bu alanın hayatımızdaki kullanımı şu an az olsa da ilerleyen zamanlarda günlük yaşantımızda önemli bir yer tutacağı ön görülmektedir. Yurtdışında yapılan çalışmaların sayısına bakıldığında Türkiye'de yapılan artırılmış gerçeklik araştırmalarına göre biraz daha fazladır fakat Türkiye'de de artarak devam eden artırılmış gerçeklik uygulamalarını içeren akademik çalışmaların ve özel sektör uygulamalarının geliştirildiği söylenebilir (İçten ve Güngör, 2017). İlgili alan yazın incelendiğinde Türkiye'de artırılmış gerçekliğin okul öncesi dönemde kullanımıyla ilgili birkaç araştırma olsa da ilgili araştırmalar özellikle okul öncesi dönem için yok denecek kadar azdır. Hatta alan yazın tarandığında okul öncesi dönemde artırılmış gerçeklik kullanımının fen öğretimini etkisiyle ilgili henüz bir araştırmaya henüz rastlanılmamıştır. Bu da araştırılması gereken özgün ve yeni bir araştırma konusu olarak alana katkısı olacağı düşünülmektedir.

**Yöntem**

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden birisi olan deneysel araştırma deseniyle yapılacaktır. Deneysel araştırma deseninde bir bağımsız değişkenin bağımlı değişkene etkisinin ölçülebileceği en iyi yöntemdir. Deneysel desende etkisi ölçülmek istenen değişkenin ilgili deney grubuna uygulanması sonucunda deney grubunun değişken sonucunda ne gibi değişiklikler meydana geldiğini öğrenmek için değişkenler arasındaki sebep sonuç ilişkilerini anlamak için deneysel yöntem kullanılır (Karasar, 2010).

İstanbul MEB'e bağlı bir devlet ilkokulundaki benzer sosyoekonomik düzeye sahip 5-6 yaş grubu öğrencilerden oluşan 20'şer kişilik 2 anasınıfının öğrencileri bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Deneysel desen araştırmalarında yöntemin etkililiğini belirgin kılma söz konusu olduğu için evrenden örneklem seçimine bu çalışma için gerek duyulmamıştır (Büyüköztürk vd., 2010). Bundan dolayı küme örneklem yöntemi kullanılmış olup mevcut sınıfların doğası ve yapısı bozulmadan çalışma yürütülecektir. Deney ve kontrol grubu sınıfları yansız atama yöntemi ile belirlenecektir.

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak alanda uzman olan iki araştırmacının geliştirmiş olduğu kontrol listeleri deney ve kontrol gruplarından verileri toplamak amacıyla ön test ve son test olarak kullanılmıştır. Kontrol listesinde çocuk araştırılan bilgiyi biliyorsa 1 puan bilmiyorsa 0 puan olacak şekilde yazılarak veriler işaretlenmiştir. Kontrol listesindeki sorular çocuklar anlamadığında anlayacakları şekilde farklı yollarda tekrardan araştırmacı tarafından açıklanmış ve çocuğun bilgiye sahip olup olmadığı en doğru şekliyle açığa çıkarılmaya çalışılmıştır.

Veriler kontrol listeleriyle toplandıktan sonra nicel verilerin analizinde kullanılan parametrik olmayan Mann Whitney testi kullanılarak veriler analiz edilmiştir. AG kullanımın eğitimde öğretime etkisinin kontrol grubuna göre nasıl fark oluşturduğu analiz edilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmanın sonucunda artırılmış gerçeklik uygulamasıyla planlanan etkinlik süreçlerinin geleneksel yöntemlerle planlanan eğitim uygulamalarına göre anlamlı düzeyde bir fark oluşturarak daha yüksek öğrenmeler sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde yapılan çoğu ilgili araştırma sonucu da artırılmış gerçeklik uygulamalarının başarıya olumlu etkisinin olduğunu göstermektedir (Çevik vd., 2017; Göçer ve Kurt 2020; Doğan, 2016.)

Araştırmanın temalarının ayrı ayrı bulgularına bakıldığında hepsinde artırılmış gerçeklik uygulaması kullanımın başarıya katkısı olduğu ve çocuklarda öğrenmeler sağladığı fakat bu sonucun her temada anlamlı derecede olmadığı sonucu da ortaya çıkmıştır. Korucu vd., (2016) da yaptıkları arttırılmış gerçekliğin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini ölçmek isteyen bir araştırmada sonuç anlamlı şekilde arttırılmış gerçekliğin akademik başarıya etkisinin olumlu yönde olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Araştırmanın deniz canlıları temasında sonuç olarak attırılmış gerçeklik uygulamasıyla uygulama yapılan sınıfta artırılmış gerçeklik başarıyı arttırmış fakat bu artış geleneksel yöntemle uygulama yapılan sınıfa göre anlamlı ve yüksek derecede farklılaşmamıştır. Kurbağanın yaşam evreleri temasında ise geleneksel yöntemle uygulanan etkinlik süreciyle, arttırılmış gerçeklik uygulamasıyla yapılan etkinlik süreçleri çok yakın sonuçlar vererek iki uygulamanın da başarıya olumlu etkisi benzer düzeyde olmuştur. Yapılmış bazı araştırmalar ise bu sonuçlara benzer şekilde çıkmıştır. Bu araştırmalara bakıldığında artırılmış gerçeklik uygulamalarının başarıda anlamlı düzeyde bir etkisinin olmadığını fakat yine de olumlu bir etkisinin olduğunu bildirmektedir Baysan ve Uluyol (2015) te yaptıkları araştırmada Arttırılmış gerçeklikle yapılan derslerin ve geleneksel yöntemlerle yapılan derslerin ilk durumdaki öğrenmelerine göre anlamlı düzeyde öğrenmelerini arttırdığını fakat arttırılmış gerçeklikle işlenen derslerin geleneksel yöntemlere göre işlenen derslerden anlamlı fark oluşturacak derecede etkili olamadığını göstermektedir (Baysal ve Uluyol, 2016; Arslan ve Elibol, 2015).

**Anahtar Kelimeler**: Artırılmış gerçeklik, fen öğrenimi, Quiver Uygulaması, okul öncesi eğitim, teknoloji entegrasyonu

**Kaynakça**

Arslan, A., & Elibol, M. (2015). Analysis of educational augmented reality applications: The case of Android operating system Eğitsel artırılmış gerçeklik uygulamalarının incelenmesi: Android işletim sistemi örneği. *Journal of Human Sciences, 12*(2), 1792-1817.

Babaroğlu, A. (2018). Eğitim ortamları açısından okul öncesi eğitim kurumları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18* (3), 1313-1330.

Baysan, E., & Uluyol, Ç. (2016). Arttırılmış Gerçeklik Kitabının (AG-KİTAP) Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi ve Eğitim Ortamlarında Kullanımı Hakkında Öğrenci Görüşleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, 7*(14), 55-78.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri.

Çevik, G., Yılmaz, R. M., Goktaş, Y., & Gülcü, A. (2017). Okul Öncesi Dönemde Artirilmiş Gerçeklikle Ingilizce Öğrenme. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education, 6*(2), 50-57.

Doğan, A. (2016). Artırılmış gerçeklik teknolojileriyle desteklenmiş hikâye kitabı okuma deneyimi. *Medeniyet Sanat Dergisi*, *2*(2), 121-137.

Göçer, A., ve Kurt, A. (2020). Betimleyici Yazma Becerisinin Geliştirilmesinde Artırılmış Gerçeklik Uygulaması Quiver'in Kullanılması. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, *6*(2), 46-63.

İçten, T., & Güngör, B. A. L. (2017). Artırılmış gerçeklik üzerine son gelişmelerin ve uygulamaların incelenmesi. *Gazi University Journal of Science Part C: Design and Technology*, *5*(2), 111-136.

Karasar, N. (2010). Bilimsel araştırma yöntemi, (21. Basım). *Nobel Yayın Dağıtım: Ankara*.

Kol, S. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *21*(21), 1-21.

Korucu, A. T., Gençtürk, T., ve Sezer, C. (2016). Artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğrenci başarı ve tutumlarına etkisi. In *XVIII. Akademik Bilişim Conference.*

Quesenberry, A. C., Mustian, A. L., & Clark-Bischke, C. (2016). Tuning in: Strategies for incorporating technology into social skills instruction in preschool and kindergarten. *Young Children*, *71*(1), 74-80.

Somyürek, S. (2014). Öğretim süreci z kuşağının dikkat çekmesi: artırılmış gerçeklik. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, *4* (1), 63-80.

# Okul Öncesi Matematik Eğitiminde Düzenli Hizmet İçi Öğretmen Eğitiminin Erken Matematik Becerileri ve Okul Olgunluğu Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi

Yusuf Koç
Kocaeli Üniversitesi

Rahime Çiçek
Kocaeli Üniversitesi

Kevser Koç
İstanbul Medeniyet Üniversitesi

**Problem Durumu**

Okul öncesi dönemde çocuklara erken akademik becerilerin en üst düzeyde kazandırılması okul olgunluğuna ve ileri akademik becerilerine olan etkileri sebebiyle oldukça önemlidir (Unutkan, 2006). Okul öncesi dönemde yer alan akademik becerilerden biri de erken matematik becerileridir.

Okul öncesi dönemde matematik becerilerinin çocukların gelişimine olumlu etkileri araştırmacılar tarafından ortaya konulmuştur (Duncan ve diğerleri, 2007; Oktay, 2000). Nitelikli matematik eğitimi alan küçük çocukların eğitim almayan akranlarına göre daha gelişmiş matematik becerilerine sahip oldukları bilinmektedir. Bunun yanı sıra erken matematik becerilerinin çocukların ilkokul ve daha ilerideki matematik becerilerini belirleyici olduğuna dair kanıtlar da mevcuttur (Jordan ve diğerleri, 2009; National Association for the Education of Young Children, 2002). Hatta erken matematik becerilerinin yalnızca matematik değil aynı zamanda okuduğunu anlama becerisini de yordadığı görülmüştür (Claessens ve Engel, 2013; Duncan ve diğerleri, 2007). Nitelikli matematik eğitimini belirleyen farklı değişkenler olmakla beraber okulda uygulanan programın içeriği ve öğretmenlerin bilgi ve becerileri ön planda yer alan değişkenlerdir.

Erken matematik eğitimi ve öğretmenlerin bu eğitim sürecinde çocukların gelişimini şekillendirmedeki rolü literatürde yaygın olarak yer bulmuş olmasına rağmen (Björklund ve diğerleri, 2020; Guss ve diğerleri, 2022; Jordan ve diğerleri, 2009; Sarama ve diğerleri, 2016), düzenli ve kapsamlı olarak sunulan hizmet içi öğretmen eğitim programlarının çocukların matematiksel gelişimine yönelik etkilerini araştıran sınırlı sayıda çalışma mevcuttur (Sarama ve diğerleri, 2021; Tirosh ve diğerleri, 2011). Mevcut araştırmada bu boşluk ele alınarak, okul öncesi öğretmenlerine yönelik ülkemizde sürdürülmekte olan bir hizmet içi eğitim programının çocukların matematiksel gelişimleri ve öğrenmelerine katkıları hakkında kanıtlar sunulması amaçlanmıştır. Araştırmanın bulgularının eğitim politikalarını ve uygulamalarını bilgilendirmek açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Hizmet içi eğitim programına katılan öğretmenlerin sınıflarındaki;

1. Çocukların matematiksel yaş ve matematik puanları hangi düzeydedir?
2. Çocukların okul olgunluğu puanları hangi düzeydedir?
3. Çocukların matematik puanları ve okul olgunluğu puanları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
4. Çocukların matematik puanları ile okul olgunluğu puanları arasında bir ilişki var mıdır?

**Yöntem**

*Araştırmanın Deseni*

Mevcut çalışma, okul öncesinde matematik eğitimi hakkında düzenli hizmet içi eğitimler alan öğretmenlerin öğrencilerinin sekiz ay boyunca aldıkları anasınıfı eğitimi ardından ulaştıkları erken matematik becerileri ve okul olgunluk düzeylerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmektedir. Çalışma, tek grup sadece son test yarı-deneysel desende tasarlanmıştır. Bir atımlık vaka çalışması olarak da bilinen bu tür çalışmalarda, bir çalışma grubuna uygulanan belirli bir işlemin ardından bağımlı değişkene bağlı olarak bir kez ölçüm gerçekleştirilmektedir (Reichardt, 2019).

*Çalışma Grubu*

Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Araştırma İstanbul ilinin Anadolu yakasında bulunan bir ilçesinde en az iki yıl boyunca araştırmacılar tarafından okul öncesi matematik eğitimi üzerine hizmet içi eğitimlerle desteklenen üç okul öncesi öğretmenin 2022-2023 yılı içerisinde anasınıfı eğitimine devam eden 15'i kız ve 12'si erkek olmak üzere toplamda 27 çocuğun katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Orta sosyoekonomik düzey ailelerin ikamet ettiği çevrede yer alan özel bir kurumda eğitimine devam eden çocukların yaş ortalamaları 73,18 aydır.

*Veri Toplama Aracı ve Süreci*

Nicel verilerin toplanması sürecinde Erken Matematik Yeteneği Testi (Test of Early Mathematics Ability, TEMA-3) ve Metropolitan Okul Olgunluğu Testi kullanılmıştır. Erken Matematik Yeteneği Testi 1983 yılında geliştirilmiştir (Ginsburg ve Baroody, 1983). 1990 ve 1993 yıllarında revize edilen ve Türkçe'ye uyarlanan (Erdoğan ve Baran, 2006) bu test, üç yaş ile

sekiz yaş on bir ay arasındaki çocukların matematik yeteneklerini değerlendirmeyi hedeflemektedir. Çocuğun bilişsel olgunluğunu belirleyen Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Hildreth ve Griffiths (1949) tarafından geliştirilmiş ve Türkiye bağlamına uyarlanmıştır (Oktay, 1980). Metropolitan Okul Olgunluğu Testi okuma olgunluğu ve sayı olgunluğu olmak üzere iki alt boyut ve toplam 100 maddeden oluşmaktadır. Testten alınabilecek en yüksek puan 100, sayı olgunluğu boyutundan alınabilecek en yüksek skor ise 24'tür. Testler katılımcılara araştırmacılar tarafından bireysel olarak uygulanmıştır.

*Verilerin Analizi*

Araştırmada toplanan nicel veriler SPSS 26 Programı'na aktarılarak analiz edilmiştir. Araştırmada katılımcıların matematik yaşı, matematik puanı, matematik yüzdelik dilimi ile sayı olgunluğu ve toplam okul olgunluk puanları için betimsel istatistikler kullanılmıştır. Sonuçların cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi gerçekleştirilmiştir. Puanlar arasında bir istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığını belirlemek üzere Spearman korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Yapılan analizler sonucunda çalışmaya dahil olan çocukların TEMA-3 verilerine göre matematik yaşı ortalamasının 78,11 ay olduğu ve biyolojik yaş ortalamalarının ($\bar{x}$ =73,18) üzerinde matematik performansı gösterdikleri tespit edilmiştir. Benzer şekilde, çocukların matematik puanı ortalamasının 111,66 olduğu ve %71,93 yüzdelik dilimi ile çalışma grubunun erken matematik becerilerinin testin sunmuş olduğu verilere göre yaş grubunun ilerisinde seyrettiği görülmektedir. Çocukların ilkokul eğitimine hazır olup olmama durumları incelendiğinde ise okul olgunluğu puanları ortalamasının 83,44 ile ortalamanın üstü düzeyinde olduğu belirlenerek çocukların ilkokul eğitimine hazır olduğu görülmüştür. Sayı olgunluğu alt boyutunun ortalamasının ise benzer şekilde 19,85 puanı ile ortalamanın üstü düzeyinde olduğu ve erken matematik becerileri puanına paralel olduğu belirlenmiştir. Çocukların matematik yaşı (p=,18), matematik puanı (p=,28), matematik yüzdelik dilimi (p=,28), sayı olgunluğu (p=,14) ve okul olgunluğu puanları (p=,58) cinsiyete göre değişmemektedir. Yapılan Spearman korelasyonu testi sonucunda ise matematik puanı veya matematik yüzdelik dilimi ile sayı olgunluğu veya toplam okul olgunluğu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Sonuç olarak okul öncesinde matematik eğitimi üzerine öğretmenlere düzenli ve uzun süreli hizmet içi eğitimlerin sağlanmasının çocuğun matematiksel becerilerine ve okul olgunluk düzeylerine pozitif yönde etkisinin olduğunu söylemek mümkündür. Bu noktada öğretmenlerin eğitim-öğretim yılı içerisinde belirli ve düzenli aralıklarla bilgi ve becerilerini artırıcı nitelikte eğitimlerle desteklenmesiyle çocukların maksimum yararının gözetilmesi önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Hizmet içi eğitim, okul öncesi matematik eğitimi, erken matematik becerileri, okul olgunluğu

**Kaynakça**

Björklund, C., van den Heuvel-Panhuizen, M. ve Kullberg, A. (2020). Research on early childhood mathematics teaching and learning. *ZDM - Mathematics Education, 52*(4), 607–619. https://doi.org/10.1007/s11858-020-01177-3

Claessens, A. ve Engel, M. (2013). How Important is Where you Start? Early Mathematics Knowledge and Later School Success. *Teachers College Record, 115*(6), 1–29. https://doi.org/10.1177/016146811311500603

Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K. ve Japel, C. (2007). School Readiness and Later Achievement. *Developmental Psychology, 43*(6), 1428–1446.

Erdoğan, S. ve Baran, G. (2006). Erken Matematik Yeteneği Testi-3 (TEMA-3)'ün 60-72 Aylar Arasında Olan Çocuklar İçin Uyarlama Çalışması. *Çağdaş Eğitim Dergisi, 31*(332), 32–38. http://search/yayin/detay/74471

Ginsburg, Herbert., & Baroody, A. J. (1983). Test of Early Mathematics Ability: TEMA. Pro Ed. https://experts.illinois.edu/en/publications/test-of-early-mathematics-ability-tema

Guss, S. S., Clements, D. H. ve Sarama, J. H. (2022). High-Quality Early Math: Learning and Teaching With Trajectories and Technologies. A. Betts & K. Thai (Eds.), *Handbook of Research on Innovative Approaches to Early Childhood Development and School Readiness* (ss. 349-373). IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-7998-8649-5.ch015

Hildreth, G. H. ve Griffiths, N. L. (1949). *Metropolitan Readiness Tests: Directions for Administering and Key for Scoring.* World Book Company.

Jordan, N. C., Kaplan, D., Ramineni, C. ve Locuniak, M. N. (2009). Early Math Matters: Kindergarten Number Competence and Later Mathematics Outcomes. *Developmental Psychology, 45*(3), 850–867. https://doi.org/10.1037/a0014939

National Association for the Education of Young Children. (2002). Early childhood mathematics: Promoting good beginnings. *A Joint Position Statement.*

Oktay, A. (1980). Metropolitanreadiness testinin İstanbul'da farklı sosyo-ekonomik ve kültürel çevrelerdeki (5-6) yaş çocuklarına uygulanması. *Pedagoji Dergisi, 1,* 119–138.

Oktay, A. (2000). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. Epsilon.

Reichardt, C. S. (2019). *Quasi-experimentation: A guide to design and analysis.* The Guilford Press.

Sarama, J., Clements, D. H., & Guss, S. S. (2021). Longitudinal evaluation of a scale-up model for professional development in early mathematics. *Early Childhood Teachers' Professional Competence in Mathematics* (ss. 163–186). Routledge.

Sarama, J., Clements, D. H., Wolfe, C. B. ve Spitler, M. E. (2016). Professional development in early mathematics: Effects of an intervention based on learning trajectories on teachers' practices. *Nordic Studies in Mathematics Education, 21*(4), 29-55.

Tirosh, D., Tsamir, P., Levenson, E. ve Tabach, M. (2011). From preschool teachers' professional development to children's knowledge: Comparing sets. *Journal of Mathematics Teacher Education*, *14*, 113-131. https://doi.org/10.1007/s10857-011-9172-1

Unutkan, Ö. P. (2006). *Okul öncesinde ilköğretime hazırlık.* İstanbul: Morpa Yayınları.

# Erken Çocukluk Döneminde Üstün Yetenekli Çocuklar ve Aileleri; Türkiye'de Yapılan Çalışmaların Son 20 Yılı

Hatice Çakır
Gazi Üniversitesi

Hacer Elif Dağlıoğlu
Gazi Üniversitesi

**Problem Durumu**

Erken çocukluk dönemi insan yaşamında, gelişimin en önemli ve en hızlı gelişim gösterilen dönemi olarak kabul edilebilir. Bu özel dönemde çocuklar yeteneklerini sergileyebilir ve potansiyellerini ortaya koyabilen performans gösterebilirler (Bildiren, Gür, Sağkal ve özdemir, 2020). Bu performansın normal gelişimin ilerisinde ya da gerisinde olup olmadığının belirlenebilmesi için erken çocukluk dönemi kritik bir dönemdir. Bu bağlamda bir ya da birden fazla gelişim alanında yaşıtlarından ileride gelişim özelliği gösterebilen üstün yetenekli çocuklar için de erken çocukluk dönemi kritik bir dönem olarak nitelendirilebilir. Gelişimsel olarak yaşıtlarından ileride bir performans gösteren bu çocuklar, geçmişten günümüze hep merak konusu olmuştur. Bu merak doğrultusunda her dönem farklı tanımlanmışlardır. Örneğin, yalnızca zeka testleri aracılığıyla belirlenmenin yapıldığı 20. Yüzyıl başlarında "üstün zekalı" olarak tanımlanmış, bu tanım zamanla "üstün yetenekli" ve "özel yetenekliye" evrilmiştir (Dağlıoğlu, 2015). Erken çocukluk dönemindeki üstün yetenekli çocuklar ise "eşzamanlı olmayan gelişim gösteren çocuklar" olarak da nitelendirilmektedir (Morelock, 1992). Eşzamanlı olmayan gelişim, bir gelişim alanında ileride performans gösterirken diğer gelişim alanlarında yaşıtlarıyla aynı veya yaşıtlarından daha geride bir performans göstermeyi ifade eder. Üstün yeteneklilik ebeveyn ve öğretmenler için oldukça karmaşık bir durumken, özellikle erken çocukluk döneminde eşzamanlı olmayan gelişimin eşlik etmesi, hem aile hem de öğretmen için daha karmaşık bir durum haline gelebilmektedir. Bu karmaşık durum nedeniyle, okul ve ailenin işbirliği içinde olması önem taşımaktadır. Çocuğun eğitimsel ihtiyaçlarını ve eğitim hedeflerinin belirlenmesinde ve bu eğitimin sürekliliğinin sağlanmasında ailenin yeri büyüktür. Yapılan pek çok araştırma, okul öncesi dönemde okul ve ailenin işbirliği kurduğu zamanlarda çocukların gelişiminde daha başarılı sonuçlar elde edildiğini ortaya koymuştur (Van Voorhis, Maier, Epstein, & Lloyd, 2013; Yang, Liu, Li, & Li, 2022). Erken çocukluk döneminde tipik gelişim gösteren çocukların aileleri ile ilgili çalışmalara alanyazında sıkça rastlanabilirken, erken çocukluk dönemi üstün yetenekli çocukların aileleriyle ilgili çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Bu nedenle bu çalışma, Türkiye'de son 20 yılda erken çocukluk dönemi üstün yetenekli çocuklar ve aileleri konulu gerçekleştirilen çalışmaların neler olduğunu ortaya koymak ve gelecek çalışmalara da bu bağlamda bir yol haritası çizebilmesi adına gerçekleştirilmiştir.

**Yöntem**

*Araştırmanın Tasarımı.* Bu çalışmada, araştırma sorularına cevap bulabilmek adına SLT (sistematik literatür taraması) yöntemi kullanılmıştır. Sistematik literatür taramasının gerçekleştirilmesi için IES [Institute of Education Sciences] (2020) tarafından önerilen beş aşamalı strateji kullanılmıştır. Bu stratejiler şunlardır; 1) İnceleme protokolünün geliştirilmesi, 2) İlgili literatürün belirlenmesi, 3) Literatürün taranması, 4) Makalelerin gözden geçirilmesi, 5) Bulguların raporlanması.

*Verilerin Toplanması.* Verilerin toplanması 24.04.2023 ile 11.06.2023 tarihleri arasında, TR Dizin (Dergipark), ERIC ve Google Scholar aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Veri toplama süreci iki aşamada gerçekleşmiştir. İlk aşamada analiz için uygun bulunan makalelere ilişkin kriterler belirlenmiştir. Bu kriterler; çalışmanın erken çocukluk dönemi üstün yetenekli çocukların aileleri ile gerçekleştirilmiş olması, Türkiye'de ve Türk araştırmacılar tarafından yapılmış olması, 2003-2023 yılları arasında gerçekleştirilmesi ve araştırma makalesi ya da tam metin bildiri olmasıdır. Bu kriterlere uygun olarak "üstün yetenek OR üstün zeka OR özel yetenek and okul öncesi OR erken çocukluk and aile or ebeveyn" şeklinde bir anahtar kelime dizisi kullanılmış ve Dergipark (n=3), ERIC (n=3), Scholar (n=5) makaleye ulaşılmıştır. İlk taramanın ardından makalelerin gözden geçirilmesiyle 6 çalışma veri analizi için uygun bulunmuştur. Ardından "üstün yetenek OR üstün zeka OR özel yetenek AND aile OR ebeveyn OR veli" anahtar kelime dizisi kullanılmış ve Dergipark veri tabanında 40 çalışmaya ulaşılmıştır. Eşleşmelerin çıkarılmasıyla birlikte 32 çalışmaya ulaşılmıştır. Çalışmaların özetleri gözden geçirilmiş ve erken çocukluk döneminde üstün yetenekli çocukların aileleriyle gerçekleştirilmemiş olan çalışmalar elenmiştir. En son incelemenin ardından 11 makale incelemeye uygun bulunmuştur.

*Verilerin Çözümlenmesi.* Verilerin çözümlenmesi için Makale Sınıflama Formu (Paper Classification Form) (Sözbilir ve Kutu, 2008) referans alınarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen "Makale İnceleme Formu" kullanılmıştır. Formda, makalenin adı, yayınlandığı dizin, çalışmanın yöntemi, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri analizi başlıkları yer almaktadır.

*Güvenduyulabilirlik.* Bu çalışmada, çalışmanın güvenduyulabilirliği için Miles ve Huberman (1994) kodlayıcılar arası güvenirlik formülü kullanılmıştır. İlk olarak, veri setinde bulunan 5 makale iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı incelenmiş ve ardından kodlayıcılar arası görüş birliğinin değerlendirilmesi için Güvenirlik katsayısı= görüş birliği bulunan terim sayısı / (görüş birliği bulunan terim sayısı+görüş ayrılığı bulunan terim sayısı) X 100 formülü kullanılmıştır. Bu hesaplamanın sonucu olarak, bu çalışmanın kodlayıcılar arası güvenirliği %95 olarak belirlenmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Veri setine dahil edilen 11 çalışmanın Makale İnceleme Formuyla incelenmesi sonucunda, 9 çalışmanın makale ve 2 çalışmanın tam metin bildiri olarak yayınlandığı belirlenmiştir. Makalelerin dizin dağılımları şöyledir; TR Dizin (n=7), ERIC (n=1) ve dizini belli olmayan (n=1). Çalışmaların daha çok İstanbul ilinde gerçekleştiği bulgusuna ulaşılmıştır (n=4). Bununla birlikte, yapılan çalışmaların 5'i anaokulu, 4'ü BİLSEM ve 2'sinin ilkokul bünyesinde gerçekleştirildiği, BİLSEM'de gerçekleştirilen çalışmaların ise daha çok ilkokul kademesindeki çocukların aileleriyle yapıldığı görülmüştür. Çalışmaların konuları incelendiğinde; ebeveynlerin algı/tutum/inanç ve görüşlerinin belirlenmeye çalışıldığı makalelerin daha fazla olduğu belirlenmiştir (n=4). Diğer konular ise sırasıyla; aile eğitimi (n=2), üstün yetenekli çocuğun belirlenmesi (n=2), üstün yetenekli çocukların ebeveynlerinin sorunları (n=1), ebeveynlerin üstün yetenek konusunda akılcı olmayan inançları (n=1), eş zamanlı olmayan gelişim (n=1) şeklinde olduğu görülmüştür. Çalışmaların daha çok nicel desende yürütüldüğü görüşmüştür (n=6). Verilerin analizinin ise, betimsel analiz (n=5) ve nicel veri analizi yöntemleri ile (n=6) gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgulardan hareketle, erken çocukluk dönemi üstün yetenekli çocukların aileleriyle gerçekleştirilen çalışmaların daha çok okul öncesi dönemde gerçekleştirilse de, ailelerin ihtiyaçlarından ziyade görüş, algı ve tutumlarını belirlemeye yönelik oldukları görülmektedir. Üstün yetenekli çocukların ailelerine yönelik düzenlenecek eğitimlerin içeriklerinin belirlenmesinde ilk adımın, bu ailelerin ihtiyaçlarının belirlenmesi olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle, erken çocukluk dönemi üstün yetenekli çocukların ailelerinin sorunları ve ihtiyaçlarına yönelik daha fazla çalışmalar yapılması ve bu çalışmaların sonucunu referans alınarak, ailelere yönelik eğitimlerin düzenlenmesi önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Erken çocukluk döneminde üstün yetenekli çocuklar, aile, üstün zeka

**Kaynakça**

Bildiren, A., Gür, G., Sağkal, A. S., & Özdemir, Y. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocukların tanılanması ve eğitimlerine ilişkin algıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(2), 329-356. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.572326

Dağlioğlu, H. E., (2015). Erken Çocuklukta Üstün Yetenek. *Üstün Zekali Ve Yetenekli Çocuklarin Eğitimi* (pp.75-96), Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1984). Drawing valid meaning from qualitative data: Toward a shared craft. *Educational researcher*, 13(5), 20-30.

Morelock, M. J. (1992). Giftedness: The view from within. *Understanding our gifted*, 4(3), 11-15.

Van Voorhis, F. L., Maier, M. F., Epstein, J. L., & Lloyd, C. M. (2013). The impact of family involvement on the education of children ages 3 to 8: A focus on literacy and math achievement outcomes and social-emotional skills. MDRC.

Yang, Y., Liu, K., Li, M., & Li, S. (2022). Students' affective engagement, parental involvement, and teacher support in emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic: Evidence from a cross-sectional survey in China. *Journal of Research on Technology in Education*, 54(sup1), S148-S164.

# Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Çevresel Unsurları

Fulya Ezmeci
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

**Problem Durumu**

Erken çocukluk dönemi insan yaşamında kritik dönemlerden biridir. Bu dönem çocuğun yaşamında temel oluşturmaktadır. Bu dönem boyunca çocuklar hayatlarının diğer dönemlerinden daha hızlı bir şekilde büyür ve gelişirler. Okul öncesi eğitim, çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini desteklerken, aynı zamanda okul başarısı ve yaşam boyu öğrenme için temel oluşturur (Bredekamp, 2015; Heckman, 2006). İnsan yaşamında son derece kritik bir öneme sahip bu dönemde çocuklara sunulacak eğitimin kalitesi ve niteli de önem kazanmaktadır.

Okul öncesi eğitimin kalitesi ve etkinliği, sadece okul içi etkinlikler veya eğitim programları ile sınırlı değildir. Okul iklimi, öğretmenlerin mesleki donanımları, çocukların aile ortamları gibi okul dışı unsurlar da çocukların bu dönemdeki gelişim ve eğitimlerini etkileyen önemli unsurlardandır. Özellikle, okulun fiziksel çevresi ve dış mekanları, çocukların doğa ile etkileşimlerini, fiziksel aktivite düzeylerini ve okul dışı öğrenme olanaklarını önemli ölçüde etkileyebilir (Dyment & Bell, 2008).

Örneğin okulun dışında bulunan yeşil alanlar ve oyun alanları öğretmenlerin çocukların eğitim sürecinde dış mekân etkinliklerine yer vermesine destek olabilir. Bu durum çocukların fiziksel aktivitelerini ve doğa ile etkileşimlerini artırırken çocukların doğa ve çevre dostu bireyler olmalarını da destekleyecektir. Ayrıca dış mekânda geçirilen zaman çocukların bilişsel ve sosyal gelişimlerini olumlu şekilde etkileyebilir (Fjørtoft, 2004).

Okulların çevrelerinde bulunan unsurların çocukların gelişimine olumlu etkileri olabileceği gibi olumsuz etkileri de olabilir. Örneğin okulların çevresindeki trafik yoğunluğu, hava kirliliği ve gürültü gibi faktörler öğretmenlerin dış mekan kullanımını kısıtlarken çocukların sağlığı ve eğitimleri üzerinde önemli etkileri olabilir (Wolch et al., 2014). Ayrıca okulların çevresinde bulunan ticari yapılar, özellikle marketler ve reklam afişleri çocukların çevrelerinde maruz kaldıkları ve etkilendikleri önemli unsurlardan biridir. Marketlerin vitrinlerinde sergilenen ürünler ve reklamlar, çocukların tüketim alışkanlıkları, beslenme tercihleri ve hatta oyun oynama ve sosyal etkileşim biçimleri üzerinde etkili olabilir (Halford et al., 2004; Story & French, 2004). Örneğin, çocukların sıkça maruz kaldığı fastfood restoranları, marketlerdeki abur cubur ürünler ve bu ürünlerini tanıtan reklamlar, çocukların sağlıksız beslenme alışkanlıklarını ve obezite riskini artırabilir (Harris et al., 2009). Benzer şekilde, market vitrinlerinde sergilenen oyuncaklar ve oyun malzemeleri, çocukların oyun tercihlerini ve sosyal etkileşimleri şekillendirebilir (Marsh et al., 2005).

Bu noktadan hareketle okulların bahçe ve iç mekân özellikleri kadar okulların dış çevresinde bulunan unsurlarda çocukların gelişim ve eğitiminde çok önemli bir yere sahiptir. Bu bağlamda bu çalışmada anaokullarının çevrelerinde bulunan unsurların incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranacaktır.

1. Anaokullarının çevresinde bulunan unsurlar nelerdir?
2. Anaokullarının çevresinde Çocukların gelişim ve eğitimleri üzerinde olumlu/olumsuz etkiye sahip olabilecek unsurlar var mıdır? Varsa nelerdir?
3. Anaokullarının çevresinde Öğretmenlerin dış mekân kullanımını olumlu/olumsuz etkileyecek unsurlar var mıdır? Varsa nelerdir?

**Yöntem**

Bu çalışmada, okulların çevrelerinde bulunan unsurları ayrıntılı ve derinlemesine incelemek amacıyla temel nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar araştırmanın amacına ulaşmak için ele alınan problemin veya durumun derinlemesine incelenmesini sağlar. Böylece konunun ayrıntısına ve farklılıklarına odaklanır (Creswell, 2013; Patton, 2014).

**Örneklem Seçimi:**

Bu araştırma ölçüt örnekleme yöntemi ile farklı coğrafi bölgelerdeki hem kırsal hem de kentsel alanlardaki farklı sosyoekonomik bölgelerden rastgele seçilen 85 anaokulunu kapsamaktadır. Ölçüt örnekleme çalışmanın amacı doğrultusunda belirlenmiş bazı özelliklere sahip kişi, durum, olay veya nesnelerin örnekleme dahil edilmesidir (Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada ölçüt örneklemenin seçilme amacı okulların çevresinde bulunan unsurların okulların yer aldığı çevre ile yakından ilişkili olduğunun düşünülmesidir. Farklı coğrafi bölgelerde bulunan farklı sosyo-ekonomik bölgelerdeki okullara ulaşılarak daha geniş yelpazede sonuçlara ulaşılması hedeflenmiştir.

**Veri Toplama Araçları:**

Bu çalışmada anaokullarının çevresel koşullarının genel bir haritasını çıkarmak amacıyla, hem çevrimiçi uydu görüntüleme hizmetleri kullanılmış (Google Earth) hem de yerinde gözlemler yaparak veriler toplanmıştır. Veriler toplanırken araştırmacı

tarafından geliştirilen gözlem formu kullanılmıştır. Verilerin toplanması aşaması araştırmacı tarafından bire bir gerçekleştirilmiştir.

**Verilerin Analizi:**

Verilerin analizi aşamasında, içerik analiz yöntemi kullanılarak veriler incelenmiştir. Bu yöntem, verilerin metnin içerisindeki anlamların keşfedilmesini amaçlayan bir analiz tekniğidir. Analiz sonucunda temalar ve kategoriler keşfedilir. . İçerik analizinde, odak nokta toplanan verilerdir. Veri seti analiz edilerek tekrarlanan veya yoğun vurgu yapılan olaylar ve olgulardan kodlar çıkarılır. Bu kodlardan kategoriler ve kategorilerden de temalar belirlenir (Bengtsson, 2016; Merriam ve Grenier, 2019). Geçerlik ve güvenirlik konularında, inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik kavramlarına dikkat edilmelidir. Bu çalışmada, araştırmacı teyidi sağlayabilmek için iki uzmandan uzman değerlendirmesi yapılmıştır. Veri analizi aşamasında, iki farklı araştırmacıya ham veriler ve belirlenen kategoriler verilerek bu kategoriler doğrultusunda analiz etmesi istenmiştir. Bulguların teyit edilebilirliği için kategorilere ilişkin ham verilerden resimler ve harita görüntüleri sunulacaktır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu bölümde içerik analizi sonucunda s oluşan kategori ve temalar belirlenmiştir. Bu bağlamda 8 tema oluşmuştur. Bu temalar Konut Alanları, Parklar ve Yeşil Alanlar, Bilim ve sanat merkezleri, Marketler ve Diğer Ticari İşletmeler, Toplu Taşıma Durakları, Diğer Eğitim Kurumları, anayol, Devlet kurumlarıdır. Bu temalara ilişkin kategoriler incelendiğinde ise; marketler ve Diğer Ticari İşletmeler teması altında zincir marketler, kafeler, restoranlar (fastfood, lokanta…) bulunmaktadır. Diğer ticari işletmelerde ise güneş enerjisi tedarikçisi, banka, halı saha, güzellik merkezi, güzellik salonu, tütün satan yerler gibi çocukların sağlıklarını ve gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilecek işletmeler olduğu görülmektedir. Ayrıca okulların çevresinde sıklıkla ulaşımı kolaylaştıracak otobüs, dolmuş veya metro durakları gibi toplu taşıma duraklarının olduğu görülmektedir. Buna ek olarak anaokullarının çevresinde sıklıkla İlkokullar, ortaokullar ve liseler gibi diğer eğitim kurumları da bulunmaktadır. Bu durum okulların çevresinde bulunan unsurların önemini daha da artırmaktadır. Ayrıca eczaneler, aile hekimlikleri ve hastaneler gibi sağlık kuruluşları da bulunmaktadır. Bunlara ek olarak farklı belediye temizlik işleri müdürlüğü gibi farklı devlet kurumlarının bulunduğu da görülmektedir. Okullarının bazılarının hemen yanından ise bulvar gibi trafiği oldukça yoğun otoyollar da bulunmaktadır. bu durumun öğretmenlerin dış mekan kullanımını olumsuz yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Ancak birçok okulun çevresinde parklar, bahçeler ve bilim merkezleri olduğu da görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin dış mekan kullanımını olumlu yönde etkileyecek ve teşvik edecektir.

**Anahtar Kelimeler**: Okul öncesi, çevre, anaokulu, çevresel unsur

**Kaynakça**

Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. NursingPlus Open, 2, 8-14.

Bredekamp, S. (2015). Erken Çocukluk Eğitiminde Etkili Uygulamalar. (Effective Practices in Early Childhood Education, 2nd Edition). (Çev. Hatice Zeynep İnan ve Taşkın İnan). 343-345. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Dyment, J. E., & Bell, A. C. (2008). Grounds for movement: green school grounds as sites for promoting physical activity. Health education research, 23(6), 952-962.

Fjørtoft, I. (2004). Landscape as playscape: The effects of natural environments on children's play and motor development. Children, Youth and Environments, 14(2), 21-44.

Halford, J. C., Boyland, E. J., Hughes, G. M., Stacey, L., McKean, S., & Dovey, T. M. (2008). Beyond-brand effect of television food advertisements on food choice in children: the effects of weight status. Public Health Nutrition, 11(9), 897-904.

Harris, J. L., Pomeranz, J. L., Lobstein, T., & Brownell, K. D. (2009). A crisis in the marketplace: how food marketing contributes to childhood obesity and what can be done. Annual Review of Public Health, 30, 211-225.

Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. Science, 312(5782), 1900-1902.

Marsh, J., Brooks, G., Hughes, J., Ritchie, L., Roberts, S., & Wright, K. (2005). Digital beginnings: Young children's use of popular culture, media and new technologies. University of Sheffield.

Merriam, S. B., and Grenier, R. S. (2019). Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Story, M., & French, S. (2004). Food Advertising and Marketing Directed at Children and Adolescents in the US. International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 1(1), 3.

Wolch, J., Jerrett, M., Reynolds, K., McConnell, R., Chang, R., Dahmann, N., ... & Berhane, K. (2014). Childhood obesity and proximity to urban parks and recreational resources: a longitudinal cohort study. Health & place, 27, 1-10.

# 3-6 Yaş Grubu Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Yordayıcısı Olarak Babaların Ebeveynliğe Yönelik Tutumu ve Baba Katılımı

Huri Sena Aksoy
Çukurova Üniversitesi

Raziye Günay Bilaloğlu
Çukurova Üniversitesi

**Problem Durumu**

Babaların genellikle çocuklarının hayatlarının çevresinde olduğu ve bu nedenle çocukların gelişimi için çok az doğrudan öneme sahip oldukları varsayılmıştır (Lamb, 1997). Yapılan araştırmalar; babaların çocuk gelişiminde kritik bir rol oynadığını ve ebeveynlik durumuna güçlü yönler getirdiğini göstermektedir. (McBride, Schoppe-Sullivan ve Ho, 2005). Çocuğun gelişimini destekleyen anne-çocuk etkileşimlerinin üzerine karşımıza birçok araştırma ortaya çıkmaktadır. Ancak okul öncesi dönem çocuğuna sahip olan babalarla yapılan çalışmalar karşılaştırıldığında pek çok konu hala araştırılmayı beklemektedir (Lamb ve Tamis-Lemonda, 2004). Ayrıca babaların çocuklarının yaşamına katılımının çocuğun sosyal ve duygusal gelişimi ile ilişkisini ele almış yeterince çalışma olmakla birlikte (ayrıca bakınız Akende, 1994; Mitchell, 2007; Sandhu, 2014; Taşkın, 2011) çocuğun duygu düzenleme becerisi ile ilişkisinin incelendiği bir araştırma bulunmamaktadır. Tüm bunlardan hareketle babanın, çocuklardan olumlu çıktıların elde edilmesiyle ilişkili olduğu anlaşılmaktadır (Cabrera, Tamis-LeManda, Bradley, Hofferth ve Lamb, 2000). Ayrıca babaların çocukların gelişimine çok yönlü katkılarının ortaya çıkarılma ihtiyacı devam etmektedir. Bu nedenle babalarla ilgili çalışmalar literatürde gelişmekte olan bir alandır (Bornstein, 2015). Bu durum çocuğun gelişimindeki babalığın ve baba katılımının ihtiyacını gözler önüne sermektedir. Babaların ve baba katılımının çocuğun üzerindeki etkilerinin saptanması bu çalışmanın konularından birisidir. Yapılan araştırmanın sonucunda elde edilen verilerin sonuçlarına farklı yönlerden önemine ilişkin açıklama getirerek, "babalar" konusuna dikkat çekmesi hedeflenmektedir.

Çocuklarda duygu düzenleme düzeylerinin belirlenmesi son derece önemli bir konudur çünkü duygusal becerilerin temeli erken çocukluk döneminde edinilmektedir (Pollak, Cicchetti, Hornung ve Reed, 2000). Ayrıca bireydeki yansıtıcı ve dışa vurumsal davranışlardaki probleme işaret etmesi açısından da duygu düzenleme becerisi ele alınması gerektiği düşünülen önemli bir gelişim alanıdır (Batum ve Yağmurlu, 2007; Yağmurlu ve Altan, 2010). Yapılan çalışmalar bizlere ebeveynlerin çocuğun duygu düzenleme becerisini önemli oranda etkilediğini gösterse de, yurt içi literatüründe çocukların duygu düzenlemesinin yordayıcısı olarak annenin içerisinde yer almış olduğu çalışmaya da rastlanmamıştır. Ayrıca çocukların duygu düzenlemesinin yordayıcısı olarak salt babaları içeren bir çalışmaya da rastlanmamıştır.

Literatüre ebeveynlik, annelik ve babalık kavramına ilgili yönlerde bakıldığında ülkemizde çocukların bakımı, annelerin üzerine atfedilen görevlerden ilki olarak kabul görmektedir (Pehlivan, 2015). Bu nedenle çocuklar ile ilgili yürütülen araştırmaların ağırlık merkezinin anneler olduğu görülmektedir. Babaların çocuklarının gelişimi üzerinde anneleri kadar öneme ve etkiye sahip olması da, babaların çocuk gelişimindeki rolünü araştırmak önem kazanmaktadır. Baba-çocuk arasındaki dinamiklere ortak ebeveynlik anlayışına uygun bir biçimde yaklaşılmıştır. Bu yolla babaların rolünün, ebeveynliklerine yönelik tutumlarının ve katılımlarının çocuklarının gelişiminde önemli bir yere sahip olduğu açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırılan konu ile ilgili günümüzde babaların ebeveynliğe yönelik tutumu, baba katılımı ve çocukların duygu düzenlemesi ile ilgili çeşitli araştırmalar bulunmakla birlikte incelenmesi hedeflenen değişkenlerin bir arada işlendiği bir araştırmanın da bulunmadığı saptanmıştır. Alan yazında doğrudan bu konuya yönelik gerçekleştirilen bir çalışmanın olmayışı, çocuğun duygu düzenleme mekanizmasında babaya ilişkin faktörlerin rolünü ortaya koymak en önemli gerekçe olmuştur. Ayrıca literatürde bulunan bilgiler ışığında, okul öncesi çocukların duygu düzenleme becerilerini inceleyen çalışmalar son yıllarda ivme kazanmaktadır. Bu çalışmalar bizlere çeşitli veriler sunmakta fakat babanın çocuğun farklı ve spesifik alanları üzerindeki etkilerinin ele alındığı araştırmaların yeterli sayıda olmadığı görülmüştür. Buna ek olarak babanın ebeveynliklerine yönelik benimsemiş oldukları tutumları ve çocuğun hayatına katılma düzeyi zamanla değişiklik göstermekte, bu nedenle onların bulunduğu konumu daha iyi anlamak ve anlaşılmasını sağlamak adına ayrıntılı şekilde incelenmesi gerekmektedir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Çocukların duygu düzenleme becerileri farklı demografik özelliklere (çocuğun cinsiyeti, çocuğun yaşı, babanın yaşı, babanın öğrenim durumu, babanın öğrenim durumu, çocuk sayısı, ailenin gelir durumu) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Çocukların duygu düzenleme becerisi babaların ebeveynliğe yönelik tutumu tarafından ne oranda yordanmaktadır?
- Çocukların duygu düzenleme becerisi babaların katılımları tarafından ne oranda yordanmaktadır?
- Çocukların duygu düzenleme becerisi babaların ebeveynliğe yönelik tutumu ve baba katılımı ile birlikte ne oranda yordanmaktadır?

**Yöntem**

Bu bölümde araştırmanın deseni, evren ve örneklemi, araştırmada kullanılan ölçme araçları, veri toplama/uygulama süreci ve verilerin analizinde kullanılan teknikler sunulmuştur.

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada 3-6 yaş grubu çocuğun duygu düzenleme becerisi; babanın katılımı ve ebeveynliğe yönelik tutumu tarafından ne oranda yordadığı incelenmiştir. Araştırmada alt problemlere yanıt aramada betimsel tarama yöntemi olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama, araştırmalarda ilgili değişkenler aralarındaki ilişkiyi belirlemek amacı ile yapılmaktadır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2015).

Çalışmanın Örneklemi

Adana ili merkez ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 13 anaokuluna devam eden 413 çocuk ve babası araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Tipik durum örnekleme, araştırma problemi ile ilgili olarak evrende yer alan çok sayıdaki durumdan tipik olan bir durumun belirlenerek bu örnek üzerinden bilgi toplanmasını gerektirir. Burada esas olan sıra dışı olmayan ortalama, tipik bir durumun seçilmesidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Milli Eğitim Bakanlığına bağlı anaokullarının seçilmesi, 3-6 yaş grubu çocuklara eğitim hizmeti verdiğinden araştırma evrenini temsil edecek geniş kitlelere ulaşılabileceği düşüncesinden yola çıkılarak oluşturulmuştur. Bir sonraki aşamada bu okullar arasından araştırmacının yöneticilerini veya öğretmenlerini tanıdığı okullar tercih edilerek uygun örnekleme yoluna gidilmiştir.

Araştırmaya katılan babaların çocuklarının yaşlarına göre dağılımları incelendiğinde %49,2 ile en çok 5 olduğu tespit edilmiştir. Bu çocukların cinsiyetine göre dağılımları incelendiğinde %52,8'inin erkek, %47,2'sinin kız olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan babaların yaşlarına göre dağılımları incelendiğinde %33,7 ile en çok 31-35 yaş aralığında olan babaların olduğu tespit edilmiştir. Bu babaların eğitim durumlarına göre incelendiğinde %32,9 ile en çok lisans mezunu olduğu tespit edilmiştir. Yine bu babaların meslek gruplarına göre dağılımları incelendiğinde %39,7 ile en çok işçi olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan babaların eşlerinin meslek gruplarına göre dağılımları incelendiğinde %58,6 ile en çok ev hanımı veya çalışmıyor olduğu tespit edilmiştir. Yine bu eşlerin eğitim durumlarına göre dağılımları incelendiğinde %34,4 ile baba da olduğu gibi lisans mezunu olduğu tespit edilmiştir. Katılım gösteren babaların sahip olduğu çocuk sayısına göre dağılımları incelendiğinde %49,6 ile en çok 2 çocuk olduğu tespit edilmiştir. Katılım gösteren babaların aile gelir durumuna göre dağılımları incelendiğinde %40,2 ile 5000 ve üstü gelir düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, babaların ve çocukların demografik özelliklerini belirleyebilmek için araştırmacı tarafından oluşturulan "Genel Bilgi Formu"; babaların ebeveynliğe yönelik tutumlarını ölçebilmek için "Ebeveynliğe Yönelik Tutum Ölçeği- Baba Formu (EYTÖ)"; baba katılımını ölçebilmek için "Baba Katılım Ölçeği (BAKÖ)" ve çocukların duygu düzenleme becerilerini ölçmek için "Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ)" kullanılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu bölümde 3-6 yaş grubu çocuğu olan babaların babanın ebeveynliğe yönelik tutumu ve baba katılımı ile çocuğun duygu düzenlemesi arasındaki ilişkinin ve yordayıcı gücünü belirlemek amacıyla 413 babadan elde edilen sonuçlar yer almaktadır.

Araştırma sonucunda çocukların duygu düzenleme becerilerinin çocukların yaşına, babanın yaşına, çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık yaratmadığı ancak ölçeğin değişkenlik/olumsuzluk alt boyutunun çocuğun cinsiyetine göre kız çocukları lehine ve ölçeğin duygu düzenleme alt boyutunun babanın eğitim durumuna, annenin eğitim durumuna, ailenin gelir durumuna göre anlamlı farklılık yarattığı belirlenmiştir. Basit regresyon analizi sonucunda ölçeklerden elde edilen puanlar arasındaki ilişki incelendiğinde babaların ebeveynliğe yönelik tutumda ebeveynliğe yönelik sağlanan doyumun, çocukların düzenlemeye yönelik değişkenlik/olumsuzluk gösteren becerilerinin ve duygu düzenlemeye yönelik genel becerilerinin anlamlı birer yordayıcısı olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde baba katılımında keyfi meşguliyetin, çocukların duygu düzenlemeye yönelik olumlu becerilerinin anlamlı birer yordayıcısı olduğu görülmüştür. Hiyerarşik regresyon analizi sonucunda ölçeklerden elde edilen puanlar arasındaki ilişki incelendiğinde hiyerarşik regresyon analizinin ilk adımında ebeveynliğe yönelik tutum toplam puanı, ikinci adımında baba katılımı toplam puanı bağımsız değişken olarak, duygu düzenleme toplam puanı ise bağımlı değişken olarak ele alınmıştır. Her adımda modele alınan ebeveynliğe yönelik tutum değişkeni çocukların duygu düzenleme toplam varyansına katkısı anlamlıdır. Birinci modelde analize alınan ebeveynliğe yönelik tutum toplam puanın çocukların duygu düzenleme toplam puan düzeyini anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarına göre ise ebeveynliğe yönelik tutumun negatif pozitif yönde bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Analize ikinci modelde baba katılım alındıktan sonra ise bu değişkenin çocukların duygu düzenleme toplam varyansına katkısı anlamlıdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarına göre ise anlamlı bir ilişki görülmemiştir.

**Anahtar Kelimeler**: Duygu düzenleme, ebeveynliğe yönelik tutum, baba katılımı.

**Kaynakça**

Batum, P., ve Yagmurlu, B. (2007). What Counts İn Externalizing Behaviors? The Contributions Of Emotion And Behavior Regulation. *Current Psychology: Developmental• Learning• Personality• Social*, *25*(4), 272-294.

Bornstein, M. H. (2015). Children's Parents. In M. H. Bornstein, T. Leventhal, ve R. M. Lerner (Eds.), *Handbook Of Child Psychology And Developmental Science: Ecological Settings And Processes* (Pp. 55–132). John Wiley ve Sons, Inc..

Cabrera, N. J., Tamis-Lemonda, C. S., Bradley, R. H., Hofferth, S. Ve Lamb, M. E. (2000). Fatherhood İn The Twenty-First Century. *Child Development*, 71, 127–136.

Mcbride, B. A., Schoppe-Sullivan, S. J. ve Ho, M. H. (2005). The Mediating Role Of Fathers' School İnvolvement On Student Achievement. *Journal Of Applied Developmental Psychology*, *26*(2), 201-216.

Lamb, M. E. (1997). The role of the father in child development. New York: Wiley

Lamb, M. E. ve Tamis-Lemonda, C. S. (2004). The Role Of The Father. *The Role Of The Father in Child Development*, *4*, 100-105.

Pollak, S. D., Cicchetti, D., Hornung, K. ve Reed, A. (2000). Recognizing emotion in faces: developmental effects of child abuse and neglect. *Developmental psychology*, *36*(5), 679.

Pehlivan, H. (2015). Kadınların Benlik Saygısını Ve Yaşam Doyumunu Artırma: Bilişsel Davranışçı Yaklaşıma Dayalı Bir Grup Müdahalesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2).

Taşkın, N. (2011). Çocukların Gelişiminde Katkıları Unutulanlar: Babalar. *Eğitime Bakış Dergisi, Yıl*, *7*, 43-47.

# Erken Çocukluk Eğitimi Kurumlarında Aile Dostu Atmosfer Oluşturma

Zeynep Ceren Şimşek
Pamukkale Üniversitesi

**Problem Durumu**

Eğitimde aile katılımı uzun zamandır okullarda eşitsizliği gidermenin ve dolayısıyla çocukların eğitimini bütün olarak desteklemenin bir yolu olarak kabul edilmektedir (Goodall, 2017). Bununla beraber ilkokuldan ortaokula ve hatta lise sonrası kurumlara kadar çocuklarının okullarına ebeveyn katılımının faydalarına ilişkin çok sayıda literatürün aksine, ebeveynlerin kurumlarla kurduğu pozitif ilişkinin sonuçları üzerine (erken müdahale programları hariç) yayınlanmış nispeten daha az araştırma mevcuttur (Mao, Doan, & Handford, 2023). Bu durumun sebepleri olarak erken çocukluk eğitiminin henüz yaygınlaştırılma aşamasında olmasını ve büyük yaş grubu öğrencilerinde akademik başarıya odaklanan çalışmaların çok daha fazla ilgi görmesini gösterebiliriz. Ancak özellikle erken çocukluk eğitiminde çocukların okula hazırbulunuşluğu, bilişsel gelişimi, öz-düzenleme becerileri ve sosyal uyum açısından olumlu çıktıları araştırmalarla da desteklenen aile katılımı literatürde kendine giderek büyüyen bir yer edinmektedir (Li, Hu, Ge & Auden, 2019; Polat ve Bayındır, 2022). Benzer şekilde araştırmalar erken çocukluk döneminde etkili ebeveyn katılımının ileriki dönemlerde ortaya çıkan akademik başarıyı yordadığına da giderek daha fazla atıf yapmaktadır (Epstein ve diğ., 2019; Henderson, 20o2; Grindal ve diğ., 2016; Sheldon, SB & Jung, 2016; Van Voorhis ve diğ., 2013; Wood ve Bauman, 2017). Bu bağlamda aile katılımını destekleyen ve ailelerle iş birliğinin niteliği arttırmak üzerine çalışmalar yapan kurumları araştırmak da ve bu çalışmaların teorik çerçevesini ve sonuçlarını paylaşmak da giderek daha önemli hale gelmiştir.

Aile katılımı en yaygın kullanım şekliyle ebeveynlerin eğitim süreçlerine iştirak etmesi olarak tanımlansa da günümüzde aile katılımı okullar ve ebeveynler arasında basit bir diyalogdan çok daha fazlasını içermektedir. Ailelerin kendilerini ait hissettiği, diğer paydaşlarla samimi ilişkiler kurduğu ve çok yönlü iletişim kanallarının aktif kullanıldığı bir kavramı işaret eden aile katılımı bu sayede ebeveynlerin çocuklarının gelişimlerini ve öğrenmelerini takip edebildiği ve destek sağlamada zorluk çekmediği yeni bir seviyeye taşınmıştır (Epstein ve diğ., 2019). Erken çocukluk eğitimi kurumlarının ailelerle anlamlı ilişkiler kurma eğilimini artırmak ve nihayetinde aktif aile katılımını ve okullar ile topluluklar arasındaki iş birliğini sağlamak için, kurumların; hedefler, kültürel değerler, deneyimler ve uygulamalar hakkında derin bir anlayışa sahip olması gerekmektedir (Knopf, & Swick, 2008). Bu anlayışın temellerini atma ve sağlamlaştırma konusunda aktif rol oynayan okul müdürleri aynı zamanda okul kültürünün şekillendirilmesinde ve ailelerin eğitimde ortaklar olarak aktif olarak teşvik edildiği, hoş karşılandığı ve değer verildiği bir ortam yaratan ve tüm okul topluluğunun (öğretmenler, yardımcı personel ve diğer paydaşlar) yönünü belirleyen liderler oldukları için aile dostu bir okul kültürü yaratmada da önemli bir rol oynamaktadır. Bu sebeple okul içindeki personelin ebeveynlerle çalışma, ortak bir paydada buluşma ve aile katılımına yönelik anlayışı sağlamak için; kurum kültürünü oluşturmak ve sürdürmekten sorumlu okul idarecilerinin ve öğretmenlerinin erken çocukluk eğitimine yönelik algılarının ve aile katılımına verdikleri önemin iyi bilinmesi ve desteklenmesi gerekmektedir.

Bu çalışmada erken çocukluk eğitimi kurumlarından yöneticilik yapan okul müdürlerinin kendi okullarında aile dostu atmosfer oluşturmaya görüşleri ele alınmıştır. Bu kapsamda aile katılımına yönelik uygulamada karşılaşılan zorluklara ek olarak okul müdürlerinin aile dostu bir atmosfer geliştirilmesine ilişkin bakış açılarının da derinlemesine incelenme olanağı bulunulacağı düşünülmektedir.

**Yöntem**

Okul öncesi eğitim kurumlarında aile dostu atmosfer oluşturmaya ilişkin okul müdürlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada temel nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Nitel araştırma deseni araştırmacıya aranan alan hakkında daha derin bir anlayış kazandırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bir problemi doğal ortamında inceleyerek nasıl ve neden sorularına cevap arayan temel nitel araştırma modeli, mevcut süreç ve durumun detaylı bir analizini sağlamak için kullanılır (Creswell, 2002).

Araştırmada amaçlı örneklemeden yararlanılarak Türkiye'nin Batı Ege bölgesinde yer alan bir şehirde il merkezinde bulunan 12 bağımsız anaokulunun okul müdürleri ve müdür yardımcıları çalışma grubu olarak yer almıştır. İdari işleyiş olarak ilkokul bünyesindeki anasınıflarına göre daha geniş çalışma alanları oluşu ve okul mevcutlarının daha fazla olması sebebiyle araştırmada bağımsız anaokulları çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Okul öncesi eğitim kurumlarında aile dostu atmosfer oluşturmaya yönelik görüşlerin alınması amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış, katılımcıların cevapları ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, katılımcıların içinde bulundukları dünyayı ve algıladıklarını kendi düşünceleriyle anlatmasını sağlamaktadır (Merriam, 2013). Araştırmaya katılan katılımcıların % 50si (n=6) kadın, % 50si (n=6) erkektir. Okul müdürlerinin görüşlerinin incelendiği bu çalışma, katılımcıların mevcut durum ve nedenlerine ilişkin görüşleri ile sınırlandırılmıştır.

Araştırma iki bölümden oluşmaktadır. İlk olarak katılımcılara kişisel bilgilerinin olduğu demografik bilgi formu (yaş, cinsiyet, eğitim durumları, meslekte kıdem yılları) yöneltilmiştir. İkinci bölümde ise erken çocukluk eğitimi kurumlarında aile dostu atmosfer oluşturmaya yönelik (Okulunuzda aile eğitimi ile ilgili neler yapılmaktadır? Ailelerle iletişim kurarken dikkat ettiğiniz noktalar nelerdir? Aile dostu okul kavramı sizin için ne ifade ediyor? Sizce bir okulun aile dostu politika yürütmesinin önündeki engeller nelerdir?) sorular yöneltilmiştir. Araştırmada geçerliliğin sağlanması için şeffaflık, iletişime açık olma ve iç tutarlılık noktalarına dikkat edilerek hazırlanan görüşme soruları uzman görüşleri alınarak şekillendirilmiştir. Katılımcılardan elde edilen veriler betimsel ve sistematik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel ve sistematik analizde; veri seti önce yazıya dökülerek sistematik ve açık bir biçimde betimlenmekte ve bu betimlemeler açıklanıp, yorumlanarak, örnekler eşliğinde okuyucuya sunulmaktadır. Bu çalışmada katılımcı müdürlerin görüşleri araştırmacı tarafından orjinaline uygun olarak yazıya dökülerek katılımcıların onayına sunulmuştur. Katılımcı onayları alındıktan sonra veriler MAXQDA 2020 nitel veri analizi programı kullanılarak analiz edilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bağımsız anaokullarında görev yapan okul idarecilerinin okul öncesi eğitimde aile dostu atmosfer oluşturmak konusunda görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmadan elde edilen ilk sonuçlar; okul idarecilerinin öncelikle aile katılımının doğasına ilişkin görüşlerini ortaya koymaktadır. Katılımcılar aile katılımını; çocukların öğrenmelerini ve gelişimlerini desteklemek için aileler, eğitimciler ve topluluk ortakları arasında iş birliği yapmak, eşit şartlara sahip olmak ve adil olmak üzerine inşa edilen bir ortaklık olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Buna göre iş birliği yapmak; paydaşların çocukları desteklemede tutarlı ve etkili bir ortaklık kurmayı temsil etmektedir. Eşit şartlara sahip olmak ailelerin ve eğitimcilerin her ikisinin de masaya değerli bilgiler getirdiğini kabul etmesi anlamına gelmektedir. Adil olmak ise ailelerin eşitsizlikleri ve adaletsizliği sürdüren sistemik, yapısal ve organizasyonel engelleri kaldırmak için eğitimciler, kamu görevlileri ve topluluk ortaklarıyla birlikte çalışma yetkisine sahip olduğu anlamına gelmektedir. İkinci olarak katılımcıların aile dostu atmosfer oluşturma kavramını ifade ederken standart prosedürler ya da eğitim politikalarının etkisi üzerine odaklandıkları görülmüştür. Buna göre okul idarecileri ailelerle bağ kurmanın ve etkili ortaklıklar yaratmanın önemine vurgu yaparken uygulamadaki zorlukların ve olumsuzlukların üzerinde sıklıkla durmuşlardır. Son olarak katılımcılar tüm teorik bilgilerine rağmen uygulama da aile dostu atmosfer oluşturma konusunda kendilerini yetersiz hissettiklerini ve çoğu zaman öğretmenlerin desteğini alamadıklarını belirtmişlerdir. Çalışmada elde edilen verilerin analiz süreci devam etmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Okul öncesi eğitim, aile katılımı

**Kaynakça**

Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S., Simon, B. S., & Salinas, K. C. (2009). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin.

Goodall, J. (2017). *Narrowing the achievement gap: Parental engagement with children's learning*. Routledge.

Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory/American Institutes for Research.

Knopf, H. T., & Swick, K. J. (2008). Using our understanding of families to strengthen family involvement. *Early Childhood Education Journal*, *35*, 419-427.

Li, Y., Hu, T., Ge, T., & Auden, E. (2019). The relationship between home-based parental involvement, parental educational expectation and academic performance of middle school students in mainland China: A mediation analysis of cognitive ability. *International Journal of Educational Research*, *97*, 139–153.

Polat, Ö., & Bayındır, D. (2022). The relation between parental involvement and school readiness: the mediating role of preschoolers' self-regulation skills. *Early Child Development and Care*, *192*(6), 845–860. https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1806255

Sheldon, S.B. & Jung, S. B. (2016) *The Family Engagement Project: Year 2 student achievement outcomes*. Washington, DC: Flamboyan Foundation.

Yildirim, A., & Simsek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Mao, W., Doan, L. K., & Handford, V. (2023). Parental Ethnotheories of Child Play: The Discrepant Perspectives and Practices Among Chinese Parents. *Early Childhood Education Journal*, 1-11. 10.1007/s10643-023-01470-2. https://doi.org/10.1007/s10643-023-01470-2

Van Voorhis, F. L., Maier, M. F., Epstein, J. L., Lloyd, C. M., & Leuong, T. (2013). *The impact of family involvement on the education of children ages 3 to 8: A focus on literacy and math achievement outcomes and social-emotional skills*. New York, NY: Center on School, Family and Community Partnerships, MDRC. Retrieved on August 13, 2017.

Wood, L. & Bauman, E. (2017). *How family, school, and community engagement can improve student achievement and influence school reform*. Quincy, MA: Nellie Mae Education Foundation. Retrieved on August 13, 2017.

# Erken Çocukluk Döneminde Cinsiyete Göre Güç Algısı

Ayşenur Ünal Ebru Ersay
Kırıkkale Üniversitesi Gazi Üniversitesi

**Problem Durumu**

Bu çalışmada, erken çocuklukta oluşmaya başlayan güç algısının, toplumsal cinsiyet yargıları ile ilişkisi incelenmek istenmiştir. İnsanlar, anne karnındayken bile sosyal bir varlıktır. Doğumla birlikte başlayan ve artan etkileşimlerle, yaşamlarının her evresinde sosyal ilişkiler kurmaktadırlar (Gülgöz & Gelman, 2017). Yani sosyal bir dünyaya doğup, sosyal bir dünya içerisinde yaşamlarını sürdürürler. Bu sosyal gruplara ayrılmış dünya içerisinde, sözlü ve sözsüz iletişimde bulunduğumuz her ortamda güç dinamikleri ile karşılaşırız. Çocuklar, yaşamın erken dönemlerinden itibaren sosyal etkileşimlerde gücün varlığının farkındadırlar (Terrizzi, Woodward & Beier, 2020). Çocuklar deneyimlediği yaşantılar sonucunda, bu kavramı içselleştirirler ve gelecekteki davranışlarına aktarırlar. Çocuklarda güç kavramları; yaşadığı toplumun, toplumsal cinsiyet kalıp yargıları ile içe içe girmektedir. Toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının çoğunluğu erken çocukluk döneminde kazanılır. Bu dönemde çocuklar, güç olarak tanımladığı davranışları, ögeleri kadın ve erkek cinsiyetine atfetmektedir (Charafeddine vd., 2020). Kadın ya da erkek olmak cinsiyetin biyolojik yönünü ifade eder. Toplumsal cinsiyet ise sosyal bir dünyada bireyi, erkek ya da kadın olarak şekillendirir ve bu durum toplumdan topluma değişen sosyal bir yapıdır.

Literatürde erken çocuklukta sosyal ilişkilerdeki gücün çeşitli alt boyutlarda ve yaşlara göre incelendiği çalışmalar bulunmaktadır. Charafeddine vd. (2015) çocuklarla yaptıkları çalışmalarda sosyal gücün ipuçlarını; fiziksel üstünlük, karar verme, yaş ve kaynak sahipliği başlıkları altında incelemiştir. 3 yaşından itibaren çocukların sadece fiziksel üstünlükten değil, aynı zamanda karar verme gücü, yaş ve kaynak sahipliğinden sosyal gücü algılayabildiklerini görmüşlerdir. 3-5 yaşındaki çocuklara emirler veren ve diğer bir alt bireye ne yapacağını söyleyen baskın bir birey sunulduğunda, baskın kişinin daha fazla kaynağa sahip olmasını ve astına karşı rekabetçi bir oyun kazanmasını beklemişlerdir. Charafeddine vd. (2020) başka çalışmalarında; cinsiyet ve baskınlığı ekleyerek yeni bir çalışma ortaya çıkarmışlardır. 4 ve 5 yaşındaki çocukların karma cinsiyet etkileşimleri bağlamında; 4 ila 6 yaşındaki çocukların baskın karakteri erkekle ilişkilendirdiğini, 4 ve 5 yaşındaki çocukların güçlü yüzleri güçlü duruşlarla eşleştirmede başarılı olduğu görülmüştür. Gülgöz ve Gelman (2017) çalışmalarında sosyal gücü; kaynak sahipliği, hedefleri gerçekleştirebilme, izin verme, emir verme, kural belirleme alt başlıkları altında incelemişlerdir. 3-4 yaşındaki çocukların kaynak kontrolü, hedefe ulaşma ve izin verme durumunu, 5-6 yaşlarında norm belirleme anlayışını, 7-9 yaşlarında emir verme anlayışını sosyal güç olarak algıladıklarını bulmuştur. Mandalawyala, Tai ve Rhodes (2020) çalışmalarında, sosyal gücü; sosyal statü, zenginlik, kaynak sahipliği, sosyal tercihler alt başlıklarında incelemiştir. Bernard vd. (2016) sosyal gücü; karar ve fiziksel üstünlük boyutunda incelemiştir. Çalışmaların genelinde çocukların erkekleri sosyal güç olarak daha üstün yerlere yerleştirdiği görülmüştür. Erkekler kendilerini kızlara göre daha baskın karakterle eşleştirmişlerdir. Ayrıca erkek çocuklarının erkekleri sürekli üstün karakterler ile eşleştirirken, kız çocukların eşleştirmelerini erkek-kadın eşitliği yönünde yapmaya çalıştıkları ama yine de erkekleri daha fazla üstün karakterle eşleştirdikleri görülmüştür (Charafeddine vd., 2020).

Türkiye literatürüne bakıldığında ise; çocukların kadın ve erkek cinsiyetine atfettiği sosyal güç algılarının toplumsal cinsiyet yargıları ile ilişkisinin açıkça incelendiği çalışmalara çok az rastlanılmaktadır. Erken çocuklukta toplumsal cinsiyet kapsamında yapılan araştırmaların sosyal güç algılarına değinmediği görülmüştür. Türkiye de bu tarz çalışmaların eksik olduğu görülmektedir. Bu sonuç kapsamında bu çalışmada, 4-7 yaş çocukların sosyal güç ilişkileri alt boyutlarını (kaynak kontrolü, hedef gerçekleştirme, emir verme, izin verme ve kuralları belirleme) kadın veya erkek toplumsal cinsiyete atama durumları araştırılmıştır.

**Yöntem**

48-84 aylık çocuklarının kadın ve erkek cinsiyetine atfettiği gücü çeşitli değişkenler bağlamında inceleyen bu araştırma ilişkisel tarama modelinde olup nicel araştırma yöntemiyle yürütülmüştür. İlişkisel tarama modeli; iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 1991; Sayım, 2021).

Bu çalışma kapsamında Selin Gülgöz'ün "Çocuklarda Güç Dengeleri Algısı Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek kapsamında, çocuklara gelişim düzeylerine uygun kısa hikayeler dinletilmiştir. Çocuklardan, hikayelerdeki çocuklara cinsiyet ataması istenmiştir. Çocukların verdiği cevaplar ses kaydı ve araştırmacı notları ile toplanmıştır.

Araştırma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılı içerisinde mayıs ve haziran aylarında Ankara ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı resmi ve özel anasınıfları ile bağımsız anaokullarında eğitim almakta olan 48-84 aylık çocuklar oluşturmaktadır. Çalışma süresinde uygulama yapılan okullar; T.C. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı tarafından yürütülen, Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırmaları (SEGE) kapsamında yayınlanan 2022 İlçe SEGE Raporunda belirtilen ilçelerden, araştırmaya uygun bir şekilde düşük-orta-yüksek ilçelerdeki okullardan seçilmiştir. Bu rapora göre; Çankaya yüksek gelirli, Keçiören orta gelirli ve Mamak düşük gelirli ilçe olarak seçilmiştir. Bu ilçelerden; Çankaya'dan 56,

Keçiören'den 61, Mamak'tan 65, toplamda 182 çocuk bu çalışmaya katılmıştır. Bu çalışma kapsamında, çalışmaya katılan erkek ve kız çocuk sayısının benzer olmasına dikkat edilmiştir. Çalışmaya katılan çocukların 87'si kız, 95'i erkektir. Toplanan veriler SPSS analiz programı kullanılarak analiz edilmektedir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Çalışmaya katılan çocukların %20.87'si 48-60 aylık, %54.94'ü 61-72 aylık, %24.17'si 73 aylık ve üstüdür. Ayrıca çocukların %47.8'i kız ve %52.2'si erkektir. Çalışmaya katılan çocukların çoğunun (%76,4) bir ve 1 den fazla kardeşinin olduğu ve doğum sırasında son çocuk (%47.3) olduğu görülmektedir . Çalışmaya katılan çocuklarına anneleri 26-50 yaş arası, babalar ise 28-56 yaş arasındadır. Annelerin %51.1'inin çalışmadığı, babaların ise %96.2'sinin çalıştığı görülmüştür. Bunların yanında çocukların yalnızca %12.1'inin evlerinde aile dışında yaşayan birisinin olduğu (anneanne, dede, amca, teyze vb.) bildirilmiştir.

Çocukların verdiği cevaplar analiz edildiğinde; gücün alt boyutlarından *kaynak kontrolünün* ilk hikayesinde güç, %18.1 kıza, %80.8 erkeğe; ikinci hikâyede ise %51.6 oranında kıza, %47.8 oranında erkeğe atanmıştır. Gücün diğer alt boyutu *hedef gerçekleştirmenin* ilk hikayesinde güç, %38.5 kıza, %61 erkeğe; ikinci hikâyede ise %54.4 oranında kıza, %45.1 oranında erkeğe atanmıştır. Bunların dışında *izin verme/reddetme* alt boyutun ilk hikayesinde güç, %28 kıza, %72 erkeğe; ikinci hikâyede ise %41.8 oranında kıza, %58.2 oranında erkeğe atanmıştır. Gücün alt boyutlarından *emir vermenin* ilk hikayesinin cevaplarında güç, %60.4 kıza, %39.6 erkeğe; ikinci hikâyede ise %52.7 oranında kıza, %47.3 oranında erkeğe atanmıştır. Gücün son alt boyutu *kuralları belirlemenin* ilk hikayesinin cevaplarında güç, %39 kıza, %60.4 erkeğe; ikinci hikâyede ise %41.2 oranında kıza, %58.8 oranında erkeğe atanmıştır. Cevapların geneline bakıldığında çocukların cevaplarında gücün bağdaştırıldığı cinsiyetin erkek olduğu görülmektedir. Veriler analiz aşamasında olduğundan, bulguların detayına sözlü sunum sırasında yer verilecektir.

**Anahtar Kelimeler**: Erken çocukluk, sosyal güç, toplumsal cinsiyet

**Kaynakça**

Bernard, S., Castelain, T., Mercier, H., Kaufmann, L., Van der Henst, J. B., & Clément, F. (2016). The boss is always right: Preschoolers endorse the testimony of a dominant over that of a subordinate. Journal of Experimental Child Psychology, 152, 307-317.

Charafeddine, R., Mercier, H., Clément, F., Kaufmann, L., Berchtold, A., Reboul, A., & Van der Henst, J. B. (2015). How preschoolers use cues of dominance to make sense of their social environment. Journal of Cognition and Development, 16(4), 587-607.

Charafeddine, R., Zambrana, I. M., Triniol, B., Mercier, H., Clément, F., Kaufmann, L., ... & der Henst, V. (2020). How preschoolers associate power with gender in male-female interactions: A cross-cultural investigation. Sex Roles, 83(7), 453-473.

Gülgöz, S., & Gelman, S. A. (2017). Who's the boss? Concepts of social power across development. Child Development, 88(3), 946-963.

Karasar, N. (1991). Bilimsel araştırma teknikleri. Ankara: Sanem.

Mandalaywala, T. M., Tai, C., & Rhodes, M. (2020). Children's use of race and gender as cues to social status. PloS One, 15(6), 1-28.

Law, F., McGuire, L., Winterbottom, M., & Rutland, A. (2021). Children's gender stereotypes in STEM following a one-shot growth mindset intervention in a science museum. Frontiers in Psychology, 12, 1-10. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.641695

Terrizzi, B. F., Woodward, A. M., & Beier, J. S. (2020). Young children and adults associate social power with indifference to others' needs. Journal of Experimental Child Psychology, 198(3), 1-16.

Sayım, F. (2021). Araştırma ve tez yazım yöntemleri. Ankara: Seçkin.

# Ebeveynlerin Çocuklarına Yönelik Erken Çocukluk Dönemi Yatırımlarına İlişkin Dinamiklerin İncelenmesi

Tahir Yılmaz
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Sezai Koçyiğit
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

**Problem Durumu**

Erken çocukluk dönemine yapılacak yatırımların ileriki yıllardaki geri dönüş oranı diğer tüm eğitim kademelerinden daha yüksektir. Bu durum erken çocukluk dönemine ilişkin yatırım kararlarının ve türlerinin incelenmesini gerekli kılmaktadır. Bu yatırımlar genel anlamda fiziksel/parasal olabileceği gibi zaman, psikolojik destek, bilişsel uyarım gibi pek çok boyuta sahip olabilmektedir. Bu açıdan özellikle ebeveynlerin çocuklarına yönelik olarak erken çocukluk dönemine ilişkin yatırımlarının kapsamının belirlenmesi ve ebeveynlerin bu yatırıma ilişkin gerekçe ve güdüleyicilerinin belirlenmesi önem taşımaktadır.

Eğitim ekonomisi alanyazını incelendiğinde eğitim hem bir tüketim hem de bir yatırım malı olarak ifade edilmekte ve kabul görmektedir (Serin, 1979; Tural, 2002; Tuzcu, 2021). Eğitim bireyin öğrenme ve eğitimden aldığı doyumu sağlama açısından bir tüketim malı olduğu; öte yandan gelecekteki gelirlerini artıracağı ve ileriye dönük olarak doğrudan ve dolaylı faydalar sağlayacağı için de bir yatırım olarak görüldüğü genel anlamda kabul edilmektedir. Burada eğitim konusunda yatırım ve tüketim arasında net bir sınır belirlemek güçtür. Öte yandan genel olarak yapılan çalışmalarda yatırım kavramı mikro düzeyde daha çok bireysel getiriler üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu nedenle eğitime yapılan bireysel yatırım üzerine tartışmalar genelde insan sermayesi yaklaşımı çerçevesinde gelecekte yüksek gelir elde etme yaklaşımı üzerinden yürütülmektedir (Yılmaz ve Sarpkaya, 2016). Öte yandan bireysel açıdan bakıldığında eğitim salt gelir beklentisi ile harcama yapılan bir alan değildir. Kaldı ki harcama sadece maddi harcamalar ile de sınırlandırılamayabilir. Bu açıdan bakıldığında, bireysel eğitim yatırımı kavramını geniş anlamda ele almak daha doğru olacaktır. Öyle ki örneğin okulöncesi dönemde aileler çocuklarının eğitimlerine maddi harcamalar yaparken; aynı zamanda bu süreçte onlara zaman ayırmakta ve hatta çocuklarının okulöncesi eğitimlerine sosyal-psikolojik birtakım katkılar/gerekçeler de sunmaktadır (Gauthier ve de Jong, 2021). Bu açıdan bu çalışmada yatırım kavramı öncelikli olarak maddi harcamalar olarak ele alınmış ancak yatırımın kapsamının sadece gelecekteki gelir beklentisi ile yapılan harcamalar olduğu genel kabulünün dışında; zaman ve sosyal-psikolojik değişkenleri de kapsayacak şekilde ele alınmıştır.

Erken çocukluk dönemine yatırımlar makro ve mikro olmak üzere iki temel çerçevede ele alınabilir. Makro yatırımlar olarak devletlerin erken çocukluk eğitimi, çocuk bakımı, sağlık hizmetleri gibi yatırımlarını kapsamaktadır. Öte yandan mikro düzey yatırımlar da başta ebeveynler olmak üzere aile bireylerinin çocuklarına yaptıkları yatırımlar olarak ifade edilebilir. Günümüzde çocuklara yapılan yatırımların giderek arttığı, ebeveynlerin daha az çocuk dünyaya getirdikleri ve çocuklarına daha fazla zaman ve para ayırarak onların kültürel sermayelerini geliştirmeyi daha çok amaçladıkları ve bu harcamaların yatırım amacı ile daha çok yapıldığı ifade edilmektedir (Kornich ve Furstenberg, 2013). Kornich (2016) çocuklara yatırım yapmanın artışının nedenlerini, gelir düzeyinin artması, ebeveynlerin çalışması ve kazançları, aile yapısı ve büyüklüğü ve ailenin eğitim düzeyi ile açıklamanın mümkün olduğunu vurgulamaktadır.

Duncan ve Magnusson (2013) erken çocukluk dönemini yatırım için önemli bir dönem olarak görmektedir. Conley (2010) erken çocukluk dönemine yapılacak olan yatırımların gelecekte sağlık ve sosyal problemler ile bunlara ilişkin maliyetlerin azaltılması için önemli olduğunu vurgulamaktadır. Benzer şekilde Kartal da (2007), erken çocukluk eğitimine makro düzeydeki yatırımların olumlu kazanımlar sağladığını belirtmektedir. Türkkaş Anasız ve diğerleri (2018) okulöncesi eğitime katılımın ilerideki akademik başarı üzerinde etkili olduğunu ifade etmektedirler.

Gauthier (2015), aile yatırımının net bir tanımının yapılmasının güç olduğunu ifade etmektedir. Öte yandan bu yatırımlar, ailelerin çocuklarıyla yaptıkları, çocukları için yaptıkları ve onlara yetiştirme sürecinde sundukları duygusal iklim olarak ifade edilebilir. Daha biçimsel anlamda aile yatırımı, çocuklara ayrılan zaman, para ve duygusal kaynaklar olarak tanımlanabilir. Özellikle Türkiye gibi okulöncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamı dışında tutulduğu ülkelerde, erken çocukluk dönemine yönelik yatırımlar daha çok ebeveynler tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu açıdan ebeveynlerin çocuklarına yatırım konusundaki düşünceleri, güdüleyicileri ve gerekçelerinin belirlenmesi bu çalışmanın ana amacını oluşturmaktadır.

**Yöntem**

Çalışma nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseninde gerçekleştirilecektir. Ebeveynlerin çocuklarına yönelik erken çocukluk dönemi yatırımlarını nasıl tanımladıkları, bu tanımları nasıl gerekçelendirdikleri öncelikli olarak ele alınacaktır. Ayrıca velilerin söz konusu yatırımları nasıl gerçekleştirdikleri ve bunu nasıl gerekçelendirdiklerinin de ortaya çıkarılması amaçlandığından, çalışma olgubilim deseninde tasarlanmıştır.

Çalışma grubunun belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılacaktır. Erken çocukluk eğitimine ilişkin temel yatırım ölçütü olarak çocuklarını özel okulöncesi eğitim kurumlarına gönderen ebeveynler çalışmaya dahil edilecektir. Çalışma grubu seçimindeki ölçüt sınırlı tutulmuştur. Bunun gerekçesi, çalışmanın olgubilim deseninde yürütülerek aslında ebeveynler

tarafından yatırımın nasıl anlamlandırıldığı ve gerekçelendirildiğinin ortaya çıkarılması amacıdır. Tek ölçütün seçilmesinin belirli kısıtları olabileceği göz önünde tutularak, görüşmelerin derinlemesine gerçekleştirilmesi ve yatırım olgusuna dair daha geniş bilgilerin ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Çalışma grubunun sayısının belirlenmesinde alanyazında çeşitli alt ve üst limitler ifade edilmektedir. Eldeki çalışmada şu aşamada sayı belirlenmemiş olup veri doygunluğuna ulaşılması, veri niteliğinin sağlanması gibi parametreler nihai katılımcı sayısının belirlenmesinde göz önünde bulundurulacaktır.

Çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile sohbet tarzı görüşme yoluyla elde edilecektir. Sohbet tarzı görüşme yönteminin seçilmesinin nedeni, ebeveynlerin yatırım kavramını nasıl tanımladıkları, tanımlamalarına ilişkin gerekçelerini ve bunların ardında yatan belirleyicilerin ortaya çıkarılabilmesinin amaçlanmasıdır. Görüşme formunun geliştirilmesinde öncelikle eğitim ekonomisi ve erken çocukluk dönemi aile yatırımları alanlarında gerçekleştirilmiş çalışmalar incelenmiştir. Bu çerçevede araştırmaya rehberlik edebileceği düşünülen taslak bir form hazırlanmıştır. Daha sonrasında form alanlarında uzman olan öğretim üyelerinin görüşlerine sunulmuştur. Bu çerçevede hem alana uygunluğu hem de dil açısından formun uzman teyidi alınmıştır. Daha sonrasında form kullanılarak bir erkek ve bir kadın iki ebeveyn ile ön uygulama yapılarak görüşme formunun amaca uygunluğu ve geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Ön uygulama sonrasında görüşme formuna son hali verilmiş ve asıl uygulama aşamasına gelinmiştir.

Verilerin toplanması sürecinde gerekli izinler alınmış olup, velilere ulaşma sürecine başlanmıştır. Bu kapsamda Türkiye'nin batısında yer alan bir ildeki özel okulöncesi eğitim kurumları ile iletişime geçilerek ebeveynlerin iletişim bilgileri alınmış ve her veliden randevu talep edilmektedir. Görüşme zamanı ve yerinin belirlenmesinde öncelikli olarak velilerin talepleri dikkate alınmaktadır. Veriler iki araştırmacının da bulunduğu görüşmelerde ses kayıt cihazı ile kaydedilerek toplanmaktadır.

Verilerin analizinde içerik analizi kullanılacaktır. Bu çerçevede velilerin araştırma sorularına verdikleri yanıtlar üzerinden kodlamalar yapılarak kategorilere ve kategorilerden de temalara ulaşılması hedeflenmektedir. Veri analiz sürecinin güvenirliğinin sağlanması amacı ile alanında ve nitel araştırma konularında uzman iki öğretim üyesi ile örnek görüşme metinleri üzerinden tekrar kodlamalar yapılacaktır. Bu kapsamda kodlar üzerinden tartışmalar yürütülerek elde edilen bulgular aracılığıyla ebeveynlerin erken çocukluk dönemine ilişkin yatırımları ve bu yatırımlara ilişkin gerekçeleri ortaya konmaya çalışılacaktır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Eldeki çalışmada, ebeveynlerin çocuklarına yönelik erken çocukluk dönemi yatırımlarının ve bu yatırımların ardındaki gerekçelerin belirlenmesi ve bu gerekçeler ile yatırımlar arasındaki bağıntıların ortaya konması hedeflenmiştir. Çalışma kapsamında velilerle olan görüşmelere ve analiz sürecine devam edilmektedir. Bu kapsamda veliler ile gerçekleştirilen görüşmelerin hemen ardından görüşme transkripsiyonları gerçekleştirilmektedir. Elde edilen tüm veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilecek olup; bulgular, kod, kategori ve temalar çerçevesinde sunulacaktır. Bunun yanında yatırımın anlamı ve bu anlama ilişkin ebeveynlerin gerekçeleri arasındaki bağlantıların da ortaya konması hedeflenmektedir.

Yapılan kimi çalışmalarda, ebeveynlerin erken çocukluk dönemine ilişkin harcamalarının çocuğun devam ettiği okulun mülkiyeti, okula ulaşım türü, anne eğitim düzeyi, anne meslek, anne çalışma durumu, aile geliri ve hanedeki kişi sayısı gibi çeşitli değişkelerden etkilendiği ifade edilmektedir (Yolcu ve Yeşilyurt Yalçın, 2020). Çalışma kapsamında elde edilecek bulguların yatırım kavramının çoklu doğasının ve eğitime yansımalarının anlaşılması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çerçevede elde edilecek sonuçların hem okulöncesi eğitimi hem de eğitim ekonomisi alanyazını açısından önemli veriler sağlayabileceği düşünülmektedir. Öyle ki ebeveynlerin çocuklarına yatırım için aldığı/alacağı kararlar hem bireysel anlamda gelecekteki beklentiler hem de bütün olarak toplum kalkınması açısından önemli etkenler olarak düşünülmektedir.

Öte yandan araştırma kapsamında elde edilecek bulguların makro düzeyde planlanacak ve yürütülecek politika önerilerine de kaynaklık edeceği düşünülmektedir. Her ne kadar ülkemizde okulöncesi eğitim daha çok hanehalkları tarafından finanse edilse de devletin de bu yönde çalışmaları ve katkıları mevcuttur. Bu açıdan yürütülecek makro politikalarda ebeveynlerin yatırım dinamikleri ve kararlarının da önemli bir veri olacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Erken çocukluk, yatırım, eğitime yatırım, yatırım dinamikleri

**Kaynakça**

Türkkaş Anasız, B., Ekinci, C. E., & Anasız, B. Y. (2018). The impact of pre-primary education on students' academic achievement in later schooling years: TEOG Exams. *Inonu University Journal of the Faculty of Education, 19*(2), 154-173.

Conley, A. (2010). Childcare: Welfare or investment?. *International Journal of Social Welfare, 19*, 173-181.

Duncan, G. J., & Magnuson, K. (2013). Investing in preschool programs. *Journal of Economic Perspectives, 27*(2), 109-132.

Gauthier, A. H. (2015). Social class and parental investment in children. In R. Scott & S. Kosslyn (Eds.), *Emerging trends in the social and behavioral sciences* (pp: 1-14). John Wiley & Sons, Inc.

Gauthier, A. H., & de Jong, P. W. (2021). Costly children: the motivations for parental investment in children in a low fertility context. *Genus, 77*(1), 1-19

Kartal, H. (2007). Geleceğe yapılan yatırım: Erken çocukluk gelişimi ve eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *7*(1), 615-652.

Kornich, S. (2016). Inequalities in parental spending on young children: 1972 to 2010. *AERA Open*, Vol: 2, No: 2, 1-12.

Kornich, S., & Furstenberg, F. (2013). Investing in children: Changes in parental spending on children, 1972-2007. *Demography*, *50*(1), 1-23.

Serin, N. (1979). *Eğitim ekonomisi*. Ankara Üniversitesi Basımevi.

Tural, N. (2002). *Eğitim finansmanı*. Anı Yayıncılık.

Tuzcu, G. (2021). *Eğitim ekonomisi*. Pegem Akademi Yayınevi.

Yılmaz, T., ve Sarpkaya, R. (2016). *Eğitim ekonomisi: Eleştirel bir yaklaşım*. Anı Yayıncılık.

Yolcu, H., & Yeşilyurt Yalçın, E. (2020). Ailelerin erken çocukluk bakımı ve eğitimi dönemi eğitim harcamaları. *OPUS International Journal of Society Researches*, *16*(30), 2448-2477.

# Erken Çocuklukta Bilimsel Yaratıcılık Sürecinin İncelenmesi

Beyza Akçay Malçok
Anadolu Üniversitesi

Aslı Yıldırım
Anadolu Üniversitesi

**Problem Durumu**

Çocuklar doğdukları andan itibaren meraklı ve yaratıcıdırlar. Bebeklik döneminden itibaren sunulan deneyimler ve keşifler yaratıcılığın desteklenmesi sağlayacaktır (Yıldız ve Güler Yıldız, 2021). Bu nedenle erken yıllardan itibaren bilime ve yaratıcılığa teşvik edilmeleri bilimsel yaratıcılık bağlamından gelişmelerine destek olacaktır (Siew ve Chin, 2018). Tıpkı bilim insanları gibi çocuklarda erken yıllardan itibaren bilimsel süreç becerileri ve yaratıcılıklarını kullanmaktadırlar (Hadzigeorgiou, Fokialis ve Kabouropoulou, 2012). Öte yandan erken çocuklukta bilimsel yaratıcılığa dair deneyimlerin göz ardı edilmemesi çocukların gelişimsel olarak potansiyellerine ulaşmalarına yardımcı olacaktır (Yıldız Taşdemir, 2021). Bu durum ise çocukların erken yıllardan itibaren bilimsel yaratıcılıklarının desteklenmesi gerektiğinin bir kanıtıdır.

Bilimsel yaratıcılık özgün şekilde bilimsel bilgi üretme yeteneği olarak tanımlanabilir (Hu ve Adey, 2002). Bilimsel yaratıcılık bilimsel konuları anlama, bilimsel süreçleri uygulama ve bilimsel bilgiye dayalı yaratıcı düşünceler üretebilme yeteneklerini içerir (Hadzigeorgiou vd., 2012). Öte yandan hem yaratıcılık hem de bilimsel yetenekler küçük yaşlarda oluşmaya başlar (Fox ve Schirrmacher, 2014). Bilimsel yaratıcılık ise çocukların dünyayı anlama ve anlama bilgilerini genişletmekle kalmaz, aynı zamanda onları yaratıcı, eleştirel ve esnek düşünürler haline getirmelerini de destekler (Hadzigeorgiou vd., 2012). Bu nedenle erken yıllardan itibaren bilime ve yaratıcılığa teşvik edilmeleri bilimsel yaratıcılık bağlamından gelişmelerine destek olacaktır (Siew ve Chin, 2018). Erken yaşlarda çocukların bilime yönelik eğitim almaları da çocukların çevrelerini anlama ve keşfetme yeteneklerini, kritik düşünme, problem çözme ve analitik düşünme yeteneklerini de geliştirecektir (Eshach ve Fried, 2005). Böylelikle erken yıllarda atılan bu adımlar çocukların ileriye dönük gelişimlerinde önemli atılımlar geçekleştirecektir.

Bilimsel yaratıcılık ile ilgili alan yazında yer alan çalışmalar incelendiğinde çoğunlukla orta okul kademesine yönelik olduğu görülmektedir (Bhat ve Siddiqui, 2017; Caballero García ve Fernandez, 2018; İnel-Ekici ve Tanır, 2020; Siew vd., 2015) Okul öncesi dönem çalışmaları ise oldukça azdır (Ateşgöz, 2020; Chin ve Siew, 2015; Siew vd., 2017; Siew ve Chin, 2018). Bu mevcut çalışmalarda da çocukların bilimsel yaratıcılık düzeylerinin belirlemesi için ölçek geliştirme ya da hazırlanan programların bilimsel yaratıcılık üzerindeki etkinin incelenmesini amaçlanmaktadır. Bu bağlamda bilimsel yaratıcık ile ilgili çocukların mevcut bilgilerini inceleyen bir çalışmaya rastlanamamaktır. Fakat çocukların mevcut bilgileri ile ilgili araştırmalar yapılması öncelikli olarak erken yıllarda bilimsel yaratıcılık ile ilgili eğitim ve araştırmaların gerekliliğini ortaya koyacaktır. Çünkü 21. yy.da bireylerden beklenen özgün olma, yeniliklere açık olma ve ayak uydurabilme gibi becerilere sahip bireylerin yetiştirilebilmesi için erken yıllarda bilimsel yaratıcılığın öneminin farkına varılması ve desteklenmesi önemli bir adım olacaktır. Bu nedenle araştırmanın amacı, okul öncesi eğitime devam 60-72 ay çocukların bilimsel yaratıcılık ile ilgili mevcut bilgilerinin ortaya konmasıdır. Böylece, okul öncesi dönem çocukların bilimsel yaratıcılık ile ilgili mevcut bilgileri incelenecektir.

Çalışmanın amaçları doğrultusunda araştırma soruları aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

1. 60-72 ay çocukların bilimsel yaratıcılık ile ilgili mevcut bilgileri nelerdir?
2. Gözlemler ve görüşmeler sonucunda çocukların bilimsel yaratıcılık ile ilgili bilgilerinin arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?

**Yöntem**

Okul öncesi eğitime devam 60-72 ay çocukların bilimsel yaratıcılık ile ilgili mevcut bilgilerinin ortaya konmasını amaçlayan bu çalışma temel nitel araştırma deseninde yapılacaktır. Temel nitel araştırma insanların yaşadıkları durum ve deneyimleri nasıl anlamlandıklarını sıklıkla gözlemler, görüşmeler ya da doküman analizi yoluyla ortaya çıkarmaktadır (Merriam, 2009).

**Katılımcılar**

Araştırmanın katılımcılarını bir devlet üniversitesine bağlı kreş ve gündüz bakımevinde okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık 12 çocuk oluşturmaktadır. Katılımcılar uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Uygun örnekleme kapsamında araştırmacının kolayca iletişime geçip izin alabildiği gruplarla çalışılmaktadır. Bu durum ise zaman, para ve iş gücünden tasarruf edilmesini sağlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2018). Mevcut çalışma kapsamında katılımcılar araştırmacıların kolay ulaşabilme durumu dikkate alınarak belirlenmiştir.

**Veri toplama araçları**

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu ve "Bilimsel Yaratıcılık Gözlem Formu" kullanılarak toplanacaktır.

1. **Yarı-yapılandırılmış görüşme formu**

Görüşme soruları araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve 3 uzman görüşü alınarak son şekli verilmiştir. Oluşturulan form çocukların bilimsel yaratıcılık ile ilgili bilgilerini anlamak için hazırlanmış 7 sorudan oluşmaktadır. Ayrıca görüşme sırasında çocukların sorulan soruları daha somut bir şekilde ifade etmesine olanak sağlamak için çizim yapmalarına olanak sağlayacak sorular da yöneltilmiştir.

2. **Bilimsel Yaratıcılık Gözlem Formu**

Gözlem formu araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve 3 uzman görüşü alınarak forma son şekli verilmiştir. Gözlem formunu geliştirmek için öncelikle alanyazın taranmıştır. Yapılan alanyazın çalışmasında bilimsel yaratıcılığı açıklayan iki model olduğu saptanmıştır. Yaratıcılık Yapı Modeli (Hu ve Adey, 2002) ve Bilimsel Yaratıcılığın Bilişsel Modeli (Park, 2004) incelenerek bilimsel yaratıcılık öğeleri belirlenmiştir. Alan bilgisi, bilimsel sorgulama, yaratıcı düşünme ve problem çözme bilimsel yaratıcılığın bileşenleri olarak tanımlanmıştır. Bu bağlamda bilimsel yaratıcılık gözlem formu hazırlanırken bu bileşenler alt başlıklar olarak dahil edilmiştir. Gözlem formunda alan bilgisi bileşeni 3, bilimsel sorgulama bileşeni 6, yaratıcı düşünme bileşeni 4 ve problem çözme bileşeni 6 gösterge ile temsil edilmektedir. Gözlem formu ile bu göstergelerin gözlemlenme durumu incelenecektir. Böylelikle gözlemler çalışmanın uygulandığı kurumda devam eden etkinlikler sürecinde gerçekleştirilecek, çocukların bilimsel yaratıcılığa dair bilgilerinin olup olmama durumu incelenecektir.

**Verilerin toplanması ve analizi**

Çalışma kapsamında araştırmacılar gözlem formunu kullanarak çalışmanın uygulandığı kurumda devam eden etkinlikler sürecinde çocukları gözlemlenmiştir. Öğretmen sınıfta mevcut okul öncesi eğitim programı kapsamında etkinliklerini uygularken araştırmacılar çocukların doğal sınıf ortamında yapılandırılmış gözlem yapmışlardır. Görüşmelerde çocuklara araştırmacılar tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme soruları sorulmuştur. Gözlem ve görüşme formları aracılığı ile toplanan veriler nitel veri analizi yöntemlerinden betimsel analiz ve içerik analizi ile değerlendirilecektir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Okul öncesi eğitime devam 60-72 ay çocukların bilimsel yaratıcılık ile ilgili mevcut bilgilerinin ortaya konmasını amaçlayan bu çalışmada veri analizi süreci devam etmektedir. Dolayısıyla bu bölüm beklenen sonuçlar şeklinde verilmektedir.

Alan yazın taraması yapıldığında bilimsel yaratıcılık ile ilgili çalışmaların daha çok orta okul düzeyinde yoğunlaştığı, okul öncesi dönemde çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Yapılan okul öncesi dönem çalışmalarında ise çocukların bilimsel yaratıcılık düzeylerinin belirlemesi için ölçek geliştirme ya da hazırlanan programların çocukların bilimsel yaratıcılık düzeylerine olan etkisine bakılmak amaçlanmıştır. Mevcut çalışma kapsamında ise gözlem ve görüşmemelerle çocukların bilimsel yaratıcılık ile ilgili mevcut bilgileri incelenmiştir. Bu inceleme bilimsel yaratıcılık bileşenleri bağlamında yapıldığından çalışma kapsamında çocukların alan bilgisi, bilimsel sorgulama, yaratıcı düşünme ve problem çözme bileşenleri bağlamında temel becerilere sahip olmaları fakat ileri beceriler konusunda desteklenmeye ihtiyaç duyacakları öngörülmektedir. Gözlemler sonucunda bileşenlere dair becerilerin mevcudiyet durumu tartışılırken görüşmelerle de çocukların hangi etkinliklerden daha çok keyif aldıkları, hangilerinde ve neden zorlandıkları irdelenecektir. Öte yandan görüşmelerde çocuklardan bilimsel yaratıcılığın neye benzediğini ifade etmeleri istense de bilimsel yaratıcılık kavramı soyut bir kavram olduğu çocuklara yöneltilen bilim etkinlikleri ve yaratıcılık etkinliklerini yaptınız mı soruları ile çağrışım yoluyla çizim ile bu kavramı ifade etmeleri istenecektir. Bu beklentiler doğrultusunda bu çalışmanın erken çocuklukta bilimsel yaratıcılığa önem verilmesi gerektiğini vurgulaması ve ilgili çalışmaların arttırılması için bir öneri olması düşünülmektedir. Böylelikle erken yıllardan itibaren çocukların bilimsel yaratıcılık bağlamında desteklenmesi için önerilerde bulunulması planlanmaktadır.

**Anahtar Kelimeler**: Bilimsel yaratıcılık, bilim, yaratıcılık, çocuk

**Kaynakça**

Ateşgöz, N. N. (2020). *Çocuklar için Animasyonlu Bilimsel Yaratıcılık Testinin Geliştirilmesi* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Bhat, B. A., ve Siddiqui, M. H. (2017). Developing Scientific Creativity Test for Senior Secondary School Students. *Asian Journal of Research in Social Sciences and Humanities*, *7*(5), 87.

Büyüköztürk, Ş, Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.Pegem* Akademi: Ankara.

Caballero García, P., ve Fernandez, T. G. (2018). Makerspaces and scientific creativity level of middle school students. *Global Journal of Arts Education*, *8*(2), 75-83.

Chin, M. K., ve Siew, N. M. (2015). The Development and Validation of a Figural Scientific Creativity Test for Preschool Pupils. *Creative Education*, *06*(12), 1391-1402.

Eshach, H., & Fried, M. N. (2005). Should Science be Taught in Early Childhood?. *Journal of Science Education and Technology*, *14*(3), 315–336.

Fox, J. E., & Schirrmacher, R. (2014). *Art and creative development for young children*. Cengage Learning.

Hadzigeorgiou, Y., Fokialis, P., & Kabouropoulou, M. (2012). Thinking about creativity in science education. *Creative Education, 3*(05), 603.

Hu, W., ve Adey, P. (2002). A scientific creativity test for secondary school students. *International Journal of Science Education, 24*(4), 389-403.

İnel-Ekici, D., ve Tanır, H. (2020). Ortaokul Öğrencilerinin Bilimsel Yaratıcılık Düzeylerini Etkileyen Faktörler Üzerine Nitel Bir Araştırma. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, *8*, 35-50.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implemention.* Jossey-Bass: San Francisco.

Park, J. W. (2004). A suggestion of cognitive model of scientific creativity (CMSC). *Journal of the Korean Association for Science Education, 24*(2), 375-386.

Siew, N. M., ve Chin, M. K. (2018). Design, Development And Evaluation of a Problem-Based with Cooperative Module on Scientific Creativity Of Pre-Schoolers. *Journal of Baltic Science Education*, *17*(2), 215-228.

Siew, N. M., Chin, M. K., ve Sombuling, A. (2017). The Effects of Problem Based Learning with Cooperative Learning On Preschoolers' Scientific Creativity. *Journal of Baltic Science Education*, *16*(1), 100-112.

Siew, N. M., Chong, C. L., ve Lee, B. N. (2015). Fosterıng fıfth graders' scıentıfıc creatıvıty through problem-based learnıng. *Journal of Baltic Science Education*, *14*(5), 15.

Yıldız, C., & Güler Yıldız, T. (2021). Exploring the relationship between creative thinking and scientific process skills of preschool children. *Thinking Skills and Creativity, 39*, 100795.

Yıldız Taşdemir, C. (2021). *Is Scientific Creativity Possible in Early Childhood? Theory and Practice in Child Development, 1(1), 71-82.*

# Parents' Views on Phonological Awareness Skills and Their Home Practices

Nurbanu Parpucu
Anadolu Üniversitesi

**Problem Statement**

Although early literacy skills are taught in preschools during early childhood years, it is known that these skills are affected by the home literacy environment (Sénéchal & LeFevre, 2002). Early literacy skills are taught to preschool children both implicitly and explicitly by parents. At this point, home literacy environment can be defined as all of the practices related to reading and writing experienced at home (Mota, 2014). For this reason, home literacy environment offers children the opportunity for literacy (Barza and von Suchodoletz, 2016). The home literacy environment is generally evaluated in the context of home studies such as the availability of reading and writing materials for both adults and children, and the frequency of reading literacy-related books, library visits, and writing activities with children (Korat et al., 2007). Arafat et al. (2022) found that the rich home literacy environment outweighs the socio-economic level variable in predicting early literacy skills. One of the studies revealed that the socio-economic status of the family, the education of the mother and the cognitive characteristics of the child were controlled, the home literacy environment was associated with both reading and mathematics skills (Riser et al., 2000). In addition, experimental studies showed the home literacy environment affected children's phonological awareness skills (Cardoso & Mota, 2015), letter knowledge skills (Cardoso & Mota, 2015), vocabulary knowledge (Sénéchal & LeFevre, 2014) and writing development (Puranik). et al., 2018)

Phonological awareness, one of the early literacy skills, is one of the most important prerequisites that facilitate and support the literacy process. Phonological awareness is defined as the ability to acquire awareness of words, rhymes, syllables and phonemes/phonemes, which are the subunits of a language, and to use them by combining in different ways (the ability to change between them) (Gillion, 2007). Acquiring phonological awareness skills in preschool years affects reading success in the future (Rakhlin et al., 2014). In addition, it also predicts reading speed and reading fluency in primary school (Rakhlin et al., 2014) and reading comprehension skills (Güldenoğlu et al., 2016). Moreover, home literacy environment is related to phonological awareness (Foy & Mann, 2003). However, there is little research on teaching phonological awareness by parents, although research shows that children from advantaged homes are less at risk of reading difficulties due to higher phonological awareness skills (Wood et al., 2021). It is also stated that many parents do not have the necessary knowledge to teach these skills or to create spontaneous activities that develop early literacy skills (Wood et al., 2021). At this point, it is important to reveal what parents know about phonological awareness skills of children. For this reason, the aim of this research is to reveal what parents with preschool children know about phonological awareness, how they practice with their children to develop these skills and the problems they experience. For this purpose, answers to the following research questions are sought:

• How do parents describe phonological awareness skills?

• What do parents think about the importance of phonological awareness skills?

• What do parents think about the factors affecting phonological awareness skills?

• How do parents support their children's phonological awareness skills?

• Do parents see themselves as sufficient in terms of supporting their children's phonological awareness skills?

• What are the problems parents experience while supporting their children's phonological awareness skills?

**Method**

**Design**

In this study, the fundamental qualitative research method was employed to thoroughly and comprehensively examine the opinions of parents.

**Participants**

The participants consist of parents with preschool-aged children. The purposive sampling method of criterion sampling has been employed. In the current study, the reason for choosing criterion sampling is to consider parents within the study group who have children aged between 36-72 months, possess different levels of education, and have graduated from various disciplinary fields, all in alignment with the research objectives.

**Data collection tool**

In the research, a semi-structured interview form was utilized as the data collection tool. The semi-structured interview form was developed by the researcher. The form includes demographic questions about parents with preschool-aged children, such as their education levels, the number of children they have, the duration of their children's attendance at preschool institutions, monthly incomes, occupations, and whether they have participated in any family education programs. Furthermore, the form incorporates questions related to phonological awareness, including its definition, significance, factors influencing these skills, what parents do at home to promote these skills, their self-perceived competency, and challenges they encounter. The interview form was presented to three experts experienced in early childhood education and qualitative research techniques for their opinions.

**Data collection**

All of the interviews were conducted individually by the researcher. Prior to the interviews, written permission was obtained from the parents, and they were informed about how the interviews would be conducted.

**Data analysis**

The collected data will be analyzed using the descriptive analysis method. A thematic framework has been established in line with the research objectives and interview questions. Utilizing this thematic framework, a "Coding Key for Interviews" will be developed based on the responses to the interview questions. In qualitative research, concepts such as "credibility," "transferability," "dependability," and "confirmability" are used to enhance validity and reliability.

**Expected/Temporary Results**

The data for the study have been collected, but the analysis process is not yet complete. In this section, potential categories and themes that may emerge from the descriptive analysis will be presented. In the context of the research purpose and research questions, the expected categories are as follows: the definition of phonological awareness skills, the significance of phonological awareness skills, factors influencing phonological awareness skills, efforts made by parents at home to support their children's phonological awareness skills, parents' self-perceived competency in supporting their children's phonological awareness skills, and challenges faced by parents in the process of supporting their children's phonological awareness skills. Additionally, the collected data will be interpreted in relation to the criteria mentioned in the criterion sampling, such as having different education levels and graduating from various disciplinary fields or having different professions. Considering these characteristics, education levels and fields of study or professions are believed to potentially contribute to variations in parents' knowledge and practices concerning this subject.

All comments and inferences related to these categories will be supported by direct quotations from the raw data. The results obtained from these categories will unveil what parents know about their children's phonological awareness skills, how they implement practices, and the challenges they encounter. Thus, the study will determine the needs of families in this regard and guide future research. Furthermore, based on the needs of families, it will provide guidance for creating content for family education programs on relevant topics.

**Keywords**: Phonological awareness, parents, home literacy environment

**References**

Barza, L., & von Suchodoletz, A. (2016). Home literacy as cultural transmission: Parent preferences for shared reading in the United Arab Emirates. *Learning, culture and social interaction*, *11*, 142-152. *https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.08.002*

Cardoso, C. V., & da Mota, M. M. P. E. (2015). Home-literacy e os precursores da alfabetização. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, *15*(2), 708-724.

Foy, J. G., & Mann, V. (2003). Home literacy environment and phonological awareness in preschool children: Differential effects for rhyme and phoneme awareness. *Applied Psycholinguistics*, *24*(1), 59-88.

Gillon, G. T. (2007). *Phonological awareness: From research to practice*. New York, NY: Guilford Press.

Güldenoğlu, B., Kargın, T. & Ergül, C. (2016). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi: Boylamsal bir çalışma. *Elementary Education Online*, *15*(1), 251-272.

Hassunah-Arafat, S. M., Aram, D., & Korat, O. (2021). Early literacy in Arabic: The role of SES, home literacy environment, mothers' early literacy beliefs and estimation of their children's literacy skills. *Reading and Writing*, *34*(10), 2603-2625. https://doi.org/10.1007/s11145-021-10158-1

Korat, O., Klein, P., & Segal-Drori, O. (2007). Maternal mediation in book reading, home literacy environment, and children's emergent literacy: A comparison between two social groups. *Reading and Writing*, *20*, 361-398.

Mota, M. M. P. E. (2014). Home literacy and literacy—a systematic literature review. *Psicologia Argumento (PUCPR. Online), 32,* 109-115.

Puranik, C. S., Phillips, B. M., Lonigan, C. J., & Gibson, E. (2018). Home literacy practices and preschool children's emergent writing skills: An initial investigation. *Early Childhood Research Quarterly*, *42*, 228-238. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.10.004

Rakhlin, N., Cardoso-Martins, C., & Grigorenko, E. (2014). Phonemic awareness is a more important predictor of orthographic processing than rapid serial naming: Evidence from Russian. *Scientific Studies of Reading*, *18*(6), 395-414.

Senechal, M. & LeFevre, J. (2002) Parental involvement in the development of childrens reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development, 73,* 445-460. http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00417

Wood, K. R., Wood, E., Gottardo, A., Archer, K., Savage, R., & Piquette, N. (2021). Workshop training to facilitate parent-child instructional opportunities for reading and social development with kindergarten students. *Journal of Research in Childhood Education*, 35(3), 438-457.

# İkinci Adım Programının Çocukların Sosyal Problem Çözme ve Yaşam Becerileri Üzerindeki Etkisi

Zeynep Topçu Bilir Aylin Sop
Düzce Üniversitesi Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

**Problem Durumu**

Çocuklar her gün öğrenme ve gelişimlerinin bir parçası olarak farklı durumlarla ve zorluklarla karşılaşmaktadır. 21. yüzyıl becerileri olarak da adlandırılan yaşam becerileri, çocukların günlük yaşamda karşılaştıkları durum ve zorluklarla baş etmelerine yardımcı olmaktadır. UNICEF (2003) yaşam becerilerini "bireylerin sağlıklı ve üretken bir yaşama sahip olabilmesi için sahip oldukları psikososyal ve kişiler arası ilişkilerdeki beceriler olarak tanımlarken, UNESCO (2008) ise yaşam becerilerini; öz farkındalık, problem çözme, eleştirel düşünme ve kişilerarası beceriler gibi öğrenilebilen ve uygulanabilen psiko-sosyal beceriler olarak tanımlamaktadır. Çocukların sağlıklı gelişimini destekleyerek onları değişen yaşam koşullarına hazırlaması nedeniyle) çocukların yaşam becerilerini edinmeleri önemli görülmektedir (Khatoon, 2018, Nivedita ve Budh Singh, 2016). Yaşam becerileri çocukların kendini gerçekleştirme, kendini tehlikelere karşı koruma, olumlu davranış edinme eğilimine sahip olma, sağlıklı karar verme ve sağlıklı ilişkiler kurmasına yardımcı olmakta (Laureta, 2018), güçlü ve zayıf yönlerini fark etmesini sağlayarak kendini tanımasına katkı sağlamaktadır. Yaşam becerilerini edinen çocukların sosyal problem çözme becerilerinin de geliştiği gözlenmektedir (Sreehari, Juble ve Joseph, 2018).

Sosyal problem çözme," çocuğun yaşamında karşılaştığı güçlükleri aşmak için kullandığı organize edilmiş beceriler" olarak tanımlanmaktadır. Okul öncesi dönemde edinilen problem çözme becerisi sayesinde çocuklar; günlük hayatlarında karşılaştıkları sosyal problemleri çözebilmeleri için ihtiyaçları olan kendini ifade edebilme, ortak yaşamın gerekliliklerini kavrama, iletişim becerileri, empati becerileri ve diğer bireylerle yaşanan çatışma durumlarında doğru çözüm yolunu üretebilme gibi temel becerileri de kazanmaktadır. Çocuklarının, problem çözme becerileri desteklendiğinde, sosyal ilişkileri geliştirmekle birlikte, çocukların yaşam içerisindeki stres yaratan durumlar karşısında başa çıkabilme duygusunu da gelişmekte, davranışları ve deneyimleri arasında bir denge kurabilmekte ve günlük yaşama uyum sağlamaları kolaylaşmaktadır (Basun ve Erden, 2020). Buna karşın sosyal problem çözme becerisine sahip olamayan çocuklar saldırgan tavırlar sergileyebilmekte, bunun sonucunda akran ilişkilerinde sorun yaşayabilmekte, okula uyum sağlamada zorluk ile disiplin problemleri yaşayabilmektedir (Polat ve Yağbaşaran, 2019).

Sunulan bilgiler ışığında çocukların yaşamları boyunca karşılaştıkları yaşamsal problemleri çözebildikleri ölçüde sağlıklı, huzurlu ve mutlu bir hayat sürdürecekleri söylenebilir. (Mestçi, Gökkaya ve Ormankıran, 2019). Bu bağlamda, küçük yaşlarından itibaren çocuklara okullarda bu becerilerinin gelişimini destekleyen öğretim programlarının uygulanması önemlidir. Bu noktada sosyal duygusal öğrenme programları öne çıkmaktadır. Sosyal duygusal öğrenme programları, çocukların sosyal, duygusal ve akademik becerilerini arttırmayı, daha az problem davranış göstermeleri ve topluma daha iyi uyum sağlamalarını hedeflemektedir. Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik birçok okul tabanlı sosyal duygusal öğrenme programı bulunmaktadır. Bu programlardan olan "*İkinci Adım: Sosyal Duygusal Becerileri Geliştirme ve Şiddeti Önleme Programının*, orjinal adı ile "*Second Steptir*, Commitee for Children" tarafından geliştirilmiş bir programdır. (Halberstadt, Denham ve Dünsmore, 2001). İkinci Adım programı, öz düzenleme, duygu yönetimi, sosyal duygusal beceriler ve problem çözme becerileri gibi sosyal duygusal alana yönelik sosyal duygusal öğrenme programıdır (Frey, Hirschstein ve Guzzo, 2000).

Bu çalışmada ikinci adım sosyal duygusal becerileri geliştirme ve şiddeti önleme programının çocukların sosyal problem çözme ve yaşam becerilerinin gelişimi üzerinde etkili olup olmadığını araştırmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır,

1. deney grubu çocukların yaşam becerileri öntest ve sontest puanları arasındaki değişim anlamlı bir farklılık gösterir mi?

2. deney grubu çocukların sosyal becerileri öntest ve sontest puanları arasındaki değişim anlamlı bir farklılık gösterir mi?

**Yöntem**

Araştırmanın amacına uygun olarak araştırma yöntemlerinden deneysel yöntemin kullanıldığı eşleştirilmiş seçkisiz desen araştırmasıdır. Deneysel modeller, neden sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile, doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modellerdir. (Karasar, 1991, s.87). Bu yönüyle araştırmada, deneme modellerinden "tek grup ön-test son-test desen" kullanılmıştır. Araştırmada amaçlı örneklem seçiminden faydalanılmıştır. Düzce ilindeki tek ikinci adım programının uygulayan özel bir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5 yaş grubu 18 çocuk araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubuna ikinci adım sosyal duygusal öğrenme programı 28 hafta uygulanmıştır. Araştırmanın verileri 2022-2023 eğitim öğretim yılında toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Wally Sosyal Problem Çözme Testi ve Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçekleri ile toplanmıştır. Ölçme araçları eğitim programı öncesi ve sonrasında uygulanmıştır. Wally Sosyal Problem Çözme Testi, Spivack ve Shure'nin (1985) Okul Öncesi Problem Çözme Testi ve Rubin ve Krasnor'un (1986) Çocuk Sosyal Problem Çözme Testi'nin birleşiminden türetilmiştir (Akt.

Kayılı ve Arı,2015). Türkçe geçerlik ve güvenİlirliği Kayılı ve Arı (2015) tarafından yapılmıştır. Testi, çocuğa sunulan varsayımsal durumlar 11 temayı kapsamaktadır. Toplam 15 sorudan oluşmaktadır (çocuklara varsayımsal problem durumları anlatan 15 renklendirilmiş resim gösterilir ve böyle bir problemle karşılaştıklarında ne yaptıkları sorulur. Çocuğun verdiği her bir cevap Wally Sosyal Problem Çözme Testi Prososyal ve Agonistik Kategorilerindeki çözüm stratejileri ile karşılaştırılarak kodlanır ve cevaplar kaydedilir. Kaydedilen cevaplar testin puanlama tablosunda bulunan pozitif (P), negatif (N) ve puanlanmaz (boş) sonucuna göre puanlanır. Çocuğun vermiş olduğu her prososyal cevap pozitif, çocuğun vermiş olduğu her antisosyal cevap negatif ve çocuğun cevap vermediği durumlar puanlanmaz olarak değerlendirilir. Çocuğun aldığı her pozitif sonuca bir (1) puan, negatif ve puanlanmaz sonucuna sıfır (0) puan verilir. Çocuğun bu testten aldığı en düşük puan sıfır (0), en yüksek puan ise on beş (15)'dir (Kayılı ve Arı, 2015). Erken Çocukluk yaşam becerileri ölçeği TOPCU BİLİR (2019) tarafından geliştirmiştir. Beşli likert tipi hazırlanan ölçek toplam 56 sorudan ve tek boyuttan oluşmaktadır. Verilerin analizinde SPSS 21 paket programı kullanılmıştır. Çocukların ön test ve son test puanlarının karşılaştırmalarında öncelikle normallik varsayımlarına bakılmıştır. Bu doğrultuda örneklem büyüklüğü (N<30) nedeniyle Shapiro-Wilk normallik testi ile verilerin dağılımı test edilmiştir (Büyüköztürk et al., 2011). Veriler normal dağılmadığından deney grubu öntest ve son test puan karşılaştırmalarında Wilcoxon işaretli sıralar Testi ile veriler çözümlenmiştir. Deney grubunda yer alan katılımcılara ilişkin verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Shapiro-Wilk normallik testi yapılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucunda, çalışma grubunu oluşturan çocukların hem Wally sosyal problem çözme testi hem de erken çocukluk yaşam becerileri ölçeği ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. 28 hafta boyunca her gün çocuklara uygulanan ikinci adım sosyal duygusal öğrenme ve okulda şiddeti önleme programı sonrasında çocukların sosyal problem çözme ve yaşam beceri düzeyinde olumlu artış gözlenmiştir. Elde edilen bu bulgu ikinci adım programının etkisinin sınandığı farklı çalışma bulguları ile de örtüşmektedir. Programın etkisinin sınandığı farklı araştırma sonuçları göre programa katılan çocukların sosyal-duygusal becerilerinin diğer çocuklara göre daha iyi olduğu ( Low vd., 2015), çocuklarda şiddet içeren davranışların azalarak ve sosyal becerilere ilişkin bilgi düzeylerini arttığı çocukların duygusal yeterliliklerinde ve prososyal davranışlarında artış özellikle davranış sorunları, hiperaktivite, akran sorunlarında azalma, prososyal beceriler, öğrenme becerileri, duygu yönetimi ve problem çözme becerilerinde artış tespit edilmiştir. (McMahon vd, 2000). Sonuçlar doğrultusunda ikinci adım programının çocukların yaşam becerileri ve sosyal problem çözme becerileri üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Bununla birlikte bu araştırma sonuçları programın uygulandığı 5 yaş sınıfına devam eden 18 çocuk ile sınırlıdır. Programın etkisi daha geniş örneklem grubu ve karşılaştırmalı deneysel çalışmalar ile araştırılabilir. Programın etkililiğine ilişkin öğretmen ve ebeveyn görüşlerinin incelendiği farklı çalışmalar yürütülebilir.

**Anahtar Kelimeler**: Okul öncesi, yaşam beceri, sosyal problem çözme, ikinci adım programı

**Kaynakça**

Basun, B., & Erden, Ş. (2020). Kent merkezi ve kırsalda yaşayan okul öncesi çocuklarının sosyal problem çözme becerilerinin incelemesi. *Milli Eğitim Dergisi*, *49*(227), 271-288.

Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., Köklü, N. (2011). Sosyal Bilimler için İstatistik, Pegem Akademi, 7. Baskı, Ankara.

Halberstadt, A. G., Denham, S. A., & Dunsmore, J. C. (2001). "Affective social competence." *Social Development, 10,* 79–119

Frey, K. S., Hirschtein, M. K., & Guzzo, B. A. (2000). Second Step: Preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Behaviour and Emotional Disorders*, 8, 102-112

Kayılı, G., & Arı, R. (2015). Wally sosyal problem çözme testi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 51-60

Khatoon, S. (2018). Developing life skills approach in the teaching-learning process based on Johari Window Model: Dealing with change. *The Research Journal of Social Sciences, 9*(6), 65-75.

Laureta, B. (2018). Soft skills and early childhood education: Strange bed fellows or an ideal match? *He Kupu The Match,* 5(3): 28-34

Low, S., Cook, C. R., Smolkowski, K., & Buntain-Ricklefs, J. (2015). Promoting social-emotional competence: An evaluation of the elementary version of Second Step, *Journal of School Psychology,* 53(6), 463–477.

McMahon, S. D., Washburn, J., Felix, E. D., Yakin, J., & Childrey, G. (2000). Violence prevention: Program effects on urban preschool and kindergarten children. *Applied & Preventive Psychology*, 9(4), 271–281.

Mestci, S., Gökkaya, F., & Ormankıran, B. (2019). Okul öncesine devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerini geliştirmede duygu düzenleme eğitiminin etkililiği: bir pilot çalışma. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, *4*(1), 56-71.

Nivedita & Budh Singh (2016). Life skills education: Needs and strategies. *Scholarly Research Journal for Humanity Science & English Language*, *3*(16), 3800-3806

Polat, Ö. & Yağbasan, Ş. (2019). 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerileri ile ilkokula hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, *9*(4), 869-891.

Sreehari, R., Juble, V., & Joseph, T.R. (2018). Effect of life skills training on fear of negative evaluation and self-image among school adolescents. *Indian Journal of Positive Psychology, 9*(1), 193-195.

Topcu Bilir, Z. (2019). Yaşam becerileri programının beş yaş çocuklarının yaşam becerileri, benlik algıları ve sosyal duygusal uyum düzeylerine etkisi. Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

UNESCO (2008). Gender-responsive life skills-based education - Advocacy brief. Bangkok: Bangkok. 19. UNICEF. (2003). Definition of terms life skills. Erişim adresi: https://www.unicef. org/lifeskills/

# Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Teknoloji Destekli Eğitim Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi

Arzu Sönmez Eryaşar
Iğdır Üniversitesi

Nagihan Tanık Önal
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

**Problem Durumu**

Günümüzde bilim ve teknoloji her geçen gün hızla gelişmeye devam etmektedir. Teknoloji özellikle soyut kavramların somutlaştırılması ile eğitim ortamlarına dijital tabanlı içerikler sunmaktadır. Teknoloji destekli uygulamalar yardımıyla gözlenmesi zor veya imkansız etkinlikler sınıf içerisinde gerçekleştirilerek özellikle de birçok soyut kavram içeren fen konularına yönelik kalıcı öğrenme sağlanmasında destek olmaktadır (Arslanhan & Artun, 2021; Carrier, 2009; Çelik ve Karamustafaoğlu, 2016; Doğan ve Uluay, 2020). Sınıf içinde ve sınıf dışında kullanılabilecek teknoloji destekli uygulamalara örnek olarak animasyonlar, kodlama uygulamaları, simülasyon uygulamaları ve artırılmış gerçeklik uygulamaları verilebilir. Günümüz çocuklarının teknoloji ile erken yaşta tanışmış olmaları ve günün belli saatini teknoloji ile geçirdikleri düşünüldüğünde bu süreci verimli dijital teknolojilerle geçirmelerini sağlamanın faydalı olacağı söylenebilir.

Öğrenme ve öğretme ortamlarında farklı dijital teknolojilerin kullanılması öğrencilerin motivasyonlarını ve bilişsel gelişimlerinin desteklemesinin yanı sıra sanal ortamlardaki farklı etkileşimli uygulamaları vasıtasıyla gerçek yaşam deneyimleriyle birlikte öğrenmeye dahil olup öğrenmelerini bağlamsallaştırabilmelerine olanak tanıyabilir. Dijital teknolojilerin çok boyutlu imkanları sayesinde görselleri ve sesleri kullanarak öğrendikleri kavramın çoklu temsillerini oluşturabilmek amacıyla soyut kavramları somut hale getirebilirler. Yanı sıra dijital teknolojileri kullanarak bireysel öğrenme hızları doğrultusunda öğrenebilirler, öğrenmelerini gerçekleştirebilirler ve öğrenmelerine ilişkin kendi öz değerlendirmelerini yapabilirler. Tüm bunların yanı sıra öğrenciler, dijital teknolojilerin simülasyon oluşturmaya olanak tanıyan çevrimiçi uygulama imkanları aracılığıyla gerçek zamanlı deneyler ve sanal laboratuvar çalışmalarını gerçekleştirebilirler. Dijital teknolojilerin, öğrencilerin mobil cihazlar yardımıyla her zaman her yerde öğrenme ortamlarına erişebilmelerinin yanı sıra internetteki çeşitli bilgi ve kaynaklara erişebilmelerinde de önemli rol oynadığı söylenebilir.

Günümüzde farklı teknolojileri eğitime entegre etmek için çeşitli yöntemler kullanılabilmektedir. Öğretmenler, sınıfta öğrenmeyi geliştirmek için farklı düzeylerde teknoloji desteğine ihtiyaç duyabilir, teknik, pedagojik ve içerik bilgilerini sınıf içinde ve dışında eğitim hedeflerine ulaşmak için uyarlayabilmelidirler (Koehler vd, 2011). Bu bağlamda, eğitimciler teknolojiyi eğitim teknolojisine dönüştürmeli ve öğrencilerin bilimsel bilgiye ulaşabilmeleri için etkili yollar sağlamalıdırlar (Koehler vd., 2011). Yanı sıra teknoloji müdahaleleri yeniden değerlendirme yoluyla öğretmen yetiştirme programlarını iyileştirmede etkili olabilir (Cradler ve diğerleri, 2002).

Değişen çağın gereksinimleri ile eğitime dahil olan dijital teknolojilerin okul öncesi eğitimine de dahil olması öğrencilerin başarıları üzerinde olumlu etki oluşturacaktır (Beycioğlu ve Aslan, 2010). Okul öncesi eğitiminde kullanılacak olan materyaller öğretim sürecini zenginleştirmesi ve katkı sağlaması açısından önem arz etmektedir. Öğretmenlerin teknolojiyi verimli bir şekilde kullanabilmesi verilen öğretimin de kalitesini olumlu yönde etkilemekte yanı sıra çocukların da bilgi edinmesine destek olmaktadır (Kol, 2012). Teknolojinin kaçınılmaz olduğu günümüzde çocukların eğitim süreçlerinde kullanılan teknolojik materyallerin, yazılımların ve teknoloji destekli uygulamaların çocukların gelişim özelliklerine uygun olacak şekilde seçilmesi gerekmektedir (Sayan, 2016). Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının teknolojiyi etkili bir şekilde kullanması ve bu donanımlara sahip olması çocukların gelişim özellikleri ve özellikle 21. Yüzyıl becerilerine sahip olabilmeleri bağlamında oldukça önem arz etmektedir. Teknolojiye yönelik yapılan çalışmalarda eğitim alanında üst kademelerde fazlaca çalışmaya rastlanırken (Becit İşçitürk ve Kabakçı Yurdakul, 2014; Kabakçı Yurdakul, Ursavaş ve Becit İşçitürk, 2014; Kuzu Demir ve Akbulut, 2017, 2015; Usluel ve Uslu, 2013), okul öncesi eğitimi alanında yapılan çalışmalar oldukça kısıtlıdır. Bu alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin programlarına teknolojiyi dahil etmek noktasında sorun yaşadıkları göze çarpmaktadır (Hacısalihoğlu Karadeniz, 2014; Konca vd., 2016).

Teknolojiye, teknolojinin eğitim alanında kullanımına duyulan ihtiyaç göz önüne alındığında okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji destekli uygulamalar hakkında görüşlerinin incelenmesinin literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Sınıf içinde gerçekleştirilen teknoloji destekli uygulamaları nasıl buldunuz? Değerlendiriniz. (Değerlendirmelerinizi yaparken olumlu olumsuz yönlerden, etkililiğinden, sevip sevmemenizden kısaca her şeyden bahsedebilirsiniz.)
2. Teknoloji destekli uygulamalar içerisinde en fazla sevdiğiniz üç uygulamayı yazınız. Cevabınızı açıklayınız.
3. Bu uygulamalar içerisinde özel olarak simülasyon (sanal lab, PHET vb uygulamalar), sanal müze, artırılmış gerçeklik ve kodlama uygulamalarını değerlendiriniz. Bu uygulamaların avantaj ve dezavantajlarını belirterek varsa önerilerinizi ekleyiniz.

4. Teknoloji destekli uygulamaların öğrencilere katkıları neler olabilir açıklayınız.

**Yöntem**

**Araştırma Modeli**

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim (fenomonoloji) deseni kullanılmıştır. Olgu bilim (fenomonoloji) deseni farkında olmamamıza rağmen tam olarak algılayamadığımız ve hakkında derinlemesine ve ayrıntılı bir düşünceye sahip olamadığımız olgulara odaklanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu sayede fenomonoloji olguları daha iyi anlamamızı sağlayarak konu ile ilgili sonuçları açığa çıkarabilmektedir.

**Araştırma Grubu**

Bu araştırmanın katılımcılarını İç Anadolu Bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Programının 2. sınıfında öğrenim gören 41 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerden olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

**Veri Toplama Aracı ve Veri Toplama Süreci**

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilerek hazırlanmış olan ve 4 açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formundaki soruların kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmacı tarafından hazırlanan sorular şu şekildedir:

1. Sınıf içinde gerçekleştirilen teknoloji destekli uygulamaları nasıl buldunuz? Değerlendiriniz. (Değerlendirmelerinizi yaparken olumlu olumsuz yönlerden, etkililiğinden, sevip sevmemenizden kısaca her şeyden bahsedebilirsiniz.)
2. Teknoloji destekli uygulamalar içerisinde en fazla sevdiğiniz üç uygulamayı yazınız. Cevabınızı açıklayınız.
3. Bu uygulamalar içerisinde özel olarak simülasyon (sanal lab, PHET vb uygulamalar), sanal müze, artırılmış gerçeklik ve kodlama uygulamalarını değerlendiriniz. Bu uygulamaların avantaj ve dezavantajlarını belirterek varsa önerilerinizi ekleyiniz.
4. Teknoloji destekli uygulamaların öğrencilere katkıları neler olabilir açıklayınız.

**Verilerin Analizi**

Araştırmada veri analizine başlamadan önce elde edilen veriler ile ilgili ön hazırlıklar tamamlanmıştır. Gerekli hazırlıklar yapıldıktan sonra katılımcılara uygulanan formlar tek tek kontrol edilmiştir. Kontroller tamamlandıktan sonra her bir okul öncesi öğretmen adayına ÖA1, ÖA2, ...ÖA41 şeklinde kodlar verilmiştir. Daha sonra okul öncesi öğretmen adaylarının cevapları soru sırasına göre araştırmacı tarafından içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, verilerin birbirlerine benzer yönleri bulunarak bir kavram veya tema etrafında bir araya getirilerek düzenlenmesi ve yorumlanması olarak açıklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Verilerin analiz süreci devam etmektedir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Okul öncesi öğretmen adayların sınıf içinde gerçekleştirilen teknoloji destekli uygulamalara yönelik görüşlerine bakıldığında uygulamaların olumlu ve olumsuz olmak üzere iki açıdan değerlendirildiği görülmektedir. Olumlu yöndeki görüşlerin olumsuz görüşlerden fazla olduğu göze çarpmaktadır. Olumlu olarak değerlendirilen görüşler içerisinde "derse katkı", "bilişsel gelişim" ve "kullanım" temaları ortaya çıkmaktadır. Derse katkı teması içerisinde uygulamaların öğrencilerin "ilgilerini, dikkatini çektiği" (n=18) ve "faydalı olduğu" (n=14) ifade edilmiştir. Kullanım temasına bakıldığında ise "kolay kullanıma" sahip olmaları (n=6) ve "kolay ulaşılabilir" (n=6) olmaları görüşleri öne çıkmaktadır. Olumlu olarak değerlendirilen diğer bir tema olan bilişsel gelişim temasına yönelik ise "Yaratcılıklarını /hayalgücünü geliştirir." (n=2) görüşünün ön planda olduğu görülmektedir. Olumsuz yönde ortaya çıkan temalara bakıldığında "bilişsel gelişim" ve "kullanım" açısından görüşlerin ortaya koyulduğu görülmektedir. Uygulamaların "yabancı dilde olması" (n=5), "ücretli olması" (n=3), "herkesin eşit imkanlara sahip olmaması" (n=2) olumsuz olarak ortaya koyulan görüşlerden bazılarıdır.

İkinci araştırma sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının teknoloji destekli uygulamalar içerisinde en fazla sevdikleri uygulamanın simülasyon (n=26) uygulaması olduğu görülmektedir. Ardından artırılmış gerçeklik uygulamalarının (n=23), dijital hikayeler uygulamalarının (n=22), sanal müze uygulamalarının (n=14), animasyon uygulamalarının (12), kodlama uygulamalarının (n=12), anket/değerlendirme uygulamalarının (n=6) geldiği görülmektedir. Son olarak ise zihin haritaları (n=2), liveworksheets (n=1) ve etkileşimli tahtalardan (n=1) bahsedildiği görülmektedir.

Verilerin analiz süreci devam etmektedir. Analiz süreci tamamlandıktan sonra bulguların ortaya koyulması, sonuçların ve önerilerin belirlenmesi planlanmaktadır.

**Anahtar Kelimeler**: Okul öncesi öğretmen adayları, teknoloji destekli eğitim

**Kaynakça**


Arslanhan, A., & Artun, H. (2021). Bilgi işlemsel düşünme becerilerinin fen öğretimine entegrasyonu hakkında öğretmen görüşleri. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, *2*(2), 108-121.

Aslan, M. ve Beycioğlu, K. (2010), ‘‘Okul gelişiminde temel dinamik olarak değişim ve yenileşme: Okul yöneticileri ve öğretmenlerin rolleri’’, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Dergisi, 7(1), 153-173.

Becit İşçitürk, G., & Kabakçı Yurdakul, I. (2014). Examining pre-service teachers' use and acceptance of information and communication technologies in terms of certain variables. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*.

Carrier, S. J. (2009). The effects of outdoor science lessons with elementary school students on preservice teachers’ self-efficacy. *Journal of Elementary Science Education*, *21*, 35-48.

Cradler, J., McNabb, M., Freeman, M., & Burchett, R. (2002). How does technology influence student learning?. *Learning and Leading with Technology*, *29*(8), 46-49.

Çelik, H., & Karamustafaoğlu, O. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fizik kavramları öğretiminde bilişim teknolojilerinin kullanımına yönelik öz-yeterlik ve görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, *10*(1).

Doğan, A., & Uluay, G. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının 3d teknolojilerini öğrenme ve uygulama deneyimleri: Tinkercad örneği. *Trakya Eğitim Dergisi*, *10*(3), 980-994.

Karadeniz, M. H. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin matematik eğitiminde teknolojiden yararlanma durumlarının belirlenmesi. Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 4(7), 119-144. https://doi.org/10.17984/adyuebd.57328.

Koehler, M. J., Mishra, P., Bouck, E. C., DeSchryver, M., Kereluik, K., Shin, T. S., & Wolf, L. G. (2011). Deep-play: Developing TPACK for 21st century teachers. *International Journal of Learning Technology*, *6*(2), 146-163.

Kol, S. (2012). Evaluating the Opinions of the Preschool Teachers on Computer Assisted Education. *Educational sciences: theory and practice*, *12*(2), 897-903.

Konca, A. S., Ozel, E., & Zelyurt, H. (2016). Attitudes of preschool teachers towards using information and communication technologies (ICT). *International Journal of Research in Education and Science*, *2*(1), 10-15.

Kuzu Demir, E. B., & Akbulut, Y. (2017). Çevrimiçi Sosyal Ağların Öğretim lı Kabul ve Kullanımı Ölçeğinin Geliştirilmesi.

Sayan, H. (2016). Okul öncesi eğitimde teknoloji kullanımı. *21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *5*(13).

Usluel, Y. K., & Uslu, N. (2013). Teachers' Perceptions Regarding Usefulness of Technology as an Innovation. *Ilkogretim Online*, *12*(1).

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yurdakul, I. K., Ursavas, F., & İsçitürk, G. B. (2014). An integrated approach for preservice teachers’ acceptance and use of technology: UTAUT-PST Scale. *Eurasian J. Educ. Res*, *55*, 21-36.

# Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerlendirme Amaçlı Uygulamalarının Etik İlkeler Açısından İncelenmesi

Raziye Günay Bilaloğlu
Çukurova Üniversitesi

Mehmet Güney
Harran Üniversitesi

Emin Yorgun
Şırnak Üniversitesi

**Problem Durumu**

Çocuk haklarına saygıyı merkeze alan tüm çağdaş toplumlarda okul öncesi eğitimin etik ilkelere uygunluğu büyük bir öneme sahiptir. Okul öncesi öğretmenlerinin etik ilkeler doğrultusunda hareket etmesi, sadece yasal yükümlülükleri yerine getirmekle kalmaz, aynı zamanda toplumun daha adil ve insan haklarına saygılı bireylerin yetişmesine de katkı sağlamaktadır. Etik ilkeler, öğrenci-öğretmen ilişkisinden başlayarak, yönetimden ailelerle iletişime kadar birçok farklı boyutta rol oynamaktadır.

Okul öncesi eğitimin tüm aşamalarında olduğu gibi değerlendirmenin de etik ilkelere uygun gerçekleştirilmesi hem hukuki hem de vicdani bir zorunluluktur (Haynes, 2002; Koç, 2010; Aydın, 2016). Çeşitli kurum ve kuruluşlar ile bazı araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalar incelendiğinde genel olarak etik ilkelerin benzer bir şekilde sınıflandırıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda profesyonellik, hizmette sorumluluk, adalet, eşitlik, ayrım yapmama, çocuk haklarına saygı, ebeveyn izni, sağlıklı ve güvenli bir ortamın sağlanması, dürüstlük, doğruluk, güven, tarafsızlık, mesleki bağlılık ve sürekli gelişme, saygı ve kaynakların etkin kullanımı gibi etik ilkeler ön plana çıkmaktadır (NEA, 2018; National Research Council, 2008; Snow ve Van Hemel; 2008; Aydın, 2002; Posada, 2004; UNİCEF, 2002). Ayrıca değerlendirmede kullanılan yöntem ve teknikler, çocuğun bireysel özelliklerine, ilgi alanlarına ve gelişim düzeyine uygun olmalıdır. Bununla birlikte değerlendirmede kültürel farklılıkları da dikkate almak önemli bir etik sorumluluktur.

Etik ilkelere uygun bir değerlendirme, geçerli ve güvenilir değerlendirmeyi sağlamakta; çocuğun öğrenme ihtiyaçlarını doğru bir şekilde saptamakta ve bireyselleştirmeye imkân sağlamaktadır (Meisels ve Atkins-Burnett, 2000). Çocuğun aktif katılımını sağlamak, kendini ifade etme özgürlüğünü desteklemek, çocuk haklarına saygıyı ve adil bir yaklaşımı benimsemek hiç şüphesiz etik davranış ve sorumluluklara uymak ile mümkündür. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme çalışmalarını etik ilkeler açısından ele almak önemli bir araştırma konusu olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak yapılan alanyazın taramasında ulaşılabilen çalışmalar arasında okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme amaçlı uygulamalarının etik ilkeler açısında incelenmesi konusunda bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerin değerlendirme amaçlı uygulamalarının etik ilkeler açısından incelenmesi önemli görülmüştür.

Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme amaçlı uygulamalarının etik ilkeler açısından incelenmesidir. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenleri, değerlendirme sürecinde etik ilkeleri nasıl tanımlamaktadır?
2. Okul öncesi öğretmenleri, değerlendirme sürecinde hangi etik ilkeleri göz önünde bulundurmaktadır?
3. Okul öncesi öğretmenleri değerlendirme sürecinde hangi etik ilkeleri ihlal etmektedir ve bu ihlallerin sebepleri nelerdir?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirmede etik ilkelere uyma konusunda karşılaştığı zorluklar / sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?

**Yöntem**

*Araştırma Modeli:* Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim, farkında olduğumuz olgular hakkında derinlemesine ve ayrıntılı bilgi sahibi olmamızı sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme çalışmalarını etik ilkeler açısından ele alarak derinlemesine bilgiye ulaşmayı hedeflediğinden olgu bilim deseni kullanılmıştır.

*Çalışma Grubu*: Araştırmanın çalışma grubu, Şanlıurfa ilinde görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada amaçsal örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılmıştır. Bu kapsamda çalışma grubuna dahil edilen öğretmenler, farklı değişkenlere (cinsiyet, yaş, kıdem, mezun olunan üniversite/program, eğitim türü, lisansüstü eğitim durumu, hizmet süresi, görev yeri, kurum türü) göre seçilerek maksimum çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır.

*Veri Toplama Aracı:* Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından ilgili alanyazından hareketle oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, belirli soruların önce hazırlandığı ancak gerektiğinde katılımcılara yeni sorular sorulabilecek görüşme türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Yarı yapılandırılmış görüşme formunda, yapılan değerlendirmelerin sıklığı, değerlendirmede kullanılan yöntem ve teknikler, değerlendirmelerin hangi amaçlarla yapıldığı, değerlendirme sonuçlarının kimlerle paylaşıldığı, değerlendirmede dikkat edilen etik ilkeler, değerlendirmede hangi etik ilkelerin nasıl ihlal edildiği, yaşanan zorluklar ve önerilere ilişkin sorular yer almaktadır. Okul

öncesi öğretmenleriyle yapılan görüşmeler gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin izni alınarak yüz yüze gerçekleştirilen görüşmeler, ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.

*Verilerin Analizi:* Bu çalışmanın veri analizi, içerik analizi yöntemi ile gerçekleştirilecektir. İçerik analizi için MAXQDA analiz programı kullanılacaktır. Merriam'a (2013) göre içerik analizi tümevarımsal bir süreci içermelidir. Bu nedenle, bu çalışmanın veri analizi sürecinde ilk olarak öğretmenlerden alınan görüşlerin MAXQDA20 programına transkripti gerçekleştirilecek, ardından tümevarımsal bir yaklaşımla toplanan verilerden kategoriler oluşturulacak, kategoriler ve veriler sınıflandırılacak, daha sonrasında da isimlendirilerek temalara ulaşılacaktır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmada veri toplama ve analiz süreci devam etmektedir. Elde edilen ilk bulgulara göre ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmiştir:

- Okul öncesi öğretmenleri çocukların gelişim düzeyine göre ayda en az 1 kez değerlendirme yapmaktadır.
- Okul öncesi öğretmenleri, değerlendirme sürecinde en çok aile ve tecrübeli öğretmenlerin görüşlerine başvurmaktadır.
- Çocukların gelişim ve öğrenmelerini değerlendirmek amacıyla en çok gözlem, görüşme, portfolyo ve oyun yöntem-teknikleri kullanılmaktadır.
- Öğretmenler tarafından yapılan değerlendirmelerin amacı, çocukların gelişimini takip etmek, gelişimsel ilerlemeyi/gerilemeyi görmek, aile katılımını sağlamak, etkinlik planlarını ve gelişim raporlarının hazırlamaktır.
- Öğretmenler değerlendirme sonuçlarını genellikle aileler ve meslektaşları ile paylaşmaktadır. Ancak sınıf içinde davranış problemi gösteren veya özel gereksinimli olduğu düşünülen çocukların değerlendirme sonuçları okulun rehberlik birimi ile paylaşılmaktadır.
- Okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme sürecinde etik ilkelere ilişkin tanımları incelendiğinde değerlendirmelerin, farklılıklara saygı, ayrımcılık yapmama, eşitlik, saygı, şeffaflık, tarafsızlık, sosyo-kültürel özelliklere duyarlılık gibi ilkeler göz önünde bulundurularak gerçekleştirilmektedir.
- Okul öncesi öğretmenlerine göre değerlendirmede sürecinde en çok ihlal edilen etik ilke, gizliliktir. Öğretmenlerin, çocuklara ilişkin bilgileri izinsiz bir şekilde Twitter, İnstagram ve WhatsApp gibi sosyal medya uygulamalarında paylaşması gizliliğin ihlali olarak görülmektedir. Öğretmenlere göre değerlendirmede etik ilkeler, bilgi eksikliği, uygun olmayan çalışma koşulları, yardımcı personel eksikliği, uygun olmayan aile beklentileri, aralıksız eğitim ve kalabalık sınıflardan kaynaklı olarak ihlal edilmektedir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin, değerlendirmenin etik ilkelere uygun yapılması konusunda tecrübeli öğretmenlerden ve profesyonel kişilerden yardım alma, veli görüşmelerinin bireysel yapılması, yaş gruplarına göre ortak değerlendirme kılavuzlarının oluşturulması ve okul öncesi eğitim programında etik ilkelerin yer almasına yönelik öneriler geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler**: Okul öncesi öğretmeni, değerlendirme, etik ilkeler

**Kaynakça**

Aydın, İ. (2002). *Yönetsel mesleki ve örgütsel etik*. Pegem Yayınları.

Aydın, İ. (2016). *Eğitim ve öğretimde etik* (8.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları

Haynes, F. (2002).*The ethical school*. (Routledge 1998 basımından çeviren: Semra Kunt Akbaş). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Koç, K. (2010). Etik boyutlarıyla öğretmenlik. *Çağdaş Eğitim, 35*(373), 13-20.

Meisels, S. J. ve Atkins-Burnett, S. (2000). The elements of early childhood assessment. J. P. Shonkoff, S. J. Meisels ve E. F. Zigler, (Ed.), Handbook of early childhood intervention (s. 231-257) içinde. Cambridge: Cambridge University Press.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma. Desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Editörü: Selahattin Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

National Education Association (NEA) (2018). Code of ethics for educators. Erişim adresi: https://www.nea.org/resource-library/code-ethics-educators Erişim Tarihi: 09.08.2023

National Research Council (2008). *Early childhood assessment: Why, what, and how*. National Academies Press.

Posada, M. M. (2004). Ethical issues in assessments with infants and children. *Graduate Student Journal of Psychology*, 6, 42-48.

Snow, C.E., & Van Hemel, S.B. (2008). E*arly childhood assessment. Why, what, and how?* National Research Council of the National Academies Report, Washington DC.

UNİCEF (2002). Evaluation technical notes. Unicef Evaluation Office. http://www.unicef.org/evaluation/files/TechNote1_Ethics.pdf

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık

# Okul Öncesi Eğitimi Bağlamında Kullanılan Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeklerinin İncelenmesi

Taibe Kulaksız
Heidelberg University of Education

Mehmet Toran
İstanbul Kültür Üniversitesi

**Problem Durumu**

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) öğretmenlerin teknolojiyi etkili bir şekilde kullanabilmesi için gerekli olan bilgi ve becerileri tanımlayan bir teorik çerçevedir (Koehler ve Mishra, 2009). TPAB, temel bilgi alanları olarak teknoloji, pedagoji ve alan bilgisini, ikinci düzey bilgi alanları olarak bunların kesişimlerinden meydana gelen teknolojik alan bilgisi, teknolojik pedagojik bilgi ve pedagojik alan bilgisini kapsamaktadır. Son olarak, üç bilgi alanının kesiştiği ortak nokta ise Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi olarak isimlendirilmekte ve önerilen teorik çerçevenin kalbini oluşturmaktır. TPAB'ın öğretmenler tarafından uygulanmasında bütünleyici ve dönüştürücü iki yaklaşım ön plana çıkmaktadır. Bütünleyici model, teorik çerçevedeki bilgi alanlarının birbirinden bağımsız olduğunu ancak uygulamada birleştirildiğini savunurken, dönüştürücü yaklaşım ise TPAB'ın diğerlerinden farklı ve eşsiz bir bilgi ve beceri seti içerdiğini öne sürmektedir. Farklı yaklaşımlar, TPAB diyagramındaki bilgi kümelerindeki sınırların çizilmesinde belirsizliklere de sebep olabilmektedir (Graham, 2011). Bu yüzden geliştirilen ölçme araçlarındaki faktör yapılarının TPAB çerçevesiyle ve ele alınan yaklaşımla uyumluluğu önem arz etmektedir (Graham, 2011)

Ayrıca, TPAB bağlama duyarlı ve alana özgüdür (Graham, 2011; Kulaksız & Karaca, 2022; Mishra, 2019). Nitekim alanyazında, karma öğretmen ve öğretmen adayı gruplarıyla yapılan çalışmalarda katılımcıların TPAB'larının disiplinlere göre farklılaştığı ortaya koyulmaktadır (örneğin, Nelson vd., 2019). Dolayısıyla eğitim teknoloji alanında yaygın kabul görmesine karşın, TPAB alanyazınında alan-özgü çalışmalara olan ihtiyacın arttığı dile getirilmektedir (Chai vd., 2013). Son yıllarda artan TPAB'ın bağlam yapısına yönelik çalışmaların dikkat çekmesiyle alana özgü çalışmaların sayısında da artış bulunmaktadır. Nitekim güncel çalışmalar, TPAB'ın bütünleyici ve heterojen bir bilgi yapısı olmaktan ziyade dönüştürücü ve homojen bir yapısını olduğuna işaret etmektedir (Bueno vd., 2023). Ayrıca, öncül çalışmalarda yapı geçerliliğine ilişkin zorluklarla karşılaşılmasına rağmen (Chai vd., 2011; Sang vd., 2014) TPAB'ın kuramsal yapısını hem pratikte hem de istatistiksel olarak görünür kılmaya yönelik çalışmalar, TPAB'ın kuramsal yapısını doğrulayan modeller ve ölçme araçları ile ortaya koyulabilmektedir (Kulaksız, 2020).

Türkiye'de öğretmen eğitimi çalışmaları arasında, TPAB ile ilgili alanyazın incelendiğinde okul öncesi eğitime yönelik araştırmaların diğer branşlara göre sınırlı olduğu görülmektedir (Çınar, 2022; Yılmaz ve Bal, 2022). Oysaki okul öncesi eğitimcilerin dijital teknolojileri öğrencilerin gelişimlerini destekleyebilmeleri için bilinçli bir şekilde kullanmaları gerektiği vurgulanmaktadır (Segal-Drori ve Ben Shabat, 2021). Dolayısıyla okul öncesi eğitiminde TPAB'ın geçerli ve güvenilir ölçme araçlarının güncel durumunu ortaya koymak ve uygulama alanını genişletebilme gayesi bu çalışmada güdülmüştür. Buradan hareketle, TPAB araştırmalarında okul öncesi eğitimine özgü ölçeklerin kullanılma durumunun saptanması, geliştirilen/uyarlanan ölçeklerin TPAB teorik çerçevesiyle uyumluluklarının geçerlik ve güvenirlik bakımından irdelenmesinin gerekli ve önemli olduğu görülmektir.

Bu araştırmada, Türkiye'de okul öncesi eğitimi öğretmen/öğretmen adayları ile yapılan TPAB çalışmalarında kullanılan ölçeklerin psikometrik özelliklerinin TPAB kuramsal çerçevesi ile uyumluluğunu araştırmak hedeflenmiştir. Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1-Okul öncesi eğitimi öğretmenleri/öğretmen adayları ile yapılan TPAB araştırmalarında kullanılan ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik açısından psikometrik özellikleri nasıldır?

2-Okul öncesi eğitimi alanına özgü olarak Türkiye örnekleminde geliştirilen/uyarlanan TPAB ölçeklerinin geçerlik ve güvenirlik açısından psikometrik özellikleri nasıldır?

**Yöntem**

Bu araştırma, bir sistematik alanyazın inceleme çalışması olup PRISMA Modeli'ne (Page vd., 2021) dayalı olarak yürütülmüştür. Veri tabanı olarak EBSCO, ScienceDirect, TRDizin ve YÖKTEZ platformları kullanılmıştır. Anahtar kelime olarak "Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi", "TPAB", "Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi", "TPİB" ve "okul öncesi", "okulöncesi", "erken çocukluk", "anaokulu", "anasınıfı" ile bu kelimelerin İngilizce versiyonlarıyla veritabanlarında arama yapılmıştır. Makalelerin alanyazın taramasına dahil etme kriterleri 1) çalışmanın Türkiye örnekleminde yapılması, 2) yalnızca okul öncesi öğretmenleri veya okul öncesi öğretmen adayları ile yürütülmüş olması ve 3) araştırmada TPAB ölçeği kullanılması olarak belirlenmiştir. Veritabanlarında yapılan ilk aramada toplam 121 çalışmaya ulaşılmıştır. Tekrar eden çalışmalar çıkarıldıktan ve çalışmaların başlık ve özetleri inceledikten sonra 23 çalışma saptanmıştır. Ayrıca çalışmaya dahil edilmesine karar verilen çalışmaların kaynakçaları da incelenmiştir. Böylece manuel olarak tespit edilen ve dahil etme kriterlerine uyan ilgili çalışmalar da araştırmaya katılmıştır (n=3). Sonrasında, toplam 26 araştırmanın tam metni, her iki

araştırmacı tarafından örneklem, araştırma yöntemi, kullanılan ölçeğin özellikleri gibi kriterlere göre detaylı olarak incelenmiştir. Türkiye dışında yürütülen ve katılımcıları yalnızca okul öncesi öğretmeni ve/veya öğretmen adayından oluşmayan 7 araştırma uygun olmayan örneklem gerekçesiyle, nitel yöntemler, literatür taraması gibi içerisinde ölçek bulundurmayan araştırma yöntemleri kullanan 4 araştırma uygun olmayan araştırma yöntemi gerekçesiyle ve son olarak 2 araştırmanın da birden fazla gerekçe ile araştırma kapsamı dışında tutulmasına karar verilmiştir. Sonuç olarak dahil/hariç etme kriterleri uygulandıktan sonra 13 tane çalışmanın araştırmaya dahil edilmesine karar verilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Türkiye'de okul öncesi eğitimi alanında kullanılan TPAB ölçeklerinin psikometrik özelliklerini incelemeye yönelik bu araştırmada, belirlenen 13 çalışmadan 10'unun öğretmenler/öğretmen adayları için geliştirilen ve alan-spesifik olmayan maddeleri bulunan veya okul öncesi dışında bir disiplin için geliştirilen (örneğin, fen bilgisi) ölçeklerin kullanıldığı saptanmıştır. Yalnızca 3 araştırma, TPAB ölçeğini okul öncesi eğitimine uyarlama veya ölçek geliştirme çalışması olarak tasarlamıştır. On çalışmada farklı örneklem gruplarıyla geliştirilen ölçekler kullanılmasına karşın, 7'sinde okul öncesi öğretmen/öğretmen adaylarından oluşan örneklemlere uyumluluğuna ilişkin herhangi bir geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasına rastlanmamıştır. Yalnızca 1 çalışmada doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılarak ölçeğin faktör yapısı tekrar test edilmiştir. Üç çalışmada güvenirlik analizleri okul öncesi öğretmenleri/öğretmen adayları örnekleminde tekrar yapılmıştır. DFA ve güvenirlik analizleri yapılan üç çalışmada kullanılan ölçeklerin madde içeriklerinde değişiklik yapılmadığı raporlanmıştır.

İncelenen makalelerden 3'ünün okul öncesi eğitimi alanına özgü TPAB ölçeği geliştirme çalışması olduğu tespit edilmiştir. Bu ölçeklerden bir tanesi, orijinalinde fen eğitimi için geliştirilen 4 faktörlü bir TPAB yapısı göstermekte ve Türkçeye de fen eğitimine göre uyarlanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi (AFA), DFA ve güvenirlik çalışmaları yapılarak okul öncesi eğitimine uyumluluğu test edilmiştir. Sonuç olarak madde içeriği, sayısı ve faktör yapısında bir değişiklik raporlanmamıştır. İkinci ölçekte, orijinalinden okul öncesine adapte edilen 6 faktörlü bir TPAB ölçeği referans alınmıştır. Türk kültürüne uyarlama çalışmasında öncelikle DFA yapılmış ve Türkiye'deki okul öncesi eğitimi öğretmenlerinde faktör yapısının doğrulanmadığı görülmüştür. Yazarlar sonrasında AFA, DFA ve güvenirlik analizlerini yaparak bazı maddeleri atmış ve ölçeğin Türk kültüründe 2 faktörlü olacak biçimde kullanımının uygun olduğunu belirtmişlerdir. Üçüncü ölçekte ise öğretmen adayları için geliştirilen bir TPAB ölçeği temel alınarak maddeleri okul öncesi eğitimine uyarlanmış ve yeni maddeler eklenmiştir. Oluşturulan madde havuzu uzman görüşüne sunulmuş ve AFA, DFA ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Sonuç olarak 5 faktörlü bir yapının kullanıma uygun olduğuna kanaat getirilmiştir.

Sonuç olarak, okul öncesi eğitimine uyumluluğu geçerlik ve/veya güvenirlik yöntemleriyle sınanmış ölçeklerin TPAB çalışmalarında yaygın bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. Bu durumun araştırmaların bulguları açısından önemli sınırlılıklar doğurabileceği vurgulanabilir. TPAB-okul öncesi eğitime yönelik sınırlı sayıda ölçek geliştirme/uyarlama çalışması olmasına rağmen bunların hala bütünleyici bakış açısıyla TPAB çerçevesini teorik olarak tam yansıtamayan çalışmalar olduğu göze çarpmaktadır. Bunun sebeplerinin araştırmacıların TPAB'a aşinalığının sınırlı olması, TPAB'ın teorik sınırlılıkları (Graham, 2011), ölçek maddelerinin gerçek hayata uygunluğu ve katılımcıların maddeler arasındaki farkları ayırt etmedeki güçlüğü (Liang vd., 2013), uygun olmayan örneklem gruplarından verilerin toplanması ve ölçek geliştirme sürecinde araştırmacıların karşılaştıkları sınırlıklar sebep olmuş olabilir. Bulgulara göre, araştırmacılara TPAB ölçeği geliştirme sürecinde benimseyecekleri yaklaşıma uygun ve TPAB yapısını yansıtan çalışmaları ön planda tutmaları önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Teknolojik pedagojik alan bilgisi, ölçek, okul öncesi öğretmenleri, okul öncesi öğretmen adayları, sistematik alanyazın taraması

**Kaynakça**

Bueno, R. W. S., Niess, M. L., Engin, R. A., Ballejo, C. C., & Lieban, D. (2023). Technological pedagogical content knowledge: Exploring new perspectives. Australasian Journal of Educational Technology, 39(1), 88-105.

Chai, C. S., Koh, J. H. L., & Tsai, C. C. (2011). Exploring the factor structure of the constructs of technological, pedagogical, content knowledge (TPACK). The Asia-Pacific Education Researcher, 20(3), 595-603.

Chai, C. S., Koh, J. H. L., & Tsai, C.-C. (2013). A review of Technological Pedagogical Content Knowledge. Educational Technology & Society, 16(2), 31–51.

Çınar, S. (2022). Thematic content analysis of postgraduate dissertations on technological pedagogical content knowledge: The case of Turkey. *Kastamonu Education Journal, 30*(1), 251-272.

Graham, C. R. (2011). Theoretical considerations for understanding technological pedagogical content knowledge (TPACK). Computers & Education, 57(3), 1953-1960.

Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is Technological Pedagogical Content Knowledge? Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 9(1), 60-70.

Kulaksız, T. (2020). Fen bilgisi öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisini etkileyen bağlamsal faktörlere yönelik bir model önerisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Kulaksız, T., & Karaca, F. (2022). Elaboration of science teachers' technology-based lesson practices in terms of contextual factors influencing TPACK. Research in Science & Technological Education. 1-21.

Liang, J.-C., Chai, C. S., Koh, J. H. L., Yang, C.-J., & Tsai, C.-C. (2013). Surveying in-service preschool teachers' technological pedagogical content knowledge. Australasian Journal of Educational Technology, 29(4), 581-594.

Mishra, P. (2019). Considering Contextual Knowledge: The TPACK diagram gets an upgrade. Journal of Digital Learning in Teacher Education, 35(2), 76-78.

Nelson, M. J., Voithofer, R., & Cheng, S.-L. (2019). Mediating factors that influence the technology integration practices of teacher educators. Computers & Education, 128, 330-344.

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ...& Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *International Journal of Surgery*, *88*, 105906.

Sang, G., Tondeur, J., Chai, C. S., & Dong, Y. (2016). Validation and profile of Chinese pre-service teachers' technological pedagogical content knowledge scale. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 44(1), 49-65.

Segal-Drori, O., & Ben Shabat, A. (2021). Preschoolers' views on integration of digital technologies. Journal of Childhood, Education & Society, 2(1), 29–42.

Yılmaz, R., & Bal, A. P. (2022). Examination of the Studies Made on Technological Pedagogical Content Knowledge in the Years of 2010-2021. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(2), 54-70.

# Kitap Okuma ve Oyun Programı'nın (KİTOP) İhtiyaç Analizi

Ece Koçer
Ankara Üniversitesi

Gökçe Karaman Benli
Ankara Üniversitesi

Figen Şahin
Gazi Üniversitesi

Arif Yılmaz
Hacettepe Üniversitesi

Emel Durmaz
Ankara Üniversitesi

Şeyma Atıcı
Hacettepe Üniversitesi

Betül Dilşad Ertekin
Hacettepe Üniversitesi

Şerife Nur Varol
Gazi Üniversitesi

**Problem Durumu**

Erken dönemdeki sözcük dağarcığı; çocukların daha sonraki dil gelişimlerini, okuma becerilerini, okula hazır bulunuşluklarını ve akademik başarılarını güçlü bir şekilde yordamaktadır (Dickinson ve Porche, 2011). Kitap okumanın oyun ile desteklenmesi sözcük dağarcığı gelişimini olumlu etkilemektedir (Han vd., 2010; Hassinger-Das vd., 2016). Oyunla öğrenme dil, bilişsel ve sosyal becerileri desteklemektedir (Roskos ve Christie, 2000). Birçok araştırma, kitap okuma sürecinin çocukların özellikle sözcük dağarcığı gelişimini olumlu yönde etkilediğini ve iletişime dayalı becerilerini desteklediğini göstermektedir (Dickinson ve Smith, 1994; Whitehurst ve Lonigan, 1998; Sénéchal, 2006). Araştırmacılar son zamanlarda, çocuklarla birlikte kitap okuma ve oyunun bir arada yer aldığı müdahale veya eğitim programları geliştirmeye yönelmişlerdir. (Dickinson vd., 2019; Hadley vd., 2019; Hassinger-Das vd., 2016). Kitap okumayla birlikte rehberli oyun, çocuk merkezli bir süreç olarak çocukların keşif davranışlarına odaklanmalarında gelişimsel olarak daha uygun görülmektedir. Rehberli oyun, doğrudan öğretim ve serbest oyun arasında, bir öğrenme hedefi sunarken çocukların öğrenmeleri üzerinde büyük ölçüde kontrol sağlamalarına izin vererek çevreyi şekillendirir. Kanıtlar, bu tür yaklaşımların gelişim ve öğrenmeyi teşvik etmede genellikle doğrudan öğretim yaklaşımlarından daha etkili olduğunu göstermektedir (Weisberg vd., 2013).

Çocukların okul öncesi dönemde erken okuryazarlık beceri ve deneyimlerini zenginleştirmelerine fırsat tanımak oldukça önemlidir. Yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde, okul öncesi dönem çocuklarının sözel dil becerilerini destekleyici ortamlara yetişkinlerin de dahil olduğu etkinlikler içerisinde birlikte kitap okuma ve oyun oynama deneyimleri yer almaktadır (Dickinson vd., 2019; Hadley vd., 2019; Hassinger-Das vd., 2016). Diğer bir yandan Türkiye'de okul öncesi dönem çocuklarıyla yapılan kitap okumaya ilişkin çalışmalar incelendiğinde, sıklıkla etkileşime dayalı kitap okuma modellerinden yararlanıldığı görülmektedir (Yıldız-Bıçakçı vd., 2018; Ergül, vd., 2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların erken okuryazarlık ve dil becerilerini bütünsel bir şekilde destekleyen, onların kitap okuma ve oyun aracılığıyla öğrenme deneyimleri yaşamalarına fırsat veren rehberli oyun etkinliklerinin yer aldığı özgün bir kitap okuma programına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle okul öncesi dönem çocuklarının sadece dil becerilerini değil, dil ve erken okuryazarlık becerilerine bir bütün olarak yer veren, "kitap okuma ve rehberli oyun" etkinliklerinin bir arada planlandığı "Kitap Okuma ve Oyun Programı'nın (KİTOP)" geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. KİTOP'un temelinde, yetişkinlerin ve çocukların resimli öykü kitaplarını beraber okumaları ve etkileşimleri, aynı kitabın tekrarlı okunması ve resimli öykü kitaplarını birlikte okuma süreçlerinin erken okuryazarlığı destekleyen rehberli oyunlar aracılığıyla desteklenmesi yer almaktadır.

Bu çalışmada okul öncesi dönem çocukları için bir TÜBİTAK 1001 projesi kapsamında geliştirilmesi planlanan Kitap Okuma ve Oyun Programının (KİTOP) ihtiyaç analizinin yapılması amaçlanmaktadır. Bu amaç çerçevesinde alt amaçlar şunlardır:

1-Okul öncesi öğretmenlerinin bir kitap okuma ve oyun programından beklentileri nelerdir?

2-Okul öncesi dönemde çocukları olan ailelerin bir kitap okuma ve oyun programından beklentileri nelerdir?

3- Kütüphanecilerin okul öncesi dönem çocukları için geliştirilecek bir kitap okuma ve oyun programından beklentileri nelerdir?

**Yöntem**

Program geliştirme çalışması olan çok boyutlu bir projenin (TÜBİTAK 1001 projesi) ilk basamağını oluşturan ihtiyaç analizi sürecini kapsayan bu çalışma nitel araştırma olarak tasarlanmıştır. Okul öncesi dönemdeki (48-72 ay) çocukların erken okuryazarlık becerilerinin (sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, sözcük dağarcığı ve derinliği, dinlediğini anlama ile isim yazma becerileri) geliştirilmesine katkı sağlamak amacıyla geliştirilecek olan Kitap Okuma ve Oyun Programı'nın (KİTOP) ihtiyaçlarını belirleyebilmek için gerçekleştirilen bu çalışmada programın bileşenleri olan okul öncesi öğretmenleri, bu dönemde çocuğu olan aileler ve kütüphanecilerden veri toplanmıştır. Bu bağlamda, Ankara ilindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı (Çankaya, Etimesgut, Keçiören, Mamak ve Yenimahalle ilçelerinden) okul öncesi eğitim kurumlarında görev alan 10

öğretmen, çocukları 48-72 aylık olan ve bu kurumlara devam eden 25 aile ve okul öncesi dönem çocuklarıyla okul kütüphanelerinde kitap okuma deneyimine sahip iki kütüphaneci ile bireysel ve yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sırasında araştırmacılar tarafından geliştirilen ve altı uzmanın fikirleri doğrultusunda düzenlenen üç farklı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formlarda paydaşların geliştirilecek olan programın ihtiyaçlarına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan ortalama 12 soru yer almaktadır ve yer alan sorular birbirleriyle paralellik gösterse de görüşmecilerin özellikleri göz önünde bulundurularak soruların yazımında ve odak noktalarında farklılıklar oluşmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları 30 ile 45 arasında, mesleki deneyimleri ise 4.5 yıl ile 23 yıl arasında değişmektedir. Ailelerin ise yaşları 29-42 arasında değişmektedir ve yedi ailenin tek çocuğu, diğerlerinin ise iki çocuğu bulunmaktadır. Kütüphaneciler ise 9-21 yıl arasında mesleki kıdeme sahiptir ve özel okullarda görev yapmaktadırlar. Görüşmeler yaklaşık 20-30 dakika arasında sürmüş ve katılımcıların izni ile kayıt altına alınmış, sonrasında da araştırmacılar tarafından yazıya aktarılmıştır.

Veri analizi sürecinde katılımcılarla yapılan ve ses kaydı olarak kaydedilen görüşmeler her grup için ayrı ayrı deşifre edilmiştir. Araştırma grubu tarafından veri analizinde iki aşamalı bir süreç gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada analiz sürecinde kategorilerin oluşturulmasında ihtiyaç analizinde yer alan amaçlar temel alınmıştır. İkinci aşamada ise kodlar tümevarımsal olarak belirlenmiştir. Her bir veri seti araştırma grubunun iki üyesi tarafından okuma-yeniden okuma, kodlama-yeniden kodlama ve düzenleme süreçlerinden geçmiştir. Veri setinin kodlama sürecinde iki bağımsız kodlayıcı tarafından kodlanmış ve ortaya çıkan kategorilerin anlaşılırlığı kontrol edilmiştir (Thomson, 2006). Bu bağlamda veri analizinin güvenirliliğini artırmak amacıyla akran sorgulaması stratejisi kullanılmıştır (Creswell, 2013).

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Çalışmada, okul öncesi öğretmenleri, aileler ve kütüphanecilerin kitap okuma ve oyun programında dikkat edilecek unsurlar ile içeriğinde olması gerekenler, kitap okuma ve oyun birlikteliği gibi başlıklar altında beklentileri öğrenilmeye çalışılmıştır. Kütüphanecilerle yapılan görüşmelerde ise bir kitap okuma ve oyun programında kütüphane bağlamında dikkat edilecek unsurlara da değinilmiştir. Öğretmenler, çocuklar için hazırlanacak bir kitap okuma ve oyun programının, çocuk merkezli olmasına, esnek ve yalın olmasına, kitap merkezinin olmasına, programda materyal kullanımına, farklı kitap okuma tekniklerine yer verilmesine, programın diğer etkinliklerle bütünlüğünün olmasına, aile katılımının olmasına, öğretmenler için rehber bir kitabın olmasına ve farklı ortamlarda okumaya fırsat yaratmasına yönelik beklenti ve görüşlerini belirtmişlerdir. Öğretmenler, kitap okuma programının içeriğinin yaş gruplarına göre sınırlandırılmasına, etkin katılımlı etkinliklerin yer almasına, güncel konuları yansıtmasına, felsefe ile bütünleştirmeye, değerler eğitiminin yer almasına ve kitapların yazar-çizer bilgilerinin çocuklarla paylaşılmasını beklemektedirler. Ailelerin nitelikli bir kitap okuma eğitim sürecinden beklentileri, süreçte korku içermeyen nitelikli kitapların olması, farklı okuma tekniklerine yer verilmesi, kültürel özelliklerin düşünülmesi, kitap okuma sürecinde istendik davranış edinimine odaklanılması, okuyan ve dinleyen için eğlenceli deneyimler yaşanması, merak uyandırılması, sürecin oyunlaştırılması, aile katılımı ve eğitiminin olması, dijital araç kullanımı, kahramanlara dikkat edilmesi gibi unsurlardır. Kütüphanecilerin programın içeriğine ilişkin en büyük beklentileri oyunun süreçte yer almasıdır. Ayrıca programın uygulama sürecine ilişkin kütüphanecilere eğitim verilmesinin gerekliliği de vurgulanmıştır.

**Anahtar Kelimeler**: Kitap okuma, okul öncesi, rehberli oyun, ihtiyaç analizi

**Kaynakça**

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (3rd Ed)*. Los Angeles, CA: SAGE.

Dickinson, D. K., Collins, M. F., Nesbitt, K., Toub, T. S., Hassinger-Das, B., Hadley, E. B., ... & Golinkoff, R. M. (2019). Effects of teacher-delivered book reading and play on vocabulary learning and self-regulation among low-income preschool children. *Journal of Cognition and Development, 20*(2), 136-164.

Dickinson, D. K., & Porche, M. V. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities: Preschool language experiences and later language and reading. *Child Development, 82*(3), 870-886.

Dickinson, D. K., & Smith, M. W. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly, 29*(2), 105-122.

Ergül, C., Sarıca, A. D., & Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 17*(02), 193-206.

Hadley, E. B., Dickinson, D. K., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2019). Building semantic networks: The impact of a vocabulary intervention on preschoolers' depth of word knowledge. *Reading Research Quarterly, 54*(1), 41-61.

Han, M., Moore, N., Vukelich, C., & Buell, M. (2010). Does play make a difference? How play intervention affects the vocabulary learning of at-risk preschoolers. *American Journal of Play, 3*(1), 82-105.

Hassinger-Das, B., Ridge, K., Parker, A., Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K., & Dickinson, D. K. (2016). Building vocabulary knowledge in preschoolers through shared book reading and gameplay. *Mind, Brain, and Education, 10*(2), 71-80.

Roskos, K. A., & Christie, J. F. (2000). P*lay and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Sénéchal, M. (2006). Testing the Home Literacy Model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Scientific Studies of Reading, 10*(1), 59-87.

Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation, 27*(2), 237-246.

Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2013). Guided play: Where curricular goals meet a playful pedagogy. *Mind, Brain, and Education, 7*(2), 104-112.

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development, 69*(3), 848-872.

Yıldız-Bıçakçı, M., Er. S., & Aral, N. (2018). Etkileşimli öykü kitabı okuma sürecinin çocukların dil gelişimi üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 26*(1), 201-208.

# İsim Yazma Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Geliştirilmesi

Gökçe Karaman Benli
Ankara Üniversitesi

Ergül Demir
Ankara Üniversitesi

Tuğba Baş
Bartın Üniversitesi

Nergiz Teke
Bartın Üniversitesi

Şerife Nur Varol
Gazi Üniversitesi

**Problem Durumu**

Çocukların kendi isimlerini, isimlerindeki harflerin adlarını ve seslerini öğrenmeleri, çocukların yazı dilini anlamalarında önemli bir aşamadır (Tolchinsky, 2006). Bireyin ismi, yalnızca kimliğe veya benlik algısına katkıda bulunması açısından değil, aynı zamanda kişisel varlığı belirtmek için bir etiketleme aracı olması nedeniyle de önemlidir. Bu sebeple, çocukların yazı ile yaşadıkları deneyimlerin en anlamlılarından birinin kendi isimlerini yazma süreçlerinin olduğu düşünülmektedir (Haney, 2002). Çocuklar, yazı yazmayı öğrenme sürecine ilk olarak karalamalar ile başlamaktadır. Genellikle on sekiz aylık çocuklarda karalama girişimlerinin ortaya çıktığı gözlenmektedir ancak bu sürecin daha erken dönemlerde ortaya çıkabileceği de ifade edilmektedir (Sulzby ve Teale, 1985). Ho'ya (2011) göre ise çocuklar isimlerini yazarken yaklaşık iki buçuk yaşında karalama ve çizimler yapmaktadır. Üç-üç buçuk yaşlarına geldiklerinde harfe benzeyen biçimler kullanmakta ve yaklaşık dört-dört buçuk yaş civarında isimlerinde bulunan ya da bulunmayan çeşitli harfleri yazabilmektedir. Yaklaşık beş yaşında olan çocuklar ise isimlerini büyük oranda doğru yazabilmekte ve beş buçuk yaş civarında isimlerini kurallara uyarak yazabilmektedir. Benzer şekilde, bir başka çalışmanın sonuçları da dört yaş çocuklarının %49'unun, beş yaş çocuklarının da %60'ının isimlerini doğru bir şekilde yazabildiğini göstermiştir (Justice vd., 2005). Okul öncesi dönemde isim yazma becerileriyle erken okuryazarlık becerilerinden özellikle yazı ve ses bilgisel farkındalığın ilişkili olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Puranik ve Lonigan, 2012; Puranik vd,; 2011; Welsch vd.; 2003). Haney vd. (2003) tarafından gerçekleştirilen araştırmada çocukların isim yazma becerileriyle sözcük ve sözcük olmayanı tanıma becerilerinin ilişkili olduğu bulunmuştur. Bir başka çalışmada ise okul öncesi dönem çocuklarının isimlerini yazarken sergiledikleri harf kullanma becerilerinin, isim tamamen doğru yazılmamış olsa bile harf bilgisi ve sözcükleri tanımlama ile ilişkili olan erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır (Diamond ve Baroody, 2013). Guo vd. (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da yazı yazma görevlerinde başarılı olamayan çocukların harf, kendi isimlerini yazma ve heceleme görevlerinde düşük puanlar aldığı bulunmuştur. Bu doğrultuda değerlendirildiğinde, okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinin isim yazma becerilerinin ilişkili olarak geliştiği ve çocukların isim yazma becerilerinin değerlendirilmesine yönelik çalışmalar gerçekleştirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde okul öncesi dönem çocuklarında isim yazma becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla çoğunlukla dereceli puanlama araçlarından yararlanıldığı görülmektedir (Ho, 2011; Puranik ve Lonigan, 2012; Şimşek Çetin, 2015; Tse, Siu ve Li-Tsang, 2019). Bu araçlardan biri Bloodgood (1999) tarafından geliştirilmiş ve kâğıda herhangi bir şeyin yazılmaması "sıfır" ve isim ve soy ismin doğru yazılması "yedi" puan olacak şekilde çocukların çizdiği çeşitli işaret ve yazdığı yazılar isim yazma becerileri açısından değerlendirilerek puanlanmıştır. Puranik ve Lonigan'ın (2012) aracında çocuğun hiçbir şey yazmaması "sıfır" olarak ismini doğru bir şekilde yazması "dokuz" olarak puanlanarak 10'lu bir derecelendirme sistemi kullanılmıştır. Levin ve Bus (2003) ise çocukların isim yazma becerilerini grafik şema, şekle benzeyen yazılar ve sembolik şema basamağı olarak üç basamak ve 14'lü bir derecelendirme sistemi ile değerlendirmiştir. Yurt içinde kullanılan ölçme araçları incelediğinde ise bu amaçla Şimşek Çetin (2015) tarafından geliştirilen ve çocukların isim yazma becerileri sıfır ile dokuz arasında puanlanan bir rubriğin olduğu görülmektedir. Bu ölçme araçları incelendiğinde çocukların isim yazma becerilerine yönelik puanlamanın karalama yapma ile başladığı görülmektedir. Bu açılardan değerlendirildiğinde isim yazma becerilerini değerlendirmek amacıyla alan yazın taranarak yazının gelişimi doğrultusunda farklı basamakların da yer aldığı dereceli bir puanlama aracının geliştirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu doğrultuda bu araştırmada bir TÜBİTAK 1001 araştırma projesinin bir alt çalışma süreci olan, okul öncesi dönem çocuklarının isim yazma becerilerini değerlendirme aracının geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç kapsamında;

1. İsim Yazma Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın geçerliği ne düzeydedir?
2. İsim Yazma Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın güvenirliği ne düzeydedir?

**Yöntem**

Araştırmada betimsel tarama yönteminden yararlanılmıştır. Okul öncesi dönemde isim yazma becerileriyle ilgili alan yazın incelenerek (Bloodgood, 1999; Invernizzi, vd., 2004; Işıkoğlu Erdoğan, vd., 2015; Puranik ve Lonigan, 2012; Şimşek Çetin, 2015) isim yazma becerilerinin bir dereceli puanlama anahtarı ile değerlendirilmesine karar verilmiştir. Bu kapsamda dokuz puanlık bir dereceli puanlama anahtarı oluşturularak sınıf eğitimi, okul öncesi eğitim ve ölçme değerlendirme alanlarında üç

uzmandan görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri incelenerek puanlama anahtarında gerekli düzenlemeler yapılmış ve 20 çocukla ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte çocukların sağ ve sol ellerini tercih durumları ile isimlerini yazarken yazının yönüne ilişkin farkındalıkları da gözlemlenerek formlara işaretlenmiştir. Ön uygulamalar sonucunda sadece sürecin nasıl ilerlediği, çocukların yönergelerini anlamlandırabilme durumları gözlemlenmiştir. Herhangi bir istatistiksel analiz uygulanmamıştır. İsim Yazma Becerilerini Değerlendirme Aracının uygulanması aynı Tübitak 1001 projesi kapsamında geliştirilen "Öyküye Dayalı Ses Bilgisel Farkındalık Becerileri Ölçeği'nin" çocuklarla çalışılması sonunda isim yazma ile ilgili bağlam çerçevesinde uygulanmıştır. Bu süreçte çocuklara Neşe Kütüphanesi isimli bir öykü okunmakta ve sonunda isim yazma yönergesi bulunmaktadır. Çocuklarla bireysel uygulanan bu süreçte çocuklara boya kalemleri verilmiş ve kendi resimlerini çizmeleri ve isimlerini yazmaları istenmiştir.

İsim yazma becerilerine yönelik deneme uygulaması, Ankara ilindeki MEB'e bağlı bağımsız anaokulu ve ana sınıflarına giden 48-72 aylık, 279 okul öncesi dönemdeki çocuklar ile gerçekleştirilmiştir. Bu çocuklara yönelik olarak 0-9 arası verilen puanlar kullanılarak; a) betimleyici istatistik çalışmaları, b) ayırıcılık anlamında geçerlik ve c) ölçüt geçerliği çalışmaları yapılmıştır. Asıl uygulama süreci ise yine Ankara ilinde deneme uygulamasından farklı 186 okul öncesi dönem çocuğuyla çalışılmıştır. Asıl uygulama sürecinde ise aynı projede okul öncesi dönem çocuklarının ses bilgisel ve yazı farkındalığı becerilerini değerlendirme amaçlı geliştirilen ölçme araçlarıyla ölçüt geçerliği yapılmış ve alt-üst gruplar analizi kullanılarak ayırıcılık kanıtı sağlanmaya çalışılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Deneme uygulaması verileri analiz edildiğinde isim yazma puanlarında, 9 puan yani tam puanda yığılma olduğu belirlenmiştir. Bu yığılma, dağılımın simetrisini olumsuz etkilemektedir. İsim yazma becerileri puanı ile Öyküye Dayalı Ses Bilgisel Farkındalık Ölçeği genel toplam puanları arasında, pozitif yönlü, düşük düzey ve manidar bir korelasyon gözlenmiştir ($r = .26$). Benzer şekilde Öyküye Dayalı Yazı Farkındalığı Ölçeğinin 4-bileşenli yapılandırılmış modelinde de yazı farkındalığı toplam puanları ile orta düzeye yakın, pozitif ve manidar ilişkiler gözlenmektedir ($r = .34$).

İsim Yazma Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın asıl uygulamasına ilişkin sonuçlara bakıldığında, çocukların %27.42'si isim yazma becerilerine yönelik tam puan aldıkları görülmektedir. İsim yazma becerileri ile ses bilgisel farkındalık ve yazı farkındalığı düzeyleri arasında orta ve düşük düzeyde, pozitif yönlü ve manidar korelasyonlar bulunmaktadır. Bu durum, isim yazma becerilerinin ölçüt temelli geçerliğine kanıt sağlamaktadır. Çocukların isim yazma becerilerine yönelik olarak tek bir puan olduğu için bu puanlar üzerinde alt-üst gruplar analizi kullanılarak ayırıcılık kanıtı sağlanmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda %50'lik alt ve üst gruplar oluşturulmuş, gruplar arasındaki ortalama farklarının manidarlığı, bağımsız örneklemler t testi ile test edilmiştir. Alt ve üst gruplar arasında istatistiksel olarak manidar fark bulunmaktadır. Alt grubun isim yazma becerileri puan ortalamaları, üst gruba göre daha düşüktür. Etki büyüklüğü değeri olarak eta-kare, toplam varyansın %70'ten fazlasının gruplar arası farklılıktan kaynaklandığını göstermektedir. Bu değerlere göre, isim yazma beceri puanlarında, çok yüksek etkiyle ve beklenen yönde bir ayırıcılık sağlanmaktadır.

**Anahtar Kelimeler**: İsim yazma becerileri, okul öncesi dönem, ölçek geliştirme

**Kaynakça**

Diamond, K. E., & Baroody, A. E. (2013). Associations among name writing and alphabetic skills in prekindergarten and kindergarten children at risk of school failure. *Journal of Early Intervention, 35*(1), 20-39. doi: 10.1177/1053815113499611

Guo, Y., Sun, S., Puranik, C. ve Breit-Smith, A. (2018). Profiles of emergent writing skills among preschool children. *Child Youth Care Forum 47*, 421–442. doi: 10.1007/s10566-018-9438-1

Haney, M. R., Bissonnette, V. ve Behnken, K. L. (2003). The relationship among name writing and early literacy skills in kindergarten children. *Child Study Journal, 33*(2), 99-115. Erişim adresi: https://go.gale.com/ps/i.do?id=GALE%7CA111463142&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=00094005&p=HRCA&sw=w&userGroupName=anon%7E9ef763f3&aty=open-web-entry

Haney, M.R. (2002). Name writing: a window into the emergent literacy skills of young children. *Early Childhood Education Journal, 30*(2), 101-105. Erişim adresi: https://link.springer.com/article/10.1023/A:1021249218339

Ho, C. A. (2011). *Major developmental characteristics of children's name writing and relationships with fine motor skills and emergent literacy skills,* (Yayımlanmamış doktora tezi), The University of Michigan, Ann Arbor, USA.

Invernizzi, M., Sullivan, A., Meier., J. ve Swank, L. (2004). Pals-prek assessment: administer, score, and score entry. 02 Ağustos 2023 tarihinde https://bpsassets.weebly.com/uploads/9/9/3/2/9932784/pals_prek_sample_assessment_form.pdf adresinden erişildi.

Justice, L. M., Invernizzi , M., Geller, K., Sullivan, A. K. & Welsch, J. (2005) Descriptive developmental performance of at risk preschoolers on early literacy tasks, *Reading Psychology, 26*(1), 1-25. doi: 10.1080/02702710490897509

Levin, I. ve Bus, A. G. (2003). How ıs emergent writing based on drawing? analyses of children's products and their sorting by children and mothers. *Developmental Psychology, 39*(5), 891-905. doi: 10.1037/0012-1649.39.5.891

Puranik, C.S. ve Lonigan, C.J. (2012). Name-writing proficiency, not length of name, is associated with preschool children's emergent literacy skills. *Early Childhood Research Quarterly, 27*(2012), 284–294. doi: 10.1016/j.ecresq.2011.09.003.

Sulzby, E. ve Teale, W. (1985). Writing development in early childhood. Educational Horizons, 64(1), 8-12. Erişim adresi: https://www.jstor.org/stable/42925853

Şimşek Çetin, Ö. (2015). A Study on preschool children's name writing and reading readiness skills, *Educational Research and Reviews, 10*(5), 512-522, doi:10.5897/ERR2015.2070

Tolchinsky, L. (2006). Theemergence of Writing. C. A. Macarthur, S. Graham and J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (s. 83-96) içinde. New York: Guilford Press.

Tse, L.F.L., Siu, A.M.H. ve Li-Tsang, C.W.P. (2019). Assessment of early handwriting skill in kindergarten children using a Chinese name writing test. *Reading and Writing, 32*, 265–284. Erişim adresi: https://eric.ed.gov/?id=EJ1205695

Welsch, J. G., Sullivan, A., ve Justice, L. M. (2003). That's my letter!: what preschoolers' name writing representations tell us about emergent literacy knowledge. *Journal of Literacy Research. 35*(2), 757-776. doi: 10.1207/s15548430jlr3502_4

# 48-66 Aylık Çocukların Zorbalık Davranışları ile Liderlik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Gökçe Gül Gün — MEB
Müslimat Oya Ramazan — Marmara Üniversitesi

**Problem Durumu**

Çocukların sosyal olarak ilk defa iletişim kurdukları kişiler aile bireyleridir. Okul öncesi eğitime başlamalarıyla birlikte ilk defa aile bireyleri dışında öğretmen ve akranlarının olduğu sosyal bir ortamda bulunurlar (Gülay Ogelman, 2016). Bu sosyalleşme sürecinde çocuklar yaşıtlarıyla beraber vakit geçirerek paylaşma, empati kurma, sosyal beceriler kazanma, eleştirel düşünme, problem çözme gibi olumlu beceriler edindikleri gibi saldırganlık ve zorbalık gibi problemli davranışlar içerisinde de bulunabilirler (Metin Aslan, 2013). Saldırganlık bireyin olumsuz düşünce ve davranışlarını toplum tarafından uygun görülmeyen bir biçimde gösterdiği (Erdoğdu, 2005), kişiye ve çevresine zarar verme amacı olan (Seven, 2008) davranışlardır. Zorbalık ise saldırganlıktan daha spesifik özelliklere sahip, saldırganlığın alt boyutu olarak tanımlanmış ve güç dengesizliği, tekrarlılık ve kasıtlılık özelliklerini içermesi ile adlandırılan bir davranıştır (Olweus, 1993).

Çocuğun ilerleyen zamanda topluma uyum sağlaması için erken çocukluk döneminde olumlu sosyal ilişkiler içinde bulunması çok önemlidir (Özyürek ve Ceylan, 2014). Bu nedenle zorbalık yapan çocukların saldırgan ve zorba davranışlarını olumlu akran ilişkilerine döndürmek için, bu çocukların özelliklerini bilmek eğitimci ve ebeveyne önemli bir fayda sağlayacaktır. Yapılan araştırmalar sınırlı sayıda olsa da zorba çocukların benzer özellikleri barındırdığına dair araştırma sonuçları mevcuttur. Örneğin zorba çocukların diğer çocuklara göre akranları tarafından daha fazla dışlanan, sosyal iletişime karşı daha az ilgili (Yalçıntaş Sezgin, 2018), empati becerisi zayıf (Gökler, 2007), sosyo-ekonomik durumu düşük olan (Perren, Stadelmann ve Klitzing, 2009) ve aile içi çatışma ortamında büyüyen (Özözen Danacı ve Çetin, 2016) çocuklar olma olasılıklarının yüksek olduğu bilinmektedir. Perren (2000) ise zorba olan çocukların aynı zamanda liderlik özelliklerinin de gelişmiş olabileceğini vurgulamıştır.

Yapılan alanyazın incelemeleri sonucunda bireylerde görülen zorbalık rollerinin ve liderlik davranışlarının genellikle büyük yaş grupları ile çalışıldığı görülmüş, küçük yaş grubu ile yapılan çalışmaların çok az ve yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle bu araştırma bu problem durumuna yönelik "Çocukların zorbalık davranışları ile liderlik özellikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" ve "Çocukların zorbalık davranışlarıve liderlik özellikleri cinsiyete, yaş gruplarına (48-60 ay, 60-66 ay), okula devam süresine, kardeş sayısına, anne-baba öğrenim durumuna, aile sosyo-ekonomik durumuna ve okulun bulunduğu bölgeye (köy-ilçe-merkez) göre anlamlı fark göstermekte midir?" sorularına cevap aranmış, ulaşılan sonuların öğretmenlere çocukların bu özelliklerini anlamasına ve karşılaşılan durumlarda yapılacak uygulamalar için rehber olmasına olanak sağlayacağı düşünülmüştür.

**Yöntem**

Bu araştırmada nicel araştırma deseni olan karşılaştırmalı ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki ve ya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin var olup olmadığını, eğer ilişki varsa o ilişkinin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. Karşılaştırmalı ilişkisel tarama modelinde yine en az iki değişkene ihtiyaç vardır. Sınanmak istenen bağımsız değişkene göre gruplar oluşturulur ve bağımlı değişkene göre aralarında bir farklılaşma olup olmadığına bakılır (Karasar, 2020).

Araştırmanın evreninin Iğdır ilinde okul öncesi eğitimine devam eden 4-5 yaş grubu 4402 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada yer alacak çalışma grubu ise basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen %99 güvenirlik ile güven aralığı +-8 seçilerek örneklem hesaplama formülüne göre 4402 çocuktan, en az 246 çocuk olarak tespit edilmiştir. Buna göre bu araştırmada 48-66 aylık 248 çocuk ile çalışılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacının geliştirdiği "Çouk Bilgi Formu", Özyürek ve Kurnaz'ın 2019 yılında geliştirdiği "Zorba ve Kurban Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Formu" ve Duran'ın (2019) geliştirdiği "Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Ölçeği" kullanılmıştır.

Veriler öncelikle basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile Iğdırın üç ilçesinden en büyüğü olan Tuzluca'da bulunan 1 anaokulu, Iğdır merkezde bulunan 1 anaokulu ve Iğdır merkeze bağlı 4 köy okulu belirlenmiş, bu eğitim kurumlarında öğrenimine devam eden 48-66 aylık öğrencilerin öğretmenlerinden çocuklar adına ölçekleri doldurmaları istenmiştir. Fakat istenen sayıda veriye ulaşılamadığı için örneklem yöntemi "kolay ulaşılabilir örneklem" yöntemi olarak değiştirilerek Iğdır'da görev yapan ve araştırmaya katılmayı kabul eden okul öncesi öğretmenlerinden veri toplanmıştır. Veriler 2021-2022 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde toplanmıştır.

Veri toplama araçlarından elde edilen veriler önce Excel dosyasına işlenmiş, daha sonra SPSS 22 paket programına aktarılarak analiz edilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

İlk araştırma bulgusuna yönelik olarak çocukların zorbalık davranışları; zorba, kurban ve pasif zorba olarak ele alınmış ve liderlik özellikleri ile arasındaki ilişki incelenmiştir. Buna göre çocukların zorba kuran ve pasif zorba olma durumları ile liderlik özellikleri arasında pozitif yönde düşük ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Bu sonuca göre zorba ve pasif zorba olma durumu ile liderlik davranışlarında artış gözlemlenmesi beklendik bir durum iken kurban olan çocuklarda da liderlik davranışının pozitif yönde ilişki olması beklenmedik bir sonuçtur.

Bunun yanısıra çocukların zorba ve pasif zorba olma durumları kız çocukların lehine farklılaşığı gözlemlenmiştir. Diğer araştırmalara göre zorba çocukların daa çok erkek çocuğu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarındaki bu farklılığın nedeni kültürel farklılıklar olarak yorumlanabilir. Ayrıca bu araştırmada çocukların zorbalık davranışları okula devam süresine ve kardeş sayısına göre farklılaşmamıştır. Fakat anne öğrenim düzeyi yüksek olan annelerin çocuklarının kurban rolünde görülme sıklığının daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni alan yazın incelendiğinde anne öğrenim düzeyi arttıkça annelerin daha faza koruyucu tutum sergiledikleri ve bu nedenle çocuklarının daha pasif, kendini savunamaz konuma düşmeleri ve bunun getirisi olarak kurban rolüne bürünmelerinin daha da kolaylaştığı düşünülebilir. Buna ek olarak baba öğrenim durumu yükseldikçe çocukların zorba ve pasif zorba olma rollerinde artış gözlemlenmiştir.

Çocukların liderlik özellikleri ise kızların lehine farklılaşmıştır. Bu bulg diğer araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Çünkü bu yaşlarda kız çocuklarının dil ve sosyal duygusal gelişimleri erkek çocuklarına göre daha önde syeretmektedir. Ayrıca büyük yaş grubunda olan çocukların (61-66 ay) liderlik özelliklerinin küçük yaş grubundaki çocuklarınkinden (48-60 ay) daha gelişmiş olduğu görülmüştür. Bunlara ek olarak bu araştırma sonucunda çocukların liderlik özellikleri okula devam sürelerine, kardeş sayılarına, anne ve baba öğrenim durumlarına ve sosyoekonomik düzeylerine göre farklılaşmamıştır. Fakat köy okulunda okuyan çocukların liderlik özellikleri il ve ilçe merkezinde okuyan çocukların liderlik özelliklerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunun nedeni köyde yaşayan ve öğrenim gören çocukların daha özgür ve kendi başına daha fazla iş yapabilen, özgüveni yüksek olan çocuklar olmaları liderlik özelliklerinin de gelişmesine katkı sağladığı düşünülebilir.

**Anahtar Kelimeler**: Zorba, kurban, pasif zorba, liderlik

**Kaynakça**

Duran, A. (2019). *Erken çocukluk dönemi liderlik ölçeğinin geliştirilmesi ve çocukların liderlik özellikleri ile dil becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayımlanmış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul

Erdoğdu, M. Y. (2005). Suça yönlendirilen ve yönlendirilmeyen çocukların aile ilişkileri ile saldırganlık davranışlarının karşılaştırılması. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi,* 12(3), 106-114.

Gökler, R. (2007) *İlköğretim öğrencilerinde akran zorbalığının bazı değişkenler açısından incelenmesi.* Yayımlanmış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gülay Ogelman, H. (2016). Okul öncesi dönemde akran ilişkilerinin önemi. *Okul öncesi dönemde akran ilişkileri* (s. 49). Ankara: Pegem Akademi.

Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar ilkeler teknikler.* Ankara: Nobel Yayınları.

Metin Aslan, Ö. (2013). *Anaokula devam eden çocukların oyun davranışları ve oyunlarında ortaya çıkan zorbalık davranışlarının incelenmesi.* Yayımlanmış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school what we know and what we can do.* Oxford, Blackwell.

Özözen Danacı, M., ve Çetin, Z. (2016). Erken çocukluk döneminde görülen okul zorbalığı davranış eğilimlerinin çocukların kişisel/sosyal-dil-motor gelişimleri ile olan ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Üniversitesi Dergisi*, 53-72.

Özyürek, A., ve Ceylan, Ş. (2014). Okul öncesi çocuklarda sosyal becerilerin desteklenmesi konusunda öğretmen ve veli görüşlerinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 99-114.

Özyürek, A., ve Kurnaz, F. (2019). Zorba ve kurban çocuk davranışlarını değerlendirme formu: Güvenilirliği ve geçerliliği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 246-261.

Perren, S. (2000). *Kindergarten children involved in bullying: Social behavior, peer relationships, and social status*. Doctoral dissertation, Selbstver.

Perren, S., Stadelmann, S., & Klitzing, K. v. (2009). Child and family characteristics as risk factor for peer victimization in kindergarten. *Zurich Open Repository and Archive*, 13-32.

Seven, S. (2008). *Çocuk ruh sağlığı.* Ankara: Pegem Yayınları.

Yalçıntaş Sezgin, E. (2018). Okul öncesi öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin algı ve görüşleri: Zorbalık davranışları tespitleri, zorbalık davranışları karşısında uyguladıkları stratejiler ve aldıkları önlemler. *Pamukkale Üniversitesi Sosyayal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 85-104.

# 60-72 Aylık Çocukların Temel Duygu Bilgisi Düzeyi ile Duygu Düzenleme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Hafize Melike Can
Gazi Üniversitesi

Ebru Ersay
Gazi Üniversitesi

**Problem Durumu**

Bu araştırmada okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocukların temel duygu bilgisi ve duygu düzenleme stratejileri kullanım düzeylerinin belirlenmesi ve buna etki eden olası faktörlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Kendinin ve başkalarının açıkça görülen ya da görünmeyen duygu durumlarını anlayabilmek olarak tanımlanan duygu bilgisi (Saarni, 2000), erken çocuklukta sosyal etkileşimin önemli bir parçası kabul edilmektedir (Denham, 2018). Buna bağlı olarak özellikle erken çocuklukta arkadaşının o anki duygularını anlamak ve ona göre hareket etmek akranları tarafından daha kolay sevilmeyi ve kabul görmeyi, sosyal ilişkileri kuvvetlendirmeyi sağlayan bir beceri olarak görülmektedir (Denham vd., 2003). Çalışmalar duygu bilgisi düzeyi yüksek olan çocukların yüksek sosyal yetkinliğe sahip olduğu (Kılıç ve Ağaoğlu, 2019), sosyal adaptasyonda zorlanmadıkları, daha az öfke ve kaygı yaşadıklarını (Alwaely vd., 2021) göstermektedir. Bununla beraber erken çocuklukta duygu bilgisi, akademik yeterliliği direkt olarak öngörmekte olup (Trentacosta & Izard, 2007), duygu bilgisi yüksek çocukların erken okuryazarlık ve matematik gibi akademik becerilerde diğer akranlarına kıyasla daha başarılı (Garner & Waajid, 2012) ve daha yetkin öğrenme davranışlarına sahip oldukları (Erdem, 2022) görülmektedir.

Duygu düzenleme, can sıkıcı, stres ortaya çıkaran ya da zararlı olan duygusal uyarılmayla başa çıkabilme yeteneğine sahip olmak şeklinde tanımlanır (Trentacosta & Izard, 2007). Duygu ortaya çıkaran durumların sosyal ve bilişsel gerekliliklerini fark etmek, duygunun yoğunluğunu ve ifade şeklini düzenlemek, gerekirse değiştirmek için çeşitli stratejiler kullanmak duygu düzenleme becerileri arasında sayılmaktadır (Eisenberg & Spinrad, 2004). Bu beceriler incelendiğinde duygu düzenleme hedefine ulaşmak için duygu yaşandığı esnada birtakım süreçlerin devreye girdiği görülmektedir (Gross & Thompson, 2007). Ağlamak, yemek yemek, dikkatini başka şeye yönlendirmek gibi bilinçli ya da bilinçsizce yapılan bu somut yaklaşımlar, duygu düzenleme stratejileri olarak tanımlanmaktadır. Bu stratejilerin kullanımı kişinin istenmeyen bir duyguyu yönetme biçimini belirler ve bu sayede duyguları düzenleyebilme hedefine ulaşmayı kolaylaştırır (Koole, 2009). Okula başlamak, ebeveynden ilk kez ayrılmak, akranlar ile sosyal etkileşimin artması gibi farklı duygular ortaya çıkaran durumların çoğalması erken çocukluk döneminde duyguları düzenlemek için strateji kullanmayı önemli ve değerli hale getirmektedir. İlgili çalışmalar incelendiğinde, duygu düzenleme stratejileri kullanımının prososyal davranış ile pozitif, utangaçlık ile negatif ilişkili olduğu görülmektedir (Hipson, Coplan & Seguin, 2019), daha iyi düzeyde duygu düzenleme becerisine sahip çocukların daha az davranış sorunu ve daha fazla yardım davranışı gösterdiği görülmektedir (Kao, Tuladhar & Tarullo, 2020). Duygu düzenleme becerisi yüksek olan çocuklar, olumsuz duygulara uygun tepkiler verebilmekte, yaşadıkları duyguların yoğunluğunu azaltarak kaygı ve sıkıntıyı belli seviyede tutabilmektedir. Bu sayede sınıf içi çalışmalarda daha az dikkatleri dağılan ve akademik başarıları yüksek çocuklar oldukları görülmektedir (Trentacosta & Izard, 2007).

Son yıllarda yapılan çalışmalara bakıldığında, erken çocuklukta duygu bilgisi araştırmalarının, çocukların duygu bilgisi düzeyinin sosyal ve akademik hayata olan katkılarını incelemeye ağırlık verdiği görülmektedir. Duygu düzenleme stratejilerine dair çalışmalarda ise bu stratejilerin kullanımına etki eden faktörlerin incelendiği araştırmalar ile aktif duygu düzenleme stratejisi kullanımının sosyal hayata etkilerinin incelendiği çalışmaların yoğunlukta olduğu görülmektedir. Bununla beraber erken çocuklukta akademik ve sosyal becerilere katkısı çeşitli çalışmalarla ayrı ayrı incelenen duygu bilgisi ile duygu düzenleme stratejileri arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu çerçevede okul öncesi dönem çocuklarının duygu bilgisi ile duygu düzenleme stratejisi düzeyinin belirlenmesi ve arasındaki ilişkinin incelenmesinin okul öncesi eğitim programları geliştirilirken değerlendirilebileceği ve ulusal literatürde erken çocuklukta duygusal yeterlilik çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Yöntem**

Erken çocuklukta duygu bilgisi ve duygu düzenleme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu çalışma, nicel bir araştırma olup ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Nicel araştırma, iki veya ikiden fazla değişken arasında olması beklenen ilişkinin belirlenmesi amacıyla bu değişkenlere uygulanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2020).

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel anasınıfları ile bağımsız anaokullarına devam etmekte olan, 60-72 ay aralığında, normal gelişim gösteren ana dili Türkçe olan çocuklar oluşturmaktadır. Çalışmanın yürütüldüğü ilçeler Ankara ilinin farklı sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeylerine sahip olmasına dikkat edilerek seçilmiş ve bu kapsamda Çankaya, Keçiören ve Mamak ilçelerinde bulunan okullarda yürütülmüştür. Bu ilçelerden Çankaya'dan 51, Keçiören'den 54 ve Mamak'tan 60 olmak üzere toplam 165 çocuk çalışmaya katılmıştır. Toplanan veriler SPSS analiz programı kullanılarak analiz edilmektedir.

Çalışmada çocuklara ait demografik bilgilere ulaşmak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu", duygu bilgisi düzeyini ölçmek için Denham (1986) tarafından geliştirilmiş, Kılıç (2012) tarafından Türkçe uyarlaması yapılmış olan "Duyguları Anlama Testi", duygu düzenleme stratejilerini değerlendirmek için ise Acar (2021) tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan ölçekler çeşitli yüz ifadeleri ve çocukların gelişim düzeylerine göre hazırlanmış kısa hikayelerden oluşmaktadır. Bu hikayelerin içerisinde bulunan durumlar çocuklara sunulup hikayedeki çocuğun nasıl hissettiği, bu durumda nasıl davranacağı sorularak cevaplar kaydedilmiş ve puanlanmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Çalışmaya katılan çocukların demografik bilgileri incelendiğinde, %55.2'sinin kız, %44.8'inin erkek olduğu görülmektedir. Kardeş sayılarına bakıldığında çocukların büyük çoğunluğunun (%61.2) bir kardeşe sahip olduğu ve yine yüksek oranda (%53.3) ilk çocuk oldukları görülmektedir. Çalışmaya katılan çocukların ebeveynlerine ilişkin veriler incelendiğinde, annelerin 23-48 yaş aralığında babaların ise 27-55 yaş aralığında olduğu bulunmuştur. Yine bu verilere göre annelerin %53.9'u çalışmazken babaların %98.8'inin çalıştığı görülmektedir. Ebeveynlerin %95.8'i evli ve birlikte yaşadıklarını ve büyük çoğunluğu (%97.6) evde anne baba ve kardeşler dışında kimsenin yaşamadığını belirtmiştir.

Çocukların duygu bilgisi ve duygu düzenleme becerileri ölçeklerine verdikleri cevaplar incelendiğinde toplam duygu bilgisi düzeyi ile duygu düzenleme stratejileri arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu ($r = .417$, $p<.01$) görülmektedir. Buna göre çocukların duygu bilgisi düzeyi arttıkça duygu düzenleme stratejisi kullanım düzeylerinin de arttığı görülmektedir. Yine ilk analizlerden elde edilen bilgilere göre çocukların duygu bilgisi düzeyi ile olumlu strateji kullanma düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ($r = .360$, $p<.01$) görülmektedir. Buna göre çocukların duygu bilgisi düzeyi yükseldikçe duygu düzenleme stratejilerinden olumlu stratejilerin kullanımının da arttığı görülmektedir. Ayrıca Duyguları Anlama Testi alt ölçeği olan duygusal bakış açısı alma ile duygu düzenleme stratejileri arasında orta düzeyde, pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = .406$, $p<.01$). Buna göre çocukların başkalarının duygularını anlama düzeyi arttıkça duygu düzenlemeye dair strateji kullanım düzeylerinin de arttığı söylenebilmektedir. Veriler analiz aşamasında olup, bulgulara dair ayrıntılara sunum sırasında yer verilecektir.

**Anahtar Kelimeler**: Erken çocukluk, duygu bilgisi, duygu düzenleme, duygu düzenleme stratejileri

**Kaynakça**

Acar, A. (2021). *Okul öncesi dönem çocukları için duygu düzenleme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Alwaely, S. A., Yousif, N. B. A. & Mikhaylov, A. (2021). Emotional development in preschoolers and socialization. *Early Child Development and Care,*191(16) 2484-2493. https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1717480

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem

Denham, S. A. (2018). Implications of Carolyn Saarni's work for preschoolers' emotional competence. *European Journal of Developmental Psychology*,15(6), 643-657, https://doi.org/10.1080/17405629.2018.1479250

Denham, S.A., Blair, KA., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach.-Major, S. & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to Social Competence? *Child Development*,74 (1), 238-256. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533

Eisenberg, N. & Spinrad, T. (2004). Emotion related regulation sharpening the definition. *Child Development*,75(2), 334-339. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00674.x

Erdem, L. H. (2022). *Okul öncesi eğitime devam eden çocukların duygu bilgisi, öz düzenleme ve öğrenme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Garner, P. W., & Waajid, B. (2008). The associations of emotion knowledge and teacher–child relationships to preschool children's school-related developmental competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*,29(2), 89-100.

Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (ss. 3-24) New York, NY, US: Guilford.

Hipson, W., Coplan, R. & Seguin, D. G. (2019). Active emotion regulation mediates links between shyness and social adjustment in preschool. *Social Development*,28, 893-907. https://doi.org/10.1111/sode.12372

Kao, K., Tuladhar, C. T. & Tarullo, A. R. (2020). Parental and Family-Level Sociocontextual Correlates of Emergent Emotion Regulation: Implications for Early Social Competence. *Journal of Child and Family Studies*,29, 1630–1641. https://doi.org/10.1007/s10826-020-01706-4

Kılıç, Ş. & Ağaoğlu, F. (2019). Okul öncesi dönemde duygu anlamanın sosyal yetkinlik ve davranış üzerindeki yordayıcı etkisinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,*21 (3), 182-194. https://doi.org/10.17556/erziefd.492898

Kılıç, Ş. (2012). *48-72 aylık çocukların duyguları anlama becerisi ve annelerin duyguları sosyalleştirme davranışları arasındaki ilişki.* (Doktora Tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Koole, S. L. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition And Emotion*,23(1), 4-41. https://doi.org/10.1080/02699930802619031

Saarni, C. (2000). Emotional competence: a developmental perspective. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds). *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp.68-91). San Fransisco, CA: Jossey Bass

Trentacosta, C.J. & Izard, C.E. (2007). Kindergarten Children's Emotion Competence as a Predictor of Their Academic Competence in First Grade. *Emotion*,7, (1), 77–88.

# Okul Öncesi Dönemi Çocuklarının Okul Bahçesi Algıları

Arzu Yorulmaz
MEB

Soner Uyanık
MEB

Betül Güvenal
MEB

**Problem Durumu**

Okul öncesi dönem, öz bakım, dil gelişimi, bilişsel gelişim, sosyal ve duygusal gelişim, motor gelişim alanlarında temel beceri ve alışkanlıkların edinildiği, bilişsel becerilerin hızla geliştiği, öğrenmenin en hızlı ve yoğun olduğu dönemdir (Ayyıldız ve Kahraman, 2019). Bu dönemde çocuklar alıcı konumlarından dolayı tüm olumlu ve olumsuz çevresel etkilere açıktırlar. Bu nedenle fiziksel çevre çocuğun gelişiminde önemli bir etkiye sahiptir (Maxwell, 2007). Okul öncesi dönemdeki çocuklar diğer yaş gruplarına göre farklı gelişim özellikleri göstermektedir. Bu nedenle farklı ihtiyaçları ortaya çıkmaktadır. Okul öncesi dönemdeki çocuklara göre hazırlanacak fiziksel ortam, çocukların gelişimsel özelliklerine ve gereksinimlerine dikkat edilerek hazırlanmalıdır (Çukur & Delice, 2011).

Eğitim ortamı denildiğinde kurumun iç ve dış mekân özellikleriyle birlikte kurumda bulunan materyaller akla gelmektedir. Fakat eğitim ortamları kurumun hem sosyal hem fiziksel unsurlarının bir araya gelmesi ile oluşmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarında oluşturulan eğitim ortamları, çocukları tüm gelişim alanlarında desteklemektedir (Morrison, 2008). Okul öncesi eğitimden elde edilecek verim, kurumun fiziksel ve sosyal unsurlarıyla doğrudan ilgilidir. Bu sebeple okul içi ve dışı fiziksel ortamlarda çocuğa yönelik yapılacak değişiklikler eğitimden elde edilecek verimi arttırırken çocukların davranışlarını da olumlu etkilemektedir (Özkubat, 2013). Çocuklar çevre ile etkileşim sonucunda birçok yeni deneyim elde etmektedir. Bu deneyimler sayesinde zihinsel yapıları gelişmekte ve yeni öğrenme yolları keşfetmektedirler. Dolayısıyla eğitim ortalarında bulunan materyaller ve uyarıcılar önemlidir. Diğer yandan eğitim ortamlarında çocukların kendi buluşlarına olanak tanınması da zihinsel yapılarını geliştirmektedir (Özgül, 2011).

Erken çocukluk eğitimi veren kurumlarda dış mekânlarda verilen eğitimler iç mekânda verilen eğitimi destekler nitelikte olmalıdır. Dış mekânlar iç mekânda verilen eğitimlerle kazanılan deneyimleri pekiştirecek biçimde düzenlenmeli ve çocukların gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak tasarlanmalıdır (Şener, 2001). Okul bahçeleri çocuklara fazla enerjilerini atma, sosyalleşme ve doğada zaman geçirme fırsatı sunar. Çocuklar bu alanlarda kendilerini farklı yollarla ifade edebilmekte, yeni durum ve olayları keşfetmektedirler. Okul bahçeleri çocukları sağlıklı aktiviteler yapma, kendilerini bir gruba ait hissetme ve sorumluluk bilinci oluşturma alanlarında destekler (Selçuk-Kirazoğlu, 2012). Okul öncesi çocuklarının bu becerileri edinebilmeleri için okul öncesi kurumlarının donanımı ve fiziksel konumlarının düzenlenme biçimi eğitim niteliğinin belirlenmesi açısından önem arz etmektedir (Evansve Cleghorn, 2012).

**Yöntem**

Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji deseninin amacı, gündelik hayatta karşımıza çıkan olay, deneyim, algı ya da durumlar gibi yabancı olmadığımız veya anlamını tam anlamıyla bilmediğimiz farklı olguları araştırmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 69). Tezcan'a göre ise amacı, kategoriler aracılığıyla insanların nesneleri ve davranışları nasıl tanımladıklarını ortaya çıkarmaktır (Tezcan, 2013, s. 55). Bu çalışmada okul bahçesine yüklenen anlam ve okul bahçesinde edinilen deneyimlerle okul öncesi çağındaki çocukların okul bahçesine ilişkin algıları anlaşılmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu ise Şanlıurfa ili Eyyübiyeilçesinden 2 erkek 4 kız, Adana ili Yüreğir ilçesinden 2 erkek 4 kız ve Bitlis ili Hizan ilçesinden 3 kız 3 erkek olmak üzere MEB' e bağlı bağımsız Anaokullarında bulunan 60-72 aylık 11'i kız (% 61), 7'si erkek (% 39) olmak üzere toplam 18 çocuk oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak Vosniadou ve Brewer, (1992) ile Vosniadou, Skopeliti ve Ikospentaki, (2004, 2005) tarafından geliştirilen ve dünyanın şekline ilişkin Saçkes ve Korkmaz, (2015) tarafından uyarlanan "Dünya'nın Şekli Görüşme Protokolü" gerekli izinler alınarak kullanılmıştır. Adı geçen görüşme protokolü, çocukların okul bahçesi algılarını ortaya çıkarmak amacıyla "Okul Bahçesi Algısı Görüşme Protokolü" olarak yeniden düzenlenmiştir. "Okul Bahçesi Algısı Görüşme Protokolü" 4 boyuttan oluşmaktadır.

Tablo 1.

Sokak Algısı Görüşme Protokolü

Sözel açıklama

1- Sokakta neler var?

2- Sokakta ne yapılır?

3- Bir sokakta ne olmazsa orası bir sokak olmaz?

Resim çizme

Sokak resminin çizilmesi.

Kavram ağı oluşturma

Sokak resimlerinin taranarak projeksiyon yardımıyla duvara yansıtılması. Çizilen sokak resimlerinin grubun önünde anlatılarak sokağa ilişkin kavram ağının oluşturulması.

Model oluşturma

Gruba ait kavram ağı kullanılarak sokak modelinin gerçekleştirilmesi.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu araştırmada okul öncesi çocukların okul bahçesine ilişkin algılarını belirlemek ve bu algılar doğrultusunda okul bahçesi modeli oluşturmak amaçlanmıştır. Bu doğrultuda çocuklara öncelikle sözel sorular sorulmuş ve okul bahçesine dair görüşleri alınmıştır. Bu aşamadan sonra çocuklara okul bahçesini resmetmeleri istenmiş ardından resimler duvara yansıtılmış ve birlikte bir kavram ağı oluşturmaları istenmiştir. Çalışma sonunda kavram ağı kullanılarak okul bahçesi üç boyutlu olarak modellenmiştir. Okul bahçesi bu çalışmaların ışığında, bahçede bulunan yapıların varlığı, farklı hava koşullarına, iklime dair kavramlar ile eylemlerini gerçekleştirebileceği, özgürleşebileceği alanlar olarak belirlenmiştir.

Son yıllarda yapılan okul bahçesi ile ilgili çalışmalarla ve şu an yapılan çalışmanın sonucuna göre çocukların çizdiği okul bahçesi görsellerinde verilen cevaplar şu şekildedir;

Okul bahçesine okul, bayrak ve çiçekler ve bahçe çizdim. Çocuklarda bahçede top oynuyorlar (Melek).

Resimde okul, güneş, çiçekler, bulut var ben çiçekleri çok seviyorum bu yüzden okulumuzu ve çiçekleri çizdim bulutu ve güneşi de pencereden bakıp çizdim (Mira).

Okulumuzun bahçesinin duvarlarında resim olduğu için rengârenk boyamak istedim, pembe rengi daha çok sevdiğimden en çok onu kullandım sonra çocuklar, banktaoturuyordu pencereden baktığımda bende onları çizdim (Ravza).

Çocukların, okul bahçesinde neler var sorusuna verdikleri cevaplara bakıldığı zaman daha çok çimen, ağaç, çiçek gibi doğal ve canlı varlıklar olduğu görülmektedir. Okul bahçesinin olmazsa olmaz unsurları olarak verdikleri cevaplar incelendiğinde de buna paralel bir sonuç çıktığı görülmüştür. Ayrıca okul bahçesi modellerinin tamamında da zeminin, çimenle bağlantılı olacak şekilde yeşil renk fon kartondan yapıldığı ve okul bahçesinde ağaçların yer aldığı görülmektedir. Saygın ve Güneş (2023), ilkokul bahçelerinin doğal ögeler ve çocukların fiziksel gelişimi açısından incelediği araştırmalarında doğal ögeler kullanan okul bahçelerinin tamamında çim ve toprak alanın bulunduğunu ve araştırmaya katılan tüm okulların bahçesinde en az bir ağacın yer aldığını belirtmişlerdir. Çocukların sorulara verdikleri cevaplar da bu görüşü destekler niteliktedir. Birçok araştırma (Melzer, 2001; Hauser, 2002; Anonim, 2005; Hoff et al.,2007; Natus, 2008), okul bahçelerinin genellikle soğuk ve monoton bir görünüme sahip olduğunu, beton veya asfalt yüzeylerden oluştuğunu ve yalnızca birkaç ağaç veya bitki ile birkaç oturma birimi içerdiğini ortaya koymuştur. Bu araştırmalar aynı zamanda birçok okul bahçesinin otopark olarak da kullanıldığını belirtmektedir. Çocukların okul bahçesinde bulunan varlıklara kayda değer oranda araba cevabı vermeleri de bu durumu kanıtlar niteliktedir.

**Anahtar Kelimeler**: Okul öncesi, okul bahçesi, model, kavram ağı, okul bahçesi algısı

**Kaynakça**

Algan H, Uslu C 2011. İlköğretim Okul Bahçelerinin Tasarlanmasına Paydaş Katılımı: Adana Örneği. Akdeniz Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi, 22(2), 129–140. Antalya.

Anonim.2005. Kindgerechtes und naturnahes Schulgeländeals Erlebnisraum - Räume zum Spielen und Lernen - Entwicklung eines Konzeptes zur Umgestaltung desSchulhofes.

Arabacı, N., & Çıtak, Ş. (2017). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların "'Oyun'" ve "'Açık Alan (Bahçe)'" Etkinlikleri İle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi ve Örnek Bir Bahçe Düzenleme Çaışması. Mediterranean Journal of EducationalResearch, 11(21), 28-43.

Ayyıldız, E. & Kahraman, E. (2019). Türkiye'de okul öncesi sınıflarının fiziksel özellikleri ve tasarımları üzerine yapılmış çalışmların inceenmesi. Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi,3(1)4760Retrievedfromhttps://dergipark.org.tr/tr/pub/mead/issue/47831/602211

bilişsel gelişimi destekleyici mobilya önermeleri. İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım

Çukur, D. (2011). Okul öncesi çocukluk döneminde sağlıklı gelişimi destekleyici dış mekan tasarımı . Turkish Journal of Forestry, 12 (1) , 70-76 . Retrieved fromhttps://dergipark.org.tr/en/pub/tjf/issue/20896/22437

Çukur, D. ve Delice-Güller, E. (2011). Erken çocukluk döneminde görsel algı gelişimine uygun mekân tasarımı. Aile ve Toplum, 12(7), 25-36

Dergisi, 8 (17), 82-100.

Evans, R. & Cleghorn, A. (2012). Complex classroomencounters: A South African perspective. Sense Publishers.

Fjortoft I, Sageie J 2000. The Natural Environment as a Playground for Children: Landscape DescriptionandAnalyses of a Natural Landscape. Landscapeand Urban Planning, 48 (1- 2), 83-97

Hauser, L.2002. Kindergerechtes und naturnahesSchulgelände als Erlebnisraum. PraktikumsberichtPaedagogisches Hochschule Zürich, Sayfa 150, http://www.phzh.ch/ webautor-data /dokus /bericht_ lukas_ hauser_154228. pdf

Hoff, M., Kaup, H., Röhr, A. 2007. Schulhöfe, planen, gestalten, nutzen, www.schule-der-zukunft.nrw.de /page/content /s14-2007-schulhoefe.pdf

Kaçan, M. O., Halmatov, M., & Kartaltepe, O. (2017). Okul öncesi eğitim kurumları bahçelerinin incelenmesi. Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 1(1), 60-70.

Kıldan, O. (2007). Okul öncesi eğitim kurumları. Kastamonu Eğitim Dergisi, 15 (2), 501-510.

Maxwell, L. E. (2007). Competency in child care settings, Therole of the physical environment. Environment andBehavior, 39 (2), 229-45.

# Erken Çocukluk Döneminde Müze Eğitimi

Yasemin Su
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

**Problem Durumu**

Erken çocukluk döneminde çevre faktörü önemli bir öğrenme yoludur. Çevreye dahil olan ve olabilecek her türlü deneyim, olgu ve kavram öğrenme sürecinin bir parçası haline dönüşmektedir. Müzeler de çevrenin ve eğitimin bir parçası olarak katılımcılarına sosyal ve kültürel çeşitli öğrenme deneyimleri sunan kurumlardır. Uluslararası Müze Konseyi yeni müze tanımını şu şekilde açıklamaktadır; 'somut ve somut olmayan mirası araştıran, toplayan, koruyan, yorumlayan ve sergileyen, toplumun hizmetinde olan, kâr amacı gütmeyen kalıcı bir kurum olarak müzeler; kamuya açık, erişilebilir ve kapsayıcıdır. Müzeler çeşitliği ve sürdürülebilirliği teşvik eder. Eğitim, eğlence, yansıma ve bilgi paylaşımı için çeşitli deneyimler sunar. Etik, profesyonel ve toplulukların katılımıyla faaliyet gösterir ve iletişim kurar' (ICOM, 2022). Müzelerin toplumsal ve kültürel işlevleri arasında yer alan eğitim ve iletişim görevi zamanla müze ve eğitim ilişkisinin önemini de arttırmıştır. Bir bakıma müzeler, eğitim işlevi gereği katılımcılarına nesneden öğrenme, aileyle öğrenme, yaşam boyu öğrenme ve informal öğrenme gibi farklı yaş gruplarına ulaşmayı hedefleyen yaklaşımlar sunmaktadır (Onur, 2012). Müzeler aynı zamanda çocukların bireysel ve sosyal ilişkiler kurma, gözlem yapma, hayal etme, nesne/objelerle etkileşime geçme, bilgileri arasında bağ kurma, eleştirel düşünme, kültürel değerleri anlamlandırma, çeşitli uygulamalar yapma ve değerlendirmelerde bulunma gibi anlamlı öğrenme süreçleri deneyimleyebilecekleri çok yönlü özelliklere sahiptir (Terwıel, 2007). Bir bakıma, çocukların anlamlı öğrenme süreçlerinde geçmişi ile geleceği arasında bağ kurma, bugünü anlamlandırma, çeşitli karşılaştırmalar yapma gibi olgulara, kavramlara, ve deneyimlere yönelik çok yönlü bakış açısı geliştirmesini desteklemektedir. Buna paralel olarak erken çocukluk döneminde müze eğitimleri aracılığı ile müzelerde etkileşimli deneyimler müze kültürünün gelişimini, katılımın arttırılmasını ve kültürel mirasa dair farkındalıklarının geliştirilmesini desteklemektedir. Müze eğitimlerinin yurtdışında pek çok ülke örneğinde olduğu gibi erken çocukluk döneminde etkili ve verimli biçimde uygulanması için öğretmenlerin ve müze profesyonellerinin iş birlikleri de önemli görülmektedir. Bir bakıma erken çocukluk döneminde nitelikli eğitim süreçleri sağlamak için temel olanın ötesine bakarak, topluluklarla ilgili kültürel etkileşimlere, çeşitliliklere ve kültürel değerlere yanıt verebilecek ilke ve uygulamalara ihtiyaç vardır. Aynı zamanda bu etkileşimlere yanıt verebilecek kaynaklardan yararlanmak da öğretmenlere, politika yapıcılara ve alan yazına katkı sunacaktır. Çünkü eğitimsel ihtiyaçların anlamlı biçimde ifade edilmesi, müzelerin eğitimde etkin kullanımının arttırılması ve kültürel mirasa yönelik farkındalıklarının gelişimi erken çocukluk döneminde bütüncül gelişimi desteklemektedir. Erken çocukluk döneminde müze eğitimlerinin desteklenmesi ve bu yöndeki sürekliliğin sağlanması için okul öncesi öğretmenlerinin mevcut durumları ve mesleki gelişimleri eğitimsel hedeflere ulaşmak için önemlidir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin müzede ya da okulda müze eğitimi uygulamaları gerçekleştirmesi, müzede öğrenme süreçlerine yönelik farkındalıklarının arttırılması ve uygulama deneyimleri bağlamında mevcut durumlarının geliştirilmesi gereklidir. Aynı zamanda okul öncesi öğretmenlerinin, müze eğitimi uygulayan müze profesyonelleri ile olan etkileşim ve işbirlikleri de bu sürecin etkili ve verimli bir şekilde sürdürülmesi, süreklilik kazandırılması ve yapılandırılması bakımından önemli görülmektedir.

**Yöntem**

Araştırma kapsamında Türk Eğitim Sistemi'nde resmi ve özel okullarda görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin ve müzelerde müze eğitimi uygulayan müze profesyonellerinin erken çocukluk döneminde müze eğitimi olgusuna yönelik görüşlerinin ortaya konması amaçlanmaktadır. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemin seçilme sebebi, araştırma konusu olan müze eğitimi olgusunun deneyimlere bağlı olarak anlam ve hareketliliğini anlamaya yönelik olmasıdır. Nitel araştırmalar teori inşasına yönelik olarak, bir teori ile başlamaktan çok, teori ile sonuçlanmayı içermektedir (Lewıns, 2017). Nitel araştırma ile insanların anlamlarını, dünyayı algılama biçimlerini ve deneyimlerine odaklanılmaktadır (Merriam, 2015). Nitel yönden sorgulama sürecinin yapılandırılması yorumlayıcı (sosyal) paradigmayla ele alınmıştır. Böylelikle var olan bir paradigmanın kullanılması, araştırmada kabul gören, iyi geliştirilmiş yaklaşım oluşturma olanağı sunmaktadır (Maxwell, 2018). Yorumlayıcı (sosyal) paradigma, nesnelerin anlamının belirli bakış açılarıyla, belirli yönlerden ve alışkanlıklardan ya da durumsal bağlamlardan hareketle yorumlanabildiğini açıklamaktadır (Patton, 2014). Olgubilim araştırma deseninin seçildiği bu araştırmaya, araştırma olgusunu deneyimleyen ve bu olguya dair görüşlerini yansıtabilecek katılımcılar dahildir. Sosyal gerçekliğin insan deneyimleri üzerine odaklanan olgubilim araştırma deseni ile araştırmaya konu olan olguya yönelik deneyim, algı, yönelim, kodlama, durum ya da olaylar ile ilgili yansıtmaların farklı verilerle ortaya konulması ve anlam bakımından derinlemesine incelemenin ve farklı bakış açılarınca sağlanabileceğinin varsayılmasıdır. Bir bakıma olgubilim, deneyimlerin yansıtıldığı şekilde betimlenmesidir (Merleau-Ponty, 2016). Veri toplama sürecinde görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme tekniğinde olgubilim araştırmaları, deneyimlerin derinliğinin ortaya konması ve açıklanması için yoğun etkileşim halinde olunmasını gerekli kılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada, Türk Eğitim Sistemi'nde resmi ve özel okullarda görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenleri ve müzelerde müze eğitimi uygulayan müze profesyonelleri ile yüz yüze gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda toplanan veriler, erken çocukluk döneminde müze eğitimi uygulamaları hakkındaki görüş ve deneyimlerini yansıtması amaçlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme ile araştırmacı katılımcıların konuşmasına çok

az müdahale ederek, derinlemesine konuşmalarına fırsat tanınmaktadır (Arkonaç, 2014). Bir bakıma kişinin gerçekliği, bütüncül bir yaklaşımla ele alınarak, derinlemesine ayrıntılı anlama çabası içinde açıklanmaktadır (Kümbetoğlu, 2021). Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılmıştır. Araştırma verileri içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi ile amaç; elde edilen verilerle açıklanabilir kavram ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmanın veri analizi sürecinde verilerin toplanması, alan notlarının çözümlenmesi, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması ile aşamalandırılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Veri analizi süreci devam etmektedir. Araştırma sonuçları, Türk Eğitim Sistemi'nde resmi ve özel okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin erken çocukluk döneminde müze eğitimi olgusuna yönelik görüş ve deneyimleri ile müze eğitimi uygulayan müze profesyonellerinin görüş ve deneyimlerini kapsamaktadır. Araştırma sonuçlarına bağlı olarak müze eğitimi olgusu okul öncesi öğretmenleri tarafından müze eğitimi yöntem tekniklerinden olan gezi yöntemi bağlamında açıklanmaktadır. Müze eğitiminin kapsamı okul öncesi öğretmenleri tarafından okul öncesi eğitim programı ile ilişkilendirilmemekte ve gezi planı olarak ayrı değerlendirilmektedir. Bu durum aynı zamanda olguya yönelik vermiş oldukları yanıtlarla da örtüşmektedir. Diğer taraftan müze eğitimi uygulayan müze profesyonelleri müze eğitimi olgusuna yönelik açıklamaları müze pedagojisi yani müzelerin eğitimde etkin kullanımı kavramları ile örtüşmektedir. Müze kültürü gelişimi ve kültürel miras farkındalığı üzerine odaklanan görüşler bir bakıma müzelerin toplumsal ve kültürel yararları ile örtüşmektedir. Resmi okullardaki okul öncesi öğretmenleri hizmet içi eğitim süreçlerinde almış oldukları müze eğitimlerinin teorik altyapıya sahip olduğunu, ancak uygulama konusunda yetersiz kaldığını ifade etmektedir. Beklentilere yönelik görüşlerde ise bu mevcut durumu telafi edecek stratejileri açıklamışlardır. Resmi okullarda görev yapan öğretmenler bu noktada müze eğitiminin nasıl yapılacağına ilişkin özel kılavuz, yönerge ya da kit gibi içeriklere, materyale ihtiyaç duymaktadır. Stratejilerden bir diğeri ise, hizmet içi eğitimlerin uygulamaya dönük çalışmaları müzede yüz yüze olacak şekilde gerçekleşmesi gerektiği yönündedir. Diğer taraftan özel okullarda görev yapmakta olan öğretmenler ise bireysel olarak müze eğitimi alan, kurumun öğretmenlere özel olarak sunduğu imkanlardan faydalanan ya da okulun yaklaşımlarına bağlı müze eğitimlerinin dönem öncesinde yıllık plana alınarak günlük eğitim akışı/etkinlik planlarında yer aldığını, buna yönelik hazırlıkların önceden öğretmenler tarafından yapıldığını ortaya koymuştur. Özel okullarda çalışan öğretmenler müze eğitimlerinde ihtiyaç duydukları materyalleri genellikle okuldan veya çocukların aile katılımları ile çocuklardan temin ettiklerini ifade etmiştir. Öğretmenler aynı zamanda kendilerinin de süreçte müze eğitimi için özel olarak materyal geliştirdiklerini açıklamıştır. Müze eğitimi uygulayan müze profesyonelleri, müzede öğretmenlere yönelik gerçekleştirilen eğitimler için okullarla önceden iletişim kurduklarını, bazı müzelerin eğitim programlarını geliştirmek için öğretmenlerden destek aldıklarını ve program geliştirme süreçlerinde en etkili yöntemin öğrenci dönütleri olduğunu ifade etmiştir. Müze profesyonellerinin müze eğitimine yönelik beklentileri doğrultusunda müze kültürü, kültürel miras, müze eğitimi gibi derslerin her eğitim kademesinde yer alması gerektiği yönündedir. Bu durum aynı zamanda çocukların farkındalık ve ilgilerini de etkilediği yönünde çeşitli örnekler ile açıklanmaktadır. Diğer taraftan müze profesyonelleri için öğretmenlerin müze kültürüne sahip olmaları müze eğitiminin etkililiğini de olumlu yönde yansıtmaktadır. Müze profesyonellerine göre öğretmenlerin bu yöndeki farkındalıkları, çocukların bütüncül gelişimine olumlu yönde yansımakta ve müzedeki davranış yönetimlerinde de etkili olmaktadır.

**Anahtar Kelimeler**: Okul öncesi eğitim, müze, müze eğitimi

**Kaynakça**

Arkonaç, A. Sibel (2014). Psikolojide Söz ve Anlam Analizi – Niteliksel Duruş. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

ICOM Uluslararası Müzeler Konseyi. (2022). Museum Definition. 25 Ağustos 2023 tarihinde https://icom.museum/en/resources/standards-guidelines/museum-definition/adresinden erişildi.

Kümbetoğlu, Belkıs (2021). Sosyolojide ve Antropolojide Niteliksel Yöntem ve Araştırma. İstanbul: Bağlam Yayınları.

Lewıns, Frank (2017). Sosyal Bilim Metodolojisi – Eleştirel Bir Giriş. (Çev. Abdulvahap Taştan). Antalya: Lotus Yayınevi.

Maxwell, A. Joseph (2018). Nitel Araştırma Tasarımı-Etkileşimli Bir Yaklaşım (Çeviri ed.: Mustafa Çevikbaş). Ankara: Nobel Akademi.

Merleau-Ponty, M. (2016). Alginin fenomenolojisi. (çev. E. Sarikartal ve E. Hacimuratoglu). Istanbul: Ithaki. (The original's date is 1945).

Merriam, Sharan, B. (2015). Nitel Araştırma.(Çeviri ed.: Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Onur, B. (2012). Çağdaş müze eğitim ve gelişim-müze psikolojisine giriş. Ankara: İmge Kitabevi.

Patton, Michael Quinn (2014). Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri. (Çeviri ed.: Mesut Bütün, Selçuk Beşir DEMİR). Ankara, Pegem Akademi.

Terwiel, D. C. (2007). Sanat eğitiminde bir yöntem olarak müzelerden yararlanma. İ. San (Ed.), Eğitim ve müze semineri (ss. 147-157). Ankara: Kök Yayıncılık.

Yıldırım, A., & Simsek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Sezkin.

# Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimi Alanında Öğrenme ve Yenilik (4C) Becerilerini Konu Alan Lisans Üstü Çalışmaların İncelenmesi

Fatma Alisinanoğlu
Gazi Üniversitesi

Çiğdem Karakaya Akçadağ
MEB

**Problem Durumu**

Temel eğitim basamaklarından itibaren bireylere kazandırılması hedeflenen 21.yüzyıl becerilerinin neler olduğunu listeleyen farklı kaynaklar bulunmaktadır; bunlar arasında en çok anılanı 21. Yüzyıl Öğrenme Ortaklığı (Partnership for 21st Century)'dır. Bu oluşum, 2002 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde, eğitim dünyası, iş yaşamı, devlet ve sivil toplum kuruluşları ile paydaş olarak kurulmuş olup bireylerin yaşamları boyunca ihtiyaç duyacakları temel ve özel alan bilgisini, uzmanlıkları ve okuryazarlık becerilerini edindirmeyi hedeflemektedir (Paige, 2009). Bu büyük ortaklık, ayrıca, 21.yüzyıl becerilerini tanımlayarak eğitime entegrasyonunu ele alan "21. Yüzyıl Becerileri Çerçevesi"ni yaratmıştır. Bu çerçevede, beceriler; (i) öğrenme ve yenilik becerileri, (ii) bilgi, medya ve teknoloji becerileri ve (iii) yaşam ve kariyer becerileri olmak üzere üç grupta ele alınmaktadır.

Eleştirel düşünme (critical thinking), yaratıcılık (creativity), iletişim (communication) ve iş birliği (collaboration) becerilerini kapsayan öğrenme ve yenilik becerileri, 21. Yüzyıl Becerileri Çerçevesi'nde tanımlanmış ilk beceri grubudur ve bu becerilerin İngilizce karşılıklarının baş harflerinden oluşturulmuş bir akronim olan 4C becerileri adıyla da bilinmektedir. 4C becerileri, P21 tarafından açıklanan diğer grup becerileri olan "bilgi, medya ve teknoloji becerileri" ile "yaşam ve kariyer becerileri" için de temel teşkil edecek bir yapıdadır. 4C becerileri bileşenlerinin boyutlarının tanımlanması, detaylandırılması ve analitik bir bakışla bu kapsamın detaylı bir şekilde açıklanması hakkında yapılabilecek her türlü çalışmanın, bu becerileri ölçmede gösterge niteliğindeki alt boyutları sunması açısından büyük önem taşıdığı söylenebilir. Bireylerin 4C becerileri açısından hangi düzeyde olduklarının sınırları çizilmiş ve o beceriyi tam olarak yansıtabilen göstergeler üzerinden belirlenmesi, onların ne tür bir eğitime ihtiyaçları olduğunu da ortaya koyarak bir iyileşme sağlayabilecektir. Gelen (2017), bu becerilerin küresel boyutta önemini ve eğitim sistemlerini büyük ölçüde etkilediğini vurgulamaktadır. Her yaş grubundaki bireylerin bu becerilere ne kadar sahip olduğu elbette önemlidir, ancak bu temel becerilerin en temel düzey olan okul öncesi eğitimde nasıl verileceği de dikkate alınması gereken bir durum olup araştırmaya değer bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu araştırmanın amacı, 21. Yüzyıl becerilerine dair çalışmaların başlatıldığı 2000'li yıllardan bugüne, bir başka ifade ile son 20 yılda okul öncesi eğitimde bu becerilerin ne şekilde konu edildiğinin incelenmesidir.

**Yöntem**

Araştırmanın amacı olan Türkiye'de okul öncesi eğitimi alanında 4C becerilerini konu alan tezlerin incelenmesi kapsamında nitel bir araştırma yöntemi olan doküman incelemesine başvurulmuştur. Kıral (2020), doküman analizi olarak kullanılan bu yöntemin Türkçe kullanım olarak belge incelemesi anlamına geldiğini belirtmektedir. Yıldırım ve Şimşek (2005), bu yöntemi hedefe alınan araştırma konusuna ilişkin bilgileri içeren yazılı belgelerin analiz edilmesi olarak belirtmiştir. Bu araştırmada, Türkiye'deki tüm tezlerin yer aldığı resmi bir platform olan Ulusal Tez Merkezi adlı internet sayfasından "21. yüzyıl becerileri", "öğrenme ve yenilik becerileri", "eleştirel düşünme", "yaratıcılık", "iletişim" ve "iş birliği" anahtar kelimeleri ile tarama yapılmış, listelenen içeriklerden okul öncesi eğitimi ile bağlantılı olanlar doküman olarak dikkate alınarak çalışma grubuna dahil edilmiştir. Araştırmalara yardımcı olarak ya da tek başına bir yöntem olarak kullanılabilen doküman incelemesi dört aşamadan oluşur; bunlar, birincil kaynak niteliğindeki dokümanlara ulaşma, orijinalliğin dokümanların gözden geçirilerek kontrol edilmesi, dokümanların anlaşılması ve verinin analiz edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005; Sak, Şahin Sak, Öneren Şendil, Nas, 2021). Çalışma kapsamında, ulusal tez merkezi aracılığıyla birincil kaynak olarak dokümanlara ulaşma sonrasında, resmi bir internet sitesi kullanılarak elde edilen orijinal dokümanların hangi üniversiteye ait olduğu, çalışma yayın yılı, çalışma grubu ya da örneklemi, ele aldığı değişkenler gibi pek çok kritere göre hazırlanmış olan bir tablo kullanılarak incelemeler yapılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Ulusal tez merkezinin resmi internet sayfasından, uygun anahtar kelimelerle yapılan taramalar sonucunda, okul öncesi eğitim alanında, 21. yüzyıl becerilerinin bir grubu olan öğrenme ve yenilik becerilerine ilişkin yapılan lisans üstü çalışmaların sınırlı sayıda olduğu söylenebilir. Görüntülenen yüksek lisans ve doktora tezlerine ayrı ayrı bakıldığında, yapılan çalışmaların çalışma gruplarını ise çoğunlukla okul öncesi dönem çocukların oluşturduğu; değişken olarak eleştirel düşünme, yaratıcılık, iletişim ve iş birliği becerilerinden birini konu olarak ele alan ya da bunlardan ikisine bir arada odaklanan çalışmaların daha yoğun olarak yer aldığı görülmüştür. Çalışmalarda, bu bileşenlerden eleştirel düşünme ve yaratıcılık bileşenlerinin diğer iki bileşen olan iletişim ve iş birliği değişkenlerinden daha fazla işlendiği göze çarpmaktadır. İncelenen lisans üstü çalışmalarda, öğrenme ve yenilik becerilerini ya da diğer adıyla 4C becerilerini bir bütün olarak ele alma durumunun azlığı dikkat çekmektedir. Yaşar (2021), 4C becerilerini de içine alan 21.yüzyıl becerilerinin edinilmesinin bir bireyin tüm eğitim hayatının temeli niteliğinde olan ilkokul düzeyinin önemine vurgu yapmaktadır; bu perspektiften, temel eğitimin bir parçası olan ve

ilkokul eğitiminden de önce bireylerin hayatlarını etkileyen ve hatta zorunlu eğitim kapsamına alınma tartışmasının hep gündemde olduğu okul öncesi eğitimin önemi de ortaya çıkmaktadır. Okul öncesinde 21.yüzyıl becerilerinin konu edilmesi ve özellikle temel eğitimde çok önemli olan öğrenme ve yenilik becerilerini ifade eden 4C becerileriyle ilgili çalışmaların artması, geleceğin yetişkini olan çocukların zihinlerinin en aktif oldukları dönemde doğru uygulamalara maruz kalmaları açısından alana bilgi sağlayacaktır. Dolayısıyla, çalışma sayısının yetersiz olduğu bu konu alanına yoğunlaşılması ve çalışma sayılarının artırılmasına katkıda bulunulması önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: 4C becerileri, okul öncesi eğitimi, eleştirel düşünme, yaratıcılık, iletişim, iş birliği

**Kaynakça**

Paige, J. (2009). The 21st century skills movement. *Educational Leadership, 9* (67), 11.

Gelen, İ. (2017). P21-Program ve Öğretimde 21. Yüzyıl Beceri Çerçeveleri (ABD Uygulamaları). *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi, The Journal of Interdisciplinary Educational Research, 1* (2), 15-29. Erişim Tarihi: 13. 08. 2023, Erişim Adresi: https: //dergipark.org.tr /tr /pub /jier /issue/33877/348852.

Yıldırım, A., Şimşek, H., (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Kıral, B. (2020). Nitel Bir Veri Analizi Yöntemi Olarak Doküman Analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Siirt University Journal of Social Science Institute, 8* (15), 170-189. Erişim Tarihi: 13. 08. 2023, Erişim Adresi: https: //dergipark.org.tr /tr /pub /susbid /issue /54983 /727462.

Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., Nas, E. (2021). Bir Araştırma Yöntemi Olarak Doküman Analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, Kocaeli University Journal of Education, 4* (1), 227-250. Erişim Tarihi: 13. 08. 2023, Erişim Adresi: https://dergipark.org.tr/en/pub/kuje/issue/62582/843306.

Yaşar, S. (2021). *İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Öğrenme Deneyimlerine Yönelik Algılarının İncelenmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

# Okul Öncesi Eğitimi Alan Çocukların Oyun Tercihleri ile Problem Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Songül Özgenel İsa Kaya
MEB Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

**Problem Durumu**

Çocuk dünyası için oyun eğlenmek ve keyifli zaman geçirmek anlamına gelir, gerçekte çocuğun bilişsel, duyuşsal, sosyal ve fiziksel gelişim alanlarına önemli katkı sağlar. Çocuklar oyun sırasında yetişkin etkisinden uzak, yalnız veya akranları ile gerçek dünyanın sıkıntılarından ve kaygılarından uzaklaşarak oynarlar. Oyun, çocukların amaçsızca, eğlenmek için ilgilendikleri zevkli faaliyetlerdir (Santrock, 2017). Sandseter (2009) çocukların riskli oyunlar sırasında çeşitli duyguları bir arada yaşadıklarını, eğlenceyi korkunun sınırında tutabildiklerini, korku ve gerilimin artması durumunda oyundan çekilme gibi kontroller sağlayabildiklerini gözlemlemiştir. Çocuklar oyun sırasında akranlarıyla etkileşim kurarlar böylece sosyal ilişkileri gelişir (Berk, 2020) ve toplumsal hayata ait kuralları öğrenirler (Özel, 2021). Çocuk oyun yoluyla kazanmayı, kaybetmeyi, saygı duymayı, paylaşmayı, iş birliği yapmayı kısaca toplumsal hayatta birey olmayı öğrenir. Çocuklar oyun sırasında sorular sorar ve değerlendirme yaparlar. Aralarında geçen konuşmalar dil gelişimlerine katkı sağlar. Oyun çocuk için deneyimlerini zenginleştirme ve geliştirme fırsatları sunar (Akandere, 2006). Oyun sırasında çocuklar birikmiş enerjisini boşaltarak istenmeyen davranışlardan da uzaklaşabilmektedir.

Bir davranış, öğrenmeyi engelliyor, kişinin çevresindekiler ile sorun yaşamasına neden oluyor ve toplum tarafından hoş karşılanmayıp kabul görmüyorsa problem davranış olarak ifade edilmektedir (Kaya ve Deniz, 2020; Seven, 2018). Literatürde problem davranışlar genel anlamda içe ve dışa yönelim (içsel ve dışsal) problem davranışlar olmak üzere iki kategoriye ayrılmaktadır. Dışa yönelim davranışlar çocukta gözlenebilir davranışlardır ve daha kolay fark edilebilir. Saldırganlık, öfke, hiperaktivite ve dikkat eksikliği gibi davranışlar dışa yönelim davranışlar grubuna girer. İçe yönelim davranışların fark edilmesi daha zordur. Korku, kaygı, içe kapanıklık gibi davranışlar içe yönelim davranışlara örnek verilebilir (Topçu Bilir ve Sop, 2016).

Çocukların problem davranışları, onların sosyal uyumlarını, akran ve ebeveyn ilişkilerini, eğitim hayatını olumsuz etkileyebilir, başarısız olmasına ve mutsuzluğuna neden olabilir. Bu nedenle, çocuğun problem davranışları ile ilgili değişkenlerin veya öncül faktörlerin belirlenmesi hem ebeveynlere hem de eğitimcilere problem davranışların sağaltılmasında-azaltılmasında, engellenmesinde veya yönetilmesinde yardımcı olabilir ve yol gösterici kanıtlar sunabilir. Çocukların oynadığı oyunlar ile problem davranışları arasındaki ilişkiler incelendiğinde, oyunların çocukların problem davranışlarını olumsuz/negatif etkileyerek azalmasında etkili olduğu rapor edilmektedir (Barnett ve Storm, 1981; Gülsoy Yılmaz, 2020; Kocabaş, 2018; Kılınç, 2016). Ancak, hangi oyunların hangi problem davranışlarla ilişkili olduğuna veya hangi oyunların hangi problem davranışlar üzerinde olumlu veya olumsuz etkisinin olduğuna dair sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu sınırlılıktan hareketle mevcut araştırmada *"Okul öncesi eğitimi alan çocukların oyun tercihleri ile problem davranışları arasındaki ilişki var mıdır?"* sorusunun yanıtı aranmıştır.

**Yöntem**

Bu araştırmada okul öncesi eğitimi alan çocukların oyun tercihleri ile problem davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın yöntemi nicel, modeli ise ilişkisel tarama modelidir. İlişkisel tarama modeli, teoriyi test etmek yerine değişkenler arasındaki ilişkiyi tanımlamak ve açıklamak amacıyla gerçekleştirilen araştırma modelidir (Brink ve Wood, 1998).

Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul İli Pendik İlçesinde okul öncesi eğitime devam eden çocuklar oluşturmaktadır. Çocuklara ilişkin veriler ebeveynlerden toplanmıştır. Araştırmada, çocuğu okul öncesi eğitim alan 454 ebeveyne ulaşılmıştır.

Araştırmada, Gresham ve Elliott (1990) tarafından geliştirilen Sosyal Beceri Değerlendirme Sistemi Davranış Problemi Ölçeğinin (SBDS/DP) Türkçe uyarlaması Seven (2007) tarafından yapılmıştır.

Oyun Tercihleri Ölçeği (OTÖ), araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ölçek ebeveynlerin gözlemlerine dayalı olarak okul öncesi eğitimi alan çocuklarının hangi oyunları tercih ettiklerini belirlemeye yönelik bir veri toplama aracı olarak hazırlanmıştır. Ölçek Parten ve Smilansky'nin oyun sınıflandırmasına ve dijital oyun türüne göre geliştirilmiştir. Ölçek 33 madde ve 8 boyuttan (yalnız oyun, paralel oyun, birlikte oyun, yapı-inşa oyun, dramatik oyun, kurallı oyun, işbirlikçi oyun, dijital oyun) oluşmaktadır. Ölçek 5'li Likert tipi bir ölçek olup "Hiçbir Zaman" (0), "Nadiren" (1), "Arasıra" (2), "Çoğunlukla" (3), "Her Zaman" (4) şeklinde derecelendirilmektedir. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Bu oyunlar birbirinden farklı oyunlar olduğu için *ölçekten toplam puan alınmamaktadır.*

Oyun türleri ile problem davranışlar arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla korelasyon analizi ve oyun türlerinin problem davranışlar üzerindeki yordama düzeyini tespit etmek için çoklu regresyon analizi yapılarak çözümlenmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Çocukların oyun tercihleri ile dışa yönelim problem davranışlar arasında orta düzeyde ilişki bulunmaktadır (R=.443; R2=.196; Düzeltilmiş R2=.187; F=21.825; p<.05). Söz konusu birlikte oyun, yapı-inşa oyun, kurallı oyun, işbirlikçi oyun ve dijital oyun birlikte, çocukların dışa yönelim problem davranışlarındaki toplam varyansın yaklaşık %19'unu açıklamaktadır. Çoklu regresyon analizinin anlamlılığına ilişkin t testi bulguları incelendiğinde; birlikte oyun ve kurallı oyun, çocukların dışa yönelim problem davranışları anlamlı ve önemli ölçüde yordayan değişkenler olduğu anlaşılırken (p<.05); korelasyon analizinde yapı-inşa oyunu, işbirlikçi oyun ve dijital oyun çocukları ile dışa yönelim problem davranışlarını arasında anlamlı ilişki bulunmasına rağmen çoklu korelasyon analizinde aralarındaki ilişki anlamsız olarak değişmiştir. Bu nedenle çoklu regresyon analizinde yapı-inşa oyunu, işbirlikçi oyun ve dijital oyun çocukların dışa yönelim problem davranışlarını anlamlı bir şekilde yordamamaktadır (p>.05). Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, birlikte oyun ve kurallı oyun (yordayıcı değişkenlerin), dışa yönelim problem davranışlar (yordanan değişken) üzerindeki göreli önem sırası; kurallı oyun (β=-,108) ve birlikte oyun (β=-,088) olarak sıralanmaktadır. Başka bir anlatımla, çocuklar kurallı oyun ve birlikte oyun oynamayı tercih ettikçe, çocukların dışa yönelim problem davranışları olumsuz etkilenerek azalmaktadır.

Çocukların oyun tercihleri ile içe yönelimli problem davranışlar arasında orta düzeyde ilişki bulunmaktadır (R=.341; R2=.116; Düzeltilmiş R2=.108; F=14.738; p<.05). Söz konusu paralel oyun, birlikte oyun, işbirlikçi oyun ve dijital oyun türleri, çocukların içe yönelim problem davranışlarındaki toplam varyansın yaklaşık %11'ini açıklamaktadır. Çoklu regresyon analizinin anlamlılığına ilişkin t testi bulguları incelendiğinde; paralel oyun, birlikte oyun ve dijital oyun türleri, çocukların içe yönelim problem davranışlarını anlamlı ve önemli ölçüde yordayan değişkenler olduğu anlaşılırken (p<.05); korelasyon analizinde işbirlikçi oyun ile çocukların içe yönelim problem davranışlarını arasında anlamlı ilişki bulunmasına rağmen çoklu korelasyon analizinde aralarındaki ilişki anlamsız olarak değişmiştir. Bu nedenle çoklu regresyon analizinde işbirlikçi oyun çocukların içe yönelim problem davranışlarını anlamlı bir şekilde yordamamaktadır (p>.05). Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, paralel oyun, birlikte oyun ve dijital oyun türleri (yordayıcı değişkenlerin), içe yönelim problem davranışlar (yordanan değişken) üzerindeki göreli önem sırası; paralel oyun (β=.191), birlikte oyun (β=-,183) ve dijital oyun (β=,109) olarak sıralanmaktadır. Başka bir anlatımla, çocuklar paralel oyun ve dijital oyun oynamayı tercih ettikçe, içe yönelim problem davranışları olumlu etkilenerek artmakta iken; birlikte oyun oynamayı tercih ettiğinde içe yönelim problem davranışları olumsuz etkilenerek azalmaktadır.

**Anahtar Kelimeler**: Dışa yönelim problem davranış, içe yönelim problem davranış, oyun, oyun tercihleri, oyun türleri, problem davranış

**Kaynakça**

Akandere, M. (2006). *Eğitici okul oyunları*. Nobel.

Barnett, L. A. & Storm, B. (1981) Play, pleasure and pain: the reduction of anxiety through play. *Leisure Sci.* 4, 161-175.

Berk, L. E. (2020). *Bebekler ve çocuklar doğum öncesinden orta çocukluğa*. (N. Işıkoğlu Erdoğan, Çev. Ed.). Nobel.

Brink, P. J. & Wood, M. J. (1998). *Advanced design in nursing research*. Sage.

Gülsoy Yılmaz, G. (2020). *60-72 aylık çocukların oyuncak tercihleri- oyun becerileri ve saldırganlık yönelimlerinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Çağ Üniversitesi, Mersin.

Kaya, İ. & Deniz M. E. (2020). Yaşam becerileri eğitimi programının okul öncesi 4 yaş çocukların sosyal becerilerine ve problem davranışlara etkisini incelenmesi. *Ilkogretim Online 19* (2), 612-623.

Kılınç, N. (2016). 5-6 *yaş çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları ile oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi [*Yüksek Lisans Tezi]. Karabük Üniversitesi.

Kocabaş, Z. (2018). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların oyun davranışları ile çocukların problem davranışları ve akademik benlik saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Özel, F. (2021). *Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların sosyal beceri, problem davranış ve mizaç özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.

Sandseter, E. B. H. (2009). Children's expressions of exhilaration and fear in risky play. *Contemporary İssues in Early Childhood, 10*(2), 92-106.

Santrock, J. W. (2017). *Yaşam boyu gelişim* (G. Yüksel, Çev. Ed.). Nobel.

Topçu Bilir, Z. & Sop, A. (2016). Okul öncesi dönemindeki çocukların aile ilişkileri ile çocuklarda görülen davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 40, 20-43.

# COVID-19 Pandemisinde Erken Çocuklukta Uzaktan Eğitim: Ebeveynlerin Deneyimleri ve Görüşleri

Ümran Alan
Anadolu Üniversitesi

**Problem Durumu**

COVID-19, Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından ilk olarak 30 Ocak 2020 tarihinde uluslararası halk sağlığı acil durumu olarak duyurulmuş (WHO, 2020a), 11 Mart 2020'de ise pandemi olarak ilan edilmiştir (WHO, 2020b). Bu tarihten 2020 yılının sonlarına kadar hastalığa/COVID-19'a karşı etkili spesifik ilaç ve/veya aşı olmaması nedeniyle salgını/pandemiyi kontrol altına alabilmek amacıyla ilaç dışı halk sağlığı müdahaleleri hayata geçirilmiştir. İlaç dışı halk sağlığı müdahaleleri, bulaşıcı bir hastalığın yayılmasını yavaşlatmaya, halk sağlığı ve sağlık sistemleri üzerindeki etkisini azaltmaya yardımcı olmak için kullanılan stratejilerdir (CDCP, 2020, ECDE, 2020; Erkal vd., 2020). Dünya Sağlık Örgütü Küresel Grip Programında, ilaç dışı halk sağlığı müdahaleleri genel olarak kişisel koruyucu önlemler, çevresel önlemler, sosyal mesafe önlemleri ve seyahatle ilgili önlemler olmak üzere dört temel kategoride sunulmuştur (WHO, 2019). Sosyal mesafe önlemleri bir pandeminin etkisini hafifletmek için en etkili ve en yaygın kullanılan ilaç dışı halk sağlığı müdahalesi olarak değerlendirilmektedir (CDCP, 2020; WHO, 2019). COVID-19 pandemisi ile birlikte sosyal mesafe önlemleri kapsamında hayata geçirilen uygulamalar eğitim arenasında da yer bulmuştur. Bunlardan ilki okulların ani bir şekilde kapatılması ve eğitime ara verilmesi olmuştur. Ancak öğrenenlerin fiziksel olarak okula devam edemedikleri kriz durumlarında eğitim haklarının güvence altına alınmasının ve öğrenme sürecinin devam etmesi gerektiği yönündeki görüşler (Bonal & González, 2020; Dayal & Tiko, 2020) seyreltilmiş eğitim, hibrit eğitim ve uzaktan eğitim gibi farklı eğitim modellerinin hayata geçirilerek eğitim sürdürülmesini sağlamıştır. Pandeminin eğitim sistemleri üzerindeki etkileri küresel boyutta görülmüş ve dünya genelinde birçok ülkede olduğu gibi ülkemizde de pandeminin seyrinde yaşanan değişiklikler eğitim süreçlerinde değişkenliğe yol açmıştır. Okulların yüz yüze eğitime ara vermesi yönünde karar alındığı durumlarda uzaktan eğitim uygulamaları eğitim sahasında işe koşulmuştur (Alan, 2021; Alan ve Sinoğlu-Günden, 2022). Bu eğitim uygulamaları okul öncesi eğitim basamağında yer bulmuş ve çocukların eğitim sürecinin devam etmesine katkı sağlamıştır. Bu durum okul öncesi dönemde eğitimin önemli bir paydaşı olan ebeveynleri daha da önemli, olmazsa olmaz bir paydaş haline getirmiştir. Bu araştırma kapsamında ebeveynlerin okul öncesi eğitimde uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin deneyim ve görüşlerinin ortaya koyulması amaçlanmaktadır.

**Yöntem**

**Desen:** Bu araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Tarama modelinde araştırmacılar genellikle büyük bir katılımcı grubunun belirli bir konu veya sorun hakkındaki görüşleriyle ilgilenirler ve grubun ele alınan konu veya sorun hakkındaki genel eğilimlerini, tutumlarını, görüşlerini nicel bir şekilde ortaya koymaya çalışırlar (Creswell, 2009; Fraenkel vd., 2011). Bu araştırmada ebeveynlerin okul öncesi eğitimde uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin deneyim ve görüşlerinin ortaya koyulması amaçlanmaktadır..

**Veri toplama aracı:** Bu çalışma kapsamında veriler araştırmacı tarafından hazırlanan çevrimiçi bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Anketin oluşturulmasında öncelikle alanyazın ve farklı çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları incelenmiştir. Ardından aileler, öğretmenler ve alan uzmanlarıyla informal görüşmeler yapılmıştır. Alanyazın incelemesi ve informal görüşmelerin sonrasında oluşturulan form okul öncesi eğitim, uzaktan eğitim, eğitimde teknoloji entegrasyonu konusunda çalışan 3 uzmana ve 1 öğretmene sunulmuştur. Gelen öneriler doğrultusunda anket üzerinde gerekli düzenlemeler yapılarak 2 anne, 1 baba ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu basamakların ardından anket son şeklini almış ve Google formlar üzerinden çevrimiçi formata dönüştürülmüştür.

**Katılımcılar**: Google formlar üzerinden hazırlanan anket formunun ailelere ulaştırılması sürecinde Eskişehir il merkezindeki anaokulların, ilkokulların ve bünyesinde anasınıfı bulunan diğer okulların müdür veya müdür yardımcılarıyla iletişime geçilmiştir. Çalışmanın amacı, Milli Eğitim Müdürlüğü izni ve Etik Kurul onayı idarecilerle paylaşılarak hazırlanan çevrimiçi anketin okullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerine ulaştırılması, öğretmenlerin de anket linkini sınıf gruplarında paylaşarak ailelere iletmeleri konusunda destek alınmıştır. Bu kapsamda ankete yanıt veren 982 anne, 112 babadan oluşan toplam 1094 kişi araştırmanın katılımcılarını oluşturmuştur.

**Verilerin analizi:** Verilerin analizinde betimsel analiz tekniğinden yararlanılmış olup katılımcıların yanıtlarının yüzde dağılımları sunulmuştur.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Katılımcı ebeveynlerin %89,9'unun uzatan eğitim sürecinde sunulan hizmetlerden memnun olduğu görülmüştür. Ebeveynlerin büyük bir bölümü (%59,7) çocuklarına haftada en az 3 gün uzaktan eğitim uygulaması sunulduğunu belirtmiş ve çocukların oldukça büyük bir bölümünün (%85,6) uzaktan eğitim süreçlerinin nerdeyse tamamına katıldığı tespit edilmiştir. Ebeveynlerin oldukça büyük bir bölümü (%89,9) uzaktan eğitim sürecinde çocuklarının desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Araştırma

sonucunda ebeveynlerin uzaktan eğitim sürecinde okul öncesi eğitim basamağı için MEB tarafından sunulan uygulamalardan haberdar olma ve kullanma oranlarının farklılaştığı görülmüştür. Eğitim Bilişim Ağı, TRT EBA Anaokulu, El Ele Okul Öncesi Eğitime ve Okul Öncesi Eğitim Etkinlik Kitabı uygulamalarının ailelerin büyük bir bölümünün haberdar olduğu ve kullandığı uygulamalar olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde ebeveynlerin büyük bir bölümünün uzaktan eğitim sürecinde en faydalı buldukları uygulamanın Eğitim Bilişim Ağı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıfça internet üzerinden canlı ve görüntülü görüşme, ailelere günlük eğitim akışı sunma, öğretmenin oluşturduğu videoları göndermesi, kaynak kitap ve materyal önerileri, hazır videoların paylaşımı uygulamalarının birçok okulun sunduğu ve ebeveynlerin büyük bir bölümünün kullandığı uygulamalar olduğu belirlenmiştir. Bu uygulamalardan sınıfça internet üzerinden canlı ve görüntülü görüşme ebeveynler tarafından en faydalı bulunan uygulama olmuştur. Bununla birlikte ebeveynlerin uzaktan eğitim sürecinde çeşitli zorluklar yaşadıkları görülmüştür. Ebeveynlerin teknolojik araçların yeterli olmaması (%32), etkinlik süresinin çok kısa olması (%19,6), küçük yaşta başka bir çocuğun sahip olma (%18,9), diğer kardeşin/kardeşlerin eş zamanlı eğitim alması (%18,4) gibi zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler**: Covid-19, uzaktan eğitim, ebeveyn görüşleri

**Kaynakça**

Alan, Ü. (2021). Distance education during the COVID-19 pandemic in Turkey: Identifying the needs of early childhood educators. *Early Childhood Education Journal, 49*(5), 987-994. https://doi.org/10.1007/s10643021-01197-y

Alan, Ü., & Sinoğlu-Günden, T. (2022). Factors affecting the quality of a remote teaching practicum from the perspective of preservice preschool teachers. *Bartın University Journal of Faculty of Education, 11*(3), 718-736. https://doi.org/10.14686/buefad.1128553

Bonal, X., & González, S. (2020). The impact of lockdown on the learning gap: family and school divisions in times of crisis. *International Review of Education, 66*(5), 635-655. https://doi.org/10.1007/s11159-020-09860-z

Centers for Disease Control and Prevention. (2020, March 26). *Physical distancing & the joy of joining.* https://blogs.cdc.gov/publichealthmatters/2020/03/physical-distancing/

Creswell, J. W. (2009). *Research design*: *Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.* Sage.

Dayal, H. C., & Tiko, L. (2020). When are we going to have the real school? Acase study of early childhood education and care teachers' experinece surrounding education during the COVID-19 pandemic. *Australasian Journal of Early Childhood, 45*(4), 336-347. https://doi.org/10.1177/1836939120966085

European Centre for Disease Prevention and Control. (2020). *Guidelines for the implementation of non-pharmaceutical interventions against COVID-19.* European Centre for Disease Prevention and Control. https://www.ecdc.europa.eu/sites/default/files/documents/covid-19-guidelines-non-pharmaceutical-interventions-september-2020.pdf

Erkal, E., Ayşe, S. E. S., Aydin, S., & Çalışkan, D. (2020). COVID-19'un toplumda yayılımını önlemeye yönelik ilaç dışı halk sağlığı önlemleri. Eskişehir Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Halk Sağlığı Dergisi, 5, 79. https://doi.org/10.35232/estudamhsd.765195

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., Hyun, H.H. (2011). *How to design and evaluate research in education.* McGraw Hill.

World Health Organization. (2019). *Non-pharmaceutical public health measures for mitigating the risk and impact of epidemic and pandemic influenza*. World Health Organization. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/329439/WHO-WHE-IHM-GIP-2019.1-eng.pdf

World Health Organization. (2020a, January 30). *Statement on the second meeting of the International Health Regulations (2005) Emergency Committee regarding the outbreak of novel coronavirus (2019-nCoV).* https://www.who.int/news/item/30-01-2020-statement-on-the-second-meeting-of-the-international-health-regulations-(2005)-emergency-committee-regarding-the-outbreak-of-novel-coronavirus-(2019-ncov)

World Health Organization. (2020b, March 11). *WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19- 11 March 2020.* https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020

# Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Özel Yetenekli Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi ve Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi

Harun Yalçın — MEB
Abuzer Akgün — Adıyaman Üniversitesi
Fuat Tokur — MEB

**Problem Durumu**

Özel yetenekli bireylerin eğitiminde öğrenme süreçlerinin çeşitliliği artırılarak öğrencilerin farklı duyu, yetenek ve ilgilerine hitap edilmelidir. Okul dışı öğrenme ortamları da öğrenme süreçlerini zenginleştirerek kalıcı ve anlamlı öğrenmeye yardımcı olur (M. E. B, 2018). Ceylan ve Aslan (2021),

Okul dışı öğrenme ortamları olarak, planetaryumlar, bilim merkezleri, sanayi kuruluşları, doğa gezileri, elektrik santralleri, hayvanat bahçeleri, akvaryumlar, botanik bahçeleri, müzeler, doğa tarihi parkları, gözlem evleri, milli parklar, atık su arıtma tesisleri, katı atık depolama tesisleri, bilimsel araştırma merkezleri gibi yerler örnek olarak gösterilebilir.

***Okul dışı öğrenme ortamlarının faydaları***

Worth'e (2010) göre okul dışı öğrenme ortamları öğrencilerin aşağıdaki becerileri geliştirmesine olanak sunar:

· Gözlem yapabilme olanağı sağlar.

· Keşif yaparak soru sorma yeteneği gelişir.

· Okul ortamında olmayan nesne ve materyalleri keşfeder.

· Nesneleri tanımlayıp sınıflama yapar.

· Problem çözme becerisi geliştirir.

· Grup çalışması yeteneği geliştirir.

· Gözlem sonucu elde ettiği çıkarımları tartışır ve paylaşır (akt. Kubat, 2018).

Uludağ (2017), Okul dışı öğrenme ortamlarının fen eğitiminde kullanılmasının okul öncesi dönemdeki çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisi adlı çalışmasında, okul dışı öğrenme ortamları olarak bilim merkezleri, müzeler (bilim müzeleri, çocuk müzeleri, doğa (tabiat) tarihi müzeleri) planetaryum, akvaryum vb. okul dışı öğrenme ortamlarını belirlenmiştir. Sontay vd. (2016) ise ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin okul dışı ortamı olan planeturyumlar hakkındaki görüşlerinin belirlemek için planetaryuma gezi düzenlemiştir. Bakioğlu ve Karamustafaoğlu (2020) ise okul dışı öğrenme ortamlarının öğretim sürecinde kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri adlı çalışmaları için okul dışı öğrenme ortamları olarak okul bahçesi, tıp fakültesi, ağız ve diş sağlığı merkezi, diyaliz merkezi gibi ortamlara ziyaretler yapılmıştır. Yavuz ve Balkan Kıyıcı (2012), İnformal öğrenme ortamlarının ilköğretim öğrencilerinin fene karşı kaygı düzeylerinin değişmesine ve akademik başarılarına etkisi: Hayvanat bahçesi örneği adlı çalışmalarında, hayvanat bahçesine gezi düzenlenerek veriler toplanmıştır.

Türkçe literatüre bakıldığında okul dışı öğrenme ortamları olarak atık su arıtma tesisi ve katı atık depolama tesislerine yapılan çalışmalara rastlanılmamıştır. Çalışma bu açıdan önem arz etmektedir.

Bu çalışmada aşağıdaki araştırma problemleri araştırılmıştır.

1. Okul dışı öğrenmenin akademik başarıya etkisi nedir?
2. Okul dışı öğrenme ortamlarının size ne tür katkıları olduğunu düşünüyorsunuz?
3. Atık su arıtma tesisi gezisi ile ilgili izlenimleriniz/deneyimleriniz nelerdir?
4. Katı atık depolama gezisi ile ilgili izlenimleriniz/deneyimleriniz nelerdir?

**Yöntem**

Bu araştırma okul dışı öğrenme ortamlarının özel yetenekli öğrencilerin akademik başarılarına ve okul dışı öğrenme ortamları hakkında öğrenci görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Araştırma, öğrencilerin deneyimlerini yansıttıkları bir olgu bilim (fenomenoloji) çalışması olarak yürütülmüştür. Fenomenoloji, bireylerin bir olguya ilişkin algılarını ve bunlara yüklediği anlamları açığa çıkarmayı amaçlar. Fenomenoloji, farkında olduğumuz ancak derinlemesine bilgi sahibi olmadığımız durumlarda kullanılan bir nitel yöntem desenidir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırma, 5. Sınıfa devam eden 24 özel yetenekli öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma fen bilimleri dersi kapsamında 2021- 2022 eğitim öğretim yılının birinci döneminde yapılmıştır. Bu araştırma kapsamında iki okul dışı öğrenme ortamı olan atık su arıtma tesisi ve katı atık depolama tesisi öğrencilerle gezilmiştir. Gezilerden önce evsel atıklar ve geri dönüşüm ünitesi işlenmeden önce öğrencilere Burcu (2021) tarafından hazırlanan ve geçerlik ve güvenirliği test edilmiş Evsel Atıklar ve Geri Dönüşüm Başarı Testi (EAGDBT) ön test

olarak uygulanmıştır. Ünite dört hafta işlendikten sonra öğrencilerle okul dışı öğrenme kapsamında iki adet gezi düzenlenmiştir. Geziden sonra aynı test, öğrencilere son test olarak uygulamıştır. Ayrıca okul dışı öğrenme ortamları hakkında öğrenci deneyimlerini öğrenmek için öğrencilerle yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Nicel verilerin analizi yapılmadan önce teste ait normallik kriterlerine bakılmıştır. Normallik değerlerine bakıldığında bu teste ait basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olduğu görülmüştür. Bu da testimizin normallik şartlarını taşıdığını göstermektedir. Nicel verilerin normalliği sağlaması dolayısıyla aynı grubun ön test ve son testlerine bakılırken bağımlı gruplar t testi ile analiz yapılmıştır. Nitel verilerin analizi ise içerik analizi ile yapılmıştır. İçerik analizi yapılmadan önce öğrenci görüşleri okunarak uygun kodlar oluşturulmuştur. Kodlardan yola çıkılarak kodları temsil eden kategorilere ulaşılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Okul dışı öğrenme ortamının öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin olup olmadığını test etmek için yapılan bağımlı gruplar t testine göre son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu bulgu okul dışı öğrenme ortamlarının akademik başarıyı artırdığı söylenebilir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler incelendiğinde öğrenci görüşleri, okul dışı öğrenme ortamları hakkındaki görüşleri, atık su arıtma tesisi hakkındaki deneyimleri ve katı atık depolama tesisi hakkındaki deneyimleri olmak üzere üç ayrı temada toplanmıştır. Okul dışı öğrenme konusunda, öğrenciler okul dışı öğrenme ortamını eğitici ve eğlenceli, çok faydalı olduğu, geri dönüşümün önemli olduğu, çevreyi koruma bilinci kazandırdığını, yeni şeyleri öğrenme imkânı tanıdığını belirtmişlerdir. Atık su arıtma tesisi ile ilgili olarak, özel yetenekli öğrenciler, atık suyun arıtılma aşamalarını öğrendiklerini, metan gazından elektrik enerjisi üretildiğini, aynı zamanda bu açığa çıkan metan gazının kuşların ölümüne sebep olduğunu, arıtılan suyun tarımsal faaliyetler için çok da uygun olmadığı, arıtılan suyun Atatürk barajına döküldüğünü, arıtılan suyun içilmediği, arıtma tesislerinde su analizlerinin yapıldığını, atık su ile arıtılan suyun farklı olduğunu öğrendiklerini belirtmişlerdir. Özel yetenekli öğrencilerin katı atık depolama tesisi ile ilgili görüşleri incelendiğinde, katı atıklardan metan gazının üretildiği, metan gazından da elektrik enerjisi üretildiğini, üretilen elektriğin satıldığını, toplanan çöplerin yerin altına gömüldüğünü, katı atıkların ayrıştırılarak çevreye katkı sunduğu, mikroskobik canlıların çöplerin ayrıştırılmasında ne kadar önemli olduğunu öğrendiklerini belirtmişleridir.

**Anahtar Kelimeler**: Okul dışı öğrenme, geri dönüşüm, özel yetenekli birey

**Kaynakça**

Bakioğlu, B., & Karamustafaoğlu, O. (2020). Okul dışı öğrenme ortamlarının öğretim sürecinde kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri. *Journal of Research in Informal Environments, 5*(1), 80–94.

Ceylan, Ö., & Aslan, Z. (2021). Özel Yetenekli Öğrencilerin Atık Yönetimi Temalı Doğa Eğitimine Katılma Nedenleri ve Eğitim Sonrası Görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 22*(3), 1–23. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.784925

Çimen, B. (2021). *Evsel atıklar ve geri dönüşüm konusunda uygulanan probleme dayalı stem etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarı ve farkındalığı üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ordu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ordu.

Kubat, U. (2018). Okul Dışı Öğrenme Ortamları Hakkında Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 48,* 111–135. https://doi.org/10.21764/maeuefd.429575

M. E. B. (2018). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı*.

Sontay, G., Tutar, M., & Karamustafaoğlu, O. (2016). "Okul Dışı Fen Öğrenme Ortamları ile Fen Öğretimi" Hakkında Öğrenci Görüşleri: Planetaryum Gezisi. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi, 1*(1), 1–24. http://dergipark.gov.tr/download/article-file/230612

Uludağ, G. (2017). *Okul dışı öğrenme ortamlarının fen eğitiminde kullanılmasının okul öncesi dönemdeki çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Worth, K. (2010). Science in Early Childhood Classrooms: Content and Process Collected Papers from the SEED (STEM in Early Education and Development) Conference. *Early Childhood Research and Practice, Collected Papers from the SEED (STEM in Early Education and Development) Conference*. http://ecrp.uiuc.edu/beyond/seed/worth.html

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Fen Bilimleri Dersinde Kullanımına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Sümeyye Aydın Gürler
Gaziantep Üniversitesi

**Problem Durumu**

1924 yılında ülkemize ziyarete gelen J. Dewey'in Türk Eğitim Sisteminin gelişmesine yönelik tavsiyelerden biri olan Köy Enstitüleri ile informal eğitim ülkemizde kısmen başlamıştır. Bu enstitülerin öğretim programlarında sınıf ve okul dışı etkinliklere sık yer verilerek kalıcı öğrenmeler gerçekleşmiştir (Büyükkaynak, Ok ve Aslan, 2016). İnformal eğitimin içinde yer alan okul dışı öğrenme, örgün eğitimi destekler nitelikte öğretim programındaki konularla bağlantılı olarak zengin içerek sunan ve okul dışında gerçekleşen bir öğretim şekli olarak ifade edilmektedir (Katırcıoğlu, 2019). Başka bir ifadeyle okul dışı öğrenme, öğretim programındaki kazanımların belirli bir hazırlık ve plan doğrultusunda okul dışında çeşitli etkinliklerle öğrenilmesi olarak ifade edilebilir. Botanik bahçeler, planetaryumlar, müzeler, bilim ve sanat merkezleri, hayvanat bahçesi, üniversiteler gibi ortamlar fen bilimleri dersinde okul dışı öğrenme ortamı olarak kullanılabilir. Okul dışı öğrenme ortamlarında yapılan eğitim, okuldaki eğitimi destekleyici, zenginleştirici ve tamamlayıcı bir potansiyele sahiptir (Şen, 2019). Okul dışı öğrenme ortamlarında öğrencilerin sosyal ve kişisel becerileri gelişir (Atmaca, 2012), kendi öğrenme hızında ve farklı öğrenme stilleri ile öğrenir (Şahin ve Sağlamer-Yazgan, 2013), üst düzey becerileri gelişir ve bilim ve teknoloji farkındalığı artar (Coşkun Keskin ve Kaplan, 2012). Bununla birlikte okul dışı öğrenme ortamlarıyla öğrenciler tarihi, kültürel ve doğal ortamları tanır, öğretim programındaki kazanımları yaparak yaşayarak öğrenir, soyut olayları somut olarak deneyimler, motivasyon ve dikkatleri artar ve disiplinler arası ilişki kurarak sosyal ve kişisel becerileri gelişir (Kars İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2019).

Orion ve Hofstein'e (1994) göre fen bilimlerinin çocuklara aktarılmasında üç ana metot kullanılmalıdır. Bu metotlar ise; laboratuvar, sınıf ortamı ve okul dışı öğrenme ortamlarıdır. Deney ve gözlem yöntemlerinin gerçekleşeceği ortamlar sadece laboratuvar ile sınırlanmayıp bilimsel çalışmaların da uygulandığı ortamları yani okul dışı öğrenme ortamlarını da kapsamalıdır (Bolu, 2021). Güncel fen bilimleri dersi öğretim programında da öğrencilerin bilgiyi anlamlı ve kalıcı olarak öğrenebilmeleri için okul içi ve okul dışı öğrenme ortamlarının araştırma-sorgulamaya dayalı öğretim stratejisine göre tasarlanması gerektiği ve bu bağlamda okul bahçesi, müzeler, bilim merkezi, planetaryumlar, botanik ve hayvanat bahçeleri gibi informal öğrenme ortamlarından yararlanılması gerektiği ifade edilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Özellikle soyut kavramların çok fazla yer aldığı fen bilimleri dersinde okul dışı öğrenme ortamlarının kullanılması ile öğrenciler derste öğrendikleri teorik bilgileri uygulayamaya koyabilir, günlük yaşamla ilişkilendirebilir ve fen bilimleri dersine karşı olumlu tutum kazanabilirler. Dolayısıyla daha somut işlemler döneminde olan ilkokul öğrencilerinin anlamlı ve kalıcı öğrenmeleri için fen bilimleri dersinde okul dışı öğrenme ortamlarını kullanmaları diğer kademelere göre daha önemlidir. Bununla birlikte bilim okuryazarlığın temeli ilkokul yıllarında verilen fen bilimleri dersi kazanımlarına dayanmaktadır. Ayrıca okul dışı öğrenme ortamlarını kullanan ilkokul öğrencileri öğretim hayatlarının ilk yıllarında fen bilimleri dersinde öğrendikleri bilgi ve becerilerin günlük hayatta ne işe yarayacağı sorusuna da cevap bulacaklardır. Okul dışı öğrenme ortamları belli bir plan ve program olmadan kendiliğinden gerçekleşen öğrenmelerin aksine belli amaçlar doğrultusunda düzenlenen gezi ve etkinliklerdir (Laçin Şimşek, 2011). Bu bağlamda okul dışı öğrenme ortamlarını kullanacak öğretmenler öncelikle kendi görev ve sorumluluklarını bilerek öğrencileri bu amaçlar doğrultusunda yönlendirmelidir. Dolayısıyla okul dışı öğrenmelerin amacına uygun olarak gerçekleşmesinde dersi yürüten öğretmenler birinci derece sorumludur. Bu öğretmenlere göre okul dışı öğrenme ortamlarının ne anlama geldiği ve öğretmenlerin bu ortamlara ilişkin düşüncelerinin açığa çıkarılması önemlidir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, okul dışı öğrenme ortamlarının fen bilimleri dersinde kullanımına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşünü almaktır.

**Yöntem**

*Araştırma Deseni:* Bu araştırma temel nitel bir araştırmadır. Bir kimse etnografik, fenomenolojik, gömülü teori, öyküsel analiz kapsamına girmeyen nitel bir çalışma yapabilir ve tüm nitel araştırmalar yorumlamaya dayalı olduğundan bu tür çalışmalar "temel nitel araştırma" olarak adlandırılır. Temel nitel araştırma yapan araştırmacılar insanların hayatlarını nasıl yorumladıklarını ve deneyimlerine ne anlam kattıklarını araştırmak ve bu anlamları ortaya çıkarmak için uğraşırlar. Bu amaçla veriler doküman analizi, görüşme veya gözlemler aracılığıyla toplanır (Merriam, 2013). Dolayısıyla nitel araştırma desenlerinden hiçbirinin kapsamına tam olarak uymayan bu çalışmada, okul dışı öğrenme ortamlarının fen bilimleri dersinde kullanımına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

*Çalışma Grubu:* Çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki bir ilde görev yapmakta olan ve kolay ulaşılabilir durum örneklemesine göre belirlenen 12 sınıf öğretmeni oluşturmuştur.

*Veri Toplama Araçları:* Araştırma verileri nitel veri toplama yöntemlerinden görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Bu amaçla araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Öncelikle araştırmacı tarafından araştırma konusu ile ilgili taslak bir görüşme formu hazırlanmıştır. Taslak görüşme formundaki soruların çalışmanın amacına uygunluğu ve

anlaşılırlığı bakımından dört sınıf öğretmenine ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulamadan gelen dönütler doğrultusunda forma son şekli verilmiştir. Bu form üç kısımdan oluşmuştur. Birinci bölümde yönerge kısmı vardır. Bu kısımda, katılımcılara araştırmanın amacı açıklanmış ve soruları samimi bir şekilde cevaplamaları istenmiştir. İkinci bölümde öğretmenlerin kişisel bilgilerine (cinsiyet, öğrenim düzeyi, yaş, mesleki kıdem, okuttuğu sınıf düzeyi) yer verilmiştir. Üçüncü bölümde ise sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını fen bilimleri dersinde kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemek adına bazı sorular yer almıştır. Bu sorular, öğretmenlere göre okul dışı öğrenme ortamlarının ne anlama geldiği; fen eğitiminde okul dışı öğrenme ortamlarını kullanıp kullanmadıkları, kullanıyorlarsa hangi sıklıkla kullandıkları; okul dışı öğrenme ortamlarının fen eğitiminin doğasına uygun olup olmadığı; fen eğitiminde okul dışı öğrenme ortamlarının kullanılmasının avantajları ve dezavantajları şeklindedir. Katılımcılar ile yüz yüze görüşme yapılarak sorulara verdikleri cevaplar yazıya aktarılmıştır.

*Verilerin Analizi:* Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu analiz türünde birbirine benzer veriler belirli temalar etrafında bir araya getirilir ve okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenlenir (Maxwell, 2008). Bu amaçla öncelikle araştırmacı tarafından her bir görüşme sorusu için kodlar ve bu kodlar çerçevesinde kategoriler (temalar) oluşturulmuştur.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Çalışma bulguları öğretmenlerin görüşme formunda yer alan sorulara verdikleri cevaplara göre elde edilen verilerin analizi yapılarak oluşturulmuştur. Elde edilen bu veriler incelendiğinde, öğretmenler okul dışı öğrenme ortamlarını daha çok *okul sınırları dışında yer alan her yer* olarak tanımlamışlardır. Katılımcı öğretmenlerden yedisi okul dışı öğrenme ortamlarını fen bilimleri dersinde kullandıklarını, beşi ise okul dışı öğrenme ortamlarını fen bilimleri dersinde kullanmadıklarını ifade etmiştir. Okul dışı öğrenme ortamlarını fen bilimleri dersinde kullanan öğretmenler bu ortamları kullanma sıklığını dönemde en çok 1 veya 2 defa olarak belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenlerin hepsi okul dışı öğrenme ortamlarının fen eğitiminin doğasına uygun olduğu konusunda hem fikirdir. Katılımcı öğretmenler fen eğitimde okul dışı öğrenme ortamlarının kullanılmasının öğrenci, öğretmen ve öğrenme-öğretme süreci açısından avantajlarını belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenler öğrenci açısından avantajının en çok *kalıcı öğrenmenin sağlanması*, öğretmen açısından avantajının en çok *kazanımların daha rahat kazandırılması* ve öğrenme-öğretme süreci açısından avantajının en çok *kolay ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi* olarak ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcı öğretmenler fen eğitimde okul dışı öğrenme ortamlarının kullanılmasının öğrenci, öğretmen ve öğrenme-öğretme süreci açısından dezavantajlarını da belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenler öğrenci açısından dezavantajının en çok *dikkatin çabuk dağılması*, öğretmen açısından dezavantajının en çok *kalabalık sınıflarda kontrolün ve güvenliğin sağlanmasının zor olması* ve öğrenme-öğretme süreci açısından dezavantajının en çok *hedeflenen kazanımlara ulaşılamaya bilmesi* olarak ifade etmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler**: Okul dışı öğrenme, fen bilimleri dersi, sınıf öğretmeni, görüş

**Kaynakça**

Atmaca, S. (2012). *Derslik dışı fen etkinlikleri ve bu etkinliklere dayalı öğretimin öğretmen adayları üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Bolu, A. (2021). *Okul dışı öğrenme ortamlarının fen eğitimine katkısına yönelik yönetici ve öğretmen görüşleri* (Tezsiz yüksek lisans projesi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Büyükkaynak, E., Ok, Z., & Aslan, O. (2016). Fen bilimleri öğretmenlerinin fen eğitiminde okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik görüşleri. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *0*(2016-Ek), 43-60.

Coşkun Keskin, S., & Kaplan, E. (2012). Sosyal bilgiler ve tarih eğitiminde okul dışı öğrenme ortamı olarak oyuncak müzeleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *11*(41), 95-115.

Kars İl Milli Eğitim Müdürlüğü (2019). *Okul dışı öğrenme ortamları kılavuzu.* https://kars.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/23112529_Okul_DYYY_OYrenme_OrtamlarY_KYlavuzu.pdf

Katırcıoğlu, G. (2019). *Okul dışı öğrenme ortamlarının 7. sınıf öğrencilerinin geri dönüşüm konusundaki doğa algısı ve bilinç düzeyine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Laçin Şimşek, C. (Ed.) (2011). *Okul dışı öğrenme ortamları ve fen eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Maxwell, J. A. (2008). Designing a qualitative study. In L. Bickman & D. J. Rog (Eds.), *The Sage handbook of applied social research methods* (pp. 214-253). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Ed., S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7. ve 8. sınıflar).* Ankara. http://mufredat.meb.gov.tr

Orion, N., & Hofstein, A. (1994). Doğal bir ortamda bilimsel bir saha gezisi sırasında öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Fen Öğretiminde Araştırma Dergisi, 31*(10), 1097-1119.

Şahin, F., & Sağlamer-Yazgan, B. S. (2013). Araştırmaya dayalı sınıf dışı laboratuvar etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Sakarya University Journal of Education*, *3*(3), 107-122.

Şen, A. İ. (2019). Okul dışı öğrenme nedir? A. İ. Şen (Ed.), *Okul dışı öğrenme ortamları* içinde (s. 2-18). Ankara: Pegem Akademi.

# Okul Dışı Sosyal Etkinliklerde Karşılaşılan Sorunlar

Pınar Ergün Hüseyin Aslan
MEB Ondokuz Mayıs Üniversitesi

**Problem Durumu**

Öğrenme olgusu gelişen dünya ve toplum anlayışıyla beraber eğitim gerçeğini ortaya koymuştur. Bireylerin kendi yaşantıları yoluyla istendik ve planlı davranışlar oluşturma süreci olarak ifade edilen eğitim kavramı her geçen gün farklı bir boyut kazanmaktadır (Ertürk, 1997).Yaşam şartlarında, toplumsal yapılarda, bilim ve teknolojide oluşan değişimler evrendeki birçok yapıyı etkilediği gibi eğitim-öğretim yaklaşımlarını da etkilemektedir.

Geçmişte bireyin yalnızca bilişsel becerilerine ve akademik başarısına yönelik eğilimleri olan eğitim-öğretim faaliyetleri günümüzde nitelikli bireyler yetiştirmeye odaklanmış ve bu çerçevede 21.yüzyıl becerileri dediğimiz eleştirel düşünme, yaratıcılık, iletişim, dijital yetkinlik, sorumluluk alma, liderlik gibi birçok beceriye sahip bireyler yetiştirmeyi esas almıştır. Bu beklenti ve gelişime ayak uydurma çabası içinde eğitim-öğretim faaliyetleri dört duvar olarak adlandırılan okul sınırlarının çok daha ötesine geçmiş bir anlamda yaşam boyu öğrenme ile bütünleşmiştir. Okullar eğitim için önemli yapılardır ancak eğitim yalnız okullarda yapılmaz (Fidan, 2012).

Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımın esas alındığı günümüz dünyasında bireylerin bilgiye dokunmalarını esas alan bir anlayış benimsenmiştir. Öğrenme eylemlerinde yaparak yaşayarak olgusu vazgeçilmez bir yöntem halini almıştır. Böylece birey okulda öğrendiği bilgiyi çevreyle bütünleşerek kavrama şansına ulaşmıştır. Eğitimdeki bu anlayış ve yaklaşım değişikliğinin en iyi şekilde uygulanacağı yöntemlerden biri de öğrenmenin dış dünya ile temas kurularak edinilmesi gerektiği gerçeğini ortaya koyan okul dışı öğrenme ortamlarıdır (Saraç, 2017).

Okul dışı öğrenme ortamları öğretim materyalleriyle birlikte hedeflenen amaçlara göre organize edilmiş planlanmış öğretim süreçlerinin faaliyetlerinin uygulandığı mekânlardır (Taşçı ve Soran, 2008). Okul dışı öğrenme ortamlarında planlanan ders dışı etkinlikler eğitim-öğretim sürecinin okul içinde ulaşamadığı, bireylerin gelecekteki yaşamlarına etki edecek davranışların kazandırılmasında önemli bir rol oynamaktadır (İpşiroğlu, 1990; akt. Balcıoğlu, 2013).

Ders dışı sosyal etkinlikler bireyin kişisel gelişimine, akademik başarısına, fiziksel gelişimine ve sosyal gelişimine olumlu katkılar sunar. Bu durum da bu etkinliklerin önemini bir kez daha ön plana çıkarmaktadır. Okullarda ciddi anlamda işlevsellik kazanmış ders dışı sosyal etkinliklerin esasları ilgili yönetmeliklerle açıkça belirlenmesine rağmen uygulamada çeşitli sıkıntılar yaşanmaktadır. Bu yaşanan sorunlar ders dışı sosyal etkinliklerin bireylerin yaşantısına sunduğu önemli katkıları da baltalamaktadır. Okul dışı sosyal etkinliklerin bireyin eğitim sürecine ve bununla birlikte tüm yaşantısına sunduğu katkılardan bireyin en azami düzeyde faydalanabilmesi için okul dışı sosyal etkinliklerde karşılaşılan sorunların da en asgari düzeye çekilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu sebeplerden ötürü okul dışı sosyal etkinliklerde karşılaşılan sorunlar araştırmanın problem durumunu oluşturmuştur.

**Yöntem**

Bu çalışmada öğretmenlerin okul dışı sosyal etkinliklerde karşılaştıkları sorunları belirlemek ve konu ile ilgili farkındalık oluşturmak amaçlandığı için bir durumu ölçmekten ziyade var olan bir durumu derinlemesine ortaya koymak amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların kendi akışı içinde gerçekçi ve bütüncül olarak ortaya konulmasını sağlar. Farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir bilgiye sahip olmadığımız olguları daha iyi bir şekilde betimlememize fırsat sunan bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Samsun ili Tekkeköy ilçesine bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde aktif olarak görev yapan farklı branşlardaki gönüllü öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışma grubu oluşturulurken amaçlı örneklem yöntemi olan kolay ulaşılabilir durum örneklemesi tercih edilmiştir. Çalışmanın yapılacağı öğretmen grubunun kolay ulaşılabilir olması çalışmaya katkı sunacağına inanılan öğretmenlerin kolay seçilmesini ve verilerin hızlı toplanmasını sağlamıştır.

Bu çalışmada araştırma verileri toplanırken veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından alan uzmanı görüş ve önerileri alınarak geliştirilmiş dört açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin okul dışı sosyal etkinliklerde karşılaştığı sorunları belirlemek amacıyla Samsun ili Tekkeköy ilçesinde görev yapan farklı branşlardaki 18 öğretmene görüşme soruları yöneltilmiştir. Araştırma verileri, katılımcıların kendi istedikleri bir zaman diliminde yer ve zaman sınırlaması olmaksızın uygulanmıştır. Görüşmeler yapılırken uygulamanın bu şekilde olması araştırmaya katılanların düşüncelerini özgürce ve gerçekçi bir şekilde istedikleri ölçüde detaylandırarak açıklama fırsatı sunmuştur.

Okul dışı sosyal etkinliklerde karşılaşılan sorunları belirlemek amacıyla bu çalışmada elde edilen veriler nitel araştırma veri analizi yöntemlerinden içerik analizi yöntemi olan içerik analizi yapılarak değerlendirilmiştir. Araştırmadaki veriler çözümlenirken kodlama yoluyla içerik analizi yapılmıştır. Benzer verilerin belirli başlıklar altında toplanmasıyla ve elde edilen verilerin okuyucunun kolayca anlayabileceği bir biçimde yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013)

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Genel amacı öğretmenlerin okul dışı sosyal etkinliklerde karşılaştıkları sorunları belirlemek olan bu çalışmada öğretmenlere ilk olarak okul dışı sosyal etkinlik kavramı ile ilgili görüşleri soruldu. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu okul dışı sosyal etkinliklerin öğrencilerin öğrenme yaşantılarını olumlu etkileyen, kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesine imkan sağlayan okul dışı uygulamalardır, tanımlamasını yapmıştır. Okul dışı sosyal etkinliklerin öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı sunduğunu; eğitim ve öğretimin sadece okullarla sınırlı kalmaması gerektiğini dile getirmişlerdir. Yapılan tanımlamalar öğretmenlerin okul dışı sosyal etkinlik kavramına yönelik farkındalıklarının yüksek olduğu göstermektedir. Ayrıca okul dışı öğrenmelerin bireyin öğrenme yaşantılarına ve hayatına sunduğu olumlu katlıların da farkındadırlar. Benzer araştırmalara bakıldığında okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleşen okul dışı sosyal etkinliklerin öğrencilere somut yaşantı sağlayan çalışmalar olduğu (Yeşilbursa, 2008), yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı sunduğu (Adıgüzel, 2011), okul dışı öğrenmelerin kalıcı öğrenmeler olduğu (Zayimoğlu Öztürk, 2014) ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin öğrencileri okul dışı sosyal etkinliklere götürme istekliliğinin yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Öğrencileri okul dışı sosyal etkinliklere götürme isteğine sahip olan öğretmenler; okul dışı sosyal etkinliklerin öğrencilerde sosyalleşmeyi sağladığını, kalıcı öğrenmeye katkı sunduğunu, okulun öğrencide oluşturduğu stres ortamından uzaklaştırdığını belirtmiştir. Ayrıca yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı verdiğini, maddi olarak dezavantajlı olan öğrenci için bir fırsat olduğunu, okul iklimine olumlu katkı sunduğunu ve günümüz popüler öğretmenlik algısında önemli yere sahip olduğunu belirtmişlerdir. Birçok öğretmen tüm risklere yorgunluklara rağmen öğrencileriyle böyle bir anı paylaşmanın mutluluğuna değdiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlere yöneltilen okul dışı sosyal etkinliklerde karşılaştığınız yönetime dayalı sorunlar nelerdir? Sorusuna öğretmenlerin verdiği cevaplara bakıldığında öğretmenlerin büyük bir bölümünün yönetime dayalı sorunlar yaşadığı görüldü. Sorun yaşamayan öğretmenlerden biri okul dışı sosyal etkinlik yapmadığını diğer ikisi de idarenin her konuda destek olduğunu belirtmiştir. Yönetime dayalı sorunların kendilerini okul dışı sosyal etkinlik yapmaktan uzaklaştırdığını dile getirmişlerdir. Yönetim desteğinin okul dışı öğrenme sürecine olumlu katkısı olduğu görülmektedir. Öğretmenlere yöneltilen velilere dayalı yaşadığınız sorunlar nelerdir? Sorusuna verilen cevaplara göre veliler okul dışı sosyal etkinliklerin gerekliliği ve önemi ile ilgili yeterli bilince sahip değildir. Bu durum da beraberinde velinin okul dışı sosyal etkinlikleri gereksiz görmesi ve bu etkinlikler için yapılması gereken maddi desteğin yapılmamasını velinin izin vermemesi gibi sorunları getirmiştir. Bazı velilerin çocuklarının güvenliğiyle ilgili kaygılar yaşadığı ve bu durumu güvenlik sıkıntısı olmasa da sorun haline getirdiği yönündedir. Velilerin bir kısmının da çocuklarını okul dışı sosyal etkinliklere göndermede tereddüt etmediğini ancak okul dışı sosyal etkinliğe öğrenciyi hazırlıklı bir şekilde göndermediği yönündedir. Veli izin belgelerinin zamanında gönderilmemesi de öğrencinin etkinliğe katılımını sekteye uğratan durumlardandır. Karşılaşılan bu sorunların asgari düzeye çekilebilmesi okul dışı sosyal etkinliklerin verimliliğini ve bireye katkısını arttıracaktır.

**Anahtar Kelimeler**: Okul dışı öğrenme, okul dışı öğrenme ortamı, okul dışı sosyal etkinlik

**Kaynakça**

Akar, F. ve Nayır, F. (2016). Eğitim Kurumlarındaki Sosyal Kulüplerin Etkililiğinin İncelenmesi: Uygulamada Değişim İhtiyacı. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 5 (2), 167-186. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/pegegog/issue/22570/241116

Abdullaeva, B., Otakulov, E., Akhmedova, L., Valikhanova, N., Saidova, G., ve Rakhmatova, F. (2020). Methods of innovation technologies in primary education. International Journal of Advanced Science and Technology, 29(5), 1971-1973.

Balcıoğlu, İ. (2013). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sosyal etkinlik algıları (gaziantep/şahinbey ilçesi örneği). Hasan Kalyoncu Üniversitesi. 1-113

Çelen, N. (1999). *Öğrenme Psikolojisi: Kuramlar*. İmge Kitapevi.

Erdem, E. ve Demirel, Ö., 2002, Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 81-87.

Erden, M. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Arkadaş.

Eroğlu, E. (2008). *İlköğretim okullarındaki sosyal kulüp çalışmalarında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri (Elmadağ ilçesi örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ertürk, S. (1997). *Eğitimde program geliştirme.* Meteksan A. Ş., Ankara

Eskicumalı, A. (2002). Eğitim, öğretim ve öğretmenlik mesleği. *Öğretmenlik Mesleğine Giriş içinde (1-31).Ankara; PegemA Yayınları*

Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi

Fidan, N. ve Erden M., (1998). *Eğitime giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.

Gür, T., Dilci, T. ve Arseven, A. (2013). Geleneksel yaklaşımdan yapılandırmacı yaklaşıma geçişte öğretmen adaylarının görüş ve değerlendirmeleri: Bir söylem analizi. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 1(18), 123-135.

Karademir, E. (2013). *Öğretmen ve öğretmen adaylarının fen ve teknoloji dersi kapsamında "okul dışı öğrenme etkinliklerini" gerçekleştirme amaçlarının planlanmış davranış teorisi yoluyla belirlenmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Karadoğan, S. (2016). Eğitimde sınıf-okul dışı öğrenme uygulamaları ve yaşanan sorunlar. R. Aksu, (Ed.). *Türkiye'de eğitim sorunlarına yönelik akademik değerlendirmeler-I* içinde, (s.47-84). Ankara: Maya Akademi Yayıncılık.

Kutlu Abu, N. (2019). Üstün yetenekli çocuklara yönelik okul dışı öğretim uygulamaları hakkında öğretmen algıları. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 144-165.

Laçin Şimşek, C. (2019). Bilim merkezleri ve sınıf gezileri. Köseoğlu, F. (Ed.), *Okul duvarlarının ötesine öğrenme yolculuğu* içinde (s.265-285). Ankara: Nobel.

# Fen Öğretiminde Biyogaz Üretim Tesisi Gezisiyle İlgili Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi

Serap Keser
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Mustafa Ergun
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

**Problem Durumu**

Enerjiye olan talebin gün geçtikçe artması ve kömür, doğalgaz, petrol gibi fosil yakıtların kullanımının yoğunlukla tercih edilmesi kaynakların tükenmesine sebep olmaktadır. Bu durumda yenilenebilir enerji kaynakları olan Güneş enerjisi, hidroelektrik enerjisi, dalga enerjisi, rüzgar enerjisi, jeotermal enerji ve biyokütle enerjisine olan talepler zamanla artmakta ve ülkelerin stratejilerine bağlı olarak kullanıma alınmaktadır. Yenilenebilir enerji kaynaklarından biri olan biyogaz ise organik atıkların oksijensiz ortamda mikroorganizmalar tarafından gerçekleştirdiği bir süreçtir ve biyolojik parçalanma sonucunda elde edilir. Biyogazın üretimi, organik atıkların bertaraf edilmesi, enerji üretimi ve sürdürülebilir kaynakların kullanımı açısından çevresel ve ekonomik faydalar sağlamaktadır. Biyogaz üretimi sürecinde elde edilen atıklar gübre olarak kullanılabilmekte böylece tarım sektöründe de faydalar sağlamaktadır. Enerji kavramı fen bilimleri öğretiminde birçok kavramla doğrudan veya dolaylı olarak ilgili ve disiplinler arası bir kavramdır. Fen bilimleri dersi kapsamında biyogazın öğrencilere anlatılması ise oldukça önem arz etmektedir. Yenilenebilir enerji kaynağı olması, atık yönetiminin gerçek anlamda gerçekleştirilmesi, yapısında inovasyon ve yenilikçi teknolojiler içermesi ve ekonomik olarak katkı sağlaması sayılabilecek en önemli özellikleridir. Enerji ve yenilenebilir enerji kaynakları hakkında eğitim alanında yapılan çalışmalara bakıldığında öğretmenlerin yenilenebilir enerji kaynakları hakkında bilgilerinin olmasına rağmen, rüzgar ve güneş enerjisi teknolojileri ilgili konularda net bilgi eksiklerinin olduğu, ortaokul öğrencilerinin enerji kaynakları konusundaki bilgilerinin ve enerji kazanımı, enerji üretimi, depolama ve taşıması, enerji tüketimi ve korunması gibi ilgili konularda bilgi eksiklerinin olduğunu ortaya koyan çalışmalar mevcuttur. Ayrıca ortaokul öğrencilerinin yenilenebilir enerji kaynakları konusundaki farkındalıklarının orta düzeyde olduğunu ve bilişsel ve duygusal farkındalıkları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya çıkaran çalışmalar sınıf düzeyi ve bilgi kaynağının önemini ortaya çıkarmaktadır. Hem enerji hem de yenilenebilir enerji kaynaklarının ortaokul düzeyinde öğretimiyle ilgili farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin öğretmenler tarafından kullanıldığı gözlenmektedir. Biyogaz konusunun öğretiminde okul dışı ortamların kullanımın oldukça kısıtlı olduğu ve her zaman öğretmenler tarafından tercih edilemediği anlaşılmaktadır. Bu araştırmada Fen Bilimleri dersi kapsamında yenilenebilir enerji kaynaklarından olan biyogaz üretim tesisi gezisi hakkında ortaokul öğrencilerinin görüşleri incelenmiştir.

**Yöntem**

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden örnek olay deseni tercih edilmiştir. Örnek olay tek bir olayın veya durumun derinlemesine incelemesi anlamına gelirken bütün olarak ele alındığı bir nitel araştırma yaklaşımıdır. Belirli bir zaman dilimindeki sosyal olaylar da bu kapsamda incelenebilmektedir. Örnek olay çeşitli sosyal araştırma alanlarında eğitim ile ilgili politikaların ve uygulamaların etkisini incelemek için etkili bir nitel araç olarak da kullanılabilmektedir. Bu çalışma kapsamında örnek olay çerçevesinde biyogaz tesisi gezisinin öğrencilerin görüşlerine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Karadeniz Bölgesinde bulunan bir büyükşehrin ilçesindeki bir devlet okulunun 7. sınıfında öğrenim gören 55 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma çerçevesinde yenilenebilir enerji kaynaklarını yerinde görmek üzere öğrenciler Amasya ili Suluova ilçesi Biyogaz tesislerine götürülerek inceleme yapmaları sağlanmıştır. Bu incelemeler fen bilimleri öğretmeni rehberliğinde fen bilimleri dersi kazanımları kapsamında belirtilen unsurlarda ele alınarak gerçekleştirilmiştir. Okul dışı öğrenme ortamı olarak gerçekleştirilen biyogaz tesisi gezi öncesi ve sonrası öğrencilere sorular yöneltilerek biyogaz üretimi hakkında görüşleri alınmıştır. Araştırmada nitel veri toplama araçlarından bir tanesi olan yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde soruların sıralanmasında mantıksal ve anlatımsal bütünlük içermesine dikkat edilmiştir. Gezi öncesinde 13, gezi sonrasında ise 18 soru ortaokul öğrencilerine sorulmuştur. Soru sayısının farklı olması öğrencilerin deneyimlerinin ortaya çıkarılması amacından kaynaklanmaktadır. Gezi sonrasında öğrencilerden biyogaz tesisi hakkında hazırladıkları gazete haberi hazırlamaları istenmiştir. Ayrıca yerel yöneticilere yazmış oldukları mektuplarla gezi hakkındaki görüşlerini yansıtmışlardır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Elde edilen veriler analiz edildiğinde gezi öncesinde yedinci sınıf öğrencilerinin biyogaz kavramı hakkında yeterli bilgilere sahip olmadıkları, avantajının sadece ekonomik tasarruf olarak algılandığı, yaşadığı yere olan katkılarını bilmedikleri, büyük çoğunluğunun daha önce geri dönüşüm tesisine gitmediği, biyogaz tesisindeki iş sahaları hakkında bilgi sahibi olmadıkları sonucuna varılmıştır. Gezi sonrasında biyogaz kavramıyla ilgili bilişsel bilgilerinin arttığı gözlenmiştir. Yine gezi sonrasında hem yerel hem ulusal düzeyde biyogaz tesisi hakkında bilgi düzeylerinin arttığı anlaşılmıştır. Öğrencilerin fosil yakıtlarda karşılaştırma yaparken biyogaz hakkında daha net bilgiler verebildiği, tesis ziyaretinden sonra geri dönüşüme hem kendisinin hem de ailesinin daha fazla dikkat ettiği belirlenmiştir. Gezi sonrasında biyogaz tesisindeki iş sahaları hakkında detaylı ve derinlemesine bilgi verebildiği gözlenmiştir. Bulgular ışığında öğrencilerde biyogaz tesisinin yapısı, özellikleri, önemi, tesisin

bölgeye katkısı, enerji kaynaklarının kullanımı ve tüketimi, biyogazın doğayla olan ilişkisi gibi temel fen bilimleri dersi kazanımlarıyla bağlantılı olan bilgi düzeylerinde farkındalıklarının oluştuğu gözlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin biyogaz tesisinin faydalarını sınıflandırma becerileri gelişirken diğer enerji kaynaklarıyla karşılaştırma yapmalarında bakış açılarının geliştiği anlaşılmıştır. Öğrenci görüşlerinden elde edinilen verilere göre informal öğrenme ortamlarının sınıf ortamına göre daha kalıcı ve görsel öğrenme imkânı sunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak biyogaz tesisi gezisinin fen bilimleri dersi çerçevesinde öğrencilerin beklentilerinin büyük bir çoğunluğunu karşıladığı verilen cevaplardan anlaşılmıştır. Fen bilimleri dersi kapsamında biyogaz tesisi ziyaretine ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler**: Fen bilimleri öğretimi, yenilenebilir enerji kaynakları, biyogaz, okul dışı öğrenme, ortaokul öğrencisi

**Kaynakça**

Bezen, S., Bayrak, C., & Aykutlu, I. (2016). Physics teachers' views on teaching the concept of energy. Eurasian Journal of Educational Research, 64, 109-124.

Bodzin, A. (2012). Investigating Urban Eighth-Grade Students' Knowledge of Energy Resources. International Journal of Science Education, 34(8), 1255–1275.

Çakirlar Altuntaş, E., & Turan, S. L. (2018). Awareness of secondary school students about renewable energy sources. Renewable Energy, 116, 741–748.

Emlik, H. (2017). Öğretmen adaylarının yenilenebilir enerji kaynaklarına karşı tutumları ile enerjinin etkinkullanımı ve teknolojik fkirlilik farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Ertaş, H., Şen, A. İ. & Parmaksızoğlu, A. (2011). Okul dışı bilimsel etkinliklerin 9. Sınıf öğrencilerinin enerji konusunu günlük hayatla ilişkilendirme düzeyine etkisi. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 5(2), 178-198.

Liarakou, G., Gavrilakis, C., & Flouri, E. (2008). Secondary School Teachers' Knowledge and Attitudes Towards Renewable Energy Sources. Journal of Science Education and Technology, 18(2), 120–129.

Ntona, E., Arabatzis, G., & Kyriakopoulos, G. L. (2015). Energy saving: Views and attitudes of students in secondary education. Renewable and Sustainable Energy Reviews, 46, 1-15.

# Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Okul Dışı Öğrenme Ortamı Olarak Öğrenci Topluluklarına Yönelik Görüşleri

Elif Ayça Kıvanç
Gazi Üniversitesi

İbrahim Yüksel
Gazi Üniversitesi

Ayşegül Büyükakkaş
Gazi Üniversitesi

Dilara Akar
Gazi Üniversitesi

**Problem Durumu**

Okul dışı öğrenme ortamı olarak öğrenci toplulukları, devlet ve özel üniversiteler bünyesinde birçok öğrenci topluluğu faaliyet göstermektedir. Bu öğrenci toplulukları öğrencilerle beraber sosyal ve akademik alanda birçok etkinlik gerçekleştirmektedir. Gerçekleştirilen etkinliklerde topluluklar müzelere ve bilim merkezleri gibi okul dışı öğrenme ortamlarına geziler düzenlenmektedir. Alanyazında bulunan okul dışı öğrenme ortamları konulu çalışmalarda müzeler, sanayi kuruluşları ve tesisler, bilim fuarı ve planetaryum gibi birçok çalışma bulunmaktadır. Aras Özdemir (2019) okul dışı öğrenme ortamları olarak müzeleri seçmiştir. Bülbül (2018) okul dışı öğrenme ortamlarından olan sanayi kuruluşları ve tesislere örnek olarak hidroelektrik santral gezisi örneği çalışması gerçekleştirmiştir. Günbey ve Değirmençay (2021) okul dışı öğrenme ortamları olarak bilim fuarını seçmiş ve 4006 TÜBİTAK bilim fuarı üzerinde çalışma yürütmüşlerdir. Sontay, Tutar ve Karamustafaoğlu (2016) çalışmalarında okul dışı öğrenme ortamlarından olan planetaryumu seçmişlerdir. Ancak okul dışı öğrenme ortamlarından olan öğrenci toplulukları hakkında yeteri düzeyde çalışma bulunmadığı tespit edilmiştir. Okul dışı öğrenme ortamları öğrencilerin birçok gelişimine katkı sağlamaktadır. Okul dışı öğrenme ortamlarında öğrenciler aktif bir şekilde öğrenme gerçekleştirir. Öğrencilerin eğlenerek öğrendiği okul dışı öğrenme ortamlarında gözlem yapma, keşfetme ve soru sorma gibi becerileri gelişmektedir. Worth (2010)'a göre okul dışı öğrenme ortamları öğrencilerin Gözlem yapar, Keşif yaparak soru sorma yeteneği gelişir, Okul ortamında olmayan nesne ve materyalleri keşfeder, Nesneleri tanımlayıp sınıflama yapar, Problem çözme becerisi geliştirir, Grup çalışması yeteneği geliştirir, Gözlem sonucu elde ettiği çıkarımları tartışır ve paylaşır olmak üzere yedi becerisini geliştirmeye olanak sağlayacağını söylemiştir. Bu çalışmada, fen bilgisi eğitim ana bilim dalındaki öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamı olarak öğrenci topluluklarına yönelik görüşleri hakkında yeterli düzeyde bir çalışmaya rastlanmamış olması nedeniyle alanyazına bu açıdan katkı sağlamak amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi, Worth (2010) yedi becerisi dikkate alınarak fen bilgisi eğitim ana bilim dalındaki öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamı olarak öğrenci topluluklarına yönelik görüşleri nelerdir? olarak belirlenmiştir.

Çalışmanın alt problemleri ise;

1. Toplulukların gerçekleştirdiği etkinliklere katılım sağlamak öğrencilerin branş derslerindeki başarıları arasında olumlu bir ilişki var mıdır?
2. Okul dışı öğrenme ortamları olan toplulukların gerçekleştirdiği etkinliklerde Worth (2010)'un 7 becerisine göre uygulanması öğrencilerin branş derslerindeki başarıları ile arasında olumlu bir ilişki var mıdır?
3. Okul dışı öğrenme ortamlarından toplulukların öğrencilerin kişisel gelişimleri ile arasında olumlu bir ilişki var mıdır?

olarak üç alt problem belirlenmiştir.

**Yöntem**

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim çalışma deseni kullanılacaktır. "Olgu bilim (fenomenoloji/phenomenology) deseni daha önceden farkına vardığımız olguların derinlemesine ve ayrıntılı anlayışa sahip olmadığımız olguları merkeze almaktadır." (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Olgu bilim çalışmalarında bir olguyla ilgili durumu kişisel deneyimleri, daha genel bir düzeye taşımaktır (Creswell, 2007). Olgu bilim, yaşanan olgu ile ilgili bilgiler elde etmek için olguyu tecrübe eden bireylerin fikirlerine başvurulan nitel araştırma yöntemi desenidir (Ceylan Çapar & Ceylan, 2022).

Araştırmada yoğunlaşılan olgulara ilişkin deneyimleri ve ifadeleri ortaya çıkarmak için veri toplama araçlarından görüşme kullanılarak çalışma bulgular yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanacaktır. Önceden belirlenen bir dizi basamağı temel alan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, sistemli bir bilgiye ulaşmada önemli bir araçtır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmacılar tarafından hazırlanacaktır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu soruları hazırlandıktan sonra alanında uzman üç farklı eğitmen tarafından görüş alınarak sorular düzenlenecektir. Katılımcı gruplarını temsil eden en az üç öğrenci ile pilot uygulama yapılarak yarı yapılandırılmış görüşme formunun son halini alması planlanmaktadır.

Olgu bilim çalışmalarında veri kaynakları, araştırmada yoğunlaşılan olguyu deneyimleyen ve bu olguyu ifade edebilecek veya yansıtabilecek gruplardır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu sebeple çalışmada okul dışı öğrenme ortamları dersini almış ve topluluklara katılmış öğretmen adaylarından görüş alınacaktır. Bu doğrultuda araştırma örneklemini bir devlet üniversitesinde öğrenim gören fen bilgisi eğitim ana bilim dalındaki 20 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada amaçsal örneklemden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılacaktır. Bu örnekleme yönteminin tercih edilmesinin nedeni seçilen öğrenciler ile araştırmacıların aynı üniversitede yer alması sebebiyle kolay ulaşılabilir olmaları ve çalışmaya katılımları gönüllük esasına

dayanmasıdır. Ayrıca bu yöntem araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmasının yanı sıra daha az maliyetlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Bu araştırmada veri analizi, içerik analizi ile ortaya konacaktır İçerik analizi, elde edilen verilerin ayrıntılı bir şekilde incelenmesini gerektiren aynı zamanda belirli ölçüde farklılaştırılmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasına olanak sağlar. Bu analiz yöntemi, verinin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlamaya yardımcı olabilecek temaların ortaya çıkarılmasını amaçlar (Yıldırım ve Şimşek, 2021). İçerik analizi dört basamakta gerçekleştirilmektedir. Verilerin kodlanması, kodlardan temalar oluşturulması, verilerin temalara göre düzenlenmesi ve bulguların yorumlanması basamaklarından oluşmaktadır. (Turan, 2020 Aktaran Ertem vd., 2022). İlk basamak olan verilerin kodlanmasında araştırmacılar nitel olarak topladığı verileri incelemeye alacaklardır. İnceleme yapılan verilere birkaç ifade ataması gerçekleştirilecektir. Kodlama basamağı tamamlandıktan sonra benzer özelliklere sahip kodlar bir başlık altında toplanarak bu başlıklar araştırmanın temalarını oluşturulacaktır. Temalar da belirlendikten sonra veriler düzenlenecektir. Veriler düzenlendikten sonra içerik analizinin son basamağı olan bulguların yorumlanması kısmına geçilecektir (Ertem vd., 2022).

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu çalışma sonucunda okul dışı öğrenme ortamları olan öğrenci topluluklarının öğretmen adaylarının gelişimine olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna ulaşılması beklenmektedir. Fen

Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalındaki öğretmen adaylarının, ders başarılarına olumlu yönde bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Görüşme esnasında hazırlanan görüşme form soruları öğretmen adaylarına yöneltilmesi sonucunda okul dışı öğrenme ortamlarından olan öğrenci topluluklarının öğretmen adaylarının gelişimlerine nasıl bir etki gösterdiğine dair veriler elde edilmesi düşünülmektedir. Görüşme sonucunda elde edilecek verilerin öğretmen adaylarının branş derslerine nasıl bir etkisi olduğu incelenecektir. Okul dışı öğrenme ortamlarından olan öğrenci topluluklarının, öğretmen adaylarının branş derslerine olumlu yönde etki göstermesi beklenmektedir. Öğrenci topluluklarının düzenlediği etkinliklerin fen bilgisi lisans eğitimi öğretim programına yönelik hazırlanmasıyla öğretmen adaylarının branş derslerinde ve meslek hayatında kullanabileceği bilgiler kazanması öngörülmektedir.

Worth (2010)'a göre okul dışı öğrenme ortamları öğrencilerin yedi becerilerini geliştirebileceklerini öne sürmüştür. Bu beceriler; Gözlem yapma, keşif yaparak soru sorma, okul ortamında olmayan nesne ve materyalleri keşfetme, nesneleri tanımlayıp sınıflama yapma, problem çözme becerisi geliştirme, grup çalışması yeteneği geliştirme, gözlem sonucu elde ettiği çıkarımları tartışır ve paylaşır olarak belirlenmiştir.

Öğretmen adayları öğrenci topluluklarının düzenlediği etkinliklere katılmasıyla duyu organlarını kullanarak etkinlik sırasında gerçekleşen varlıklar, olgular veya olaylar hakkında araç ve gereçler kullanarak veri toplamaları gözlem yapma becerilerini geliştirmesi beklenmektedir (Ateş, 2019). Öğretmen adayların katıldıkları etkinlikler sırasında keşif yaparak soru sorma becerisi ilgi ve becerilerine olumlu yönde katkı sağlaması beklenmektedir. Öğretmen adaylarının etkinliklerde farkına varmadıkları ya da bilmedikleri olguları keşfederek öğrenmesiyle keşfetme becerisine katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının etkinliklerle beraber edindiği yeni bilgiler ve farklı bakış açılarıyla sınıflama becerisinin gelişmesi beklenmektedir. Öğretmen adaylarının etkinliklerde karşılaştığı ya da gözlemlediği problemlere çözüm yolu bulma, neyin nasıl yapılacağına karar vermesinde ayrıca gözlemler sonucunda elde ettiği sonuçları düşünmesi çıkarımlarda bulunması problem çözme ve gözlem sonucu elde ettiği çıkarımları tartışır becerilerinin gelişmesinde katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının ortak bir hedefe ulaşmak için yeteneklerini ve bilgilerini birleştirmesiyle ortak bir sonuca ulaşarak grupla çalışma becerilerini geliştirmesi beklenmektedir. Öğretmen adaylarının topluluk üyeleri ile çalışmalarında beraber düşünmelerine, birbirleriyle fikir alışverişi içerisinde olmalarına ve uygun bir çalışma ortamında faaliyet göstermelerine olanak sağlayacağı öngörülmektedir (Yasul ve Sabancı, 2015). Öğretmen adaylarının öğrenci toplulukları ile sosyal çevresini geliştirmesine, aynı ya da farklı branştan öğretmen adayları ile tanışmasına, kariyer planlaması için yeni fikirler edinmesine, daha önce deneyimlemediği hobiler edinmesine yardımcı olarak kişisel gelişimlerine de katkı sağlaması beklenmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Topluluklar, okul dışı öğrenme ortamı, fen bilgisi eğitimi öğretmen adayları

**Kaynakça**

Aras Özdemir, L. (2019). *Vıews of pre-servıce scıence teachers about ınformal learnıng envıronments before and after scıence and technology museum vısıt.* Yüksek Lisans Tezi. Mıddle East Technıcal Unıversıty, Ankara, Türkiye.

Ateş, S. (2019). *Bilimsel muhakeme*. Ankara: Palme

Bülbül, M. (2018). *Fen eğitiminde okul dışı öğrenme ortamlarının akademik başarısına etkisi: hidroelektrik santrali gezisi örneği.* Yüksek Lisans Tezi. Giresun Üniversitesi, Giresun, Türkiye.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Çapar, M. C. ve Ceylan, M. (2022). Durum Çalışması Ve Olgubilim Desenlerinin Karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22, 295-312. Erişim Adresi: https://doi.org/10.18037/ausbd.1227359

Ertem, H., Şahin F., Erdoğan U., Özhan M.B., Tabak H., Karakaya K., Dudu S., … Karadavut

Günbey, E. ve Değirmençay, Ş. A. (2021). 4006 TÜBİTAK Bilim Fuarı Hakkında Öğrenci Görüşleri: Giresun İli Örneği. *Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*. 4(3), 171-188. Erişim Adresi: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1710162

Sontay, G., Tutar, M. ve Karamustafaoğlu, O. (2016). Okul dışı öğrenme ortamları ile fen öğretimi" hakkında öğrenci görüşleri: planetaryum gezisi. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi (İAD)*. 1, 1-24. Erişim Adresi: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/230612

Turan, S. (2020). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Nobel Yayıncılık.

Worth K. (2010). *Science in Early Childhood Classrooms: Content and Process*. Collected Papers from the SEED (STEM in Early Education and Development) Conference, University of Northern Iowa, Cedar Falls, Iowa, USA. Published Fall 2010.

Yasul, A. F. ve Samancı, O. (2015). Sınıf öğretmenlerinin 'grup çalışmaları'na ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 131-156. Erişim Adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/igdirsosbilder/issue/66812/1044877

Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 12, 66-243. Ankara: Seçkin.

# Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Müze ve Fen Kazanımları İlişkisi Deneyimi

Ganime Aydın
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

**Problem Durumu**

Müze (museum) sözcüğü ilham perilerinin (Muses) düşünme yeri ya da tapınağı anlamındaki Yunanca "mouseion" sözcüğünden türemiştir.15. yüzyılda Floransa'da Medici ailesinin bir üyesi olan Lorenzo'nun koleksiyonunu betimlemek için yeniden canlandırılırken, 17. yüzyılda antik nesneleri betimlemek için kullanılmıştır. 18. yüzyılda terim, bir koleksiyonu koruyan, sergileyen ve halka açan kuruluş anlamında kullanılmaya başlansa da 18.yüzyılın sonlarında müze, koleksiyonun kendisinden çok, kültür mirasıyla ilgili nesneleri depolamak ve sergilemek için kullanılan bina anlamını taşımaya başlamıştır (Onur,2012, s.20). Müzelerde eğitim kavramı ilk müzelerin kuruluşundan itibaren birbiriyle ilişki içinde olmuştur. Müze eğitimi kültürü uzun bir süreç içinde gelişmiş, temel olarak toplum yaşamı, eğitim ve müzecilik alanındaki yaşanılan değişimlerden etkilenerek biçimlenmiştir. Müzelerin eğitim işlevini içinde barındırarak kurulmaya başlamaları ise Fransa'da Aydınlanma hareketi ile oluşan toplum yapısı ile 1789 Fransız ihtilali devriminin yaşanması ile müzeler halka açılmaya başlamıştır. Sanayi devriminin etkisi ile müzelerdeki gelişmeler daha da ilerlemeye başlamıştır. 1793 yılında Fransa'da Louvre müzesi açılmıştır. Bu müze yeniden düzenlemeler yapılarak ilk halk müzesi niteliğinde açılmıştır. İnsanlara milliyetçilik bilincini aşılamak amacıyla toplu halk eğitimi aracı olarak değerlendirilmiştir (Tezcan Akmehmet, 2014, s.155). Sanayi Devriminden sonra 19. yy'da insanların şehirlere göç etmesiyle bilim ve endüstri hayatıyla biçimlenen toplum yaşamı özellikle Avrupa ve Amerika'da müzelerin eğitim yapılanması açısından etkili olmuştur. Müzeler sanayi ve teknolojideki önemli gelişmeleri halkı bilgilendirmek ve eğlendirmek için halkın ilgisini çekebilecek nesneleri sergilemeye başlamışlardır. Bununla birlikte konferanslar, özel kurslar, etkinlikler düzenlenmiştir. Okul grupları içinde çeşitli programlar ve öğretici sergiler düzenlenmiştir. Birinci dünya savaşı sırasında Avrupa'da müzeler sergiler yoluyla halka önemli fikirleri iletmede ve okulların devam edemediği zamanlarda özellikle çocuklara eğitim vermede önemli bir faaliyet göstermişlerdir (Tezcan Akmehmet, 2014, s.156). İkinci dünya savaşından sonra ise müzelerdeki eğitim işlevinin önemi giderek gelişmeler göstermeye başlamıştır.

Günümüzde "okul dışı öğrenme ortamlarından biri" olarak tanımlayabileceğimiz müzeler, değerli nesneleri bünyesine dahil eden, bunları koruyan, restorasyonunu yapan ve son olarak halka sunan kurumlardır. Allan (1963)'a göre müzeler, koleksiyonların inceleme, etüt ve zevk almak amacıyla yerleştirildiği entelektüel kurumlar olarak tanımlanmaktadır. Fakat bu tanım günümüz müzecilik anlayışını betimlemede eksik kalmaktadır. Çünkü günümüzde müzeler yalnızca toplama, koruma ve sergileme amacı gütmeyen, aynı zamanda iletişim, pazarlama ve bilhassa eğitim konularında çalışmalarını sürdüren, yalnızca entelektüel bireylere değil herkese hitap eden birer yaygın eğitim kurumu olmuşlardır (Ulus, 2021). Dewey, öğrencilere öğrendiklerini gerçek hayatla ilişkilendirmeleri için fırsatlar sağlaması nedeni ile müzelerin deneyimsel öğrenme kaynağı olarak önemini vurgularken (Hein, 2004), müzelerin yapılandırmacı öğrenmeyi desteklediği ve bireylerin kendi kendine öğrenebileceği öğrenme ortamları sağladığı araştırmalarda belirtilmiştir (Griffin, 2004; Kratz ve Merritt, 2011).

Müzelerde öğretmen adaylarıyla yapılan birçok çalışmada öğretmen adaylarının araştırma sorgulamaya dayalı öğrenme pratiklerini müzelerde gerçekleştirme deneyimi kazandıkları (David and Matthews,1995), fen öğretiminde yeni öğrenme ortamları keşfetmelerini sağlamada (Riedinger vd, 2011), gelecekteki derslerinde yenilikçi uygulamalarda kullanmak üzere materyal ve kaynak toplamada yararlı olduğunu (David and Matthews ,1995) belirtmişlerdir. Müzelerin öğretmen adaylarının fen kavram ve kazanımlarla bağlamşallaştırma yeterliliklerine etkisi üzerinde yeterli düzeyde araştırma mevcut değildir.

Bu bağlamda araştırma, Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi öğretmenliği dördüncü sınıf öğretmen adaylarıyla müzelerde fen kazanımlarının farkındalığını geliştirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın ana problemi;

Fen Bilgisi öğretmen adaylarında müze ve fen kavram ve kazanımlarının bağlamsallaştırılmasında etkisi nedir?

Alt problemler;

Müzede uygulamaların Fen Bilgisi öğretmen adaylarını üzerine etkileri nelerdir?

Fen Bilgisi öğretmen adaylarının müze ve fen kavram ve kazanımlarını bağdaştırmada zorlanmalarının nedenleri nedir?

Araştırmanın uygulamaları sonucunda elde ettikleri kazanımlar nelerdir?

**Yöntem**

Bu araştırma deneysel bir çalışma olup 60 fen bilgisi dördüncü sınıf öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma nitel bir çalışma olup çoklu verilerin kullanılmasıyla elde edilecek tema ve kodlar aracılığla araştırmanın problem sorularına yanıt bulunmaya çalışılmıştır. Araştırmada öncellikle 8 saat müzede eğitim ve müzede fen eğitimi önemi ve uygulamaları ön hazırlık örnekleri, uygulama örnekleri ve değerlendirme örnekleri teorik ders olarak gerçekleştirilmiştir. Daha sonra online üzerinden

Konya bilim merkezi kullanılarak sanal müzede fen eğitimi uygulaması gerçekleştirilmiştir. İki ders saati kapsamında Çanakkale Deniz Müzesi gezisi öncesi Deniz Müzesinin içinde yer alan objeler, tarihi kimlikler ve olayları içeren araştırma soruları okul dışı öğrenme ortamlarının planlanması, ön bilgilendirme çalışmalarıyla entegre edilerek uygulanmıştır. Deniz Müzesinde 6 saatlik drama, oyun, web 2 ve deney uygulamalarıyla müze ve fen kavram ve kazanımları ilişkisinin kurulması deneyimlenmiştir. Son olarak her bir öğrenci ziyaret edeceği bir müze için fen kavram ve kazanımlarını bağdaştıracak, oyun, deney, web2 gibi en az dört teknik kullanarak ders planı yazma ödevi verilmiştir.

Araştırmanın analizleri için, Deniz Müzesi-fen bağlamlaştırma ön ve son test, müzedeki deneyimleriyle ilgili görüşme formu, ders planı hazırlarken zorlandıkları konular ve bu uygulamaların kendilerine sağladığı yararları tespit etmek amacıyla yapılandırılmış görüşme formları ve ders planları kullanılmıştır. Veriler tema ve kodlar belirlenerek içerik analiziyle analiz edilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Öğretmen adaylarının Deniz Müzesi ile fen kavram ve kazanımları arasındaki farkı tespit etmek için kullanılan ön test- son test verileri, Uygulamlar sonucu ödev olarak verilen etkinlikleri içeren ders planları, araştırmanın kendilerine sağladığı kazanımlar, zorlandıkları noktalar ve zorlanma nedenlerini belirtikleri görüşme formları analizleri sonucunda;

-Öğretmen adaylarının müzedeki nesne ve olayları fen kavramları ve kazanımlarını bağlamsallaştırma boyutunda farkındalıklarının geliştiği,

-Daha önceki müze gezilerinden farklı olarak müzede ve doğada fen konularına göre gözlem yapma, farklı bakış açısıyla inceleme

-Tarih ve fen kazanımlarını entegre etme,

- Okul dışı öğrenme ortamı uygulamalarını öğrenme boyutunda kazanımlar

- Öğrencilerini tarihi sevdirme

- Yaşayarak öğrenme deneyimi kazanma

-Günlük hayattaki olay ve nesneleri fen konularıyla entegre etmeyi deneyimlediklerini belirtmişlerdir.

Ayrıca diğer alt problemlerin yanıtı olarak en çok müzedeki objeleri fen konularıyla bağlamlaştırmada zorluk yaşadıkları, yaratıcı etkinlikler hazırlamada zorlandıklarını belirtmişlerdir. Zorlanma nedeni olarak daha önce böyle bir eğitim almadıkları için deneyimsiz olmalarını, tarih ve diğer disiplinlerle ilgili yeterli bilgi sahibi olmadıkları, daha önceki ödevlerinde hazır etkinliklerden yararlandıkları için yaratıcılık ve düşünme becerilerinin yetersiz kaldığını ve daha önce uygulamalı olarak yeterli ders görmediklerini belirtmişlerdir.

Sonuç olarak müzede fen eğitimi uygulamalarının müzede öğrencinin aktif katılımıyla gerçekleştirilen etkinliklerle öğretmen adaylarının müze ve fen kavram ve kazanımları bağlamsallaştırma boyutunda katkı sağladığı söylenebilir.

(Analizlere dair grafik tablo vs sözcük sayısı kısıtlamasından dolayı özetle açıklanmıştır.)

**Anahtar Kelimeler**: Fen bilgisi, müze, okul dışı öğrenme, öğretmen adayları

**Kaynakça**

Griffin, J. (2004). Research on students and museums: Looking more closely at the students in school groups. Science Education, 88(S1), S59-S70

Hein, G. E. (2004). John Dewey and museum education. Curator: The Museum Journal, 47(4), 413-427

Chin C (2004) Museum experience: a resource for science teacher education. Int J Sci Math Educ 2(1):63–90

David C, Matthews B (1995) The teacher internship program for science (TIPS): a successful museum school partnership. J Elem Sci Educ 7(1):16–28

Kratz, S., & Merritt, E. (2011). Museums and the future of education. *On the Horizon*, *19*(3), 188-195.

https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/10748121111163896/full/html

Onur, B. (2012). Çağdaş Müze Eğitim ve Gelişim.Ankara:İmge

Riedinger, K., Marbach-Ad, G., Randy McGinnis, J., Hestness, E., & Pease, R. (2011). Transforming elementary science teacher education by bridging formal and informal science education in an innovative science methods course. *Journal of Science Education and Technology*, *20*, 51-64.

Tezcan Akmehmet, K., (2014). Çocuklar, Eğitim ve Müzeler: Eğitim ve Müzeler. Müzeler Oyunlar Oyuncaklar ve Çocuklar (ss.155-161), İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları.

Ulus, H. (2021). A Review of Museums in the Context of Communication and Marketing. *Journal of International Museum Education, 3*.

# Gölge Eğitim Bağlamında Öğrencilere Özel Ders Aldırma Nedenleri: Nitel Bir Çalışma

Sena Kart
Marmara Üniversitesi

Ali Özdemir
Marmara Üniversitesi

**Problem Durumu**

Eğitim hem bireylerin kişisel gelişimleri hem de toplumsal ilerlemenin temel unsurlarından biridir. İnsanların bilgi, beceri ve yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olan eğitim, onların potansiyellerini ortaya çıkarmalarına ve kariyerleri için gerekli olan nitelikleri edinmelerine olanak sağlar. Bireyleri ilgi ve yeteneklerine uygun bir şekilde yetiştirmeyi amaçlayan eğitim bireyleri ekonomik, sosyal ve kültürel geleceklerine hazırlayan en önemli yatırımdır. Aynı zamanda eğitim, insanların potansiyellerini keşfetmelerine, bilgi ve becerilerini geliştirmelerine, değerlerini oluşturmalarına ve kendilerini gerçekleştirmelerine yardımcı olur. Günümüz eğitim sisteminde her öğrencinin farklı öğrenme ihtiyaçları ve hızları vardır.

Gölge eğitim kapsamında değerlendirilen özel dersler, resmi okul eğitimiyle birlikte bireylerin ek dersler olarak destekleyici kapsamda aldıkları dersler anlamına gelmektedir. Öğrencilere daha iyi destek sağlamak için yaygın eğitim kapsamında ele alınan; özel kurslar, özel ders büroları, öğrenci etüt merkezleri, özel dershaneler ve özel ders kurum, kuruluşları literatürde okula ek ve destek eğitim olarak tanımlanan gölge eğitim olarak tanımlanmaktadır (Türkan, 2019). Özel ders, kurs ve gölge eğitimi kavramlarının "gölge" metaforuyla açıklanmasının nedeni, özel ders ve kurs gibi kurumların, ana eğitim programının tamamlayıcısı veya destekleyicisi olarak var olduklarını ifade etmektir. Ana eğitim programı, genel olarak geniş bir öğretim planını kapsar ve öğrencilere temel bilgi ve becerileri kazandırmayı hedefler. Ancak bazen bu program, öğrencilerin ihtiyaçlarını tam olarak karşılamayabilir veya bazı alanlarda derinlemesine bir öğrenme deneyimi sunamayabilir. Bu noktada devreye giren özel ders ve kurs gibi kurumlar, öğrencilere ekstra destek ve fırsatlar sunar (Bray, 2007). Türkiye'de gölge eğitimin türlerini Demirer (2011) özel dershaneler, butik eğitim kurumları, vip eğitim, özel etüt merkezleri ve özel dersler şeklinde açıklamıştır. Bacanlı ve Dombaycı'ya (2013) göre de gölge eğitim kapsamında en yaygın faaliyetler özel ders alanında karşımıza çıkmaktadır. Özel dersler aracılığıyla öğrencilerin akademik başarılarını artırmak ve rekabetçi bir eğitim ortamında avantaj sağlamak amacıyla tercih edilen bir yöntem haline gelmiştir. Eğitim alanında rekabetin artmasıyla birlikte, özel ders son dönemlerde daha fazla ön plana çıkan bir konu haline gelmiştir. Türkiye'de eğitim kademeleri arasındaki geçişler için yapılan sınavlar sonucunda öğrencilerin sınavlara hazırlık ve ek öğrenme desteği ihtiyaçları doğrultusunda özel derse talep artmaktadır (Türkan, 2019).

Bray (2007) tarafından yapılan araştırmada, özel dersler; birebir, küçük gruplarla yapılan, büyük gruplarla yapılan ve hatta iletişim araçları aracılığıyla gerçekleştirilen dersler olmak üzere üç farklı modelde incelendiği görülmektedir. Birebir özel ders modeli, öğrenci ile öğretmen arasında yüz yüze gerçekleşen bir öğrenme etkileşimini temsil etmektedir. Birebir özel dersler, öğrencinin zorlandığı konuları aşmasına, daha derinlemesine bir öğrenme deneyimi yaşamasına ve kendi tempolarına göre ilerlemesine imkân sağlamaktadır. Küçük gruplarla yapılan özel ders modeli, birkaç öğrencinin aynı dersi aynı zamanda almasını içermektedir. Bu modelde, öğretmenin öğrencilere daha fazla bireysel dikkat ve geribildirim sağlaması mümkün olabilmektedir. Aynı zamanda, öğrencilerin birbirleriyle etkileşimde bulunarak farklı bakış açıları kazanmaları ve iş birliği yapmaları teşvik edilmektedir. Büyük gruplarla yapılan özel ders modeli, bir öğretmenin birçok öğrenciye aynı anda ders vermesini içermektedir. Öğrenciler, bu modelde diğer öğrencilerin farklı sorular sorması, farklı düşünceler sunması ve grup tartışmalarına katılması sayesinde çeşitli perspektifler kazanabilirler.

Dünya genelinde, farklı seviyelerde ve boyutlarda olmakla birlikte, okul dışı eğitim etkinlikleri giderek daha popüler hale gelmektedir. Günümüz eğitim sisteminde her öğrencinin farklı öğrenme ihtiyaçları ve hızları vardır. Sınıflardaki geniş öğrenci kitlesiyle, öğretmenler tüm öğrencilere bireysel dikkat ve rehberlik sağlamakta zorlanabilirler. Gölge eğitim kapsamında değerlendirilen özel ders, bireysel öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla verilen ek eğitimdir. Bu dersler, öğrencinin ihtiyaçlarına ve hedeflerine yönelik olarak tasarlanmaktadır. Bu araştırmada da üniversite velilerin öğrencileri özel ders almaya yönlendiren ihtiyaçların keşfedilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi, "Gölge eğitim bağlamında öğrencilere özel ders aldırma nedenleri nelerdir?" şeklinde oluşturulmuştur.

**Yöntem**

Velilerin öğrencilere özel ders aldırma nedenlerini inceleyen bu çalışma nitel araştırma yöntemi ile tasarlanmıştır. Çünkü nitel araştırmalar bireylerin veya grupların toplumsal veya insani bir soruna yükledikleri anlamı araştırma ve anlama yaklaşımıdır (Creswell ve Creswell, 2021). Araştırma deseni olarak katılımcıların tecrübelerinden hareket edilmesinden dolayı fenomenoloji (olgubilim) deseni tercih edilmiştir. Olgubilim araştırmalarında, araştırmacı belirli bir olguya yönelik olarak tek tek bireylerin bakış açılarını inceleyerek bireysel deneyim ve tecrübelerine dayalı sonuçlara ulaşır. Bu yöntemde veriler genellikle görüşmeler yoluyla toplanır (Fraenkel vd., 2012). Bu yöntem, katılımcıların deneyimlerini ve bakış açılarını derinlemesine anlamaya yönelik zengin ve ayrıntılı bilgiler sağlar.

Araştırmanın çalışma grubu oluştururken kaliteli ve zengin içerikli verilere ulaşılmak istenmesinden dolayı amaçlı örneklem yönteminden ölçütlü örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Amaçlı örneklem, araştırmanın hedeflerine uygun olarak bilgi ve anlayışı artıracak örneklem birimlerini seçme esnekliği sağlar. Araştırmacılar, belirli bir konuya veya araştırma sorusuna odaklanarak, konuya ilişkin derinlemesine bilgi sağlayacak kişileri veya durumları seçebilirler. Ölçüt örnekleme ise araştırmada gözlemlenecek alana yönelik belli özelliklere sahip kişiler, olaylar veya durumların oluşturulmasıdır. Araştırmacılar, belirli bir kriter veya ölçüte dayanarak örnekleme birimlerini seçerler (Büyüköztürk vd., 2016). Bu araştırma kapsamında ise özel ders aldırmış olan veli ölçütü belirlenerek 15 veliden oluşan nitel çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırmanın veri toplamasında da araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılacaktır. Verilerin analizinde ise içerik analizi ile temalar oluşturulması hedeflenmektedir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Günümüzde eğitim sistemi, sürekli olarak gelişen ve değişen bir yapı içerisinde bulunmaktadır. Veliler, çocuklarının en iyi şekilde yetişmesini ve başarılı bireyler olmalarını sağlamak amacıyla eğitim süreçlerine daha fazla katılım göstermektedirler. Bu bağlamda, "Gölge Eğitim" olarak adlandırılan özel ders uygulamalarının popüleritesi artmıştır. Velilerin öğrencilere özel ders aldırma nedenleri, geniş bir yelpazede farklılaşabilir ve bu nedenlerin anlaşılması, eğitim sistemini daha iyi anlamamıza yardımcı olabilir. Sonuç olarak**,** velilerin öğrencilere özel ders aldırma nedenleri oldukça çeşitli olabilir. Bireysel ihtiyaçlara cevap verme, akademik başarıya odaklanma, sınavlara hazırlık, motivasyon ve özgüven artırma, zaman yönetimi ve esneklik gibi nedenler, özel derslerin popüleritesinin artmasının temel sebepleri arasında yer alabilir.

Ulusal ve uluslararası literatürdeki kavramsal çerçeve ve yapılmış bazı çalışmalar neticesinde okul dışı özel ders ve buna benzer kurumlara olan ilginin temel nedenleri: Sınav odaklı sistem ve rekabet ortamı, okul programlarıyla uyumsuzluk, sosyal statü atlaması isteği, alt yapı ve eşitsizlik, derslerin yoğunluğu ve sınıf mevcutları, aile büyüklüğü ve ekonomik gelir, baskı ve akran etkisi, sınıf mevcudu ve öğretmenlerin yetişememe sorunu, velilerin sorumluluk hissi, prestij ve seçkin okullara yerleştirme isteği, daha fazla öğrenme isteği olarak sıralanabilir. Velilerin öğrencilere özel ders alma nedenlerinin nitel görüşmeler ile daha detaylı analizi amaçlanmaktadır (Baştürk ve Doğan, 2010; Bray ve Lykins, 2012; Lee, 2013; Rutz ve Balkan, 2016; Sunate, 2017; Yıldızhan, 2015).

**Anahtar Kelimeler**: Gölge eğitim, özel ders, veliler

**Kaynakça**

Bacanlı, H. ve Dombaycı, M. A. (2013). *Kapatılma veya dönüştürülme ayrımında dershaneler.* Ankara: Ankara Sisyasal ve Ekonamik Araştırmalar Mekezi (ASEM).

Baştürk, S. ve Doğan, S. (2010). Lise öğretmenlerinin özel dershaneler hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 7*(2).

Bray, M. (2007). *The shadow education system: private tutoring and ıts ımplications for planners*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP). 2th Edition.

Bray, M. ve Lykins, C. (2012). *Shadow education: Private supplementary tutoring and its implications for policy makers in Asia (No. 9).* Asian Development Bank.

Creswell, J. W. ve Creswell, J. D. (2021). *Araştırma tasarımı: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (E. Karadağ, çev.). Nobel Yayıncılık.

Demirer, K. D. (2011). *Eğitimde Paradigma Değişimi: Gölge Eğitim* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Fraenkel, J.R., Wallend, N.E. ve Hyun, H.H. (2012). *How to design and evaluate research in education.* New York: Mc. Graw-Hill.

Lee, Ji Y. (2013). *Private Tutoring and Its Impact on Students' Academic Achievement, Formal Schooling, and Educational Inequality in Korea*. PhD Thesis., Columbia University.

Rutz, H. ve Balkan M. E. (2016). *Sınıfın yeniden üretimi: eğitim, neoliberalizm ve istanbul'da yeni orta sınıfın yükselişi*, İstanbul: H2O Yayınevi.

Suante, Kam T. T. (2017). What are they buying in private tuition? Micro-level perspective on the practice of private tuition by Grade 9 students in Kale township, Myanmar. *European Journal of Education Studies, 3*(8), 73-94.

Türkan, A. (2019). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Özel Ders Eğitimleri ve Paylaşımların Özel Derse Yönelik Görüşleri* (Doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi.

Yıldızhan, H.Y. (2015). *Okul Dışı Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi ve Toplumun Beklentisi (Ankara İli Örneği).* Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

# STEM Merkezinde Uygulanan “Akıl Oyunları” ve “Robotik ve Kodlama” Programlarının İlkokul Öğrencilerin STEM’e Karşı Tutumlarına Etkisi

Ecem Karabulut
Çukurova Üniversitesi

Kevkeb Şahin
MEB

Adem Bal
MEB

Altan Aytaç
Mersin Üniversitesi

Sunacan İlke Bal
Mersin Üniversitesi

**Problem Durumu**

Science (Fen), technology (teknoloji), engineering (mühendislik) ve mathematics (matematik) kelimelerinin ilk harflerinden türetilen bir kısaltma olan STEM, yenilikçi bir 21. yüzyıl eğitim paradigmasını temsil eder. STEM eğitimi ile günlük hayatta var olan gerçek yaşam problemlerine bilim ve matematiği kullanarak mühendislik ve teknoloji yaklaşımları ile çözümler arayan bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir (Özyurt ve ark., 2018). 21. yy becerilerini geliştirmeye katkı sağladığı belirtilen STEM etkinliklerinin “Akıl Oyunları” ve “Robotik ve Kodlama” etkinliklerini kapsaması gerektiği ifade edilmektedir (Şahin ve ark., 2014). STEM konulu çalışmalarla ilgili olarak yapılan alan yazın taramasında; öğrencilerin öğrenme ortamlarında akıl oyunlarının kullanılmasının matematiksel muhakeme becerilerini geliştireceği vurgulanmıştır (Taş ve Yöndemli, 2018). Bunun yanında, STEM etkinliklerinde Robotik ve Kodlama eğitimine yönelik yapılan çalışmalarda; Yalçın ve Akbulut (2021) Robotik ve Kodlama eğitimlerinin öğrencilerin üretkenliklerinin artmasını, iş birliği içinde çalışmalarını, problem durumları için birden fazla disiplini kullanarak somut çözümler bulmalarını ve çözüm bulma konusunda daha azimli olmalarını sağladığını göstermişlerdir.

MEB tarafından yönetilen STEM Eğitimi Eylem Planı’nın ilk aşaması, STEM Merkezlerinin kurulmasını içermektedir. Bu merkezler, STEM eğitimini ülkemizin eğitim sisteminin dokusuna sorunsuz bir şekilde dahil etmek için temel merkezler olarak hizmet vermektedir. Eylem Planı doğrultusunda STEM eğitiminin ülkemiz eğitim sistemine entegrasyonu süresince yapılacak çalışmalar desteklenecektir (MEB, 2016). STEM Merkezleri bünyesinde, öğrencilerin teorik bilgileri pratik deneyimlere dönüştürdükleri "Akıl Oyunları Atölyesi" ve "Robotik ve Kodlama Atölyesi" gibi girişimler bulunmaktadır. Bu merkezler aracılığıyla STEM eğitiminin amaçlarını etkili bir şekilde yerine getirebilmesi için bu programların uzmanlar tarafından geliştirilmesi ve etkilerinin titizlikle gözlemlenmesi gerekmektedir.

Mevcut literatür incelendiğinde, ilkokul öğrencilerinin STEM'e yönelik tutumlarını inceleyen çok sayıda araştırmanın, STEM etkinliklerini "Akıl Oyunları" ve "Robotik ve Kodlama" atölyeleri olarak kategorize etmeden, genellikle STEM etkinlikleri şemsiyesi altında ele aldığı görülmektedir. Bu araştırmalar, hem Akıl Oyunları hem de Robotik ve Kodlama atölyelerinin ilkelerini kapsayan STEM etkinliklerinin, ilkokul öğrencilerinin STEM konularına yönelik tutumları üzerinde olumlu bir etki yarattığı fikrini toplu olarak teyit etmektedir (Becker ve Park, 2011; Olivarez, 2012; Mohr-Schroeder ve ark., 2014; Şahin ve ark., 2014; Yamak ve ark., 2014; Irkıçatal, 2016; Karışan ve Yurdakul, 2017; Pekbay, 2017; Yıldırım ve Selvi 2017; İnce ve ark., 2018; Kurt, 2019; Özcan ve Koca, 2019). Bununla birlikte, mevcut literatür titizlikle incelendiğinde, STEM merkezlerinde uygulanmak üzere kapsamlı eğitim ve öğretim programları geliştirme alanında bir araştırma boşluğu olduğu ve bu tür programların ilkokul öğrencilerinin STEM'e yönelik tutumlarına etkisinin araştırılmadığı görülmektedir. Bu çalışma, STEM Merkezleri için özel olarak tasarlanmış "Akıl Oyunları" ve "Robotik ve Kodlama" atölye programlarını oluşturarak bu boşluğu gidermeyi amaçlamaktadır. Bu araştırmanın temel amacı, bu atölye programlarının ilkokul öğrencilerinin STEM'e yönelik tutumları üzerindeki etkisini değerlendirmektir. Bu çalışma, sadece STEM merkezlerinde program geliştirmenin iyileştirilmesine katkıda bulunmakla kalmayıp, aynı zamanda ilkokul öğrencilerinin STEM konularına yönelik tutumlarını şekillendirmede atölye girişimlerinin etkinliği hakkında fikir vermesi açısından da büyük önem taşımaktadır.

Bu bağlamda araştırmaya katılan öğrencilerin uygulanan ölçeğe verdikleri cevaplar aşağıdaki alt problemler doğrultusunda analiz edilmiştir;

Akıl Oyunları atölyesine katılan öğrencilerin

1. öntest-sontest sonuçları arasında önemli bir değişim var mıdır?
2. öntest-sontest puanları arasında cinsiyete göre fark önemli midir?

Akıl Oyunları atölyesine katılan kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin

3. öntest sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Robotik ve Kodlama atölyesine katılan öğrencilerin

5. öntest-sontest puanları arasında önemli bir değişim var mıdır?
6. öntest-sontest puanları arasında cinsiyete göre fark önemli midir?

Robotik ve Kodlama atölyesine katılan kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin

7. öntest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
8. sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

**Yöntem**

**Araştırmanın modeli**

Araştırmada, STEM Merkezinde verilen "Akıl Oyunları" ve "Robotik ve Kodlama" atölye programlarının ilkokul öğrencilerinin STEM'e karşı tutumlarına yönelik etkisinin araştırıldığı problem durumunun test edilmesinde deneysel yöntemin tek gruplu öntest-sontest deneysel desen modeli kullanılmıştır. Araştırma sürecinde atölye programlarının ilkokul öğrencilerinin STEM'e karşı tutumlarına etkisini tespit edebilmek için "STEM-İlkokul Tutum Ölçeği" (Özyurt ve ark., 2018) belirlenen çalışma grubuna ilk olarak uygulamanın başlangıcında ve uygulamanın bitiminde olmak üzere iki kez uygulanmıştır.

**Çalışma grubu**

2021-2022 eğitim-öğretim yılında Mersin ilinde bulunan bir STEM Merkezinde atölye programına katılan 174 ilkokul öğrencisi araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Akıl Oyunları atölyesine 44 kız 42 erkek öğrenci katılmış, Robotik ve Kodlama atölyesine 39 kız 49 erkek öğrenci katılmıştır.

***Atölye Planları ve Geliştirilmesi***

Bu çalışmada "Akıl Oyunları" ve "Robotik ve Kodlama" olmak üzere iki program geliştirilmiştir. Akıl Oyunları atölyesi, haftada 2 ders saati ve bir akıl oyunundan oluşan 10 haftalık bir müfredat olarak titizlikle tasarlanmıştır. Program oluşturulurken akıl oyunları eğitmenliği sertifikasına sahip olan araştırmacının ve alan uzmanı rehber eğiticinin görüşleri ile seçilen akıl oyunlarının uluslararası alanda akıl oyunları eğitiminde kullanılması ve turnuvalarda tercih ediliyor olması dikkate alınmıştır. Eğitmen, atölye çalışması boyunca oyun kuralları, strateji geliştirme ve pratik alıştırmalar yaparak öğrenciler için en uygun öğrenme ortamını sağlamıştır. Her öğrenciye her bir oyuna katılma fırsatı verilmiş, böylece çok yönlü ve sürükleyici bir öğrenme deneyimi sağlanmıştır.

Robotik ve Kodlama atölyesi, haftada 2 ders saatinden oluşan 10 haftalık bir müfredat olarak titizlikle yapılandırılmıştır. Bu programın geliştirilmesinde, sertifikalı bir robotik ve kodlama eğitmeni olan araştırmacı ve uzman bir saha rehberi eğitmeninin görüşleriyle şekillendirilen robotik ve kodlama etkinlikleri dikkatli bir şekilde değerlendirilmiştir. Seçilen faaliyetler, başlangıç seviyesindeki yeterliliğe göre uyarlanmış bir dizi uluslararası STEM programından seçilmiştir. Atölye çalışması boyunca rehber eğitmen, elverişli bir öğrenme ortamı sağlayarak öğrencilerin planlanan tüm robotik ve kodlama faaliyetlerine aktif olarak katılmalarını sağladı ve uygulamaları için gerekli eğitim desteğini sağlamıştır.

***Verilerin analizi***

Öğrencilerin bağımsız değişkenlerini betimlemek için frekans ve yüzde değerleri kullanılmıştır. Verilerin normal dağılması nedeniyle "Akıl Oyunları" ve "Robotik ve Kodlama" atölye çalışmaları öncesi ve sonrasında alınan ortalama puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı bağımlı örneklem t-testi ile incelenmiş, cinsiyete dayalı anlamlı bir fark olup olmadığını değerlendirmek için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

İlk olarak Akıl Oyunları atölyesine katılan öğrencilerin STEM'e karşı tutum ölçeğinden aldıkları öntest-sontest puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı araştırılmıştır. Yapılan çalışmada 86 ilkokul öğrencisine öntest uygulanmış ardından Akıl Oyunları Atölye Programı 10 hafta süre ile uygulanmıştır. Programın hemen ardından sontest uygulanmıştır. Akıl Oyunları atölyesine katılan öğrencilerin STEM'e karşı tutum ölçeğinden aldıkları öntest-sontest puanları arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç uygulanan "Akıl Oyunları Atölye Programı"nın öğrencilerin STEM'e karşı tutumunu olumlu etkilediğini göstermektedir.

Akıl Oyunları atölyesine katılan kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin ön testten aldıkları puan ile son testten aldıkları puanların istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini belirlenmiştir. Diğer bir ifade ile Akıl Oyunları atölyesine katılan öğrencilerin STEM'e karşı tutumlarındaki artış cinsiyete göre farklılık göstermemektedir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda; Robotik ve Kodlama atölyesine katılan öğrencilerin STEM'e karşı tutum ölçeğinden aldıkları ön testten aldıkları puan ile son testten aldıkları puanların istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığı araştırılmıştır. Yapılan çalışmada 88 ilkokul öğrencisine öntest uygulanmış ardından Robotik ve Kodlama Atölye Programı 10 hafta süre ile uygulanmıştır. Robotik ve Kodlama atölyesine katılan öğrencilerin STEM'e karşı tutum ölçeğinden aldıkları öntest-sontest

puanları arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç uygulanan "Robotik ve Kodlama Atölye Programı"nın öğrencilerin STEM'e karşı tutumunu olumlu etkilediğini göstermektedir.

Robotik ve Kodlama atölyesine katılan kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin öntest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Diğer bir ifade ile Robotik ve Kodlama atölyesine katılan öğrencilerin atölyeye katılmadan önceki tutumları cinsiyete göre fark etmemektedir. Ancak Robotik ve Kodlama atölyesine katılan kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin sontest puanları arasındaki fark erkek öğrenciler lehine anlamlı çıkmıştır.

Araştırma sonuçları alan uzmanları ile planlanan ve uygulanan "Akıl Oyunları" ve "Robotik ve Kodlama" atölye programlarının ilkokul öğrencilerinin STEM'e karşı tutumuna olumlu etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Hazırlanan programların ilkokul öğrencilerinin STEM'e karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağladığından STEM Merkezlerinde ve/veya STEM eğitimi yapan kurumlarda uygulanması önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: STEM merkezi, akıl oyunları, robotik ve kodlama, STEM'e karşı tutum

**Kaynakça**

Becker, K., & Park, K. (2011). Effects of integrative approaches among science, technology, engineering, and mathematics (STEM) subjects on students' learning: A preliminary meta-analysis. *Journal of STEM Education*, 12(5&6), 23-37.

Irkıçatal, Z. (2016). *Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM) içerikli okul sonrası etkinliklerin öğrencilerin başarılarına ve FeTeMM algıları üzerine etkisi.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.

İnce, K., Mısır, M. E., Küpeli, M. A., & Fırat, A. (2018). 5. Sınıf fen bilimleri dersi yer kabuğunun gizemi ünitesinin öğretiminde stem temelli yaklaşımın öğrencilerin problem çözme becerisi ve akademik başarısına etkisinin incelenmesi. *Bilim, Teknoloji, Mühendislik, Matematik ve Sanat Eğitimi Dergisi,* 1(1).

Karışan, D., & Yurdakul, Y. (2017). Mikroişlemci destekli fen-teknoloji-mühendislik matematik (STEM) uygulamalarının 6. Sınıf öğrencilerinin bu alanlara yönelik tutumlarına etkisi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 37-52.

Kurt, M. (2019). *STEM uygulamalarının 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına, problem çözme becerilerine ve STEM'e karşı tutumlarına etkisi üzerine bir araştırma.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

MEB (2016). STEM Eğitimi Raporu. Erişim Adresi:http://yegitek.meb.gov.tr/STEM_Egitimi_Raporu.pdf.

Olivarez, N. (2012). *The Impact of a STEM program on academic achievement of eighth-grade students in a south texas middle school.* [Doctoral Thesis] Texas A & M University.

Özcan, H., & Koca, E. (2019). STEM yaklaşımı ile basınç konusu öğretiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve STEM'e yönelik tutumlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim,* 44(198), 201-227.

Özyurt, M., Kayiran, B. K., & Başaran, M. (2018). İlkokul öğrencilerinin STEM'e ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 13(4), 65-82.

Pekbay, C. (2017). *Fen teknoloji mühendislik ve matematik etkinliklerinin ortaokul öğrencileri üzerindeki etkileri.* [Doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi

Şahin, A., Ayar, M. C., & Adıgüzel, T. (2014). Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik içerikli okul sonrası etkinlikler ve öğrenciler üzerindeki etkileri. *Educational Sciences: Theory ve Practice*, 14(1), 297-322.

Taş, İ. D., & Yöndemli, E. N. (2018). Zekâ oyunlarının ortaokul düzeyindeki öğrencilerde matematiksel muhakeme yeteneğine olan etkisi. *Turkish Journal of Primary Education*, 3(2), 46-62.

Yalçın, N., & Akbulut, E. (2021). STEM eğitimi ve STEM perspektifinde robotik kodlama eğitimlerinin incelenmesi: Kızılcahamam kodluyor örneği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(2), 469-490.

Yamak, H., Bulut, N., & Dündar, S. (2014). 5. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri ile fene karşı tutumlarına FeTeMM etkinliklerinin etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 249-265.

Yıldırım, B., & Selvi, M. (2017). An experimental research on effects of STEM applications and mastery learning. *Journal of Theory and Practice in Education*, 13(2), 183-210.

# Müze Eğitimi Projesi Etkinliklerinin Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri Dersleri Öğretim Programlarındaki Kazanımlara Göre Değerlendirilmesi

Müge Yurd Funda Varnacı Uzun
MEB Aksaray Üniversitesi

**Problem Durumu**

Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler ve fen bilimleri dersleri öğretim programında yer alan kazanımların müze eğitimine uygunluk açısından incelenmesi ve TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları kapsamında desteklenen Müzeler Varlığım, Kültürüm Mirasım projesinde yer alan etkinliklerin bu öğretim programlarındaki kazanımlar bağlamında değerlendirilmesidir.

Çalışmada öncelikle, sosyal bilgiler ve fen bilimleri öğretim programının kazanımları incelenmiştir. Bu kazanımlardan hangilerinin verilmesinde müze eğitiminden yararlanılabileceği gösterilmiş ve değerlendirilmiştir.

İkinci aşamada ise, 2021 ve 2022 yıllarında gerçekleştirilen müze eğitimi projesinde uygulanan etkinliklerin bu iki dersin kazanımları ile ne ölçüde örtüştüğü tespit edilmiştir.

Bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişim, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler bireylerden beklenen rolleri de doğrudan etkilemiştir. Bu değişim bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklerdeki bir bireyi tanımlamaktadır (MEB, 2018).

Öğrenme sınıflarla sınırlı değildir. Müzeler, önemli eğitim ortamlarıdır ve önemli bir öğrenme potansiyeli sunarlar. Müzelerde sergilenen eserler öğrencilere zamanla, yerlerle, olaylarla veya insanlarla somut bir bağlantı sağlar ve insanlık tarihi ile kültürel mirasın evrimini deneyimlemelerine olanak tanır. Müzelerde öğrenmek, öğrencilerin nesnelerin tarihsel değerini anlamalarına, farklı kültürlere saygı duymalarına ve çok kültürlülüğü anlamalarına yardımcı olur. Müzeleri keşfetmek, öğrencilere bilgi edinme sürecine aktif olarak katılma, düşünce ve duyguları ifade etme yeteneği verir. Müzelerin etkili kullanımı, çok yönlü öğrenmeye, eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine ve 21. yüzyıl hayat boyu öğrenme becerilerinin edinilmesine yol açabilmektedir (Karadeniz ve Okvuran, 2014).

Bu çalışmanın amacı, TÜBİTAK tarafından 2 kez desteklenmeye uygun görülen "Müzeler Varlığım, Kültürüm Mirasım" başlıklı proje sürecinde uygulanan disiplinlerarası eğitim etkinlik örneklerinin sosyal bilgiler ve fen bilimleri öğretim programlarının kazanımları açısından değerlendirilmesidir. Projede öğrenme yaşantılarını zenginleştiren ve güçlendiren okul dışı eğitim ortamlarının başında gelen müzeler birer eğitim öğretim ortamı olarak kullanılmış, alanında uzman eğitmenler tarafından belirli bir program çerçevesinde, farklı müzelerde uygulanan disiplinlerarası etkinliklerle öğrencilerin müzeleri turistik olarak gezilen mekanlar olarak görmelerinin yanı sıra birer eğitim ortamı olarak da görmeleri, bu konuda bilgi ve farkındalıklarının arttırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda etkinlikler planlanırken uygulama alanı olarak kullanılacak müzenin katılımcılar tarafından hem kültürel açıdan tanınması hem de müzenin temasına uygun şekilde dersin kazanımı ile örtüşmesine özen gösterilmiştir.

Çağımızda öğretim programlarından beklenen; öğrendiği bilgiyi günlük yaşantısında kullanabilen, karşılaştığı farklı durumlara uyarlayabilen, bu uyarlamayı yaparken de kültürel mirasından ve sahip olduğu toplumsal değerlerden uzaklaşmayan niteliklere sahip yetkin bireyler yetiştirmesidir. Eğitim ortamlarında uygulanan etkinliklerin temel hedefi sadece bilgi aktaran bir yapıda olmaktan ziyade bireysel farklılıkları dikkate alan, değer ve beceri kazandırma hedefli, sade ve anlaşılır bir yapıda olmasıdır. Bu hedefler doğrultusunda planlanan ve okul dışı ortamları da eğitim ortamına dönüştürebilecek yaklaşımla hazırlanan öğretim sürecinde kazanımları edinirken yaşam becerileri de gelişmiş bireyler yetişir.

**Yöntem**

Çalışmanın ilk aşamasında MEB Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri derslerinin öğretim programları incelenmiştir. Her iki dersin de öğretim programlarının genel amaç ve özel kazanımlarına bakıldığında aslında ikisinin de ortak ve temel hedefinin 21. Yüzyıl becerilerinden yaratıcılık, iletişim, işbirliği, eleştirel düşünme, problem çözme, girişimcilik, uyum, bilişim okuryazarlığı, yaşam becerileri, üretkenlik, sorumluluk, sosyal ve kültürlerarası becerilerin öne çıktığı görülmektedir. Tüm bu beceriler ve kazanımların yanında her iki ders ve diğer tüm derslerin çatı hedefinde ise tüm toplumların eğitim-öğretim programlarının çatı hedefini oluşturan milli ve toplumsal değerlerden uzaklaşmadan, kültürünü tanıyarak büyüyen ve ülkesine milletine yararlı birer vatandaş olarak yetiştirilmek istenen bireyler vardır.

Çalışmada kazanımların incelenmesinden sonra içinde yaşanılan yörede bulunan müzeler ve temaları belirlenmiştir. Bu temaların sosyal bilgiler ve fen bilimleri dersleri öğretim programları kazanımları ile uyumlarına bakılarak müze içerisinde

uygulanabilecek etkinlik planları hazırlanmıştır. Hazırlanan etkinlik planları uzman eğitmenler eşliğinde müze atmosferinde, öğrencilerin aktif olarak katılım gösterdiği şekilde uygulanmış ve etkinlik sonlarında uygulamalara yönelik değerlendirmeler yapılmıştır. Uygulanan bu etkinliklerin tümü eğitim öğretim programlarına disiplinlerarası yaklaşımla entegre edilebilecek şekilde düzenlenmiştir.

Çalışma kapsamında, Hatay'da bulunan Arkeoloji Müzesi, Şehir Müzesi, Tıbbi ve Aromatik Bitki Müzesi, Cam Müzesi, Gastronomi Müzesi, Tarım Müzesi ve Zeytin Müzesi uygulama alanları olarak seçilmiştir. Bu müzelerin, barındırdıkları tarihi ve kültürel açıdan zengin eserler ve yaşatacakları öğrenme ortamlarıyla öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerine katkı sağlayacağı, mekân ile uyumlu etkinliklerle öğrencilerde eğlenceli ve kalıcı öğrenmeye olanak tanıyacakları düşünülmüştür. Çalışma grubunu, Hatay'da farklı okullarda öğrenim gören 24 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur.

Müze Eğitimi projesi kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerde, konusunda uzman eğitmenler bilgi, birikim ve deneyimlerini geleceğin kültür mirasçıları olan öğrencilere gözlem, araştırma inceleme, oyun ve yaratıcı drama etkinlikleri, sanat, tasarım, teknoloji destekli materyaller, bireysel ve grupla çalışma, atölye çalışmaları vb. tekniklerle aktarmışlardır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Ülkemiz tarihi ve kültürel dokusu ile zengin bir coğrafyanın içerisinde yer almaktadır. Çalışmanın uygulandığı Hatay ili bu coğrafyanın en zengin noktasında bulunmakta, medeniyetlerin beşiğinde taşıdığı kültürel miras değerleri ile her daim korunması gereken özel bir yere sahiptir. Bu bağlamda hem Hatay hem de ülkemizin diğer müzeleri incelendiğinde bunların aslında okullardaki öğretim programlarımızın kazanımları ile ne kadar da çok örtüştüğü ve ders etkinliklerinin buralarda gerçekleştirilmesi yoluyla öğrencilerde eğitsel anlamda ne kadar fark yaratılabileceği görülebilir.

Müzeler sadece turistik açıdan değerlendirilmesinin yanında farklılaştırılmış ve zenginleştirilmiş eğitim etkinlikleri yoluyla kullanılabilir. Müzelerin temalarına uygun kazanımlarla desteklenen ders etkinlik uygulamaları ülkemiz ve diğer ülkeler için de iyi bir örnek teşkil edebilir. Turistik gezi mekânı olarak görülen müzeler, aslında geçmiş-bugün-gelecek arasında bağ kurmak konusunda öğrencilere kalıcı ve etkileyici mekanlar olacaktır. Uygulamalar sonrası yapılan değerlendirmelerde de öğrencilerin genel olarak etkinlikleri beğendikleri, etkinlik süresince sürekli aktif olmalarının etkinlikten daha fazla yararlanmalarına sebep olduklarına ilişkin olumlu duygu ve düşüncelerini belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci değerlendirmeleri incelendiğinde etkinlikler sırasında hem çok eğlendiklerini hem de okulda uzunca sürede öğrenemeyecekleri kadar çok bilgi ve deneyimi kazandıklarını dile getirmişlerdir. Çoğu öğrenci yaşadıkları şehirde duymadıkları ve varlığını bilmedikleri birçok müze ile tanıştıklarını ve buralarda gezi yapmanın yanı sıra okul derslerini de yapmalarının onlara heyecan ve keyif verdiğini belirtmiş, deneyimlerini aile ve arkadaşları ile paylaşmak için sabırsızlandıklarını vurgulamışlardır.

Çalışma sonuçlarına dayanarak müzelerin okul dışı öğrenmede etkili bir eğitim öğretim ortamı olarak kullanılması gerektiği görülmekte, müze eğitiminin farklı disiplinlere uygulanabilir olduğu, sosyal bilgiler ve fen bilimleri eğitimi başta olmak üzere tüm disiplinler için eğitim mekânı olarak kullanımlarının yaygınlaştırılması önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Müze eğitimi, okul dışı eğitim, kültürel miras, sosyal bilgiler öğretimi, fen bilimleri öğretimi

**Kaynakça**

Bülbül, H. (2016). Müze ile Eğitim Yoluyla Ortaokul Öğrencilerinde Kültürel Miras Bilinci Oluşturma. ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi (ODÜSOBİAD) , 6 (3) , 681-694.

Çakır İlhan, A., Artar, M., Okvuran, A., ve Karadeniz, C. (2011a). Müze eğitimi etkinlik kitabı. 18. 05. 2019 tarihinde UNICEF, http://panel.unicef.org.tr/vera/app/var/files/e/t/etkinlik paketi.pdf adresinden erişilmiştir.

Çiftçi, A, Acer, D. (2015). Çocuklar için Mimari Tasarım ve Kültürel Miras Eğitiminde Müzelerin İşlevi: Finlandiya Ulusal Müzesi Örneği. İdealkent 6 (17) , 62-79.

Çolakoğlu, M. (2017). Okul ve Bilim Merkezi Eğitimde İşbirliği. İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi, 2 (2) , 1-24.

Egüz, Ş, Kesten, A. (2012). Sosyal Bilgiler Dersinde Müze ile Eğitimin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi: Samsun İli Örneği. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13 (1) , 81-104.

İlhan, Ç. A., Artar, M., Okvuran, A., Karadeniz, C. (2011). Müze Eğitimi Modülü (Etkinlik Kitabı). Ankara: UNICEF, Yorum Matbaacılık.

Karadeniz, C. ve Okvuran, A. (2014). Müzede bir gece: Ankara Üniversitesi öğrencileri ile Çorum Arkeoloji Müzesi'nde müze eğitimi. İlköğretim Online, 13(3), 865-879.

Karadeniz, C. (2014). Çağdaş müzelerde eğitim yaklaşımları: Çocuk müzeleri ve bilim, teknoloji ve keşif merkezleri. Müzeler, oyunlar, oyuncaklar ve çocuklar. (Haz: Dilek Maktal Canko). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları.

Karadeniz, C, Okvuran, A, Artar, M, İlhan, A. (2017). Müze Eğitiminde Dönüşümler: Kocaeli Müzesi'nde Eğiticilerin Eğitimi. Milli Eğitim Dergisi, 46 (214) , 37-59.

MEB. (2018). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı. Ankara

MEB. (2018). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı. Ankara

Yeşilbursa, C.C. (2011). Sosyal Bilgilerde Miras Eğitiminin Öğrencilerin Somut Kültürel Mirasa Karşı Tutumlarına ve Akademik Başarılarına Etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

# Eğitim Fakültesi Lisans Programındaki Öğretmen Adaylarının Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına Yönelik Görüşleri

Türkan Ercan Özaydın
Ege Üniversitesi

**Problem Durumu**

Son yıllarda okulda öğrenilen teorik bilgilerin, gerçek yaşamdaki olaylarla gözlem ve keşfetme yoluyla bağlantısını kurup, bütüncül bir bakış açısıyla öğrenilmesi açısından okul dışı öğrenme ortamlarındaki etkinlikler çok büyük önem kazanmıştır. (Şimşek, 2011). Okul dışı öğrenme ortamlarında öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak ve kendi öğrenme hızlarına göre, yaparak yaşayarak öğrenme gerçekleştirilmektedir. (Melber ve Abraham, 1999). Başka bir ifadeyle, okul dışı öğrenme ortamları, öğrencilerin farklı öğrenme yöntemlerine göre kendi potansiyelleri doğrultusunda bilgiyi yapılandırmalarına yardımcı olmaktadır. Bu bağlamda, formal ve informal eğitim arasında bağlantı kurulması etkili ve kalıcı öğrenme açısından çok önemlidir (Eshach, 2006).

Okul dışı öğrenme ortamları olarak çeşitli müzeler, bilim merkezleri, botanik bahçeleri, hayvanat bahçeleri, parklar, doğa kampları, sanayi kurum ve kuruluşları gibi "gerçek okul dışı öğrenme ortamları" olabileceği gibi sosyal medya, eğitsel içerikli web, web 2.0 araçları vb. gibi "dijital/sanal okul dışı öğrenme ortamları da olabilmektedir (Karademir, 2018).

Okul dışında gerçekleştirilen öğrenme etkinlikleri, sınıfta gerçekleştirilen formal öğrenmenin tamamlayıcısıdır. Bu nedenle okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen etkinlikler, sınıfta gerçekleştirilen ders kazanımları doğrultusunda öğretimin tamamlayıcısı olacak şekilde planlı-programlı olması gerekir. Okul dışı öğrenme ortamlarındaki uygulamaların temel amacı, okulda işlenecek olan bir konunun informal ortamda, yani sınıf ve okul dışında yapılan etkinliklerle desteklenmesidir. (Şen, 2019). Öğrencilerin günlük yaşamla ilişki kurduğu, aktif olarak katıldığı okul dışı deneyimler, etkili öğrenmenin kaynağı olarak ta görülmektedir (Genç, Albayrak ve Söğüt, 2019). Öğrenciler, okul dışındaki etkinliklerde somut yaşantılar yoluyla öğrenecekleri için gözlem yapma, soru sorma, araştırma, yaratıcı düşünme, sonuç çıkarma, tahminde bulunma, neden-sonuç ilişkisi kurma gibi Bilimsel Süreç Becerilerinin de gelişmesi beklenmektedir. ( Ay ve ark. 2015).

Eğitim fakültesindeki öğretmen adayları, öğrencilerini en iyi şekilde eğitmek ve etkili öğrenmelerini sağlamak için zengin öğretim materyalleriyle donanmış öğrenme ortamlarından yararlanmalıdırlar. Böylece öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarını kullanarak öğrencilerin ilgisini çekmek, motivasyonlarını artırmak ve derinlemesine öğrenme fırsatları yaratmak için farklı ortamlarda, farklı disiplinlerdeki derslerle ilişkilendirerek, çeşitli öğretim yöntemlerini öğrenmeleri meslek hayatları için çok yararlı olacaktır.

Bu nedenle bu araştırmanın amacı; okul dışı öğrenme ortamları dersi kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin öğretmen adaylarına yansımalarının ortaya konulmasıdır.

**Yöntem**

***Araştırma Deseni***

Araştırma durum çalışması olarak desenlenmiştir. Durum çalışması araştırma sorularının süreç ile ilgili olduğu zamanlar kullanılır (Rose, Spinks ve Canhoto, 2015) ve süreci bağlama, bağlı bir şekilde analiz etmeye olanak tanır. Durum çalışmasında çıktılardan çok süreçle, olguyu etkileyen belirli unsurlardan çok bağlamla, doğrulamaktan çok keşfetmekle ilgilenilir (Merriam, 1998). Durum çalışmasının farklı türleri bulunmaktadır. Bu araştırma "bütüncül tek durum deseni" olarak gerçekleştirilmiştir. Bu desende bir bütünün, onu oluşturan parçaların toplamından daha fazla bir anlam ifade ettiği gerçeğinden hareketle araştırma konusu bütüncül bir yaklaşımla belirlenebilmekte ve toplanan bilgiler bütüncül bir yaklaşımla analiz edilebilmektedir (Bogdan ve Biklen, 2007). Bütüncül tekli durum deseni, içerisinde tek bir analiz birimi olan tek bir durumun incelendiği durumlarda kullanılmaktadır. Bu çalışmada bütüncül durum "Okul Dışı Öğrenme Ortamları Dersi Etkinlikleri"dir.

***Katılımcılar***

Araştırmanın katılımcıları Eğitim Fakültesinin farklı bölümlerinde lisans programında öğrenim gören ve "Okul Dışı Öğrenme Ortamları" dersini alan 59 öğretmen adayıdır.

***Uygulama Süreci***

Dönem içerisinde altı hafta boyunca gerçekleştirilen teorik derslerden sonra, Ege Üniversitesi'ne ait Tabiat Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezine, Etnoğrafya Müzesine, Kağıt ve Kitap Sanatları Müzesine ve de Karşıyaka Evrensel Çocuk Merkezi içinde yer alan Planetaryuma planlı-programlı geziler düzenlenmiştir. Planlanan diğer geziler ise iptal edilerek yine online eğitime geçilmesiyle, öğretmen adaylarının kendi anabilim dalıyla ilişkili yayınlanan makaleler okunup, tartışılmıştır.

***Veri Toplama Araçları***

Alanyazında durum çalışması için başlıca veri toplama araçlarının görüşme ve gözlem olduğu ifade edilmektedir (Zainal, 2007). Bu çalışmada tüm fakülteden meslek bilgisi seçmeli ders kapsamında "Okul Dışı öğrenme Ortamları" dersini alan öğretmen adaylarının hazırladıkları raporlar veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının aşağıda yazılı başlıklardaki görüşlerine başvurulmuştur.

***Öğretmen Adaylarının Raporları***

***Yapılandırılmış Görüşme Formu***

Öğretmen adaylarına raporlarının sonunda iki adet değerlendirme sorusu sorulmuştur. Yazılı olarak toplanan görüşler analiz edilerek tema ve alt temalara doğrudan alıntılar yapılarak öğretmen adaylarının görüşleri ortaya konulmuştur.

***Verilerin Çözümlenmesi***

Araştırmada verilerin analizine başlanılmadan bütünsel bir bakış açısı kazanmak amacıyla, önce her bireye ait dokümanlar çalışma grubunu daha iyi tanıyabilmek ve kodları fark edebilmek için birkaç kez okunmuştur. Araştırmada veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Betimsel analizde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Betimsel analiz tekniği ile veriler iki araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız olarak analiz edilmiş olup, sonrasında ortak görüş birliği amacıyla analizler birleştirilmiştir. Veriler öncelikle cümle cümle ve kelime kelime analiz edilerek kodlar verilmiştir. Analizler sonucunda elde edilen kategorilere bağlı olarak da temalar belirtilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Okul dışı öğrenme ortamları öğrencilerin sınıfta, okulda elde ettikleri kazanımlarını pekiştirmek ve somut öğrenme yaşantılarıyla kalıcı öğrenmeyi sağlamak ve de öğrenciyi aktif hale getirmek için okulun dışında yapılan planlı, programlı, eğitim amaçlı gezi faaliyetleri ve etkinlikleridir.

Araştırma sonucunda temalar; "okul dışı öğrenme ortamlarından kazanımlar", " okul dışı öğrenme ortamlarının üstünlük ve sınırlılıkları" ve "okul dışı öğrenme ortamlarının ilkokul ders programlarındaki yeri" olarak belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda ulaşılan ilk tema okul dışı öğrenme ortamlarının kazanımlarıdır. Yapılan analizler sonucunda bu temanın gezilere katılan öğretmen adaylarının kazanımları ve onların gelecekteki öğrencilerinin okul dışı öğrenme ortamlarından kazanımlarına yönelik öğretmen adaylarının beklentileri olmak üzere iki alt teması ortaya konulmuştur.

Öğretmen adaylarının kazanımları arasında; yaparak, yaşayarak, görerek öğrenme gerçekleşeceği için kalıcı ve etkili öğrenme gerçekleşeceği ifade edilmiştir. Öner (2015) tarafından yapılan araştırmada, okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen etkinliklerin, ilişkilendirilen derse olan ilgiyi ve motivasyonu arttıracağını ve bilginin kalıcılığını sağlamada etkili olacağını ifade etmiştir. Ayrıca gezerek, görerek, isteyerek, öğrenme gerçekleştiği için öğretmen adaylarının meslek hayatında öğrencilerine öğretmek için sabırsızlandıklarını, okul dışı öğrenme ortamlarını derslerinde kullanacaklarını ve öğretmenlik mesleğine yönelik ilgilerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Balkan Kıyıcı ve Atabek, 2010).

Okul dışı öğrenme ortamlarındaki gezilere katılan öğretmen adaylarının, ilköğretim programlarındaki Hayat Bilgisi, Türkçe, Müzik, Fen Bilimleri, Görsel Sanatlar, Serbest Etkinlik derslerinde, Okul Öncesi programlarında ise Fen-doğa, Türkçe-dil ve Sanat derslerinin öğretim programlarındaki kazanımlarıyla ilişkilendirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler**: Okul dışı öğrenme ortamları, öğretmen adayları, okul dışı öğrenme etkinlikleri

**Kaynakça**

Ay Y., Anagün Ş. S. & Demir M. Z. (2015). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretiminde Okul Dışı Öğrenme Hakkındaki Görüşleri. Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 10/15, 103-118.

Balkan Kıyıcı, F. & Atabek Yiğit, E. (2010). Science education beyond the classroom: a field trip to wind power plant. International Online Journal of Educational Sciences, 2(1), 225-243

Baybars., M. Görecek., (2017). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okul Dışı Öğrenme Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi. Researcher: Social Science Studies Cilt 5, Sayı 9, s. 218-229.

Eshach, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education. Journal of science education and technology, 16(2), 171-190.

Karademir, E. (2018). Güncel yaklaşım ve yöntemlerle etkinlikli fen öğretimi. O.

Karamustafaoğlu, Ö. Tezel, U. Sarı (Ed.), Okul dışı öğrenme ortamları içinde (s. 85-104). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Karamustafaoğlu, O. & Bakioğlu, B. (2019). Okul dışı öğrenme ortamları. A. İlhan Şen (Ed.), Sanayi Kurum ve Kuruluşları içinde (s.331- 360). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Öner, G. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Okul Dışı Tarih Öğretimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. Türk Tarih Eğitimi Dergisi. 4 (1), 89-121

Şen, A. İ. (2019). Okul Dışı Öğrenme Ortamları. Ankara: Pegem Akademi. (ss.3-17).

Türkmen, H. (2015) İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf Dışı Ortamlardaki Fen Öğretimine Bakış Açıları. Journal of European Education, 5(2), 47-55.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık. Yu, J.(1999).

# Manevi Değerlerin Kazanımında Sosyal ve Kültürel Faaliyetlerin Etkisi

Zekai Demirdelen Celal Ertan Aydın
MEB MEB

**Problem Durumu**

Kültürümüzde ve tarihimizde değer kavramını, eğitime yönelik ilk dile getiren Farabi (870-950)' dir. Farabi; ahlak, düşünmenin erdemi ve iyi erdemden söz etmiş ve ahlakın dış etkenlerden etkilenerek şekillenebileceğini ifade etmiştir (Akyüz,1994:98; Binbaşıoğlu, 2005:134). Aynı zamanda bir durum karşısında karar vermek zorunda kalan birey yaptığı tercihi yaşadığı toplumun değerlerine göre verir. Davranış, değerlere göre biçimlenir. Çünkü değerler toplumun görünmeyen polisi ve bireyin iç sesidir. Toplumun değer yapısının oluşmasında; toplumu oluşturan her bir bireyin o değerlere yönelik, aile, sosyal çevre ve okul hayatında kalıcı yaşantılarının olması gerekmektedir. Bu kalıcı öğrenmeler değerler eğitimi kapsamında ele alınmalıdır.

Öğrencilerin ilerleyen yaşantılarında şu an edinmiş oldukları duygu düşünce ve davranışlar çok etkilidir. Eğitim sürecinin ana amacı öğrencilerin bilişsel düzeyi ile birlikte düşünce ve davranışlarını da hitap ederek olumlu yönde gelişimini sağlamaktır. Bu nedenle değerler eğitimi insanda doğuştan var olan insani özellikleri ortaya çıkarabilmede önemli ve kritik bir etkiye sahiptir. Bir toplumun değerlerinden yoksun kalması demek o toplumdaki her bireyin davranışlarının kestirilememesi demektir dolayısıyla değerler eğitimi bu kritik durumda devreye girmekte ve toplumu oluşturan her bir bireye uyulması gereken kurallar konusunda belirli bir sınır çizmektedir (Özdaş, 2013). Değerlerimiz toplumun görünmeyen polisleridir (Yazıcı,2006). 2020 yılına kadar ülkemiz ekolojik zenginlik ve çeşitlilik olarak dünyanın sayılı ormanlarına sahip iken 2021 yılında meydana gelen mega yangınlar sonucunda son yüzyılın en büyük yangınına maruz kaldık (Atmiş, 2021). Yangınların çıkışında, müdahalesinde tamamına yakını oranında insan faktörü etkilidir (Kömürlü,2022). Bu sürecin üstesinden gelebilmek için bizi biz yapan değerlerimize sımsıkı sarılmamız gerekiyor. Değerlerin kazanımında ilkokul ve ortaokul kritik öneme sahiptir. Bu sebeplerden dolayı çalışmamıza katılan ilköğretim 7.sınıf öğrencileri için cevap aradığımız problem cümleleri;

**1**. 5. ve 6. sınıfta değerler eğitimi kapsamında yürütülen sosyal ve kültürel faaliyetler, öğrencilerin manevi değerleri kazanımlarında ne düzeyde etkili olmuştur?

**2.** "Değerler fidana, fidanlar ağaca" sosyal faaliyeti, öğrencilerin manevi değerleri kazanımlarında ne düzeyde etkili olmuştur?

**3**. Öğrencilerin manevi değerleri kazanımlarında, yapılan sosyal faaliyetin öncesi ile sonrası arasında anlamlı bir fark bulunmakta mıdır?

Değerler eğitimi kazanımının verimliliğini arttırmak, 2021 yılında yaşanan ve olağanüstü zarar meydana getiren orman yangınlarının tahribatını azaltmak, doğal hayata karşı duyarlılığı arttırmak, bilinçli ve faydacı nesiller yetiştirmek, sosyal öğrenmeyi desteklemek ve hayata dönük kapsayan faaliyetlerle hem toprağa dikilen fidanın hem de gönüllere dokunan manevi değerlerin yeşertilmesi amaçlanmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı 18 Temmuz 2007'de yayınladığı bildiride; sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik, sevgi, sabır, dürüstlük, öz denetim, adalet, dostluk ve dürüstlük olmak üzere "on kök değer" den bahsetmiştir. Bu değerler, Değerler Eğitimi kapsamında müfredata dahil edilmiştir. Çünkü; eğitimin yegâne hedefi zihin eğitimi değildir, tek başına zihin veya beden eğitimi insanı daha güçlü ya da daha akıllı hale getirebilir; ancak gücün ve aklın insanlık için faydalı bir şekilde kullanılabilmesi ahlak, erdem ve değerler eğitimi ile mümkündür (Topal,2019). Bu doğrultuda değerler eğitiminin, mevcut dersler ile kaynaştırılarak aktarılması değerler eğitimi kazanımlarının verimliliğini arttırıcı niteliktedir. Müfredat dahilinde değerler eğitimi ile ilişkili sadece bilgi verilmesi bu sürece davranış ve tutumların dahil edilmemesi veya bu bilişsel sürecin duyuşsal zeminde gerçekleşmemesi bu değerlerin benimsenmemesine, kabul edilmemesine veya eksikliğine neden olacağı unutulmamalıdır (Aktepe, 2016). Bu eğitimin amacı; bireylerin topluma karşı sorumluluklarının ve farkındalıklarının geliştirilip kişiliğinin iyileştirilmesidir. Budak (2017)'e göre, toplumda iyi ile kötü, doğru ile yanlış ve kabul edilir ile kabul edilmez konusundaki standart görüşlerdir. Bu bağlamda yenilenen müfredat ile değerler eğitiminde öğrencilerin; üst bilişsel becerileri kullanmasını gerektiren mümkün olabildiğince günlük hayatla ilişkilendirilen, kalıcı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için uygulamaya yönelik olan, öğrencilerin önceki bilgileri ve disiplinler arası ilişkilere hizmet eden faaliyetler ile pekiştirilmesi ifade edilmiştir.

**Yöntem**

Bu çalışma, nicel araştırma tekniklerinden kontrol grupsuz ön test-son test yarı deneysel desen kullanılarak yürütülmüştür. İnsanların doğaya ve ormanlara karşı duyarsızlaşması bu durumun kirlilik ve yangın gibi birçok felakete sebep olarak insanların ve diğer canlıların yaşam alanını kısıtlaması sorunu giderek artmaktadır. Bu durumun gerçekleşmesinde manevi değerlerin göz ardı edilmesi, önlenmesinde ise manevi değerlerin benimsenmesinin önemi hakkında bu çalışma planlanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu, okulumuz öğrencilerinden uygun(elverişlilik) örnekleme yöntemiyle belirlediğimiz sınıflardan gönüllülük şartı ile katılan 101 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrenciler 36 gruba ayrılmış ve değerler eğitimi kapsamında on kök (adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik) değerden her birinin ismi, grubun bakımını üstlendiği her bir fidana verilmiştir. Gruplar bakımını üstlendikleri fidanlar ile ait olduğu değerin kazanımını destekler nitelikte resim, atasözü, karikatür, hikâye ve fotoğraflar ile kendilerine ait bir tasarım oluşturmuştur. Değer fidanları okulumuz koridorlarında ve sınıflarında sergilenmiştir. 11 Kasım Milli Ağaçlandırma Gününde okulumuzda misafir ettiğimiz değer fidanlarının; kökleri toprağa, değerleri yüreğimize, rengi ve yaprakları doğaya tutunmuştur. Bu faaliyet öncesi ve sonrası verilerin toplanmasında '*Manevi değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisi ölçeği'* kullanılmıştır. . Ölçek sahibinden kullanım izni alınmıştır. Ölçekte toplam 18 madde yer almaktadır. 5'li Likert tipindeki ölçekte maddeler, "1. Hiç katılmıyorum, 2. Nadiren katılıyorum, 3. Kısmen Katılıyorum, 4. Çoğunluklu katılıyorum, 5. Tamamen katılıyorum" biçiminde derecelendirilmiştir. Buna göre manevi değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisi ölçek maddelerine verilen yanıtlara göre göre; 1,00- 1,79 arası "hiç", 1,80-2,59 arası "az", 2,60-3,39 arası "orta", 3,40-4,19 arası "yüksek" ve 4,20-5,00 arası ise "tam" olarak değerlendirilmiştir. Sosyal faaliyete katılan öğrencilere uygulanan ön test; öğrencilerin yapacağımız sosyal faaliyet öncesine kadar olan süreç içerisinde yapılan değerler eğitimi çalışmalarının referans değerini oluşturmuştur. Son test ise değerler eğitimi kapsamında yapılan bu çalışmanın ölçek değerini oluşturmuştur. Elde edilen verilerin karşılaştırılmasında bağımlı örneklem t testi kullanılmıştır. Elde edilen anlamlılık düzeyi; yapılan sosyal faaliyetin hedef değerlerin kazanımında ne derece etkili olduğunu belirlemede kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizinde bağımlı örneklem t testi kullanılmıştır

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Maddi ve manevi yönü ile bir bütün olan insanın manevi yönünü değerler oluşturmaktadır. Çalışmada ele alınan manevi değerler Milli Eğitim Bakanlığı 2007 çalıştayında belirlenen 10 kök değerden oluşmaktadır. Yapılan değerler eğitimi sosyal faaliyeti kazandırma süreci; planlı ve programlı, gerçek hayata yönelik, okul dışı faaliyetler ve yaparak yaşayarak öğrenme düzeylerinin tamamı işin içine katılarak yapılmıştır. Çünkü değerler eğitimi sadece bilişsel bir süreç olmayıp duyuşsal ve psikomotor boyutlarında kullanılması ile birlikte daha kalıcı öğrenmeler sağlamaktadır.

Akdeniz ikliminin hâkim olduğu bölgelerde meydana gelen yangınların tahribat gücü yeni yetişecek bitkilerin uyum yeteneklerini ve biyoçeşitliliği etkilemektedir. Yangınların tamamına yakını insan kaynaklı olmasından dolayı alınması gereken tedbirler konusunda insanlarda doğuştan var olan yeteneklerin okul çağlarında yapılan sosyal etkinlikler ile canlandırılarak vatan sevgisi doğa sevgisi ağaç sevgisi... vb değerleri geliştirerek yangınların çıkmasını önlemek, yangın söndürme faaliyetleri ve bu bakımda yapılan çalışmalardan çok daha düşük maliyetli ve zahmetlidir.

Öğrencilerin ön testten aldıkları puanların ortalaması 2,32 olarak tespit edilmiştir. Bu durum katılımcı grubun 5. Sınıf eğitim öğretim faaliyetlerine pandemi şartları sebebiyle uzaktan katılmaları, sosyal hayattan uzak kalmaları ve değerler eğitimi çalışmalarına EBA, ZOOM… gibi uzaktan faaliyetlere katılmaları bu konuda istenilen düzeye ulaşmamasına sebep olmuştur. Ayrıca 6. Sınıf seviyesinde yüz yüze eğitime geçilmiş fakat pandemi tedbirleri kapsamında öğrencilerin maske, sosyal mesafe ve yarım mevcutlu sınıflar gibi tedbirlerin uygulanması öğrencilerin sağlıklarını ve virüsten korunmalarını olumlu yönde etkilerken sosyal yönden gelişmelerini ve değerler eğitimi çalışmalarının istenilen düzeye ulaşmasında yetersiz kalmıştır. Öğrencilerin son testten aldıkları puanların ortalamasının 4.04 olduğu görülmektedir. Son testten alınan en düşük puanın 2.28 olması alt sınırın "az" düzeyde; en yüksek puanın 5,00 olması ise üst sınırın "tam" düzeyde olduğunu göstermektedir. Yapılan sosyal faaliyetin öğrencilerin manevi değerleri kazanmalarında olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Özellikle yapılan çalışma: grup çalışmaları ile iş birliği, dostluk ve dürüstlük; fidan bakımı ile sorumluluk, sevgi, saygı ve sabır; 11 Kasım Ağaçlandırma çalışması ile öz denetim, vatanseverlik, yardımseverlik; arkadaşları ile iletişim ve yardımlaşma ile adalet gibi manevi değerlerin kazanılmasında etkili olduğu söylenebilir.Bu tür sosyal sorumluluk projeleri Orman Genel Müdürlüğü veya vakıflarca desteklenmekte olup bu tip yaklaşımlar kurumlar arası ilişkilerin güçlenmesine ve ortak proje gerçekleştirilmesine imkân tanımaktadır. Aynı zamanda kuruluşların gerçekleştirdiği sosyal sorumluluk projeleri özellikle toplumun bilinçlendirilmesi, ilgi ve bilgilerinin artması açısından önem taşımaktadır. Bu kapsamda yapılan çalışmalar kurumlar ile halk ilişkilerini güçlendirmekte kurumsal imajları olumlu şekilde etkilemekte ve toplumun çevre ve doğaya karşı duyarlı bir kuruluş olarak algılanmalarına katkı sağlamaktadır.

**Anahtar Kelimeler**: Değerler eğitimi, sosyal faaliyet, kültürel faaliyet, işbirlikçi öğrenme, proje tabanlı öğrenme

**Kaynakça**

Aktepe, V. (2016). Ailede değerler eğitimi ve program ihtiyacı.

Topal, Y. (2019). Değerler eğitimi ve on kök değer. *Mavi Atlas*, *7*(1), 245-254.

Akyüz, H. (1994). Eğitici Bir Şahsiyet Olarak Ahmed Yesevî. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (1).

Binbaşıoğlu, C. (2005). *Türk eğitim düşüncesi tarihi:" araştırmalar"; eğitim kavram ve uygulamalarının tarihsel gelişimi*. Anı Yayıncılık.

Akpınar, B., & Özdaş, F. (2013). İlköğretimde değer eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri: nitel bir analiz. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *23*(2).

Yazıcı, K. (2006). Değerler Eğitimi'ne Genel Bir Bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (19), 499-522.

Kömürlü, M., Erdoğan Atmiş, M. A., & Ondaral, S. Bölüm 4 *Türkiye'de Orman Bozulması*. *Türkiye'de Ormansızlaşma Ve Orman Bozulması*, 53.

Küçükşen, K., & Budak, H. (2017). Lise Öğrencilerinin Sosyal Değer Tercihlerinin Küresel Sosyal Sorumluluk Düzeylerine Etkisi. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, *6*(3).

Atmiş, E., 2021. Türkiye'de Ormansızlaşmanın Gerçek Boyutları. 3. Uluslararası Tarım ve Gıda Etiği Kongresi. Kongre kitabı. Tarım ve Gıda Etiği Derneği. 5-6 Kasım 2021.

# Yetişkinlerde Depresyon ve Kaygı: Psikolojik İstismar, Güvensiz Bağlanma ve Olumsuz Duygudurumu Düzenleme Beklentisinin Rolü

Betül Akbaş
Ankara Üniversitesi

Melike Guzey Yiğit
Ankara Üniversitesi

**Problem Durumu**

Dünya Sağlık Örgütü'ne göre depresyon ve kaygı bozuklukları psikolojik bozukluklar içinde en yaygın görülenlerdir. Yaygınlığına ek olarak, her iki bozukluk da kişilerin yaşam doyumlarını, iyi oluşlarını, işlevselliklerini önemli derecede etkilemektedir. Bu bağlamda bugüne kadar bu psikolojik bozuklukların hem ortaya çıkmasına hem de devamlılığına katkıda bulunan faktörleri belirlemek pek çok araştırmacı için çalışma konusu olmuştur. Kişilerarası ilişkilerin ve özellikle romantik partnerlerin bireylerin hayatları üzerinde yaptığı olumlu ve olumsuz etkileri psikopatoloji ile ilişkilendirmek, bu araştırma yaklaşımlarından birisidir. Romantik ilişkiler bireylerin hayatında önemli bir yer tutmaktadır. Araştırmalar, partnerleri ile olumlu yaşantılar deneyimleyen ve eşinin birtakım şiddet içeren davranışları bulunmayan bireylerin psikolojik iyi oluşlarının daha güçlü olduğunu; buna karşın, partnerleri ile yoğun çatışmalar yaşayan, eşinin birtakım şiddet içeren davranışlara maruz kalan bireylerin ise psikolojik iyi oluşlarının daha düşük olduğu gözlenmektedir. Bir başka deyişle, romantik partner istismarı/şiddeti gerek depresyon gerekse kaygı açısından belirleyici bir rol oynamaktadır. Romantik partner ile yaşanan çatışmaların ve şiddetin sınıflandırması, şiddete maruz kalma sırasında, sonrasında koruyucu olabilecek faktörleri belirlemek ruh sağlığı çalışmaları açısından önemli görünmektedir. Romantik partner şiddeti fiziksel, cinsel ve psikolojik olarak 3 başlık altında sınıflandırılmaktadır. Her ne kadar alanyazında sıklıkla partner şiddeti fiziksel ve cinsel şiddet ağırlıklı olarak çalışılsa da, yakın dönem çalışmalar kaygı ve depresyon belirtileri üzerinde psikolojik şiddetin de en az fiziksel ve cinsel şiddet kadar rol oynadığını göstermektedir. Psikolojik şiddet fiziksel ve cinsel şiddet kullanmaya yönelik kişiyi tehdit etme, kontrol altında tutmaya çalışma, hakaret etme, aşağılama vb. davranışları içermektedir. Bu tür şiddet/istismar yaşantılarına maruz kalan bireylerin psikolojik iyi oluşlarını inceleyen pek çok araştırma yapılmış ve depresyon, kaygı, somatizasyon, travma sonrası stres bozukluğu gibi çeşitli ruhsal bozuklukların semptomlarındaki artış ile romantik partnerin istismar edici yaşantılarına maruz kalıyor olma arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu belirtilmiştir.

Depresyon ve kaygı üzerinde rol oynadığı bilinen başka değişken ise, kişinin bağlanma örüntüsüdür. Hazan ve Shaver'a göre kişiden kişiye farklılık gösteren bağlanma stilleri kişinin gerek kendine yönelik algısını gerekse romantik ilişkisinin doğasını da etkileyen bir etmendir. Örneğin, güvenli bağlanan bireyler romantik ilişki içinde terk edilme kaygısı yaşamazken kaygılı/kararsız bağlanan bireyler kendilerini yanlış anlaşılmaya müsait, özgüvensiz, yeterince takdir edilmeyen kişiler olarak görme eğilimindedirler. Benzer şekilde, güvenli bağlanan bireyler romantik ilişkilerindeki problemler karşısında duygularını düzenlemeyi, dengede tutmayı ve partnerine yansıtabilmeyi güvensiz bağlanan bireylere kıyasla daha başarılı bir şekilde sağlamaktadırlar. Güvensiz bağlanma stiline sahip bireylerin güvenli bağlanma stiline sahip bireylere kıyasla daha fazla depresif semptom bildirdikleri görülmüştür. Ayrıca, kaygılı bağlanmış bireyler kaçınmacı bağlanmış bireylere göre daha fazla depresif semptom bildirmişlerdir. Depresyon ve kaygı açısından önemli bir rol oynayabileceği düşünülen bir başka değişken ise olumsuz duygudurumu düzenleme beklentisidir. Olumsuz duygudurumu düzenleme beklentisi, bireylerin olumsuz bir yaşantı sonrası daha iyi hissetmeye yönelik aktivitelerde bulunabileceğine dair inancı olarak tanımlanmaktadır. Olumsuz yaşantılardan biri olarak romantik partner istismarına/şiddetine maruz kalan bir bireyin bu yaşantı sonrası iyi hissedebileceğine dair beklentilerinin olması depresyon ve kaygı belirtilerinin düşük olabileceği beklentisini yaratmaktadır. Öyle ki, olumsuz duygudurumu düzenleme beklentisi genelleştirilmiş bir beklentiyi tanımlamaktadır ve romantik partner istismarına maruz kalan bireylerin aynı beklentiyi farklı yaşam olaylarında da devam ettireceği öngörülmektedir.

Bu bağlamda, bu çalışmada ilk olarak depresyon belirtilerinin şiddeti üzerinde, psikolojik istismar düzeyi, bağlanma stili ve olumsuz duygu durumu düzenleme beklentisinin yordayıcı rollerinin incelenmesi amaçlanmıştır. İkinci olarak, kaygı belirtilerinin şiddeti üzerinde, psikolojik istismar düzeyi, bağlanma stili ve olumsuz duygu durumu düzenleme beklentisinin yordayıcı rollerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Son olarak ise, bağlanma stili ile olumsuz duygu durumu düzenleme beklentisi arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır

**Yöntem**

Araştırma kapsamında katılımcılara demografik bilgi formu, bağlanma stillerini ölçebilmek amacıyla Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri II (Fraley ve ark., 2000) psikolojik istismar yaşantısını ölçebilmek amacıyla Psikolojik İstismar Profili Ölçeği (Sackett ve Saunders, 1999), olumsuz duygudurumu düzenleme beklentisini ölçebilmek amacıyla Olumsuz Duygudurumu Düzenleme Ölçeği (Catanzaro ve Mearns, 1990) ve depresyon, kaygı semptomlarını ölçebilmek amacıyla Beck Depresyon Envanteri (Beck, Ward ve ark., 1961)) ile Beck Kaygı Ölçeği (Beck, Epstein, Brown ve Steer, 1988) sunulmuştur. İlk olarak çalışmanın temel değişkenleri arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları güvensiz bağlanma stili ile psikolojik istismar, depresyon ve kaygı değişkenleri arasında pozitif; olumsuz duygudurumu düzenleme beklentisi ile negatif bir korelasyon olduğunu göstermektedir. Olumsuz duygudurumu düzenleme

beklentisi ile psikolojik istismar, depresyon ve kaygı arasında negatif korelasyon bulunmuştur. Psikolojik istismar ile depresyon ve kaygı arasında pozitif korelasyon gözlemlenmiştir. Son olarak depresyon ve kaygı arasında pozitif korelasyona rastlanmıştır. İkinci olarak, bağlanma stili, olumsuz duygudurumu düzenleme beklentisi ve psikolojik istismar değişkenlerinin depresyon belirtilerinin ne kadarını yordadığını araştırmak amacıyla hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Değişkenler tek başına sırasıyla güvensiz bağlanma stili, olumsuz duygudurumu düzenleme beklentisi ve psikolojik istismar olmak üzere analize girilmiştir. Sonuçlar güvensiz bağlanma stilinin ($\beta$ = .19, F(1, 413)= 102.07, $p < .001$), olumsuz duygudurumu düzenleme beklentisinin ($\beta$ = -.48, F(1, 412)= 128.89, $p < .001$) ve psikolojik istismarın ($\beta$ = .15, F(1, 411)= 93.71, $p < .001$) depresyon belirtilerini anlamlı düzeyde yordadığını göstermektedir. Olumsuz duygudurumu düzenleme beklentisinin depresyon belirtilerini en iyi yordayan değişken olduğu görülmüştür. Bu üç değişkenin açıkladığı toplam varyans %40'tır. Üçüncü olarak, bağlanma stili, olumsuz duygudurumu düzenleme beklentisi ve psikolojik istismar değişkenlerinin kaygı belirtilerini yordayıp yordamadığını araştırmak amacıyla hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Değişkenler tek başına sırasıyla güvensiz bağlanma stili, olumsuz duygudurumu düzenleme beklentisi ve psikolojik istismar olmak üzere analize girilmiştir. Sonuçlar güvensiz bağlanma stilinin ($\beta$ = .25, F (1, 413)= 87.40, $p < .001$), olumsuz duygudurumu düzenleme beklentisinin ($\beta$ = -.31, F(1, 412)= 69.40, $p < .001$) ve psikolojik istismarın ($\beta$ = .13, F(1, 411)= 49.81, $p < .001$) kaygı belirtilerini anlamlı düzeyde yordadığını göstermektedir. Olumsuz duygudurumu düzenleme beklentisinin kaygı belirtilerini en iyi yordayan değişken olduğu görülmüştür. Bu üç değişkenin açıkladığı toplam varyans %27'dir.Son olarak, güvensiz bağlanma stilinin ($\beta$ = .41, F(1, 413)= 84.68, $p < .001$) olumsuz duygudurumu düzenleme beklentisi üzerindeki rolünü incelemek amacıyla güvensiz bağlanma stili toplam puanı ile regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucu güvensiz bağlanma stilinin olumsuz duygudurumu düzenleme beklentisini anlamlı düzeyde yordadığını ortaya koymaktadır. Güvensiz bağlanma stilinin açıkladığı varyans %17'dir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma bulguları psikolojik istismar, bağlanma stilleri ve olumsuz duygu durumu düzenleme beklentisi ile gerek depresyon gerekse kaygı belirtilerinin ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Hiyerarşik regresyon analizi bulguları ise, her bir değişkenin depresyon ve kaygı açısından kendi özgül katkılarının anlamlı olduğuna da işaret etmektedir. Bir başka deyişle, psikolojik istismar deneyimi arttıkça depresyon ve kaygı düzeylerinin arttığı, güvensiz bağlanma stiline sahip bireylerin depresyon ve kaygı düzeylerinin yükseldiği ve olumsuz duygudurumu düzenleme beklentisi düşük olan bireylerin ise depresyon ve kaygı düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular depresyon ve kaygı açısından gerek güvensiz bağlanmanın (Backenstrass, Schwarz, Fiedler vd., 2007; Bahadır, 2006; Detke ve Kobak, 1996; Demirel, 2018; Kassel, Bornovalova ve Mehta, 2007; Kirsch, 1985; Roberts, Gotlib ve Kassel, 1996; Shorey ve Snyder, 2006), gerek, psikolojik istismarın (Alfonso ve ark., 2006; Amini, Heidary, Daneshparvar, Shahr, Mehran ve Afshar, 2019; Craparo, Gori, Petruccelli, Cannella ve Simonelli, 2014; Yalch, Lannert, Hopwood ve Levendosky, 2013), gerekse olumsuz duygu durumu düzenleme beklentisinin (Pfeiffer, Kaemmerer, Mearns, Catanzaro ve Backenstrass, 2010) rolü olduğunu gösteren çalışmalarla tutarlılık göstermektedir. Buna ek olarak, araştırma bulguları, bağlanma stilleri ile olumsuz duygu durumu düzenleme beklentisi arasında da bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Güvensiz bağlanma stilindeki artışın arttıkça olumsuz duygudurumu düzenleme beklentisinde azalma ile ilişkili olduğu gözlenmiştir. Bu bulgu da, Güvensiz bağlanma stili ile olumsuz duygudurumu düzenleme beklentisi arasında negatif yönde bir ilişki gözlenen geçmiş araştırma bulguları ile tutarlılık göstermektedir (Bahadır, 2006).

Dolayısıyla bu çalışma, kişilerin depresyon ve kaygı düzeylerinde romantik partner psikolojik istismarı, güvensiz bağlanma stili ve olumsuz duygu durumu düzenleme beklentisinin rolü olduğunu vurgulaması açısından önemlidir.

**Anahtar Kelimeler**: Depresyon, kaygı, psikolojik istismar, olumsuz duygudurumu düzenleme beklentisi, güvensiz bağlanma stili

**Kaynakça**

Amini, L., & Heidary, M., & Daneshparvar, H., & Sadeghı Avval Shahr, H., & Mehran, A., & Afshar, B. (2019). Mental Health and Social Function Among Women Subjected to Intimate Partner Violence: A Cross-Sectional Study. Acta Medıca Iranıca, 57(9), 544-548.

Bahadır, Ş. (2006). Beck, A. T., Epstein, N., Brown, G., & Steer, R. A. (1988). An inventory for measuring clinical anxiety: Psychometric properties. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 56(6), 893–897.

Beck, A. T., Ward, C. H., Mendelson, M., Mock, J., & Erbaugh, J. (1961). An inventory for measuring depression. Archives of general psychiatry, 4, 561–571.

Catanzaro, S. J., & Mearns, J. (1990). Measuring generalized expectancies for negative mood regulation: initial scale development and implications. Journal of personality assessment, 54(3-4), 546– 563.

Craparo, G., Gori, A., Petruccelli, I., Cannella, V., & Simonelli, C. (2014). Intimate partner violence: relationships between alexithymia, depression, attachment styles, and coping strategies of battered women. The journal of sexual medicine, 11(6), 1484–1494.

Eshelman, L., & Levendosky, A. A. (2012). Dating violence: Mental health consequences based on type of abuse. Violence and Victims, 27(2), 215–228.

Follingstad, D. , Rogers, M. ve Duvall, J. (2012) Factors predicting relationship satisfaction, investment and commitment when woman report high prevelence of psychological abuse. Journal of Family Violence, 27, 257-273.

Fraley, R. C., Waller, N. G. ve Brennan, K. A. (2000). An item response theory analysis of self report measures of adult attachment. Journal of Personality and Social Psychology, 78(2), 350-365.

Hazan, C. ve Shaver, P. (1994) Attachment as an organizational framework for research on close relationships, Psychological Inquiry, 5(1), 1-22.

Kirsch, J., Kirsch, I. ve Catanzaro, S. (1990). Mood Regulation expectancies as determinants of dysphoria in college students. Journal of Counseling Psychology, 37 (3), 306-312.

Kobak, R. R., & Hazan, C. (1991). Attachment in marriage: Effects of security and accuracy of working models. Journal of Personality and Social Psychology, 60(6), 861–869.

Pfeiffer, N., Kaemmerer, A., Mearns, J., Catanzaro, S. J., & Backenstrass, M. (2011). Generalized Expectancies for Negative Mood Regulation and Major Depressive Disorder: The Role of Previous Depressive Episodes and Comorbid Mental Disorders. Psychopathology, 44(3), 152– 157.

Pico-Alfonso, M. A., Garcia-Linares, M. I., Celda-Navarro, N., Blasco-Ros, C., Echeburúa, E., & Martinez, M. (2006). The impact of physical, psychological, and sexual intimate male partner violence on women's mental health: depressive symptoms, posttraumatic stress disorder, state anxiety, and suicide. Journal of women's health (2002), 15(5), 599–611.

# Eğitim Ortamlarında Siber Aylaklık Davranışı ve Teknolojik Bağımlılıklar Üzerine Yapılan Araştırmalar Üzerine Bir Derleme

Özge Canoğulları
Artvin Çoruh Üniversitesi

**Problem Durumu**

Günümüzün teknolojik açıdan gelişmiş dünyasında internet iş, iletişim ve eğlence için vazgeçilmez bir araç haline gelmiştir. Aynı zamanda eğitim ortamlarında da teknolojinin kullanılması, bilgiye hızlı erişim, iş birliği ve verimlilik açısından çok sayıda fayda sunarken, teknolojinin olumsuz kullanımına bağlı olarak birtakım zorluklar da ortaya çıkarmaktadır (Tanrıverdi ve Karaca, 2018). Öğrenciler ders sırasında dikkatlerinin dağılması sonucu veya kendi ilgilerini çekmeyen bir konu anlatılırken internette kendilerini daha mutlu hissedip eğlenebilecekleri arayışlar içerisine girebilirler. Eğitim ortamlarında, öğrencilerin ders dinlerken veya çalışırken internete bağlı cihazlarını akademik olmayan amaçlarla kullanmaları siber aylaklık olarak tanımlanmaktadır (Yaşar ve Yurdagül, 2013). Siber aylaklık örnekleri arasında sosyal ağlarda gezinme, haber ve spor takibi, video izleme, çevrimiçi oyunlar ve çevrimiçi alışveriş yer almaktadır (Çınar ve Karcıoğlu, 2015). Araştırmalar siber aylaklık davranışının öğrencilerde akademik başarıyı olumsuz etkilediğini (Engin ve Genç, 2020) ve teknolojinin sık kullanılmasına bağlı olarak teknoloji bağımlılığına yol açtığını belirtmektedir (Korucu ve Kara, 2019). Teknoloji bağımlılığı, olumsuz sonuçlara yol açan aşırı ve zorlayıcı teknoloji kullanımı olarak tanımlanmaktadır (Young, 1996). Teknolojik bağımlılıklar içerisinde internet, sosyal medya, oyun ve akıllı telefon bağımlılığı bulunmaktadır. Günümüzde özellikle ergenlerle ve genç yetişkinlerle yapılan çalışmalar incelendiğinde internet, akıllı telefon ve sosyal medya bağımlılığının artış gösterdiği, bu durumun da olumsuz sonuçlar doğurduğu, gençleri daha çok yalnızlığa ve başarısızlığa sürüklediği görülmektedir (Çakır ve Ebru, 2017; Güngör ve Koçak, 2020; Kuyucu, 2017). Teknolojinin olumsuz kullanımına bağlı olarak artan bağımlılık ve siber aylaklık davranışlarının eğitim ortamlarında sorun yarattığı görülmektedir. Siber aylaklık ve teknolojik bağımlılıklar üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olduğu dikkat çekmektedir (Adawiyah, Azizan, Sahar ve Herawati, 2023; Gökçearslan, Mumcu, Haşlaman ve Çevik, 2016; Keser, Kavuk ve Numanoğlu, 2016; Twum, Yarkwah ve Nkrumah, 2021). Yalnız literatürde bu değişkenler arasındaki ilişkiyi derleyen çalışmalara rastlanmamıştır. Mevcut araştırmaları bir araya getiren bu derleme, eğitim ortamlarında siber aylaklık davranışı ve teknolojik bağımlılıkların kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını ve bu konuda alınabilecek önlemleri okuyucuya sunmayı amaçlamaktadır.

**Yöntem**

Bu sebeple çalışma, mevcut literatürü inceleyerek eğitim ortamlarında siber aylaklık davranışı ve teknolojik bağımlılıkların yaygınlığı, nedenleri ve etkileri konusunda okuyuculara bilgi veren derleme türünde bir araştırmadır. Derleme çalışmaların amacı, belli ve sınırlı bir konuda yayınlanan araştırmaları karşılaştırarak ve birleştirerek okuyucuyu o konudaki gelişmeler hakkında bilgilendirmektir. Araştırmalar yurtdışındaki ve Türkiye'deki veri tabanları kullanılarak incelenmiştir. EBSCO, ScienceDirect, Taylor & Fransis, ProQuest Central, ResearchGate, Springer, Web of Science, YÖK Tez, Google Akademik (Google Scholar), TRDizin veri tabanları kullanılarak araştırmalar taranmış ve 2015 yılından sonra bu konuda yapılan 40 araştırma içerisinden 10 araştırmanın sonuçları özetlenmiştir. Akademik makaleler ve tezler çalışma kapsamına alınırken derleme, kitap, kitap bölümü ve meta-analiz çalışmaları kapsam dışında bırakılmıştır. Araştırmalarda analiz yöntemi olarak nicel analizlerin kullanıldığı çalışmalar tercih edilmiş, nitel ve karma çalışmalar kapsam dışında bırakılmıştır. Aynı zamanda örneklem grubu olarak Türkiye'deki lise ve üniversite öğrencilerinin tercih edildiği araştırmalara ağırlık verilerek çalışmanın sınırları çizilmiştir. Yurtdışında siber aylaklık ve teknolojik bağımlılıklar (internet bağımlılığı, oyun bağımlılığı, sosyal medya bağımlılığı ve akıllı telefon bağımlılığı) arasında yapılan sınırlı çalışma olduğundan Türkiye'deki öğrencilerin örnekleme alındığı çalışmalar tercih edilmiştir. Seçilen çalışmaların içerikleri incelenerek tematik alanları ortaya çıkarılmış ve bu doğrultuda çalışmalar özetlenmiştir. Çalışmalar özetlenirken araştırmanın amacı, yöntemi, örneklem grubu ve çalışma bulgularına bağlı olarak çıkan sonuçlar açıklanmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

İncelenen çalışmalardan elde edilen önemli bulgulardan biri, öğrenciler arasında siber aylaklık davranışının yaygınlığıdır. Çalışmalar, siber aylaklık davranışının eğitim ortamlarında yaygın bir durum olduğunu ve bu davranışın ortaya çıkmasında çeşitli faktörlerin etkili olduğunu göstermektedir. Bu faktörler arasında teknolojik aletlere sahip olma (akıllı telefon, tablet gibi), bireysel özellikler, cinsiyet ve uygun denetimin olmaması yer almaktadır. Aynı zamanda çalışmalar öğrenciler arasında siber aylaklık davranışına bağlı olarak teknolojik bağımlılıkların ortaya çıktığını vurgulamaktadır. Teknolojinin, özellikle de akıllı telefonların ve sosyal medya platformlarının aşırı ve kontrolsüz kullanımı, akademik performansa ve genel refaha müdahale eden bağımlılık davranışlarına yol açabilir. Teknolojinin doğası gereği eğitim için zararlı olmadığını kabul etmek önemlidir. Uygun şekilde kullanıldığında, öğrenme deneyimlerini geliştirmek, iş birliğini kolaylaştırmak ve eğitim kaynaklarına erişimi genişletmek için güçlü bir araç olarak hizmet edebilir. Bununla birlikte, incelenen çalışmalar, siber aylaklık ve teknolojik bağımlılıkla ilişkili potansiyel riskleri ele alırken sorumlu teknoloji kullanımını teşvik eden dengeli bir

yaklaşıma duyulan ihtiyacın altını çizmektedir. Siber aylaklık davranışının ve teknolojik bağımlılıkların olumsuz sonuçlarına rağmen araştırmalar aynı zamanda eğitim ortamlarında bu sorunları ele almak için potansiyel çözümleri ve stratejileri de ortaya koymaktadır. Eğitimciler ve kurumlar, sorumlu ve dikkatli teknoloji kullanımını teşvik etmek için dijital okuryazarlık programları, zaman yönetimi teknikleri, öz-düzenleme teknikleri ve farkındalık kampanyaları gibi müdahaleler uygulayabilir. Ayrıca, destekleyici ve ilgi çekici bir öğrenme ortamının teşvik edilmesi, siber aylaklığın cazibesini en aza indirmeye ve öğrencilerin motivasyonunu ve odaklanmasını artırmaya yardımcı olabilir. Sonuç olarak, eğitim ortamlarında siber aylaklık davranışı ve teknolojik bağımlılıklar üzerine yapılan çalışmaların gözden geçirilmesi, teknolojinin öğrenme ortamları üzerindeki etkisini anlamanın ve yönetmenin önemini vurgulamaktadır. Eğitimciler ve kurumlar, siber aylaklık davranışına katkıda bulunan faktörleri tanıyarak, teknolojik bağımlılık belirtilerini tespit ederek ve etkili müdahaleler uygulayarak, teknolojinin faydalarından yararlanırken potansiyel dezavantajlarını azaltan daha sağlıklı ve daha üretken bir eğitim ortamı yaratabilirler.

**Anahtar Kelimeler**: Siber aylaklık, internet bağımlılığı, teknolojik bağımlılık, akıllı telefon bağımlılığı

**Kaynakça**

Adawiyah, R., Azizan, A., Sahar, A., & Herawati, I. (2023). Relationship between Smartphone Addiction, Personality Traits and Cyberloafing Behaviour among Malaysian Youths. *Asian Journal of University Education, 19*(2), 395-403.

Çakır, Ö., & Ebru, O. (2017). Lise öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri ile akıllı telefon bağımlılığı arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(1), 418-429.

Çınar, O., & Karcıoğlu, F. (2015). The relationship between cyber loafing and organizational citizenship behavior: A survey study in Erzurum/Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 207,* 444-453.

Engin, G., & Genç, S. Z. (2020). Öğretmen adaylarının akıllı telefon ekran kullanım süreleri ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 18*(1), 314-325.

Gökçearslan, Ş., Mumcu, F. K., Haşlaman, T., & Çevik, Y. D. (2016). Modelling smartphone addiction: The role of smartphone usage, self-regulation, general self-efficacy and cyberloafing in university students. *Computers in Human Behavior, 63,* 639-649.

Güngör, A. B., & Koçak, O. (2020). Üniversite öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılığı ve akademik erteleme davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi, 7*(2), 397-419.

Keser, H., Kavuk, M., & Numanoglu, G. (2016). The relationship between Cyber-Loafing and internet addiction *Cypriot Journal of Educational Science. 11*(1), 37-42.

Korucu, A., T. & Kara, S. (2019). Öğretmen adaylarının derslerde akıllı telefon siber aylaklık düzeyleri ile sanal ortam yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Information and Communication Technologies, 1(*1), 41-56

Kuyucu, M. (2017). Gençlerde akıllı telefon kullanımı ve akıllı telefon bağımlılığı sorunsalı:"Akıllı telefon (kolik)" üniversite gençliği. *Global Media Journal TR Edition, 7*(14), 328-359.

Tanrıverdi, Ö., & Karaca, F. (2018). Ergenlerin demografik özelliklerine göre bilişsel kapılma ve siber aylaklık etkinlik düzeylerinin incelenmesi. *Addicta: The Turkish Journal on Addiction,* 5, 285–315. http://dx.doi.org/10.15805/addicta.2018.5.2.0052.

Twum, R., Yarkwah, C., & Nkrumah, I. K. (2021). Utilisation of the Internet for Cyberloafing Activities among University Students. *Journal of Digital Educational Technology, 1*(1), em0xxx. https://doi.org/10.21601/jdet/xxxx.

Yaşar, S., & Yurdagül, H. (2013). The investigation of relation between cyberloafing activities and cyberloafing behaviors in higher education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 83,* 600-604.

Young, K. S. (1996). Psychology of computer use: XL. Addictive use of the Internet: A case that breaks the stereotype. *Psychological Reports, 79*(3), 899–902. https://doi.org/10.2466/pr0.1996.79.3.899.

# Endişe Düzeyinin Yordanmasında Felaket Haberlerini Kaydırma ve Yaşam Yöneliminin Rolü

Bihter Özen
Kocaeli Üniversitesi

O. Nejat Akfırat
Kocaeli Üniversitesi

**Problem Durumu**

Depremler ülkemizi en çok etkileyen doğal afetlerin başında gelir, yıkıcı etkileriyle bireysel ve toplumsal ruh sağlığı problemlerine de yol açmaktadır (Aker ve Karakılıç, 2014). 6 Şubat 2023 Kahramanmaraş merkezli deprem de tüm Türkiye'yi doğrudan ya da dolaylı bir şekilde etkilemiştir. Her ne kadar yer bilimcileri fay hatları konusunda bazı bilgiler vermiş olalar da depremlerin nerelerde, ne zaman, hangi gün ve saatte meydana geleceğini tespit edememektedirler. Bu durum bireyin kendini emniyette hissetme duygusunu sarsarak korku ve kaygı seviyesini yükselterek karamsarlık hissetmesine sebep olabilir (Abay Çelik, Abay, 2023). Bu konuda doğru bilgi kaynaklarına ulaşmak önemlidir. Ancak günümüzde bilgi kaynaklarının başlıcası sosyal medya olduğu bilinmektedir. Olağanüstü dönemlerde kullanım oranı artan sosyal medyada haber ve görüntülere maruz kalmak bireylerin endişe düzeylerini artırabilir.

Endişe, olumsuz duygularla yüklü, kontrol edilemeyen, düşünceler zinciridir (Borkovec ve ark.,1983). Endişenin belirli sıklıkta yaşanması ilerleyen zamanlarda oluşabilecek aynı olayın oluşması halinde endişe duygusunun daha fazla yaşanmasına neden olmaktadır (Sezen ve Ünsalver, 2018).

Felaket haberlerini kaydırma kavramı (Doomscrolling), her ne kadar ilk olarak 2018 yılında "Callamity" isimli bir twitter kullanıcısı tarafından atılan bir twitde kullanılsa da, bu twitin Karen Ho isimli bir gazeteci tarafından paylaşılması ile popüler hale gelmiştir (Garcia-Navarro, 2020). Bu kavramın tanımını ise bu popülariteden kısa bir zaman önce ve koronavirüs haberleri yayılmaya başladıktan sonra, 11 Nisan 2020 tarihinde, Los Angeles Times'ta köşe yazarlığı yapan Mark Barabak yapmış ve felaket haberlerini kaydırma kavramını "olumsuz haberlerle sürekli meşgul olacak biçimde aşırı düzeyde ekrana maruz kalma" olarak tanımlamıştır (Barabak, 2020).

İnsanlar, bahsedilen bu kontrol edilemez duruma açıklama getirme ve bilgi boşluğunu doldurabilmek adına daha çok haber takip etme davranışı sergilemekte ve olumlu bilgiler bulup koronavirüsün yaratmış olduğu korku, endişe ve anksiyetelerinin üstesinden gelmek isterken, bu durum felaket haberlerini kaydırma davranışının ortaya çıkıp devam etmesine sebep olmuştur (Anand MPhil vd., 2021).

Yaşam yönelimi, bireylerin karşılaştıkları olaylara ve durumlara karşı olan genellenmiş beklentisini tanımlamaktadır. Olumlu yaşam yönelimi (iyimserlik**)** ve olumsuz yaşam yönelimi (kötümserlik) olmak üzere iki boyutu bulunmaktadır (Scheier ve Carver, 1987). Yaşam yönelimi olarak iyimserliğe sahip bireyler karşılaştıkları durumlarda sürekli biçimde olumlu bir beklenti içindedirler ve olayların olumlu sonuçları olacağını düşünmektedirler. Benzer şekilde kötümser yaşam yönelimine sahip kişiler ise olumsuz olayların beklentisi içindedir ve gerçekleşen olaylarda sonucun olumsuz olacağını beklemektedirler (Sharpe vd., 2011). İnsanların yaşamlarındaki zorlu olaylar onları uzun süreli strese sürükleyebilir.

Bu araştırmada depreme doğrudan maruz kalmayan bireylerin, Endişe Düzeyinin Yordanmasında Felaket Haberlerini Kaydırma ve Yaşam Yönelimi'nin Rolünün incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaca ulaşmak için aşağıda yer alan sorulara yanıt aranacaktır.

- Bireylerin endişe düzeyleri, felaket haberlerini kaydırma ve yaşam yönelimi düzeyleri cinsiyete, eğitim düzeyine, yaşa, sosyal medya kullanım süresine ve tercih edilen sosyal medya platformuna göre farklılık göstermekte midir?
- Bireylerin yaşam yönelimleri ve sosyal medyada felaket haberlerini kaydırmaları endişe düzeyini yordamakta mıdır?

**Yöntem**

**Araştırma Modeli**

Endişe düzeyinin yordanmasında sosyal medyada felaket haberlerini kaydırma ve yaşam yöneliminin rolünün belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılacaktır.

**Çalışma Evreni ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini, 6 Şubat Kahramanmaraş merkezli depreme doğrudan maruz kalmayan yetişkin bireyler oluşturmaktadır. Araştırmamız için şuan 241 veri toplanmış olup veri toplama çalışması devam etmektedir.

**Veriler ve Toplanması**

Araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Penn Eyalet Endişe Ölçeği, Felaket Haberlerini Kaydırma Ölçeği ve Yaşam Yönelimi Testi kullanılacaktır.

**Kişisel Bilgi Formu**

Araştırmadaki katılımcıların cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, sosyal medya kullanım süresi ve tercih edilen sosyal medya platform bilgilerini edinebilmek amacıyla hazırlanmış bir formdur.

**Penn Eyalet Endişe Ölçeği**

Meyer ve arkadaşları (1990) tarafından geliştirilen Penn Eyalet Endişe Ölçeği'nin, Türkçeye uyarlama çalışması Yılmaz ve arkadaşları (2008) tarafından yapılmıştır.16 maddeden oluşan ölçek; belirli konulara yoğunlaşmadan endişenin yoğunluğu, sıklığı ve kontrol edilemezliğini ölçmeyi amaçlamaktadır. Endişenin yokluğu ve endişenin varlığı olarak iki faktörden oluşmaktadır. Endişenin varlığı faktörü "tüm yaşamım boyunca endişeli biri olmuşumdur" gibi maddeler içerirken, endişenin yokluğu faktöründe "asla herhangi bir şey için endişelenmem" gibi maddeler bulunmaktadır. Puanın yüksekliği endişe düzeyinde ki artışa işaret etmektedir. Tüm ölçek için Cronbach alfa değeri .91 olarak hesaplanmıştır.

**Felaket Haberlerini Kaydırma Ölçeği**

Bu ölçek, Sharma ve diğerleri (2022) tarafından, sosyal medya kullanıcıları tarafından gerçekleştirilen felaket haberlerini kaydırma davranışını ölçmek amacı ile geliştirilmiştir. Türkçe uyarlaması 2022 yılında Gazanfer ANLI tarafından yapılmıştır. Ölçek, tek faktör altında toplanan 15 maddeden terkip olan, 7'li Likert tarzında bir ölçektir. Ölçekten alınan yüksek puan felaket haberlerini kaydırma davranışının fazla olduğunu göstermektedir.Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılığı .96 olarak bulunmuştur.

**Yaşam Yönelimi Testi**

Scheier ve Carver tarafından 1985 yılında geliştirilen Yaşam Yönelimi Testi, kişilerin hayattaki olaylara yönelik iyimserlik-kötümserlik düzeylerini belirleyebilmek amacıyla oluşturulmuştur. Ölçekte beşli değerlendirme şekline sahip 12 madde bulunmaktadır. Ölçekte yüksek puan almak iyimserliği ve düşük puan almak da kötümserliği temsil etmektedir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Tezer ve Aydın tarafından 1991 yılında yapılmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan 32 dir. Ölçekten alınan yüksek puan iyimserliği, düşük puan karamsarlığı temsil eder.Test-tekrar test yöntemiyle ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0,77 olarak belirlenmiştir.

**Verilerin Analizi ve Çözümlenmesi**

Araştırmada elden edilen veriler SPSS 21 paket programı kullanılarak analiz edilecektir. Betimsel analizin yapılabilmesi için frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılacaktır. Değişkenlerin birbirleri ile arasındaki farklılıkları bulmak amacıyla bağımsız örneklem T testi ve ANOVA kullanılılacaktır.Değişkenlerin birbirleriyle olan ilişkisinin analizi için korelasyona bakılacak ve son olarak endişe düzeyinin yordanmasına yönelik olarak regresyon analizi yapılacaktır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu araştırmada 6 Şubat Kahramanmaraş depremine doğrudan maruz kalmayan bireylerin, endişe düzeyinin yordanmasında sosyal medyada felaket haberlerini kaydırma ve yaşam yöneliminin rolünün belirlenmesi hedeflenmektedir. Belirlenmiş olan değişkenler açısından incelediğinde cinsiyetler arasındaki farklılıklara göre alanyazında da yer alan şekilde kadınların endişe düzeylerinin daha yüksek olması beklenmektedir. Yaş değişkenine bakıldığında da sosyal medya ile daha fazla zaman geçirdiği düşünülen genç yetişkinlerin diğer yaş grubuna göre daha fazla felaket haberlerini kaydıracakları düşünülmektedir. Depreme doğrudan maruz kalmayan kişilerin sosyal medya haberlerini takip ettikçe endişe düzeylerinin artması ve endişe düzeyi de arttıkça daha fazla felaket haberlerini kaydırmaları beklenmektedir. Aynı zamanda daha önce depreme ya da farklı bir afete maruz kalmış olabilen, geçmiş yaşantıları vb. sebeplerle de endişe düzeyi yüksek olan kişilerin de deprem sonrasında felaket haberlerini daha çok takip ederek hem kaydırma düzeyini hem de endişe düzeylerinin artışına neden olması beklenen sonuçlar arasında dır. Bir diğer sonuç ise iyimserlik düzeyinin yüksek olduğu düşünülen kişilerin felaket haberlerini kaydırma düzeyinin ve beraberinde de endişe düzeylerinin daha az olması beklenirken, karamsar olduğu düşünülen bireylerin de hem felaket haberlerini kaydırma düzeylerinin hem de endişe düzeylerinin daha yüksek olmasıdır. Yapılan araştırmanın sonucunda eğer üç değişken arasında bir ilişki bulunduğu taktirde endişe düzeyini azaltmaya, iyimserlik düzeyinin ise artırılmasına yönelik çalışmalar yapılarak dolayısıyla sosyal medyadaki felaket haberlerini kaydırma olasılıklarının da azaltılarak bireylerin yaşam kalitelerini artırmalarına yardımcı olabilir. Aynı zamanda yapılacak olan çalışlarda sosyal medya kullanımı da önemli yer tutumaktadır. Birçok alana fayda sağlayan sosyal medya okuryazarlığının geliştirilmesinin de bireylere fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Endişe, deprem, felaket, yaşam yönelimi

**Kaynakça**

Abay, A. R., & Çelik Abay, E. Z. (2023). Deprem sonrası ortaya çıkan sorunlar ve sosyal destek ağlarının rolü.

Aker A.T., Karakılıç H. Erciş ve Van depremi bağlamında Afetlerde Psikososyal Hizmetler Birliği ve Türkiye Psikiyatri Derneği. Aker AT, Aydın N, Beşiroğlu L, Çelik F, editörler. VanErciş 2011 Depremleri TPD Etkinlikleri ve Deneyimleri'nde. Ankara: Türkiye Psikiyatri Derneği Yayınları; 2014:1-19.

Anand MPhil, N.,Kumar Sharma MPhil, M., Chakraborty Thakur MPhil, P.,Mondal MPhil, I., Sahu, M., Singh MPhil, P.,Kumar Sharma, M. (2021). Doomsurfing and doomscrolling mediate psychological distress in COVID-19 lockdown: Implications for awareness of cognitive biases. doi:10.1111/ppc.12803.

Aydin, G. & Tezer, E. (1991). Iyimserlik, sağlik sorunlari ve akademik başari ilişkisi. *Psikoloji Dergisi.*

Barabak, M. Z. (2020). "Quarantini."“Doomscrolling." Here's how the coronavirus is changing the way we talk. *Los Angeles Times*.

Borkovec, T., Robinson, E., Pruzinsky, T., ve DePree, J. A. (1983). Preliminary exploration of worry: Some characteristics and processes. Behaviour Research and Therapy, 21(1), 9-16. https://doi.org/10.1016/0005-7967(83)90121-3

Buchanan, K., Aknin, L. B., Lotun, S. & Sandstrom, G. M. (2021). Brief exposure to social media during the COVID-19 pandemic: Doom-scrolling has negative emotional consequences, but kindness-scrolling does not. doi:10.1371/journal.pone.0257728.

Garcia-Navarro, L. (2020). Your "doomscrolling" breeds anxiety. Here's how to stop the cycle. *National Public Radio*.

Anlı, G. (2023). Felaket Haberlerini Kaydirma Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlik Ve Güvenirlik Çalişmasi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *25*(1), 301-316.

Kemp, S. (2020). Report: Most important data on digital audiences during coronavirus. *Growth Quarters—The Next Web*.

Scheier, M. F. & Carver, C. S**.** (1985). Optimism, coping, and health - Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology, 4*, 219-247.

Scheier, M. F. & Carver, C. S. (1987), Dispositional Optimisim and Physicall Well- Being:The Influence of Generalized Outcome Expectancies on Health. *Journal of Personality, 5*5(2), Ss169-210

Sezen C, Ünsalver BÖ. Doğum korkusu ve sosyal destek düzeyi arasındaki ilişki: bir gözden geçirme ve pilot çalışma. The Journal of Neurobehavıoral Scıences 2018;5(1):29-36.

Sharpe, J. P., Martin, N. R., & Roth, K. A. (2011). Optimism and the Big Five factors of personality: Beyond neuroticism and extraversion. *Personality and Individual Differences, 51*(8), 946-951.

Yılmaz, A. E., Gençöz, T., ve Wells, A. (2008). Psychometric characteristics of the Penn State worry questionnaire and metacognitions questionnaire-30 and metacognitive predictors of worry and obsessive-compulsive symptoms in a Turkish sample. Clinical Psychology ve Psychotherapy, 15(6), 424-439. https://doi.org/10.1002/cpp.589

# Okul Psikolojik Danışmanlarının Akran Zorbalığına İlişkin Deneyimleri: Nitel Bir Çalışma

Emine Benli
Marmara Üniversitesi

Ali Özdemir
Marmara Üniversitesi

**Problem Durumu**

Bu araştırmanın konusunu, okullarda çalışan psikolojik danışmanların okullarda karşılaştıkları akran zorbalığı ile çalışırkenki deneyimleri oluşturmaktadır.

Zorbalık, bir kişinin ya da grubun, kendini korumakta zorlanan diğer bir bireye ya da gruba, belli bir zaman devam eden yani süreklilik arz eden, acı verici ve hoş olmayan fiziksel, psikolojik, sosyal, duygusal sonuçları olabilecek söylemleri sözlü ve fiziksel ifade etmesi ile ortaya çıkmaktadır (Pişkin, 2002; Olweus, 1993; akt. Ayas, Pişkin, 2011; Olweus, Solberg, 2018). Bir davranışın zorbalık olarak adlandırılabilmesi için, zorbalığı uygulayan ile maruz kalan arasında yani fail ve kurban arasında bir güç dengesizliği olması gerekmekte olup (Pişkin, 2002), fail ve kurban rollerinin değişkenlik göstereceğinin bilinmesi gerekmektedir (Toksöz, 2021).

Çocukların aile içinde bulundukları konumun niteliği zorba ya da kurban olmalarını belirleyen önemli bir etken olarak görülmektedir. Fakirullahoğlu (2022), tezinde yaptığı araştırmanın sonucunda şu bulguya ulaşmıştır: Engelleyici aile ilişkileri ve zorbalığa yönelik tutum arasında pozitif yönde bir ilişki bulunurken, destekleyici aile ilişkileri ile zorbalık arasında da negatif yönde bir ilişki saptadığını aktarmaktadır. Benzer şekilde Toksöz (2021), ailenin evde çocuğu olumsuz etkileyecek muamele göstermesi, mükemmeliyetçi ebeveyn tutumu ile çocuktan yüksek beklenti içinde bulunması, ev içinde yaşanan diğer çatışma ve stres durumlarından dolayı, çocukların okulda zorbalığa başvurarak bunu bir yardım işareti olarak sergileyebildiklerinden bahsetmektedir.

Okullarda akran zorbalığıyla mücadele etmek için farklı programlar geliştirilmiş olup bu çalışmaların temel hedefi, okuldaki zorbalığı önlemek, mevcut zorbalık davranışlarına müdahale etmek ve zorbalık döngüsünde yer alan öğrencilere destek sağlamaktır (Erk, 2019). Genel olarak, tüm öğrencileri kapsayan genel önleme ve müdahale programları yanında, hedeflenen gruplara yönelik amaçlı programlar da uygulanmıştır (Nickerson, 2017). Erk (2019) kitabında, zorbalıkla ilgili önleme çalışmalarının temelinde okul genelinde ve sınıf düzeyinde olumlu davranış değişikliği ve duygusal zekayı geliştirmeye yönelik olduğunu aktarmaktadır. Hedef gruba yönelik önleme programları ise zorbalık döngüsü içindeki kişilere hedef almaktadır. Kurbanlara yönelik baş etme becerilerinin aktarıldığı çalışmalar yaygın bir şekilde bulunurken, akran zorbalığını yapan failler ise genellikle etiketlenmekte ve kendisine olumsuz bir tavır sergilendiği için kendilerinin eleştirildiğini hissetmektedirler (Cowie, Colliety, 2016).

Zorbalığın öğrenciler için yıkıcı etkisi göz önünde bulundurulduğunda, zorbalıkla ilgili vakaları önleme girişimleri devlet politikaları, öğretmenler, aileler, sağlıkçılar, toplumdaki bireyler ve hatta çocuğun kendisinin de bizatihi bulunması ile iş birliği içinde yapılmayı gerektirmektedir (Yosep ve ark., 2022). Ateşeyan ve ark. (2023), akran zorbalığını önlemede öğretmen, ebeveynler, ruh sağlığı uzmanlarının rolünün etkili ve büyük olduğundan, özellikle okul-aile iş birliği temelinde tüm okulu kapsayan müdahale programlarının eksikliğinden ve bunların artırılmasının gerekliliğinden bahsetmektedir.

Bu araştırmanın temel amacı, okullarda çalışan psikolojik danışmanların, okullarda karşılaştıkları akran zorbalığı ile ilgili tutumlarını ve yaşadıkları deneyimlerini ortaya koyarak, akran zorbalığı ile baş etmeleri konusunda daha etkili hale gelebilmelerini sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki öncüllere yanıt aranmıştır:

- Okul psikolojik danışmanlarının akran zorbalığı ile çalışırkenki tutumlarının (duygu-düşünce-davranış) belirlenmesi amaçlanmıştır.
- Okul psikolojik danışmanlarının önleme ve müdahaleye yönelik çalışmaların nasıl olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır.
- Okullarda akran zorbalığı ile baş etmede yapılan çalışmalarda psikolojik danışman ile öğrenciden sorumlu diğerleri arasındaki iş birliğini belirlemek amaçlanmıştır.

**Yöntem**

- **Araştırma Tasarımı:** Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenoloji (Olgu bilim) deseni ile yürütülmüştür. Bu çalışma, okul psikolojik danışmanlarının akran zorbalığı ile çalışırkenki deneyimlerini anlamaya dönük olduğu için bir olgu bilim araştırması özelliği göstermektedir.
- **Katılımcılar:** Bu araştırmanın katılımcı grubunun belirlenmesi ölçüt örnekleme yöntemi ile yapılmıştır. Araştırma kapsamına dahil olan ve bilgisine başvurulmuş olan katılımcıların yaş aralığının 24-45 arasında olduğu görülmektedir. Katılımcıların 3 tanesinin lisasns mezunu, 6 tanesinin de yüksek lisans mezunu ve öğrencisi olduğu bilgisi alınmıştır.

Çalışılan okul kademesine bakıldığında 4 katılımcının lise kademesinde, 4 katılımcının ortaokul kademesinde, 1 katılımcının da ilkokul kademesinde çalıştıkları görülmektedir. Katılımcıların meslekteki kıdem yılları 22 ile 1 yıl arasında değişmektedir. Katılımcılardan sadece 1 tanesi özel okulda çalışıyor olup, diğer katılımcıların tamamı devlet okullarında çalışmaktadırlar. katılımcılardan 5 tanesinin zümresi varken 4 tanesinin zümresinin bulunmadığı görülmektedir.

- **Ölçümler:** Araştırma verileri yarı yapılandırılmış mülakat formu aracılığıyla toplanmıştır. Yarı yapılandırma tekniğinin gerekliliğine ve araştırmanın genel amacına yönelik olarak görüşme soruları hazırlanmıştır. 2 katılımcı ile pilot çalışma yapılmıştır. Sonrasında Eğitim Bilimleri Enstitüsünde doçent, aynı alanda yüksek lisans mezunu alanında uzman iki kişi tarafından sorular ve katılımcıların verdiği cevaplar incelenmiş, ekleme ve çıkarmalar yapılarak yarı yapılandırılmış görüşme formuna son şekli verilmiştir. Bu amaçla 9 katılımcı ile görüşmeler yüzyüze ve telefondan olmak üzere yapılmıştır. Buna ek olarak katılımcıların izinlerim alınmak şartıyla ses kaydedici yardımı ile ses kaydı alınmış ve görüşmeler yaklaşık 20 dakika sürmüştür.

- **Analiz:** Bu araştırmaya konu olan verileri analiz etmek için içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde hedeflenen durum katılımcıların yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verdiği cevaplar ile verileri kavramsallaştırarak temalaştırmaktır. Araştırmanın konusu dahilinde gerekli doküman ve materyal taramaları yapılmıştır. Araştırmanın başında iki pilot çalışma yapılmış ve edinilen verilerin iki uzman tarafından incelenmesi sağlanmıştır. Araştırmaya katılmaya gönüllü katılımcılarla çalışmalar yapılmış olup görüşmeler sonrası elde edilen ses kayıtları Transkriptor programı yardımı ile MS Worde ses kayıtları yazı olarak aktarılmıştır. Bu aktarımda bazı yazım yanlışlarını düzeltmek maksadıyla bu işlem birkaç defa tekrarlanmış olup araştırmacı tarafından bilgiler özümsenmiştir. Ayrı bir MS Word sayfasında her bir sorunun altında her bir katılımcının verdiği cevaplar toplanarak kategorize etmek amaçlanmıştır. Katılımcıların cevapları ile edinilen ham veriler kodlanmış ve temalaştırılmış, yine bu işlem sırasında da uzman görüşüne başvurma yoluna gidilmiştir. Kodlar ile temalar karşılaştırılmış olup kod ve temalara uygun olarak da bulgular raporlaştırılmıştır. Tırnak işareti ile raporlaştırma sırasında katılımcıların cevaplarından direkt alıntılar yapılmış, bu alıntılarda araştırmacı tarafından hiçbir değişikliğe gidilmemiş olup literatür taraması ile bulgular karşılaştırılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

- **Bulgular:** Okul psikolojik danışmanlarının okullarda karşılaştıkları akran zorbalığı ile çalışmalarındaki deneyimlerini araştırmaya odaklanan bu araştırmada toplanan verilerden elde edilen bulgular, temalar ve alt temalar halinde sunulmuş olup, temaların altlarında yer alan kodların tanımları makalenin sonunda ekler kısmınında tablolaştırılarak verilmiştir. Çalışmanın yukarıdada belirtildiği üzere üç adet alt amacı bulunmaktadır. Bu alt amaçlar bazında veriler analiz edildiğinde, verilen cevapların duygusal boyut, düşünsel boyut, öğrenciye benliğini fark ettirme, önleme ve müdahale çalışmaları, paydaşlık olmak üzere beş farklı kategori altında toplandığı saptanmıştır. Problem kısmında verilen ilk alt amaçta ortaya çıkan tema "psikolojik danışmanın tutumu" olurken bu temanın altında ortaya çıkan alt temalar "duygu, düşünce, davranış" olarak saptanmış ve kodlar da "üzüntü, öfke, şefkat, duygularını öğrenciye yansıtmama, yardım etme ihtiyacı, ihtiyaçlara yönelik farkındalık, disiplin aracılığıyla farkındalık, duygu farkındalığı, davranışın temeli, olayın özünü anlamak" olarak saptanmıştır. Benzer şekilde diğer alt amaçların altında da farklı tema ve kodlar oluşmuştur.

- **Tartışma:** Bu çalışma, okullarda çalışan psikolojik danışmanların akran zorbalığıyla ilgili tutumlarını, deneyimlerini ve uyguladıkları stratejileri derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın sınırlı yönlerinden birini sadece psikolojik danışmanların beyanklarına dayanması oluşturmaktadır. Bu nedenle çalışma daha büyük örneklemlerde uygulanabilir. Daha objektif değerlendirme için farklı veri toplama araçlarından faydalanılabilir. Akran zorbalığı yapan, uğrayan, tanıklık eden öğrencilerle ilgili onların deneyimlerini öğrenmek ve davranışındaki dinamiklerin hamgi durumlara dayandığına yönelik nitel araştırmalar yürütülebilir. Sonuç olarak, bu araştırma okullarda çalışan psikolojik danışmanların okullarda karşılaştıkları akran zorbalığına yönelik tutumlarını, deneyimlerini ve stratejilerini incelemiştir. Elde edilen bulgular, psikolojik danışmanların farklı tutumlar sergilediğini, önleme ve müdahale açısından farklı farklı teknikleri benimsediklerini, akran zorbalığıyla mücadelede iş birliğinin önemli olduğunu göstermektedir. Bu çalışmanın sonuçları, okul yöneticilerine, öğretmenlere ve diğer paydaşlara, daha etkili akran zorbalığı önleme ve müdahale programları geliştirmelerine yardımcı olacak önemli bilgiler sunmaktadır.

**Anahtar Kelimeler**: Akran zorbalığı, psikolojik danışman, fenomenoloji, olgu bilim

**Kaynakça**

Ateşeyan, Y., Ateşeyan, K., Ateşeyan, H., & Yılmaz, H. (2023). Akran Zorbalığında Bilinçli Farkındalık: AKRAN ZORBALIĞI. *Sağlık Bilimleri ve Klinik Araştırmaları Dergisi, 2*(1). https://doi.org/10.5281/zenodo.7866628

Ayas, T., Pişkin, M. (2011). Lise öğrencileri arasındaki zorbalık olaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü bakımından incelenmesi. *Elementary Education Online,* 10(2). https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/90661

Cowie, H., & Colliety, P. (2016). Who cares about the bullies?. *Pastoral Care in Education*, 34(1), 24-33. https://eric.ed.gov/?id=EJ1089537

Erk, A. B. (2019). *Çocuklarda akran zorbalığı.* Ekinoks Yayın Grubu.

Fakirullahoğlu A.M.M. (2022). *Çocukların aile işlevselliği algıları ile zorbalığa yönelik tutumları arasındaki ilişkide stresin aracı rolü.* (Tez No. 727595) [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=ZXSMJ-Ovs1lEk9u5lN4ryA&no=B8SZ2pqxD6UsLgl9ePm5oQ

Nickerson A. (2017). Preventing and ıntervening with bullying in schools: a framework for evidence-based practice. *School Mental Health*. https://doi.org/10.1007/s12310-017-9221-8

Olweus, D. (1993). Bullies on the playground: The role of victimization. *Children on playgrounds: Research perspectives and applications*, 85-128. https://psycnet.apa.org/record/1993-98114-003

Olweus, D., & Solberg, C. (2018). Bullying among children and young people Information and guidance for parents.

Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı, tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2, 531- 562.

Toksöz, L. (2021). Japon eğitim sisteminde çözüm bekleyen bir sorun:"Zorbalık". *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 17 (1), 31-46. https://doi.org/10.17244/eku.873124

Yosep, I., Hikmat, R., Mardhiyah, A., Hazmi, H., & Hernawaty, T. (2022, September). Method of nursing interventions to reduce the incidence of bullying and its impact on students in school: a scoping review. In *Healthcare* (Vol. 10, No. 10, p. 1835). *MDPI*. https://doi.org/10.3390/healthcare10101835

# Öğretmenlerin Aydınlık Üçlü Özelliği ve Öz Duyarlığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Feriha Ayar
Kocaeli Üniversitesi

Yıldız Ulusoy
Kocaeli Üniversitesi

**Problem Durumu**

Yaşamda anlamının varlığı insanda olumlu duygu ve durumlar oluştururken, anlam varlığının eksiliği olumsuz duygular ve işlevsel sorunlarla ilişkilendirilmektedir. İnsanoğlu yaşam mücadelesinde hayatta kalma çabası içerisinde daha ilkel duygular yaşamıştır. Zaman geçtikçe bu durum hayatta kalma mücadelesinin yanında yaşamın değeri ve anlamı üzerine bir arayış içerisine girmeye başlamıştır.

Günümüzde pozitif psikolojinin gelişiminde iyilik hali üzerine yapılan çalışmalar insan doğasının özgecilik, bağışlayıcılık, minnettarlık, umut, öz yeterlilik, cesaret gibi olumlu ve büyüme odaklı özelliklerine dikkat çekmektedir. İnsanın psikolojik iyi oluşu, yaşamdaki anlam arayışı ve hümanistik tüm değerleri içselleştirmeyi destekler.

İnsan doğası gereği karmaşık bir canlı ve sürekli olarak değişim içerisinde bulunmasından dolayı insana ait özelliklerin tam olarak tanımlanması güçtür. Günümüzde insanın anlam arayışı ve psikolojik iyi oluş durumlarına bakıldığında kişilik kavramının pozitif açıdan incelemeleri yapılmaya başlanmıştır. Kişiliğin aydınlık yönü psikolojik iyi oluşu destekleyici özelliktedir. Bunlardan yola çıkılarak Kaufman ve arkadaşları (2019) tarafından ortaya atılan aydınlık üçlü kavramsallaştırılmıştır. Güncel bir kavram olan Aydınlık Üçlü, kantçılık, hümanizm ve insanlığa inanç olmak üzere üç özellikten oluşmaktadır. Kantçılık'a göre insanlara davranışlarımızı bir amaca yönelik değerli olmaları değil, kendilerinin değerli olmaları belirlemelidir. Diğer bir deyişle, insanlara bir amaca hizmet ettikleri için değil, kendileri değerli oldukları için iyi davranılmalıdır. İnsancılık her bir bireyin değerliğine ve onuruna değer verme olarak tanımlanmaktadır. İnsanlığa inanç ise insanların temelde iyi olduklarına yönelik bir inanca işaret etmektedir (Tekeş ve Bıçaksız, 2021).

İnsanın acı verici olaylara öz-duyarlıkla yaklaşabilmesi onun kabullenme ve iyi olma durumlarını desteklemektedir. Bu durum düşünüldüğünde psikolojik iyilik kavramları için öz-duyarlık kavramının güçlendirici bir etkisi olduğu düşünülebilir. Öz-duyarlık, kişinin kendi duygusal durumlarını, düşüncelerini ve davranışlarını fark etme, anlama ve değerlendirme yeteneğidir. Bir başka deyişle, bireyin kendi iç dünyasının farkında olması ve kendisiyle ilgili bir bilinç geliştirmesidir. Öz-duyarlık kavramının üç temel bileşeni; öz-sevecenlik, paylaşımların bilincinde olma ve bilinçliliktir. Öz-sevecenlik; kişinin kendisine karşı ilgili ve anlayışlı yaklaşımını ifade etmektedir. Paylaşımların bilincinde olma; insanların ortak yönünü ifade eden, tüm insanların kusurlu, başarısız olabileceğini ve diğer insanların da kendilerini yetersiz hissedebileceklerini kabul etmek olarak açıklanabilir (Altıparmak ve Ekşi, 2021). Bilinçlilik; kişinin kendilik bilincini ifade eder. Kendimize karşı daha duyarlı davranabilmemiz için öncelikle duygularımızın farkındalığı gerekmektedir (Neff, 2003)

Bu çalışmada aydınlık üçlü özellikleri ile öz-duyarlık arasındaki ilişkisel duruma bakılmıştır. Eğitimde öğretmenlerin psikolojik iyilik kavramlarının özelliklerini taşıması öğrencileriyle sağlıklı ve olumlu ilişkiler kurmalarını, sınıf ortamında destekleyici bir atmosfer yaratmalarını ve öğrencilerin sosyal gelişimine katkıda bulunmalarını, öğretmenlerin etkili bir şekilde öğrencileriyle çalışmalarını ve olumlu bir öğrenme ortamı sağlamalarını destekler. Güncel bir kavram olan aydınlık üçlü kişilik özellikleriyle ile öz-duyarlığın ilişkisel açıdan çalışılmasının alan yazına katkı sağlayacağı düşüncesiyle araştırma yapılmıştır. Öğretmenlerin aydınlık üçlü özellikleriyle ile öz-duyarlık düzeyleri arasındaki anlamlı ilişkiyi incelemek araştırmanın genel amacıdır.

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenlerin Aydınlık Üçlü Kişilik özellikleri ile cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim kademesi, kıdem yılı değişkenleri arasında farklılık bulunmakta mıdır?

2. Öğretmenlerin öz- duyarlığı ile cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim kademesi, kıdem yılı değişkenleri arasında farklılık bulunmakta mıdır?

3. Öğretmenlerin Aydınlık üçlü kişilik özellikleri ile öz-duyarlık arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

**Yöntem**

Tarama modeli geçmişte olmuş veya şu anda olan durumları olduğu şekliyle araştırmayı amaçlayan modeldir. (Karasar, 2011). İki ya da daha fazla değişkenin birbirleri ile ilişkisini ve birlikte ne derece değiştiklerini ortaya çıkarmayı amaç edinen araştırma modellerine ilişkisel tarama modeli denilmektedir (Karasar, 2011). Bu araştırmada özduyarlık ile aydınlık üçlü kişilik özelliklerinin ilişkisine bakılması nedeniyle ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır.

Bu araştırmada öğretmenler evren olarak seçilmiştir. Buna bağlı olarak çalışma grubu basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 235 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun sayısı arttırılarak tekrar çalışma yapılacaktır.

Veri toplama aracı olarak demografik bilgi formundan cinsiyet, yaş, medeni durum, çalışılan eğitim kademesi, kıdem yılı ile ilgili bilgiler alınmıştır. Diğer veri toplama aracı olan Öz-Duyarlık Ölçeği Neff (2003) tarafından ortaya çıkmıştır. Bu ölçeğin Türkçeye uyarlanması Akın, Akın ve Abacı (2007) tarafından yapılmıştır. Bu ölçek öz-duyarlığın alt boyutlarıyla ilişkili özellikleri değerlendiren ve bireyin kendisi hakkında bilgi vermesine dayanan (self-report) bir ölçme aracıdır. Öz-duyarlık Ölçeği (1) hiçbir zaman (2) nadiren (3) sık sık (4) genellikle ve (5) her zaman şeklinde 5'li likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. 26 maddelik bir ölçme aracı olan Öz-duyarlık Ölçeği için yapılan doğrulayıcı faktör analizinde, öz-duyarlık yapısını oluşturan 6 alt boyutun varlığı doğrulanmıştır: Özsevecenliğe karşı öz-yargılama, paylaşımların bilincinde olmaya karşı yabancılaşma ve bilinçliliğe karşı aşırı-özdeşleşme boyutlarından oluşmaktadır.

Diğer veri toplama aracı aydınlık üçlü ölçeği Kaufman ve arkadaşları (2019) tarafından geliştirilen ölçeğin, Türkçe uyarlaması Tekeş ve Bıçaksız tarafından yapılmıştır. Ölçekte 12 madde yer almaktadır. Her biri 4 maddeden oluşan 3 boyutlu (İnsanlığa inanç, Hümanizm, Kantçılık) yapıya sahiptir. Ölçek maddeleri 5-noktalı Likert tipi (1= kesinlikle katılmıyorum; 5=kesinlikle katılıyorum) ölçek üzerinde değerlendirme gerektirmektedir ve yüksek puanlar ilgili özellikte yüksek düzeyleri göstermektedir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Aydınlık üçlünün üç alt boyutunun, öz-duyarlık öz-sevecenlik, paylaşımların bilincinde olma ve bilinçlilik boyutları ile pozitif yönde ilişkisi; özyargılama, yabancılaşma ve aşırı-özdeşleşme ile de negatif yönde bir ilişki çıkması beklenmekteydi. Yapılan çalışmada bulunan geçiçi sonuçlara (çıktılar) bakıldığında; Öz-duyarlılık ile aydınlık üçlünün alt boyutları ile yapılan korelasyonda aydınlık üçlünün hümanizm alt boyutuyla öz duyarlığın öz yargılama ve izolasyon boyutları arasında negatif ilişki bulunmuştur. Aydınlık üçlü alt boyutu olan insanlığa inançla ile öz- duyarlılık boyutları paylaşımların bilincinde olma ve bilinçlilik arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Kantçılık ile paylaşımların bilincinde olma boyutları ile de pozitif yönde anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Yapılan çalışmada cinsiyete ve yaşa yönelik öz-duyarlıklıkta bir farklılık ile karşılaşılması beklenmekteydi. Fakat araştırmada cinsiyete, yaşa bağlı olarak öz-duyarlık ve aydınlık üçlü özelliklerinde bir fark ile karşılaşılmamıştır. Medeni durum ile öz-duyarlık ve aydınlık üçlü de bir farklılık görülmesi beklenmekteydi. Evlilerin bekarlara göre öz-duyarlık olarak farklılaştığı beklenmekteydi. Fakat medeni durumda öz-duyarlıkla farklılık görülmemişken aydınlık üçlüde farklılık görülmüştür. Evlilerin bekarlara göre aydınlık üçlü özellikleri yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin kıdem yıllarına göre bakıldığında 1-9 yıl arası çalışan öğretmenlerin 19-27 yıl arası çalışan öğretmenlere göre aydınlık üçlü kişilik özelliklerinin daha düşük çıktığı görülmüştür. İlkokulda görev yapan öğretmenlerin diğer kademede çalışanlara göre öz-duyarlığı daha yüksek çıkması beklenirken, çalışma sonucunda ilkokulda görev yapanların lisede görev yapanlara göre öz-duyarlığı daha düşük çıkmıştığı görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Aydınlık üçlü, öz-duyarlık, kişilik

**Kaynakça**

Altıparmak, D. (2019). Öğretmenlerin yaşam amacı ve anlamı düzeyleri ve iyi oluşları arasındaki ilişkide öz-duyarlık değişkeninin aracı rolü (Master's thesis, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı).

Andrews, K. (2019). "The dark triad sums up psychopaths, but the light triad defines saints". Retrieved from https://www.abc.net.au/news/science/2019-05-16/psychopaths-narcissmthe- dark-triad-fascinate-us-the-light-triad/11093104.

Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J. ve Nolen-Hoeksema, S. (2010). Psikolojiye Giriş. (Y. Alogan, Çev.) (6. bs.). Ankara: Arkadaş Yayınevi

Bayramoğlu A (2011) Self compassion in relation to psychopathology (Doktora tezi). Ankara, Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

Kaufman, S. B., Yaden, D. B., Hyde, E. ve Tsukayama, E. (2019). The light vs. dark triad of personality: Contrasting two very different profiles of human nature. Frontiers in Psychology, 10, 467. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00467.

Neff, K. (2003a).Self-compassion:an alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. Self and Identity, 2, 85–102.

Neff, K.D.(2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. Self and Identity, 2, 223–250. doi:10.1080/15298860390209035

Salzberg, S. (1997). Lovingkindness: The revolutionary art of happiness. Boston: Shambala.

Stuntzner, S. (2014). Compassion and self-compassion: Exploration of utility as essential components of the rehabilitation counseling profession. Journal of Applied Rehabilitation Counseling, 45(1), 37-44.

Tabachnick, BG ve Fidell, LS (2013). Çok Değişkenli İstatistikleri Kullanma (6. baskı). Boston, MA: Pearson

Tekeş, B. ve Bıçaksız, P. (2021). Aydınlık üçlü (light triad) yapısının psikometrik bileşenlerinin değerlendirilmesi. AYNA Klinik Psikoloji Dergisi , 8 (3), 535-556.

# Çocuk Merkezli Oyun Terapisi ve Türkiye'de Gerçekleştirilen Çocuk Merkezli Oyun Terapisi Çalışmalarının İncelenmesi

Begüm Özgün Erdoğdu Aslan
Maltepe Üniversitesi

Elif Çimşir
Anadolu Üniversitesi

**Problem Durumu**

Çocukluk döneminin gelişim üzerindeki kritik rolü farklı çalışma alanlarının çocukluk dönemini özel olarak ele alması ve kavramsallaştırmasına neden olmuştur (Erbay, 2012). Bu durum ruh sağlığı açısından ele alındığında, uygulama ve araştırmaların çocuklarla çalışırken gelişimsel olarak etkili bir danışmanlık yaklaşımına sahip olmanın ruh sağlığı açısından anlamlı, ilgili ve dönüştürücü sonuçlar sağladığını tekrar tekrar ortaya koyduğu görülmektedir (Jones, Duffey ve Haberstroh, 2017). Bu bağlamda pek çok kuramın özellikle ortaklaştığı nokta çocuğun kendini ifade etmesi için doğal ortamın oyunla sağlandığı, çocuğu daha iyi anlama yolunun oyunu kullanmak olduğu ve oyun oynamanın çocukluk çağında karşılaşılması muhtemel problemlerin sağaltımındaki en etkili yöntem olduğu şeklindedir. (Kiye ve Yalçın, 2021; Haiyasoso, 2017; Karaırmak, 2015; Selekman, 2010; Axline, 1981).

Genel olarak bütün çocuklar topluluk kurallarına ve kişilerarası ilişki dinamiklerine dair pratiklerini oyunlar yoluyla kavrar ve öğrenirler (Koçkaya ve Siyez, 2017). Özellikle küçük çocuklar, daha büyük çocukların ve yetişkinlerin dil becerileri, kelime dağarcığı ve soyut düşünme yeteneklerinden yoksun olduklarından kendilerini kelimelerle ifade etmekte zorlanabilirler (Kottman, 2011). Bu nedenle çocuklarla psikolojik danışma sürecine oyunun dahil edilmesi, çocuğun duygularının ve yaşantılarının anlaşılabilmesini sağlarken oyun aracılığıyla çocuğun dışa vurduğu olumsuz duygu ve durumlarla yüzleşme ve onları kontrol etme imkanı da sunmaktadır (Kiye ve Yalçın, 2021). Oyun, çocuk için olağan iletişim biçimi olduğundan, oyunun terapötik yöntem olarak kullanılması çocuğun kendini ifade etme kapasitesini artırır; çocuk, doğrudan iletişim kurmak için çok tehdit edici olabilecek düşünceler, duygular ve deneyimler hakkında dolaylı olarak iletişim kurmak için oyun materyallerini kullanabilir (Kottman, 2011). Çocuk, oyunlarda kullandığı metaforlarla yaşadıklarını tekrar eder, keşfeder ve anlamlandırır (Karaırmak, 2015). Çocuğun metaforlarına yanıt vermek ve onlarla kalmak, terapötik işbirliği geliştirmek ve danışma sürecinin hedefleri hakkında bilgi vermek için güçlü bir araç olarak değerlendirilmektedir (Brooks, 1985). Bu bağlamda oyun terapisi, çocuğun kendini ifade etmesi için doğal ortamın oyun olduğu inancına dayanan ve çocukların, yetişkinlerin çeşitli terapi yöntemlerinde gerçekleştirdiği gibi, duygularını ve problemlerini oyun yoluyla dışarı çıkarmasına fırsat sağlayan bir ortam olarak düşünülebilir (Axline, 1981). Oyun terapisi çocukların çeşitli gelişimsel ihtiyaçlarına yanıt verme özelliğiyle duygusal ve davranışsal sorunlarının iyileştirilmesinde dünya genelinde yıllardır kullanılmaktadır (Bratton, vd., 2005). Oyun terapisinin ülkemizde kullanımının ise 1987 yılında başladığı, 2015 yılı itibariyle yaygınlaştığı görülmekte, en fazla tercih edilen oyun terapisi modelinin Çocuk Merkezli Oyun Terapisi (ÇMOT) olduğu dikkati çekmektedir (Türe ve Barut, 2020). Öte yandan alanayazında söz konusu araştırmaların sistematik ve kapsamlı bir özetini ortaya koyan bir araştırmaya rastlanamamıştır. Bu doğrultuda bu tarama çalışmasında ülkemizde ÇMOT odağında yürütülen çalışmaların kapsamı ve elde edilen sonuçlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarının ailelere ve alandaki uzmanlara farkındalık sağlamanın yanı sıra oyun terapisi alanındaki araştırmacalara da mevcut araştırmalardaki sınırlılıklar ve gelecek araştırmalar açısından önemli konular bağlamında yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

**Yöntem**

Ülkemizde yürütülen çocuk merkezli oyun terapisi odağındaki araştırmaların kapsamının belirlenmesi ve böylelikle uygulayıcı ve araştırmacılara yol gösterici olabilecek nitelikte bir çalışmanın ortaya konulmasının amaçlandığı bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden literatür taraması yöntemi kullanılmıştır. Literatür taraması yazılı dokümanların içeriğinin titizlikle ve sistematik bir şekilde analiz edilmesine yönelik yürütülen bir araştırma yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Wach ve Ward, 2013, s. 1). Literatür taraması kapsamında, çocuk merkezli oyun terapisi odağında yürütülen çalışmalara ulaşmak için Google Akademik, YÖK Tez Merkezi, Web of Science, TR Dizin, EBSCO Host, Pubmed ve ProQuest veri tabanlarından yararlanılmıştır. Tarama esnasında ilgili çalışmaların belirlenmesi "çocuk merkezli oyun terapisi" ve kısa kullanımı olan "ÇMOT" anahtar sözcüklerinin Türkçe dilde aratılmasıyla sağlanmıştır. Tarama işlemi çocuk merkezli oyun terapisinin ülkemizde daha geniş kullanım alanına ulaştığı belirtilen 2015 yılı (Türe ve Barut, 2020) ile Temmuz 2023 yılları arasındaki araştırmalarla sınırlandırılmıştır. Yapılan inceleme sonucunda dahil edilme kriterlerine uygun olduğu belirlenen on dört tez çalışması ile altı makale belirlenmiştir. Belirlenen çalışmalar doküman inceleme aşamaları doğrultusunda derlenmesinin ardından özgünlük kontrolü, içeriğin anlaşılması, temel kategorilerin analiz edilmesi ve elde edilen verinin kullanılması işlemlerine tabi tutulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Elde edilen veriler araştırmalarda tanımlayıcı olan uygulayıcı sayısı, çocuk sayısı, çocukların yaş aralığı ve ifade edilen problem alanı başlıkları altında belirlenerek sunulacaktır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Ülkemizde çocuk merkezli oyun terapisi odağında yürütülen tez çalışmalarının neredeyse tamamının (13) yüksek lisans düzeyinde olduğu söylenebilir. 2015 yılında yürütülen tez çalışmalarının öfke nöbetleri ve davranış bozukluklarının

sağaltımında çocuk merkezli oyun terapisini kullandığı görülmüştür. 2016 yılına ait bir tez çalışmasının bulunmadığı, 2017 yılında yürütülen tek bir tez çalışması olduğu, söz konusu çalışmanın gelişimsel problemler olarak ele alınan öfke nöbetleri, davranış bozuklukları ve sosyal beceri gelişimi alanlarında iyileştirme amacı taşıdığı belirlenmiştir. 2018 yılında tamamlanan bir tez çalışmasına rastlanmazken 2019 yılında yürütülen altı tez çalışmasına rastlanmıştır. Bu çalışmalar öfke nöbetleri, kaygı bozuklukları ve sosyal beceri gelişimi alanlarına odaklanmış ve çalışmalar sonucunda istendik değişimlerin gerçekleştiği ifade edilmiştir. 2020 tarihli tez çalışması olmadığı, 2021 yılında yürütülen iki tez çalışması olduğu görülmüştür. Bu çalışmaların, çocuklarda görülen davranış ve kaygı bozukluklarının iyileştirilmesini hedefleyen deneysel ve yarı deneysel desenlerle yürütüldüğü belirlenmiştir. 2022 yılında tamamlanan dört tez çalışmasından yalnızda birinin doktora düzeyinde olduğu ve bahsedilen çalışmanın çocuk merkezli oyun terapisi odağında, doktora düzeyinde yürütülen tek çalışma olduğu dikkat çekmiştir.

Makale düzeyindeki çalışmalarda ele alınan sorun alanlarının sınır problemi ve çekingen davranış sorunları olarak ifade edildiği görülmüştür. 2017 ve 2020 yıllarında ikişer, 2021 ve 2023 yıllarında birer makalenin yayınlandığı belirlenmiş ve çocuk merkezli oyun terapisi odağındaki makale çalışmalarının sınırlı sayıda olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışma kapsamında incelenen araştırmalar doğrultusunda çocuk merkezli oyun terapisinin, 3-12 yaş aralığında görülen davranış bozuklukları, kaygı bozuklukları, depresyon, anksiyete, somatik yakınmalar, TSSB, agresif ve saldırgan davranışlar, sınır problemleri, sosyal beceri gelişimi alanlarında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocuk merkezli oyun terapisinin görece çok daha etkili olduğu bazı davranış ve problem alanlarının mevcut olduğu dikkati çekmiş ilgili alanlarda daha fazla araştırma yapılmasına ihtiyaç olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler**: Çocuk merkezli oyun terapisi, ÇMOT, litaretür taraması

**Kaynakça**

Axline, V. M. (1981). *Play therapy.* New York: Ballantine Books.

Bratton, S. C., Ray, D., Rhine, T., & Jones, L. (2005). The efficacy of play therapy with children: A meta-analytic review of treatment outcomes. *Professional Psychology: Research and Practice, 36*(4), 376–390. doi:10.1037/0735-7028.36.4.376

Brooks, R. B. (1985). The beginning sessions of child therapy: Of messages and metaphors. *Psychotherapy, 22*(4), 761-769. doi:10.1037/h0085566

Erbay, E. (2021). *Çocuk hakları.* İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.

Haiyasoso, M. (2017). Somewhere over the rainbow. In B. Jones, T. Duffey, & S. Haberstroh (Eds.), *Child and adolescent counseling case studies* (pp. 31-44). New York: Springer.

Jones, B., Duffey, T., & Haberstroh, S. (2017). *Child and adolescent counseling case studies.* New York: Springer.

Karaırmak, Ö. (2015). Çocukla psikolojik danışmada metaforik süreç. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 5*(43), 115-127.

Kiye, S., & Yalçın, İ. (2021). Oyun terapisi ve oyun terapisinin gruplarda kullanımı. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi(*51), 287-303. doi:10.53444-deubefd.836043-1431639

Koçkaya, S., & Siyez, D. M. (2017). Okul öncesi çocuklarının çekingenlik davranışları üzerine oyun terapisi uygulamalarının etkisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 9*(1), 31-44. doi:10.18863/pgy.281082

Kottman, T. (2011). *Play therapy: Basics and beyond.* Virginia: Wiley.

Selekman, M. D. (2010). *Collaborative brief therapy with children.* New York: The Guilford Press.

Türe, E., & Barut, Y. (2020). Türkiye'de yapılan oyun terapisi çalışmalarının incelenmesi. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi, 4*(8), 127-138. doi:10.31461-ybpd.837024-1435271

Wach, E., & Ward, R. (2013). Learning about qualitative document analysis. *IDS Practice Paper in Brief*, 13, 2-9. https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/20.500.12413/2989/PP%20InBrief%2013%20QDA%20FINAL2.pdf?sequence=4&isAllowed=y adresinden alınmıştır.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

# Yetişkinlerin Olumlu Çocukluk Deneyimlerinin Karanlık Üçlü Özellikleri Üzerindeki Rolü

Furkan Kaşıkcı
Ankara Üniversitesi

**Problem Durumu**

Çocukluk deneyimleri, bir bireyin kişiliğinin gelişiminde çok önemli rol oynamaktadır. Özellikle sosyal ve duygusal becerilerinin gelişimlerine etkisi açısından değerlendirildiğinde olumlu çocukluk yaşantıları yetişkinlerin iyilik hali üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Pierce et al., 2023). Diğer bir ifadeyle olumlu çocukluk yaşantıları, çocukların duyguları tanıma ve yönetme, sağlıklı ilişkiler kurma ve olumlu bir benlik duygusu geliştirme gibi becerilere sahip olmalarına yol açabilir bu durum ise iyilik hallerine ciddi manada olumlu etki sağlayabilir. Bu bağlamda olumlu çocukluk yaşantılarının, bireylerin gelecek yıllarda yaşamlarını nasıl deneyimlediklerini şekillendirecek olan önemli sosyal ve duygusal becerilerin gelişiminin temelini oluşturabileceği ifade edilebilir. İlgili alan yazındaki araştırmalar bu durumu destekler nitelikte olup ebeveynlik stilleri, travmaya veya sıkıntıya maruz kalma gibi erken deneyimlerin bireyin kişilik özellikleri üzerinde önemli belirleyiciler olduğunu ileri sürmektedir (Ashraf et al., 2019; Blackie & Hudson, 2023). Ek olarak güvenli bağlanma, destekleyici ilişkiler ve besleyici bir çevre gibi olumlu çocukluk deneyimleri ile ilişkilendirilen unsurlar yetişkinlikte daha yüksek düzeyde iyi oluş ve psikolojik dayanıklılık gibi olumlu sonuçlarla ilişkilendirilmiştir (Chen et al., 2021). Bu durumun aksine araştırmalar, ihmal, istismar veya travmatik yaşantıların bireylerin kişilik yapısında sapmalara ve karanlık üçlü olarak adlandırılan narsisizm, makyavelizm ve psikopati özelliklerinin ortaya çıkmasına katkıda bulunduğunu göstermektedir (Pilkington et al., 2021). Narsisizm, şişirilmiş bir öz benlik ve sürekli bir hayranlık ihtiyacı ile (Li et al., 2023); Makyavelizm bireylerin kendi çıkarlarını diğerlerinin üzerinde tutması ve kişiler arası ilişkilerinde manipülatif ve alaycı bir tavır sergilemesi ile karakterize edilmektedir (Blötner & Bergold, 2022). Son olarak psikopati ise başkalarının haklarını hiçe sayma ve pişmanlık duymama ile karakterize edilir (Hare et al., 2022). Çalışmalar karanlık üçlü olarak adlandırılan narsisizm, makyavelizm ve psikopati özelliklerinin toplum ve birey sağlığını önemli düzeyde etkilediğini göstermektedir (Lyons, 2019). Bu kapsamda bu araştırma sürecinde olumlu çocukluk yaşantıları ile yetişkinlerin karanlık üçlü özellikleri arasındaki ilişkinin test edilmesi amaçlanmıştır. Diğer bir ifadeyle yetişkinlerin karanlık üçlü özelliklere sahip olması açısından olumlu çocukluk yaşantılarının koruyucu bir rol oynayıp oynamadığının test edilmesi amaçlanmıştır.

**Yöntem**

*Araştırma Modeli:* Olumlu çocukluk yaşantılarının üniversite öğrencilerinin karanlık üçlü özelliklerinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan bu çalışmada korelasyonel araştırma deseni kullanılmıştır. Korelasyonel araştırmalar, araştırmada kullanılan değişkenlerin birbirlerini etkileme düzeylerini ortaya koymak için kullanılan bir yöntemdir (Creswell, 2011).

*Evren/Örneklem:* Bu araştırmanın çalışma grubu toplam 464 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 297'si (%64) kadın, 167'si (%36) erkektir. Bu öğrencilerin yaşları 18 ile 22 arasında değişmektedir ve grubun yaş ortalaması 21,15'dir (Sd = 1,24). Çalışma grubundaki 31 öğrenci (%32,64) 18 yaşında, 28 öğrenci (%30,56) 19 yaşında, 59 öğrenci (%32,05) 20 yaşında, 66 öğrenci (%32,05) 21 yaşında ve 280 öğrenci (%4,75) 22 yaşındadır.

*Veri Toplama Araçları:* Araştırmada veri toplama aracı olarak Olumlu Çocukluk Yaşantıları Ölçeği ve Karanlık Üçlü Ölçeği kullanılmıştır

*Veri Analizi:* Araştırmanın veri toplama sürecinin ilk aşamasında, ölçme araçları çevrimiçi anket formatına dönüştürülmesi işlemi yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin motivasyonlarını artırmak için online anket formunun ilk sayfasına araştırmanın problemi, amacı, önemi ve gerekli yönergeleri içeren bir doküman eklenmiştir. Katılımın tamamen gönüllülük esasına dayalı olduğu konusunda da öğrencilere online formda bilgi verilmiştir. Veri analizi aşamasında ise öncelikle veri setindeki uç değerler ve dağılımın normalliği incelenmiştir. Bu kapsamda veri setindeki tek değişkenli uç değerler histogram grafikleri, kutu grafikleri kullanılarak analiz edilmiş ve z skorları hesaplanmıştır. Bu aşamada uç değerlere sahip olduğu tespit edilen 40 öğrencinin ölçek setleri araştırmanın veri setinden çıkarılmıştır. Bu incelemelerin ardından araştırma veri setinin uç değerlerden arındırıldığına ve basıklık ve çarpıklık katsayılarının normal bir dağılımı desteklediği sonucuna ulaşıldı. Verilerin analizinde öncelikle araştırmaya dahil edilen tüm değişkenler için betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Ardından bu değişkenler arasındaki korelasyonlar Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi ile incelenmiştir. Değişkenler arasındaki anlamlı ilişkilerin belrlenmesi sonrasında olumlu çocukluk yaşantılarının yetişkinlerin karanlık üçlü özellikleri üzerinde anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını test etmek için çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Elde edilen bulgulara göre, olumlu çocukluk yaşantıları ile narsisizm, makyavelizm ve psikopati arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. İstatistiksel analiz sonuçları, olumlu çocukluk yaşantılarının toplam puanı ile narsisizm arasında orta düzeyde

negatif bir ilişki olduğunu (r= -.32) göstermektedir. Aynı şekilde, makyavelizm (r= -.21) ve psikopati puanları ile olumlu çocukluk yaşantıları arasında düşük düzeyde (r= -.22) negatif yönde ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Bu ilişkileri daha ayrıntılı bir şekilde incelemek amacıyla, çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda, olumlu çocukluk yaşantılarının narsisizm ($\beta$= -.32, t(462)= -7.39, $p<0.05$), makyavelizm ($\beta$= -.21, t(462)= -4.61, $p<0.05$) ve psikopati ($\beta$= -.22, t(462)= -4.95, $p<0.05$) üzerinde anlamlı bir şekilde yordayıcı değişken olduğu belirlenmiştir. Yani, olumlu çocukluk yaşantılarındaki artış, bireylerin narsisistik, machiavellist ve psikopatik özelliklerinin azalmasını sağlamaktadır. Ayrıca, olumlu çocukluk yaşantılarının narsisizm, makyavelizm ve psikopatideki varyansın sırasıyla %10, %4 ve %4'ünü açıkladığı bulunmuştur.

Bu bulgular, olumlu çocukluk yaşantılarının karanlık üçlü özellikler üzerinde etkili olduğunu ve psikolojik sağlık açısından önemli bir koruyucu rolü olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, çocukların sağlıklı ve destekleyici bir çevrede büyümesi, duygusal ihtiyaçlarının karşılanması ve güvenli bağlanma ilişkileri geliştirmesi olumlu çocukluk deneyimleri açısından büyük önem taşımaktadır. Bu bulgular doğrultusunda, erken dönemde olumlu çocukluk deneyimlerini destekleyici unsurların dikkate alınması ve gerekli müdahalelerin planlanması, bireylerin uzun vadede önemli kazanımlar elde etmelerine yardımcı olabilir.

**Anahtar Kelimeler**: Olumlu çocukluk deneyimleri, karanlık üçlü, narsisizm, makyavelizm, psikopati, yordama

**Kaynakça**

Ashraf, A., Ishfaq, K., Ashraf, M. U., & Zulfiqar, Z. (2019). Parenting style as a cognitive factor in developing big-five personality traits among youth: A study of public university in Multan, Pakistan. *Review of Education, Administration & LAW, 2*(2), 103-112. https://doi.org/10.47067/real.v2i2.14

Blackie, L. E., & Hudson, N. W. (2023). Trauma exposure and short-term volitional personality trait change. *Journal of Personality, 91*(3), 583-600. https://doi.org/10.1111/jopy.12759

Blötner, C., & Bergold, S. (2022). To be fooled or not to be fooled: Approach and avoidance facets of Machiavellianism. *Psychological Assessment, 34*(2), 147-158. https://doi.org/10.1037/pas0001069

Chen, Y., Hua, K., Huang, C., Zhou, G., & Wang, J. (2021). Adverse childhood experiences and psychological well-being in Chinese college students: Moderated mediation by gender and resilience. *Frontiers in Psychiatry, 12,* 710635. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2021.710635

Creswell, J. W. (2011). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4. Ed.). Pearson Press

Hare, R. D., León-Mayer, E., Salinas, J. R., Folino, J., & Neumann, C. S. (2022). Psychopathy and crimes against humanity: A conceptual and empirical examination of human rights violators. *Journal of Criminal Justice, 81(2022),* 101901. https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2022.101901

Li, R., Yang, F., & Zhu, X. (2023). The Janus face of grandiose narcissism in the service industry: Self-enhancement and self-protection. *Journal of Business Ethics, 183*(3), 909-927. http://doi.org/10.1007/s10551-022-05074-5

Lyons, M. (2019). *The dark triad of personality: Narcissism, machiavellianism, and psychopathy in everyday life*. Academic Press.

Pierce, H., Jones, M. S., Shoaf, H., & Heim, M. (2023). Early adverse childhood experiences and positive functioning during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 52*(4), 913-930. https://doi.org/10.1007/s10964-022-01729-8

Pilkington, P. D., Bishop, A., & Younan, R. (2021). Adverse childhood experiences and early maladaptive schemas in adulthood: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology & Psychotherapy, 28*(3), 569-584. https://doi.org/10.1002/cpp.2533

# Ebeveynlerde 21. Yüzyıl Kariyer Algısı: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması

Zeynep Hazal Kaplan
Marmara Üniversitesi

Ali Özdemir
Marmara Üniversitesi

**Problem Durumu**

Günümüzün hızla değişen iş dünyası ve teknolojik gelişmeler, yeni beceri ve yetkinliklere olan ihtiyacı artırmaktadır. Ancak bazı ebeveynler, geleneksel meslek algılarına veya geçmiş deneyimlerine dayanarak, çocuklarının kariyer seçimleriyle ilgili yanlış yönlendirmelerde bulunabilmektedirler. Ebeveynlerin, çocuklarının gelecekteki iş dünyasında başarılı olabilmeleri için değişen iş ortamını anlamaları ve kariyer seçimleri konusunda bilinçli kararlar verebilmeleri kariyer rehberliğinde önemli bir ihtiyaçtır. Bu sebeple ailelerin kariyer algısının 21. Yüzyılın beklentileriyle uyumlu olup olmadığını ölçecek bir ölçeğin eksikliği literatürde kendini göstermektedir.

Literatür incelendiğinde ebeveynlerin kariyer konusunda çocuklarını desteklemesi, çocuklarının kariyerleri üzerindeki etkisi üzerine çalışmalar yapıldığı gözükmektedir. Bu çalışmalarda ebeveynlerin kariyer üzerine etkisi birçok faktör ele alınarak incelenmiştir. Bu etkiyi ölçmeye yönelik 'Kariyer Seçiminde Aile Etkisi Ölçeği' lise öğrencileri için Türkçe'ye uyarlanmıştır (Özünlü ve Bacanlı, 2015). Bu etkilerin önemi göz önüne alındığında kariyer kararları verirken çocukların ebeveynleriyle uyum içerisinde olması, beklentilerinin paralellik göstermesi süreci rahatlatacak bir kaynak olarak görülüp bu uyumluluğun ölçülebilmesi amacıyla 'Ebeveyn Kariyer Uyumu Ölçeği' liselerde ve ortaokullardaki öğrencilere uygulamak üzere Türkçe'ye uyarlanmıştır (Bacanlı ve ark., 2018).

Ergenin kariyer gelişiminde ailenin yönlendirici, etkileyici konumunu literatür incelendiğinde karşımıza çıkmakta ancak bu etkinin ebeveynlerin kariyer dünyasında değişen paradigmalara yönelik algılarının perspektifinde incelenmesine yardımcı olacak bir ölçeğin eksikliği hissedilmektedir.

20. yüzyıldan 21. Yüzyıla geçiş yani sanayi çağından bilgi çağına geçişle birlikte eskiden başarıya götüren beceriler, günümüzde yeterliliklerinin sorgulandığı bir konuma düşmüştür (Kivunja, 2015). Bilgi ve teknolojiyle şekillenen 21. Yüzyılın şartlarına etkili bir biçimde dahil olabilmek için gerekli olan değişimlerin farkındalığıyla; 2002 senesinde 21. Yüzyıl Becerileri Ortaklığı P21 (Partnership for 21st Century Learning / 21. yüzyıl Öğrenme Ortaklığı) isminde bir hareket oluşturulmuştur (P21, 2008, akt: Kivunja,2015). Bu hareketin ortaya koyduğu öğrenme çıktılarından birisi de yaşam ve kariyer becerileridir (P21, 2018). Erten (2019), bu becerileri şu şekilde özetlemiştir: üretmek, esnek olmak, girişimci olmak, öz-denetim sahibi olmak, hesap verebilir olmak, liderlik özellikleri göstermek, sorumluluk sahibi olmak. 21. yüzyılda eğitim, iş ve ticaret ihtiyaçlarına duyarlı olmak ezberden farklı olarak küresel bakış açısı, dijital beceriler, teknolojiyi kavrama, iş birliğine dayalı uygulamalar, iletişim becerileri gibi daha yenilikçi uygulamaları gerektirmektedir (Geisinger, 2016).

Küreselleşme, teknolojik ilerlemeler ve hızlı değişen iş dünyası, çocukların kariyer seçimlerinde ailelerin önemli bir rol oynamasını gerektirmektedir. Ancak, pek çok ebeveyn, bu hızlı değişen iş ortamında doğru kariyer rehberliği yapma konusunda zorluklarla karşılaşmaktadır.

Ailenin mesleklere, mesleki yetkinliklere, kariyer kavramına, mesleki değerlere bakış açısı önemli gözükmektedir. Değişen paradigmalara uyumlu olmayan kariyer algısına sahip ebeveynler çocuklarına geçmişte kalmış ve günümüzde karşılığı olmayan bir algıyla kariyer rehberliğinde etkisiz veya yanlış olabilecek yönlendirmeler yapabilmektedirler. Bu yüzden böyle bir ölçek geliştirilmesiyle birlikte ebeveynler kendi rollerini iyi değerlendirebilir, danışmanlar da ebeveynlerin algısına dönük bilgi sahibi olması halinde bilgilendirme yapmak ve kariyer rehberliğine ebeveynleri etkili bir şekilde dahil etmek gibi adımlar atabilirler. Eğitimciler, öğrencilerin kariyer planlama ve rehberlik ihtiyaçlarını daha iyi anlayabilir ve ebeveynlerle daha etkili iletişim kurabilir. Kariyer danışmanları ise ebeveynlere yönelik programlar ve kaynaklar geliştirebilir ve ebeveynlerin çocuklarının gelecekteki iş dünyasında başarılı olmaları için nasıl destek sağlayabilecekleri konusunda rehberlik edebilir. Eğitim politikası oluşturucuları için önemli bir bilgi kaynağı olabilir. Ölçek, ebeveynlerin kariyer rehberliği ve çocukların gelecekteki iş dünyasında başarıya ulaşma konusundaki farkındalığını ortaya koyarak, eğitim politikalarının ve programlarının geliştirilmesinde yol gösterici olabilir. Ölçeğin geliştirilme süreci ve sonuçları, kariyer rehberliği, ebeveyn-çocuk ilişkileri ve iş dünyasında değişen beklentiler gibi alanlarda ileri araştırmaların yapılmasına ilham verebilir.

Bu çalışma, ailelerin çocuklarına gelecekteki iş dünyasında başarılı olabilmeleri için uygun kariyer rehberliği yapmalarının önemini vurgulamaktadır. Araştırma sonuçları, ebeveynlere hangi alanlara odaklanmaları gerektiği konusunda rehberlik sağlayacak ve çocukların gelecekteki iş dünyasında başarılı olma potansiyellerini artıracaktır.

**Yöntem**

Bu çalışmanın amacı, ebeveynlerin 21. yüzyıl kariyer algısını belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir. 21. Yüzyıl beceriler ve kariyer alanında değişen paradigmalar ile ilgili literatür taranmış, konuyla ilgili çalışmalar incelenmiş

ve kavramsal çerçeve oluşturulmuştur. Taslak form için 63 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Çalışmada uygulama formunda bulunan ifadelerin amaca uygunluğu konusunda uzman görüşüne başvurulmuş ve 8 uzmanın görüşlerinin uyumuna/tutarlığına dair hesaplamalarda da Lawshe (1975)formülasyonu kullanılmıştır. Öncelikle alan uzmanları listesi oluşturulmuş, uzman listesi oluşturulurken, uzmanların alanında en az yüksek lisans yapmış olmalarına, çalıştıkları bilim dallarının rehberlik ve psikolojik danışmanlık olmasına dikkat edilmiş, madde havuzu hazırlanmış, uzman görüşleri alınarak maddelerle ilgili veriler toplanmış, maddelerin KGO ve KGİ'leri hesaplanmıştır. Yapılan araştırma sonuçları ve uzman görüşlerinden hareketle, beş derecelendirmeli 32 maddelik bir ölçek oluşturulmuştur .Uzman görüşlerine göre; ölçek için 1,2,4,5,7,9,10,11,13,14,15,17,18,20,22,23,25,26,27,28,34,37,39,40,41,42,43,46,47,50,56,59,61,63. maddeler kapsam geçerliliğine sahiptir

Oluşturulan ölçme aracı online anket formu aracılığıyla ebeveynlere doldurulmuştur. Faktör analizi yapılırken örneklem büyüklüğüyle ilgili farklı görüşler olmakla birlikte Kline (1994) faktör analizinde güvenilir sonuçlar için 200 kişilik çalışma grubunu yeterli olduğunu ortaya koymuştur. Bu kapsamda, Açıklayıcı Faktör Analizi, uygun örnekleme yöntemiyle seçilen toplam 160'ı kadın (%76,6) 49'u erkek (%23,4) kişi toplam 209 ebeveyn üzerinde yapılmıştır. Ölçek verilerinin normal dağılımı basıklık ve çarpıklık değerleri incelenerek değerlendirilmiştir. Ölçekten elde edilen puanların çarpıklık değeri 0,36 basıklık değeri 0,70 olarak tespit edilmiştir. Bu değerlerin ±1,5 arasında olması normal dağılımın sağlandığını göstermektedir (Sürücü, Şeşen & Maşlakçı, 2021). Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Temel bileşenler analizi öncesinde verilerin faktör analizine uygunluğunu değerlendirmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testi yapılmıştır. Bu testin sonucunda KMO değeri 0,712 ve Bartlett Sphericity testi ki-kare değeri ise 1691.602 olarak anlamlı düzeyde bulunmuştur. Analizler kapsamında varyansın 54% ünü açıklayan, faktör yük değerleri 0,436 (en düşük) 0,842 (en yüksek) arasında değişen beş faktör 19 maddeden oluşan bir ölçek yapısı çıkmıştır. Çalışmanın sonraki aşamasında, AFA'da belirlenen faktörlerin doğrulanması amacıyla teorik olarak kurgulanan ölçüm modelinin başka bir çalışma grubunda doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmesi planlanmaktadır. Bu aşamada, teorik olarak kurgulanan ölçüm modeli, önceki analizlerde elde edilen faktör yapısını doğrulamak amacıyla başka bir çalışma grubunda uygulanacak olan doğrulayıcı faktör analizi ile incelenecektir.

Daha sonra, her bir alt boyuta giren maddeler incelenip konuyla ilgili yapılmış çalışmalar ve literatürün taranmasıyla ulaşılan bilgilerle alt boyutların isimlendirilmesi planlanmaktadır.

Daha sonrasında ölçeğin iç tutarlılığı için Cronbach alpha güvenirlik katsayısının hesaplanması, güvenirliği için alt-üst 27%'lik gruplar arasında bağımsız gruplar t testi uygulanması ve tüm bunlarla birlikte ortaya geçerli, güvenilir ve kuramsal temeli güçlü bir ölçek çıkartılması planlanmaktadır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu çalışma, ebeveynlerin 21. yüzyıl kariyer algısını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda bir ölçeğin geliştirilme süreci, Devellis'in (2003) önerdiği sekiz aşama göz önünde bulundurularak planlanmıştır. Bu aşamalar şunlardır: alan yazını araştırması, madde havuzunun oluşturulması, ölçek formatının belirlenmesi, uzman görüşlerinin alınması, madde geçerliliğinin sağlanması, ölçeğin uygulanması, maddelerin değerlendirilmesi ve son olarak ölçeğin optimize edilmesi. Öngörülen aşamalarda Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) çalışmasına kadar gelinmiş olup ölçeğim 5 faktörlü yapısı ortaya konmuştur. İlerleyen süreçlerde açıklayıcı faktör analizinde belirlenen faktörlerin doğrulanması amacıyla teorik olarak kurgulanan ölçüm modelinin başka bir çalışma grubunda doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmesi planlanmaktadır. Faktör analizinin sonucunda uyum indekslerinin (örneğin, CFI, TLI, RMSEA, SRMR) kabul edilebilir düzeyde olması beklenmektedir. Kelloway'e göre (1998) $\chi 2/sd$ oranının 5'ten küçük olması durumu veri seti ile model uyumunun iyi düzeyde olduğunu göstermektedir. NNFI değeri 0.95'ten büyük olmalıdır (Bentler ve Bonett, 1980). SRMR değeri 0.08 veya daha küçük olmalıdır. CFI değeri 0.95'ten büyük olmalıdır (Hu ve Bentler, 1999). Browne ve Cudeck (1993) çalışmasında, RMSEA indeksi 0.05'in altında olması durumunda uyum düzeyinin iyi olduğu, 0.08'e kadar olan değerlerin ise kabul edilebilir uyumu gösterdiği ve 0.10'a kadar olan değerlerin de uyumu gösterdiği belirtilmiştir (Akt., Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003).

Ölçeğin güvenirliği için Cronbach alfa yöntemi kullanılarak iç tutarlık yönünden incelenmesi planlanmaktadır ve Cronbach Alfa güvenirlik katsayısının yeterli olması beklenmektedir. Yockey'e (2016) göre; 70-,80 arası değer kabul edilebilir güvenirliğe; ,80-,90 arası iyi güvenirliğe; ,90 ve üzeri değer ise mükemmel güvenirliğe denk gelmektedir.

Ölçek üzerinde yapılan düzenlemeler ve geçerlik-güvenirlik analizlerinden sonra, ölçeğin nihai haline getirilip hedef kitleye uygulanabilir bir formatta olması beklenmektedir. Böyle bir ölçeğin geliştirilmiş olması, ailelerin çocuklarına 21. yüzyıl paradigmalarına uygun kariyer rehberliği yapmalarını teşvik ederek gelecek nesillerin iş dünyasında başarılı olma potansiyelini artırma amacına hizmet edecektir. Ebeveynlere hangi alanlara odaklanmaları gerektiği konusunda rehberlik sağlayacak ve çocukların gelecekteki iş dünyasında başarılı olma potansiyellerini artıracaktır. Ayrıca ölçeğin kullanılmasıyla elde edilecek sonuçlar, ebeveynlere, eğitimciler ve kariyer danışmanlarına yönelik politika ve programların geliştirilmesinde kullanılarak ailelerin çocuklarına daha iyi kariyer rehberliği yapmalarına yardımcı olabilir.

**Anahtar Kelimeler**: Kariyer gelişiminde ebeveynlerin rolü, değişen paradigmalar, 21.yüzyıl kariyer beklentileri, ölçek geliştirme, faktör analizi

**Kaynakça**


Bacanlı, F., Akyol, E.Y., Kaynak, S., & Özhan, M.B. (2018). Ergen-Ebeveyn Kariyer Uyumu Ölçeği'ni Türkçeye uyarlama çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(2), 389-407. doi: 10.12984/egeefd.396759

Bentler, P. M., & Bonett, *D. G. (1980*). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin, 88(3), 588-606. doi:10.1037/0033-2909.88.3.588.*

Devellis, R. F. (2003). Scale development theory and applications (2nd Edition). Sage Publications.

Erten, P. (2020). Öğretmen adaylarının 21. Yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ve bu becerilerin kazandırılmasına yönelik görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49 (227), 33-64 .

Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria versus New Alternatives. Structural Equation Modeling, 6,1-55. http://dx.doi.org/10.1080/10705519909540118

Kelloway, *E. K.* (1998). Using LISREL for structural equation modeling. *United States of America: Sage Publications.*

Kivunja, Charles. (2014). Teaching Students to Learn and to Work Well with 21 st Century Skills: Unpacking the Career and Life Skills Domain of the New Learning Paradigm. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. 4. 1-11. 10.5430/ijhe.v4n1p1.

Kline, R. B. (1994). An easy guide to factor analysis. Routledge

Kurt F. Geisinger (2016). 21st Century Skills: What Are They and How Do We Assess Them?, *Applied Measurement in Education*, 29:4, 245-249, DOI: 10.1080/08957347.2016.1209207

Lawshe, C. H. (1975). "*A quantitative approach to content validity*." Personnel Psychology, *28*, 563–575.

Özünlü, M. B., ve Bacanlı, F. (2015). Kariyer Seçiminde Aile Etkisi Ölçeğinin lise öğrencileri için Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13 (1), 13-32.

P21 (Partnership for 21st Century Learning). (2018). Framework for 21st Century Learning. http://www.p21.org/our-work/p21-framework Erişim Tarihi: 19.12.2018.

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

Sürücü, L., Şeşen, H., & Maslakçı, A. (2021). SPSS, AMOS ve PROCESS macro ile ilişkisel, aracı/düzenleyici ve yapısal eşitlik modellemesi uygulamalı analizler. *Detay Yayıncılık, 1*.

Yockey, R. D. (2016). SPSS demystified: A simple guide and reference (2nd ed). United Kingdom: Taylor & Francis.

# Ebeveyn Baskısı ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkide Sınav Kaygısının Aracı Rolü

Yeliz Yazıcı Demir Abdullah Atli
Sinop Üniversitesi Inönü Üniversitesi

**Problem Durumu**

Eğitim hayatı öğrencilerin gelecekleri ve kariyerleri için kritik bir öneme sahiptir (Ellison vd., 2014). Bu sebeple de aileler ve öğrenciler daha iyi bir gelecek yolunda gerek özel dersler gerek kurslar ve psikolojik destek alma gibi detaylı ve uzun yıllar süren bir çaba içerisine girmektedir (Atli & Gür, 2022). Bu süreçte ebeveynlerin çocuklarının akademik başarılarına olan ilgisi ve beklentisi, çocukların eğitim hayatında önemli bir etken olabilmektedir (Roksa & Kinsley, 2018). Ebeveyn tutumunun, ilgisinin öğrencinin akademik başarısı üzerindeki etkisini araştıran çalışmalar bulunmakla birlikte bu etkinin içinde barındırdığı örtük mekanizmaların araştırıldığı bilimsel çalışmaların yeterli olduğu söylenemez (Anthony & Ogg, 2019; Nunes vd., 2023). Ebeveyn tutumlarının olumlu etkileri olabileceği gibi olumsuz etkilerinin de olduğunu söylemek mümkündür (Howard vd.,2019). Özellikle sınav dönemlerinde ebeveynler de en az çocuklar kadar stresli, endişeli ve gergin olabilmektedir (Chen vd., 2018; Ren vd., 2020). Bir yandan ebeveynlerinin istek ve beklentilerine cevap vermeye çalışırken, diğer yandan ergenlik dönemimin zorluklarıyla baş etmeye çalışıp, sınav sürecini başarıyla atlatmaya çabalayan ergenlerde kaygı ve stres meydana gelebilir (Renk & Smith, 2007). Bu durumda sınav kaygısı gibi öğrencilerin sınav performansını, psikolojik sağlıklarını etkileyecek önemli bir faktör devreye girebilir (Gregor, 2005). Sınav kaygısı, bireyin sınav ya da değerlendirilme durumunda yaşadığı dikkat ve performansa etki eden, aynı zamanda gerginliğe yol açan bir duygu durumu olarak tanımlanmaktadır (Spielberger vd.,2018). Sınav kaygısı yüksek olan öğrenciler, dikkatlerini toplayamadıkları için sınav başarıları düşmektedir (Cassady, 2004). Konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, bu çalışmaların daha çok sınava hazırlanma sürecindeki öğrencilerin sınav kaygılarının nedenlerinin ve düzeylerinin belirlemektedir. Ayrıca bu kaygıyı etkileyen değişkenlerin neler olduğunun araştırıldığı görülmektedir. Bu faktörlerden biri olarak ebeveyn tutumu çalışılmış olsa da bu tutumun sınav kaygısı ile ele alındığı neden- sonuç içeren bir araştırma modeli bilgimiz dahilinde bulunmamaktadır. Ebeveyn baskısı ile sınav kaygısı arasındaki bu karşılıklı ve birbirini destekler görünen yapının daha iyi incelenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrencilerin sınav başarılarının düşmesinde ebeveynlerin beklentilerinin etkisinin öğrencilerdeki sınav kaygısını yükselttiği bu nedenle de öğrencilerin sınava yüksek kaygıyla başladığı düşünülmektedir. Yüksek kaygıya sahip olan öğrencilerin sınav performansı ise bu kaygıdan etkilenerek düşmektedir. Bu nedenle bu araştırmada ebeveyn baskısı ile akademik başarı arasındaki ilişkide sınav kaygısının aracılık rolü incelenmeye çalışılmıştır.

**Yöntem**

Bu çalışma ebeveyn baskısı, sınav kaygısı ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemek için nicel bir araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları Türkiye'nin doğu illerinden birinde eğitim görmekte olan toplam 490 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada katılımcıların demografik bilgileri olarak cinsiyet, yaş, not ortalamaları, ders çalışmaya ayırdıkları süre, aylık gelir ve bulundukları sınıf düzeyi ile ilgili bilgiler toplanmıştır. Öğrencilere Algılanan ebeveyn akademik başarı ölçeği anketi ve Westside sınav kaygısı ölçeği uygulanmıştır. Öğrencilerin akademik başarılarının belirlenmesinde kriter olarak not ortalamaları değerlendirilmiştir. Algılanan ebeveyn akademik başarı baskısı ölçeği toplam 20 maddeden oluşan 5'li Likert tipi bir ölçektir. Maddelerden alınan puanlar 1= bana hiç uygun değil, 5= tamamen uygun arasında değişmekte olup alınan toplam puanlar 20*1=20 ile 20*5=100 puan arasında değişmektedir. Ölçekten alınan puan arttıkça öğrencilerin ebeveynlerinden algıladığı başarı baskısı düzeyi de artmaktadır. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten toplam puan alınabilmektedir. Ölçek örnek maddesi: "Ebeveynlerim sürekli olarak ders çalışmamı ister."

Sınav Kaygısı ölçeği Totan ve Yavuz (2009) tarafından Türkçe 'ye uyarlaması yapılmıştır. Ölçek ortaokul ve lise öğrencilerinin sınav kaygısını ölmeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Ölçek 1'den (Asla Doğru Değil) 5'e (Daima Doğru) kadar puanlanan 5'li Likert tipi bir ölçektir. Ölçek, tek bir boyutta 11 madde olarak geliştirilmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 11, en yüksek puan ise 55'tir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı lise öğrencileri için .91 bulunmuştur. Ölçekten elde edilen puanlar neticesinde öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri belirlenirken puan aralıkları şu şekildedir: Düşük düzey sınav kaygısı: 11.0-25.0 puan aralığı, Orta düzey sınav kaygısı: 26.0-40.0 puan aralığı, Yüksek düzey sınav kaygısı: 41.0-55.0 puan aralığı. Örnek madde: "Önemli bir sınav yaklaştıkça ders çalışmaya yoğunlaşmam da zorlaşır." Ölçekten alınan yüksek puanlar sınav kaygısının yüksek olduğuna işaret etmektedir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu çalışmanın sonuçları, ebeveyn baskısı, sınav kaygısı ve akademik başarı arasındaki ilişkinin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacaktır. Araştırmanın temel hipotezi, ebeveyn baskısının sınav kaygısını artırıcı bir etkisi olduğu ve sınav kaygısının da akademik başarıyı olumsuz yönde etkilediğidir. Bu doğrultuda, beklenen sonuçlar şunları içerebilir: İlk olarak, ebeveyn baskısının öğrencilerin sınav kaygısını artırdığına dair bir ilişki ortaya çıkabilir. Ebeveynlerin aşırı beklentileri, eleştirel

tutumları ve kontrol düzeyleri, çocukların sınavlara yönelik endişe ve stres düzeylerini artırabilir. Bu durum, öğrencilerin sınavlara hazırlanırken kaygı düzeylerinin yükselmesine ve performanslarının olumsuz etkilenmesine neden olabilir. İkinci olarak, sınav kaygısının akademik başarı üzerindeki aracılık etkisi görülebilir. Yani, ebeveyn baskısı, sınav kaygısını artırarak öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz etkiler. Sınav kaygısı, öğrencilerin odaklanmasını, özgüvenini ve öğrenme motivasyonunu düşürebilir, bu da akademik başarılarını olumsuz yönde etkileyebilir. Son olarak, bu çalışma ile ebeveynlerin ve eğitimcilerin farkındalığı artabilir ve çocukların eğitim hayatında sağlıklı bir denge ve başarı elde etmelerine yardımcı olacak önlemler geliştirilebilir. Ebeveynler, çocuklarına daha esnek ve yapıcı bir tutum sergileyerek sınav kaygısını azaltmaya ve motivasyonlarını artırmaya odaklanabilirler. Aynı şekilde, eğitimciler ve politika yapıcılar, sınav sistemlerini ve müfredatı gözden geçirerek öğrencilerin sınav kaygısını azaltacak daha destekleyici bir eğitim ortamı oluşturabilirler. Sonuç olarak, bu çalışmanın beklenen sonuçları, ebeveyn baskısı, sınav kaygısı ve akademik başarı arasındaki karmaşık ilişkiyi daha iyi anlamamızı sağlayacaktır. Bu sonuçlar, ebeveynlerin ve eğitimcilerin çocukların eğitim sürecindeki rolünü anlamalarına yardımcı olacak ve daha iyi bir eğitim ortamı oluşturmak için önlemler alınmasını sağlayacaktır.

**Anahtar Kelimeler**: Ebeveyn baskısı, akademik başarı, sınav kaygısı

**Kaynakça**

Anthony, C. J., & Ogg, J. (2019). Parent involvement, approaches to learning, and student achievement: Examining longitudinal mediation. *School Psychology*, *34*(4), 376-385. https://doi.org/10.1037/spq0000282

ATLİ, A., & GÜR, S. H. (2022). Üniversiteye Giriş Sınavı Günü: Öğrencilerin Yaşadığı Korkular ve Anne-babalarının Çocuklarına Söyledikleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *23*(2), 1033-1050. https://doi.org/10.17679/inuefd.1132191

Cassady, J. C. (2004). The influence of cognitive test anxiety across the learning–testing cycle. *Learning and Instruction*, *14*(6), 569-592. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2004.09.002

Chen, Q., Kong, Y., Gao, W., & Mo, L. (2018). Effects of socioeconomic status, parent–child relationship, and learning motivation on reading ability. *Frontiers in Psychology*, *9*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01297

Ellison, N. B., Wohn, D. Y., & Greenhow, C. M. (2014). Adolescents' visions of their future careers, educational plans, and life pathways. *Journal of Social and Personal Relationships*, *31*(4), 516-534. https://doi.org/10.1177/0265407514523546

Gregor, A. (2005). Examination anxiety. *School Psychology International*, *26*(5), 617-635. https://doi.org/10.1177/0143034305060802

Howard, J. M., Nicholson, B. C., & Chesnut, S. R. (2019). Relationships between positive parenting, Overparenting, grit, and academic success. *Journal of College Student Development*, *60*(2), 189-202. https://doi.org/10.1353/csd.2019.0018

Nunes, C., Oliveira, T., Castelli, M., & Cruz-Jesus, F. (2023). Determinants of academic achievement: How parents and teachers influence high school students' performance. *Heliyon*, *9*(2), e13335. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e13335

Ren, J., Li, X., Chen, S., Chen, S., & Nie, Y. (2020). The influence of factors such as parenting stress and social support on the state anxiety in parents of special needs children during the COVID-19 epidemic. *Frontiers in Psychology*, *11*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.565393

Renk, K., & Smith, T. (2007). Predictors of academic-related stress in college students: An examination of coping, social support, parenting, and anxiety. *NASPA Journal*, *44*(3). https://doi.org/10.2202/0027-6014.1829

Roksa, J., & Kinsley, P. (2018). Correction to: The role of family support in facilitating academic success of low-income students. *Research in Higher Education*, *60*(4), 437-437. https://doi.org/10.1007/s11162-018-9525-z

Spielberger, C., Blahus, P., & Man, F. D. (2018). The relationship of test anxiety to intelligence and academic performance. *Cross-Cultural Anxiety*, 183-191. https://doi.org/10.4324/9781315825724-15

Totan, T. (2009). Westside Sınav Kaygısı Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergis, 9(17), 95-109. https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/westside-sinav-kaygisi-olcegi-toad.pdf

# Sosyal Kaygı ile Baş Etmede BDT ve Seçim Teorisi Temelli Bütünleştirilmiş Psikoeğitim Programının Etkisinin İncelenmesi

Ercan Erinç
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Yağmur Ulusoy
İnönü Üniversitesi

**Problem Durumu**

İnsanların yaşamları boyunca uyumlu ve dengeli bir yaşam sürdürebilmeleri için diğer insanlarla ilişkilerini devam ettirebilmeleri ve bu kişilerle sosyal bağlarını koparmamaları oldukça önemlidir. Toplumsal bir varlık olan insan için iletişim sağlıklı ilişkilerin oluşturulabilmesinde önemli ihtiyaçtır. Bireyin yaşam serüveni içerisinde gereksinim duyduğu kişiler arası ilişkiler ve iletişim yaşamda mutlu ve başarılı olabilmesi için önemli bir unsurdur. Sosyal kaygı ise bu ilişkileri ve etkileşimleri bozarak bireyin sosyal yaşam aktivitelerini olumsuz etkiler (Kashdan,2007). Ergenliğin sonu ile genç yetişkinlik döneminin başlarına denk gelen üniversite eğitimi, öğrenciler açısından önemli bir zaman dilimini oluşturmaktadır. Bu eğitimleri süresince öğrenciler okula uyum açısından önemli zorluklarla karşılaşmaktadır (Deci ve Ryan 2004). Sosyal kaygı özellikle ergenler ve üniversite öğrencileri için değerlendirildiğinde, günlük yaşam ve akademik faaliyetlerin devamını sağlamada kişiye zorluklar oluşturarak sosyal etkileşim problemlerine sebep olmaktadır (Prisbell,1991).

Yapılan çalışmalar gösteriyor ki üniversite öğrencilerinin yaşamış olduğu sosyal kaygı, sadece akademik faaliyetlerini değil, aynı zamanda sosyal ilişkilerini, yaşamlarını ve kişiler arası ilişkilerini de etkileyen önemli bir sorundur (Ester,1998). Ülkemizde yaşları 17- 25 arasında değişen üniversite öğrencilerinin yalnızlık ve kişiler arası ilişkiler temeline dayalı birtakım sorunları bulunmaktadır (Şahin,1989). Okula başlangıç döneminde psikolojik iyi olma, uyum becerileri, stres gibi birçok problemlerin oluşumu da kaygılarını arttırmaktadır (Özbay ve diğ.,2000). Bu nedenle üniversite öğrencilerinin sosyal bütünlük içerisinde sosyal yaşama uygun davranabilmeleri için güvenli ve sosyal ilişkiler geliştirebilmeleri önemli görülmektedir (Palancı,2004). Bu problemlerin çözümünde bilişsel yapılandırma sosyal beceri eğitimi, maruz bırakma gibi teknikler kullanılarak, bireylerin sosyal becerilerini geliştirdikleri ve kişiler arası ilişkilerde uyumlu davranışlar gösterdikleri görülmektedir. (Dugas ve diğ., 2003; Özbay ve diğ.,1999; Yolaç,1998). Sosyal kaygı ile başa çıkma becerileri eğitimi içerisinde bilişsel davranışçı teknikler (olumsuz otomatik düşünceleri engelleme, gevşeme eğitimi, iletişim teknikleri) sosyal kaygıyı azaltabilmeye yönelik etkili olduğu bilinmektedir (Folkman,1984; Nelson,2001).

Sosyal kaygının bazı bilişsel faktörlerle ilişkisi değerlendirildiğinde, kuram ve verilere göre, sosyal kaygı bireylerin diğer kişilerle kurduğu ilişkilerde gözlenme ve değerlendirilme korkusu olarak belirtilmektedir (Kashdan,2007). Sosyal kaygı düzeyinin azalmasında ve olumsuz yaşantılara yönelik duyguların düzeltilmesinde sosyal öz yeterlilik algısını yükseltmek etkilidir (Whittenberg,1994). Sosyal kaygı yaşayan üniversite öğrencilerinde bu problemle baş etme becerileri kazanması ve tedavisinde bilişsel davranışçı terapi teknikleri etkili olduğu gibi (Hayward et al., 2000; Heimberg et al., 1990, 1998; Heimberg, Salzman, Holt, ve Blendell, 1993) Seçim Teorisi tekniklerinin de sosyal kaygıyı azaltmak için danışanların gerçekçi ve sorumlu değerlendirme yapmalarında kullanılabileceği (Glasser,1999) düşünülmektedir. Seçim Teorisinde sosyal kaygıyı azaltmaya yönelik yapılan bir çalışmaya göre seçim teorisinin insan davranışlarını bütünleştirerek sosyal kaygıyı açıklamaya yönelik elverişli olduğu belirtilmektedir (Palancı,2004). Seçim teorisi tekniklerinin kullanılması sonucunda bilişsel davranışsal ve duygusal özellikler bir arada kullanılarak, bireyin sosyal sorumluluklarını bilme, sosyal kaygı problemleriyle başetme becerisi kazandırmada etkili olduğu belirtilmiştir (Palancı,2004).

Yapılan araştırmalar incelendiğinde sosyal kaygıyı tanımlamak, diğer değişkenlerle olan ilişkisini incelemek için birçok araştırma yapıldığı görülmüştür. Ayrıca sosyal kaygıyı azaltmak için deneysel çalışmalar yapılmasına rağmen az olduğu göze çarpmaktadır. Dolayısıyla, sosyal kaygıyı azaltmaya yönelik yapılacak her bir uygulamalı çalışmanın önemli ve gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu bilgiler ışığında, bu araştırmanın genel amacı, sosyal kaygı düzeyleri yüksek olan üniversite öğrencileri için "Sosyal Kaygı ile Baş Etmede BDT ve Seçim Teorisi Temelli Bütünleştirilmiş Psikoeğitim Programı''nın etkililiğini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda şu soruya yanıt aranmıştır: Üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerini azaltmada BDT ve Seçim Teorisi Temelli Bütünleştirilmiş Psiko-eğitim programı etkili midir?

**Yöntem**

**Araştırmanın Deseni**

Üniversite öğrencilerinde sosyal kaygıyı azaltmayı amaçlayan bu araştırma yarı deneysel bir çalışma şeklinde planlanmıştır. Bu araştırmanın deseni ön-test son-test eşleştirilmiş kontrol gruplu deneysel desendir. Ön-test son-test eşleştirilmiş kontrol gruplu deneysel desenlerde yansız atama kullanılmaz. Desende deney ve kontrol grupları belli değişkenler üzerinden eşleştirilmeye çalışılır. Daha sonra eşleştirilen gruplar işlem gruplarına seçkisiz olarak atanırlar. Fakat eşleştirme araştırmaya alınan grupların birbirilerine denk olduğunu garanti etmez (Büyüköztürk, 2014).

**Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu öğrencileri oluşturmaktadır. Katılımcıların tamamı kadın öğrencilerden oluşmakta olup yaşları 18 ile 22 arasında değişmektedir. Bu araştırmaya deney grubu 8 kontrol grubu 8 olmak üzere 16 öğrenci katılmıştır.

**Veri Toplama Aracı**

**Sosyal Kaygı (Anksiyete) Ölçeği**

"Sosyal Kaygı (Anksiyete) Ölçeği"; Özbay ve Palancı (2001), tarafından üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilen ölçek 5'li Likert tipi (4: her zaman – 0: hiçbir zaman) 30 maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçek "Sosyal Kaçma", "Kritize Edilme Kaygısı" ve "Bireysel Değersizlik Duygusu" olmak üzere üç alt faktörden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek puan en düşük 0 en yüksek 120 aralığında değişmektedir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı.89'dur. Bununla beraber ölçeğin KMO değeri .90, ölçek maddelerinin toplam açıkladığı varyans ise 32.9'dur (Özbay ve Palancı, 2001).

**Verilerin Toplanması**

İlk olarak araştırmanın yapılmasına karar verildikten sonra araştırmanın içeriğini oluşturacak kuramsal yapı ve araştırmada kullanılacak ölçekler belirlenmiştir. Sonrasında Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü öğrencilerine "Sosyal Kaygı (Anksiyete) Ölçeği" öntest olarak uygulanmıştır (N=83). Yapılan analiz sonucunda deney ve kontrol grubuna atanan öğrenciler "Sosyal Kaygı (Anksiyete) Ölçeğinde" toplam puan ortalamasından bir standart sapma üstünde puan alan öğrencilerden eşleştirilerek oluşturulmuştur. Daha sonra "Bütünleştirilmiş Psiko-eğitim Programı" deney grubuna 8 hafta boyunca uygulanmıştır. Uygulama bittikten sonra deney ve kontrol gruplarına tekrardan "Sosyal Kaygı (Anksiyete) Ölçeği" sontest olarak uygulanmıştır.

**Uygulama Süreci**

Ders kapsamında yapılan bir çalıştay sonrasında üniversite öğrencilerine yönelik ''Sosyal Kaygı ile Baş Etmede BDT ve Seçim Teorisi Temelli Bütünleştirilmiş Psikoeğitim Programı ''hazırlanmasına karar verilmiştir. Daha sonra 8 oturumluk psiko-eğitim programının formatı oluşturulmuştur. Sonrasında Meslek Yüksek Okulunda okuyan (N=83) öğrencilere sosyal kaygı ölçeği öntest olarak uygulanmıştır. Toplanan veriler analiz edilerek öğrenciler 8 deney 8 kontrol grubuna eşleştirilmiş bir şekilde atanmıştır. Sonraki adımda deney grubu öğrencilerine 8 haftalık bütünleştirilmiş psikoeğitim Programı'' uygulanırken kontrol grubuna 8 hafta boyunca herhangi bir müdahale programı yapılmayarak son-test uygulanmıştır. Bu çalışma sürecinde grup lideri ''Grup rehberliği programının geliştirilmesi'' dersi kapsamında ilgili öğretim üyesi tarafından tüm oturumlar süresince süpervizyon almıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu bölümde araştırmaya katılan deney ve kontrol gruplarına ait ön-test-son-test uygulamasının betimsel istatistik sonuçları ve ön-test ve son-test sonrası sosyal kaygı(anksiyete) ölçeği ortalama puanlarının iki yönlü ANOVA testi sonuçları verilmiştir. ''Sosyal Kaygı ile Baş Etmede BDT ve Seçim Teorisi Temelli Bütünleştirilmiş Psikoeğitim Programına" katılan deney grubunun ön-test sosyal kaygı ortalamaları $\bar{X}$ =80.75 iken son-test ortalamaları ise $\bar{X}$ =30.75 olarak ölçülmüştür. Kontrol grubunun ise ön-test sosyal kaygı ortalamaları $\bar{X}$ =65.12 iken son-test ortalamaları $\bar{X}$ =64.25 olarak ölçülmüştür. Buna göre "Sosyal Kaygı ile Baş Etmede BDT ve Seçim Teorisi Temelli Bütünleştirilmiş Psikoeğitim Programına" katılan deney grubu öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerinde bir düşüş olduğu gözlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda deney ve kontrol grubunun deney öncesi ve deney sonrası ön-test ve son-test toplam sosyal kaygı puanları arasında anlamlı bir fark vardır, $F(1, 14)=6.877$, $p<.05$.

Bu bulguya göre deney ve kontrol gruplarında bulunan deneklerin sosyal kaygılarının ölçüm ayrımı (deney öncesi ve deney sonrası) yapmaksızın farklılaştığını gösterir. Deneklerin sosyal kaygıları ön-test son-test ortalama sosyal kaygı puanları arasında anlamlı bir fark vardır, $F(1, 14)=58.050$, $p< .05$. Bu bulguya göre grup ayrımı yapıldığında deneklerin sosyal kaygı ortalama puanları "Sosyal Kaygı ile Baş Etmede BDT ve Seçim Teorisi Temelli Bütünleştirilmiş Psikoeğitim Programı'' uygulanmadan öncede anlamlı bir şekilde birbirinden ayrıldığı şeklinde yorumlanır. Ayrıca farklı işlem gruplarında olma ile farklı zamanlardaki ölçümü gösteren faktörlerin, deneklerin sosyal kaygı ortalama puanları üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur, $F(1, 14)= 54.125$, $p< .05$.

Yapılan alan yazın taramasında Özer ve Yalçın (2020), Bilişsel Davranışçı Terapi temelli yaptıkları deneysel bir araştırmada üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerinin düştüğünü belirtmişlerdir. Yapılan Bilişsel Davranışçı Terapi Temelli yapılan uygulamalı çalışmaların sonuçları sosyal kaygı düzeyini azalttığı yönünde bulgulara rastlanmıştır (Aydın, 2006; 2002; Çakır, 2010; Eren Gümüş, 2002). Palancı (2004), yapmış olduğu seçim teorisi temelli uygulamalı araştırmasında üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerinin azaldığını belirtmiştir. Araştırma kapsamında yapılan "Sosyal Kaygı ile Baş Etmede BDT ve Seçim Teorisi Temelli Bütünleştirilmiş Psikoeğitim Programı''nın sonuçları alan yazınla tutarlılık göstermektedir. Araştırma bulguları değerlendirildiğinde hem bilişsel davranışçı terapi uygulamaları hem de gerçeklik terapisi uygulamalarının sosyal kaygıyı azaltmaya yönelik etkili olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle uygulanan müdahale programının bir sonucu olarak üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı düzeyleri anlamlı bir şekilde değişmektedir. Üniversite öğrencilerinin sosyal

kaygı düzeylerindeki bu değişimin “Sosyal Kaygı ile Baş Etmede BDT ve Seçim Teorisi Temelli Bütünleştirilmiş Psikoeğitim Programından’’ kaynaklandığı söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler**: Sosyal kaygı, bilişsel davranışçı terapi, seçim teorisi, üniversite öğrencileri,

**Kaynakça**

Aydın, A. (2006). Ergenlerde sosyal anksiyete belirtilerini azaltmaya yönelik bilişsel davranışçı bir müdahale programının etkililiğinin değerlendirilmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi, SBE, İzmir

Büyüköztürk, Ş., Çakmak K., E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (Genişletilmiş 12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi

Çakır, S. (2010). Bilişsel-davranışçı Yaklaşıma Dayalı Olarak Hazırlanan Sosyal Kaygı Başa Çıkma Programının Öğrencilerin Sosyal Kaygı Düzeylerine Etkisi. Uludağ Üniversitesi, EBE, Bursa.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.). (2004). Handbook of self-determination research. University Rochester Press.

Dugas, M. (2003). Group cognitive-behavioral therapy for generalized anxiety disorder treatment out come and-long-term follow-up. *Journal of Consulting and Clinical Psychology***,** 71(4),821-825

Eren Gümüş, A. (2002). Sosyal kaygıyla başa çıkma grup programın üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerine etkisi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ester, Y. (1998). The effects of social anxiety and social competence on undergraduate retention and academic performance. Unpublished Doctoral Dissertation, Purdue University.

Glasser, W. (1999) *Kaliteli eğitimde öğretme.* (çev: Ulaş Kaplan). Beyaz Yayınları,İstanbul

Hayward, C., Varady, S., Albano, A. M., Thıenemann, M., Henderson, L. & Schatzberg, A. F. (2000). Cognitive-Behavioral Group Therapy for Social Phobia in Female Adolescents: Results of a Pilot Study. Journal of the American Academy of Child ve Adolescent Psychiatry, 39(6), 721–726. https://doi.org/10.1097/00004583-200006000-00010.

Heimberg, R. G., Dodge, C. S., Hope, D. A., Kennedy, C. R., Zollo, L. J. & Becker, R. E. (1990). Cognitive behavioral group treatment for social phobia: Comparison with a credible placebo control. Cognitive Therapy and Research, 14(1), 1–23. https://doi.org/10.1007/BF01173521.

Kashdan, B.T. (2007). Social anxiety spectrum and diminished positive experiences: Theoretical synthesisand meta-analyss. Clinical Psychology Review,27, 348-365.

Longmore, R. J. & Worrell, M. (2007). Do we need to challenge thoughts in cognitive behavior therapy? Clinical Psychology Review, 27(2), 173–187. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2006.08.001.

Özbay,Y. ve Palancı,M.(2001). *Sosyal kaygı ölçeği: Geçerlik güvenirlik çalışması*. VI Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, 5-7 Eylül, ODTÜ; Ankara.

Özer, Ö. ve Yalçın, İ. (2020). Bilişsel-davranışçı terapiye dayalı psiko-eğitim programının üniversite öğrencilerinin sosyal anksiyete düzeylerine etkisi. Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2(2), 161-168.

Palancı, M. (2004). Üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı problemlerini açıklama ve gidermeye yönelik gerçeklik terapisi oryantasyonlu bir yardım modelinin geliştirilmesi, Yayınlanmış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Prisbel.M. (1991). Shyness and self reported compedence. Communication Research,(8),141-148.

Wittenberg T. (1994) *A. comparsion of the effects of self-control versus social skills training with social anxious children.* Unpublished Doktoral Dissertation, Texas A &M University, Texas.

# Quarter Life Crisis in Young Adults: The Role of Social Interest, Wellness, Social Connectedness, and Feeling of Inferiority

Gökçen Kuru
Middle East Technical University

Metin Pulat
Middle East Technical University

Şafak Atay
Middle East Technical University

**Problem Statement**

The quarter-life crisis is a developmental difficulty during the transition to adulthood when the individual tries to move from an uncertain and discovery life structure of emerging adulthood to a more settled, more predictable, more productive, and more rooted life structure (Robinson, 2015). In this developmental transition period, young adults' anxiety about the future and uncertainties about making the right decision in life also negatively affect basic life tasks and experiences. These Adlerian life tasks are work, love, and friendship, which are important for individuals to have a healthy life and well-being (Sweeney, 2019). Individuals, who are in a quarter-life crisis may face many struggles and difficulties in their life tasks especially whom to marry, where to work, how much to earn, when to become a parent, and some other questions about determining their social status. There are two types of quarter-life crises: locked-in and locked-out (Robinson, 2019). The locked-in type of crisis occurs when individuals feel trapped in a life situation, usually work or relationships. In the locked-out type, the individuals perceive themselves as a failure and think that they cannot achieve life goals like having a satisfying job or relationship (Robinson, 2019).

The effect of the Covid-19 pandemic, the economic crises, inflation values, and changing work-life conditions that started in the world and Turkey have negatively affected young people. According to the reports published by the Turkish Statistical Institute (TUIK, 2022) and the OECD (2023), there is a decrease in the employment rate of educated youth in Turkey. In line with the results of the World Happiness Report (Helliwell et al., 2022), TUIK (2022) reported a decrease in the happiness levels of the young population in Turkey. In light of these data, quarter-life crisis levels and crisis areas experienced by young adults have been the subject of this research. It is therefore considered crucial to invest in well-being, social interest, and a sense of belonging to working conditions among young adults in Turkey.

The aim of this study is to understand better the social and psychological needs of young adults in quarter-life crisis living in Turkey. In line with this aim, this study investigated the role of social interest, wellness, social connectedness, and feeling of inferiority in predicting the quarter-life crisis in young adults. Through the findings of the current study, the role of social interest, social connectedness, wellness, and feelings of inferiority in young adults experiencing a quarter-life crisis can be determined and individuals who experience this crisis process and helping professionals can be guided. In addition, professionals can better assimilate the challenges faced by young adults in Turkey and contribute to the well-being of young adults by providing sensitive and effective intervention methods. Therefore, it is believed that the results of this research may contribute to a better cultural understanding of the Quarter Life Crisis among Turkish young adults.

**Method**

**Design**

The purpose of the current study is to investigate the role of social interest, wellness, social connectedness, and feeling of inferiority to understand the quarter-life crisis in young adults aged between 25 and 35. The correlational research design was employed, and Multiple Linear Regression was used to investigate whether social interest, wellness, social connectedness, and feeling of inferiority predict the quarter-life crisis in young adults.

**Population and Subjects**

In the current study, the purposive sampling method was used, and the inclusion criteria to participate in the study were being a young adult aged between 25 and 35 years old, living in Turkey, and being willing to participate in the current study. Participants were reached out through social media channels such as Facebook, Instagram, Twitter, and LinkedIn. The current study was conducted with 205 young adults living in Turkey. The average age of the participants was 28.32 (*SD* = 2.73). A hundred-sixty-four participants were women (80%), and 41 (20%) were men. Three (1.5%) of the participants had a high school degree, 9 (4.4%) had an associate degree, 121 (59%) had an undergraduate degree, 68 (33.2%) had a master's degree, and 4 (2%) had a doctorate. A hundred-forty-seven (71.7%) of the participants stated that they work in a paid job, and 58 (28.3%) do not work. The average monthly salary of the employed participants was 15.307 TRY.

**Instruments**

Six preexisting instruments were used in the current study, and these instruments are the following: The Crisis Screening Questionnaire developed by Petrov et al. (2019), and adapted into Turkish by Yeler et al. (2021), The Adult Crisis Episode Retrospective Self-Assessment Tool developed by Robinson and Wright (2013), and adapted into Turkish by Yeler et al. (2021), The Well-Star Scale developed by Korkut-Owen et al. (2016), The Social Connectedness Scale developed by Lee and Robbins (1995), and adapted into Turkish by Duru (2007), The Social Interest Scale developed by Sarıcı-Bulut (2021), and Inferiority Feeling Scale developed by Akdoğan and Ceyhan (2014). These scales were either developed or adapted to the Turkish language, and their results in Turkish samples indicated their factorial validity and reliability scores.

**Expected/Temporary Results**

The data were collected through social media channels from the participants. First, descriptive analyses were investigated, and then Multiple Regression Analysis was carried out in line with the research questions of the current study: (1) What areas do the participants have a crisis in their lives? (2) Do the crisis level, social interest, wellness, social connectedness, and feeling of inferiority statistically differ by gender? (3) How well the social interest, wellness, social connectedness, and feeling of inferiority predict the quarter life crisis in young adults? According to the frequency results of the responses to the Adult Crisis Episode Retrospective Self-Assessment Tool, the participants' answers were observed to understand where they experience a crisis in their lives.

According to the frequency results of the responses to the Crisis Screening Questionnaire, it was observed that 29.2% were experiencing a partial crisis, while 62.5% were experiencing a crisis; and while 8.3% of the participants did not experience any crisis, 91.7% of them experienced crises at different levels. Also, the frequency results for Adult Crisis Episode Retrospective Self-Assessment Tool showed that participants answered “Experiencing a very high level of stress and pressure at my job” the most by 43.9%. Feeling trapped in a job I did not want to be in anymore" is the second highest response with 36.6%. These items were followed by the third one "Family conflict or dispute" with 27.8%.

One-way MANOVA was conducted to examine gender differences regarding crisis level, social interest, wellness, social connectedness, and feeling of inferiority of the participants. Consequently, a statistically significant difference was not found between men and women for crisis level, social interest, wellness, social connectedness, and feeling of inferiority. In line with the third research question, to what extent social interest, feelings of inferiority, social connectedness, wellness predicted the quarter-life crisis was investigated by Multiple Regression Analysis. The results showed that the model explained 34.2% of the total variance. The statistically significant variable that contributed the most to the prediction of the quarter-life crisis was the feeling of inferiority and explained 28.7% of the total variance.

**Keywords:** Quarter life crisis, social interest, wellness, social connectedness, feeling of inferiority

**References**

Akdoğan, R., & Ceyhan, E. (2014). Üniversite öğrencileri için yetersizlik duygusu ölçeği’nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik analizleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 5*(41), 117-128.

Duru, E., (2007). Sosyal bağlılık ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması, *Eğitim Araştırmaları*, *26*, 85-94.

Helliwell, J. F., Layard, R., Sachs, J. D., De Neve, J.-E., Aknin, L. B., & Wang, S. (Eds.). (2022). *World Happiness Report 2022*. Sustainable Development Solutions Network.

Korkut Owen, F., Doğan, T., Demirbaş Çelik, N., & Owen, D. W. (2016). İyilik hali yıldızı ölçeğinin geliştirilmesi. *Journal of Human Sciences*, *13*(3), 5013-5031. doi:10.14687/jhs.v13i3.4130

Lee, R. M., & Robbins, S. B. (1995). Measuring belongingness: The social connectedness and the social assurance scales. *Journal of Counseling Psychology*, *42*(2), 232-241. https://doi.org/10.1037/0022-0167.42.2.232

OECD (2023), Unemployment rates by education level (indicator). https://doi.org/10.1787/6183d527-en.

Petrov, N., Robinson, O.C. & Malinowski, J. (2019). What do dreams really mean? The relationship between dream content, age, recent experienced emotions and crisis episodes in adults. Poster presented at BPS Annual Conference, April 2019. https://www.oliverrobinson.info/journal-articles

Robinson, O.C. (2015). Emerging adulthood, early adulthood and quarter-life crisis: Updating Erikson for the twenty-first century. In. R. Žukauskiene (Ed.) *Emerging Adulthood in a European Context*, 17-30. Routledge.

Robinson, O. C. (2019). A longitudinal mixed-methods case study of quarter-life crisis during the post-university transition: Locked-out and locked-in forms in combination. *Emerging Adulthood*, *7*(3), 167-179. https://doi.org/10.1177%2F2167696818764144

Robinson, O. C., & Wright, G. R. (2013). The prevalence, types and perceived outcomes of crisis episodes in early adulthood and midlife: A structured retrospective-autobiographical study. *International Journal of Behavioral Development*, *37*(5), 407-416. https://doi.org/10.1177/0165025413492464

Sarıcı Bulut, S. (2021). Toplumsal ilgi ölçeğinin geliştirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 10*(1), 285-303. https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/60878/902735

Sweeney, T. J. (2019). Adlerian Counseling and Psychotherapy: A Practitioner's Wellness Approach. (6th ed.). Routledge.

Turkish Statistics Institute. (2022). İstatistiklerle gençlik, 2021. https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Genclik-2021-45634

Yeler, Z., Berber, K., Özdoğan, H.K., & Çok, F. (2021). Quarter life crisis among emerging adults in Turkey and its relationship with intolerance of uncertainty. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, *11*(61), 245-262. http://turkpdrdergisi.com/index.php/pdr/article/view/937

# Üniversite Öğrencilerinin Benlik Farklılaşması Düzeylerinin Algılanan Anne Baba Tutumları Bağlamında İncelenmesi

Fatma Atalay
Hacettepe Üniversitesi

İbrahim Yıldırım
Hacettepe Üniversitesi

**Problem Durumu**

Ergenlikten genç yetişkinliğe geçiş, bireyin kişisel kimliğini güçlendirme, sağlıklı ve olgun ilişkiler kurma gibi temel gelişimsel hedeflerin yerine getirildiği bir dönemdir (McGoldrick vd., 2016). Bu dönem aynı zamanda aile yaşam döngüsünde evden ayrılma ve bağımsız bir yaşam sürme aşamasına denk gelmektedir (Arnett, 2000, 2015; McGoldrick vd., 2016). Kuşaklar arası aile teorisi, genç yetişkin gelişimine yönelik kapsamlı bir bakış açısı sunmaktadır (Bowen, 1978). Bu teori, genç yetişkinlerin gelişimi ve yaşam deneyimlerinin aile içindeki kuşaklar arasındaki etkileşimlerle ilişkilendirildiği bir yaklaşımı temsil etmektedir. Bu şekilde, genç yetişkinlerin gelişimi aile dinamikleri ve kuşaklar arası etkileşimlerle anlaşılabilir hale gelmektedir (Bowen, 1978; Kerr ve Bowen, 1988).

Bowen'a (1978) göre, genç yetişkinler için temel gelişim görevi, kök aileden sağlıklı bir şekilde ayrışma veya farklılaşmadır. Bu, genç yetişkinlerin bağımsız bir kimlik geliştirmek ve aileleriyle olan ilişkilerini sağlıklı bir şekilde yeniden yapılandırmak anlamına gelmektedir (Bowen, 1976; 1978). Genç yetişkinlerin kimlik gelişimi üzerine çalışan Chickering (1969) ve Kegan (1982, 1994) gibi araştırmacılar da bağımsızlığın ve diğerleriyle kurulan olgun ilişkilerin bu dönemin temel gelişimsel görevlerinden olduğunu belirtmektedir. Benlik farklılaşması olarak ifade edilen bu süreçte genç yetişkinin kendine ait değerlerini, inançlarını, hedeflerini ve kendi yaşam yönünü belirlemesi gerekmektedir (Evans vd., 2010). Böylelikle, genç yetişkinler hem aileleriyle sağlıklı bir bağı sürdürebilirlerken hem de kendi özgün yaşamlarını kurabilirler (Bowen, 1978). Bu şekilde benlik farklılaşması, kişinin duygusal ve bilişsel işleyişini, ilişkilerde samimiyet ve özerkliği dengeleme derecesi olarak tanımlanmaktadır (Kerr ve Bowen, 1988). Benliğin farklılaşması aynı zamanda özerkliği, kişiler arası ilişkileri ve ruhsal sağlığı anlamak için kullanılmaktadır (Gushue, vd., 2013).

Benlik algısı bireyin dünyayı, başkalarını ve kendisini nasıl görüp algıladığını belirlerken varoluşun temelini oluşturmakta ve bireyin her tür duygusunu, düşüncesini ve davranışı etkilemektedir (Kağıtçıbaşı, 2012). Benlik gelişimi temelde, aile etkileşimi ve anne-baba tutumları sonucunda oluşmaktadır (Kağıtçıbaşı, 2017). Anne baba tutumlarının çocuğun kişilik ve benlik gelişimini etkileyen en güçlü faktörlerden birisi olduğu kabul edilmektedir (Eldeleklioğlu, 1996; Kaya, 1997).

Bowen'a (1976) göre de, kendini anlama ve birey olma süreci, ebeveynler ve yakın sosyal ilişkilerle birlikte ilerlemektedir. Bu süreçte başarının temelini, ayrı bir benlik oluşturma ve sosyal bağlantılar arasında sağlanan denge oluşturur. Birey, kendini tanımak ve kendi değerlerini, inançlarını ve hedeflerini belirlemek için aile ve sosyal çevredeki ilişkileri kullanmaktadır. Dolayısıyla bireyin bağımsızlık ve bağlanma ihtiyaçları arasında sağlıklı bir denge kurması önemlidir. Kendi benliğini geliştirmek, kişisel anlam ve amaçlarını bulmak, ancak aynı zamanda diğer insanlarla sağlıklı bir şekilde bağlantıda kalmak ve ilişkileri sürdürmek, bu sürecin temel hedefleri olduğu söylenebilir. Anne babanın sahip olduğu tutumlar ve aile içi ilişkilerin dinamiği de bireylerin benlik gelişimi sürecini etkilemektedir. Nitekim daha önce yürütülen çalışmalarda aile içi iletişimin benlik farklılaşması düzeyini etkilediği bulunmuştur. Aile içindeki iletişimin niteliği ve çocuğun benlik farklılaşması düzeyi arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalarda; demokratik aile ortamının (Yu Li, 2011), ebeveynlerin duyarlı yaklaşımının (Freeman ve Almond, 2009) ve aile içi iletişimin açık ve net olması (Tiryaki-Güven, 2020) çocukların benlik farklılaşma düzeylerinde belirleyici olduğu bulgulanmıştır.

Sonuç olarak, bireylerin yaşamını kolaylaştıran ve zora koşan pek çok psikolojik faktörlerle ilişkili olan benliğin farklılaşması kavramının; özellikle bağımsız kararlar almanın zorunlu hale geldiği üniversite öğrencilerinde, algılanan anne ve baba kabul-denetim boyutlarıyla araştırılmasının ve elde edilen bilgilerle bu konuda araştırmacılara ve uygulayıcılara rehberlik edilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Üniversite lisans öğrencilerinin cinsiyetlerine ve anne-baba kabul, denetim puan ortalamalarına göre benlik farklılaşması düzeyi puan ortalamalarında manidar bir fark olup olmadığı bu araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

**Yöntem**

Bu araştırma üniversite lisans öğrencilerinde benlik farklılaşması düzeylerinin incelendiği tarama modelinde yürütülen betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim öğretim yılında dört devlet üniversitesi ile bir vakıf üniversitesinin çeşitli fakültelerinde lisans öğrenimi gören uygun örnekleme yolu ile seçilmiş 600 öğrenci oluşturmaktadır. Bu çalışmada katılımcıların sosyo-demografik bilgilerine ulaşmak için araştırmacı tarafından geliştirilen ''Kişisel Bilgi Formu'', algılanan anne baba tutumlarını ölçmek için Sümer ve Güngör (1999) tarafından geliştirilen "Çocuk Yetiştirme Tutumları Ölçeği" kullanılmıştır. Bu araştırmada Çocuk Yetiştirme Tutumları Ölçeğinde değerlendirilen anne-baba denetim/kabul boyutları düşük-orta-yüksek düzeyler olarak incelenmiştir. Benlik farklılaşması düzeylerini ölçmek için Sarıkaya vd. (2018) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan "Benliğin Farklılaşması Envanteri Kısa Formu (BFE-KF)" kullanılmıştır.

Faktöryel ANOVA analizi için gerekli olan varsayım testleri; eksik ve uç değerlerin analizi, normallik varsayımı, çoklu bağlantısallık ve varyansların homojenliği test edilmiştir. Normallik varsayımı için çarpıklık ve basıklık değerleri ile artık hataların (residuals errors) normal dağılımı incelenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Aynı zamanda Histogram ve P-P grafikleri incelenerek normallik varsayımının karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Doğrusallık varsayımı Q-Q grafiği ile incelenmiş ve doğrusallık varsayımını karşılandığı gözlemlenmiştir. Levene Testi sonucunda varyansların homojenliği varsayımının sağlandığı belirlenmiştir ($F$ (139,451) = 1.03, $p$ = .41). Tek değişkenli uç değer analizi için standartlaştırılmış z puanları incelenmiş ve ±3.29 değerinin üstünde olan puanlar tek değişkenli uç değer olarak değerlendirilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Nihai olarak veri setinde 591 gözlem kalmıştır.

İki ve daha fazla kategori içeren bağımsız değişkenlerin her birinin (anne kabul boyutu, baba kabul boyutu, anne denetim boyutu, baba denetim boyutu) benlik farklılaşması puanları üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla veriler çok yönlü varyans analizi (faktöriyel ANOVA) ile analiz edilmiştir. Gruplara ilişkin gözlenen ortalamalar arasındaki farklar üç ve daha fazla kategori içeren bağımsız değişkenler için Tukey testi ile kontrol edilmiştir. Grup sayısı iki olan değişkenlere ilişkin grupların ortalamaları arasındaki farkların manidar olup olmadığına ortalamalara bakarak karar verilmiştir. Araştırmada hata payı .05 olarak alınmıştır. Araştırmanın istatiksel analizleri için R 4.2.3 programı kullanılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Faktöryel ANOVA analizi sonucunda baba denetim değişkeni hariç diğer tüm değişkenlerin benlik farklılaşması toplam puanları açısından manidar farklılığa sebep olduğu belirlenmiştir ($p$ < .01). Post Hoc analizleri sonucunda erkeklerin puanlarının kadınlardan manidar şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir (Cohen $d$ = 0.59, %95 GA [.42, .76], $p$ < .01). Buna göre erkeklerin benlik farklılaşması düzeyi kadın öğrencilerden daha yüksektir.

Anne kabul değişkeni için ANOVA sonuçları anne kabul değişkenine göre benlik farklılaşması arasındaki farkın manidar olduğunu göstermektedir (F = 14.941; $p$ < .01). Anne kabul değişkenindeki farklılığın yüksek grubundan kaynaklandığı belirlenmiştir. Bu grup hem düşük ($p$ < .01) hem de orta ($p$ < .01) olan gruptan manidar şekilde daha yüksek benlik farklılaşma düzeyine sahiptir. Düşük ve orta grupları arasında manidar fark yoktur ($p$ = .30). Buna göre anneleri tarafından daha ilgili ve kabul edici algılayan üniversite öğrencilerinin benlik farklılaşması düzeyinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Baba kabul değişkeni için ANOVA sonuçları baba kabul değişkenine göre benlik farklılaşması arasındaki farkın manidar olduğunu göstermektedir (F = 6.421; $p$ < .01). Baba kabul değişkenindeki farklılığın da benzer şekilde yüksek grubundan kaynaklandığı görülmüştür. Bu grup hem düşük ($p$ < .05) hem de orta ($p$ < .01) olan gruptan manidar şekilde daha yüksek benlik farklılaşma düzeyine sahiptir. Düşük ve orta grupları arasında manidar fark yoktur ($p$ = .83).

Anne denetim değişkeni için ANOVA sonuçları anne denetim değişkenine göre benlik farklılaşması arasındaki farkın manidar olduğunu göstermektedir (F = 35.398; $p$ < .01). Anne denetim değişkeninde tüm gruplar arasında manidar farklılık gözlemlenmiştir. Diğer bir ifadeyle anne denetim düzeyini yüksek ve orta düzeyde algılayan öğrencilerin benlik farklılaşması puanları anne denetimi düşük algılayan gruba göre daha düşük olduğu bulunmuştur. Baba denetim değişkeni için ANOVA sonuçları ise baba denetim değişkenine göre benlik farklılaşması arasındaki farkın manidar olmadığını göstermektedir (F = 1.251; $p$ = .29).

Bowen'a (1976) göre bireylerin kendilerini anlamanın ilk yolu yakın ebeveyn davranışlarından geçmektedir. Bu süreçteki başarı ise ayrı bir benlik duygusu ile sosyal bağlılık dengesini ve uyumunu sağlamakla gerçekleşmektedir. Buna göre hem anneden hem de babadan algılanan ilginin/kabulün, ailedeki sıcak ve sevecen iklimin, çocukların benlik farklılaşması düzeylerini geliştirdiği düşünülmektedir. Sonuç olarak bu çalışmada anneden ve babadan algılanan kabul/ilgi boyutu öğrencileri aynı şekilde etkilerken; algılanan denetim boyutunda farklılıkların olduğu görülmüştür. Anneden algılanan denetim/kontrol düzeyinin artmasının öğrencileri benlik farklılaşması düzeylerini olumsuz etkilerken, babadan algılanan kontrolün/denetiminde manidar bir etki olmadığı saptanmıştır. Bu durumda öğrencilerin babalarından algıladıkları kontrolü annelerinden algılanana göre daha az kısıtlanma ve müdahale olarak algılayabileceğini akla gelmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Benliğin farklılaşması, Bowen aile terapisi, algılanan anne baba tutumları

**Kaynakça**

Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist, 55*(5), 469–480. doi:10.1037/0003-066x.55.5.469.

Arnett, J. J. (2015). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties* (2nd ed.). New York, NY: Oxford University Press.

Bowen, M. (1976). Theory in the practice of psychotherapy. *Family Therapy: Theory and Practice*, 4, 2-90. Retrieved from http://cflarchives.org/images/TheoryInThePractice.pdf

Bowen, M. (1978). *Family therapy in clinical practice*. New York: Jason Aronson.

Eldeleklioğlu, J. (1996). Ana-baba tutumlarıyla ilgili yapılan bazı araştırmalar. Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(1), 285-290. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/265822

Evans, N. J., Forney, D. S., Guido, F. M. , Patton, L. D., & Renn, K. A. (2010). Chickering's theory of identity development. *Student development in college: Theory, research, and practice* (2nd ed.) içinde (ss. 64-81). San Francisco, CA: John Wiley & Sons, Inc.

Freeman, H. & Almond, T. (2009). Predicting adolescent self-differentiation from relationships with parents and romantic partners. *International Journal of Adolescence and Youth*, 15:1-2, 121-143, doi:10.1080/02673843.2009.9748023

Kağıtçıbaşı, Ç. (2012). *Günümüzde İnsan ve İnsanlar Sosyal Psikolojiye Giriş* (13. bs.). İstanbul: Evrim Yayınevi.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2017). *Benlik, aile ve insan gelişimi kültürel psikolojide kuram ve uygulamalar* (4.bs.). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

Kerr, M. E., & Bowen, M. (1988). *Family evaluation*. New York: Norton.

Sarıkaya, Y., Boyacı, M., İlhan, T. ve Aldemir, A. (2018). Benliğin Farklılaşması Envanteri Kısa Formunun (BFE-KF) Türkçe 'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 7(2), 365- 380. doi: 10.14686/buefad.364196.

Sümer, N. ve Güngör, D. (1999). Çocuk yetiştirme stillerinin bağlanma stilleri benlik değerlendirmeleri ve yakın ilişkiler üzerine etkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 14(44), 35–58.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (6th edition). Needham Heights*, MA: Allyn & Bacon.

# Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetlerine İlişkin Veli Görüşleri

Hamdi Erkuş
MEB

Ayşe Hülya Baydın Aslan
MEB

Zeynep Nur Karaca
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Gizem Arslanlar
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Semra Apakkan Eş
MEB

**Problem Durumu**

"Rehberlik" kavramı 20. Yüzyılın başında ABD'de ortaya çıkmıştır; ülkemizde ise, eğitimde ayrı bir yardımcı hizmet alanı olarak rehberlik girişimleri 1950 li yıllarda başlamıştır (Kuzgun, 1981; Bakırcıoğlu, 2000). Eğitim sistemimizdeki yeri açısından "Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik" kavramının çok yeni olduğu söylenebilir. Buna rağmen, okullardaki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin önemi kısa sürede anlaşılmıştır. "Eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri; kendini tanıyan, kendine sunulan eğitsel ve mesleki fırsatları değerlendirebilen, sorumluluk alabilen bireyler yetiştirilmesini ve bireylerin toplum içinde sağlıklı bir şekilde yaşamlarını sürdürebilmeleri için sosyal duygusal, akademik ve kariyer gelişimlerini desteklemeyi amaçlar" (MEB, 2023). Bu görevin yürütülmesi konusunda okul psikolojik danışmanlarının rolü, görev ve sorumlulukları oldukça önemlidir. Okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri; doğrudan doğruya öğrenciye yönelik olmakla birlikte; dolaylı olarak da okul çalışanları, idareciler, veli ve çeşitli kurumlarla da yürütülen kapsamlı geniş hizmetler bütünüdür.

Eğitimimizdeki gelişmelerle kıyaslandığında hala yeni bir alan olan okul psikolojik danışma hizmetleri ve bu süreci yürüten psikolojik danışmanlar, okullarda bir çok sorunla karşılaşmaktadır. Bunlardan bazıları; okullarda psikolojik danışma çalışmaları için uygun ortamların olmaması, psikolojik danışmanlara düşen öğrenci sayılarının hala çok fazla olması, okul programında rehberlik çalışmaları için yeterli sürenin ayrılmaması, rehber öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının yeteri kadar bilinmemesi, okul idaresi ve öğretmenlerin gereken işbirliğine yatkın olmamaları ve rehberlik anlayışının yetersizliği şeklinde sıralanabilir. Son yıllarda Türkiye'de okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin bazı olumlu gelişmeler yaşansa da bir çok okul psikolojik danışmanının sıkıntıları devam etmektedir. Bu sorunlardan birisi de velilerin okul psikolojik danışma servisine yönelik gerçekçi olmayan beklentileridir. Bu çalışmanın amacı, okul psikolojik danışmanlarının okullarda yürütülen rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri konusundaki veli görüşlerini belirlemektir. Bu kapsamda okullarda yürütülen okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin veli görüşlerini belirlemek oldukça önemlidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır.

1.Okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin görüşleriniz nelerdir/nasıldır?

2. Okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin öğrencinizin başarısı üzerine etkisi nasıldır?

3. Okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde yaşaanan sorunlar nelerdir?

4.Okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin daha etkili olmasına ilişkin önerileriniz nelerdir?

**Yöntem**

Bu çalışmada okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin velilerin görüşlerini belirlemek ve konu ile ilgili farkındalık oluşturmak amaçlandığı için bir durumu ölçmekten ziyade var olan bir durumu derinlemesine ortaya koymak amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların kendi akışı içinde gerçekçi ve bütüncül olarak ortaya konulmasını sağlar. Farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir bilgiye sahip olmadığımız olguları daha iyi bir şekilde betimlememize fırsat sunan bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Samsun ili Atakum ve İlkadım ilçesine bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde aktif olarak öğrenim gören öğrencilerin gönüllü velileri oluşturmaktadır. Çalışma grubu oluşturulurken amaçlı örneklem yöntemi olan kolay ulaşılabilir durum örneklemesi tercih edilmiştir.

Bu çalışmada araştırma verileri toplanırken veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından alan görüş ve önerileri alınarak geliştirilmiş dört açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada velilerin okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine yürütülmesine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla Samsun Atakum ve İlkadım ilçelerindeki farklı okullardaki toplam 24 veliye görüşme soruları yöneltilmiştir. Araştırma verileri, katılımcıların kendi istedikleri bir zaman diliminde yer ve zaman sınırlaması olmaksızın uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler nitel

araştırma veri analizi yöntemlerinden içerik analizi yöntemi olan içerik analizi yapılarak değerlendirilmiştir. Araştırmada gizliliği sağlamak için her bir veliye v1, v2, v3 gibi kod numarası verilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Okul kurumunda velilerin ilk karşılaştığı birim okul idaresi ve rehberlik servisleridir. Veliler özellikle bir sorunla karşılaştıklarında ya da çocukları okul kurallarına uymadıklarında rehberlik sevislerine gelmektedir. Bu oldukça yanlış bir algıdır. Okul rehberlik servislerinin asıl görevi; önleyici rehberlik çalışmaları ve bilgilendirme yöntemiyle problem ortaya çıkmadan çözüm bulmaktır. Bunun için okul rehberlik servislerinin bazı şartları sağlaması gerekmektedir. Rehberlik hizmetlerinin kalitesi için en önemli kriterlerden birisi öğrenci başına düşen psikolojik danışman sayısıdır. Birçok okulda bir psikolojik danışmana 500 ve üzeri öğrenci düşmektedir. Bu da verilen hizmetin kalitesini düşürmektedir. Her öğrenci kademesi için bir psikolojik danışman olması bu sorunun çözümünde etken olacaktır. Böylece kayıt anından itibaren o sınıf kademesindeki öğrenci ve veliler ile bir psikolojik danışman ilgilencektir. Bu da önleyici rehberlik çalışmalarının, hem öğrenciler hem velilerlede daha verimli şekilde yürütülmesini sağlayacaktır. Okulun ilk açıldığı hafta öğrencilere yapılan oryantasyon çalışmasının bir benzerinin velilere de yapılması oldukça önemlidir. Bu çalışmada velilere okul kuralları, öğrencinin gelişim dönem özellikleri, rehberlik servisinin iş ve işleyişi gibi konular aktarılarak veliler ilk günden bilgilendirilmiş olacaktır. Okul psikolojik danışmanın kendisine ait odasının olması ve gerekli donanıma sahip olması da oldukça önemlidir. Veli okula geldiği zaman rehberlik servisinde mahremiyetinin korunduğunu bilerek kendini ifade edebilmelidir. Bu veli ile olan işbirliğinin niteliği artıracaktır. Bunların dışında veliler tarafından okul rehberlik servislerinin nasıl göndüğünün bilinmesi de oldukça önemlidir. Bu çalışmanın sonuçlarında velilerle olan işbirliğinin artırılmasına ve velilerin beklentilerinin tespit edilerek rehberlik çalışmalarının daha verimli olmasına katkı sağlanması hedeflenmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Veli görüşler, rehberlik servisi ve veli iletişimi, okul

**Kaynakça**

Aksoy, V. ve Diken, I. H. (2009). Rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarının incelenmesi. İlköğretim Online, 8(3), 709-720.

Bakırcıoğlu, R. (2000). İlköğretim orta öğretim ve yükseköğretimde rebherlik ve psikolojik danişman. Ankara: Anı Yayıncılık.

Fidan, N. ve Erden M., (1998). *Eğitime giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.

Gündoğdu, S. (2020). Anaokulunda çalışan psikolojik danışma ve rehber öğretmenlerin okul çalışanları, veli ve öğrenci etkileşimi açısından incelenmesi. Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi, 4(3), 157–178.

Kuzgun, Y. (1981). Rehberlik Ders Notları.Ankara:A.Ü.Eğitim Fakültesi Eğitim Araştırmaları Merkezi, 1981.

MEB.(2023).Erişim:03Temmuz2023,https://www.mevzuat.gov.tr/File/GeneratePdf? mevzuatNo=34760&mevzuatTur=KurumVeKurulusYonetmeligi&mevzuatTertip=5

Ragıp Özyürek, R ve Yiğit, S. (2022). Okul Psikolojik Danışmanlarının Yürüttükleri Çalışmaların Veli Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Okul psikolojik danışmanlığı dergisi* 5(2), 56-86 https://doi.org/10.58433/opdd.1120225.

Özyürek, R. (2015). Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları. El kitabı (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Tagay, Ö ve Çakar, F.S. (2017). Okullarda yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin okul psikolojik danışmanlarının görüşleri *KEFAD* 18(3), 1168-1186.

Tatlılıoğlu, K. (2011). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık servisinden beklentiler üzerine bir araştırma. Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1(1), 79–102.

Yıldırım, A., & Simsek, H. (1999). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11 baski: 1999-2018).

# Üniversite Öğrencilerinde Akademik Yılmazlık, Mükemmeliyetçilik ve Çocukluk Yaşantıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Betül Demirdağ
Hasan Kalyoncu Üniversitesi

Zeynep Şahin
Hasan Kalyoncu Üniversitesi

Ramin Aliyev
Hasan Kalyoncu Üniversitesi

**Problem Durumu**

İnsan yaşamı boyunca sürekli gelişim ve değişim süreci içindedir ve bu süreç fiziksel, sosyal, duygusal, akademik ve kariyer yolculuğunda yaşanacak olumlu ve olumsuz durumların olduğu zorlu bir yolculuktur. Yaşam içerisinde boyunca stresli durumlar ve zorlu süreçlerle karşılaşma ve bu sorunlarla başa çıkabilme becerilerinin geliştirilmesi yılmazlık kavramının incelenmesini gerekli kılmaktadır. Sağlıklı gelişim ve iyilik halinin korunması bakımından önemli olan yılmazlığın birçok boyutu bulunmaktadır (Gürgan, 2014). Bireylerin yaşanılan olumsuz ve risk içeren durumlarda çözüm yolu üreterek zorluklara karşı dayanıklılığını ve dayanıklılık ile birlikte başarısını sürdürebilmesi akademik yılmazlık olarak tanımlanmaktadır. Akademik yılmaz bireylerin motivasyonu yüksek, stres ve çalışma baskısı durumunda dahi motivasyonlarının sürdürebilen, planlı, düzenli, azimli ve çalışma disiplinine sahip bireyler olduğu ifade edilmektedir (Hartley, 2011). Akademik yılmazlık özelliğine sahip olan bireylerde de olduğu gibi gençlerin amaç belirlemeleri, bu amaçlara ulaşmak için ellerinden gelenin en iyisini yapmaya çalışmaları, umut ederek hayallerini gerçeğe dönüştürmek için tüm becerilerini kullanabilmelerinin mükemmeliyetçilik ile ilgili olduğu ifade edilebilir. Amaçlar için mücadele etme olumlu psikolojik bir yapıdır ve mükemmeliyetçilik ile yakından ilişkilidir (Barnard, 2004). Mükemmeliyetçiliğin tek boyutlu, patolojik ve olumsuz boyutlarına yapılan vurgu nedeniyle mükemmeliyetçilik için çok boyutlu tanımlamalar yapılması gerektiği anlayışı giderek yaygınlaşmaktadır (Karayiğit, 2017; Suh vd., 2017). Olumlu mükemmeliyetçilik kişisel, mesleki ve ruhsal gelişmeyi destekleyerek akademik başarıyı sağlarken, bireyin kendinden kuşku etmesi, kendine karşı güvensiz olması, mutluluğu sadece dışsal faktörlere bağlaması ise olumsuz mükemmeliyetçilik olarak ifade edilmektedir. Olumlu mükemmeliyetçilik özelliğine sahip olan kişiler, kendilerine yüksek hedefler belirler ancak bu hedeflere ulaşmak için yoğun bir kaygı duymazlar. Bu hedeflere ulaşmak için çaba gösterirler ve ulaşamadıklarında değersiz hissetmek yerine daha çok çalışmaya motive olurlar (Kottman ve Ashby, 2000). Bu bağlamda bireylerin becerilerini sergilemelerini sağlayan olumlu mükemmeliyetçilik düzeyi ve akademik yılmazlık becerileri olumlu yaşantılarla yakından ilişkilidir (Saadi vd., 2019). Literatürde akademik yılmazlık, mükemmeliyetçilik ve çocukluk yaşantılarına ilişkin çeşitli değişkenlerle araştırmalar yapılmıştır. Ancak akademik yılmazlığın olumlu mükemmeliyetçilik ve çocukluk yaşantıları ile ilişkisinin ele alındığı çalışmanın bulunmaması, farklı değişkenlerle ilişkilerinin araştırıldığı çalışmaların da sınırlı olması bu araştırmanın güncelliğini göstermektedir. Yüksek ve düşük akademik yılmazlığa sahip bireylerin olumlu mükemmeliyetçilik ve çocukluk yaşantılarının incelenmesi ile elde edilecek bulguların danışmanlık müdahalelerine ve akademik yılmazlık alanında yapılacak araştırmalara katkı sunacağı düşünülmektedir. Ayrıca akademik yılmazlık düzeyinin hem olumlu mükemmeliyetçilik hem de çocukluk yaşantıları ile ilişkisinin incelenmesi akademik yılmazlığın koruyucu ve risk faktörlerinin farklı açılardan değerlendirilmesine olanak sağlayacaktır. Bununla beraber probleme ilişkin bulgular ışığında okul psikolojik danışmanlarına, velilere ve öğretmenlere yönelik öneriler sunulabilecektir.

Çalışmada üniversite öğrencilerinin akademik yılmazlık düzeyi ile olumlu mükemmeliyetçilik ve çocukluk yaşantıları arasındaki ilişkinin derinlemesine incelemesi amaçlanmaktadır.

**Yöntem**

Araştırma akademik yılmazlığın olumlu mükemmeliyetçilik ve çocukluk yaşantıları ile ilişkisinin incelenmesine yönelik yordayıcı bir çalışmadır. Regresyon analizinde bir bağımlı değişken vardır ve bu bağımlı değişkenle ilişkisi olan çeşitli bağımsız değişkenler bulunur. Bu araştırmada akademik yılmazlığı etkileyebileceği düşünülen çocukluk yaşantıları ve olumlu mükemmeliyetçilik değişkenlerinin etkisi hiyerarşik regresyon ile incelenmiştir. Hiyerarşik regresyon analizinde amaç, araştırmacı tarafından belirlenen değişkenlerin yordayıcı değişken üzerinde etkisini incelemektir. Bu yöntemde değişkenlerin işleme konma sırası önemlidir (Can, 2022). Bu araştırmada analize ilk sırada çocukluk deneyimleri dâhil edilmiş, ardından ikinci aşamada ise olumlu mükemmeliyetçilik dâhil edilmiş ve akademik yılmazlığı yordama düzeyi yorumlanmıştır. Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim öğretim yılında üniversite öğrenimine devam eden 18-25 yaş grubundaki üniversite öğrenci oluşturmaktadır. Örneklemin belirlenmesinde basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme, evrendeki her bireyin örneklem birimine seçilme olasılığının eşit ve birbirinden bağımsız olduğu yöntemdir (Büyüköztürk et al., 2013). Örnekleme dahil etme için 2 kriter belirlenmiştir: a) Üniversitede öğrenim görme, b) Geçmişte ve halen yaşadığı bir zorluğun bulunması. Devam eden araştırmada ulaşılabilen örneklemi deprem bölgesinde eğitimine devam eden 336 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Katılımcıların 131'i (%39) erkek ve 205'i (%61) kadındır. Katılımcıların yaş ortalaması ise 22.21'dir. Deprem bölgesindeki üniversitelerde depremden sonra eğitime belli bir süre ara verilmesi, daha sonra hibrit eğitime geçilmesi istenilen sayıya ulaşmada engel teşkil etmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir:

- Olumlu mükemmeliyetçilik, olumsuz mükemmeliyetçilik, akademik yılmazlık ve çocukluk deneyimleri cinsiyete göre manidar farklılık göstermemektedir.
- Olumlu mükemmeliyetçilik ve çocukluk yaşantıları anne ve baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir.
- Akademik yılmazlık anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılık lisansüstü ve ilkokul öğrenimi olan grup arasındadır.
- Olumsuz mükemmeliyetçilik baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılaşma ortaöğretim ve okuryazar olmayan grup arasındadır.
- Olumlu mükemmeliyetçilik, olumsuz mükemmeliyetçilik akademik yılmazlık ve çocukluk yaşantıları depremde yakın kaybı yaşayıp yaşama durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir.
- Çocukluk deneyimleri algılanan anne baba tutumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir. Çocukluk deneyimleri; ilgisiz, demokratik, aşırı koruyucu aile tutumlarına göre farklılaşmaktadır.
- Olumsuz mükemmeliyetçilik algılanan anne baba tutumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılığın demokratik ebeveyn tutumu ile otoriter, ilgisiz ve aşırı koruyucu ebeveyn tutumuna sahip gruplar arasında görülmektedir.

Ardından çocukluk deneyimleri ve olumlu mükemmeliyetçiliğin akademik yılmazlığı yordama düzeyini incelemek için hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Analize ilk sırada çocukluk deneyimleri dâhil edilmiş, ardından ikinci aşamada ise olumlu mükemmeliyetçilik dâhil edilmiştir. Analizler sonucunda akademik yılmazlık ve çocukluk yaşantıları arasındaki anlamlı bir farklılık görülmezken, analize olumlu mükemmeliyetçilik dâhil edildiğinde anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocukluk yaşantıları tek başına akademik yılmazlığın %01'ini açıklarken, olumlu mükemmeliyetçilikle beraber açıklanan varyansın %08 olduğu sonucuna varılmıştır. Literatür incelendiğinde farklılaşan bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Örneğin, çalışmalar, akademik yılmazlığın olumsuz çocukluk yaşantılarının negatif etkilerini (Bethell vd., 2014) ve olumsuz yaşantıların neden olduğu olumsuz akademik çıktıları önlemede önemli bir rol oynadığını (Kasehagen vd., 2018) göstermektedir. Tire (2011) tarafından yapılan çalışmada olumlu mükemmeliyetçiliğin ebeveyn tutumları ve anne baba eğitim durumuna göre farklılaştığı görülmüş, yapılan analizlerde çalışmayla örtüşen bulgulara ulaşılmıştır. Aynı çalışmada olumsuz mükemmeliyetçiliğin cinsiyete göre farklılaştığı ancak ebeveyn tutumu ve anne baba eğitim durumuna göre farklılaşma olmadığı görülmüştür. Bu çalışmada ise olumsuz mükemmeliyetçiliğin ebeveyn tutumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Önder ve Kırdök (2009) tarafından yapılan çalışmada da ebeveyn tutumlarının olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçiliğin gelişiminde etkili olduğu; ilgisiz, reddedici, eleştirel aile tutumlarının bireylerde olumsuz mükemmeliyetçilik düzeyini arttırdığı görülmüştür. Bu araştırma sonucunda da ebeveyn tutumlarına göre olumsuz mükemmeliyetçilik düzeyinin farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Eryılmaz ve Kara (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise mükemmeliyetçilik türlerinin değişkenleri yordama açısından farklılık göstermesinin kavramın çok boyutlu olmasından kaynaklandığı ifade edilmektedir. Bu bağlamda olumlu mükemmeliyetçiliğin yılmazlık ve çocukluk deneyimleri ilişkisinde anlamlı farklılık göstermesi olumsuz mükemmeliyetçiliğin ise değişkenleri anlamlı bir şekilde yordamaması kavramın doğasından kaynaklandığı düşünülmektedir (Aydemir ve Arlı, 2019; Odacı ve Kaya, 2019; Ünal, 2013).

**Anahtar Kelimeler**: Akademik yılmazlık, mükemmeliyetçilik, çocukluk yaşantıları

**Kaynakça**

Aydemir, M., & Arlı, N. B. (2019). Öğrencilerde çok boyutlu mükemmeliyetçilik algısının benlik saygısı ve stres ile incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 48,* 252-270. https://doi.org/10.9779/pauefd.537739

Bethell, C. D., Newacheck, P., Hawes, E., & Halfon, N. (2014). Adverse childhood experiences: assessing the impact on health and school engagement and the mitigating role of resilience. *Health affairs, 33*(12), 2106–2115. https://doi.org/10.1377/hlthaff.2014.0914

Bethell, C. D., Newacheck, P., Hawes, E., & Halfon, N. (2014). Adverse childhood experiences: assessing the impact on health and school engagement and the mitigating role of resilience. *Health affairs (Project Hope), 33*(12), 2106–2115. https://doi.org/10.1377/hlthaff.2014.0914

Büyüköztürk, Ş. Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. Ve Demirel, F. (2013). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegema Yayıncılık.

Eryılmaz, A., & Kara, A. (2016). Mükemmeliyetçilik kişilik özelliğinin motivasyonel yönü: amaçlar için mücadele etmeyle ilişkisi. *Journal of Mood Disorders (JMOOD), 6*(1), 14-9. Retrived from: https://www.bibliomed.org/mnsfulltext/8/8-1453568761.pdf?1689373633

Gürgan, U. (2014). Üniversite öğrencilerinin yılmazlık ve iyilik halinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Education Sciences, 9*(1), 19-35. Retrieved from: https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsaedu/issue/19809/211884

Hartley, M. T. (2011). Examining the relationships between resilience, mental health, and academic persistence in undergraduate college students. *Journal of American College Health, 59*(7), 596–604. https://doi.org/10.1080/07448481.2010.515632

Kasehagen, L., Omland, L., Bailey, M., Biss, C., Holmes, B., & Kelso, P. T. (2018). Relationship of adverse family experiences to resilience and school engagement among Vermont youth. *Maternal and Child Health Journal*, 22(3), 298-307. https://doi.org/10.1007/s10995-017-2367-z

Kasehagen, L., Omland, L., Bailey, M., Biss, C., Holmes, B., & Kelso, P. T. (2018). Relationship of Adverse Family Experiences to Resilience and School Engagement Among Vermont Youth. *Maternal and child health journal*, *22*(3), 298–307. https://doi.org/10.1007/s10995-017-2367-z

Odacı, H., & Kaya, F. (2019). Mükemmeliyetçilik ve umutsuzluğun akademik erteleme davranışı üzerindeki rolü: Üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 1,* 43-51. Retrived from: https://dergipark.org.tr/tr/pub/higheredusci/issue/61505/918436

Önder, F. C., & Kırdök, O. (2009). Ön ergenlerin olumlu-olumsuz mükemmeliyetçilik düzeylerinin anne-çocuk ilişkisini algılamaları açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(2), 263-274. Retrived from: https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/160776

Raeis Saadi, R. H., Delavar, A., Zarei, E., & Dortaj, F. (2019). The Relationship Between Perfectionism and Resilience by the Mediation of Students' Academic Adjustment. *Avicenna Journal of Neuro Psycho Physiology*, *6*(3), 148-141. Retrived from: https://ajnpp.umsha.ac.ir/browse.php?a_id=169&sid=1&slc_lang=en&html=1

Tire, Y. (2011). Ön Ergenlerde Olumlu Ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik İle Algılanan Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Unpublished Master Thesis, Çukurova University, Adana, Turkey*.

Ünal, M. (2013). Lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin bazı değişkenler açısından yordanması. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

# Aldatılma Algısını Yordamada Çocukluk Dönemi Örselenme Yaşantılarının Etkisi*

Hayal Beril Ünal
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Şerife Gonca Zeren
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

**Problem Durumu**

Çocukluk döneminde maruz kalınan örseleyici yaşantıların, bireylerin hem çocukluk hem yetişkinlik dönemine büyük bir etkisi olduğu bilinmektedir. Örseleyici yaşantılar "çocuk ihmal ve istismarı" veya "çocukluk dönemi travmaları" olarak da kullanılmakla birlikte, fiziksel istismar, duygusal istismar, cinsel istismar ve ihmal yaşantılarını kapsamaktadır (Kaya, 2014; Öztürk, 2020). Çocuklukta yaşanan bu tür olumsuz deneyimler, sadece içinde bulunulan dönemde çocuğu etkilemekle kalmamakta, tüm hayatı boyunca bireyin davranışlarını ve seçimlerini etkileyen önemli bir faktöre dönüşebilmektedir. Çocukluklarında örseleyici davranışlara maruz kalan bireyler, yetişkin olduklarında, kişilerarası iletişimlerinde, güven duymakta zorlanma, rahat ve doğal iletişim kurabilme, derin iletişimde bulunma gibi durumlarda zorlanabilmektedirler. Hatta bu durum kişilerin romantik ilişkilerindeki davranışlarını da etkileyebilmektedir.

Romantik ilişkilerde çiftler arasında sorun yaşanmasına yol açan önemli etkenlerden biri, eşlerden birinin diğerini aldatmasıdır. Aldatma ve aldatılma romantik ilişkileri zedeleyen önemli olgulardır. Çift terapistlerine en sık gelen konulardan olan ve boşanmalara büyük bir etkisi olan aldatma davranışları, romantik ilişkilerin kalitesini de etkilemektedir (Hatamy vd., 2011; Shackelford vd., 2008). Kimi durumda, romantik ilişkide bir aldatma gerçekleşmese de eşlerden birinin aldatılma algısı içinde olması sorunlara yol açabilmektedir. Bireylerin aldatılma algıları ilişkilerine yönelik tutum ve davranışlarını da değiştirebilmekte ve bunun sonucunda ilişkilerde doyumsuzluk, anlaşmazlık veya güvensizlik gibi sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Aldatılma algısının oluşmasına neden olabilecek durumların araştırılması, çıkabilecek bu tür sorunlara çözüm bulabilmek için önemlidir. Çocukluk dönemi örseleyici yaşantıların yetişkinlikte kişilerarası ilişkilerde etkisini göstermeye devam etmesi, romantik ilişkilere de etkisinin olduğunu göstermektedir (Kalkan ve Özbek, 2011). Bu nedenle bireylerin çocukluk döneminde maruz kaldıkları örseleyici yaşantıların aldatılma algısının üzerinde etkisinin olup olmadığının incelenerek, partnerlerin romantik ilişkilerinde tutumlarının farkında olmalarına ve daha sağlıklı ilişkiler için adımlar atmalarına katkı sağlayacak çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde aldatılma algısı üzerine sınırlı sayıda araştırma yapıldığı görülmektedir (Kruger vd., 2013; Wilson ve ark., 2011; Moreno ve Kahumoku-Fessler, 2018; Oberle vd. 2017;). Özellikle Türkiye'de bu konuya yönelik araştırma sayısı yok denecek kadar azdır, var olan bir araştırma Çelimli (2022) tarafından yürütülmüştür. Araştırmanın bulguları, bağlanma stillerinin aldatılma algısını anlamlı düzeyde yordadığını, özsaygı ve aldatılma algısı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ve aldatılma algısının romantik ilişki doyumlarını etkilediğini göstermektedir. Ancak konuyla ilgili daha derinlemesine araştırma yapılarak aldatılma algısının daha kapsamlı bir şekilde anlaşılması hem alanyazına hem de ruh sağlığı alanına yenilik katacaktır. Bu araştırma ile bireylerin çocukluk dönemi örseleyici yaşantılarının romantik ilişkilerindeki aldatılma algılarını etkileyip etkilemediğini ortaya koyarak psikolojik danışmanların bu konuyu ele alırken onlara yol gösterici olması beklenmektedir. Buna ek olarak, çift ve aile danışmanlığı alanlarında, partnerlerin aldatma veya aldatılma tutumlarının belirlenmesi ve ilişkilerin iyileştirilmesi konusunda yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Sonuç olarak, bu araştırmada, bireylerin çocukluk çağı örselenme yaşantılarının aldatılma algılarını yordayıp yordamadığı incelenecektir.

**Yöntem**

*Yöntem:* Bu çalışma, çocukluk dönemi örselenme yaşantılarının yetişkinlik döneminde aldatılma algısını yordayıp yordamadığını saptamak amacıyla yapılan nicel ve ilişkisel tarama modelidir. Tarama modeli türü olan ilişkisel tarama modeli, iki ve daha fazla değişken arasında ilişkinin incelendiği çalışmalardır (Karasar, 2022). Aynı zamanda, incelenmek istenen durumun düzeyinin belli değişkenler açısından kıyaslandığında farklılaşma ortaya koyup koymadığı ilişkisel tarama modeli kullanarak açıklanabilmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2018). Tarama modelleri değişkenler arasında bir neden-sonuç ilişkisi vermemektedir. Ancak elde edilen bilgiler ışığında birtakım ipuçları vererek değişkenlerin birbirini yordama durumu hakkında fikir yürütülmesine yardımcı olabilir (Karasar, 2022).

*Örneklem:* Bu araştırmanın evrenini yetişkin (18 yaş üstündeki) bireyler oluşturmaktadır. Araştırma uygun örnekleme yöntemi ile planlanmıştır. Uygun örnekleme yöntemi, seçkisiz veya sistematik bir örnekleme yönteminin kullanılmasının zor olduğu durumlarda, araştırmacının evren içerisindeki en ulaşılabilir kişilerden veri toplamasıdır (Oral ve Çoban, 2020). Çalışmaya katılacak kişilerin ölçek sorularını cevaplarken gerçekçi cevaplar verebilmeleri ve farklı eğitim durumu, yaş, meslek vb. gruplarından daha fazla katılımcıya ulaşabilmek için bu araştırmada uygun örnekleme yöntemi kullanılacaktır.

*Veri Toplama Araçları:* Veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Aldatılma Algısı Ölçeği ve Çocukluk Dönemi Örselenme Yaşantıları Ölçeği Kısa Formu kullanılmıştır.

1. *Aldatılma Algısı Ölçeği:* Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları üniversite öğrencileriyle yürütülmüştür. Ölçek toplamda 28 madde ve iki boyuttan oluşmaktadır. Belirgin aldatılma algısı boyutunda 19 ve belirsiz aldatılma algısı boyutunda 9 madde bulunmaktadır. Geçerlilik ve güvenilirlik sonuçlarına bakıldığında ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu görülmüştür.
2. *Çocukluk Dönemi Örselenme Yaşantıları Ölçeği Kısa Formu:* Orijinal formu yurtdışında geliştirilen Çocukluk Dönemi Örselenme Yaşantıları Kısa Formu'nun Türkçe'ye uyarlanmasını ve geçerlilik güvenilirlik çalışmasını, klinik olmayan genç yetişkin bireyler üzerinde Kaya (2014) yapmıştır. Ölçeğin hem orijinali hem Türkçe uyarlaması 28 madde ve beş boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları fiziksel istismar, fiziksel ihmal, duygusal istismar, duygusal ihmal ve cinsel istismardır. Her alt boyut beş maddeden oluşmaktadır. Bunun dışında üç tane kontrol maddesi vardır. Ölçekten alınan puan yüksek olması çocukluk dönemi örselenme yaşantıların yoğunluğunu göstermektedir. Türkçe uyarlamasının geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları ölçeğin güvenilir ve klinik olmayan genç yetişkinler için kullanımının uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
3. *Kişisel Bilgi Formu:* Demografik değişkenlerden oluşan bilgileri elde etmek amacıyla oluşturulan ölçek, cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve ilişki durumu gibi değişkenlere yönelik soruları içerecektir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmanın veri toplama ve analiz süreci devam etmektedir. Verilerin analizinde aldatılma algısı ve çocukluk dönemi örselenme yaşantıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemek için Pearson Momentler Korelasyon Katsayısı analizi yapılacaktır. Buna ek olarak çocukluk dönemi örselenme yaşantılarının, romantik ilişkide aldatılma algısını yordayıp yordamadığını incelemek için Çoklu Doğrusal Regresyon analizi kullanılacaktır.

Alanyazın incelendiğinde çocukluk dönemi örselenme yaşantılarının aldatılma algısına etkisi olduğunu gösteren kuramlar, çalışmalar ve düşünceler ortaya koyulmuştur. Örneğin, Kruger vd. (2013), duygusal olarak ihmal edilmiş ve bakım verenleri tarafından yeterli ilgiyi görmemiş kişilerin romantik ilişkilerinde tehditlere karşı daha duyarlı olduklarını ve belirgin olmayan davranışları aldatma olarak yorumlama ihtimallerinin daha yüksek olabileceğini ifade etmiştir. Çocukluk döneminde yaşanan örseleyici yaşantılar, çoğunlukla bebeğe/çocuğa bakım veren (anne, baba, bakıcı veya büyük ebeveynler gibi) kişilerle bağlantılı olabilmektedir. Hazan ve Shaver (1987) bakım verenleriyle sağlıklı ilişkiler kurmuş kişilerin romantik ilişkilerinde daha rahat, anlayışlı ve güvenli bir yaklaşım sergilerken; bakım verenlerinden tutarsız ilişkiler kuran kişilerin daha şüpheci ve memnuniyetsiz bir tutum sergilediklerini belirtmiştir. İstismara uğrayan kişilerin olumsuz duygulara daha fazla dikkat ettikleri, olumsuz duygularla ilgili ipuçları aradıkları ve bunları yorumlamaya meyilli olduklarını ortaya koyan çalışmalar (Pollak vd., 2000; Romens ve Pollak, 2012) göz önünde bulundurulduğunda bu araştırmanın sonucunda, çocukluk döneminde örselenme yaşantılarına maruz kalan bireylerin romantik ilişkide aldatılma algılarının daha yüksek olması ve çocukluk dönemi örselenme yaşantılarının aldatılma algısını yordaması beklenmektedir. Elde edilecek bulgular literatür ışığında tartışılacak ve yorumlanacaktır.

**Anahtar Kelimeler**: Örselenme yaşantıları, aldatılma algısı, çocukluk travmaları

**Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında, birinci yazarın yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir*.

**Kaynakça**

Çelimli, Ç. (2022). Üniversite öğrencilerinde bağlanma stilleri ve kendine saygı ile ilişki doyumu arasındaki ilişkide aldatılma algısının aracı rolü. [Yayımlanmamış Doktora Tezi], Marmara Üniversitesi.

Gürbüz, S. & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Felsefe-yöntem-analiz*. Seçkin Yayıncılık.

Hatamy, A., Fathi, E., Gorjib, Z., & Esmaeily, M. (2011). The relationship between parenting styles and attachment styles in men and women with infidelity. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, *15*, 3743-3747.

Hazan, C. & Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, *52*(3), 511-524.

Kalkan, M., & Özbek, S. K. (2011). Çocukluk çağı örselenme yaşantıları ergenlerdeki flört kaygısını yordar mı? *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 18*(1), 35-44.

Karasar, N. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler ve teknikler.* (37. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.

Kaya, S. (2014). *Çocukluk dönemi örselenme yaşantıları ölçeği kısa formunun Türkçe'ye uyarlanması.* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Sıtkı Koçman Üniversitesi.

Kruger, D. J., Fisher, M. L., Edelstein, R. S., Chopik, W. J., Fitzgerald, C. J., & Strout, S. L. (2013). Was that cheating? Perceptions vary by sex, attachment anxiety, and behavior. *Evolutionary Psychology*, *11*(1), 159–171.

Moreno, N., & Kahumoku-Fessler, E. P. (2018). Understanding infidelity: How perceptions of infidelity behaviors vary by sex and one's own infidelity experiences. *American Journal of Family Therapy*, *46*(2), 107–121.

Oberle, C. D., Dooley, A. A., & Nagurney, A. J. (2017). Predicting perceived infidelity from gender and interpersonal traits. *Sexual and Relationship Therapy*, *32*(1), 89–101.

Oral, B. & Çoban, A. (2020). *Kuramdan uygulamaya: Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Öztürk, A. (2020). Çocuğa kötü muamelenin psikolojik ve gelişimsel sonuçlarını önlemek. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, *27*(1), 7-19.

Pollak, S. D., Cicchetti, D., Hornung, K., & Reed, A. (2000). Recognizing emotion in faces: Developmental effects of child abuse and neglect. *Developmental Psychology*, *36*(5), 679–688.

Romens, S. E., & Pollak, S. D. (2012). Emotion regulation predicts attention bias in maltreated children at-risk for depression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *53*(2), 120–127.

Shackelford, T. K., Besser, A., & Goetz, A. T. (2008). Personality, marital satisfaction, and probability of marital infidelity. *Individual Differences Research*, *6*(1), 13-25.

Wilson, K., Mattingly, B. A., Clark, E. M., Weidler, D. J., ve Bequette, A. W. (2011). The gray area: Exploring attitudes toward infidelity and the development of the perceptions of dating infidelity scale. *The Journal of Social Psychology*, *151*(1), 63–86.

# The Adaptation of Parent-Child Interaction Therapy into Turkish Culture and the Examination of its Effectiveness on Children with Autism, Children with Typical Development, and Their Parents

Sümeyye Ulaş
Atatürk Üniversitesi

İsmail Seçer
Atatürk Üniversitesi

Cheryl Mcneil
University of Florida

Erinn Victory
Psychiatry University of Florida

**Problem Statement**

Currently, in addition to pharmacological treatments, various therapeutic approaches are applied in the national and international arenas to intervene in children with emotional and behavioral problems. In recent years, evidence-based studies showing that approaches focusing on this relationship and interaction have become widespread, and effective have been increasing in recent years, especially considering that the quality of the parent-child relationship and interaction has an important place in the emergence and development of problems such as conduct disorder, oppositional defiant disorder, anxiety disorders, and school refusal, which play an important role in early adaptation problems. In addition to typically developing children, these intervention practices have been extended to children with developmental disorders, such as autism spectrum disorder, speech, and language disorders, attention deficit and hyperactivity disorder, which have a high prevalence. In both children with typical development and children with special needs, behavioral problems that arise for various reasons in the 2-7 age range, which is called the early childhood period, can lead to social, emotional, and psychiatric consequences that can be seen throughout life if they are not diagnosed and intervened in the early period (Broidy et al., 2003). In this context, one of the most preferred early-term and parent-based approaches is Parent-Child Interaction Therapy (PCIT). PCIT is shown to be among the most effective approaches among both parent- and child-focused and evidence-based short-term interventions in the process of improving emotional and behavioral problems observed in children aged 2-7 years (Funderburk, & Eyberg, 2011; Furuzawa et al., 2020). In this context, it has been proven to be an effective approach for adaptation and behavioral problems experienced by children diagnosed with autism spectrum disorder, as well as children aged 2-7 years with typical development (Allen et al., 2022; Furuzawa et al., 2020; Han et al., 2022; McNeil et al., 2018). The aim of this study was to adapt Parent-Child Interaction Therapy, which has been internationally proven to be effective in disruptive behavior and compliance problems observed in children diagnosed with autism spectrum disorder and typically developing children, to Turkish culture and to examine its effect on disruptive behavior and compliance problems observed in children diagnosed with autism spectrum disorder and typically developing children aged 2-7 years and their parents.

**Research Methods**

This research process was designed to be suitable for single-subject studies to adopt a therapeutic approach. Single-subject studies are designs preferred by researchers who determine the effect of new interventions on problems awaiting solutions, especially in the fields of education and psychology (Mertens, 2019/Seçer & Ulaş, 2020). In single-subject studies, researchers aim to reveal the effect without wasting time. In this context, applications are applied to multiple people in a standardized manner. Single-subject studies have different models, and a non-concurrent multiple baseline model was used in this study. The non-concurrent multiple baseline is suitable for use in cases where it would be ethically inappropriate to withdraw an effective intervention and is highly functional in controlling internal validity threats, such as external factors, maturation, and measurement (Tekin-İftar & Kırcaali-İftar, 2012). In this context, this study, in which parent-child interaction therapy, which is a new approach for the Turkish sample, aims to intervene in disruptive behavior and adaptation problems observed in typically developing children and children with autism spectrum disorder between the ages of 2-7, is suitable for the non-concurrent multiple baseline model. In the non-concurrent multiple baseline model, the implementation phase started after the subjects reached stable onset data for the first case. In this way, both the changes in the cases according to the baseline data and the changes in the cases according to each other become comparable. In this process, the researcher applied the non-concurrent multiple baseline model to two different groups (typically developing children, children with autism spectrum disorder, and their parents). Data were collected using Eyberg Child Behavior Scale (ECBI), School Refusal Assessment Scale-Parent Form, Preschool Anxiety Scale-Parent Form, Emotion Regulation Scale for Children, Weekly Assessment Tool of Child Behavior in PCIT, Autism Behavior Checklist, Parenting Stress Index-Short Form, Difficulties in Emotion Regulation Scale-Short Form, Quality of Life in Autism Scale Parent Form, Caregiving Burden Scale, Therapy Attitude Index, DPICS-IV coding sheet, Effective Command and Follow-up Form, and Post-Therapy Interview Form. The quantitative data obtained from the process were analyzed using graphical analysis (experimental criterion), which was used for the applied research.

**Expected/Temporary Results**

The effectiveness of PCIT was examined in three boys aged 2-7 years with autism spectrum disorder who also had disruptive behavior and compliance problems. Among the dependent variables, ECBI, Preschool Anxiety Scale, and School Refusal-Parent Form, there was a decrease in the pre-intervention scores of three children after the intervention, whereas there was an increase in the pre-intervention scores of three children on the Child Emotion Regulation Scale and the Weekly Assessment Tool for Child Behavior in PCIT (WACB-P) after the intervention. In this direction, it was found that the dependent variables were consistent as a result of both intra- and inter-participant comparisons; thus, PCIT was found to be an effective approach for children with disruptive behavior, compliance problems, and autism spectrum disorder. Parenting Stress, Parental Emotion Regulation Difficulties, Quality of Life in Autism, Caregiving Burden, and Positive Parenting Skills (PCIT Skills) were determined as dependent variables. The graphical analysis revealed that there was a decrease in the level of parenting stress, emotion regulation difficulties, and caregiving burden, and an increase in quality of life and positive parenting skills (PCIT skills). The effectiveness of PCIT was examined in three boys and one girl aged 2-7 years with typical development, but disruptive behavior and compliance problems. Among the dependent variables, ECBI, Preschool Anxiety Scale, and School Refusal-Parent Form, a decrease was observed after the intervention in the scores obtained before the intervention in four children, while an increase was observed after the intervention in the scores obtained before the intervention in four children for the Child Emotion Regulation Scale and Weekly Assessment Tool of Child Behavior in PCIT (WACB-P). In this direction, it was found that the dependent variables were consistent as a result of both intra-participant and inter-participant comparisons; as a result, PCIT was found to be an effective approach for children with disruptive behavior and compliance problems showing typical development. The dependent variables for parents were parenting stress, emotional regulation difficulties, and positive parenting skills (CDI and PDI skills). Similar to the change in children's behaviors, it was found that parenting stress and emotion regulation difficulties of parents of typically developing children decreased, and positive parenting skills (CDI and PDI skills) increased with PCIT intervention. The findings of this study are consistent with those reported in the literature.

**Keywords**: parent-child interaction therapy, autism spectrum disorder, school refusal, emotion regulation, parenting stress

**References**

Allen, K., Harrington, J., Quetsch, L. B., Masse, J., Cooke, C., & Paulson, J. F. (2022). Parent–Child Interaction Therapy for children with disruptive behaviors and autism: a randomized clinical trial. Journal of Autism and Developmental Disorders, 1-15. https://doi.org/10.1007/s10803-022-05428-y

Broidy, L. M., Nagin, D. S., Tremblay, R. E., Bates, J. E., Brame, B., Dodge, K. A., Fergusson, D., Horwood, J. L., Loeber, R., Laird, R., Lynam, D. R., Moffitt, T. E., Pettit, G. S., & Vitaro, F. (2003). Developmental trajectories of childhood disruptive behaviors and adolescent delinquency: A six-site, cross-national study. Developmental Psychology, 39(2), 222–245. https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.2.222

Funderburk, B. W., & Eyberg, S. (2011). Parent–child interaction therapy. In J. C. Norcross, G. R. VandenBos, & D. K. Freedheim (Eds.), History of psychotherapy: Continuity and change (s. 415–420). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/12353-021

Furuzawa, A., Yoshinaga, N., & Hattori, K. (2020). Parent–Child Interaction Therapy for Japanese working mother and child with behavioral problems: A single case study. Clinical Case Studies, 19(4), 270-281. https://doi.org/10.1177/1534650120926705

Han, R. C., Naguib, S., Owen, C. K., Druskin, L. R., Keen, K. R., Piper, R., Hobert, S., N., Shank, S. D., Victory, E. J., & McNeil, C. B. (2022). An effectiveness trial of PCIT for children with and without autism spectrum disorder in a private practice setting. Evidence-Based Practice in Child and Adolescent Mental Health, 7(1), 125-141. https://doi.org/10.1080/23794925.2021.1993109

McNeil, C. B., Quetsch, L. B., & Anderson, C. (2018). Handbook on Parent-Child Interaction Therapy for children on the autism spectrum. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-03213-5

Mertens, D. M. (2020). Research and evaluation in education and psychology (İ. Seçer & S. Ulaş, Trans. Ed.). Anı Publishing. (Original study published in 2019)

Tekin-İftar, E., & Kırcaali-İftar, G. (2012). Single-subject studies in educational and behavioral sciences. Turkish Psychological Association Publications.

# Eşik Altı Düzey Otizm Tanılı Çocuklarla PCIT Uygulamasının Etkileşim ve Uyum Becerileri Üzerinde Etkiliğinin İncelenmesi

İsmail Seçer
Atatürk Üniversitesi

Zeynep Yazıcı
Atatürk Üniversitesi

Eda Tatlı
Atatürk Üniversitesi

Fatmanur Çimen
Atatürk Üniversitesi

**Problem Durumu**

PCIT, Sheila Eyberg tarafından duygusal ve davranışsal sorunları olan 2-8 yaş arası çocukların rehabilitasyonu amacıyla geliştirilmiş olan kanıta dayalı bir davranışsal ebeveyn eğitim programı ve müdahale yaklaşımıdır. Ebeveyn-Çocuk Etkileşimi Terapisi (PCIT), küçük çocuklar, ebeveynleri veya bakıcıları için oyun terapisi ve davranışçı terapinin bir kombinasyonu olarak tasarlanmıştır. PCIT, iki aşamalı ve eşzamanlı danışmanlık hizmetinin olduğu bir müdahale uygulamasıdır (Eyberg & Funderburk, 2011). PCIT'yi mevcut alan yazında yer alan ebeveynlik programlarından ayıran temel özellikler bulunmaktadır. Bunlar;

1. Ebeveynlere terapi esnasında anlık dönütlerin verildiği ve bu yolla becerilerin en üst düzeye çıkarılmasına olanak sağlayan eşzamanlı danışmanlık uygulamasının sürecin merkezinde olması
2. Ebeveynlere öğrendikleri ebeveynlik becerilerini terapi odasında uygulayabilecekleri ve terapist dönütleriyle en üst düzeye çıkarabilecekleri bir alanın sunulması
3. Çocukları ve ebeveynleri aynı anda terapi odasına almak yoluyla çocukları sürecin bir parçası haline getirmesi ve eş zamanlı danışmanlık yoluyla çocuktaki değişimi düzenli olarak gözlemleme olanağı sunulması
4. Sınırlı veya önceden belirlenmiş sayıda seans yerine belirlenmiş olan uzmanlık kriterlerine ulaşılıncaya kadar devam eden eşzamanlı danışmanlık uygulamasının bulunması

PCIT'de ebeveynler terapinin gerçekleştirildiği aynalı odada çocukları ile terapi sürecini yürütürken aynı anda bir kulaklık sistemi aracılığıyla çocukları ile nasıl etkileşim kurmaları ve bu etkileşimdeki olası zorlukları nasıl yönetmeleri gerektiği konusunda terapistten eşzamanlı olarak danışmanlık hizmeti alırlar. Bu anlamda PCIT'nin uygulanabilmesi için terapi odasına tek yönlü ayna sistemi ile bağlı bir gözlem odasına ihtiyaç bulunmaktadır. Terapist, aynalı odanın arka planında yer alan gözlem odasından terapiyi anlık olarak izler ve bir kulaklık aracılığıyla ebeveyni doğrudan yönlendirerek pozitif ebeveynlik becerileri noktasında dönütler sunar. Çocuk ve ebeveyninin bir arada terapi odasına alınması ve anlık müdahalelerde bulunulması bakımından oldukça etkili ve eşsiz bir yaklaşım olan PCIT hem sistematik hem de deneyimsel bir terapi yaklaşımıdır (Lieneman vd., 2017) ve bu yönüyle benzer diğer yaklaşımlara göre önemli bir üstünlük içermektedir.

PCIT'de klasik yaklaşımların aksine yalnızca çocuk veya yalnızca ebeveynle çalışılmaz. Terapi odasına ebeveyn ve çocuk birlikte girmekte ve ebeveyn öğretim oturumlarında öğrendiği becerileri terapistin eşzamanlı yönlendirmeleri ile uzmanlık düzeyine gelinceye kadar devam etmektedir. Bu bakımdan alan yazında çocuk ve ebeveynlere yönelik uygulamaları bütünleştiren eşsiz bir niteliğe sahip olduğu söylenebilir.

Otizm tanılı çocuklarda davranış ve uyum problemlerinin yaygınlığı ve sonuçlarının ciddiyeti nedeniyle erken dönemde müdahale edilmesi bir zorunluluk olarak değerlendirilmektedir (Kanne & Mazurek, 2011; Maenner vd., 2021). Bu kapsamda PCIT, otizm tanılı ve problem davranışları olan çocuklar için benzersiz bir tedavi modelidir. PCIT'nin otizm tanılı çocuklara müdahale noktasında diğer yaklaşımlardan ayrışan temel niteliği sosyal temelli bir başlangıç içermesidir (Scudder vd., 2019). Daha da önemlisi, otizm tanısı ve davranış sorunları olan çocukların ailelerine sunulan terapilerin çoğu, *terapist tarafından yönlendirilen yoğun müdahalelerken PCIT, ebeveynlerin çocuklarındaki davranış problemlerini ele almasına yardımcı olmak için tasarlanmış kısa bir zaman aralığında (ortalama 3-5 ay) uygulanan bir müdahaledir* (McNeil vd., 2019). PCIT ayrıca otizm spektrum bozukluğuna müdahale için gerekli olan üç genel ilkeyi de içermektedir: *(a) ebeveyn-çocuk ilişkisinin zaman içinde kurulan ve sürdürülen fonksiyonel bir model olarak kavramsallaştırılması, (b) uygulamaların ailenin ve çocuğun özel ihtiyaçlarına göre bireyselleştirilmesi ve (c) işbirlikçi ebeveyn-aile ilişkilerinin olması* (Marcus vd., 2005). Ayrıca otizme müdahale de en önemli 8 yaklaşımdan 4'ünü (davranışçı yaklaşım, ilişki geliştirme temelli, becerilerinin ebeveynlere öğretimi, duygusal destek sağlama) de kuramsal olarak içerisinde barındırıyor olması PCIT'nin otizm tanılı çocuklara müdahale de etkili olmasını açıklayan bir diğer nokta olarak ele alınabilir (Marcus vd., 2005).

PCIT, OSB tanılı çocuklar üzerinde test edilmiş ve etkililiği raporlanmış bir terapi yaklaşımı olmasına karşın eşik altı OSB olarak tanımlanan ve henüz OSB tanı ölçütlerini tam olarak karşılamayan çocuklarda test edildiğini gösteren bir araştırma

sonucuna ulaşılamamıştır. Dolayısıyla bu araştırma sürecinde PCIT'nin eşik altı düzey OSB tanılı çocuklar üzerinde etkililiğinin test edilmesi amaçlanmıştır.

**Yöntem**

Bu araştırma sürecinde PCIT'nin eşik altı düzey OSB gösteren çocuklar üzerindeki etkililiği tek denekli desen ile incelenmiştir. Araştırma süreci Almanyanın Schweinfurt şehrinde ikamet etmekte olan bir Türk kökenli aile ve 5 yaşındaki çoukları olan Mert ile yürütülmüştür. Araştırma için Leopoldina Hastanesi etik komitesinden resmi onay alınmıştır.

Katılımcı: Mert 5 yaşında ve iki kardeşin küçük olanıdır. Kindergarten olarak tanımlanan okul öncesi eğitime devam etmekte ancak özel eğitim olarak tanımlanacak bir eğitim almamaktadır. Aile bu konuda bir arayış içerisindedir ancak henüz standart bir program veya eğitime erişememişlerdir. Aile içerisinde Türkçe ve Almanca konuşulmakta ve Mert her iki dile de sınırlı da olsa tepki vermektedir. Mert tipik OSB semptomları sergilemektedir. Göz teması oldukça iyi ancak konuşması sınırlıdır. Kendisinden "O" olarak bahsetmektedir. Örneğin "geldim, uyudum, yemeğimi yedim" şeklindeki cümleleri "Mert geldi, Mert uyudu" vb. Şeklinde ifade etmektedir. Mert için psikiyatrik tanılama eşik altı düzey OSB semptomları olan ve özel eğitime gereksinim duyan şeklinde yapılmıştır.

Süreç ve terapi: Mert ve ailesinin genel durumu değerlendirilmiş ve pcit uygun oldukları belirlenmiştir. Ardından PCİT sürecinde ebeveynlerin kullanacakları temel becerilerin öğretildiği öğretim oturumları ile ebeveynlereb terapi becerileri öğretilmiştir. Çouk yönlendirmeli etkileşim olarak adlandırılan terapinin ilk aşamasına geçilmiş ve bu aşamada terapist ebeveynlere eşzamanlı danışmanlık yapmak suretiyle terapiye dahil olmuştur. Terapisnin ilk aşaması 5 seansta tamamlanmıştır. İkinci aşama olan ebeveyn yönlendirmeli etkileşim ise yine bir öğretim oturumunun ardından başlamış ve 7 seansta tamamlanmıştır.

PCIT için terapinin birinci ve ikinci aşaması için geçerli olan uzmanlık kriterlerine ebeveynlerin ulaşılması ile terapi süreci başarılı bir şekilde tammalanmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu araştırma sürecinde eşik altı düzey OSB tanılı bir çocukla tek denekli desen ile PCIT uygulamasının etkililiği deneysel olarak test edilmiştir. Araştırma sürecinde ulaşılan bulguları çocuk ve ebeveyn açısından ayrı ayrı değerlendirecek olaursak eğer;

Pcit eşik altı düzeyde bulunan bir çocukta uyum, etkileşim ve duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesine etkili olduğu bulunmuştur. Buna göre pcit uygulamasının eşik altı düzey OSB tanılı çocukların eykileşim becerilerinin geliştirilmesinde, uyum düzeylerinin artırılmasında ve bu çocukların duygusal düzenleme becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yaklaşım olduğu söylenebilir.

Pcit eşik altı düzeyde bulunan çocukların ebeveynlerin ebeveynlik streslerinin azaltılmasında, duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesinde ve ebeveynlik becerilerinin geliştirilmesinde anlamlı etkiye sahip bir terapi yaklaşımı olduğu belirlenmiştir.

Elde edilmiş olan bu ilk sonuçlar her ne kadar tekdenekli bir desenden elde edilmiş olsa da eşik altı düzey OSB tanılı çocuklar açısından umut vaad etmektedir. Bu çocukların tedaviye erişimlerinin güçlendirilmesinde ve ebeveynler için terapi ve tedavi olanaklarının çeşitlendirilmesinde bu araştırmadan elde edilmiş olan bulguların önemli bir ışık kaynağı olabileceği ve ruh sağlığı profesyonelleri için önemli bir bilgi kaynağı olduğu düşünülmektedir. İleri de yapılacak olan kontrol gruplu deneysel çalışmalar ve farklı yaş grupları ile gerçekleştirileek olan deneysel uygulamalardan elde edilecek olan bilimsel araştırmaların bu süreci güçlendirebileceği ve eşik altı düzeyde bulunan OSB tanılı çocukların konumlarının güçlendirilebileceği ve ihtiyaç duydurkları eğitim olanaklarına erişimlerinin güçlendirilebileceği düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Pcit, otizm, terapi, eşik altı düzey

**Kaynakça**

Eyberg, S. (1988). Parent-child interaction therapy: Integration of traditional and behavioral concerns. *Child & Family Behavior Therapy*, *10*(1), 33-46. https://doi.org/10.1300/J019v10n01_04

Eyberg, S. M. (1999). Eyberg child behavior inventory and sutter-eyberg student behavior inventory-revised: Professional manual. *Phychological Assessment Resources*.

Funderburk, B. W., & Eyberg, S. (2011). Parent–child interaction therapy. In J. C. Norcross, G. R. VandenBos, & D. K. Freedheim (Eds.), *History of psychotherapy: Continuity and change* (pp. 415–420). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/12353-021

Kanne, S. M., & Mazurek, M. O. (2011). Aggression in Children and Adolescents with ASD: Prevalence and Risk Factors. Journal of Autism and Developmental Disorders, 41(1), 926-937. https://doi.org/10.1007/s10803-010-1118-4

Lieneman, C. C., Brabson, L. A., Highlander, A., Wallace, N. M., & McNeil, C. B. (2017). Parent–Child Interaction Therapy: Current perspectives. *Psychology Research and Behavior Management*, 10,239-256. https://doi.org/10.2147/PRBM.S91200

McNeil, C. B., Quetsch, L. B., & Anderson, C. (2018). Handbook on Parent-Child Interaction Therapy for children on the autism spectrum. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-03213-5

https://doi.org/10.2147/PRBM.S91200

Maenner, M. J., Shaw, K. A., Bakian, A. V., Bilder, D. A., Durkin, M. S., Elser, A., Furnier, S. M., Hallas, L., Hall-Lande, J., Hudson, A., Hughes, M. M., Patrick, M., Pierce, K., Poynter, J. N., Salinas, A., Shenouda, J., Vehorn, A., Warren, Z., Constantino, J. N., DiRienzo, M., &Fitzgerald, R. T., et al. (2021). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years—autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2018. Morbidity and Mortality Weekly Report Surveillance Summaries, 70(11), 1– 16. https://doi.org/10.15585/mmwr.ss7011a1

Scudder, A., Wong, C., Ober, N., Hoffman, M., Toscolani, J., & Handen, B.L. (2019). Parent Child Interaction Therapy (PCIT) in young children with autism spectrum disorder. Child & Family Behavior Therapy, 41(4), 201-220. https://doi.org/10.1080/07317107.2019.1659542

# Ergenlerde Çevrimiçi Arkadaşlık ile İlişkili Psikolojik Faktörler: Bir Sistematik Literatür Taraması

Şeymanur Tapan
İnönü Üniversitesi

İbrahim Gültekin
İnönü Üniversitesi

Nilgün Öztürk
İnönü Üniversitesi

**Problem Durumu**

Arkadaşlık; samimiyeti, eşitliği, ortak ilgi alanları, ortak çıkarları ve eğlenmeyi içeren gönüllü bir sosyal ilişki türüdür (Blieszner ve Roberto, 2003). Sahip olduğu işlevler sayesinde kişinin iyi oluşuna katkı sağlayan arkadaşlık (Sullivan, 1953), sosyal yaşamda mutlu olmayla da ilişkilidir (Greco vd., 2015). Ruh sağlığıyla da ilişkili olan arkadaşlığın kişiyi sosyal kaygıya karşı koruduğu görülürken (La Greca ve Lopez, 1998), aynı zamanda akranları tarafından reddedilen gençlerin depresyon ve anksiyete yaşama ihtimallerinin arttığı (Nolan vd., 2003; Ueno, 2005) bilinmektedir. İşlevi açısından oldukça büyük öneme sahip olan arkadaşlık, kurulduğu ve sürdürüldüğü bağlamına göre yüz yüze veya çevrimiçi olarak ikiye ayrılmaktadır. Onlarca yıldır araştırmalar yüz yüze arkadaşlıkların gelişimini, temel özelliklerini ve niteliklerini keşfetmeye odaklanmış olsa da, günümüzde pek çok arkadaşlık çevrimiçi olarak da gerçekleşmektedir (Greco vd., 2015; Parks ve Floyd, 1995). İnternet teknolojisinin gelişimiyle beraber alternatif olarak karşımıza çıkan bu yeni yol, iletişim ve sosyal etkileşim konularında köklü bir değişikliğe yol açmıştır (Kaliarnta, 2016; Mardiawan ve Helmi, 2020). Arkadaşlık kurmanın ergenlik döneminin önemli bir gelişim görevi olması (Brown ve Larson, 2009; Roisman vd., 2004) nedeniyle bu dönemde daha da önem kazanmaktadır. Günümüz ergenleri dijital yerliler olup, teknoloji ile doğar doğmaz tanışmış ve teknoloji ile büyümüş olup aynı zamanda dijital dili ana dil olarak kullanan, günlük hayatlarındaki işlerinin tamamına yakınını teknoloji ile halleden bir kuşaktırlar (Bilgiç vd., 2011). Günümüzde ergenler ve genç yetişkinler arasında internet yoluyla arkadaşlık kurma giderek yaygınlaşmakta (Greco vd., 2015; Parks ve Floyd, 1995) ve bu durum yüz yüze arkadaşlıklara bir alternatif oluşturmaktadır (Kaliarnta, 2016; Yavich ve Davidovitch, 2019). Bu sebeple çevrimiçi arkadaşlığın ergenler üzerindeki etkilerinin neler olduğu ve ergenlerin neden çevrim içi arkadaşlığa yöneldiği soruları giderek daha da önem kazanmakta olup, bu soruların cevapları ergenlerin ruh sağlığı açısından da oldukça önemlidir. Bu bağlamda mevcut sistematik derleme çalışması, çevrim içi arkadaşlık ile ilişkili psikolojik faktörlere odaklanmış araştırmalara kapsamlı bir genel bakış sunmayı amaçlamaktadır.

**Yöntem**

Bu araştırmada sistematik literatür taraması yönteminden yararlanılmıştır. Sistematik literatür taraması, bir araştırma sorusu veya ilgilenilen konu hakkında birden fazla araştırma çalışmasından elde edilen bulguları, eleştirel bir şekilde değerlendirmenin, bütünleştirmenin ve sunmanın sistematik bir yoludur (Pati ve Lorusso, 2018). Bu açıdan kullanılan yöntem Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) 2020 kılavuzuna dayanmaktadır. Çalışmada sosyal bilimler alanında kapsamlı sonuçlara sahip *Pubmed, Sage Journals, Science Direct, Scopus, Springer Link, Taylor & Francis ve Wiley Online Library* olmak üzere yedi veri tabanına ulaşılmıştır. Bu kapsamda belirtilen veri tabanlarında "*e-arkadaşlık", "sanal arkadaşlık", "çevrimiçi arkadaşlık" ve "çevrimiçi ilişkiler"* terimlerinin İngilizce karşılıkları ("*e-friendship", "virtual friendship", "online friendship" ve "online relationship"*) sorgulatılmıştır. Dahil edilme kriterleri zaman sınırlaması olmaksızın a) katılımcılarının yaş aralığının 10-20 arasında olması, b) nicel desenin benimsenmiş olması, c) İngilizce dilinde yayınlanmış olması, d) çevrimiçi arkadaşlıkla ilgili psikolojik faktörleri içermesi olarak belirlenirken dışlama kriterleri ise a) ergen olmayan kişilerin dâhil edilmesi, b) nicel deseni benimsememesi, c) dili İngilizce olmaması ve d) psikolojik faktörleri içermemesi olarak belirlenmiştir. Nihai olarak uygun kriterleri taşıyan 10 çalışma araştırmaya dâhil edilmiştir. Dahil edilen çalışmaların yöntemsel kalitesini ve yanlılığını değerlendirmek için karma yöntemler için geliştirilmiş değerlendirme aracı Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT)-2018 kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo halinde sunulmuştur.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Çalışmanın başlangıcında psikolojik faktörlere odaklanılmış olsa da araştırmalardan elde edilen bulgularda, ergenleri çevrimiçi arkadaşlık kurmaya yönlendiren faktörlerin de önemli ölçüde ele alındığı görülmüştür. Bu doğrultuda ilk olarak ergenlerde çevrimiçi arkadaşlığa yönelimde etkili olan faktörler; bireysel ve ailesel-çevresel olarak sınıflandırılmıştır. Ardından da çevrimiçi arkadaşlıkla ilişkilendirilen psikolojik faktörler olumlu ve olumsuz olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre; çevrimiçi arkadaşlığa yönelik olumlu tutum, yalnız, aile ve akran ilişkilerinde yaşanan olumsuz deneyimler ve bireysel olarak davranışsal problemlere sahip olmak ergenleri çevrimiçi arkadaşlık kurmaya yöneltmektedir. Çevrimiçi arkadaşlıkla ilgili psikolojik faktörlere ilişkin olarak da, çevrimiçi arkadaşlığın ergenlerin psikolojik ihtiyaç doyumunu, yaşam doyumunu ve refahını arttırması sebebiyle ruh sağlığı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu bulguları elde edilmiştir. Diğer taraftan ise yalnızlık, olumsuz duygulanım, düşük iyi oluş kıskançlık ve depresyon pozitif yönde ilişkili olduğu bulgularının elde edilmiş olması sebebiyle çevrimiçi arkadaşlığın ergenlerin ruh sağlığı üzerinde olumsuz etkilere de sahip olduğu görülmüştür. Bu derleme çalışması, ergenlerde çevrimiçi arkadaşlık ile ilişkili psikolojik faktörlerin neler olduğunun daha iyi anlaşılmasına katkı sağlamaktadır. Sistematik literatür taramasından elde edilen bulgularda, çevrimiçi

arkadaşlığa yönelimde bireysel ve ailesel-çevresel faktörlerin etkili olduğu görülürken aynı zamanda kullanımının artarak devam ettiği çevrimiçi arkadaşlığın ergenlerin ruh sağlığı üzerinde olumlu ve olumsuz etkilere sahip olduğu da görülmektedir. Çevrimiçi arkadaşlığın doğasının ve etkilerinin daha iyi anlaşılabilmesi için daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Ergenlik, arkadaşlık, çevrimiçi arkadaşlık, psikolojik faktörler

**Kaynakça**

Bilgiç, H. G., Duman, D., & Seferoğlu, S. S. (2011). Dijital yerlilerin özellikleri ve çevrim içi ortamların tasarlanmasındaki etkileri. *Akademik Bilişim*, *2*(4), 1-7.

Blieszner, R., & Roberto, K. A. (2003). Friendship across the life Span: Reciprocity in individual and relationship development. In F. R. Lang (Ed.), *Growing together: Perspectives across the life span* (pp.159-182). Cambridge University Press.

Brown, B. B., & Larson, J. (2009). Peer relationships in adolescence. In R. M. Lerner L. & Steinberg (Ed.), *Handbook of Adolescent Psychology* (pp. 74–103). Hoboken: Wiley.

Greco, S., Holmes, M., & McKenzie, J. (2015). Friendship and happiness from a sociological perspective. In M. Demir (Ed.), *Friendship and Happiness* (pp. 19-35). Springer.

Kaliarnta, S. (2016). Using Aristotle's theory of friendship to classify online friendships: a critical counterview. *Ethics and Information Technology*, *18*(2), 65-79. https://doi.org/10.1007/s10676-016-9384-2

La Greca, A. M., & Lopez, N. (1998). Social anxiety among adolescents: Linkages with peer relations and friendships. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *26*(2), 83-94. https://doi.org/10.1023/a:1022684520514

Mardiawan, O., & Helmi, A. F. (2020). *The dynamic of dnline friendship quality: exploration of adolescence in Bandung.* BSPACE 2019, Malang, Indonesia, November 26-28. https://doi.org/10.4108/eai.26-11-2019.2295200

Nolan, S. A., Flynn, C., & Garber, J. (2003). Prospective relations between rejection and depression in young adolescents. *Journal of Personality and Social Psychology*, *85*(4), 745-755. https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.4.745

Parks, M. R., & Floyd, K. (1995). Making friends in cyberspace. *Journal of Computer- Mediated Communication*, *1*(4), 80-97. https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.1996.tb00176.x

Pati, D., & Lorusso, L. N. (2018). How to write a systematic review of the literature. *HERD: Health Environments Research & Design Journal*, *11*(1), 15-30. https://doi.org/10.1177/1937586717747384

Roisman, G. I., Masten, A. S., Coatsworth, J. D., & Tellegen, A. (2004). Salient and emerging developmental tasks in the transition to adulthood. *Child Development*, *75*(1), 123–133. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00658.x

Ueno, K. (2005). The effects of friendship networks on adolescent depressive symptpms. *Social Science Research*, *34*(3), 484-510. https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2004.03.002

Sullivan, H. S. (1953*). The Interpersonal Theory of Psychiatry*. Norton.

Yavich, R., & Davidovitch, N. (2019). 'Together but separate' - What is the correlation if any between social loneliness virtual friendship and use of social networks. *Journal of Education and Training Studies*, *7*(10), 1-10. https://doi.org/10.11114/jets.v7i10.4395

# Ebeveynlerde Otoriter Ebeveynlik Tarzı ile Çocuk İstismarı Farkındalığı İlişkisinde Ebeveyn-Çocuk Çatışmasının Aracı Rolü

Yahya Aktu
Siirt Üniversitesi

**Problem Durumu**

Çocuk istismarı küresel çapta çocukların ve ailelerin yaşamlarını olumsuz yönde etkilemeye devam eden önemli bir problemdir. Dünya Sağlık Örgütü verilerine göre her beş çocuktan ikisi istismar çeşitlerinden birine maruz kalmaktadır (WHO, 2016). Türkiye İstatistik Kurumu'nun verilerine göre ise ülkemizde her 10 çocuktan birinin örselendiğini göstermektedir (TUİK, 2021). Raporlara yansımayan büyük resim düşünüldüğünde çocuk istismarının yaşamsal bir toplumsal problem olduğu açıktır.

Çocuk istismarı, bir yetişkinin reşit olmayan bir çocuğa yönelik her türlü zarar verici davranışı olarak tanımlanmaktadır (WHO, 2016). Yetişkin kişiden kasıt çocukla yaş farkının altıdan fazla olmasıdır. Zarar verici davranış fiziksel, cinsel, ekonomik, duygusal her türlü gelişimi engelleyen eylemi içermektedir. Yetişkinin bilerek veya bilmeyerek yaptığı istismar ve ihmal faaliyetleri çocuk istismarı kapsamında değerlendirilmektedir. Ailelerin çocuk istismarı hakkında bilgilenmeleri istismarı önleme noktasında önemli bir adımdır. Bu bağlamda ebeveynlerin çocuk istismarı farkındalığının yükseltilmesi önemlidir. Bu çalışmada ele alınan değişkenlerden biri çocuk istismarı farkındalığıdır (Polat, 2017).

Bu çalışmada ele alınan diğer bir değişken otoriter ebeveynlik tarzıdır. Ebeveynlerin çocuklarıyla olan iletişimleri istismar farkındalığı ile ilişkili olabilir(Karababa, 2019). İletişim derinleştikçe çocuğun gün içerisinde neleri yaşadığı ve kimlerle neler yaptığı belirlenebilir. Böylelikle olası tehlikelere karşı korunma yöntemleri uygulanabilir. Bu durumun aksine katı ebeveynlik çocukla iletişime zarar verebilir. Eleştirilme ve yargılanma düşüncelerinden dolayı çocuk duygu ve düşüncelerini anne babaya anlatamayabilir. Dolayısıyla ebeveyn-çocuk iletişimi zarar görebilir.

Bu çalışmada ele alınan son değişken ebeveyn-çocukçatışmasıdır. Ebeveyn-çocuk iletişiminde çatışma duygu ve düşüncelerin açığa çıkmasına engel olabilmektedir. Bu nedenle çocuk kendi içine kapanabilir. Ebeveyn çocuğu istismara karşı savunmasız hale getirebilir. Bu bağlamda araştırmada ebeveynlerde otoriter ebeveynlik tarzı ile çocuk istismarı farkındalığı ilişkisinde ebeveyn-çocuk çatışmasının aracı rolünü incelenmiştir. Araştırmanın hipotezleri şu şekildedir:

H1. Otoriter ebeveynlik tarzı ile çocuk istismarı farkındalığı arasında pozitif bir ilişkisi vardır.

H2. Otoriter ebeveynlik tarzı ile ebeveyn-çocuk çatışması arasında pozitif bir ilişki vardır.

H3. Çocuk istismarı farkındalığı ile ebeveyn-çocuk çatışması arasında negatif bir ilişki vardır.

H4. Otoriter ebeveynlik tarzı ileçocuk istismarı farkındalığı ilişkisinde ebeveyn-çocuk çatışmasının aracı vardır.

**Yöntem**

Bu araştırmanın odak noktası, ebeveynlerde otoriter ebeveynlik tarzının çocuk istismarı farkındalığı üzerindeki etkisinde ebeveyn-çocuk çatışmasının aracı rolünü incelemeye yöneliktir. Araştırma deseni ilişkisel tarama modeline dayalı bir araştırmadır (Büyüköztürk et al., 2018; Karasar, 2014).

Bu çalışmanın örneklemi 81'i (%33.8) erkek ve 159'u (%66.3) kadın olmak üzere 240 ebeveynden oluşmaktadır. Katılımcıların yaşları 21 ile 67 arasında değişmektedir. Katılımcıların 87'si (%36.3) 21-30 yaş, 81'i (%33.8) 31-40 yaş, 50'si (%20.8) 41-50 yaş, 20'si (%8.3) 51-60 yaş ve 2'si (%0.8) 65 ve daha yukarı yaş arasındadır. Katılımcıların 44'ü (%18.3) büyükşehirde, 93'ü (%38.8) il merkezinde, 76'sı (%31.7) ilçede ve 27'si (%17.3) köyde ikamet etmektedir. Katılımcıların 216'sı (%90.0) eşiyle birlikte, 3'ü (%1.3) üvey ebeveyn ile,15'i (%6.3) tek başına ve 6'sı (%2.5) anne veya babasıyla çocuklara bakmaktadır. Katılımcıların44'ü (%18.3) düşük algılanan sosyo-ekonomik statüye, 150'si (%62.5) ortaalgılanan sosyo-ekonomik statüye ve 46'sı (%19.2) yüksek algılanan sosyo-ekonomik statüye sahiptir. Katılımcıların 55'nin (%22.9) bir, 50'sinin (%20.8) iki, 42'sinin (%17.5) üç ve 93'nün (%38.8) dört ve daha fazla çocuğu bulunmaktadır.

Veriler, çocuk istismarı farkındalık ölçeği-ebeveyn formu, ebeveyn-çocuk ilişkisi ölçeğinin çatışma alt boyutu ve anne-babalık stilleri ve boyutları ölçeğinin otoriter alt boyutu ile toplanmıştır (Akgün & Yeşilyaprak, 2010; Çağdaş, 2012; Karababa, 2019; Pekdoğan, 2017).

Verilerin analiz edilmesinde önerilen "bootstrapping" yöntemi kullanılmıştır. Model 4, 10.000 yeniden örnekleme ve %95 güven aralığı kriterleri uygulanmıştır (Hayes, 2018; Preacher & Hayes, 2008).

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını ölçmek için bağımsız gruplar t-testi hesaplanmıştır. Buna göre kadınların (M=29.30, SD= 7.78) erkeklere (M=33.39, SD= 10.35) ebeveyn-çocuk çatışma puanları ortalamaları arasında fark olduğu saptanmıştır.

Otoriter ebeveynlik tarzı ile çocuk istismarı farkındalığı arasında pozitif bir ilişkisi tespit edilmiştir (r= .14, p< .05).Otoriter ebeveynlik tarzı ile ebeveyn-çocuk çatışması arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur (r= .28, p< .01).Çocuk istismarı farkındalığı ile ebeveyn-çocuk çatışması arasında negatif bir ilişki saptanmıştır(r= -.27, p< .01).

Aracılık analizi sonuçlarına göre otoriter ebeveynlik tarzından ebeveyn-çocuk çatışmasına giden yolun anlamlı olduğu görülmüştür [ß= .42, p< .01, %95 CI (.23 / .60)]. Otoriter ebeveynlik tarzından çocuk istismarı farkındalığına giden yolun anlamlı olduğu saptanmıştır [ß= .32, p< .01, %95 CI (.15 / .49)].Ebeveyn-çocuk çatışmasından çocuk istismarı farkındalığına giden yolun anlamlı olduğu tespit edilmiştir [ß= -.30, p< .01, %95 CI (-.42 / -.19)].Otoriter ebeveynlik tarzının çocuk istismarı farkındalığı üzerindeki toplam etkisinin anlamlı olduğu anlaşılmıştır [ß= .19, p< .01, %95 CI (.36 / .14)]. Otoriter ebeveynlik tarzı ileçocuk istismarı farkındalığı ilişkisinde ebeveyn-çocuk çatışmasının aracı rolünün olduğu görülmüştür [ß= -.12, p< .01, %95 CI (-.22 / -.06)]. Model sonucunda değişkenlerin çocuk istismarı farkındalığının %13'ünü açıkladığı bulunmuştur (R2= .13, F(2, 237)= 17.17, p< .001).

Bu sonuçlara göre ebeveynlerde otoriter ebeveynlik tarzı arttıkça ebeveyn-çocuk çatışması artmakta ve bu artış çocuk istismarı farkındalığını azaltmaktadır.

**Anahtar Kelimeler**: Otoriter ebeveynlik tarzı, çocuk istismarı farkındalığı, ebeveyn-çocuk çatışması, ebeveynler

**Kaynakça**

Akgün, E., & Yeşilyaprak, B. (2010). Çocuk anababa ilişki ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *13*(24), 55–53.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24th ed.). Pegem Akademi. https://doi.org/10.14527/9789944919289

Çağdaş, A. (2012). *Anne-baba-çocuk iletişimi*. Eğiten Kitap.

Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach (methodology in the social sciences)* (2nd ed.). The Guilford Press.

Karababa, A. (2019). Çok Boyutlu Ebeveynlik Stillerini Değerlendirme Ölçeği'nin (ÇESDÖ) (Ebeveyn Formu) Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Pamukkale University Journal of Education*, *46*(46), 108–131. https://doi.org/10.9779/pauefd.439949

Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi* (27th ed.). Nobel.

Pekdoğan, S. (2017). İstismar farkındalık ölçeği ebeveyn formu: Ölçek geliştirme çalışması. *Akademik Bakış Dergisi*, *62*, 173–185.

Polat, O. (2017). *Tüm boyutlarıyla çocuk istismarı 1: Tanımlar* (2nd ed.). Seçkin.

Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, *40*, 879–891. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.3758/BRM.40.3.879

Türkiye İstatistik Kurumu (TUİK). (2021). *Güvenlik Birimine gelen veya getirilen çocuk istatistikleri, 2020*. https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Guvenlik-Birimine-Gelen-veya-Getirilen-Cocuk-Istatistikleri-2020-37200

Worth Health Organization (WHO). (2016). *Child maltreatment*. Worth Health Organization.

# Ortaokul Öğrencilerinde Akran Zorbalığının Psikososyal Yordayıcıları: Bir Model Testi*

Zuhal Yöntem
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Murat Ağırkan
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

**Problem Durumu**

Okul öğrenciler için yeni bilgiler öğrendikleri bir yer olduğu kadar insanlarla ilişkilerini ve becerilerini geliştirebilecekleri bir ortamdır. Öğrenciler içinde bulundukları toplumun özelliklerini okul hayatına taşıyıp yansıtmakta, özellikle arkadaş çevresi çeşitli duyguların yaşandığı ve gelişimin sürdürüldüğü bir deneme ortamı işlevi görmektedir. Bu etkileşim sürecindeki davranışlar öğrencilerde sadakat, ilgi, güven gibi olumlu duygular oluşturabileceği gibi yetersizlik, dışlanma, eksiklik gibi olumsuz durumlara da yol açabilmektedir. Yaşanan bu olumsuzluklardan birisi de zorbalık davranışı olup, bu durum okulların güvenliğini tehdit ederek önlemler alınması gerekliliğini doğurmaktadır.

Nasti vd. (2023), ebeveyn ve öğretmenlerde akran zorbalığına ilişkin endişenin 1990'ların sonuna doğru arttığını, hem ulusal hem de uluslararası kuruluşların konuya dair çalışmalara yöneldiğini belirtmiştir. UNICEF (2018) tarafından yayımlanan rapordaki verilere göre dünyada 13-15 yaşlarındaki öğrencilerin yarısının okulda ve okul çevresinde akran zorbalığına maruz kaldığı görülmektedir. Raporda ayrıca kız ve erkek çocukların zorbalıkla karşılaşma riskinin aynı oranda olmasıyla birlikte; kızların daha çok psikolojik zorbalığa, erkeklerin ise fiziksel zorbalığa ve tehdide maruz kalma olasılıklarının yüksek olduğu bildirilmiştir. Benzer şekilde, OECD'nin PISA değerlendirmesine göre zorbalığın okullarda büyük bir sorun haline geldiği; öğrencilerin büyük bir kısmının zorbalık mağduru olduğu; kızların kötü söylentilere hedef olma olasılığının, erkeklerin ise fiziksel zorbalık kurbanı olma olasılığının yüksek olduğu tespit edilmiştir (OECD, 2017). Talu ve Gümüş'ün (2022) yapmış oldukları araştırmada akran zorbalığının dünyanın diğer ülkelerinde olduğu gibi Türkiye'de de ergenler arasında önemli bir sorun olduğu, öğrencilerin eğitim öğretim hayatları boyunca en az iki kez akran zorbalığına maruz kaldıkları tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Çetinler'in (2021) yapmış olduğu araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin zorbalığa maruz kalma düzeyleri arttıkça zorba olma düzeylerinin de arttığı görülmüştür.

Türkiye'de okullarda şiddet, saldırganlık, zorbalık gibi olayların arttığının gözlemlenmesi üzerine MEB (2006) tarafından "Okullarda Şiddetin Önlenmesi" genelgesi yayımlanmış, bu sorunlara yönelik erken müdahaleler -özellikle gelişimsel-önleyici yaklaşım- esas alınmıştır. Benzer şekilde, MEB tarafından Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nde yapılan düzenleme ile akran zorbalığı yapan öğrencilere artık disiplin işlemi uygulanacağı belirtilmiş, disiplin cezası gerektiren davranış ve filler bölümüne "tekrarlayan çeşitli davranışlarıyla başka bir öğrencinin, sosyal veya duygusal gelişimini olumsuz yönde etkileyecek şekilde akran zorbalığı yapmak" maddesi eklenmiştir (MEB, 2022).

Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri kapsamında MEB'in (2019) belirlediği genel hedeflerde şiddeti önlemeye yer verilmiş, okullarda yapılan RİBA (Rehberlik İhtiyacı Belirleme Anketi) analizlerinin sonuçları doğrultusunda İl Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından belirlenen yerel hedeflerde ve okullar tarafından belirlenen özel hedeflerde akran zorbalığına yer verilmiştir. Bu hedefler doğrultusunda MEB tarafından hazırlanan içeriklerle öğrencilere yönelik gelişimsel önleyici hizmetler; öğretmen ve velilere yönelik ise destek hizmetleri kapsamında akran zorbalığına dair farkındalık ve psikoeğitim programları hazırlanmıştır. Akran zorbalığına yönelik hazırlanan bu programlarda bütüncül bir yaklaşım benimsenmiş; okul, aile ve diğer paydaşların desteği ile akran zorbalığının önlenmesinin veya azaltılmasının mümkün olacağı belirtilmiştir (Ağar ve Aydın, 2021). Buna göre, öğrencilerde yarattığı olumsuz etkileri ortadan kaldırmak ve daha güvenli bir okul ortamı oluşturabilmek için zorbalığın çok boyutlu yapısının ele alınması gerekmektedir. Bu amaçla araştırma kapsamında zorbalıkla ilişkili olduğu düşünülen bireysel ve çevresel değişkenler incelenmiştir.

**Yöntem**

Araştırmada akran zorbalığı, okul kültürü, ebeveyn ilişkileri, temel psikolojik ihtiyaçlar ve sosyal duygusal öğrenme becerileri ile oluşturulan hipotetik modeli test etmek amacıyla ilişkisel modelden yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Tokat ilinin merkez ve ilçelerindeki ortaokullarda öğrenim görmekte olan öğrenciler arasından basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 565 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler Kişisel Bilgi Formu, Zorbalık Eğilimi Ölçeği (Dölek, 2002), Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği (Kesici vd. 2003), Ergenlerde Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği (Totan, 2018), Okul Kültürü Ölçeği (Yılmaz, 2019) ve Ebeveyn Kabul-Reddi Ölçeği-Çocuk Formu (Yılmaz, 2007) ile elde edilmiştir. Verilerin toplanması aşamasında öncelikle Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurul Komisyonu'ndan ve Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Sonrasında kişisel bilgi sorularını ve ölçme araçlarını içeren bir anket formu hazırlanmış, katılımcılara toplamda 127 soru yöneltilmiştir. Uygulamalar öncesinde veri toplanması planlanan okulların yöneticileriyle görüşmeler yapılmış, araştırma hakkında bilgiler sunulmuştur. Ayrıca, okullardaki öğrencilere ve velilere onam formları yoluyla araştırmanın kapsamı, önemi ve amacı konusunda gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır.

Araştırmada verilerin analizinde SPSS v26.0 ve Mplus v8.7 paket programları kullanılmıştır. Analizler öncesinde veri seti üzerinde tek değişkenli ve çok değişkenli uç değerler, normallik, doğrusallık, homojenlik ve çoklu bağlantılılık varsayımları (Tabachnick ve Fidel, 2013) sırasıyla incelenmiştir. Tek değişkenli normallik için ölçümlerden elde edilen puanlar standart z puanlarına dönüştürülmüş, ±3 arasında olmayan z puanları (n=32) veri setinden çıkarılmıştır. Çok değişkenli normallik ölçütü için Mahalonobis uzaklık değeri kullanılmış, çok yönlü uç değerler için kabul edilen p<.001 manidarlık düzeyine göre (Çokluk vd., 2016) kriteri karşılamayan veriler (n=6) veri setinden çıkarılmıştır. Sonrasında değişkenlere ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş ve tüm değerlerin kabul edilebilir aralıklar (±1.5) arasında olduğu (Tabachnick ve Fidell, 2013), histogram, dal yaprak ve Q-Q grafiklerinin koşulları karşıladığı, verilerin normale yakın bir dağılım gösterdiği tespit edilmiştir.

Değişkenler arasında otokorelasyon problemi Durbin-Watson yöntemi ile test edilmiş, ilgili değerin (1.903) uygun referans aralığında yer aldığı görülmüştür. Durbin-Watson değerinin 2,5'in altında olması tercih edilmektedir. Ayrıca, condition indeks (CI=24.797-30.818), variance inflation factor (VIF=1.624 – 2.174) ve tolerans değerleri (Tolerance =.460-.859) incelenmiş ve tüm değerlerin uygun referans aralıkları içerisinde olduğu tespit edilmiştir. CI değerinin 30'un altında olması, VIF değerlerinin 10'dan küçük, tolerans değerinin ise .10 ve üzerinde olması çoklu bağlantılılık probleminin olmadığı göstermektedir (Tabahnick ve Fidell, 2013). Sonuç olarak, analizler öncesinde varsayımları karşıladığı tespit edilen 565 verilik veri seti oluşturulmuştur. Ön analizler sonrasında nihai veri seti üzerinden araştırma kapsamında önerilen hipotetik model Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) ile analiz edilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmada, ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığının psikososyal yordayıcılarının incelenmesi amaçlanmış, bu amaçla akran zorbalığı eğilimi, okul kültürü, ebeveyn kabul-reddi, temel psikolojik ihtiyaçlar ve sosyal duygusal öğrenme becerileri ile oluşturulan hipotetik model test edilmiştir. Model testinden elde edilen sonuçlara göre;

*Doğrudan Etkiler*

- Okul kültürü zorbalık eğilimini doğrudan yordamaktadır. Diğer bir ifadeyle öğrencilerde olumlu okul kültürü yaşantıları arttıkça zorbalık eğilimlerinin azaldığı görülmektedir.
- Sosyal ve duygusal öğrenme becerileri zorbalık eğilimini doğrudan yordamaktadır. Diğer bir ifade ile öğrencilerde SDÖ becerileri düzeyi arttıkça zorbalık eğilimlerinin azaldığı görülmektedir.

*Dolaylı Etkiler*

- Temel psikolojik ihtiyaçlar zorbalık eğilimini sosyal ve duygusal öğrenme becerileri aracılığıyla yordamaktadır. Öğrencilerde temel psikolojik ihtiyaçlar arttıkça SDÖ becerileri artmakta, SDÖ becerilerinin artması da zorbalık eğilimini azaltmaktadır
- Okul kültürü, zorbalık eğilimini temel psikolojik ihtiyaçlar ve sosyal duygusal öğrenme becerileri aracılığıyla yordamaktadır. Öğrencilerde olumlu okul kültürü yaşantıları arttıkça temel psikolojik ihtiyaçların tatmini ve SDÖ beceri düzeyleri artmakta, temel psikolojik ihtiyaçların tatmini ve SDÖ beceri düzeylerinin artması da zorbalık eğilimini azaltmaktadır.
- Ebeveyn kabul-reddi, zorbalık eğilimini sosyal duygusal öğrenme becerileri aracılığıyla yordamaktadır. Öğrencilerde ebeveyn reddi yaşantıları arttıkça SDÖ beceri düzeyleri azalmakta, SDÖ beceri düzeylerinin azalması da zorbalık eğilimini arttırmaktadır.
- Ebeveyn kabul-reddi, zorbalık eğilimini temel psikolojik ihtiyaçlar ve sosyal duygusal öğrenme becerileri aracılığıyla yordamaktadır. Öğrencilerde ebeveyn reddi yaşantıları arttıkça temel psikolojik ihtiyaçların tatmini ve SDÖ beceri düzeyleri azalmakta, temel psikolojik ihtiyaçların tatmininin ve SDÖ beceri düzeylerinin azalması da zorbalık eğilimini arttırmaktadır.

**Anahtar Kelimeler**: Akran zorbalığı, temel psikolojik ihtiyaçlar, sosyal ve duygusal öğrenme becerileri, ebeveyn kabul-reddi, okul kültürü.

* *Bu araştırma ikinci yazarın danışmanlığındaki birinci yazarın yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.*

**Kaynakça**

Ağar, M., & Aydın, E. (2021). Akran Zorbalığı Rehber Öğretmen/Psikolojik Danışmanlar İçin Kitapçık. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Gazi Mesleki Eğitim Merkezi Matbaası

Çetinler, N. T. (2021). Ortaokul Öğrencilerinin Okulda Akran Zorbalığına Başvurma ve Zorbalık Görme Düzeyleri (Çanakkale İli Örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları* (Vol. 2). Ankara: Pegem Akademi.

Dölek, N. (2002). Öğrencilerde Zorbaca Davranışların Araştırılması ve Bir Önleyici Program Model (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kesici, Ş., Üre, Ö., Bozgeyikli, H., & Sünbül, A. M. (2003).Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği. VII. Ulusal PDR Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı. Malatya.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2006, Mart). Okullarda Şiddetin Önlenmesi Genelgesi. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_10/08101631_okullardaiddetinnlenmesigenelgesi.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı. (2019, Ağustos). 2019- 2020 Rehberlik Programı. https://orgm.meb.gov.tr/www/2019-2020-rehberlik-programi/icerik/1215

Milli Eğitim Bakanlığı. (2022, Kasım). Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/11/20221115-1.htm

Nasti, C., Intra, F. S., Palmiero, M., & Brighi, A. (2023). The Relationship Between Personality and Bullying Among Primary School Children: The Mediation Role of Trait Emotion Intelligence and Empathy. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, *23*(2).

OECD (2017, Nisan). Most Teenagers Happy With Their Lives But Schoolwork Anxiety and Bullying An Issue. https://www.oecd.org/education/most-teenagers-happy-with-their-lives-but-schoolwork-anxiety-and-bullying-an-issue.htm

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). Using Multivariate Statistics: Pearson New International Edition. Pearson Higher Ed.

Talu, E., & Gümüş, G. (2022). Türkiye'de Akran Zorbalığının Ergenler Arasında Yaygınlığının İncelenmesi: Bir Meta Analiz Çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, *12*(3), 1673-1682.

Totan, T. (2018). Ergenlerde Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 48*(48), 41-58.

UNICEF (2018, Eylül). Half of World's Teens Experience Peer Violence in and Around School. https://www.unicef.org/turkiye/en/press-releases/half-worlds-teens-experience-peer-violence-and-around-school-unicef

Yılmaz, B. (2007). Understanding Social Anxiety Through Adolescents Perceptions of Interparental Conflict and Parental Rejection (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yılmaz, F. (2019). Okul Kültürü Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Medeniyet ve Toplum Dergisi*, *3*(2), 167-179.

# Exploring Predictors of Academic Procrastination among Undergraduates

Selçuk Aslan
Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Mehmet Elban
Fırat Üniversitesi

**Problem Statement**

Procrastination in academic settings is a prevalent concern in higher education that significantly affects undergraduates' academic achievements and mental well-being. Despite academic procrastination's widespread and damaging nature, crucial importance still exists in the literature's comprehension of the intricate interplay of contributing factors. In related literature, academic procrastination is generally associated with time management, learning strategies, decision-making type, task difficulty or ambiguity, motivation, fear of failure, self-esteem, poor attention control, and impulsivity. In this way, researchers have studied various factors to understand their impact on students' tendency to procrastinate academic tasks. This understanding is critical to developing effective interventions to mitigate the negative consequences of academic procrastination on students' academic performance and well-being. However, this study intends to investigate the underlying dynamics of academic procrastination comprehensively and identify the predictive roles of academic perfectionism, academic self-efficacy, difficulties in emotion regulation, self-control and impulsivity problems, and problematic social media usage. As well known, students with perfectionist tendencies are likely to postpone academic task initiation due to their subjective fear of being unable to meet their high standards. As another predictive factor, academic self-efficacy is confidence in one's ability to perform academic tasks proficiently. Students with low academic self-efficacy may have a greater tendency to procrastinate because they doubt their ability to deal effectively with academic duties.

On the other hand, the ability to regulate emotions plays an essential role in academic achievement. Various difficulties in managing emotions may lead to procrastination as a coping mechanism. Moreover, impulsivity and lack of self-control may lead undergraduates to prioritize immediate gratification over fulfilling academic duties, contributing to procrastination. As a last factor in the current study, social media has become a powerful influence in students' lives. The widespread availability of social media platforms adds a new segment to the procrastination problem by potentially distracting students from their academic responsibilities. To sum up, this study aims to bring the many different dynamics of procrastination to the forefront, providing potential for targeted interventions that minimize its adverse outcomes.

**Research Methods**

This study employs a correlational research design to investigate relationships between academic procrastination and its potential predictors. The aim is to understand how these variables interrelate and to what extent they contribute academic procrastination.

**Participants:** Undergraduate students from diverse majors will conveniently be sampled for the study in a public university in Türkiye. The determination of the sample size will rely on power analysis considerations.

**Measurement Instruments**

- The Academic Procrastination Scale-Short Form (Balkis & Duru, 2022) will be employed to measure procrastination in academic settings for the participants.
- The Academic Perfectionism Scale (Odaci et al., 2017) will be utilized to evaluate participants' academic perfectionism levels.
- The Academic Self-Efficacy Scale (Yilmaz et al., 2007) will be used to assess participants' perceived academic self-efficacy beliefs.
- The Difficulties in Emotion Regulation Scale (Rugancı & Gençöz, 2010) will be used to evaluate participants' emotion dysregulation.
- The Brief Self-Control Scale (Nebioglu et al., 2012) will be used to measure participants' self-control and impulsivity problems.
- Social Media Use Disorder Scale (Erzen & Odacı, 2021) will be used to measure the participants' problematic social media usage.

**Procedure:** After obtaining informed consent and explaining the study's purpose, the researchers will collect data through a paper-pencil and online format. It will likely take approximately 20-25 minutes to complete application forms.

**Data Analysis**

We will use correlation coefficients to explore bivariate associations between academic procrastination and its predictors. After verifying the related regression assumptions, the unique contributions of each predictor will be assessed using multiple regression analysis. Age, gender, and academic field covariates will also be included to explain the model better. Statistical analyses will be performed with a significance level of $p < 0.05$.

**Expected/Temporary Results**

This study aims to enhance comprehension of the intricate associations between academic procrastination and its possible antecedents among undergraduates. The succeeding statements outline the anticipated outcomes of correlation and regression analyses:

Specifically, we expect to find significant correlations between academic procrastination and the predictor variables. According to our hypothesis, variables like academic perfectionism, difficulties in emotion regulation, self-control and impulsivity problems can positively correlate with academic procrastination. Conversely, academic self-efficacy beliefs will exhibit negative correlations.

Secondly, the regression analysis will likely reveal each predictor's distinct contributions to academic procrastination. This procedure will help identify key factors that are crucial in predicting procrastination behavior among undergraduate students.

Thirdly, exploring potential interaction effects between predictors could reveal complex relationships contributing to procrastination tendencies. For instance, investigating the relationship between academic perfectionism and academic self-efficacy could provide crucial insights into their combined impact on procrastination.

Furthermore, the complex associations between problematic social media use and academic procrastination can also be clarified in this way. Research can shed light on the intricate role of social media in academic procrastination, whether used as a coping mechanism or as a means of sustaining a possible addiction.

Likewise, the outcomes may reveal varied impacts based on demographic factors such as gender, age, or academic discipline, which could influence the associations and lead to a subtle comprehension of predictive mechanisms.

To summarize, the investigation results may help reduce academic procrastination among university students by providing empirical perspectives to design efficient plans.

**Keywords:** Procrastination, self-efficacy, perfectionism, self-control problems, social media, emotion dysregulation

**References**

Balkis, M., & Duru, E. (2022). The examining psychometric characteristics of Academic Procrastination Scale- Short Form. *Pamukkale University Journal of Education, 54*, 410-425. https://doi.org/10.9779/pauefd.952291

Erzen, E. & Odacı, H. (2021). Sosyal Medya Bozukluğu Ölçeği: Türkçe Uyarlama Çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 51*, 520-535. https://doi.org/10.53444/deubefd.776333

Nebioglu, M., Konuk, N., Akbaba, S., & Eroglu, Y. (2012). The investigation of validity and reliability of the Turkish version of the Brief Self-Control Scale. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni-Bulletin of Clinical Psychopharmacology, 22*(4), 340-351. https://doi.org/10.5455/bcp.20120911042732

Odaci, H., Kalkan, M., & Cikrikci, Ö. (2017). Akademik Mükemmeliyetçilik Ölçeğinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(1), 353-366. https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59268/851441

Rugancı, R. N., & Gençöz, T. (2010). Psychometric properties of a Turkish version of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Clinical Psychology, 66*(4), 442-455. https://doi.org/10.1002/jclp.20665

Yilmaz, M., Gurcay, D., & Ekici, G. (2007). Akademik Özyeterlik Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 33*, 253-259. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/87651

# Annelik Yetkinlik Algısının Bilişsel Esneklik ve Kişilik Açısından İncelenmesi

Işıl Tekin
İstanbul Medeniyet Üniversitesi

**Problem Durumu**

Anneler çocuklarına yeterince iyi annelik yapıp yapmadıkları konusunda kaygılanabilmektedirler. Özellikle sosyal medyanın da etkisi ile kendi ebeveynliklerini diğerleri ile kıyaslamakta ve ebeveynlik konusunda yetersiz hissedebilmekteler. Bu araştırmada annelerin ebeveynlik yetkinlik algıları, bu değişkeni açıklayabileceği düşünülen bilişsel esneklik ve kişilik değişkenleri ile birlikte ele alınmaktadır.

Ebeveyn yetkinliği Bandura'nın özyeterlik kavramına dayanmaktadır (Demir & Gündüz, 2014). Bandura'ya (1997) göre yetkinlik inancı bilgi verici kaynaklardan, doğrudan ve dolaylı yaşantılardan, sözel iknadan ve bireylerin psikolojik ve fizyolojik durumlarından beslenir. Ebeveynlik yetkinliği ise en genel tanımıyla, ebeveynin kendini ebeveynlik rollerinde yeterli görme düzeyi ile açıklanmaktadır (Hassal vd., 2005). Algılanan ebeveyn yeterliği kavramı, ebeveynin çocuğuna ebeveynlik yapmakla ilgili çeşitli görevleri düzenleme ve bunları yerine getirme yeteneklerine dair inanç veya yargıları olarak tanımlanmaktadır (de Montigny & Lacharite, 2005). Caprara ve arkadaşları (2005) ise ebeveynlik alanında yetkin olabilmeyi her yaşta çocuklarının ihtiyaçlarını anlayabilme ve onlarla etkili iletişim kurabilme ile açıklamaktadır.

Annenin kendini nasıl algıladığı, kendi ebeveynliğine dair rolünü ve çocuk yetiştirme tutumlarını etkilemektedir (Güler & Yetim, 2008). Meunier ve Roskam'a (2009) göre kendilerini yetkin olarak algılayan bireyler rollerini etkili bir şekilde sürdürmek için motive olurlar. Çocuk yetiştirme tutumları üzerindeki etkisinin yanı sıra ebeveynlik yeterliği annelerin çocuklarının okul süreçlerine katılımı ile de pozitif yönlü ilişkilidir (Kaya & Bacanlı, 2016). Okul süreçlerine katılım ise çocukların akademik başarıları ve iyi oluşlarını artırmaktadır (Ünüvar, 2010). Ayrıca annelik yeterlik inancı yüksek olan anneler çocuk yetiştirmede daha uyumlu bilişsel duygu düzenleme stratejileri kullanırlar (Márk-Ribiczey vd., 2016).

Çocuk yetiştirme üzerinde bu denli önemli olan annelik yetkinlik algısının annelerin hangi özellikleri ile ilişki olduğu ise literatürde henüz yeterince yer bulmayan, incelenmeye açık bir alandır. Bu çalışma kapsamında annelik yetkinlik algısı anneye ilişkin değişkenlerden bilişsel esneklik ve kişilik ile ilişkisi açısından ele alınıp incelenmektedir. Bilişsel esneklik, beklenmedik bir durum ortaya çıktığında bu duruma uyum sağlayarak yeni ve farklı çözümler getirebilmektir (Çuhadaroğlu, 2013). Çoklu fikirler üretme, alternatifler bulma ve bağlamsal değişiklikler yapabilmeyi içermektedir. Bilişsel esnekliğin bu teorik tanımları, değişkenin annelik yetkinlik algısı ile ilişkili olabileceğini ifade etmektedir. Benzer şekilde annenin kişiliği de ebeveyn-çocuk arasındaki ilişki ile bağlantılıdır (Murakami vd., 2021). Kişilik, Cabrera ve arkadaşlarının (2014) geliştirdiği modelde babalık davranışında önemli bir faktör olarak yer almaktadır, benzer şekilde annelik davranışları ile de ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Bu açıklamalardan hareketle bilişsel esneklik ve kişilik annelik yetkinlik algısının potansiyel yordayıcıları olarak ele alınmıştır.

Özetle, bu çalışmanın amacı annelerin ebeveynlik yetkinlik algılarının bilişsel esneklik ve kişilik açısından incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Annelik yetkinlik algısı ile bilişsel esneklikleri arasında ilişki var mıdır?
2. Annelik yetkinlik algısı ile büyük beşli kişilik faktörleri (dışadönüklük, uyumluluk, özdenetim, duygusal denge ve deneyime açıklık) arasında ilişki var mıdır?
3. Bilişsel esneklik ve kişilik annelerin yetkinlik algılarını yordamakta mıdır?
4. Annelik yetkinlik algısı çalışıp çalışmama durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

**Yöntem**

*Araştırma Modeli:* Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Değişkenler, herhangi bir müdahalede bulunulmaksızın var olan durumları ile ele alınıp aralarındaki olası ilişkiler incelendiği için çalışma, ilişkisel tarama desenindedir.

*Katılımcılar:* Araştırmaya 220 katılımcı katılmıştır. Bu katılımcılardan ikisi erkek olduğu için 14'ü de verileri eksik doldurduğu için araştırma kapsamına alınmamış ve analizler yaşları 19 ile 57 arasında değişen 204 katılımcı üzerinden gerçekleştirilmiştir ($\bar{x}$ = 38.06, *ss* = 6.65).

*Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması:* Veri toplama amacıyla Bilişsel Esneklik Envanteri (Gülüm & Dağ, 2012), Beş Faktör Kişilik Envanteri (Sümer vd., 2005) ve Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği (Demir & Gündüz, 2014) kullanılmıştır. Bilişsel Esneklik Envanteri 20 madde ve iki alt boyuttan oluşmaktadır ve iç tutarlık katsayısı .90'dır (Gülüm & Dağ, 2012). Beş Faktör Kişilik Envanteri 44 maddeden oluşmaktadır. Dışadönüklük, uyumluluk, özdenetim, duygusal denge (nörotisizm) ve deneyime açıklık olmak üzere kişiliğin beş faktörünü ölçmeyi amaçlamaktadır (Sümer vd., 2005). Türkiye örnekleminde gerçekleştirilen

çalışmada ölçme aracının alt boyutlarının güvenirliğinin, .64 ve .77 arasında değiştiği bulunmuştur. Tek boyutlu ve 11 maddeli olan Ebeveyn Yetkinlik Ölçeğinin Cronbach Alpha iç tutarlık kat sayısı .91'dir (Demir & Gündüz, 2014). Belirtilen ölçme araçlarının yanı sıra yaş, cinsiyet, çalışma durumu değişkenlerine dair bilgi elde etmeyi amaçlayan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Veriler çevrimiçi ortamda hazırlanan formlar aracılığı ile gönüllü katılımcılardan toplanmıştır. Formun doldurulması yaklaşık 20 dakika sürmektedir. Formda araştırmanın amacı ve sonuçların nasıl kullanılacağına dair açıklamaların yanı sıra katılımcıların dilediğinde çalışmayı sonlandırabilecekleri ve araştırmacı ile formda yer alan mail adresi üzerinden iletişime geçebilecekleri belirtilmiştir.

*Verilerin Analizi:* Analiz için IBM SPSS 21 istatistik paket programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistiklerin ve varsayım testlerinin ardından Pearson Moment Çarpım Korelasyonu, Hiyerarşik Regresyon ve Bağımsız Gruplar t Testi analizleri gerçekleştirilmiştir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Analiz sonuçlarına göre bilişsel esneklik ve annelerin ebeveyn yetkinliği algıları arasında pozitif yönlü; büyük beşli kişilik özelliklerinden dışadönüklük, uyumluluk, özdenetim ve deneyime açıklık ile annelerin ebeveyn yetkinliği algıları arasında pozitif yönlü ve duygusal denge (nörotisizm) ile annelerin ebeveyn yetkinliği algıları arasında ise negatif yönlü ilişki bulunmuştur. Tüm ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı düzeydedir. Hiyerarşik regresyon analizi sonuçlarına göre bilişsel esneklik tek başına annelik yetkinlik algısının %20'sini açıklamaktadır. Büyük beşli kişilik özellikleri de modele dahil edildiğinde bilişsel esneklik ve kişilik faktörleri birlikte katılımcıların annelik yetkinliği algılarının % 30'unu açıklamaktadır. Bilişsel esneklik ($\beta$ = .22, $p$ < .05), uyumluluk ($\beta$ = .20, $p$ < .05), öz denetim ($\beta$ = .15, $p$ < .05) ve deneyime açıklık ($\beta$ = .18, $p$ < .05) annelik yetkinlik algısını yordamada anlamlı katkı sunmuştur. Dışa dönüklük ($\beta$ = .03, $p$ > .05) ve duygusal dengenin ($\beta$ = -.05, $p$ > .05) annelik yetkinlik algısını yordamadaki katkıları ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Ayrıca katılımcıların annelik yetkinliği algılarının çalışıp çalışmama durumlarına göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Annelerin ebeveynlik yetkinlik algılarının çocuğun cinsiyetine, yaşına ya da çocuk sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığı gelecek araştırmalara konu oluşturabilir. Bunun yanı sıra annelerin yetkinlik algılarına katkı sunabilecek olası değişkenlerin incelenmesi bu konuda zorluk yaşayan annelerle çalışan psikolojik danışman ve psikologlar için yol gösterici nitelik taşıyabilir.

**Anahtar Kelimeler**: Bilişsel esneklik, kişilik, ebeveyn yetkinliği, annelik, annelik yetkinliği

**Kaynakça**

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York.

Cabrera, N. J., Fitzgerald, H. E., Bradley, R. H., & Roggman, L. (2014). The ecology of father-child relationships: An expanded model. *Journal of Family Theory & Review, 6*(4), 336–354. https://doi.org/10.1111/jftr.12054

Caprara, G., Pastorelli, C., Regalia C., Scabini, E. & Bandura A. (2005). Impact of adolescents filial self-efficacy on quality of family functioning and satisfaction. *Journal of Research on Adolescence, 15*(1), 71–97.

Çuhadaroğlu, A. (2013). Bilişsel esnekliğin yordayıcıları. *Cumhuriyet International Journal of Education, 2*(1), 86-102.

de Montigny, F., & Lacharité, C. (2005). Perceived parental efficacy: Concept analysis. *Journal of Advanced Nursing, 49*(4), 387–396.

Demir, S., & Gündüz, B. (2014). Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği'nin uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11*(25), 309–322.

Güler, M. & Yetim, Ü. (2008). Ebeveyn Rolüne İlişkin Kendilik Algısı Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları, 11*(22), 34–43.

Gülüm, İ. V. & Dağ İ. (2012). Tekrarlayıcı Düşünme Ölçeği ve Bilişsel Esneklik Envanterinin Türkçeye uyarlanması, geçerliliği ve güvenirliği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 13*(3), 216–223.

Hassall, R., Rose, J. ve McDonald, J. (2005). Parenting stress in mothers of children with an intellectual disability: The effects of parental cognitions in relation to child characteristics and family support. *Journal of Intellectual, 49*(6), 405-418.

Kaya, Ö. & Bacanlı, H. (2016). Eğitim yaşantısına ebeveyn katılım algısını açıklamaya yönelik bir model geliştirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(2), 410–423.

Márk-Ribiczey, N., Miklósi, M., & Szabó, M. (2016). Maternal self-efficacy and role satisfaction: The mediating effect of cognitive emotion regulation. *Journal of Child and Family Studies, 25*(1), 189–197.

Meunier, J. C., & Roskam, I. (2009). Self-efficacy beliefs amongst parents of young children: Validation of a self-report measure. *Journal of Child and Family Studies, 18*(5), 495–511.

Murakami, K., Ueno, F., Nakamura, I., Ishikuro, M., Noda, A., Onuma, T., ... & Kuriyama, S. (2021). Maternal personality and postnatal bonding disorder in Japan: The Tohoku medical megabank project birth and three-generation cohort study. *Journal of Affective Disorders, 282,* 580–586.

Sümer, N., Lajunen, T., & Özkan, T. (2005). Big five personality traits as the distal predictors of road accident. In G. Underwood (Ed.), *Traffic and transport psychology: Theory and application*, 215–227. Elsevier.

Ünüvar, P. (2010). Aile katılımı çalışmalarına yönelik ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 18*(3), 719–730.

# Uzaktan Eğitimde Öğretim Elemanlarının Bakış Açısıyla Ölçme Değerlendirme Süreçlerinin Niteliği

Ayşe Bağrıacık Yılmaz
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

**Problem Durumu**

Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme süreci, öğrencilerin öğrenme sonuçlarına ulaşma düzeylerini belirlemek, öğretimi geliştirmek ve geri bildirim sağlamak açısından büyük önem taşımaktadır. Ancak uzaktan eğitimdeki ölçme ve değerlendirme sürecinin niteliği, yüz yüze eğitimle karşılaştırıldığında farklı sorunlar ve zorluklar içermektedir. Uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme sorunları Covid-19 pandemisinden önce de var olup, ülkemizdeki öğretim elemanları bu sorunlarla daha çok pandemi ile birlikte tanışmıştır.

Uzaktan eğitimde yüz yüze eğitim kadar geçerli ve güvenilir sınavların uygulanamaması uzaktan eğitimin temel sorunlarından biridir (Şahin ve Erdem-Kara, 2020). Karadağ-Yılmaz, Savaş ve Kalkan (2022) çalışmasında öğretmenler, uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirmenin adil bir şekilde gerçekleştirilemediğini ifade etmiştir. Uzaktan yapılan ölçme değerlendirmelerin adil olmadığı Akıncı ve Tunç'un (2021) çalışmasında da vurgulanmıştır. Söz konusu çalışmada öğretmen adayları, öğrencilerin çevrimiçi sınavlarda yüz yüze sınavlara göre daha çok kopya çekildiğini ifade etmiştir. Çardak ve Güler'in (2022) çalışmasında isse öğretim elemanları sınavların güvenliği konusunda kaygılı olduklarını, güvenirliğin artırılması için yüz tanıma, sınav süresinin kısıtlanması gibi tedbirlerin alınması gerektiğini belirtmiştir.

Uzaktan sınavlarda güvenirliğin yanında geçerlik problemleri de bulunmaktadır. Baran (2020) yaptığı derleme çalışmasında ülkemizde üst düzey becerilerin değerlendirilmesine yönelik farklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının kullanılması gerektiğini ifade etmiş ve çoktan seçmeli testlerin geçerliliğinin artırılması gerektiğini belirtmiştir. Bunlara ek olarak açık uçlu, kısa yanıt gerektiren ve boşluk doldurma sorularının artırılmasını önermiştir.

Uzaktan eğitimde kullanılabilecek bir çok ölçme değerlendirme yöntemi (portfolyo, proje, simülasyon vb.) bulunmaktadır ve Hodges ve diğerlerinin (2020) de ifade ettiği gibi açık ve uzaktan eğitim sınavlarında geleneksel ölçme ve değerlendirmeden farklı olarak açık ve uzaktan eğitime uygun teknikler kullanılmalıdır. Ancak öğretim elemanları bu tekniklerin farkında olmayabilirler. Farkında olan öğretim elemanları ise sınıf mevcudunun fazlalığı, üzerindeki öğrenci sayısından fazlalığı, öğrencilerin teknik alt yapısının yeterli olmaması, öğretim elemanının bu yöntemleri kullanmaya yönelik yeterli motivasyonunun olmaması gibi nedenlerle kullanmayabilir. Bu da uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirmenin niteliği ile ilgili sorgulanması gereken bir durumdur.

Alanyazında açık ve uzaktan eğitimde değerlendirme süreçleri ve bu süreçlerin niteliği ile ilgili çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Ölçme değerlendirme, genel olarak bu çalışmaların küçük bir boyutunu oluşturmakta, genel yorumlar içermektedir. Ancak kurumların öğretim elemanlarına hangi ölçme değerlendirme imkânlarını sunduğu, öğretim elemanlarını bu konuda nasıl yetiştirdiği, öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde değerlendirme yaparken hangi yaklaşımları kullandıkları ve neden bu yaklaşımları tercih ettiklerine dair detaylı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bilgiler ışığında bu çalışmanın amacını temel olarak, uzaktan eğitimdeki ölçme değerlendirme süreçlerinin niteliğinin öğretim elemanlarının gözünden değerlendirilmesi oluşturmaktadır. Bunun yanında, uzaktan eğitimdeki değerlendirme süreçlerinde öğretim elemanlarının hangi değerlendirme yöntemlerini, neden kullandıkları gibi soruların da yanıtları aranacaktır.

**Yöntem**

Araştırma nicel araştırma desenlerinden betimsel tarama deseni temel alınarak gerçekleştirilecektir. Betimsel tarama, bir durumun, olayın veya olgunun mevcut haliyle incelenmesi ve betimlenmesi için kullanılan bir araştırma desenidir (Büyüköztürk vd., 2016; Karasar, 2014). Araştırmanın verileri, uygun örneklem tekniği ile belirlenen Türkiye'nin çeşitli illerinde ders vermekte olan öğretim elemanlarından elde edilmiştir. Veriler, 76 öğretim elemanından veri toplanmış olup, artırılması hedeflenmektedir. Uygun örneklem tekniği, araştırmacının zaman ve çaba açısından en uygun seçeneği belirlemesine dayanır (Patton, 2014). Bu çalışmada da araştırmacının zaman ve maliyet olarak en kolay ulaşabileceği örneklem seçilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda bir anket formu hazırlanmıştır. Veri toplama aracında öğretim elemanlarının demografik bilgileri, teknoloji kullanım yeterlikleri, uzaktan eğitim pedagojisine dair eğitim alıp almadıkları, uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme yaparken hangi yöntemleri neden kullandıkları ve uzaktan eğitimdeki ölçme değerlendirmenin niteliği konusundaki düşüncelerini belirleyen sorulara yer verilmiştir. Oluşturulan form, 3 alan uzmanı görüşüne sunulmuş ve alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda düzenlenmiştir. Veri toplama formu öğretim elemanlarına gönderilmeden önce, üç akademisyen üzerinde pilot uygulaması gerçekleştirilmiş ve gelen dönütler doğrultusunda revize edilmiştir. Ardından form online olarak öğretim elemanlarına ulaştırılmıştır. Elde edilen veriler betimsel istatistiki yöntemlerle (%, *f*) analiz edilerek sonuçları yorumlanacaktır. Geçici sonuçlara göre araştırmaya 10'dan fazla kurumdan katılım olmuştur. Katılımcıların büyük çoğunluğunu eğitim fakültesi öğretim elemanları oluşturmaktadır. Cinsiyet açısından bakıldığında araştırmaya kadın

akademisyenler ağırlıklı olarak katılmıştır. Katılımcıların yarısından fazlasını doktor öğretim üyesi ve doçent unvanındaki akademisyenler oluşturmaktadır. Yine katılımcıların büyük bir bölümü kendini teknoloji okuryazarlığı konusunda yeterli görmektedir. Bununla birlikte bazı öğretim elemanlarının yardım almadan bilişim teknolojileri ile ilgili neredeyse hiçbir teknolojik ihtiyacını gideremiyor olması dikkat çekicidir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Mevcut verilerin analizi sonucunda, katılımcıların % 47'sine kurumu tarafından uzaktan eğitim pedagojisi hakkında eğitim verilmediği belirlenmiştir. Kurumda uzaktan eğitimde alternatif ölçme değerlendirme yollarına yönelik eğitim verilip verilmediğine dair soruya ise katılımcıların %30'u hayır yanıtını vermiştir. Katılımcıların %33'ü uzaktan eğitimde nitelikli eğitim verilebileceğini düşünmemektedir. Öğretim elemanlarının %68'i uzaktan yapılan sınavları güvenilir bulmamakta, %59'u kurumunun uzaktan eğitim sınavlarında yeterli güvenlik önlemleri almadığını düşünmekte, %79'u uzaktan sınavları adil bulmamakta, %30'u ise sınavlarda kopya çekildiğini düşünmektedir. Katılımcıların %30'u kurumunun sağladığı çevrimiçi sınav sistemine ek olarak alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini kullandığını belirtmiştir. Uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme yapılırken en çok kullanılan yöntemler sırasıyla: ödev-proje, çoktan seçmeli sorular, açık uçlu sorular, boşluk doldurma ve eşleştirmedir. Öğretim elemanları sınav yöntemini seçerken en çok öğrenilenleri kapsamlı ölçüp ölçmediğine, uygulamaya yönelik becerileri ölçüp ölçmediğine ve sınavın kolay değerlendirilip değerlendirilmediğine dikkat etmektedir.

Araştırma sonuçlarının öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde hangi ölçme ve değerlendirme araçlarını tercih ettikleri ve neden bu araçları tercih ettikleri konusuna ışık tutacağı düşünülmektedir. Bunun yanında, öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme süreçlerini ne derece geçerli ve güvenir buldukları ortaya koyulacaktır. Araştırma sonucunun yarar sağlayacağı bir diğer fayda ise kurumların öğretim elemanlarını uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme konusunda ne kadar bilgilendirdiklerin, eğittiklerinin ve nitelikli ölçme değerlendirme gerçekleştirebilmeleri için hangi imkânları sunduklarının belirlenecek olmasıdır. Bu araştırma sonuçlarından hem kurumlara hem öğretim elemanlarına faydalı olacağı ve uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme süreçlerinin iyileştirilmesine hizmet edeceği düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Uzaktan eğitim, ölçme ve değerlendirme, çevrimiçi değerlendirme

**Kaynakça**

Akıncı, M., & Tunç, M. P. (2021). The problems encountered by pre-service mathematics teachers ind istance education practices and solution suggestions. *Ekev Academic Journal,* 85, 359–376. DOI: https://doi.org/10.1207/S15389286AJDE1602_3

Baran, H. (2020). Açık ve uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 6*(1), 28-40. https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/55639/761239

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Çardak, U., & Güler, Ç. (2022). Uzaktan eğitim ve uzaktan öğretmen yetiştirme bağlamında akademisyen uygulama, görüş ve önerileri. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(Özel Sayı), 323-353. https://doi.org/10.33711/yyuefd.1068111

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. ve Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. Educause Review, 27 (1), 1-9. https://vtechworks.lib.vt.edu/handle/10919/104648

Karadağ Yılmaz, R. Savaş, H., & Kalkan, S. (2022). Katkıları ve sorunlarıyla uzaktan eğitime farklı bir bakış: sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(1), 277-296. https://doi.org/10.31592/aeusbed.1031333

Karasar, N. (2014). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Patton, M. Q. (2014). Qualitative research and evaluation methods (M. Bütün & S. B. Demir, Trans.). Pegem.

Şahin, M.D. ve Erdem-Kara, B. (2020). Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme. Kürüm Yapıcıoğlu, D. (Edt.), *Pandemi döneminde eğitim: İyileştirelim iyileşe*lim (354-383). Ankara: Anı Yayıncılık.

# Kriz Sonrası Psikolojik Tepki Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Hızır Dinler
Kilis 7 Aralık Üniversitesi

M. Ali Ağca
Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Esra Asıcı
İzmir Demokrasi Üniversitesi

**Problem Durumu**

6 Şubat 2023 tarihinde Kahramanmaraş Pazarcık ilçesinde TS 04:17'de meydana gelen 7.7Mw büyüklüğündeki ve aynı gün içerisinde TS 13:24'te Elbistan merkezli 7.6Mw büyüklüğündeki depremler sonucunda resmi rakamlara göre 50.096 insan hayatını kaybetmiştir (AFAD, 2023). Yaklaşık 9 saat arayla yaşanan ve 11 şehri etkileyen bu depremler sonucunda birçok bina yıkılmış ve ağır-orta hasarlı olarak tanımlanabilecek duruma gelmiş olup, bu büyük ve yıkıcı deneyimi yaşayan insanların psikolojik durumları adına yıkıcı bir yaşantı ve doğal afet sonrası kaçınılmaz bir kriz sonrası süreci meydana gelmiştir. Kriz sonrasında bireylerin göstermiş olduğu tepkileri; duygusal tepkiler, bilişsel tepkiler, davranışsal tepkiler, fizyolojik tepkiler, manevi tepkiler ve ilişkisel tepkiler olarak sınıflandırmak mümkündür. Kriz sonrası yaygın olarak görülen tepkiler şu şekilde sıralanmaktadır (Garrick ve Williams, 2014): Duygusal tepkiler: Suçluluk, kaygı, keder, sıkıntı, inkar, panik, duygusal şok, aniden sinirlenme, genel olarak sinirlilik, depresif hissetme, duygusal olarak kontrolü kaybetme, hızlı duygusal değişimler, öfori… Bilişsel tepkiler: Şok, kabus görme, insanları ve objeleri tanımada güçlük yaşama, inkar, başkalarını suçlama, zayıf dikkat, karar vermede güçlük çekme, hafıza sorunları… Davranışsal tepkiler: Konuşmada değişiklik, çekilme, ani tepkiler, kazaya yatkınlık, şiddete yatkınlık, şüpheci davranma, iştah kaybı, alkol kullanımı, sigara kullanımı, madde kullanımı, ürkme, ağlama, spesifik olmayan bedensel şikayetler, suç işleme… Fizyolojik tepkiler: Kalp atışının hızlanması, seratonin ve kortizol hormonlarında değişimler, uykusuzluk, gerginlik, sersemlik, nefes darlığı, baş dönmesi, çarpıntı, mide ağrısı ve bulantısı, kusma, baş ağrısı, saç dökülmesi, döküntü, terleme, halsizlik ve isteksizlik... İlişkisel tepkiler: Aileden ve arkadaşlardan uzaklaşma, kuruluşlardan ve önceki bağlantılardan çekilme, sosyal ve inanç temelli ilişkilerden uzaklaşma, izolasyon, ırkçılık, damgalama, işsiz kalma, eğitimin yarıda bırakılması… Manevi tepkiler: İnanç ve tanrı ile ilgili sorular sorma, kendini suçlama, yaratıcıya karşı öfke, savunmasızlık ve ahlakın farkına varma veya sorgulama, ahlaki değerler ve maddi olmayan değerler üzerinde düşünme, dini inançtan kopma veya inancın güçlenmesi, tanrı ile pazarlık etme, ibadet ve duaya güvenme… Kriz kavramı birçok farklı disiplinde, farklı anlamlarda kullanılabilmektedir. Kriz danışmanlığında kriz; bireylerin ruhsal dengelerini sarsan, mantıklı ve hızlı kararlar alınmasını gerektiren, beklenmedik şekilde ortaya çıkan veya yaşamın belirli dönemlerinde görülebilen durum ya da yaşam olayları olarak tanımlanmaktadır. Bu araştırmanın amacı, bireylerin kriz sonrasında psikolojik tepki düzeylerini belirlemeye yönelik bir ölçme aracı geliştirmek, geçerlilik ve güvenilirlik sonuçlarını ortaya koymaktır.

**Yöntem**

"Kriz Sonrası Psikolojik Tepki Ölçeği (KSPT)" çalışmasının geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapıldığı bilimsel bir araştırma olan bu çalışmada mevcut bir durumu ortaya koymak amaçlandığı için tarama modeli temel alınmıştır (Karasar, 2005). Çalışma kapsamında kriz sonrası psikolojik tepki düzeyini belirlemek amacıyla kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir. İlgili literatüre dayalı olarak 56 maddelik bir deneme formu oluşturulmuştur. Araştırmanın verileri, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan (Toplantı tarihi:29.05.2023, Toplantı sayısı: 2023/44, Karar no: 40) gerekli izinlerin alınmasından sonra çevrimiçi ortamda toplanmıştır. Google Forms aracılığıyla çevrimiçi ortama tanışan anket formu iki bölümden oluşmuştur. İlk bölümde çalışmanın amacı, çalışmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığı ve verilerin gizliliği konusunda bilgiler yer almıştır. İkinci bölüm ise demografik bilgilere yönelik sorular ile taslak ölçek formundan oluşmuştur. Çevrimiçi anket formu..... tarihleri/ayları arasında Whatsapp grupları aracılığıyla yaklaşık 1000 kişiyle paylaşılmış ve..... haftalık sürenin sonucunda toplam 408 gönüllü katılımcıya ulaşılmıştır. Kriz Sonrası Psikolojik Tepki Ölçeği Taslak Formuna cevap veren 408 katılımcıdan elde edilen veriler ikiye bölünerek; 200 veri ile geçerlik ve 208 veri ile güvenirlik analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında ölçeğin geliştirilmesi için çalışma grubunun örneklem büyüklüğü beklentisini karşıladığı görülmüştür (Tavşancıl & Keser, 2002). "Kriz Sonrası Psikolojik Tepki Ölçeği"nin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla ilk olarak SPSS ile temel bileşen analizi yapılarak Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Ardından AFA ile elde edilen ölçek yapısının geçerliliğini tespit etmek için Mplus programı ile Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Ölçeğin yapı geçerliliğine bakılması için öncelikle Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Küresellik testi ile verilerin faktör analizi işlemi için uygun olup olmadığı kontrol edilmiştir. KMO değeri 0,92 olarak hesaplanmış ve Bartlett testi sonucu anlamlı bulunmuştur ($\chi 2$=6483,21 p=0,00). Taslak form uygulamasından elde edilen verilerin analiz bulgularına bakıldığında, ölçeğin faktör analizi işlemi için uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Hinkin, 1995). Bu değerler, örneklem büyüklüğünün yeteri kadar büyük olduğunu ve elde edilen verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. Sosyal bilimlerin doğası üzere geliştirilen ölçme araçlarının faktörlerinin arasında ilişki olma ihtimali oldukça fazladır, buradan yola

çıkarak analize eğik döndürme yöntemleri ile başlanmıştır. Bu doğrultuda, ölçeğin kuramsal olarak çok boyutlu olduğu öngörüldüğü için faktör analizi sırasında eğik döndürme tekniklerinden biri olan Direct Oblimin döndürme tekniği tercih edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2014). Açımlayıcı faktör analizi sonucunda 39 maddeden oluşan, beş faktörlü bir yapıya ulaşılmıştır. Bu faktörler Fizyolojik-Davranışsal Tepkiler, Duygusal Tepkiler, İlişkisel Tepkiler, Bilişsel Tepkiler ve Manevi Tepkiler olarak adlandırılmıştır. Daha sonra yapılan doğrulayıcı analizler sonucunda, ölçeğin 39 maddeden ve beş faktörden oluşan yapısı doğrulanmıştır ($\chi 2/sd$= 2,17, RMSEA= 0,05, CFI= 0,94 ve TLI= 0,94). Ölçeğin güvenirliğinin kanıtı olarak Cronbach Alpha ($\alpha$) iç tutarlılık katsayısı; Fizyolojik-Davranışsal Tepkiler boyutu için .94, Duygusal Tepkiler boyutu için .93, İlişkisel Tepkiler boyutu için .86, Bilişsel Tepkiler boyutu için .83, Manevi Tepkiler boyutu için .93 ve ölçeğin bütünü için .95 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre, Kriz Sonrası Psikolojik Tepki Ölçeğinin istatistiksel ve kuramsal açıdan geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu ortaya konulmuştur.

**Anahtar Kelimeler**: Kriz, kriz sonrası, tepki, psikolojik tepki

**Kaynakça**

AFAD, (2023). 06 Şubat 2023 Kahramanmaraş (Pazarcık Ve Elbistan) Depremleri Saha Çalışmaları Ön Değerlendirme Raporu

Bacon, D. R., Sauer, P. L., & Young, M. (1995). Composite reliability in structural equations modeling. Educational and psychological measurement, 55(3), 394-406.

Büyüköztürk, Ş. (2005). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum. (5. Baskı) Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.

James, R. K., & Gilliland, B. E. (2016). Crisis intervention strategies. Cengage Learning.

Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2014). Using multivariate statistics. Harlow. Essex: Pearson Education Limited.

Tavşancıl, E., & Keser, H. (2002). Development of a Likert Type Attitude Scale towards Internet Usage. Journal of Educational Sciences & Practices, 1(1).

Tinsley, H. E., & Kass, R. A. (1979). The latent structure of the need satisfying properties of leisure activities. Journal of Leisure Research, 11(4), 278-291.

Özdamar, K. (2011). Paket programlar ile İstatistiksel veri analizi 1 (Vol. 1). Eskişehir: Kaan Kitabevi.

# Üniversite Yaşamında Duygusal Zorluklar: Umutsuzluk, Kendinden Nefret ve Önemlilik Algısı

Nesime Can
Ankara Üniversitesi

**Problem Durumu**

Üniversite yaşamı, genç yetişkinler için heyecan verici ve öğretici bir dönem olabilirken, birçok öğrenci yoğun akademik beklentiler, sosyal baskılar ve geleceğe dair belirsizliklerle karşı karşıya gelmektedir. Bu faktörler bazen umutsuzluk, kendine yönelik olumsuz duygular ve depresyon gibi içsel sorunların ortaya çıkmasına yol açabilir. Depresyon dünya genelinde görülen en yaygın ruh sağlığı problemlerinin başında gelmektedir (WHO, 2021). Üniversite öğrencileri arasında ise depresyonun yüksek yaygınlığı öğrencilerin fizyolojik ve ruhsal durumu ile akademik gelişimlerini ve kişilerarası iletişimlerini olumsuz yönde etkilemektedir (Liu vd.,2022).

Ülkemizdeki üniversite öğrencileri ile yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmaktadır. Örneğin, Köksal ve Topkaya (2021)'nın araştırmasında öğrencilerin en sık yaşadığı problemlerin başında depresyon, sınav kaygısı, uyku sorunları, yalnızlık ve kendini anlama olduğu belirtilmiştir. Yapılan başka bir araştırmada öğrencilerin umutsuzluk durumu incelenmiştir ve bu araştırma sonucuna göre öğrencilerin umutsuzluk düzeyi ile genel özyeterlik arasında ters yönde anlamlı bir ilişki olduğu, belirsizliğe tahammülsüzlükle ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin umutsuzluk düzeyinin; genel özyeterlik, belirsizliğe tahammülsüzlük ve gelecekte iş bulma olasılığına ilişkin algı değişkenlerince yordandığı görülmüştür (Bozkır, Kıran ve Cengiz, 2020).

2020 yılında Covid-19 pandemisi ile birlikte uzaktan öğretim sistemine geçilmesi ile ülkemizdeki 3 milyon önlisans, 4,5 milyon lisans ve yaklaşık 40 bin lisansüstü öğrenci (YÖK, 2021) bu değişimden köklü şekilde etkilenmiştir. Pandemi ve acil uzaktan öğretim sisteminin öğrencilerin ruh sağlığı üzerindeki etkileri incelendiğinde öğrencilerin en sık hissettikleri duyguların stres, sıkılma, kaygı, bıkkınlık ve korku olduğu belirtilmiştir (Aristovnik vd., 2020; Husky vd., 2020). Ayrıca yapılan araştırmalarda kız öğrencilerin duygusal problemlerinin ve depresyon semptomlarının erkek öğrencilere göre daha fazla olduğu (Gotlib vd., 2021), erkek öğrencilerin ise akademik memnuniyetlerinin kız öğrencilere göre daha düşük olduğu vurgulanmıştır (Aristovnik vd., 2020). Çin'de, zorunlu karantina kapsamındaki 1912 üniversite öğrencisi ile yapılan araştırma sonucunda, bu öğrencilerin %67,05'inin travmatik stres, %46,55'nin depresyon ve %34,73'ünde kaygı ile ilgili semptomlarının bulunduğu belirtilmiştir (Sun vd., 2021). Bununla birlikte katılımcıların %19,56'sının ise intihar düşüncelerinin olduğu rapor edilmiştir.

Üniversite yaşamının bir kısmını uzaktan tamamlamış olan öğrenciler, tüm bu ruhsal dalgalanmalar sonrasında yarı zamanlı yüzyüze eğitime geçilmesi ile birlikte eğitim öğretime yeniden uyum sağlamaya çalışmışlardır. Sosyal destek mekanizmalarından bir süre ayrı kalan öğrenciler yeniden bir araya geldiklerinde yaşananların duygusal etkileri ile baş etmede kullanabilecekleri sosyal destek sistemlerine tekrar erişim sağlamışlardır. Bunun üzerine 2023 yılı şubat ayında Kahramanmaraş, Gaziantep ve Hatay'da büyük yıkıcı etkileri görülen depremler dolayısı ile bir dönem daha öğrencilerin eğitim hayatı uzaktan öğretim sistemi ile devam etmiştir (YÖK, 2023). İlgili dönemde öğrencilerin derslere devamında bir zorunluluk aranmazken isteyen öğrenciler sınıflarda yüz yüze eğitime katılabilmiştir.

2020 yılından itibaren pandeminin etkileri ile üniversite yaşamları etkilenen öğrenciler 2023 yılında ağır kayıplar yaşanan büyük depremlerin etkilerini de doğrudan deneyimlemişlerdir. Üniversite yaşamının kendine has (akademik, sosyal, vb.) zorluklarının yanı sıra diğer doğal faktörlerin olumsuz etkileri ile de başa çıkmaya çalışan üniversite öğrencilerinin böyle durumlarda kendileri ve gelecekleri ile ilgili belirsizlikler yaşamaları umutsuzluk duygularını artırabilir. Öğrenciler geleceği olumsuz bir bakış açısıyla görebilir ve çabalamanın anlamını yitirdiğini düşünebilir. Bununla birlikte kendine yönelik olumsuz duygular da üniversite öğrencilerinin içsel dünyalarını etkileyebilir. Olumsuz beden imajıyla ilgili endişeleri, sosyal medyanın etkisi ve sosyal karşılaştırmalar, öğrencilerin kendilerine yönelik eleştirel bir bakış açısı geliştirmelerine neden olabilir (Mackson vd., 2019). Bu durumda, kişisel değersizlik hissi ve kendine duyulan nefret duyguları ortaya çıkabilir.

Sonuç olarak üniversite yaşamı pek çok farklı faktörün de etkisi ile depresyon riskinin arttığı bir zaman dilimi olarak değerlendirilebilir. Üniversite öğrencilerinde umutsuzluk, kendine yönelik olumsuz duygular ve depresyon, kaygı ve stres gibi içsel sorunlar, genç yetişkinlerin karşılaştığı yaygın zorluklar arasında yer alır. Bu durumlar göz önüne alındığında ülkemizdeki üniversite öğrencilerinin güncel duygusal durumlarının ve ruh hallerinin anlaşılmasının etkili çözüm alternatiflerinin üretilmesi için son derece önemli ve gerekli olduğu belirtilebilir.

**Yöntem**

**Katılımcılar:** Bu çalışmaya toplam 236 lisans öğrencisi katılmıştır. Bu katılımcıların %78,4'ü (n=185) kadın, %21,2'si (n=50) erkektir. Katılımcıların yaşları 18 ile 34 arasında değişmekte olup, yaş ortalaması 21,8'dir (SD=2,34). %17,8'i (n=42) birinci sınıf, %19,9'u (n=47) ikinci sınıf, %43,6'sı (n=103) üçüncü sınıf ve %18,6'sı (n=44) son sınıf öğrencisidir.

**Ölçme Araçları:**

**Demografik Form:** Katılımcılara sorulacak cinsiyet, yaş, çalışma ve burs durumu gibi soruları kapsayan demografik verileri toplamak için kullanılan formdur.

**Beck Umutsuzluk Ölçeği:** Beck Umutsuzluk ölçeği gençlerde umutsuzluğu ölçmek için kullanılan 20 maddelik bir ölçektir. Durak (1994) ile Durak ve Palabıyıkoğlu (1994) ölçeğin Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını tamamlamışlardır. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .91 olarak bulunmuştur.

**Kendinden Nefret Ölçeği:** Kendinden Nefret Ölçeği, kendinden nefret etme duygularını ölçmek için tasarlanmış, likert tipi, 7 maddelik bir ölçektir. Kardaş vd. (2021) Türkçe uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını tamamlamıştır. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .91 olarak bulunmuştur.

**Genel Önemlilik Ölçeği:** Genel Önemlilik Ölçeği, bir bireyin başkaları için ne kadar önemli olduğunu belirlemek için geliştirilmiştir. 5 maddeden oluşmaktadır. Haktanır vd. (2016) tarafından Türkçe'ye tercümesi, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları tamamlanmıştır. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .77 olarak bulunmuştur.

**Depresyon, Anksiyete, Stres Ölçeği-21 (DASS-21):** DASS, bireylerde depresyon, kaygı ve stres düzeylerini değerlendirmek için tasarlanmış 4'lü Likert tipi bir ölçektir (Lovibond & Lovibond, 1995). Depresyon, kaygı ve stres olmak üzere üç alt boyuta ayrılan ölçek 21 maddeden oluşmaktadır. Sarıçam (2018) ölçeğin Türkçe versiyonunu uyarlamış ve geçerlilik çalışmalarını tamamlamıştır. Bu çalışmada depresyon, kaygı ve stres boyutları için Cronbach alfa katsayıları sırasıyla .86, .85 ve .79 olarak bulunmuştur.

**Analiz:** Çoklu regresyon için örneklem büyüklüğünü belirlemek için çeşitli pratik kurallar vardır ve birçok araştırmacı 100'den fazla katılımcının kabul edilebilir olduğunu iddia etmiştir (Tabachnick & Fidell, 1996). Bu çalışma, önerilen minimum sayıdan daha fazla olan 236 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada tüm maddelerin çarpıklık ve basıklık puanları -.89 ile +1.2 arasında değişmektedir. Ayrıca değişkenler arasındaki yüksek korelasyon incelenmiş ve herhangi bir çoklu bağlantı sorunu tespit edilmemiştir. İç tutarlılığı değerlendirmek için Cronbach alfa istatistikleri kullanılmıştır. Umutsuzluk, genel önemlilik, kendinden nefret etme ile depresyon, kaygı ve stres arasındaki ilişkileri değerlendirmek için çoklu regresyon analizleri yapılmıştır. Veri analizinde IBM SPSS Statistics 22 kullanılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma bulgularına göre erkek katılımcıların umutsuzluk puanları kadın katılımcıların umutsuzluk puanlarından anlamlı derecede yüksek bir farklılık göstermektedir. Burs alamayan öğrencilerin umutsuzluk puanlarının bursu olan öğrencilerin umutsuzluk puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu da bulunmuştur. Katılımcıların depresyon ortalama puanları, kaygı ve stres puanlarına göre daha yüksektir. Veri analiz sonuçlarına göre katılımcıların umutsuzluk, genel önemlilik ve kendinden nefret puanları depresyon, stres ve kaygıyı anlamlı şekilde yordamaktadır. Ayrıca, bulgulara göre umutsuzluk ve kendinden nefret değişkenleri birlikte depresyon değişkenindeki değişimin %41'ini, kaygı değişkenindeki değişimin %22'sini ve stres değişkenindeki değişimin ise %19'unu açıklamaktadır.

Üniversite öğrencilerinin umutsuzluk ve kendinden nefret puanları depresyon, kaygı ve stres puanlarındaki değişimi farklı yüzdeliklerle açıklamaktadır. Bir başka ifade ile öğrencilerin umutsuzluk ve kendinden nefret düzeylerinin azaltılması için çeşitli çalışmaların yapılması önceliklendirilmelidir. Bu çalışmaların düzenlenmesinde üniversitelerin psikolojik danışmanlık merkezlerinden ve öğrenci dekanlıklarından destek alınması önerilebilir. Özellikle umutsuzluğun depresyon ve daha da ötesinde intihar ile ilişkili olduğu düşünüldüğünde bu konuda yapılacak önleyici çalışmaların aciliyeti hatırlanmalıdır. Ülkemiz genelindeki üniversitelerde bulunan psikolojik danışmanlık merkezlerinin öğrencilerin ihtiyacı olan ruh sağlığı desteğini sağlama konusunda yeterli olamadıkları bilinmektedir (Erkan vd., 2011). Bu merkezlerde öğrencilere bireysel destek ve grup desteği verebilecek daha çok sayıda uzmanın olması ve sunulan hizmetlerin içeriğinde öğrencilerdeki umutsuzluk duygusunu azaltma, kendini sevme, sosyal ilişkileri ile stres ve kaygı gibi yoğun duygularla baş etme becerilerini güçlendirme konularına öncelik verilmesi önerilebilir.

**Anahtar Kelimeler**: Depresyon, kaygı, umutsuzluk, kendinden nefret, üniversite öğrencisi

**Kaynakça**

Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomaževič, N., ve Ume L. (2020) Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher education students: A global perspective. Sustainability, 12(20), 8438. https://doi.org/10.3390/su12208438

Bozkur, B., Kıran, B., & Cengiz, Ö. (2020). Üniversite Öğrencilerinin Umutsuzluk, Belirsizliğe Tahammülsüzlük, Gelecekte İş Bulmaya Yönelik Algı ve Özyeterliklerinin İncelenmesi ı. Kastamonu Education Journal, 28(6), 2401-2409. doi: 10.24106/kefdergi.702233

Durak, A. (1994). Beck Umutsuzluk Ölçeği (BUÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması. Türk Psikoloji Dergisi, 9(31), 1-11.

Erkan, S , Cihangir Çankaya, Z , Terzi, Ş , Özbay, Y . (2012). Üniversite psikolojik danışma ve rehberlik merkezlerinin incelenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi ,1(22), 174-198. https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/19395/206011

Gotlib, I.H., Borchers, L.R., Chahal, R., Gifuni, A.J., Teresi, G.I., Ho, T.C. (2021). Early life stress predicts depressive symptoms in adolescents during the COVID-19 pandemic: The mediating role of perceived stress. Front Psychology, 11:603748. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.603748.

Haktanir, A., Lenz, A. S., & Can, N., Watson, J. C. (2016). Development and evaluation of Turkish language versions of three positive psychology assessments. International Journal for the Advancement of Counselling, 38(4), 286–297. http://dx.doi.org/10.1007/s10447-016-9272-9

Husky M.M., Kovess-Masfety, V., & Swendsen, J,D. (2020). Stress and anxiety among university students in France during Covid-19 mandatory confinement. Comprehensive Psychiatry, 102, 152191. https://doi.org/10.1016/j.comppsych.2020.152191.

Kardaş, S., Güner, H. & Okan, N. (2021). Turkish adaptation and psychometric analysis of the self-hate scale. Inonu University Journal of the Faculty of Education, 22(1), 652-673. DOI: 10.17679/inuefd.822538

Köksal, B. & Topkaya, N. (2021). Üniversite Öğrencilerinin Yaşadığı Sorunlar ve Sorun Alanlarının Depresyon, Anksiyete ve Stresle İlişkisi . Türk Eğitim Bilimleri Dergisi , 19 (2) , 926-949 . DOI: 10.37217/tebd.933931

Mackson, S. B., Brochu, P. M., & Schneider, B. A. (2019). Instagram: Friend or foe? The application's association with psychological well-being. New Media & Society, 21(10), 2160–2182. https://doi.org/10.1177/1461444819840021

Sarıçam, H. (2018). The psychometric properties of Turkish version of Depression Anxiety Stress Scale-21 (DASS-21) in health control and clinical samples. Journal of Cognitive-Behavioral Psychotherapy and Research, 7(1), 19-30. https://doi.org/10.5455/JCBPR.274847

Sun, S., Goldberg, S.B., Lin, D., Qiao, S. & Operario, D. (2021). Psychiatric symptoms, risk, and protective factors among university students in quarantine during the COVID-19 pandemic in China. Global Health 17, 15. https://doi.org/10.1186/s12992-021-00663-x

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). Using multivariate statistics (6th ed.), Boston: Allyn and Bacon.

YÖK (2021). Yükseköğretim bilgi yönetim sistemi. 05.03.2021 tarihinde https://istatistik.yok.gov.tr/ adresinden erişilmiştir.

YÖK (2023). 30 Mart 2023 basın açıklaması. https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2023/yok-baskani-ozvar-2022-2023-egitim-ogretim-bahar-donemi-ne-iliskin-alinan-yeni-kararlari-acikladi.aspx

World Health Organization (2021). Depression. Fact sheet. http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs369/en/

# Uzaktan Eğitimde Öğretim Elemanlarının Bakış Açısıyla Ölçme Değerlendirme Süreçlerinin Niteliği

Ayşe Yılmaz
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

**Problem Durumu**

Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme süreci, öğrencilerin öğrenme sonuçlarına ulaşma düzeylerini belirlemek, öğretimi geliştirmek ve geri bildirim sağlamak açısından büyük önem taşımaktadır. Ancak uzaktan eğitimdeki ölçme ve değerlendirme sürecinin niteliği, yüz yüze eğitimle karşılaştırıldığında farklı sorunlar ve zorluklar içermektedir. Uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme sorunları Covid-19 pandemisinden önce de var olup, ülkemizdeki öğretim elemanları bu sorunlarla daha çok pandemi ile birlikte tanışmıştır.

Uzaktan eğitimde yüz yüze eğitim kadar geçerli ve güvenilir sınavların uygulanamaması uzaktan eğitimin temel sorunlarından biridir (Şahin ve Erdem-Kara, 2020). Karadağ-Yılmaz, Savaş ve Kalkan (2022) çalışmasında öğretmenler, uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirmenin adil bir şekilde gerçekleştirilemediğini ifade etmiştir. Uzaktan yapılan ölçme değerlendirmelerin adil olmadığına Akıncı ve Tunç'un (2021) çalışmasında da vurgulanmıştır. Söz konusu çalışmada öğretmen adayları, öğrencilerin çevrimiçi sınavlarda yüz yüze sınavlara göre daha çok kopya çekildiğini ifade etmiştir. Çardak ve Güler'in (2022) çalışmasında öğretim elemanları sınavların güvenliği konusunda kaygılı olduklarını, güvenirliğin artırılması için yüz tanıma, sınav süresinin kısıtlanması gibi tedbirlerin alınması gerektiğini belirtmiştir.

Uzaktan sınavlarda güvenirliğin yanında geçerlik problemleri de bulunmaktadır. Baran (2020) yaptığı derleme çalışmasında ülkemizde üst düzey becerilerin değerlendirilmesine yönelik farklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının kullanılması gerektiğini ifade etmiş ve çoktan seçmeli testlerin geçerliliğinin artırılması gerektiğini belirtmiştir. Bunlara ek olarak açık uçlu, kısa yanıt gerektiren ve boşluk doldurma sorularının artırılmasını önermiştir.

Uzaktan eğitimde kullanılabilecek bir çok ölçme değerlendirme yöntemi (portfolyo, proje, simülasyon vb.) bulunmaktadır ve Hodges vd. (2020) de ifade ettiği gibi açık ve uzaktan eğitim sınavlarında geleneksel ölçme ve değerlendirmeden farklı olarak açık ve uzaktan eğitime uygun teknikler kullanılmalıdır. Ancak öğretim elemanları bu tekniklerin farkında olmayabilirler. Farkında olan öğretim elemanları ise sınıf mevcudunun fazlalığı, üzerindeki öğrenci sayısından fazlalığı, öğrencilerin teknik alt yapısının yeterli olmaması, öğretim elemanının bu yöntemleri kullanmaya yönelik yeterli motivasyonunun olmaması gibi nedenlerle kullanmayabilir. Bu da uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirmenin niteliğinin artırılması açısından sorgulanması gereken bir durumdur.

Alanyazında açık ve uzaktan eğitimde değerlendirme süreçleri ve bu süreçlerin niteliği ile ilgili çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmaların bazıları öğretim elemanlarının bazıları öğretmenlerin bazıları ise velilerin görüşlerine yer vermiştir. Genel olarak öğretim elemanlarına teknik eğitimler verilemekte ve pedagojik boyut ihmal edilmektedir. Pedagojik boyutun bir parçası olan ölçme değerlendirme konusunda öğretim elemanlarının ve kurumların donanımının belirlenmesi, kurumların öğretim elemanlarını ne derece yetiştirdiği ve desteklendiğinin ortaya koyulması bu noktada önem kazanmaktadır. Bu bilgiler ışığında bu çalışmanın amacını, uzaktan eğitimdeki ölçme değerlendirme süreçlerinin niteliğinin öğretim elemanlarının gözünden değerlendirilmesi oluşturmaktadır.

**Yöntem**

Araştırma nicel araştırma desenlerinden betimsel tarama türünde gerçekleştirilecektir. Betimsel tarama, bir durumun, olayın veya olgunun mevcut haliyle incelenmesi ve betimlenmesi için kullanılan bir araştırma modelidir (Büyüköztürk vd., 2016). Betimsel tarama modelinde, araştırmanın amacı, bir evren veya örneklem hakkında genel bir yargıya varmak değil, mevcut durumu olduğu gibi ortaya koymaktır (Karasar, 2014). Araştırmanın verileri, uygun örneklem tekniği ile belirlenen Türkiye'nin çeşitli illerinde ders vermekte olan öğretim elemanlarından elde edilmiştir. Yaklaşık 80 öğretim elemanından veri toplanmış olup, artırılması hedeflenmektedir. Uygun örneklem araştırmacının zaman ve çaba açısından en uygun seçeneği belirlemesine dayanır (Patton, 2014). Bu çalışmada da araştırmacının zaman ve maliyet olarak en kolay ulaşabileceği örneklem seçilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda bir anket formu hazırlanmıştır. Veri toplama aracında öğretim elemanlarının demografik bilgileri, teknoloji kullanım yeterlikleri, uzaktan eğitim pedagojisine dair eğitim alıp almadığı, uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme yaparken hangi yöntemleri neden kullandığı ve uzaktan eğitimdeki ölçme değerlendirmenin niteliği konusundaki düşüncelerini belirleyen sorulara yer verilmiştir. Oluşturulan form, 3 alan uzmanı görüşüne sunulmuş ve alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda form düzenlenmiştir. Veri toplama formu öğretim elemanlarına gönderilmeden önce, üç akademisyen üzerinde pilot uygulaması gerçekleştirilmiş ve gelen dönütler doğrultusunda revize edilmiştir. Ardından form online olarak öğretim elemanlarına ulaştırılmıştır. Elde edilen veriler betimsel istatistiki yöntemlerle (%, *f*) analiz edilerek sonuçları yorumlanacaktır. Geçici sonuçlara göre araştırmaya ondan fazla kurumdan katılım olmuştur. Katılımcıların büyük çoğunluğunu eğitim fakültesi öğretim elemanları oluşturmaktadır. Cinsiyet açısından bakıldığında araştırmaya kadın

akademisyenler ağırlıklı olarak katılmıştır. Katılımcıların yarısından fazlasını doktor öğretim üyesi ve doçent unvanındaki akademisyenler oluşturmaktadır. Yine katılımcıların büyük bir bölümü kendini teknoloji okuryazarlığı konunda yeterli görmektedir. Bununla birlikte bazı öğretim elemanlarının yardım almadan bilişim teknolojileri ile ilgili neredeyse hiçbir teknolojik ihtiyacını gideremiyor olması dikkat çekicidir.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Mevcut verilerin analizi sonucunda, katılımcıların %47'sine kurumu tarafından uzaktan eğitim pedagojisi hakkında eğitim verilmediği belirlenmiştir. Kurumda uzaktan eğitimde alternatif ölçme değerlendirme yollarına yönelik eğitim verilip verilmediğine dair soruya ise katılımcıların %30'u hayır yanıtını vermiştir. Katılımcıların %33'ü uzaktan eğitimde nitelikli eğitim verilebileceğini düşünmemektedir. Öğretim elemanlarının %68'i uzaktan yapılan sınavları güvenilir bulmamakta, %59'u kurumunun uzaktan eğitim sınavlarında yeterli güvenlik önlemleri almadığını düşünmekte, %79'u uzaktan sınavları adil bulmamakta, %30'u ise sınavlarda kopya çekildiğini düşünmektedir. Katılımcıların %30'u kurumunun sağladığı çevrimiçi sınav sistemine ek olarak alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini kullandığını belirtmiştir. Uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme yapılırken en çok kullanılan yöntemler sırasıyla: ödev-proje, çoktan seçmeli sorular, açık uçlu sorular, boşluk doldurma ve eşleştirmedir. Öğretim elemanları sınav yöntemini seçerken en çok öğrenilenleri kapsamlı ölçüp ölçmediğine, uygulamaya yönelik becerileri ölçüp ölçmediğine ve sınavın kolay değerlendirilip değerlendirilmediğine dikkat etmektedir.

Araştırma sonuçlarının öğretim elemanlarının kendilerini uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme konusunda ne kadar yetkin gördükleri, uzaktan eğitimde hangi ölçme ve değerlendirme araçlarını tercih ettikleri ve neden bu araçları tercih ettikleri konusuna ışık tutacağı düşünülmektedir. Bunun yanında, öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme süreçlerini ne derece geçerli ve güvenir buldukları ortaya koyulacaktır. Araştırma sonucunun yarar sağlayacağı bir diğer fayda ise kurumların öğretim elemanlarını uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme konusunda ne kadar bilgilendirdikleri, eğittikleri ve nitelikli ölçme değerlendirme gerçekleştirebilmeleri için hangi imkanları sunduklarının belirlenecek olmasıdır. Bu araştırma sonuçlarından hem kurumlara hem öğretim elemanlarına faydalı olacağı ve uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme süreçlerinin iyileştirilmesine hizmet edeceği düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Uzaktan eğitim, ölçme ve değerlendirme, çevrimiçi değerlendirme, uzaktan eğitimde sorunlar

**Kaynakça**

Akıncı, M., & Tunç, M. P. (2021). The problems encountered by pre-service mathematics teachers ind istance education practices and solution suggestions. *Ekev Academic Journal,* 85, 359–376. DOI: https://doi.org/10.1207/S15389286AJDE1602_3

Baran, H. (2020). Açık ve uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 6*(1), 28-40. https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/55639/761239

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Çardak, U., & Güler, Ç. (2022). Uzaktan eğitim ve uzaktan öğretmen yetiştirme bağlamında akademisyen uygulama, görüş ve önerileri. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(Özel Sayı), 323-353. https://doi.org/10.33711/yyuefd.1068111

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. ve Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review, 27*(1), 1-9. https://vtechworks.lib.vt.edu/handle/10919/104648

Karadağ Yılmaz, R. Savaş, H., & Kalkan, S. (2022). Katkıları ve sorunlarıyla uzaktan eğitime farklı bir bakış: sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(1), 277-296. https://doi.org/10.31592/aeusbed.1031333

Karasar, N. (2014). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Patton, M. Q. (2014). Qualitative research and evaluation methods (M. Bütün & S. B. Demir, Trans.). Pegem.

Şahin, M.D. ve Erdem-Kara, B. (2020). Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme. Kürüm Yapıcıoğlu, D. (Edt.), *Pandemi döneminde eğitim: İyileştirelim iyileşe*lim (354-383). Ankara: Anı Yayıncılık.

# Türk Okullarındaki Müdürlerin Teknoloji Liderliği Becerilerinin Ortaya Çıkarılması: Bir Ölçek Geliştirme, Uyarlama ve Değerlendirme Yolculuğu

Ayşe Altaş Girgiç
MEB

Emel Terzioğlu Barış
MEB

**Problem Durumu**

Endüstri 4.0 ile birlikte tüm sektörleri etkileyen teknolojik gelişmeler 'teknoloji yönetimi' konusunu ön plana çıkarmıştır. Başlangıçta bilgi iletişim teknolojileri (BİT) olarak başlayıp 1980'li yıllardan itibaren internet ağları aracılığıyla yaygınlaşan teknolojik gelişmelerin eğitim sektöründe kullanılmaya başlanması (internet, bilgisayar, akıllı telefon, tablet, dijital kamera gibi mobil cihazlar, sosyal medya platformları/ ağları, yazılım uygulamaları ile esnek/ derin/ çevrimiçi/ uzaktan multimedya öğretim yöntem ve teknikleri gibi) BİT'in öğretme-öğrenme ortamlarına entegrasyonu konusunu öne çıkarmış ve ülkelerin eğitim sistemlerine yönelik stratejik planlamalarda konunun önemi giderek artmıştır (Yahya & Raman, 2020; Wikipedia, 2021; Ratheeswari, 2018; AECT, 2021; Edutopia, 2007; Altınay-Aksal, 2015).

21. yüzyıl öğrenme-öğretme süreçlerinde önemli değişimlere yol açan teknolojiye entegrasyon süreci; eğitimde teknolojiye yapılacak yatırımları, eğitim teknolojisi-eğitim çalışanı ilişkisini ve en önemlisi okulun e-kapasitesini güçlendirecek teknoloji liderlerine duyulan ihtiyacı artırmıştır. Yönetim teknolojisi açısından ilgi, anlayış, beceri ve tutum kazandırmada teknolojik yeterliliklerin giderek artan önemi (Balcı & Çınkır, 2002) öğretmen ve okul yöneticilerin teknolojiye uyum düzeylerinin giderek önem kazandığını göstermektedir. Raman, Thannimalai & İsmail (2019) okul müdürlerinin teknoloji liderliğinin öğretmenlerin teknoloji entegrasyonuna etkisini araştırdıkları çalışmada okul müdürlerinin teknoloji liderliği açısından geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymuşlardır.

Araştırmalar okulda teknolojiyi daha etkili kullanmak isteyen okul yöneticilerinin hem teknolojik yeterlilikler açısından daha yeterli olmaları gerektiğini hem de öğretmen ve öğrencilerin teknolojiyi daha etkili ve verimli kullanmaları hususunda rehberlik etmeleri gerektiğini; teknoloji lideri okul müdürleri ile teknolojik entegrasyonu sağlayarak öğrenci başarısını yakalamış öğretmenler arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Yaptıkları araştırmalarda Ersoy & Gürgen (2021) ve Ying & Alias (2021) okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeyleri ile öğretmenlerin teknolojiye entegrasyonu arasında yüksek düzeyde bir ilişki bulunduğunu; Alghamdi & Holland (2020) ise teknoloji lideri okul müdürlerinin lisansüstü öğrencilerin işgücüne katılımları ve ekonomik kalkınmaya katkıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu tespit etmişlerdir.

Bilgi üretiminin hızla arttığı dijital çağın bir gereği olarak zamanın önemli bir kısmının geçtiği okullarda eğitim ihtiyacının artık dört duvar arasında oluşturulan klasik öğrenme ortamları ve önceden yapılandırılmış müfredat ve bilgi kalıpları ile karşılanması sürdürülebilir görünmemektedir. Hakansson Lindqvist'e (2019) göre ders içeriklerinin geleneksel sınıf ortamlarının dışına taşan paylaşımları da destekleyecek ilgi çekici öğrenme ortamlarına dönüşmesi; daha uzun öğretim sürelerinin yerini daha kısa paket programlar, seminerler, çalıştaylar şeklindeki yaşam boyu öğrenme yaklaşımlarına bırakması ve sınırsız bir süreçte her zaman ve her yerde eğitime ulaşılabilirliğin tesis edilmesi önem kazanmıştır.

Tüm bu gelişmeler bağlamında, UNESCO tarafından 2030 yılına kadar 17 başlık altında ulaşılması üzere belirlenen 'sürdürülebilir kalkınma hedefleri' kapsamında tüm dünyada daha kapsayıcı, eşitlikçi ve kaliteli eğitimin sağlanması ve herkesin yaşam boyu öğrenmeye teşvik edilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda 'sınıf dışı yaşamların teknoloji aracılığıyla sınıfa entegrasyonunun sağlanması' yaklaşımıyla ISTE tarafından süreçte yer alan tüm paydaşlara yönelik 'ISTE standartları' oluşturulmuştur. Bu standartlar; 'Öğrenci', 'Öğretmen', 'Eğitim Lideri', 'Koç' ve 'Bilgisayar Eğitimcileri' standartlarından oluşan beş ana başlıktan oluşmaktadır. 'Yöneticiler için Ulusal Eğitim Teknolojisi Standartları (Nets-A) ise; 'liderlik ve vizyon', 'öğrenme ve öğretme', 'üretkenlik ve mesleki uygulama', 'destek, yönetim ve operasyonlar', 'ölçme ve değerlendirme' ve 'sosyal, yasal ve etik konular' olmak üzere altı başlıktan oluşmaktadır (Akbaba, 2020; ISTE, 2002; ISTE, 2021).

Bu yaklaşımlar çerçevesinde bu çalışmanın, ilki Türkiye'deki resmi okullarda görev yapan okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeylerinin belirlenmesine yönelik Okul Müdürleri Teknoloji Liderliği Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması; ikincisi okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeylerinin belirlenmesi ve okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeyleri arasında çeşitli değişkenlere göre farklılık olup olmadığının incelenmesi olmak üzere iki amacı bulunmaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda cevap aranan araştırma soruları şunlardır:

1. Türkiye'deki resmi okullarda görev yapan okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeyleri nedir?

2. Türkiye'de resmi okullarda görev yapan okul müdürlerinin ‘teknoloji liderliği’ ile onların ‘cinsiyetleri’, ‘eğitim seviyeleri’, ‘genel kıdemleri’, ‘çalıştıkları okuldaki kıdemleri’, ‘görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısı’, ‘çalıştıkları okuldaki öğrenci sayısı’ ve ‘çalıştıkları okul türü’ arasındaki farklılıklar nelerdir?

**Araştırma Yöntemi**

Bu çalışma, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Türkiye'deki resmi devlet okullarında görev yapan okul müdürleri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada resmi kurumlarda görev yapan okul müdürlerinin teknolojik liderlik yeterliklerini ölçmek amacıyla Türkçe bir ölçek uyarlanması yapılmıştır. Çalışmada ayrıca okul müdürlerinin teknolojik liderlik düzeyleri ve bu düzeyin çeşitli değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

*Çalışma Grubu:* Araştırmanın çalışma grubu NUTS II bölgesindeki 21 ilde resmi devlet okullarında görev yapan okul müdürlerinden (N= 486) oluşmaktadır.

*Veri Toplama Aracı:* Çalışmada Mcleod (2002) tarafından geliştirilen ‘Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Ölçeği’ Türkçeye uyarlanmıştır. Türkiye'de yapılan çalışmalarda ölçeğin Türkiye'deki okul yöneticileri için de geçerli olduğu tespit edilmiş olup yapılan çalışmalarda orijinal ölçekte yer almayan maddelerin çıkarılıp yerine başka madde ya da ifadelere yer verildiği tespit edilmiştir. Bu nedenle ölçeğin yeniden Türkçeye uyarlaması yapılmıştır.

Ölçek uyarlama çalışması üç aşamada gerçekleştirilmiştir. 1. aşamada ölçeğin 'dilsel eşdeğerlik' çalışması için beş dil uzmanınca ölçek İngilizceden-Türkçeye çevrilerek Türkçe form oluşturulmuştur (uzmanlar arası fikir birliği %97’dir). 2. aşamada ilk aşamada yer almayan beş dil uzmanınca ölçek Türkçeden-İngilizceye çevrilerek oluşturulan İngilizce form orijinal ölçek maddeleri ile karşılaştırılmıştır (uzmanlar arası fikir birliği %93’tür). 3. aşamada İngilizce ve Türkçe formlar arasındaki korelasyon hesaplanmıştır. Pearson Korelasyon tekniği kullanılarak korelasyon katsayısı 0,88 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan değer İngilizce ve Türkçe formlar arasında yüksek bir korelasyon bulunduğunu göstermektedir (Tavşancıl, 2006).

Ölçek uyarlaması ve ölçek kullanımı için gerekli izin Colorado Üniversitesi Eğitim Liderliği Öğretim Üyesi Prof. Scott Mcleod’tan ve Etik Kurul Onayı ise Karabük Üniversitesinden alınmıştır.

*Veri Analizi:* Google Form kullanılarak çevrimiçi olarak elde edilen verilerin analizinde SPSS yazılımı kullanılmıştır. çalışmanın örneklem büyüklüğü açısından veri yapısının faktör analizine uygun olup olmadığını değerlendirmek için Kaiser-Meyer-Olkin testi uygulanmıştır. Her faktörün güvenirliği Cronbach Alfa, Omega ve Birleşik Güvenirlik katsayılarına göre sunulmuştur. Ölçeğin geçerliliği model uyum tahminleri ve DFA kullanılarak hesaplanmıştır. DFA, önceden seçilen faktör modelinin veya teorik yapının verilerle uyumlu olup olmadığını test etmek ve sosyal bilimlerde ölçme aracının geçerliliğini belirlemek için kullanılan istatistiksel tekniktir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010).

Çalışmanın ilk araştırma sorusu için toplam ölçek puanı ve alt ölçek puanlarının ortalaması standart sapmaya bölünerek elde edilen değer, Moidunny (2009) tarafından önerilen ölçüt puanlarıyla karşılaştırılmıştır. Çalışmanın ikinci araştırma sorusu için Türkiye'de görev yapan okul müdürlerinin teknoloji liderliğinin belirlenen bağımsız değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu kapsamda ölçeğin toplam puanı ve bağımsız değişkenlerin her bir düzeyine ait alt ölçek puanlarının dağılımları çarpıklık ve basıklık katsayıları ile uç değerler ise z puanları ile incelenmiştir. Bunun için tüm çözümlemeler SPSS 22.0 ile yapılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuç**

Dijitalleşme süreciyle birlikte dijital toplumun inşası bakımından, okullarda artık BİT kullanımını teşvik eden; teknoloji dostu müfredatı savunan; öğretme-öğrenme ortamlarının dijital entegrasyonunu kolaylaştıran; işbirlikçi bilgi paylaşımını teşvik eden teknoloji lideri okul yöneticilerine önemli oranda ihtiyaç bulunduğu söylenebilir. Bu ihtiyaçtan hareketle bu çalışmada, Türkiye'deki resmi okul müdürlerinin teknoloji liderliği yetkinliklerinin değerlendirilmesi amacıyla ‘Okul Müdürleri Teknoloji Liderliği Ölçeği’nin Türkçe uyarlaması yapılmış, ayrıca çeşitli demografik ve mesleki değişkenler açısından müdürler arası teknoloji liderliği yeterliliklerindeki potansiyel farklılıklar incelenmiştir.

Çalışmanın ilk aşamasında, orijinal ölçeğin altı boyutlu yapısı doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile doğrulanmıştır. Ölçeğin boyutlararası ilişkileri önemli ölçüde pozitif ve en küçük korelasyon 0,80'e yakın; ölçeğin güvenirlik katsayısı ise 0,94 olarak belirlenmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında, okul müdürlerinin teknoloji liderliği yetkinliklerinin yüksek olduğu; okul müdürlerinin genel mesleki kıdemleri dikkate alındığında teknoloji liderliği toplam ve alt boyut puanlarında önemli farklılıklar bulunduğu; okul müdürlerinin teknoloji liderliği yetkinliklerinde eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık olduğu, lisansüstü eğitime sahip olanların üretkenlik ve mesleki uygulama dışındaki tüm alt boyutlarda meslektaşlarından daha iyi performans gösterdiği; mesleki-teknik lise müdürlerinin teknoloji liderliği diğer okul müdürlerine göre daha yüksek düzeyde teknoloji liderliği sergiledikleri ortaya çıkmıştır.

Türkçe uyarlaması gerçekleştirilen ölçeğin gelecekteki araştırmalara kaynaklık edeceği ve çalışma bulgularının konu ile ilgili çalışan araştırmacılara ve politika yapıcılara katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** ISTE standartları, dijital eğitim, teknoloji entegrasyonu, okul yönetimi, mesleki gelişim

**Kaynakça**


AECT. (2021). The definition and terminology committee. https://www.aect.org/about_us.php adresinden erişilmiştir.

Akbaba, C. (2020). Eğitim teknolojilerinde uluslararası ISTE standartları ile ders entegrasyonu yazı dizisi 1. http://www.egitimdeteknoloji.com/egitim-teknolojilerinde-uluslararasi-iste-standartlari-ile-ders-entegrasyonu-yazi-dizisi-1/adresinden erişilmiştir.

Alghamdi, J., & Holland, C. (2020). A comparative analysis of policies, strategies and programmes for information and communication technology integration in education in the Kingdom of Saudi Arabia and the Republic of Ireland. *Education and Information Technologies,* 25, 4721-4745.

Altınay-Aksal, F. (2015). Are headmasters digital leaders in school culture? *Education and Science, 40*(182), 77-86.

Balcı, A., & Çınkır, Ş. (2002, 16-17 Mayıs). *Türkiye'de eğitim yöneticilerinin yetiştirilmes* [Sempozyum sunumu]. 21. Yüzyıl Okul Yöneticisinin Yetiştirilmesi Sempozyumu, Ankara Üniversitesi.

Edutopia (2007). Technology integration: What is successful technology integration? https://www.edutopia.org/technology-integration-guide-description adresinden erişilmiştir.

Ersoy, M., & Gürgen, L. (2021). Eğitim teknolojileri ile ilgili makalelerin incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 12*(2), 1-16. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.927830

Hakansson Lindqvist, M. (2019). School leaders' practices for innovative use of digital technologies in schools. *British Journal of Educational Technology (BJET), 50*(3), 1226-1240. doi:10.1111/bjet.12782

ISTE (2021). ISTE standards: Education leaders. https://www.iste.org/standards/iste-standards-for-education-leaders adresinden erişilmiştir.

ISTE (2002). National Educational Technology Standards (NETS-A). http://www.iste.org/docs/pdfs/nets-t-standards.pdf?sfvrsn=2; adresinden erişilmiştir.

Moidunny, K. (2009). *The effectiveness of the national professional qualification for educational leaders (NPQEL)* [Un-published doctoral dissertation]. The National University of Malaysia.

Raman, A., Thannimalai, R., & Ismail S. N. (2019). Principals' technology leadership and its effect on teachers' technology integration in 21st century classrooms. *International Journal of Instruction, 12*(4), 423-442. https://doi.org/10.29333/iji.2019.12428a

Ratheeswari, K. (2018). Information communication technology in education. *Journal of Applied and Advanced Research, 3*(1), 45-47. DOI: https://doi.org/10.21839/jaar.2018.v3iS1.169

Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LİSREL uygulamaları 1*. Pegem A.

Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Yayın Dağıtım.

Wikipedia (2021). Bilgi ve iletişim teknolojileri. https://tr.wikipedia.org/wiki/Bilgi_ve_ileti%C5%9Fim_teknolojileri adresinden erişilmiştir.

Yahya, Z. B., & Raman, A. (2020). Teachers' acceptance and challenges on technology use in secondary schools. *South Asian Research Journal of Humanities and Social Sciences, 2*(2), 133-142. DOI: 10.36346/sarjhss.2020.v02i02.008

Ying Y. J., & Alias B. S. (2021). Headmasters' technology leadership and teachers' motivation in integrating technology in the teaching and learning process. *International Research Journal of Education and Sciences (IRJES), 5*(4), 25-34.

# Lise Öğrencilerinin Siber Zorbalık ve Dijital Vatandaşlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: İlişkisel Tarama Araştırması

Hacer Alakuş
Mardin Artuklu Üniversitesi

İdris Göksu
Mardin Artuklu Üniversitesi

**Problem Durumu**

Zorbalık, bir kişinin kendisinden daha güçlü ya da daha fazla kişi tarafından olumsuz söylemlere veya eylemlere kasıtlı olarak maruz kalmasıdır (Olweus, 1993). Zorbalık, sözlü saldırılar, fiziksel saldırılar, korkutma, tehdit, dışlama gibi eylemleri içerir. Öğrencilerin, sosyal yaşamını internet ortamına taşıması ile zorbalık siber ortama taşınmıştır. İnternet kullanan bireylerin sosyal çevresi ile yeterince ve kaliteli zaman geçirmemesi ve siber zorbalık gibi olumsuz yaşantılar geçirdiği ifade edilebilir (Korkmaz, 2016). Gelişim dönemlerine bakıldığında risklere karşı en savunmasız yaş aralığının geç çocukluk ve ergenlik dönemi olduğu ifade edilmektedir (Bayraktar, 2017). Sosyal çevrelerinde ani duygusal değişiklikler yaşayan ergenler arasında, saldırganlığın arttığı; bu dönemlerde acımasız oldukları ileri sürülmektedir (Li, 2005). [İG1] Kimliğini gizleyebilme imkânının, siber zorbalık yapan kişilerde tetikleyici olduğu, geçmiş deneyimlerin de siber zorbalık yapma üzerinde etkili olduğu görülmüştür (Çiftçi, Öksüz, Yolgeçen, Akkuş, & Alperen, 2021/2). Kişinin saldırganca davranmaktan haz alması, gerçek hayatta dışa dökemediği davranışları sanal ortamda gerçekleştirme, kendine kötü davranan kişilerden internet ortamından intikam alması, yakalanma riskinin daha az olduğu siber zorbalık yapmalarının nedenlerinden birkaçıdır (Kowalski ve Limber, 2012). Son yıllarda dijital ortamlarda geçirilen süre ve mobil aygıt kullanımının artması bireyleri özel bilgilerini paylaşmaya yönlendirmiştir.

İlköğretim ve lise düzeyindeki bireylerin çevrimiçi teknolojileri doğru ve bilinçli kullanma noktasında literatüre dâhil olan dijital vatandaşlık kavramı (Çubukçu & Bayzan, 2013), teknoloji kullanım konusunda bireylerin sorumluluk sahibi davranış normları olarak tanımlanmaktadır (Mossberger, Tolbert ve McNeal, 2007). İnternet kullanan tüm bireyler kendilerine yapılan siber zorbalık girişimlerinin ne gibi sonuçlar doğuracağının bilincinde olmalı ve dijital vatandaşlık becerilerini geliştirmelidir (Horzum ve Ayas, 2011). Dijital vatandaşlık becerilerinin geliştirilmesinin siber zorbalık düzeyini olumlu etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu konuda literatürde mevcut araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı lise öğrencilerinin siber zorbalık ve dijital vatandaşlık düzeylerini tespit etmek ve bu değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Ayrıca siber zorbalık ile dijital vatandaşlığın lise öğrencilerinin teknoloji kullanım durumları ile çeşitli sosyo-demografik değişkenlere **(yaş, cinsiyet, okul türü, aile gelir düzeyi)** göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Araştırma soruları şu şekilde kurgulanmıştır:

1. Lise öğrencilerinin siber zorbalık ile dijital vatandaşlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Lise öğrencilerinin siber zorbalık ve dijital vatandaşlık düzeyleri sosyo-demografik değişkenlere (yaş, cinsiyet, ebeveyn çalışma durumu, aile gelir düzeyi) göre farklılaşmakta mıdır?

**Yöntem**

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha fazla sayıdaki değişken arasında ne kadar değişim olduğunu belirlemeyi amaçlayan tarama modelidir. İlişkisel tarama modelinde, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği; değişme varsa derecesi belirlenmeye çalışılır (Karasar, 2011) [İG1]. Bu çalışmanın verileri Garaigordobil (2015) [İG2] tarafından geliştirilen ve Eraslan Çapan, Bakioğlu ve Kırkteke (2019) tarafından Türk kültürüne uyarlanan "Siber Zorbalık Ölçeği", Erdem ve Koçyiğit (2019) tarafından Türk kültürüne uyarlanan "Dijital Vatandaşlık Ölçeği" ve araştırmacılar tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır. Kişisel Bilgi Formu, ankete katılan öğrencilerle ilgili cinsiyeti, sınıfı, okul türü, internette geçirdikleri süre, internette en çok zaman geçirdikleri sosyal medya/uygulama bilgilerini içermektedir. Araştırmanın çalışma evrenini Mardin ilinden 13-18 yaş arasında lise öğrencileri oluşturmaktadır. Veri çeşitliliğini sağlamak amacıyla farklı lise türlerinden veri toplanmıştır. Araştırma sorularına uygun şekilde fark testleri ve korelasyon analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, katılımcıların siber zorbalık düzeylerinin düşük (X=1.26), dijital vatandaşlık düzeylerinin yüksek (X=3.41) olduğu görülmüştür. Çalışmada lise düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin siber zorbalık ve dijital vatandaşlık düzeyleri çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Katılımcıların siber zorbalık ölçeği (X=1.2565, SS=.32039) ve dijital vatandaşlık ölçeği (X=3.4180, SS=.37039) düzeyleri arasındaki ilişki Pearson Korelasyonu ile ölçülmüştür. Bu bağlamda değişkenler arasında düşük seviyede negatif bir ilişki olduğu ancak bu ilişkinin anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($r(202)=-.126$, $p=.072$). Ayrıca siber zorbalık düzeylerinin cinsiyet ve yaşa göre farklılaşmadığı görülmüştür. Okul türüne göre ise meslek lisesi öğrencilerinin siber zorbalık düzeyleri; imam hatip lisesi, çok programlı lise ve anadolu lisesi öğrencilerinin siber zorbalık düzeyleri ile karşılaştırıldığı zaman meslek lisesi öğrencileri ile çok programlı lise öğrencilerinin siber zorbalık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. Araştırmada çocukların cinsiyet, yaş, okul türleri, ebeveyn çalışma durumları aile gelir düzeyleri gibi çeşitli değişkenler açısından dijital vatandaşlık düzeyleri

incelenmiştir. Cinsiyete göre anlamlı farklılığın olduğu ve kız öğrencilerin dijital vatandaşlık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülürken okul türüne göre farklılaşma olmadığı görülmüştür.

**Beklenen/Geçici Sonuç**

Bu araştırma sonucunda lise öğrencilerinin dijital vatandaşlık ve siber zorbalık düzeyleri arasında düşük seviyede negatif yönde fakat anlamlı olmayan bir ilişki bulunmuştur. Yetişkinler ile yapılan başka bir araştırma sonucuna göre, yetişkinlerin siber zorbalık ile dijital vatandaşlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (Karakuş & Turan, 2022). Bu araştırmaya göre siber zorbalığın düzeylerinin cinsiyet ve yaşa göre farklılaşmadığı görülmüştür. Dijital vatandaşlık düzeylerinde ise cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyete göre anlamlı farklılığın olduğu ve kız öğrencilerin dijital vatandaşlık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülürken okul türüne göre farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Bazı araştırmalara göre cinsiyetin dijital vatandaşlık davranış düzeyi üzerindeki etkisinin olmadığı yönündedir (Türküresin, 2022; Akcil ve Bastas, 2021). Bu çalışma ile benzer sonuca ulaşan ve cinsiyetin dijital vatandaşlık üzerinde etkisinin kadınlar lehine olduğunu gösteren çalışmalar da mevcuttur (Korucu ve Totan, 2020). Bazı araştırmalar öğrencilerin dijital dünyaya bağlandıklarını ve risk altında olduklarını gösterirken, küresel olarak sorumlu dijital vatandaş yetiştirmek için okulların dijital vatandaşlığı eğitime entegre etmesi gerektiğini ileri sürmektedir (Capuno ve diğerleri, 2022). Bu bağlamda fırsatlar ve riskler açısından öğrencilere internet kullanım noktasında derinlemesine bilgi verilmesi oldukça önemlidir. Siber zorbalık ve dijital vatandaşlığın her sınıf düzeyindeki öğrenciler için çok önemli bir konu olması göz önünde bulundurulmalı, ilgili tüm kuruluşlarda bu yönde konferanslar, seminerler vb. eğitimler düzenlemesi önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Zorbalık, siber zorbalık, siber mağdur olma, dijital vatandaşlık

**Kaynakça**

Akbin, F., Pak, Ö. G., Özdemir, A., Polat, G., Aktan, Ö., Topçu, K., & Kaçmaz, S. (2021). Sosyal Hizmet. 107-135.

Akcil, U., & Bastas, M. (2021). Examination of university students' attitudes towards e-learningduring the COVID-19 pandemic process and the relationship of digital citizenship. *Contemporary Educational Technology, 13*(1), 1-13.

Bayraktar, F. (2017). Çevrimiçi Riskler ve Ebeveyn Aracılık Stratejileri: Türkiye'de ve Avrupa'da Yaşayan Türk Kökenli Çocuk/Ergenlerin Karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim, 42(190)*, 25-37.

Capuno, R., Suson, R., Suladay, D., Arnaiz, V., Villarin, I., & Jungoy, E. (2022). Digital citizenship in education and its implication. *World Journal on Educational Technology: Current Issues, 14*(2), 426-37.

Çiftçi, A., Öksüz, M., Yolgeçen, Z., Akkuş, B., & Alperen, C. K. (2021/2). Tez Özeti: Üniversite Öğrencilerinin Siber Zorbalık ve Siber Mağduriyet Durumlarının. *Sosyal Hizmet*, 107-135.

Çubukçu, A., & Bayzan, Ş. (2013). Türkiye'de dijital vatandaşlık algısı ve bu algıyı internetin bilinçli, güvenli ve etkin kullanımı ile artırma yöntemleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research, 5(148),*, 148-174.

Eraslan Çapan, B., Bakioğlu, F., & Kirteke, S. (2020). Siber Zorbalık Ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması: Psikometrik özellikleri. *Anatolian Journal of Psychiatry/Anadolu Psikiyatri Dergisi, 21* (1), 39-47. https://doi.org/10.5455/apd.57705

Erdem, C., & Koçyiğit, M. (2019). Exploring undergraduates' digital citizenship levels: Adaptation of the digital citizenship scale to Turkish. *Malaysian Online Journal of Educational Technology, 7*(3), 22-38.

Horzum, M. B., & Ayas, T. (2014). Orta öğretim öğrencilerin psikolojik belirtilere göre sanal zorba ve sanal mağdur düzeylerinin yordanması. *Online Journal of Technology Addiction and Cyberbullying, 1*(2), 21-36.

Karakuş, S., & Turan, S. G. (2022). Yetişkinlerin siber zorbalık davranımları ile dijital vatandaşlık becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı 48*, 409-427.

Korkmaz, A. (2016). Siber zorbalık: Fizikselden sanala yeni şiddet. *Online Juornal of the Faculty of Comminucation Sciences-ekurgu, 24*(2), 74-85.

Korucu, A. T., & Totan, H. N. (2019). Researching into a course of ınformation technologiesand software in the context of digital citizenship through student opinions. *Participatory Educational Research, 6*(1), 84-97.

Kowalski, R., Limber, S., & Agatston, P. (2012). Cyberbullying: Bullying in the digital age. John Wiley & Sons.

Mossberger, K., Tolbert, C., & McNeal, R. (2007). Digital Citizenship: The Internet, Society, and Participation. London, England: The MIT Press.

Olweus, D. (1993). Bullying at school: What we know and what we can do? Oxford: Blackwell.

Türküresin, H. E. (2022). Cinsiyetin dijital vatandaşlık davranış düzeyi üzerindeki etkisinin meta analiz yöntemiyle araştırılması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(35), 898-916.

# Bir Kuruma Yapılan Özel Yetenekli Çocuk Adayı Başvurularının Değerlendirilmesi

Aziz Zorlu
MEB

**Problem Durumu**

Özel yetenekli çocukların eğitimleri hem yurt dışında hem de Türkiye'de gittikçe daha fazla araştırmalara konu olmakta ve konu ile ilgili kişi ve kurumların gündeminde daha fazla yer tutmaktadır. Ancak özel yetenekli bireylere yönelik sunulan eğitim vb. etkinlilerden en üst düzeyde yarar sağlayabilmek için özel yetenekli bireylerin tespit ve tanılanma süreçlerine de gereken önem verilmelidir. Bu sürelerin yetersiz veya hatalı olması durumunda özel yetenekli bireylere yönelik destek çalışmalarından beklenen yarar elde edilemeyecektir.

Özel yetenekli bireylerin tespit ve tanılanmasında birçok yöntem ve teknik kullanılmaktadır. Bunlardan bazıları; grup zeka testleri, belirli yetenek alanındaki yeteneği tanılamak için kullanılan testler, psiko-devinimsel testler, gelişim tarama profilleri, başarı testleri, kişilik testleri, ilgi testleri, gözlem formları, öğretmen görüşleri, ailenin görüşleri, uzman görüşleri, öğrenci portfolyosunu değerlendirme; öğrenci hakkında birikmiş dosya (notlar, anekdot kayıtları gibi ) ve performansa dayalı değerlendirme gösterilebilir (Baykoç Dönmez, 2015; Bildiren ve Uzun, 2007; Cutts ve Moseley, 2004; Güçyeter, 2016, MEB, 2013; Pak ve Özden, 2018; Şirin, 2018; Şahin, 2016; Tarhan ve Kılıç, 2014; TBMM Raporu, 2012).

Bunula birlikte ülkemizde özel yetenekli bireylerin tespit ve tanılamasında en sık başvurulan ölçüm aracı olarak bireysel zeka testlerine başvurulduğu görülmektedir (Baykoç Dönmez, 2015; Bildiren ve Uzun, 2007; Cutts ve Moseley, 2004; Şahin, 2016; Tarhan ve Kılıç, 2014; TBMM Raporu, 2012). Bu çocukların tespiti ise gerek öğretmen yönlendirmesi, gerekse anne-babaların başvuruları doğrultusunda yaygın bir şekilde Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde uygulanan bazı zekâ testlerinin sonuçlarına göre yapılmaktadır (MEB, 2013; Şahin, 2016; Şahin, 2017; Şirin, 2018; Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018). Ancak özel yetenekliler için eğitim sağlayan bazı kurum ve kuruluşlar da (üniversiteler, vakıflar gibi) özel yetenekli bireylerin tanılanması ile ilgili süreçler belirlemekte ve bunları uygulamaktadır (Şirin, 2018; Tarhan ve Kılıç, 2014).

Bunlardan Tüm Üstü Zekâlılar Derneği (TÜZDER)'de özel yetenekli çocuklara yönelik çalışmalar yapan bir kurumdur. Kurumda özel yetenekli bireylere sağlanan eğitim imkânlarından yararlanması için özel yetenekli olduğu düşünülen birçok çocuğun ailesi başvurmakta veya uzmanlar tarafından yönlendirilmektedir. Kurumda özel yetenekli bireylerin tanılanması için Türkiye'de en sık kullanılan ve en güncel testler kullanılmaktadır. Bu çalışmada yapılan testlerin sonucu analiz edilmiştir.

**Yöntem**

Araştırma betimleyici bir çalışmadır. Betimleyici araştırmalar özellikle eğitim alanında yaygın kullanılan bir yöntemdir. Betimsel araştırmada bireylerin ve grupların özellikleri özetlenerek verilen bir durumun olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlanması hedeflenir (Büyüköztürk vd., 2012). Özel yetenekli çocuklar ile ilgili yapılan bu betimsel çalışmada özel yetenekli olduğu düşünülen öğrencilere yapılan bireysel zekâ testlerinin toplam zekâ puanlarına göre değerlendirme yapılmıştır. Toplam zeka puanının oluşturduğu sınıflamalar (normal zeka düzeyi, parlak zeka düzeyi, üstün zeka düzeyi gibi) üzerinden betimleyici analiz çalışması ile veriler değerlendirilmiştir.

Veri toplamak için retrospektif yöntemle geriye dönük veriler taranmıştır. Tüm Üstün Zekâlılar Derneği (TÜZDER)'nde incelemesi için sınıf öğretmenleri, anaokulu psikologları gibi uzmanlar tarafından yönlendirilen veya ebeveynleri tarafından üstün potansiyelli olduğu ihtimali ile değerlendirilmesi için başvuru yapılan aday öğrencilere uygulanan bireysel zekâ testlerinin sonuçları değerlendirilmiştir. 1 Temmuz 2022 ile 31 Temmuz 2023 tarihleri arasında kuruma yönlendirilen öğrencilerin bireysel zekâ testi verilerinden yararlanılmıştır.

Veri toplama aracı olarak Cognitive Asssessment System (CAS), Wechsler Çocuklar için Zekâ Ölçeği-IV (WISC-IV) ve Stanford Binet Zeka testi kullanılmıştır. Bu testlerin seçilme nedeni Tüm Üstün Zekâlılar Derneği (TÜZDER) bünyesinde görev yapan test uygulayıcıları tarafından üstün potansiyelli bireyleri tanılamak için Cognitive Asssessment System (CAS), Wechsler Çocuklar için Zekâ Ölçeği-IV (WISC-IV) ve Stanford Binet Zeka testi bu testlerin kullanılmaktadır. Bu testler aynı zamanda Türkiye'de bireysel zeka testi olarak kullanılan değerlendirme araçlarıdır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Tüm Üstün Zekâlılar Derneği (TÜZDER)'ne 1 Temmuz 2022 ile 31 Temmuz 2023 tarihleri arasında 521 çocuk için başvuru yapılmıştır. Başvurusu yapılan çocuklardan 236 çocuğa Cognitive Asssessment System (CAS) testi yapılırken 156 çocuğa Wechsler Çocuklar için Zeka Ölçeği-IV (WISC-IV), 57 çocuğa Stanford Binet Zeka testi yapılmıştır. Diğer çocuklara ise gelişim tarama ölçekleri uygulanmış veya aile danışmanlığı, oyun terapisi gibi çeşitli destekler almışlardır.

Yapılan testlerin sonucuna bakıldığında ise test yapılan çocukların %39'u üstün zeka kriterini (Tüm Ölçek Zeka Puanı (TÖZP/Genel IQ) = 130 ve üstü) karşılarken % 20'sinin parlak zeka (Tüm Ölçek Zeka Puanı (TÖZP/Genel IQ) = 120-129) olduğu diğerlerinin ise üstün potansiyel özelliği taşımadığı görülmektedir.

Testlerin sonuçları ayrı ayrı değerlendirildiğinde ise Wechsler Çocuklar için Zeka Ölçeği-IV (WISC-IV) uygulanan çocukların %47'si üstün zeka, %16'sı parlak zeka kriterini karşılarken Cognitive Asssessment System (CAS) testi alanların %39'u üstün zeka, %13'ü ise parlak zeka sınırlarında bulunmuştur. Stanford Binet testi uygulanan çocukların ise %24'ü üstün zeka, %45'i parlak zeka sınırlarındadır.

Yapılan değerlendirmeye bakıldığında kuruma başvuran öğrenciler üstün potansiyelli olma ihtimali ile yönlendirilmektedir. Ancak test sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde test yapılan çocukların %39'u üstün zeka düzeyinde performans gösterirken % 20'si parlak zeka düzeyinde performans göstermiştir. Bu durum özel yetenekli bireylerin özellikleri hakkında daha fazla bilgilendirme çalışmasına ihtiyaç olduğunu düşündürmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Özel yetenekliler, test, tanılama

**Kaynakça**

Baykoç Dönmez, N. (2015), Üstün ve Özel Yetenekli Çocuklar ve Eğitimleri, Necate Baykoç içinde, *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim.* (l. Basım). Eğiten Kitap Yayıncılık: Ankara:

Bildiren, A., Uzun, M. (2007), Üstün Yetenekli Öğrencilerin Belirlenmesine Yönelik Bir Tanılama Yönteminin Kullanılabilirliğinin İncelenmesi, *Pamukkale üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 2(22): 31-39

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri.

Cutts, N.E., Moseley, N. (2004), *Üstün Zekalı ve Yetenekli Çocukların Eğitimi.* (İsmail Ersevim, Çev.) Özgür Yayınları: İstanbul (Orijinal eserin basım tarihi bilinmiyor)

Güçyeter, Ş. (2016), Türkiye'de Üstün Yeteneklileri Tanılama Araştırmaları ve Tanılamada Kullanılan Ölçme Araçları. *Turkish Journal of Education. 5(4), 235-254.*

Pak, M.D., Özden, S.A. (2018). Üstün Yetenekli Çocukların Eğitim Hakkı. *Türkiye'de Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi,* 2 (1): 1-24

Şahin, H. (2016). *Türkiye'nin Güncel Sosyal Problemlerine Çözüm Projeleri*. Akademik Kitaplar. İstanbul

Şirin, A. (2018) Türkiye'de Görsel Sanatlarda Üstün Yetenekli Çocukları Belirlemek İçin Uygulanan Yöntemler Hakkındaki Uzman Görüşleri. *İdil Dergisi,* 7(47): 851 - 862

Tarhan, S., ve Kılıç, Ş. (2014). Üstün Yetenekli Bireylerin Tanılanması ve Türkiye'deki Eğitim Modelleri. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi,* 2 (2): 27-43.

# Türkiye'de Öğretmen Arz-Talebi Üzerinde Rol Oynayan Faktörler ve Sürdürülebilir İstihdam Politikalarına Etkileri

Şakir Çınkır
Ankara Üniversitesi

**Problem Durumu**

Eğitim, toplumların geleceğini şekillendiren en temel faktörlerden biridir ve bu bağlamda yeterli sayı ve nitelikte öğretmene sahip olmak, eğitim sürecinin kalitesini doğrudan etkileyen ana unsurların başında gelmektedir. Türkiye, öğretmen istihdamı ve öğretmenlerin branşlara göre dağılımı, özellikle istihdam türleri sözleşmeli, ücretli, vekil öğretmenlik gibi alanlarda, çeşitli sorunlarla karşı karşıyadır. Bu sorunlar, öğretmen arzı ve talebinde dengesizliklere, büyük şehirlerde kalabalık sınıfların ve öğretmen açığının ortaya çıkması nedeniyle eğitim kalitesinin düşmesine ve özellikle kırsal alanlarda eğitimin tam anlamıyla yürütülememesine yol açmaktadır. Bu çalışma, sürdürülebilir bir öğretmen istihdamı için strateji ve politikaların geliştirilmesi amacıyla, öğretmen arzı ve talebini etkileyen faktörleri incelemeyi amaçlamaktadır.

Yurt dışında, öğretmen istihdamı ve dağılımı üzerine birçok araştırma gerçekleştirilmiştir. Örneğin, Sutcher ve arkadaşları (2019) Amerika Birleşik Devletleri'nde yaptıkları bir çalışmada, öğretmen arz ve talebini etkileyen en büyük faktörün bölgesel ekonomik koşullar olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle, yüksek gelirli bölgelerde öğretmen talebinin arttığı, ancak düşük gelirli ve kırsal bölgelerde talebin düşük kaldığı görülmüştür. Bir başka çalışmada Ingersoll ve Strong (2011) eğitim politikalarının ve yasal düzenlemelerin, öğretmen istihdamı üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Bulgularına göre, öğretmenlik mesleğine yönelik sıkı sertifikasyon gereksinimleri ve standart testler, öğretmen arzını olumsuz etkilemektedir.

Sürdürülebilir bir öğretmen arz-talep politikasını etkileyen birçok engel vardır. Bunlardan biri, öğretmen eğitimi ve sertifikasyon süreçlerinin karmaşıklığıdır. Bu süreçler, potansiyel öğretmenlerin mesleğe girişini zorlaştırabilir ve özellikle yüksek ihtiyaç duyulan bölgelerde öğretmen açığı yaratabilir (Ingersoll & Strong, 2011). Bir diğer önemli engel, Türkiye'de de uzun süreden beri tartışılan mesleğin itibarının düşmesi ve maaşların yetersiz olmasıdır. Mesleğin düşük statüsü, nitelikli bireylerin öğretmenlik yerine diğer meslekleri tercih etmelerine neden olabilir (Guarino et al., 2006). Öğretmenlerin maaşlarının düşük olması, uzun vadede öğretmen arzını azaltabilir, özellikle de nitelikli öğretmenlerin yüksek maaşlı diğer sektörlere yönelmesi durumunda (Loeb et al., 2005). Son olarak, yetersiz mesleki gelişim fırsatları ve zor çalışma koşulları da bir engel oluşturabilir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yeterli yatırım yapılmaması, öğretmenlerin mesleki becerilerini geliştirmelerini zorlaştırakta ve mesleki tükenmişliğe yol açabilmektedir (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Ayrıca, yüksek öğrenci sayısı, aşırı ders yükü ve yetersiz kaynaklar, öğretmenlerin iş tatminini düşürebilir ve mesleği terk etmelerine neden olabilir (Lankford et al., 2002).

Öğretmen arz ve talebinin dengeli bir şekilde yönetilmesi, eğitim sisteminin kalitesi ve sürdürülebilirliği için kritik öneme sahiptir. Ancak, mevcut durumda birçok ülke, öğretmen açığı veya fazlası, nitelikli öğretmen eksikliği, coğrafi dağılım sorunları gibi çeşitli zorluklarla karşı karşıyadır. Türkiye de bu problemlerden kendi payına düşeni almaktadır. Öğretmen istihdamına dair mevcut politikalar, bu dengesizlikleri çözmek için yeterli olmamış, aksine bazı durumlarda problemi daha da kötüleştirmiştir. Örneğin, öğretmen maaşları ve çalışma koşulları, nitelikli öğretmenlerin mesleğe olan ilgisini azaltmaktadır (Guarino et al., 2006). Ayrıca, yüksek öğrenci-öğretmen oranları ve yetersiz profesyonel gelişim olanakları, öğretmenlerin iş tatminini olumsuz etkilemekte ve mesleği terk etmelerine neden olmaktadır (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Özellikle Türkiyede, öğretmen istihdamında en önemli sorun kaynağının öğretmen arz-talebin bilimsel yöntemlerle yapılmaması olduğu söylenebilir. Bu çalışma, Türkiye bağlamında öğretmen arz ve talebini etkileyen faktörleri detaylı bir şekilde incelemeyi ve sürdürülebilir öğretmen istihdam stratejileri ve politikalarının geliştirilmesi için pratik öneriler sunmayı amaçlamaktadır.

Bu çalışmanın temel amacı, Türkiye'de öğretmen arz ve talebinde rol oynayan faktörleri ayrıntılı bir şekilde inceleyerek, sürdürülebilir bir öğretmen istihdam strateji ve politika geliştirilmesine katkı sağlamaktır.

Eğitim paydaşlarının (Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitim Fakültesi Dekanları, Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, İl Milli Eğitim Müdürleri, eğitim sendikaları temsilcileri) görüşlerine göre;

1. Türkiye'de öğretmen arzını etkileyen ana faktörler nelerdir?
2. Türkiye'de öğretmen talebini etkileyen ana faktörler nelerdir?
3. Mevcut istihdam strateji ve politikaları bu faktörler ışığında nasıl iyileştirilebilir?
4. Eğitim paydaşları, sürdürülebilir bir öğretmen istihdam stratejisi ve politikasının oluşturulması için hangi

## Yöntem

*Araştırma Deseni*

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi kullanmış ve durum çalışması deseni ile şekillendirilmiştir. Araştırmanın odaklandığı "durum," Türkiye'de öğretmen arz ve talebi konularında karar verici pozisyonda olan eğitim paydaşlarıdır. Durum çalışması deseni, bu karmaşık sosyal olayı detaylı ve kapsamlı bir şekilde incelemeye olanak sağlar (Yin, 2018). Durum çalışması deseni, genellikle belli bir bağlam ve koşullar içerisinde detaylı bir inceleme gerektiren konular için uygun bir araştırma yaklaşımıdır (Stake, 1995). Öğretmen arz ve talebi, birçok değişkene bağlı olarak şekillenen ve eğitim sisteminin kalitesini doğrudan etkileyen kritik bir konudur. Bu yüzden, durum çalışması yaklaşımı bu karmaşıklığı anlayabilmek için idealdir (Creswell & Poth, 2018). Bu desen, Türkiye'de eğitim paydaşlarının öğretmen arz ve talebine yönelik görüşlerini, deneyimlerini ve önerilerini derinlemesine anlamamıza olanak sağlayacaktır.

*Katılımcılar*

Çalışmanın katılımcıları Milli Eğitim Bakanlığı yetkilileri, Eğitim Fakültesi Dekanları, Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, İl Milli Eğitim Müdürleri ve eğitim sendikaları temsilcileri olacaktır. Örneklem seçim tekniği olarak amaçlı örnekleme (purposeful sampling) kullanılacaktır. Bu yöntemle, araştırma sorularına en çok bilgi sağlayabilecek bireyler seçilecektir.

*Veri Toplama Aracı ve Uygulanması*

Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılacaktır. Ayrıca katılımcılarla görüşmeler Zoom, Google Meet veye Skype üzerinden gerçekleştirilecek ve onların izniyle kayıt altına alınacaktır.

*Verilerin Analizi*

Verilerin analizi, Braun ve Clarke'ın (2006) tematik analiz yaklaşımı temel alınarak gerçekleştirilecektir. Bu yaklaşımda, ilk olarak tüm veri seti detaylı bir şekilde gözden geçirilerek kodlama için ilk fikirler oluşturulacaktır. Daha sonra oluşturulan ilk kodlar arasından ana temalar belirlenecek ve bu temalar rafine edilerek birbirleriyle ve toplam veri seti ile nasıl uyumlu oldukları incelenecektir. Son aşamada, seçilen temalar üzerinden analiz tamamlanacak ve bulgular, mevcut literatür ve araştırma hedefleri bağlamında tartışılacaktır.

## Beklenen/Geçici Sonuç

Bu çalışma, Türkiye'de öğretmen arzı ve talebi üzerinde etkili olan faktörlerin kapsamlı bir analizini sunmaktadır. Öncelikle, arz-talep dengesizliği Türk eğitim sistemi için ciddi bir sorun olarak öne çıkmaktadır. Türk eğitim sisteminde gözlenen en büyük problemlerden biri YÖK (Yükseköğretim Kurulu) ile MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) arasındaki işbirliği eksikliğidir. YÖK, eğitim fakültelerine talepten fazla kontenjan vermektedir, bu da piyasada talebi karşılayacak kadar iş bulamayan bir öğretmen fazlası yaratmaktadır. Öte yandan, MEB, bilimsel veri ve analizlere dayalı bir istihdam politikası geliştirmemiş, bunun yerine bütçe yükünü minimize etme amacıyla alternatif istihdam yollarına (ücretli, sözleşmeli, vekil öğretmenlik gibi) başvurmuştur.

Bu dengesizlik, eğitim kalitesine ve öğretmen moraline olumsuz etkiler yapabilmektedir. Ayrıca, bu durum kaynakların etkin bir şekilde kullanılamamasına ve belli bölgelerde öğretmen açığı yaşanırken, diğer bölgelerde işsiz öğretmenlerin olmasına neden olmaktadır.

Türkiye'de öğretmen atamaları ve istihdamı, yasal ve yapısal sorunlarla doludur, bu da sürdürülebilir ve dengeli bir öğretmen istihdamı için acil bir gözden geçirme ihtiyacını işaret etmektedir. Farklı yasal metinlerin dağınıklığı, YÖK ve özel sektör arasındaki denklik sorunları, vekil ve ücretli öğretmenlikteki ücret ve sosyal güvence eksiklikleri gibi faktörler, sistemdeki dengesizliği daha da karmaşık hale getirmektedir. Ayrıca, 2011'de kaldırılan sözleşmeli öğretmenlik ve farklı istihdam biçimlerinin verimliliği olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Bu sorunlarla başa çıkmak için YÖK ve MEB arasında daha etkin bir işbirliği ve bilimsel verilere dayalı bir istihdam planlamasının gerçekleştirilmesi önerilmektedir. Yasal metinlerin sadeleştirilmesi, öğretmen ve eğitici tanımlarının gözden geçirilmesi, yükseköğretim programlarının esnek bir yapıya kavuşturulması, çalışma koşulları ve ücretlendirmenin gözden geçirilmesi gibi kapsamlı reformlar, daha etkin, adil ve sürdürülebilir bir eğitim sistemi için kritik öneme sahiptir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen arz-talebi, sürdürülebilir istihdam, eğitim politikaları, Türkiye eğitim sistemi, istihdam stratejileri

## Kaynakça

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology,* 3(2), 77-101.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches.

Guarino, C. M., Santibañez, L., & Daley, G. A. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. *Review of Educational Research,* 76(2), 173-208.

Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research,* 81(2), 201-233.

Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2002). Teacher sorting and the plight of urban schools: A descriptive analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(1), 37-62.

Loeb, S., Darling-Hammond, L., & Luczak, J. (2005). How teaching conditions predict teacher turnover in California schools. *Peabody Journal of Education*, 80(3), 44-70.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029-1038.

Sutcher, L., Darling-Hammond, L., & Carver-Thomas, D. (2019). Understanding Teacher Shortages: An Analysis of Teacher Supply and Demand in the United States. Learning Policy Institute, United States.

Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications*: Design and Metho

# Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlere Yönelik Çocuk İstismarı ve İhmali Farkındalık Eğitim Programının Etkisi

Aygül Nalbant
Yozgat Bozok Üniversitesi

Dilşat Peker Ünal
Yozgat Bozok Üniversitesi

Güneş Salı
Yozgat Bozok Üniversitesi

Ahmet Çağlar Özdoğan
İzmir Demokrasi Üniversitesi

Erhan Çetin
Ankara Üniversitesi

İbrahim Dadandı
Yozgat Bozok Üniversitesi

Gökçe Sancak Aydın
Yozgat Bozok Üniversitesi

Pakize Urfalı Dadandı
Yozgat Bozok Üniversitesi

Emre Laçin
Hatay Mustafa Kemal Ün.

**Problem Durumu**

İstismar, çocuğun bedensel veya psikolojik olarak sağlıklarına zarar veren, fiziksel, duygusal, cinsel veya zihinsel gelişimlerini engelleyen tutum ve davranışlardır. İhmal ise, çocuğa bakmakla yükümlü kişilerin bu yükümlülüğü yerine getirmeyerek, çocuğun beslenme, giyinme, barınma, korunma, sağlık, eğitim veya uygun gözetim gibi temel ihtiyaçlarının karşılanamamasıdır (Cohen ve ark., 2006; Dubowitz ve ark., 2002; Kalaycı-Bekler, 2019). Çocuğun istismar ve ihmali oldukça yaygın bir durum olmasına rağmen sıklıkla dikkatten kaçmaktadır.. Çocukluk döneminde ailenin çocuğu çeşitli nedenlerle ihmal ve istismara maruz bırakması psiko-sosyal, fiziksel ve eğitimsel gelişimine engel olmaktadır (Fassler ve ark., 2005; Kalaycı-Bekler, 2019).

Alan yazında kronik hastalığı olan çocuklar, prematüre doğum, zihinsel ve gelişimsel sorunlar gibi durumların ihmal ve istismar açısından risk faktörü oluşturduğu belirtilmektedir (Kuş, 2013). Sosyal destek sistemlerinin yetersiz olduğu çevrelerde bakım gereksinimi fazla olan çocukların aileyi yorması, özel bakım gerektiren bebek olması, cinsiyetinin beklenenden farklı olması, planlanmayan ya da istenmeyen çocuk olması gibi nedenler çocukların daha fazla ihmal ve istismara uğramalarına yol açmaktadır (Gerson ve Rappaport, 2013; Helvacı Çelik ve Hocaoğlu, 2018; Kalaycı-Bekler, 2019). Bunun yanında özel gereksinimli çocukların bakımında ailelerin zorlanması, devletin sunduğu sosyal destek mekanizmalarının azlığı, toplumun olumsuz yaklaşımı ve çocuklardan kaynaklı sorunlar da özel gereksinimli çocukların ihmal ve istismara uğramasını kolaylaştırmaktadır. Özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren akranlarına göre daha çok ihmal ve istismara maruz kaldıkları ve travmatik yaşantılar deneyimledikleri bilinmektedir. Çocukların maruz kaldıkları veya tanık oldukları ihmal ve istismarın süresi, çeşidi, çoklu olup olmadığı ve çocuğun yaşı yaratacağı travmanın şiddetini belirlemektedir (Alpaslan, 2014; Fassler ve ark., 2005; Kalaycı-Bekler, 2019). Bu nedenle risk altındaki çocukların erken belirlenmesi ve gereken müdahalenin yapılması çocuğun gelişimi açısından çok önemlidir.

Baginsky (2003) çocukların ve gençlerin zamanlarının üçte birini okulda geçirdiklerini, öğretmen ve diğer çalışanların istismar ve ihmal olaylarını saptamada ve önlemede katkılarının çok değerli olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler, özellikle sınıf öğretmenleri ilköğretim kademesinde aile bireylerinden sonra çocuklara en yakın kişilerdir ve ihmal ve istismar konusunda bilgi sahibi olmaları, ihmal edilmiş, istismara uğramış çocuğu tanımaları, bu durumdaki çocuğa nasıl yaklaşacaklarını bilmeleri, bildirim süreci hakkında bilgi sahibi olmaları önem taşımaktadır. Yapılan araştırmalar öğretmenlerin çocuk istismarı ve ihmali konusunda eğitim almalarının gerekli ve önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda TÜBİTAK 4008 Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Kapsayıcı Toplum Uygulamaları Destekleme Programı çerçevesinde bir eğitim programı hazırlanmıştır.

**Araştırma Yöntemi**

Araştırma çalışılan konuyu derinlemesine anlama çabasının yanında, problemlere çözüm üretme ve bir değişim ortaya koyma hedefi içeren eylem araştırmasına uygun olarak tasarlanmıştır. Eylem araştırmalarında; problemin belirlenmesi, çözümü için eylem planının hazırlanması, planın uygulanması ve uygulama sonuçlarının değerlendirilmesi aşamaları izlenmektedir. Bu çalışmada da yapılan literatür analizi sonunda özel gereksinimli gruplarla çalışan öğretmenlerin çocuk istismarı ve ihmali konusunda eğitime gereksinim duyduğunun ortaya konması (literatür taraması ile problemin belirlenmesi), bu gereksinimi karşılamak için bir eğitim programı geliştirilmesi (çözümü için eylem planının hazırlanması), planın uygulanması (beş günlük eğitimin uygulanması) ve uygulama sonuçlarının değerlendirilmesi (ölçme araçlarının uygulanması) basamakları izlenmesi planlanmıştır.

**Araştırma Soruları**

Araştırmada yanıt aranacak sorular;

- Özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin çocuk istismarı ve ihmaline yönelik farkındalıkları eğitim programı öncesinde ve sonrasında farklılık göstermekte midir?
- Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik çocuk istismarı ve ihmali farkındalık eğitim programına yönelik görüşleri ne yöndedir?

Araştırma önerisinde yer alan sorulara yanıt vermek için nitel ve nicel araştırma yöntemlerinden yararlanılacaktır.

Birinci araştırma sorusuna yanıt vermek için yapılandırılmış görüşme sorularından yararlanılacaktır. Bu sorular;

1. Özel gereksinimli öğrencinin ihmal/ istismara uğradığı gösteren belirtiler nelerdir?
2. Özel gereksinimli öğrencinin ihmal/istismara uğradığını fark eden öğretmenin yapması gerekenler nelerdir?
3. Özel gereksinimli öğrencinizin ihmal/istismara uğradığını fark ettiyseniz ya da ederseniz siz neler yaparsınız?
4. Özel gereksinimli öğrencinizin ihmal/istismara uğradığını fark ettiyseniz ya da ederseniz öğrencinizle iletişimde nelere dikkat etmeniz gerekir? Neden?
5. Özel gereksinimli öğrencinizin ihmal/istismara uğradığını fark ederseniz ilgili birimlere bildirimde bulunur musunuz? Nereye, neden?
6. Özel gereksinimli öğrencinin ihmal/istismarı ile ilgili yasal düzenlemeler var mıdır, varsa neler?
7. Özel gereksinimli öğrenci için alınabilecek tedbir kararları nelerdir?
8. Özel gereksinimli öğrenciler için okullarda alınması gereken önlemler nelerdir?
9. Özel gereksinimli öğrencilerin ihmal/istismardan korunmaları için alınması gereken önlemler nelerdir?
10. Özel gereksinimli öğrencilerin öğretmenleri olarak beklentileriniz nelerdir? (Milli Eğitim Bakanlığı, okul müdürlükleri, üniversiteler, öğrenci velileri, vd) şeklindedir

**Araştırma Grubu**

Araştırmaya 12 sınıf öğretmeni ve 10 Yozgat Bozok Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Programı son sınıf öğrencisi katılmıştır.

**Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Eğitim programı öncesi ve sonrasında verilen yanıtlar analiz edildiğinde öğretmenlerin bilgi boyutunda değişim yaşadığı, yeni bilgiler edindikleri ve farkındalık kazandıkları görülmektir. Örneğin Özel gereksinimli öğrencinin ihmal/ istismara uğradığı gösteren belirtiler nelerdir? sorusuna eğitim programından önce öğrenciye test ve anket uygulayarak ihmal/ istismara uğradığı anlayabileceklerini söylerken, eğitimden sonra çocuğun genel ilgisizliğinin, çocuğun herhangi bir uzvundaki belirtilerin, çocuğun altına kaçırmasının, aşırı öfke, saldırganlık, içe kapanıklık, aşırı sevgiye ihtiyaç davranışlarını sergilemesinin, dokunulmaktan nefret etmesinin, sınır bilmemesinin, fiziksel görünümünün (kıyafetleri temiz mi? saçı, görüntüsü herhangi bir yerinde morluk, çizik vs var mı?) diğer çocuklarla olan iletişiminin ihmal/ istismara uğradığı gösteren belirtiler olduğunu belirtmişlerdir.

Özel gereksinimli öğrencinin ihmal/istismara uğradığını fark eden öğretmenin yapması gerekenler nelerdir? sorusuna eğitimden önce ailesi ile konuşurum, çocuğu bir kenara çeker konuşurum diyen öğretmenler eğitimden sonra okulun rehber öğretmenine, okul müdürüne, polise, RAM'a öğrenciyi yönlendiririm yanıtını vermişlerdir.

Özel gereksinimli öğrencinizin ihmal/istismara uğradığını fark ettiyseniz ya da ederseniz siz neler yaparsınız? sorusuna eğitimden önce panik olurum, ne yapacağımı bilemem, çocukla konuşmaya, olayı anlamaya çalışırım diyen öğretmenler eğitimden sonra okul rehber öğretmenine durumu bildiririm, polise, savcılığa, adliyeye başvururum yanıtını vermişlerdir.

Özel gereksinimli öğrencinizin ihmal/istismara uğradığını fark ettiyseniz ya da ederseniz öğrencinizle iletişimde nelere dikkat etmeniz gerekir? Neden? sorusuna eğitim öncesinde çocuğu kırmadan ona yaklaşmaya çalışırım, ne olduğunu anlatmasını isterim, olayı çözmeye çalışırım, öğrencinin evini ziyaret ederim, arkadaşlarına sorup konuyu anlamaya çalışırım diyen öğretmenler eğitimden sonra öğrenciye travmasını yeniden yaşatamamak için doğrudan soru sormam, işin uzmanına yönlendiririm, herkesin içinde konuşmam, öğrencinin anlattıklarını yazarak not alırım, yazdıklarımı müdüre ya da ilgili kişilere veririm, çocuğun tekrar tekrar anlatmasını engellemeye çalışırım yanıtını vermişlerdir.

Özel gereksinimli öğrenciler için okullarda alınması gereken önlemler nelerdir? sorusuna verilen yanıtlar eğitim öncesinde ve sonrasında değişmektedir. Eğitimden önce "çocuğa kendini nasıl koruyacağını anlatırım, sınıf arkadaşlarına, diğer velilere bilgi veririm, çocuğun ihtiyacına göre eğitim veririm" yanıtını veren öğretmenler eğitimden sonra ebeveyn eğitimi, okuldaki öğretmen eğitimi, çocuklara kendini koruma eğitimi verilebilir, okullardaki öğrenciler sayıca belirlenebilir, bu çocukların özel gereksinimlerine göre farklı düzenlemeler yapılabilir yanıtını vermişlerdir.

Özel gereksinimli öğrencilerin ihmal/istismardan korunmaları için alınması gereken önlemler nelerdir? sorusuna eğitimden önce çocuğa kendisini korumayı öğretmeliyiz, özel bölgeleri dokunulmaması gereken yerlerle ilgili bilgilendirmeler yapmalıyız diyen öğretmenler eğitimden sonra sosyal hizmetlerin biraz daha aktif olması sağlanmalı, bilinçli veli, bilinçli öğretmen için destek verilmeli, okul müdürüne eğitim verilmeli, ailelerle görüşme yapılmalı yanıtlarını vermişlerdir.

Eğitim programının değerlendirilmesi için verilen ölçme aracı ile ilgili bulgulara bakıldığında ise katılımcıların eğitimi içeriği, eğiticiler ve eğitim materyaline ilişkin olumlu geri bildirimler verdiği görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Sınıf öğretmenleri, özel gereksinimli bireyler, ihmal ve istismar

**Kaynakça**

Alpaslan, A.H.(2014). Çocukluk döneminde cinsel istismar. *Kocatepe Tıp Dergisi, 15*(2),194-201.

Baginsky, M. (2003). Newly qualified teachers and child protection. *Child Abuse Review. 12 (*2). 119-127. Web: https://www.ojp.gov/ncjrs/virtual-library/abstracts/newly-qualified-teachers-and-child-protection-survey-their-views

Cohen, J., Mannarino, A., & Deblinger, E. (2006). *Treating trauma and traumatic grief in children and adolescents*. The Guilford Press.

Dubowitz, H., Papas, M.A., Black, M.M., & Starr R.H. (2002). Child neglect: Outcomes in high-risk urban preschoolers. *Pediatrics, 109*(6),1100-1107. http //doi: 10.1542/peds.109.6.1100.

Fassler, I.R., Amodeo, M., Griffin, M.L., Clay, C.M., & Ellis, M.A. (2005). Predicting long-term outcomes for women sexually abused in childhood: contribution of abuse severity versus family environment. *Child Abuse &Neglect, 29*(3),269-84.

Gerson, R., & Rappaport, N. (2013). Traumatic stress and posttraumatic stress disorder in youth: recent research findings on clinical impact, assessment, and treatment. *Journal of Adolescent Health, 52*(2):137-143. http//doi:10.1016/j.jadohealth.2012.06.018

Helvacı Çelik, F.G., & Hocaoğlu, Ç. (2018). Çocukluk çağı travmaları: Bir gözden geçirme.*Sakarya Tıp Dergisi 2018, 8*(4), 695-711. https://doi.org/10.31832/smj.454535

Kalaycı-Bekler, B.M. (2019). İstismara ve ihmale uğrayan çocuklarda psikolojik belirti ve bulgular. B. Ulukol (Ed.), *Çocuk İhmal ve İstismarı Cilt1*, (121-127), Punto Yayınları

Kuş, G. (2013). *Çocuk ihmaline yol açabilecek risk faktörlerinin ve hekimlerin çocuk ihmaline ilişkin farkındalığının belirlenmesi*. Tıpta Uzmanlık Tezi, Ankara Üniversitesi.